

# Zpětná vazba učitelů ve výukové komunikaci na 1. stupni základních škol

Tereza Daňková

---

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: Tereza Daňková  
Osobní číslo: H18649  
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
Forma studia: Prezenční  
Téma práce: Zpětná vazba učitelů ve výukové komunikaci na 1. stupni základních škol

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti výukové komunikace ve školní třídě.

Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se zpětné vazby učitelů na 1. stupni základních škol.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace a vytvoření závěrů s doporučením pro praxi základních škol.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- Bonner, S., & Chen, P. (2019). *Systematic classroom assessment: an approach for learning and self-regulation*. New York; London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Broumová, V., & Reitmayerová, E. (2015). *Cílená zpětná vazba. Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál.
- Eriksson, E., Björklund Boistrup, L., & Thornberg, R. (2018). A qualitative study of primary teachers' classroom feedback rationales. *Educational research*, 60(2), 189–205.
- Starý, K., & Lufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Šedřová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majíce, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. lic. Renáta Matušů, 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 4.4.2023 .....

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 nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

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

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

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

*(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku 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 vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá zpětnou vazbou učitelů ve výukové komunikaci na 1. stupni základních škol. Teoretická část práce se věnuje definici charakterizací výukové komunikace a její struktuře. Dále se tato část práce zabývá zpětnou vazbou, její typologií a hodnocením. Praktická část je realizována pomocí kvantitativního výzkumu, jehož cílem je zmapovat, jaké typy zpětné vazby využívají učitelé ve výukové komunikaci na prvním stupni základních škol. K zjištění typů zpětné vazby u učitelů na 1. stupni základních škol byl využit zahraniční dotazník „Škála zpětné vazby učitele“. Výsledky ukazují, že učitelé využívají častěji pozitivní zpětnou vazbu v českém jazyce a v matematice a méně využívají negativní zpětnou vazbu v českém jazyce a matematice.

Klíčová slova: zpětná vazba, výuková komunikace, formativní hodnocení

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the feedback of teachers in classroom communication in primary schools. The theoretical part of the thesis is devoted to defining the characterization of classroom communication and its structure. Furthermore, this part of the thesis deals with feedback, its typology and evaluation. The practical part is carried out through quantitative research. The aim of the research is to map feedback types used by teachers in classroom communication in primary schools. The international questionnaire "Teacher Feedback Scale" was used to identify feedback types among teachers in primary schools. The results show that teachers use positive feedback in Czech language and mathematics more often. Negative feedback is used by teachers less in Czech language and mathematics.

Keywords: feedback, classroom communication, formative assessment

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. lic. Renátě Matusů, Ph.D. za její spolupráci, odborné vedení a všechny cenné rady, které mi při psaní této práce poskytla. Také bych chtěla poděkovat svým nejbližším za velkou podporu během celého 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>12</b> |
| <b>1 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE .....</b>   | <b>13</b> |
| 1.1 KOMUNIKACE JAKO MEZILIDSKÝ AKT .....                                  | 13        |
| 1.2 SPECIFIKA VÝUKOVÉ KOMUNIKACE.....                                     | 14        |
| 1.3 CÍLE A FUNKCE VÝUKOVÉ KOMUNIKACE.....                                 | 15        |
| 1.4 SCHÉMA A STRUKTURA VÝUKOVÉ KOMUNIKACE .....                           | 16        |
| 1.5 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝUKOVOU KOMUNIKACI .....                         | 18        |
| <b>2 ZPĚTNÁ VAZBA VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI.....</b>                          | <b>20</b> |
| 2.1 CHARAKTERISTIKA ZPĚTNÉ VAZBY VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI .....              | 20        |
| 2.2 TYPOLOGIE ZPĚTNÉ VAZBY .....  | 21        |
| 2.3 PRÁCE S CHYBOU V RÁMCI ZPĚTNÉ VAZBY.....                              | 23        |
| 2.4 ZPĚTNÁ VAZBA U NADANÝCH ŽÁKŮ .....                                    | 24        |
| 2.5 ZPĚTNÁ VAZBA U ŽÁKŮ S PORUCHAMI UČENÍ.....                            | 25        |
| 2.6 CÍLENÁ ZPĚTNÁ VAZBA .....   | 26        |
| <b>3 HODNOCENÍ.....</b>   | <b>29</b> |
| 3.1 HODNOCENÍ VE ŠKOLNÍ PRAXI.....  | 29        |
| 3.2 FUNKCE HODNOCENÍ Z HLEDISKA VÝUKY A UČENÍ ŽÁKŮ .....                  | 30        |
| 3.3 VÝZNAM FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ.....                                    | 32        |
| 3.4 PORTFOLIO, JAKO SOUČÁST HODNOCENÍ .....                               | 35        |
| 3.4.1 Druhy portfolií .....   | 35        |
| <b>4 STĚŽEJNÍ TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....</b>                              | <b>37</b> |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>   | <b>39</b> |
| <b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>   | <b>40</b> |
| 5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY .....  | 40        |
| 5.2 VÝZKUMNÁ METODA A SBĚR DAT .....                                      | 41        |
| 5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....   | 43        |
| 5.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....  | 46        |
| <b>6 VÝSLEDKY ANALÝZY DAT A JEJICH INTERPRETACE.....</b>                  | <b>47</b> |
| 6.1 ATRIBUTY KVALITNÍ ZPĚTNÉ VAZBY .....                                  | 47        |
| 6.2 DŮLEŽITOST TYPŮ ZPĚTNÉ VAZBY Z HLEDISKA ZAMĚŘENÍ.....                 | 50        |
| 6.3 VYUŽÍVANÉ TYPY ZPĚTNÉ VAZBY .....                                     | 52        |
| 6.4 ROZDÍLY VE ZPĚTNÉ VAZBĚ DLE PRAXE UČITELŮ A VYUČOVANÝCH ROČNÍKŮ ..... | 53        |



|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>7</b> | <b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....</b>                      | <b>60</b> |
| 7.1      | DISKUSE.....                                      | 62        |
| 7.2      | LIMITY VÝZKUMU.....                               | 63        |
| <b>8</b> | <b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>                  | <b>65</b> |
|          | <b>ZÁVĚR.....</b>                                 | <b>66</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>             | <b>68</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ.....</b> | <b>70</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>    | <b>71</b> |
|          | <b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>                        | <b>72</b> |
|          | <b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>                          | <b>73</b> |
|          | <b>SEZNAM TABULEK.....</b>                        | <b>74</b> |
|          | <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                         | <b>75</b> |

## ÚVOD

Zpětná vazba je každodenní součástí našeho života. Obvykle chápeme zpětnou vazbu jako reakci na podmět, co jsme udělali nebo řekli. Často pomocí zpětné vazby k jiným lidem projevujeme to, jak na nás jeho chování působí. Zpětná vazba je hlavně součástí učitelovy profese. Zpětná vazba je přirozený proces během komunikace učitele s žáky. Můžeme také říct, že poskytovat žákům zpětnou vazbu je učitelova náplň práce. Obvykle chápeme zpětnou vazbu jako reakci na naši odpověď, můžeme se tedy domnívat, že jde o celkový proces ve výuce.

Diplomová práce se zabývá zpětnou vazbou učitelů ve výukové komunikaci na 1. stupni základních škol. Vzhledem k tomu, že zkoumání využívání typů zpětné není v České republice tolik obsáhlé, bylo na místě se této problematice hlouběji věnovat v této práci.

Cílem teoretické části je popsat jednotlivé typy zpětné vazby, které mohou učitelé využívat ve výukové komunikaci. Tato problematika bude přiblížena ve třech kapitolách. První kapitola je věnována výukové komunikaci. Cílem první kapitoly je popsat výukovou komunikaci, její cíle a specifika. Dále se také zaměříme na strukturu výukové komunikace a její spojitost se zpětnou vazbou. Vzhledem k tomu, že je pro naši práci stěžejní zpětná vazba, je druhá kapitola věnována zpětné vazbě ve výukové komunikaci. Kapitola je zaměřena na charakteristiku zpětné vazby a její typologii. To je pro tuto práci stěžejní, a to hlavně proto, že se od ní bude odvíjet praktická část a její výzkum.

Poslední, tedy třetí kapitola, je zaměřena na hodnocení, jelikož zpětná vazba je součástí hodnocení. V této kapitole popíšeme funkce hodnocení a zaměříme se také na formativní hodnocení, které je často spojováno se slovním hodnocením a také zpětnou vazbou. Na formativní hodnocení se také podíváme z hlediska porovnání s hodnocením sumativním. Bude také objasněna spojitost a rozdíly mezi zpětnou vazbou a hodnocením.

Následně se tato práce věnuje praktické části, jejíž náplní je realizace výzkumu, který je kvantitativně orientován. Cílem výzkumu je zmapovat, jaké typy zpětné vazby využívají učitelé ve výukové komunikaci na 1. stupni základních škol. Vzhledem k tomu, že se tato práce zabývá kvantitativním designem výzkumu, byla zvolena výzkumná metoda dotazníkového šetření. Pro tuto práci byl využit dotazník „Teacher Feedback Scale“. Rovněž byla použita popisná statistika, a to zejména četnost a aritmetický průměr. Data byla také zpracována za pomoci testové statistiky, a to konkrétně U-testem Manna a Whitneyho.

Použitý dotazník napomohl zjistit jaké typy zpětné vazby využívají učitelé na 1. stupni základních škol, co pro učitele znamená kvalitní zpětná vazba a zda se vyskytují rozdíly v typech zpětné vazby dle délky praxe učitelů. Také se zaměříme na to, zda se vyskytují rozdíly typů zpětné vazby u učitelů na 1. stupni základních škol v aktuálně vyučovaném ročníku. Součástí empirické části je popsání cílů a otázek výzkumu, charakterizování výzkumné metody a výzkumného souboru. Nejrozpracovanější částí empirického výzkumu je analýza získaných dat, kde jsou součástí grafy a tabulky. Závěrem této práce je shrnutí výsledků, pod které spadá také diskuse, limity práce a v neposlední řadě také doporučení pro praxi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE

Prvním stěžejním tématem, pro tuto diplomovou práci, byla zvolena výuková komunikace. Pro pochopení toho, jak celý proces funguje, je první kapitola věnována obecnému rámci výukové komunikace. Nejprve bude vymezen proces komunikace jako mezilidský akt, poté se tato kapitola bude věnovat výukové komunikaci. Dále se zaměříme na specifika výukové komunikace, a jak se ve školním prostředí projevují. Poté se pokusíme vymezit cíle a funkce výukové komunikace, kde se zaměříme také na didaktický trojúhelník. Podstatnou složkou této kapitoly bude vymezení a charakteristika struktury výukové komunikace, kde se zaměříme na strukturu IRF (iniciace – replika – feedback/ zpětná vazba), která bude sloužit jako spojitost s další kapitolou zpětné vazby. Závěr kapitoly se bude týkat faktorů, které výukovou komunikaci ovlivňují.

## 1.1 Komunikace jako mezilidský akt

Komunikaci chápeme jako informaci, která je vysílaná a následně přijímaná mezi lidmi, a to za pomoci jazyka. V komunikaci můžeme sdělovat rovněž pomocí nejazykových prostředků, mezi ně patří mimika, gestika či kinezika, to obecně spadá pod neverbální komunikaci (Průcha & Veteška, 2014). Toto tvrzení také doplňuje Kalhous & Obst (2009, s. 255), který o verbální komunikaci říká: „*Nejčastějším prostředkem mezilidské komunikace je řeč ve své mluvené podobě.*“ Následně verbální a neverbální komunikaci doplňuje o komunikaci činem, která značí to, jaké postoje navzájem vyjadřují žáci s učitelem, a jak se k sobě chovají.

Gavora (2005) popisuje tři základní vymezení komunikace. V rámci prvního pojetí je komunikace vnímána jako dorozumívání. Komunikace v tomto případě klade důraz na vzájemné porozumění, pochopení a užívání stejného jazyka. V následujícím vymezení komunikaci lze definovat jako sdělování. Zde je komunikace považována za prostředek sloužící ke sdělování informací a vyjadřování svých názorů a pocitů. Důležitou roli zde hraje adresát, tedy druhá osoba, která sdělovanou informaci přijímá. Třetí vymezení komunikace představuje výměnu informací. Jedná se o proces, kdy jedna osoba pošle informaci, druhá osoba toto sdělení přijímá a poté se tyto role vymění. Sklenářová (2013) však teorii komunikace zjednodušila a popisuje komunikaci jako celkový proces sdělování, výměny informací a daných názorů od člověka k člověku.

Existují různé specifické podoby komunikace z hlediska jejího záměru a účastníků, např. komunikace mezi vrstevníky nebo mezi lékařem a pacientem. Následující část osvětlí

podobu výukové komunikace, která probíhá v pedagogickém prostředí mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu.

## 1.2 Specifika výukové komunikace

Podle Mareše a Křivohlavého (1995 in Šed'ová et al, 2012) je komunikace v kontextu výchovně vzdělávacího procesu nazývána jako pedagogická komunikace. Průcha (2009) uvádí, že tento typ komunikace se může vyskytovat také mimo školní prostředí, např. v rodině, kde se komunikace vyskytuje mezi dítětem a rodičem. Pedagogická komunikace se může také objevovat v zájmových kroužcích, jako jsou sportovní kluby. Existuje kritika termínu pedagogická komunikace, a proto je možné se setkat s označením školní komunikace, komunikace ve školní třídě, komunikace učitel – žák či výuková komunikace (Tůma, 2014). Ve shodě se Šed'ovou et al. (2012) a Marešem (2016) pracujeme s termínem výuková komunikace, který je uznáván také v zahraničí, přičemž tento proces chápeme jako výměnu daných informací, která probíhá během výuky mezi učitelem a žáky. Výuková komunikace během posledních desítek let začala představovat stěžejní téma ve vzdělávacích vědách. Odborníci v oblasti vzdělávání se shodují na tom, že je potřeba propojit myšlení a řeč společně se vzdělávacím procesem. Vzniká zde silný předpoklad, že by výuková komunikace měla sloužit jako důležitý prostředek rozvíjející rozumové schopnosti žáků a studentů. Toto tvrzení potvrzují empirické výzkumy, které ukazují, že vzájemná komunikace mezi žákem a učitelem má vliv na způsob a množství naučené látky u žáků (Šed'ová et al., 2019). (Gavora, 1988, s. 22) výukovou komunikaci vnímá jako *„výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Slouží k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Informace se v pedagogické komunikaci zprostředkovávají verbálními a neverbálními prostředky.“* Výuková komunikace se kromě svých pravidel, která vymezují kompetence jejich účastníků, vyznačuje rovněž časovou a prostorovou dimenzí.

Problematice výukové komunikace ve školní třídě se věnoval Průcha (2009), který popsal její základní charakteristiku. Dle něj výuková komunikace představuje sérii komunikačních situací vedených učitelem, která může být realizována jak slovně, tak neverbálně. Výuková komunikace má svá pravidla, která vytyčují kompetence a úlohu komunikačních aktérů. Výuková komunikace rovněž buduje klima třídy a plní různé funkce. První z nich je realizace výchovných a vzdělávacích cílů. Dále má za úkol řídit třídu a prezentovat obsah vzdělávacího procesu. Neméně důležitou úlohou výukové komunikace je snaha

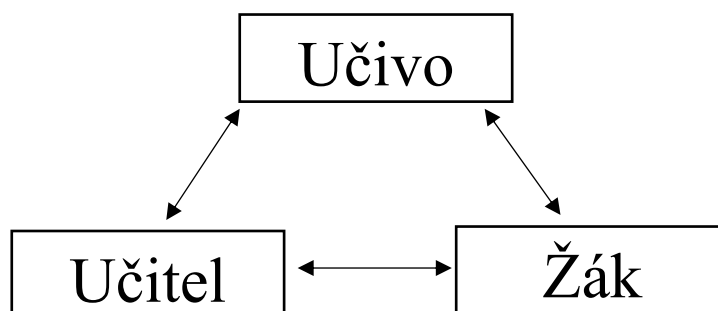
o vytvoření vzájemných vztahů mezi žáky a učiteli. Touto problematikou se také zabývá Šedřová (et al., 2019, s. 17), která popisuje, že „výuková komunikace je základním prostředkem, kterým ve školních třídách dochází k procesům vyučování a učení.“ Výuková komunikace má pravidla daná školním řádem a také obnáší vztahy v dané skupině, které jsou určené postavením ve společnosti. Tato postavení popisuje ve své publikaci Gavora (2005) a jsou to: věk, pohlaví či pracovní zařazení. Uvádí také roviny mezi komunikujícími. A to rovinu asymetrickou a symetrickou v závislosti na přístupu učitele. Asymetrické rovina závisí na vztahu mezi komunikujícími, jeden komunikující je nadřazený a druhý podřízený. Tuto rovinu si můžeme přirovnat ke vztahu rodič – dítě, či učitel – žák. Naopak v při symetrickém vztahu jsou si komunikující rovni. Zde mluvíme o vztahu například mezi otcem – matkou, učitel – učitel, nebo žák – žák. Za specifické prvky výukové komunikace považujeme vedení dialogu, pokládání otázek a zpětnou vazbu učitele. Výuková komunikace je specifická také v tom, že má své cíle, funkce a strukturu, které představí další podkapitoly.

### 1.3 Cíle a funkce výukové komunikace

Výuková komunikace plní řadu funkcí. Dle Nelešovské (2005) má výuková komunikace dvě klíčové funkce. První z nich je realizace vzdělávání a výchovy. Druhá z nich má za úkol zprostředkovat vztahy mezi komunikačními aktéry prostřednictvím kolektivní činnosti.

Průcha (2009) ve shodě s Nelešovskou (2005) a Gavorou (2005) uvádí, že jedním z cílů výukové komunikace je snaha o vytvoření vzájemných vztahů mezi žáky a učiteli. Dalším cílem výukové komunikace je řídit třídu a prezentovat obsah vzdělávacího procesu. Výuková komunikace má rovněž za úkol realizaci výchovných a vzdělávacích cílů.

Šuťáková et al. (2017) zmiňuje, že výuková komunikace už naznačuje svá specifika ve vyučovacím procesu, proto se tento proces bude zvláště pojit s didaktickým trojúhelníkem (Obr. 1). Didaktický trojúhelník se stal platným zásluhou německého pedagoga J. F. Herbarta, proto jej rovněž známe jako tzv. Herbartovský trojúhelník. Tento trojúhelník je spojován s vyučovacím procesem, kdy do komunikační interakce vstupuje učitel – učivo – žák.



Obrázek 1 Didaktický trojúhelník

Jak můžeme vidět na obrázku 1 (Šuťáková et al., 2017), do komunikace uskutečňující se mezi učitelem a žákem/ žáky, vstupuje učivo, které souvisí se vzdělávacími cíli. Kostřub (2008, s. 10) doslova popisuje, že „interaktivní trojúhelník, jehož vrcholy jsou obsazené především dvěma subjekty (učícím subjektem a učícím se subjektem) a jedním objektem – učivem (vybraným učebním obsahem) se potom chápe jako jádro procesů výuky, které mají místo v instituci označené jako škola.“ Tento didaktický trojúhelník je realizován v každém vyučovacím procesu. Dle šipek můžeme vidět, že didaktický trojúhelník nepůsobí pouze jednostranně, což je pro podstatu výukové komunikace velmi důležité.

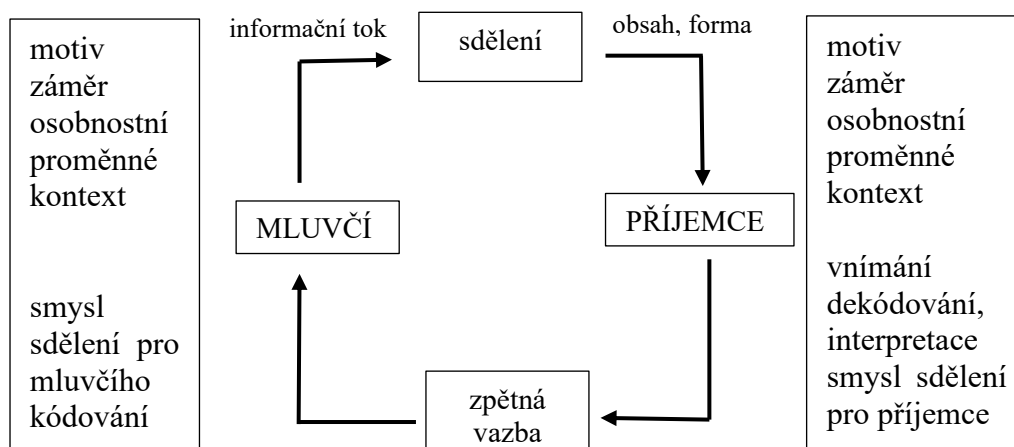
Sklenářová (2013) uvádí, že výuková komunikace vede k přenosu učiva mezi žákem a učitelem. Vybíral (2000 cit in Sklenářová, 2013) popisuje funkce, které se často významově překrývají – informovat (učitel informuje žáky), instruovat (učitel vysvětluje co, a jak), pobavit (humor ve třídě), přesvědčit (o významu učiva a hodnotách).

#### 1.4 Schéma a struktura výukové komunikace

Komunikace je proces, který má svůj daný sled. Pro komunikaci je velmi důležitý komunikační kanál. Dle Müllerové (2002) můžeme využívat tři komunikační kanály, které používáme zvlášť nebo je kombinujeme. Komunikovat můžeme **verbálně** – zde zahrnujeme fonetickou i písemnou formou, **neverbálně** – využíváme mimiku, fyzické postoje, gesta apod., **činem** – sdělujeme informace pomocí daného přístupu a názorných ukázek.

U všech těchto komunikačních kanálů se využívá takzvané komunikační schéma, která nastínila Müllerová (2002):





Obrázek 2 Schéma výukové komunikace

Jak je znázorněno na schématu (Obr. 2) od Müllerové (2002), na začátku procesu stojí záměr mluvčího – učitel či žák vysílá zprávu, následně probíhá přenos sdělení, poté příjemce – učitel či žák vnímá obsah a formu sdělení, probíhá následná zpětná vazba – učitele, na žakovu reakci.

Průcha (2020) uvádí, že výuková komunikace je vedena učitelem a má svá daná specifika, která určují role komunikujících. Tyto role nám znázorňuje výše uvedené schéma. Tento komunikační tok také formuje dané učební klima ve třídě a zároveň je učebním klimatem ovlivňován.

Schéma výukové komunikace doplňuje Mareš (2016) strukturou komunikace IRF (iniciace – replika – feedback/ zpětná vazba). Tato struktura je popisována následovně: iniciace, která je realizována učitelem – navazuje replika žáka – poté opět nastupuje učitel, který podává zpětnou vazbu pro žáka. Toto je popsána komunikační struktura, která je iniciována učitelem. Na konci této struktury by se vždy měla nacházet zpětná vazba. Autor také zmiňuje komunikační strukturu, ze strany žáka, která můžeme mít dvě podoby. První podoba: iniciace, kterou realizuje žák – navazuje replika učitele – opět iniciace ze strany učitele. Druhá podoba: iniciace, která je realizována učitelem – komentář žáka – replika realizována žákem – komentář žáka – zpětná vazba ze strany učitele pro žáka – komentář žáka. Zde můžeme vidět, že učitelé díky zpětné vazbě vedou komunikační tok, neposkytují žákovi dostatek informací o kvalitě jeho odpovědi. Často bývá zpětná vazba velmi strohá

a učitelé díky struktuře IRF často prosazují svou mocenskou funkci, bohužel tímto se utvrzuje rozdílnost mezi ním a žáky.

## 1.5 Faktory ovlivňující výukovou komunikaci

Faktory, které mohou ovlivňovat výukovou komunikaci, ve své publikaci zmiňuje Kaleja (2009), který se na problematiku dívá z hlediska prostředí, v němž se nacházíme. Zmiňuje tyto faktory: rodinné prostředí, lokální prostředí, které je neodlučitelné od života člověka. Dále zmiňuje skupinové prostředí – má významný vliv na vývoj žáka, volnočasové prostředí – prostor určující životní styl. V poslední řadě uvádí prostředí školní, které je hned po rodině velmi zásadní. Také Helus (2015) uvádí hlavní činitele, kteří ovlivňují funkci výukové komunikace. Tyto činitele odvozuje od vlivu učitele, který je ve výukové komunikaci hlavní účastník až po důsledek pro žáka jako učícího se účastníka. Autor tyto činitele rozřadil do šesti skupin. Tyto skupiny zahrnují percepčně a interpretačně postoje orientace ze strany učitele, podporování žákovy osobnosti, působení na třídní klima, reprodukční a projekční tendenci učitele a v neposlední řadě učitelovu odolnost při zátěži. Oproti tomu Šuťáková et al. (2017) uvádí, že komunikaci ve vyučovacím procesu ovlivňuje řada činitelů. Jedná se především o výukové cíle, které dohlížejí na rozvíjení afektivních, poznávacích a psychomotorických dovedností žáka. Vališová a Kovaříková (2021) v novější publikaci uvedly faktory, které ovlivňují výukovou komunikaci. Autorky vymezily osm faktorů. Jako první je uvedeno prostorové omezení, tím je myšlen prostor, ve kterém dané komunikace probíhá. Ve školách může komunikace probíhat ve třídách, učebnách, posluchárnách apod. Jako další je uveden limit času, ten může být vymezen daným rozvrhem, vyučovací jednotkou či nedostatečnou komunikací učitele při samostatné práci žáků. Dále autorky popisují vymezení obsahu, to se týká náplní hodin, kterou si stanovuje učitel a do jisté míry je ovlivňována vzdělávacím programem a jeho náplní. Jsou zde také zmíněna vymezena pravidla chování, se kterými se pojí vliv asymetrie, kdy komunikace mezi učitelem a žákem ovlivněna sociálními rolemi, rolí učitele a rolí žáka. V této rovině by nikdy neměl nastat symetrický vztah. Autorky jako faktor ovlivňující komunikaci zmiňují vliv rozmístění žáků ve třídě. Uvádějí, že umístění žáků a učitele ovlivňuje danou komunikaci. S tímto souvisí i vliv organizačních forem, kdy daná forma komunikace působí na všechny tři organizační formy vyučování, kterými jsou: frontální, skupinová a individuální. Jako poslední autorky uvádějí vliv vyučovacích metod, které jsou nezbytné k práci učitele. Ve výchovné vzdělávacím procesu je velmi důležité využívat interaktivních metodických postupů

Mezi další faktory usměrňující pedagogickou komunikaci se řadí vyučovací metody, didaktické pomůcky, vyučovací předmět a učební látka. Komunikace se bude lišit v závislosti na tom, zda se bude jednat o práci ve skupině nebo individuální formu práce. Důležitá je rovněž charakteristika jednotlivých žáků. Je třeba brát v potaz jejich věk a osobnostní charakteristiku, úroveň jejich rozumových schopností a názory. Nezbytnou součástí ovlivňující výukovou komunikaci tvoří také charakteristika učitelů. Záleží na jejich odborných kompetencích, přístupu k žákům a k výuce a jejich zkušenostech školy. (Šuťáková, et al., 2017).

První kapitola se zabývala problematikou výukové komunikace. Nejprve byl vymezen pojem komunikace jako mezilidský akt, v této kapitole byly definovány různé vymezení komunikace, kde byla následně zmíněna komunikace v pedagogickém prostředí, která je následně více popisovaná jako výuková komunikace. Proto bylo poté navázáno na specifika výukové komunikace, zde byla hlouběji definována komunikace ve výchovně vzdělávacím prostředí. Pro tuto podkapitolu bylo zvoleno několik definic od různých autorů, které nám blíže vysvětlují, jak je výuková komunikace v procesu vzdělávání vnímána. Jako další byly v této kapitole vymezeny cíle a funkce výukové komunikace. Tyto cíle směřovali ke specifickým výukové komunikace a tento proces se úzce pojil s didaktickým trojúhelníkem. Díky tomuto trojúhelníku bylo znázorněn, jak se komunikace ve vyučovacím procesu realizuje. Na toto vymezení navazuje schéma a struktura výukové komunikace. V této struktuře bylo popsáno, jakými způsoby je možné komunikovat. Pro všechny tyto způsoby komunikace existuje schéma výukové komunikace, to v práci bylo zaznamenáno a popsáno. Struktura schématu komunikace byla doplněna i strukturou IRF. Obě tyto struktury jsou pro tuto práci stěžejní, jelikož na konci této struktury vždy stojí zpětná vazba, kterou se budeme více zabývat v další kapitole. Poslední část této kapitoly byla věnována faktorům, které výukovou komunikaci ovlivňují. Zde bylo popsáno několik faktorů, která byly uvedeny různými autory.

## 2 ZPĚTNÁ VAZBA VE VÝUKOVÉ KOMUNIKACI

Jak již bylo uvedeno, důležitým aspektem výukové komunikace je zpětná vazba učitele směrem k žákovi, která se nachází na konci každého komunikačního kanálu. Toto jsme si mohli potvrdit díky struktuře IRF (iniciace – replika – feedback/ zpětná vazba), která byla více popsána v předchozí kapitole. Již z názvu můžeme vidět, že se zde nachází zpětná vazba. Výzkumy také ukazují, že zpětná vazba je nedílnou součástí struktury komunikace ve výchovně vzdělávacím prostředí. Následující, tedy druhá kapitola, v této souvislosti vymezí specifika zpětné vazby, kdy se na zpětnou vazbu ve výukové komunikaci podíváme z obecného hlediska. Dále bude nastíněna typologii zpětné vazby, ve které budou přiblíženy různé typy zpětné vazby. Kapitola bude také věnována chybám, kterých se učitelé u zpětné vazby dopouštějí. Kapitola se bude také věnovat zpětné vazbě u nadaných žáků a žáků s poruchami učení. V neposlední řadě bude také nastíněna cílená a efektivní zpětná vazba.

### 2.1 Charakteristika zpětné vazby ve výukové komunikaci

Obecně se za zpětnou vazbu považuje reakci mluvčího – příjemce – na vysílanou zprávu. Ve výchovně-vzdělávacím procesu je toto zásadním aspektem. V širším slova smyslu chápeme zpětnou vazbu jako „*informaci upozorňující na to, zda chování nějakého systému je nebo není na žádoucí cestě. Tato definice předpokládá existenci proměnlivého systému a jeho okolí, kterému zpětná vazba předává informace o jeho působení na něj.*“ (Broumová & Reitmayerová, 2015, s. 9). Z užšího pohledu se jedná se o informaci, jež je poskytnuta jedním z činitelů edukace (např. učitelem, knihou nebo rodičem) a je odezvou na předanou informaci či výkon (Hattie & Timperley, 2007). Šeďová et al. (2012) uvádí, že zpětnou vazbu můžeme chápat jako informaci, kterou dostává žák od učitele jako reakci na své učební výkony. V praxi je to mnohem složitější. Zpětná vazba může být i informace ze strany žáka směrem k učiteli, například tím, že žák zareaguje na prvotní pokyny, a následně učitel zpětně odpovídá na aspekty žákova plnění úkolů (Hattie & Timperley, 2007).

Podle Starého a Laufkové (2016) je nejdůležitějším cílem zpětné vazby motivace učitelem, která povede žáky ke kvalitnějším výkonům ve škole, a tedy celkově se dopracovat k pozitivním změnám u svých žáků. Naproti tomu Ericsson et al. (2018) zdůrazňují hodnotící povahu zpětné vazby. Dle nich lze zpětnou vazbu vnímat jako spojitost s formativní funkcí hodnocení, s cílem pomoci studentům v procesu učení. Je totiž součástí

každodenní praxe hodnocení učitelů ve třídě. Mnoho výzkumů o zpětné vazbě učitelů se zaměřuje právě na formativní kvalitu zpětné vazby. Abychom však posílili naše chápání povahy zpětné vazby učitelů, musíme také více porozumět zdůvodnění učitelů pro poskytování zpětné vazby svým studentům, zejména v prostředí základních škol.

Starý a Laufková (2016) uvádějí, že různá hodnocení, která se ve vyučovacím procese vyskytují, tak i zpětná vazba mají mnoho podob. Může se jednat o jednoduchý signál, jako je pokývnutí učitele hlavou, až po rozsáhlý komentář. Pokud se na zpětnou vazbu podíváme z časového hlediska, může učitelova reakce přijít jako okamžitá na plnění úkolu žáka, ale také s větší časovou prodlevou.

Jedním z největších podnětů pro zpětnou vazbu je reakce na chybu, které se žák ve vyučovacím procesu dopustil. Chybou zde myslíme danou míru nedostatečnosti při plnění daného úkolu ve vyučovacím procesu, kde očekáváme „správnou“ odpověď. Je však velmi důležité si uvědomit, že se zpětná vazba nepojí pouze jako reakce na chybu, ale měla by být projevena i na bezchybnou práci žáka (Starý & Laufková, 2016).

Hattie a Timperleyová (2007) popisují využití tří otázek při zpětnovazebním procesu: **Kam jdu?** Zde dopředu stanovíme (žáci i učitel), co je našim cílem, ať už u dané aktivity, vyučovací hodiny či předmětu. **Jak jdu?** Na tuto otázku se budeme ptát v průběhu naší cesty. Zajímá nás, jaký progres jsme doposud udělali. **A kam dál?** Zde si budeme odpovídat na to, co jsme schopni udělat, abychom se posunuli dál. Dle autorů je ideální, pokud se tyto tři otázky využijí ve vyučovacím procesu a žáci i učitelé na ně hledají odpovědi. Pokud učitelé nechají žáky převzít odpovědnost za tyto otázky, zohlední to možnost učení pro samotné žáky.

## 2.2 Typologie zpětné vazby

Na typy zpětné vazby pohlíží různí autoři jinak, proto nám vzniká několik typologií, které sdílejí v některých případech společné znaky. Tato podkapitola se zaměří na několik z nich, shrne jejich typologii a popíše jejich specifika.

První z autorů, kteří se zabývají zpětnou vazbou, jsou Hattie a Timperleyová (2007), kteří rozčlenili typy zpětné vazby z pohledu jejího zaměření následovně:

- **Zpětná vazba zaměřená na úkol** – patří mezi nejčastější, vztahuje se na provedený úkol a informuje o jeho správnosti či nesprávnosti. Často hovoříme o korekční zpětné vazbě.

- **Zpětná vazba zaměřená na proces** – specifická pro proces, který se pojí se zadaným úkolem. Žáci získávají informaci o tom, jak pozměnit svůj způsob práce k dosažení nejlepšího výsledku.
- **Zpětná vazba zaměřená na seberegulaci** – zabývá se žákovým sebehodnocením ve vztahu ke zvládnutí cíle učení či úkolu. Může vést k přijímání a vyhledávání zpětné vazby učitele.
- **Zpětná vazba zaměřená na osobnost** – často neobsahuje informace o vykonaném úkolu, ale spíše na osobnost žáka. Je zde malá hodnota informace, která by vedla ke zlepšení samotného učení.

Hattie a Timperleyová (2007) zdůrazňují, jak je důležité směřovat zpětnou vazbu na proces podporující hlubší porozumění, oproti hodnocení osobnostních vlastností. Právě pojetí těchto autorů bude jedním z východisek pro zpracování praktické části.

Vedle typologie orientující se na zaměření zpětné vazby existuje rozlišení Wiliama (2006 in Starý & Laufková, 2016), který sleduje zpětnovazební komunikační chování z hlediska času. Konkrétně popisuje tyto tři časové cykly:

- **Krátkodobý cyklus** – tato zpětnovazební komunikace bývá v rozsahu od pěti sekund až do dvou dnů, často je využíván po jedné vyučovací hodině, či vyučovacím bloku.
- **Střednědobý cyklus** – bývá v rozsahu tří dnů až čtyř týdnů, často využíváme písemného projevu např.: při testech. Mnohdy navazuje na tematický celek učiva, kde si ověří, jak žáci učivo zvládli.
- **Dlouhodobý cyklus** – tento typ zpětné vazby často probíhá během fixního období školního roku (čtvrtletí, pololetí). Využíváme veřejné, pro rodiče přístupné, sumativní hodnocení.

Mezi těmito cykly nejsou velké časové prodlevy a pro učitele je důležité správné plánování a pružnost a přizpůsobení celého vyučovacího procesu a vhodné volení cyklu zpětné vazby.

Jako poslední uvádím typologii Gavory (2005), která se zaměřuje na pozitivní reakci na žákovu odpověď:

- **Akceptace odpovědi žáka** – často se využívá velmi stručná pozitivní reakce na žákovu odpověď: *Ano. To je dobře. Správně.*
- **Echo** – učitel reaguje na odpověď žáka zopakováním jeho odpovědi či její lehkou obměnou.
- **Elaborace odpovědi** – učitel využívá rozvinutější reakce, často doplněné informací.
- **Pochvala žáka** – učitel vyzdvihne žákovu odpověď

Tato typologie je zaměřená na to, jak bychom měli zpětnou vazbu žákům podávat, a je zaměřená na pozitivní zpětnou vazbu obecnou.

### 2.3 Práce s chybou v rámci zpětné vazby

V procesu zpětné vazby je součástí také práce s chybou, která se objevuje v odpovědi žáka na konkrétní otázku učitele. Šed'ová et al. (2012) uvádí, že chyby, kterých se můžeme dopustit při zpětné vazbě souvisejí s výukovou komunikací, kdy odpověď žáka může být správná či naopak špatná. S tímto souvisí učitelovo zhodnocení dané odpovědi, pokud je odpověď správná setkává se žák s pozitivní zpětnou vazbou od učitele. Pokud je však odpověď žáka špatná, následuje od učitele spíše negativní zpětná vazba. Tato negativní zpětná vazba by se měla týkat právě dané chyby. K této zpětné vazbě uvedli Hattie a Timperleyová (2007), typ zpětné vazby, který je zaměřen na daný úkol, kdy žákovi sděluje, zda je úkol vypracován správně či nesprávně. Zde se setkáváme s chybnou odpovědí, tudíž se jedná o korekční zpětnou vazbu, a učitel tak umožňuje žákovi, aby své řešení přehodnotil. Tulisová (2013) ve své publikaci popsala reakce zpětné vazby na chybu žáka, a pomocí výzkumu se zajímala, zda učitel s chybnou odpovědí stále pracuje nebo ne. Reakce, které autorka popsala jsou: položení stejné otázky jinému žákovi – zde se učitel na stejnou otázku zeptá jiného žáka, aby získal správnou odpověď; příležitost si danou chybu opravit – učitel dává žákovi možnost si odpověď ještě jednou promyslet, aby žák odpověděl správně; prostor pro odpověď – učitel žáka podporuje v rozmyšlení si odpovědi a dává mu čas, aby si svou odpověď připravil, a to co nejlépe. Můžeme se také setkat s vyčítáním či ponižováním směrem k žákovi, nebo úplným přehlížením špatné odpovědi. Poslední z reakcí, které autorka uvádí je diskutování dané odpovědi s celou třídou. Šed'ová et al. (2012) objasňují, že pokud učitel žákovu odpověď orientuje na jiného žáka, prvnímu žákovi není poskytnuta žádná zpětná vazba, což znamená, že žák nedostane informaci

o tom, jak se mu jeho výkon podařil. Toto tvrzení autoři popisují jako skryté hodnocení. Z tohoto tvrzení můžeme vyvodit, že v tomto procesu zpětná vazba vůbec neproběhla a nemůže zde probíhat struktura komunikace IRF (iniciace – replika – feedback/ zpětná vazba), která byla již dříve popsána. Steuerová a Dresel (2015) ve své publikaci zaměřené na konstruktivní chybové klima uvádějí, že v během efektivní zpětné vazby, která je zaměřená na chybu doporučují, aby se učitelé vyhnuli vyčítání či nálepkování směrem k žákovi, jehož odpověď nebyla správná. Toto tvrzení ve svém výzkumu zmiňovala také Tulisová (2013). Mohlo by se totiž stát, že by měla negativní zpětná vazba velký důraz na chybu, a to by mohlo odrazovat všechny žáky k motivaci dalšího vyučovacího výkonu. Aby tato situace nenastala, je vhodné reagovat na chybnou žakovu odpověď pomocí položení doplňující otázky, nebo také původní otázku zopakovat. Žákovi je neutrálně sděleno, že ve se v jeho odpovědi vyskytly chyba a díky doplňující otázce se nad odpovědí můžeme znovu zamyslet a přehodnotit ji ke správné odpovědi (Tulis, 2013).

## 2.4 Zpětná vazba u nadaných žáků

Termín nadání chápeme jako souhrn rozvinutých vrozených vlastností, který se využívá hlavně pro pojmenování schopností v intelektuální oblasti (Gagní, 2004 in Machů, 2010).

*„Hodnocení nadaných žáků je aplikováno vzhledem k jejich vzdělávacím potřebám. Na výsledky nadaných žáků jsou kladeny vyšší požadavky.“* (Machů & Kočvarová, 2013, s. 49)

U nadaných žáků se často mluví o individuálním hodnocení, kdy učitel sleduje pouze daného žáka a porovnává jeho výkony v čase. Tato zpětná vazba však začíná vstupním diagnostikovaním žáka a určením hloubky jeho nadání. Toto bývá pro učitele indicie, jak v budoucnu žáka hodnotit dle jeho vzdělávacích potřeb. Učitel při hodnocení žáka také využívá hodnocení žakovským portfoliem, o kterém je zmíněno v další kapitole (Machů & Kočvarová, 2013).

U zpětné vazby a hodnocení nadaných žáků je podstatné nenálepkovat a nevyčleňovat žáky z kolektivu (Machů & Kočvarová, 2013).

Jurášková (2003 cit in Machů, 2010) navrhuje zásady, kterých je potřeba se držet při hodnocení žáků s nadáním:

- **Zásada pozitivnosti** – Při této zásadě by měl učitel vyzdvihovat kladné stránky řešení úkolu. Žák získává pocit, že si učitel jeho práce váží.



- **Zásada transparentnosti** – Žák zná kritéria hodnocení. Učitel oznamuje hodnocení žákům individuálně, v soukromí. Je nevhodné posuzovat práce žáků mezi sebou.
- **Zásada individuálního principu** – Souvisí se zásadou transparentnosti. Učitel hodnotí žáky individuálně, nezveřejňuje výsledky, před celou třídou.

Machů (2010) doporučuje využívat ke zpětné vazbě i sebehodnocení, které je dobré využívat co nejčastěji. Uvádí se zařazovat sebehodnocení po kratších vyučovacích procesech, jako jsou tematické bloky. Sebehodnocení není směřováno pouze na výkon a výsledek, ale také na celý proces daného celku. Toto hodnocení může mít několik forem jako je vymalovávání veselých a smutných smajlíků, autoevaulační dotazník či pohyby těla. U starších žáků můžeme využít psaní slohové práce.

## 2.5 Zpětná vazba u žáků s poruchami učení

U žáků s poruchami učení je zpětná vazba obzvlášť důležitá. Zjišťujeme, jak žák porozuměl a zvládnul dané učivo, a zda bychom neměli zvolit k danému žákovi jiný přístup. Tito žáci jsou velmi senzitivní, co se hodnocení týká. Silně reagují nejen na trest či upozornění na chybu, ale také na pochvalu a pozitivní zpětnou vazbu. Proto je zde velmi důležitý individuální přístup a správné volení slov a frází. U žáků s poruchami učení je významná vstupní diagnostika žáka a jeho poznávání v průběhu celého školního roku (Michalová, 2007).

Jak už je zřejmé z podkapitoly o zpětné vazbě u nadaných žáků, i zde platí pravidlo neporovnávat žáky a jejich výkony s žáky „zdravými“. I tady platí vyvarovat se porovnávání a podobnému hodnocení žáků, kteří mají stejnou nebo podobnou diagnózu. Projevy těchto diagnóz mohou být u každého žáka jiné, proto je velmi důležitý individuální přístup zpětné vazby u každého z nich.

*„Žáci s poruchami učení tvoří komplikovanou a různorodou skupinu, vyžadující zvýšenou pozornost a závažné zaměření podpory, jak v rámci přímé pedagogické činnosti, tak i v souvisejících oblastech péče o tyto žáky.“* (Neubauer et al., 2017, s. 11)

Pokud se zaměříme na zpětnou vazbu u žáků s poruchami učení v praxi, víme, že žáci s poruchami učení potřebují na zadaný úkol mnohem více času než ostatní žáci. Proto bychom měli pamatovat na to, že učitel by měl hodnotit pouze úkoly, které žák opravdu

stihne vyhotovit. Michalová (2007) doporučuje využívat spíše ústních forem zkoušení, kde se žák bude moct více soustředit na látku samotnou než na své obtíže při psaní.

Dle Jucovičové a Žáčkové (2014) je důležité při zpětné vazbě a hodnocení u žáků s poruchami učení využívat určité zásady. Zvláště toto tvrzení zmiňují při výukové komunikaci a psaní textu, konkrétně diktátů. Autorky zmiňují, že u žáků s poruchami učení je vhodnější forma diktátu ústní, pracovních listů či zařazení doplňování. V dnešní době je také možno využít psaní diktátu na počítačích, pokud se jedná o žáka s dysgrafií.

Zásady diktátu podle Jucovičové a Žáčkové (2014):

- Žák předem diktát zná, je procvičený
- Žák píše pouze to, co stihne (může psát pouze dané věty)
- Využíváme kratších vět i celkového diktátu
- Žák může mít k dispozici pomůcku (vyjmenovaná slova, slovní druhy apod.)
- Žák má delší čas na závěrečné hodnocení diktátu

Jucovičová a Žáčková (2014) mimo jiné uvádí, že učitel může aplikovat i několik druhů zpětné vazby a hodnocení diktátů. Tyto způsoby jsou např.: zapsat počet chyb, využívat slovního hodnocení, nižší klasifikační stupnice, rozeznávat druhy chyb.

U dalších specifických poruch žáků můžeme využívat i jiných zpětných vazeb. U čtení se zaměřujeme na počet správně přečtených slov, místo chybně přečtených a na to, zda žák porozuměl čtenému textu. U čtení nahlas před celou třídou, se snažíme méně vyvolávat žáky s dyslexií (Jucovičová & Žáčková, 2014).

## 2.6 Cílená zpětná vazba

Zpětná vazba probíhá v běžné řeči velmi přirozeně a taky velmi často ve srovnání s cílenou zpětnou vazbou. Tato zpětná vazba probíhá záměrně na konkrétní osobu nebo situaci. Iniciuje jí osoba zvenčí a je otevřená a srozumitelná (Broumová & Reitmayerová, 2015).

Broumová a Reitmayerová (2015) popisují, že cílená zpětná vazba nachází využití ve spoustě případů, ať už se jedná o supervizi, zážitkovou pedagogiku nebo psychoterapeutický výcvik. Rovněž se využívá při uměle navozených situacích, jakými jsou např. situační hry. Cílem těchto her je vzájemně se svěřit se svými pocity, navození prožitků, získání zkušeností a relaxace. Je to proces, při kterém daná skupina pracuje s pocity z předcházejících činností.

V kontextu cílené zpětné vazby u nás můžeme narazit na několik pojmů, jimiž jsou: debriefing, reflexe, review a sharing. Debriefing představuje vedený proces, ve kterém jedinec zpracovává předešlý zážitek prostřednictvím otázek. Využívá se především u krizové intervence, jejíž cílem je vyřešit krizovou situaci jedince. Reflexe je termín, který nachází využití v zážitkové pedagogice. Jedná se o proces řízený učitelem, navazující na danou aktivitu, ze které čerpá informace ke zpětné vazbě. Review se rovněž využívá v zážitkové pedagogice a jedná se o proces, díky kterému zpětnou vazbu získáváme. Sharing znázorňuje proces, při kterém jedinci sdílejí své prožitky a emoce vycházející z konkrétního zážitku. Sharing nám také poskytuje pocit vzájemné soudržnosti a jednoty. Díky cílené zpětné vazbě můžeme mít vliv na chování jiných lidí. Cílem cílené zpětné vazby je porozumění jak svému chování, tak chování a prožívání ostatních. Hlavním úkolem je, aby jedinec k takovému pochopení dospěl prostřednictvím svých vlastních zkušeností. Z tohoto tvrzení vyplývá, že cílená zpětná vazba je proces, díky kterému se zdokonalují nejen její aktéři, ale i my sami (Broumová & Reitmayerová, 2015).

*„Cílenou zpětnou vazbu můžeme označit za součást výchovy v nejširším slova smyslu – tedy procesu, kdy se snažíme na základě nějakého záměru působit na chování jiných lidí.“*  
(Broumová & Reitmayerová, 2015 s. 13)

Autorky Broumová s Reitmayerovou (2015) uvádí charakteristiku toho, co by měla zpětná vazba umožnit:

- Sdílení pocitů a zážitků
- Orientovat zájem na dané zaměření
- Využít sebereflexe
- Najít řešení pro dlouhotrvající problém
- Fixace pocitů a zkušeností do budoucna

Všechny tyto zmíněné body by měli fungovat společně, tak aby cílené zpětné vazby byla co nejefektivnější.

Hattie a Timperleyová (2007) popsali také výraz efektivní zpětné vazby. Dle autorů můžeme za efektivní zpětnou vazbu považovat takovou, kdy učitel o svém žákovi ví vše. Zná, jaké má dovednosti, a jak pracoval na svých stávajících znalostech. Vnímá to, jak žák reaguje a danou zpětnou vazbu či hodnocení, a to jak verbální formou, tak i neverbální a také projevy svých emocí. Autoři také zmiňují, že pokud se žák setkává s negativní

zpětnou vazbou, či zpětnou vazbou, která podává informaci žákovi nejasně, může se stát, že to bude mít negativní vliv na výsledky žáka. Je sice zmíněno, že negativní zpětná vazba může posilovat cílevědomost žáků, ale pozitivní zpětná vazba zapříčiní u žáků zálibu v dané aktivitě a budou se k ní vracet. Dle autorů docílíme efektivní zpětné vazby tehdy, pokud si pokaždé odpovíme na tři otázky, které byli již dříve zmíněny. Těmito otázkami jsou: Kam jdu? Jak jdu? A kam dál?

Podstatou druhé kapitoly bylo vymezení zpětné vazby. Nejprve byla tato kapitola na zpětnou vazbu zaměřená v obecné rovině, kde bylo zmíněno několik definicí a cílů zpětné vazby. V kontextu vymezení zpětné vazby vycházíme z toho, že se jedná v první řadě o informaci, která upozorňuje, zda dané chování je na žádoucí cestě. Zpětná vazba má ve vzdělávacím procesu řadu významných funkcí, jako je motivační funkce, hodnotící funkce, která se pojí i s formativní funkcí hodnocení. Kromě toho z analýzy teoretických východisek vychází, že záleží na tom, na jaké aspekty je zpětná vazba zaměřena. Proto byla pozornost zaměřena na typologii zpětné vazby. Zde bylo uvedeno několik typologií od různých autorů a bylo záměrem vyhledat nejlepší typologii a využít ji v praxi. Uvedeno bylo zaměření například na úkol, proces či osobnost žáka. Následně byla uvedena práce s chybou v rámci zpětné vazby. Závěrem bylo nahlédnuto na zpětnou vazbu u žáků s nadáním, kde byly vymezeny i zásady, které jsou pro práci s nadanými žáky velmi důležité. Poté se kapitola zaměřila na zpětnou vazbu žáků s poruchami učení, ta je při vzdělávání na prvním stupni základních škol velmi rozsáhlá. Byly zde voleny zásady při psaní diktátů, které jsou v dnešní době velmi diskutované téma, zvláště u žáků s poruchami učení. Jako poslední byla popsána cílená zpětná vazba, která má velký potenciál, ale zatím se jí nedostává moc prostoru.

### 3 HODNOCENÍ

Předchozí kapitola byla věnována charakteristice a typologii zpětné vazby. Vzhledem k tomu, že zpětná vazba učitele může mít hodnotící funkci, je poslední kapitola zasvěcena právě procesu hodnocení. V první řadě bude objasněno pojetí hodnocení, se kterým pedagogika pracuje ve školní praxi. Dále bude kapitola zaměřena na funkce hodnocení z hlediska výuky a učení žáků. Poté bude popsán význam formativního hodnocení ve výuce, který bude následně porovnán se sumativním hodnocením. Závěr kapitoly bude zaměřen na portfolio, jako součást hodnocení, kde budou nastíněny různé druhy portfolio.

Zpětná vazba oproti hodnocení by mohla být více osobní, kdy učitel využívá svůj pohled na danou věc, hodnocení by oproti tomu mělo být obecné a objektivní. V hodnocení bychom měli hodnotit osobu, ne její chování. Oproti tomu by zpětná vazba měla být nehodnotící bez případného nálepkování.

#### 3.1 Hodnocení ve školní praxi

S hodnocením se v běžném životě setkáváme velmi často. Každou aktivitu, kterou vykonáváme, se zpětně snažíme vyhodnotit. Hodnotíme její výsledek, úspěšnost stanovených cílů, ale také průběh celé činnosti. Význam hodnocení spočívá v možnosti srovnávání naší cílové představy s reálným výsledkem. Dle Tišťanové (2016) podstatu hodnocení a jeho význam definuje filozofie a závislost na poznání. Čím více známe a víme, tím lepší a kvalitnější hodnocení je. S hodnocením se setkáváme zejména v pedagogických rovinách, ale je velmi důležité ho chápat a vymezovat souhrnně.

Kosová (1997 in Tišťanová, 2016) uvádí čtyři rozměry hodnocení: **filozofický a etický**, který se zaměřuje na smysl lidské činnosti, **filozoficko-výchovný** poukazuje na potíže výchovy k hodnotám, **psychologický** jako projev činnosti psychiky a **pedagogický**, který ovlivňuje rozvoj člověka.

Pro tuto diplomovou práci má velký význam hodnocení ve školní praxi, které je velkou součástí komunikace zejména mezi učitelem a žákem, učitelem a rodičem. To uskutečňujeme v každém výchovně-vzdělávacím procesu (Kratochvílová, 2011). Ve školním prostředí se hodnocení a zpětná vazba často prolínají. „*Klíčová úloha hodnocení spočívá v tom, že je zpětnovazebnou informací pro samotného žáka. Z toho plyne, že žák má hodnocení rozumět tak, aby jeho prostřednictvím dokázal sám zlepšovat svou práci.*“ (Starý & Laufková, 2016 s.13). Dle Čapka (2014) se učitel v hodnotícím

procesu dopracovává k průřezu úrovní, které dosáhla jeho třída jako celek, ale také k výsledkům žáka jako individuálního jedince při tomto procesu. V zahraničí najdeme pojem školní hodnocení spíše pod pojmem pedagogické hodnocení. Bonner a Chen (2019) zmiňují, že pedagogické hodnocení se ve světě hodnocení vyznačuje komunikačními faktory, které souvisejí s akademickými výsledky. Mezi mnoho forem hodnocení ve vzdělávání patří hodnocení ve třídě. To zdůrazňuje význam podpory učení, i když jsou výsledky učení formálně hlášeny. Hodnocení ve třídě anebo školní hodnocení se vyznačuje určitými technikami, které se mohou pohybovat od neformálního (to je často zahrnuto během průběhu hodin a pojí se se zpětnou vazbou) až k formálnějšího hodnocením (to je spojeno s testy, projekty apod.).

Školní hodnocení vykonáváme v každém vyučovacím procesu. Pro učitele je to velmi namáhavá a senzitivní součást jeho profese. Tento proces se dotýká všech zúčastněných, a to nejen žáků a učitele, ale také rodičů (Tišťanová, 2016). Různí autoři definují pojem školní hodnocení jinak. Mareš et al. (2013) uvádí, že hodnocení informuje žáky o jejich úspěších, ale i chybách. Oproti tomu Kolář a Šikulová (2009) uvádějí, že školní hodnocení informuje o průběhu výuky a jejích výsledcích. Využívají také pojem zpětná vazba, která odpovídá na otázku, jestli se žák dopracovává předem stanovených cílů. Je pro nás také podstatné to, co přesně hodnotíme a kdy hodnocení uskutečňujeme.

### **3.2 Funkce hodnocení z hlediska výuky a učení žáků**

Každý učitel by se měl zamyslet nad tím, k čemu je hodnocení žáků dobré. Spousta autorů proto popisuje různé funkce hodnocení, které nejsou terminologicky jednotné, avšak jejich obsahy se často shodují. Existují různá pojetí a pro potřeby diplomové práce byla provedena jejich analýza, přičemž výsledek udává tabulka č. 1, která obsahuje výčet jednotlivých funkcí.

Tabulka 1 Přehledná tabulka funkcí hodnocení

| <b>Košťálová, Miková a Stang (2012) uvádějí tyto funkce hodnocení:</b> | <b>Kratochvílová (2011) zmiňuje čtyři vzájemně se propojující funkce:</b> | <b>Petlák (2016) naopak rozšířil funkce hodnocení a klade na něj velký důraz</b> |
|--|---|--|
| Poznávací funkce   | Funkce informativní   | Motivační  |
| Korektivně-konativní funkce  | Funkce korektivní   | Didaktická   |
| Motivační funkce   | Funkce motivační  | Výchovná   |
| Osobnostně-vývojovou funkci  | Funkce rozvíjející  | Společenská a profesní   |
|  |   | Kontrolní  |
|  |   | Prognostická   |

Z uvedených pojetí můžeme v první řadě jmenovat funkci poznávací nebo také informativní, která má za úkol poskytovat žákovi konkrétní a kvalitní informace pro orientaci v jeho výsledcích. Úkolem této funkce je také informovat žáky o získávání informací, o dosažení stanovených cílů a o průběhu osvojování si dané látky. Korektivní funkce naproti tomu napomáhá žákovi najít samostatnou cestu ke zlepšování jeho výsledku. Košťálová et al. (2012) v této souvislosti zdůrazňuje konativní složky, což znamená, že hodnocení vede žáka k úsilí se zlepšovat. Další funkce je motivační. Tato hodnotící funkce neodrazuje žáka k dalším výsledkům, ale naopak ho pobízí ke zdokonalování a k další práci. Zásadní je také funkce rozvojová, nebo také osobnostně vývojová. Jedná se o funkci, která působí na celkový rozvoj žáka, kdy učitelovo hodnocení může žakovu osobnost rozvíjet. Žák se učí ohodnotit svou práci a sám sebe při realizaci, utváří si pozitivní sebeobraz. Na rozdíl od Košťálové et al. (2012) a Kratochvílové (2011), zdůrazňuje Petlák (2016) ještě další funkce a to didaktickou, výchovnou, společenskou a profesní, kontrolní a prognostickou. Didaktickou funkcí má autor na mysli, že učitel získává informace o své práci, což vede ke zlepšení vyučovacího procesu. Úkolem výchovné funkce je, aby učitel směřoval žáka k sebehodnocení a zodpovědnosti za své činy. Společenská a profesní funkce připravuje žáky na budoucí společenský život, a díky této funkci si společnost utváří představu o dané škole. Kontrolní funkce má za úkol

hodnotit úroveň práce jak žáka, tak učitele. A prognostická funkce ukazuje stupeň získaných znalostí žáka.

Popis funkcí hodnocení od Košťálové et al. (2012) a Kratochvílové (2011), které výše zmiňuji, jsou velmi podobné obsahem, avšak terminologie je jiná. Nejvíce se ztotožňujeme s terminologií od Kratochvílové (2011), jelikož popisuje funkce tak, aby jim jednoduše porozuměli učitelé v praxi a mohli je, co nejlépe aplikovat do svého povolání.

### 3.3 Význam formativního hodnocení

Formativní hodnocení je proces, při kterém se upevňují názory a poznání jedince. Starý a Laufková (2016) uvádějí, že tento proces má dlouhodobý charakter a jedním z hlavních pilířů je kladný rozvoj postojů člověka. Formativní hodnocení je takové, které dává žákovi informaci o jeho získaných vědomostech a dovednostech. Informace je pro žáka užitečná, protože mu dává najevo, kde se ve svých výsledcích nachází a co může udělat pro posun dopředu. Autoři také zmiňují, že realizace formativního hodnocení, zvláště pro učitele není vůbec jednoduchá. Často se ve školách setkáváme s klasifikací, tedy hodnocení známkami. Málo se využívá také zpětné vazby. Oproti tomu Wiliam (2017) uvádí, že formativní hodnocení považuje za takové, které žákům ukazuje pokroky v jejich učení. Je to odezva na chybu, ale také na bezchybný proces učení žáka. Nejčastější formou, jakou je formativní hodnocení interpretováno, je slovní. Můžeme však také využívat obrazy. Formativní hodnocení je hodnocením tehdy, když je směřováno a pochopeno žákem nikoliv učitelem. Laufková (2017) pro formativní hodnocení uvádí pět základních strategií. Mezi tyto strategie patří určování si výchovně-vzdělávacích cílů, vymezení kritérií hodnocení, poskytnutí zpětné vazby, vzájemné hodnocení žáků ale také sebehodnocení žáků.

Wiliam a Leahy (2016) uvádějí, že mezi hlavní důvody, proč využívat formativní hodnocení ve školním procesu lze zařadit tvorbu podpůrného klimatu pro vzdělávání, kde všichni žáci získávají kvalitnější výsledky studia. Fletcher (2021) toto tvrzení doplňuje tím, že formativní hodnocení lze využívat v responzivní výuce k zjištění toho, co se žáci již naučili. Autor uvádí, že se tímto vyhneme zkresleným představám, které představuje sumativní hodnocení, jež se ve vzdělávání velmi často vyskytuje. Srovnávání sumativního a formativního hodnocení je předmětem mnoha diskusí. Specifika obou typů hodnocení jsou uvedena v tabulce č. 2.

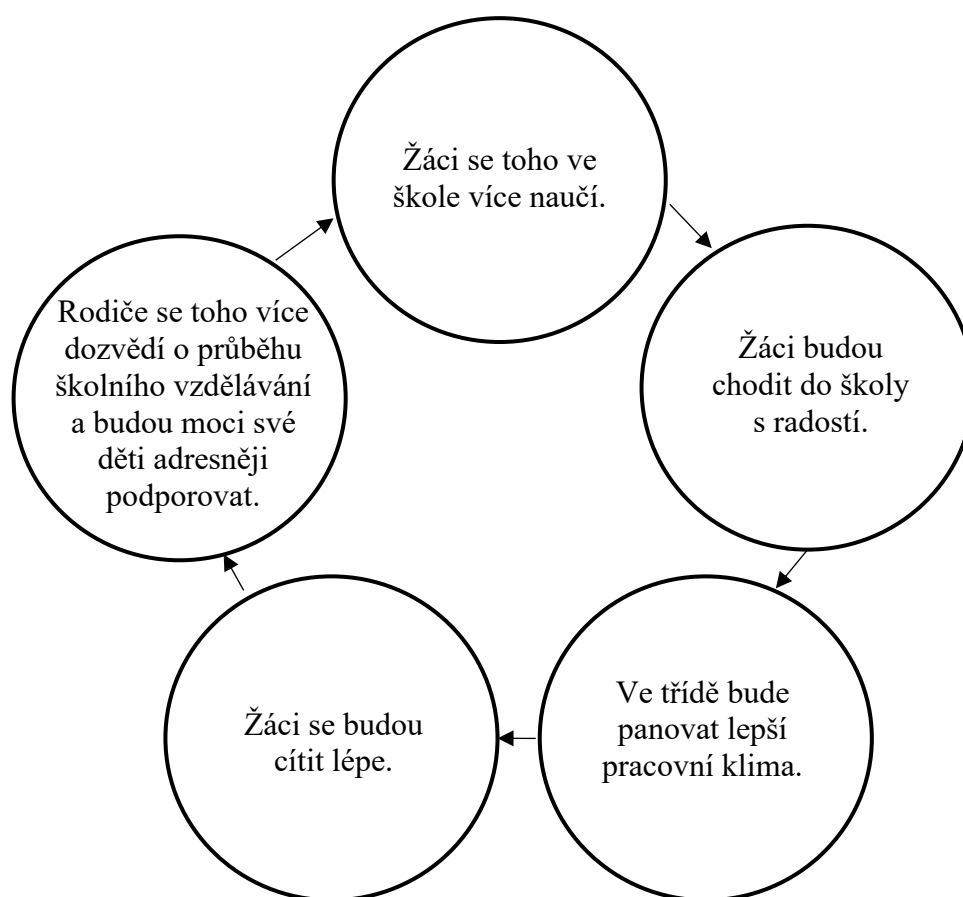


Tabulka 2 Přehledná tabulka popisu sumativního a formativního hodnocení

| <b>Charakteristika</b>      | <b>Sumativní hodnocení</b>   | <b>Formativní hodnocení</b>  |
|-----------------------------|--|--|
| <b>Cíl</b>                  | Orientace na žákův výkon, srovnávání výsledků žáků   | Rozpoznávat vzdělávací potřeby žáků a brát je v potaz při hodnocení                                  |
| <b>Načasování</b>           | Na konci daného období   | Průběžné   |
| <b>Účel</b>                 | Kontrola učení žáka  | Podpora učení žáka   |
| <b>Komu primárně slouží</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Učiteli</li> <li>• Rodiči</li> <li>• Budoucí zkoušky</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítěti</li> <li>• Žákovi</li> <li>• Studentovi</li> </ul>   |
| <b>Role učitele</b>         | Hodnotit to, co se žák naučil známkami   | Poskytuje zpětnou vazbu, v co nejbližší době verbální formou   |
| <b>Zapojení žáků</b>        | Nejnižší   | Nejvyšší   |
| <b>Motivace žáků</b>        | Vnější   | Vnitřní  |
| <b>Efekt učení</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Slabý</li> <li>• Negativní</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Silný</li> <li>• Dlouhodobý</li> <li>• Pozitivní</li> </ul> |

Ve výše uvedené tabulce 2 (Starý & Laufková, 2016) můžeme vidět porovnání sumativního a formativního hodnocení. Cílem sumativního hodnocení je orientace na žákův výkon. Oproti tomu formativní hodnocení bere v potaz vzdělávací potřeby žáka při hodnocení. Pokud se zaměříme na frekvenci obou hodnocení tak, sumativní hodnocení probíhá na konci dané období, naopak formativní hodnocení probíhá průběžně. Obě hodnocení využíváme za daným účelem. U sumativního hodnocení je hlavním účelem kontrola žáků, naopak formativní hodnocení má za účel podporovat žáky k dalšímu učení. U hodnocení autoři také zmiňují roli učitele, ta je ovšem u obou hodnocení jiná. U sumativního hodnocení je úkolem učitele hodnotit známkou to, co se žák naučil. Formativní hodnocení však poskytuje zpětnou vazbu, proto má v této práci své místo. Zapojení žáků u sumativního hodnocení autoři zmiňují jako nejnižší, oproti tomu při formativním hodnocení je zmiňováno jako nejvyšší. Hodnocení může u žáků vzbuzovat motivaci. U sumativního hodnocení je to motivace vnější, naopak formativní hodnocení vzbuzuje u žáků motivaci vnitřní. Na toto tvrzení navazuje i efekt učení, který je při sumativním hodnocení slabý a spíše negativní. U formativního hodnocení je efekt učení spíše silný, dlouhodobý a pozitivní.

Proč by tedy měli učitelé využívat formativní hodnocení na místo sumativního? Wiliam a Leahy (2016) usilují o to, aby se z pojmu formativní hodnocení časem stalo hodnocení s názvem dobré hodnocení. Z výše uvedené tabulky vyplývá spousta pozitiv, proč formativní hodnocení využívat. Hlavním důvodem je, že se u žáků, kteří jsou hodnoceny formativně, zlepšují výsledky učení. Lépe dokážou přijmout hodnocení, jako běžnou součást života a pomáhá utužovat klima třídy. Starý a Laufková (2016) zmiňují, že formativní hodnocení bylo zprvu odmítáno, zlom však přišel s prvními pozitivními výsledky žáků. Tyto výsledky se bohužel nepotvrdily v českém školství. Učitelé zde používají formativní hodnocení jen zřídka. Z výsledků, které v zahraničí vyzkoumal Wiliam (2017) je značné, že pravidelné využívání formativního hodnocení zvyšuje pozitivní výsledky výkonu až o 30 %. Toto hodnocení má velký vliv i na žáky, kteří bývají ve výuce méně úspěšní. Jejich postoj k učení je pozitivní, cítí se lépe mezi spolužáky a nemají potřebu se srovnávat. Starý a Laufková (2016) zmiňují, že ambicí formativního hodnocení je to, když žák vnímá učitele více jako pomocníka při učení a méně jako autoritu.



Obrázek 3 Schéma formativního hodnocení

Na následujícím schématu je znázorněno shrnutí, které vytvořili Starý a Laufková (2016). V tomto schématu se snažili ukázat, proč je ve výchovně vzdělávacím procesu dobré využívat formativní vzdělávání. Je zde uvedeno, že se toho žáci více naučí, což je spojeno i s motivací k dalšímu vzdělávání. S tímto bodem souvisí také to, že se žáci nebojí chodit do školy, ale naopak se do ní těší. Pro učitele, je taky zmíněný velmi důležitý bod a to, že díky formativnímu hodnocení je ve třídě lepší klima a žáci i učitel se zde cítí dobře. V neposlední řadě se i rodiče mohou dozvědět více o průběžných výsledcích svého žáka, ale také o jeho postupech při práci. Shrnutím výhod formativního hodnocení je zřejmé, že žáci, kteří jsou formativně hodnoceny, získávají lepší výsledky ve vzdělávání. Toto hodnocení rozvíjí lepší klima třídy, tím podporuje chuť a motivaci ke vzdělávání. Formativní hodnocení také slouží jako cíl vzdělávání.

### 3.4 Portfolio, jako součást hodnocení

Slavík in Průcha (2009) uvádí, že hodnocení žákovského portfolia je nejdůležitější formou autentického hodnocení, která se vztahuje ke všem hodnotám žákovy bytí ve výchovně-vzdělávacím procesu. Portfolio žáka je souhrn materiálů, které mapují individuální cestu žáka k cílům výuky. To probíhá za určitého stanoveného období, kdy si žák sám materiály shromažďuje. Toto portfoliu nám dává možnost přiměřeně sledovat žákovo sebehodnocení a sebekontrolu při učebních činnostech. Sledujeme tak sebepojetí žáka.

#### 3.4.1 Druhy portfolií

V edukačním procesu se setkáváme s třemi druhy portfolií, které uvádějí autoři Košťálová, Miková a Stang (2008). Jedná se o tyto druhy:

- **Portfolio pracovní** – toto portfolio nám umožňuje propojit hodnocení s učením. Učitel ukáže žákům dané zadání, seznámí je s cíli a určitými kritérii. Ze začátku si děti budou zakládat všechny práce, které budou postupně vytvářet, zvláště na prvním stupni základní školy. Mohou si zakládat výtvarná díla, projekty, práce z dílny čtení apod. Učitel také během daného období uspořádá „inventuru“, kdy společně s žáky proberou každou položku a udělají si k ní poznámky „visačky“ např.: „*Předělat.*“ „*Dobře položená otázka.*“
- **Portfolio dokumentační** – oproti pracovnímu portfoliu toto obsahuje pouze práce žáka, které dokládají postupné zlepšování v daných cílech žáka. Dokládáme zde pouze tři položky – první, průběžnou a finální. Každý z těchto pokusů obsahuje

zpětnou vazbu žáka případně i učitel. Doplňujeme také o „visačky“ s poznámkami. Při čtvrtletní dokumentaci probíhají konzultace učitel – rodič – žák a dokumentační portfolio. Žák i učitel informují rodiče o pokroku žáka, ale i o tom, co by měl žák zlepšit. První slovo dostává žák, učitel dohlíží na to, aby i on vyslovil žákův pokrok. Poté mohou pokládat otázky rodiče. Společně pak vytvoří plán podpory učení. Při těchto konzultacích je důležité zajistit příjemné prostředí, ideálně využít koutek s křesílky či nabídnout malé pohoštění.

- **Portfolio reprezentační** – jak už z názvu vypovídá je toto portfolio tvořeno za účelem ukázat to nejlepší. Toto portfolio obsahuje pouze produkty, které jsou již dokončené. Můžeme zde zakládat nejpodatřenější práce za dané pololetí, nebo za celý školní rok. Portfolio může vést za daný předmět nebo také jako sbírku za všechny předměty. Toto portfolio slouží hlavně k sumativním účelům. Využívá se také k závěrečnému hodnocení, jako je vysvědčení, či jako podklad pro rozhodování o další žakově cestě – přijímací řízení na vyšší stupeň nebo k přijetí na střední školu. Je velmi důležité, aby toto portfolio obsahovalo cíle a kritéria, které si předem stanovíme. Reprezentační portfolio slouží žákům 1. stupně ZŠ k pořádání slavnosti učení. Žáci si do školy mohou pozvat své rodiče, či širší rodinu, kde vystaví svá reprezentační portfolia k prohlídce. Žáci si také mohou připravit doprovodný program a pohoštění pro své hosty.

V kontextu vymezení hodnocení tato kapitola vychází z toho, že s hodnocením se setkáváme celý život, a že významem hodnocení je srovnávání naší dané představy s reálným výsledkem. Ve výchovně vzdělávacím procesu má hodnocení několik významných funkcí, které jsou uváděny v kapitole od různých autorů. Mezi těmito funkcemi se často objevuje funkce informující, opravná, výchovná a funkce motivující. Tyto funkce byly rozděleny podle vzájemné návaznosti a srozumitelnosti. Navázáno bylo také na formativní hodnocení, které je stále jedno z diskutovaných témat. Tato podkapitola byla obohacena tabulkou, ve které jsou přehledně porovnávány výhody a nevýhody formativního hodnocení oproti sumativnímu hodnocení. Toto tvrzení bylo následně podpořeno schématem využívání formativního hodnocení. Závěr poslední kapitoly byl věnován portfoliu jako formě hodnocení, se kterým se jako učitelé prvního stupně často setkávají.

## 4 STĚŽEJNÍ TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V předchozích kapitolách jsme si více přiblížili problematiku výukové komunikace, zpětné vazby ve výukové komunikace a také hodnocení, které je součástí každodenní aktivity učitele. V této kapitole budou pro větší přehlednost shrnuta stěžejní východiska teoretická práce.

Komunikace je považována za prostředek sloužící ke sdělování informací a vyjadřování svých názorů a pocitů. Pro výchovně vzdělávací proces je velmi důležitá, protože je třeba propojovat myšlení a řeč společně právě ve vzdělávacím procesu. Odborníci se shodují, že by měla výuková komunikace sloužit jako důležitý prostředek rozvíjející rozumové schopnosti žáků. Vzájemná výuková komunikace mezi žákem a učitelem má velký vliv na osvojené učivo (Šeďová et al., 2019). Z uvedené struktury výukové komunikace od Müllerové (2002) a doplněnou strukturou komunikace IRF, uvedenou Marešem (2016) vyplývá, že zpětná vazba je základním prvkem struktury komunikace, která reálně ve výuce probíhá.

Zpětná vazba také může být efektivním činitelem podporující učení žáků. Dle Starého a Laufkové (2016) je nejdůležitějším cílem zpětné vazby motivace učitelem, která povede žáky ke kvalitnějším výkonům ve škole, a tedy celkově se dopracovat k pozitivním změnám u svých žáků.

Zpětná vazba probíhá v běžné řeči velmi přirozeně a taky velmi často ve srovnání s cílenou zpětnou vazbou. Broumová a Reitmayerová (2015) popisují, že tato zpětná vazba probíhá záměrně na konkrétní osobu nebo situaci. Iniciuje jí osoba zvenčí a je otevřená a srozumitelná. V této práci bylo definováno, několik typů zpětné vazby. Avšak pro tuto práci byla stěžejní typologie Hattieho a Timperleyové (2007), jelikož praktická část bude tuto problematiku zkoumat. Autoři popisují efektivní zpětnou vazbu, která je úzce spjatá s cílenou zpětnou vazbou. Efektivní zpětná vazba, je považována za takovou, kdy učitel žáka dobře zná a zpětnou vazbu směřuje přímo na něj, dle jeho dovedností a znalostí. Efektivní zpětná vazba je tehdy, když jsem si schopni (učitel i žáci) odpovědět na tři otázky. Těmito otázkami jsou: Kam jdu? Jak jdu? A kam dál?

Touto problematikou bychom se měli zabývat proto, že využívání vhodných typů zpětné vazby podporuje učební klima, zlepšuje výkonnost žáků a motivuje je k dalšímu učení. Zpětná vazba učitele může mít hodnotící funkci, proto se v této práci jedna kapitola věnuje hodnocení. Hodnocení je oproti zpětné vazbě spíše obecné a objektivní, často se

setkáváme s hodnocením osoby ne jeho chování. U zpětné vazby učitel využívá svůj pohled na danou věc, proto je spíše osobní.

Dalším stěžejním východiskem teoretické práce je hodnocení, které má velký význam ve školní praxi, a je součástí komunikace zejména mezi žákem a učitelem, učitelem a rodičem. Dle Kratochvílové (2011) tento proces uskutečňujeme v každém výchovně-vzdělávacím procesu.

Již bylo uvedeno, že zpětná vazba je zásadním aktem komunikační roviny výukového procesu. Navzdory tomu není známo, co učitelé, jakožto hlavní aktéři výuky považují za kvalitní zpětnou vazbu, či jaké typy zpětné vazby v praxi využívají. Proto bude praktická část věnována především těmto aspektům. Vzhledem k tomu, že zpětnovazební komunikační chování je velmi široký jev, je práce zaměřena spíše na hodnotící charakter zpětné vazby. Práce byla zaměřena hlavně na zpětnou vazbu z pohledů učitelů.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část je věnována výzkumu zpětné vazby učitelů. Konkrétně se výzkum zaměřuje na typologii zpětné vazby u učitelů na 1. stupni základních škol. Tato část je zaměřena na kvantitativní design výzkumu. V souvislosti s teoretickou částí se pomocí dotazníkového šetření pokusíme zmapovat názory učitelů na kvalitu zpětné vazby, změřit jaké typy se z pohledu učitelů objevují v jejich komunikaci, zjistit důležitost zpětné vazby dle zaměření, a zjistit, zda se objevují rozdíly typů zpětných vazeb dle délky praxe a ročníku. Specifika zpětné vazby zmiňují Gavora (2000), který uvádí, že kvantitativní výzkum zjišťuje rozsah výskytu daných jevů a jejich míru, díky práci s číselnými údaji.

K tomuto výzkumnému šetření bude využit zahraniční dotazník, a to konkrétně Burnettův (2002) dotazník: „Teacher Feedback Scale (dále jen TFS).

### 5.1 Výzkumné cíle a otázky

#### Výzkumné cíle

V nejobecnější rovině se zaměřuji na zpětnovazební komunikaci učitele. V návaznosti na to, že jsou v této oblasti málo probádány typy zpětné vazby u učitelů na 1. stupni základních škol je mým záměrem odhalit to, čemu se literatura věnuje méně. Proto bude hlavním cílem výzkumu: Zjistit, jaké typy zpětné vazby využívají učitelé ve výukové komunikaci na prvním stupni základních škol.

Z mého hlavního cíle vycházejí tyto dílčí cíle:

- Zjistit znaky kvalitní zpětné vazby z pohledu učitelů na 1. stupni základních škol.
- Zjistit, jaké typy zpětné vazby z hlediska zaměření považují učitele za nejdůležitější.
- Zjistit frekvenci využívání různých typů zpětné vazby v komunikaci učitele na 1. stupni základních škol.
- Zjistit, zda se využívané typy zpětné vazby učitelů liší v závislosti na délce praxe jejich praxe a ročníku, ve kterém vyučují.

#### Výzkumné otázky

V návaznosti na dané cíle byly zvolené výzkumné otázky, které budou zodpovězeny pomocí výzkumné metody dotazníkového šetření.



Hlavní výzkumnou otázkou je: Jaké typy zpětné vazby nejčastěji využívají učitelé na 1. stupni ZŠ ve výukové komunikaci?

Dílní výzkumné otázky:

- VO1: Jaké jsou dle učitelů atributy kvalitní zpětné vazby?
- VO2: Jaké typy zpětné vazby z hlediska zaměření považují učitelé za nejdůležitější?
- VO3: Jaká je frekvence využívání vybraných typů zpětné vazby v komunikaci učitele na obecné úrovni a ve výuce českého jazyka a matematiky na 1. stupni základních škol?
- VO4: Jaké jsou rozdíly ve frekvenci využívání vybraných typů zpětné vazby učitelů dle délky jejich praxe a ročníku, ve kterém vyučují?

Vzhledem k tomu, že se jedná o výzkumnou otázku relační, zjišťující rozdíly mezi alespoň dvěma proměnnými, je zapotřebí formulovat věcné hypotézy:

H1: Zkušenější učitelé využívají jiné typy zpětné vazby než učitelé méně zkušení.

H2: Učitelé ve vyšších ročnících se ve využívání typů zpětné vazby liší od učitelů v nižších ročnících.

## 5.2 Výzkumná metoda a sběr dat

Hlavní výzkumnou metodou se stalo dotazníkové šetření. Gavora (2000, s. 99) popisuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí a je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů.*“ Zmiňuje také, že díky dotazníkům můžeme zjišťovat spoustu informací při krátkém časovém období. Chráska (2016) toto tvrzení doplňuje, že dotazník je systém pečlivě připravených otázek, které na sebe navzájem navazují v logickém sledu. Toto zajišťuje, aby dotazník, měl výpovědní hodnotu a byl jednotný s předem stanovenými cíli.

Dotazník se skládá z těchto částí:

Úvodní část dotazníku obsahovala průvodní text, v němž jsem zmínila záměr svého výzkumu, také jsem zde uvedla, že dotazník je zcela dobrovolný a anonymní.

Následovaly otázky zjišťující základní charakteristiky respondentů. Zde byla zjišťována délka praxe učitelů, ročník, ve kterém aktuálně vyučují a místo, kde svou profesi vykonávají.

Další otázky již zahrnovala položky zjišťující data pro zodpovězení výzkumných otázek. Otevřená otázka se týkala kvalitní zpětné vazby.

Při formulování jedné položky zjišťující důležitost přístupů zpětné vazby jsem se opírala o typologii dle Hattie a Timperleyová (2007), kteří zdůrazňují, jak je důležité směřovat zpětnou vazbu na proces podporující hlubší porozumění, oproti hodnocení osobnostních vlastností. Tato typologie je více rozepsaná ve druhé kapitole teoretické části.

Poslední část dotazníku se věnovala mapování frekvence typů zpětné vazby. V českém prostředí nejsou výzkumné nástroje, které by zjišťovaly typy využívaných zpětných vazeb. Proto bylo namístě sestavit dotazník, který by pomohl naplnit cíle výzkumu. K sestavení dotazníku jsem využila teoretická východiska a existující zahraniční dotazník. Ze zahraničních výzkumných nástrojů jsem se inspirovala již zmíněným dotazníkem „Teacher Feedback Scale (dále jen TFS) od autora Burnett (2002). Tohoto autora jsem oslovila pomocí e-mailu a požádala ho o potvrzení pro využití a inspiraci jeho dotazníku pro mou diplomovou práci. Bylo mi uděleno povolení, proto jsem mohla začít s výzkumem. Nicméně po přeložení tohoto dotazníku nebylo ze sociokulturního hlediska možné použít všechny položky v identickém znění. Proto byly položky upraveny a doplněny novými.

Nové položky jsem doplnila na základě zrealizovaného pozorování ve třech vybraných třídách, kde jsem pozorovala celkem pět vyučovacích hodin. Pozorování probíhalo v hodinách matematiky a českého jazyka. Pozorování jsem realizovala v 1. – 5. ročníku menší základní školy v Opavě. Tento výzkum mi zde byl umožněn díky předchozí realizaci související praxe na této škole.

Z pozorování vzešly položky k zjišťování negativní a pozitivní zpětné vazby následovně:

- Obecná zpětná vazba pozitivní: 9 položek. Jednalo se o krátké hodnotící zpětné vazby od učitele směrem k žákovi. Příklad položky: Skvělá práce! Máš to správně. To se ti povedlo.
- Negativní zpětná vazba obecná: 4 položky. Jednalo se o krátké hodnotící zpětné vazby od učitele směrem k žákovi. Příklady položek: Tak to nemělo být. Někde jsi udělal/a chybu.

- Podpora hodnocení žáka: 3 položek. Jednalo se o otázky, které nabádaly žáky ke zpětné vazbě učitele a dané aktivity. Příklady položek: Jak se ti/vám pracovalo? Bylo to lehké nebo těžké?

Z dotazníku TFS jsem využila negativní a pozitivní zpětnou vazbu vázanou na čtení a počítání, a sice:

- Pozitivní zpětná vazba k úsilí ve čtení: 3 položky. Příklad položek: Ve čtení se velmi zlepšuješ.
- Negativní zpětná vazba ve čtení: 3 položky. Příklad položek: No tak, umíš číst i lépe.
- Pozitivní zpětná vazba k úsilí v matematice: 3 položky. Příklad položek: Jde vidět, že si počítání trénoval, počítáš mnohem lépe.
- Negativní zpětná vazba k úsilí v matematice: 3 položky. Příklad položek: v matematice děláš spoustu zbytečných chyb.

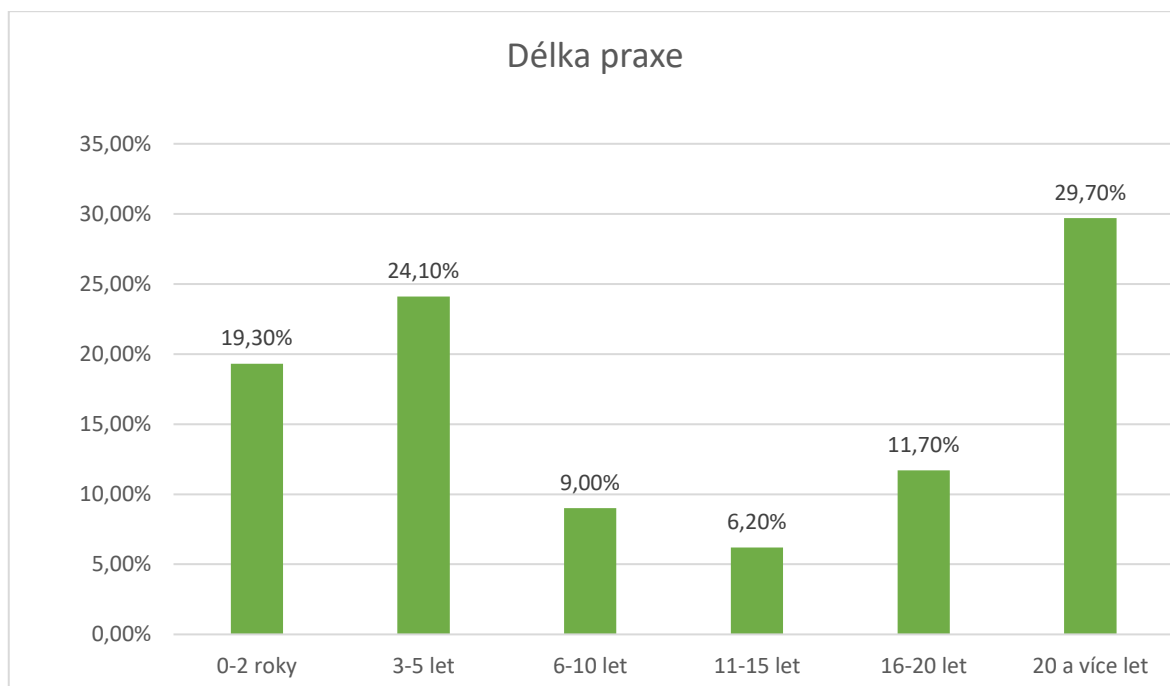
Sběr dat probíhal během února a března roku 2023. První oslovení a rozesílání dotazníku probíhalo pomocí e-mailu, kdy jsem kontaktovala ředitele škol. Jednalo se o školy, kam jsem v průběhu studia chodila na průběžnou i souvislou praxi. Také jsem kontaktovala školy v Moravskoslezském kraji. Ředitelé v různé míře projevovali zájem a dotazník sdíleli učitelům na jejich škole. Bohužel pozitivních reakcí a vyplněných dotazníků bylo poměrně málo. Proto jsem se rozhodla sdílet svůj dotazník dále. Využila jsem sílu sociálních sítí a oslovila skupinu učitelů pro 1. stupeň ZŠ, která je založena pedagogickou komorou.

Využitý dotazník je umístěn v příloze.

### 5.3 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem byli učitelé na 1. stupni základních škol, tedy učitelé 1. – 5. ročníku. Jednalo se o dostupný výběr. Celkový počet získaných dotazníků byl 146, jeden dotazník byl vyřazen, jelikož nespĺňoval podmínky výzkumu. Ke zkoumání jsem využila webové stránky Survio, která se specializuje na dotazníkové šetření v on-line podobě. Dle webové stránky Survio a sběru dat byla úspěšnost vyplnění 44,2 %. Pracovala jsem se 145 získanými dotazníky.

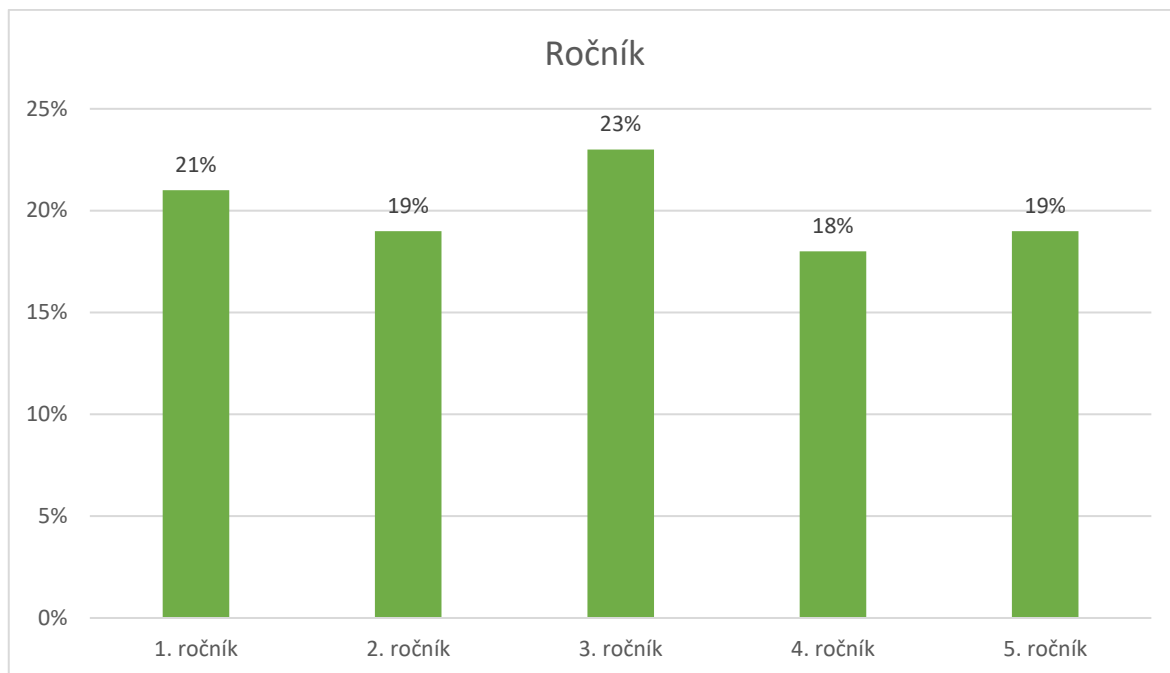
Nyní se přiblížíme charakteristiky výzkumného souboru, a sice učitelé dle délky praxe. V dotazníku měli respondenti na výběr konkrétně ze šesti položek. První položka stanovovala délku praxe 0-2 roky. Jako další položkou byla délka praxe 3-5 let. Následné rozmezí délky praxe bylo 6-10 let. Poté byla uvedena položka s rozmezím délky praxe 10-15 let. Následovala položka 16-20 let. Jako poslední položku jsem zvolila délku praxe 20 a více let.



Graf 1 Délka praxe

Dotazníku se zúčastnilo 145 učitelů pro 1. stupeň základních škol. Z výše zmíněného grafu můžeme vidět, že dle délky praxe nejvíce odpovídali učitelé s praxí nad 20 let a více a to 29,70 % (N=43) respondentů. Naopak nejmenší počet odpovídajících respondentů bylo s praxí mezi 11-15 lety a to konkrétně 6,20 % (N=9). Dále se zúčastnilo dotazníku 24,10 % (N=35) učitelů s délkou praxe v rozmezí 3-5 let. Učitelé, kteří mají délku praxe mezi 0–2 roky se tohoto dotazníku zúčastnili v 19,30 % (N=28). Další respondenti byli učitelé s délkou praxe 16-20 let, konkrétně bylo těchto učitelů 11,70 % (N=17). Poslední zúčastnění učitelé byli s délkou praxe 6-10 let, jednalo se o 9,00 % učitelů (N=13)

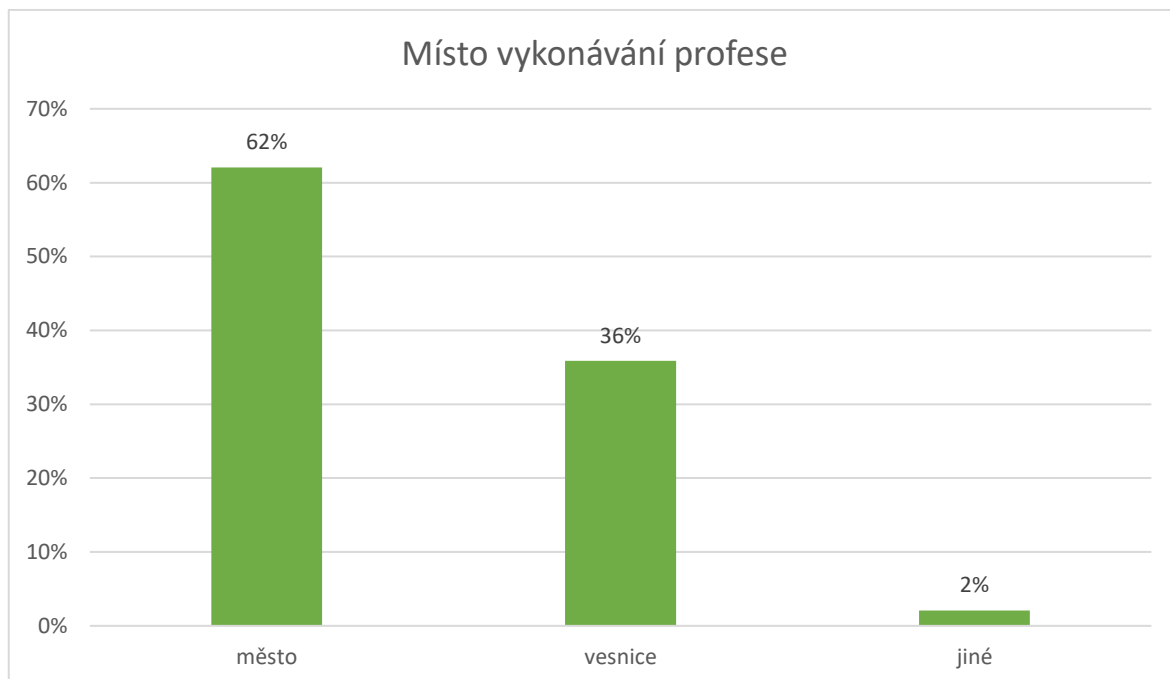
Druhá otázka v dotazníku se zaměřovala na ročník, ve kterém učitelé aktuálně vyučují. Respondenti mohli vybírat z položek 1. – 5. ročník. Konkrétně jsem při výzkumu se nezaměřovala na daný ročník.



Graf 2 Ročník

Z grafu lze vidět, že na dotazník nejvíce odpovídali učitelé aktuálně vyučující ve 3. ročníku základních škol, jednalo se o 23 % (N=34). učitelů. Ovšem rozdíly výsledků učitelů, kteří učí v 1. ročníku nejsou tak patrné, jelikož se jich zúčastnilo 21 % (N=31). Jako další na dotazník odpovídali učitelé vyučující v 5. ročníku, konkrétně 19 % (N=27) učitelů. Stejně se zúčastnili učitelé 2. ročníku s účastí 19 % (N=27). Nejméně zúčastněných učitelů, byli učitelé učící ve 4. ročníku, konkrétně se jednalo o 18 % (N=26).

Následující položka dotazníku zjišťovala, v jakém místě svou profesi učitelé vykonávají. Pro tuto položku jsem vytvořila tři varianty, ze kterých si učitelé mohli volit: město, vesnice, a jiné – tato odpověď měla otevřenou část, kdy učitelé mohli napsat místo vykonávané profese.



Graf 3 Místo vykonávání profese

Z grafu je patrné, že nejvíce učitelé udávali místo profese město, jednalo se o 62 % (N=90) respondentů. Učitelé, kteří učí na vesnici se zúčastnili dotazníku v míře 36 % (N=52). Jaké „jiné“, udávali učitelé okraj města, či městys, jednalo se pouze o 2 % (N=3).

Po shrnutí výše popsaných grafů jsem zjistila, že z výzkumného souboru se dotazníku zúčastnilo nejvíce učitelů, kteří mají 20 a více let praxe v oboru učitelství pro 1. stupeň. V největší míře se také účastnili učitelé, kteří vyučují ve 3. ročníku základních škol.

#### 5.4 Způsob zpracování dat

Pro zpracování dat jsem využila popisnou statistiku, zejména četnost a aritmetický průměr. Toto zpracování jsem prováděla v Microsoft Excel ze získaných dat pomocí webové stránky Survio.

Využila jsem také testovou statistiku konkrétně U-test Manna a Whitneyho. Dle Chráska (2016) se jedná o „velmi vydatný neparametrický test, který lze použít v případech, kdy máme rozhodnout, zda dva výběry mohou pocházet ze stejného základního souboru, tj. zda mají stejné rozdělení četností.“ Tyto statistické metody využíváme tehdy, kdy je potřeba testování hypotéz.

## 6 VÝSLEDKY ANALÝZY DAT A JEJICH INTERPRETACE

V této části diplomové práce se zaměřuji na zhodnocení dat a ověření hypotéz. Zpracovávání proběhlo za pomoci popisné statistiky v Microsoft Excel. Zde jsem využila data, která mi vyhodnotila webová stránka Survio, ta jsem následně zpracovala pomocí tabulkového kalkulátoru. Využila jsem také testovou statistiku U – test Manna-Whitneyho. Tento test je využíván k testování rozdílů v odpovědích. V tomto případě se jednalo o testování v odpovědích učitelů v rozdílech u délky praxe a také v rozdílech u aktuálně vyučovaného předmětu. K reprodukci dat jsem využila grafické a tabulkové zpracování.

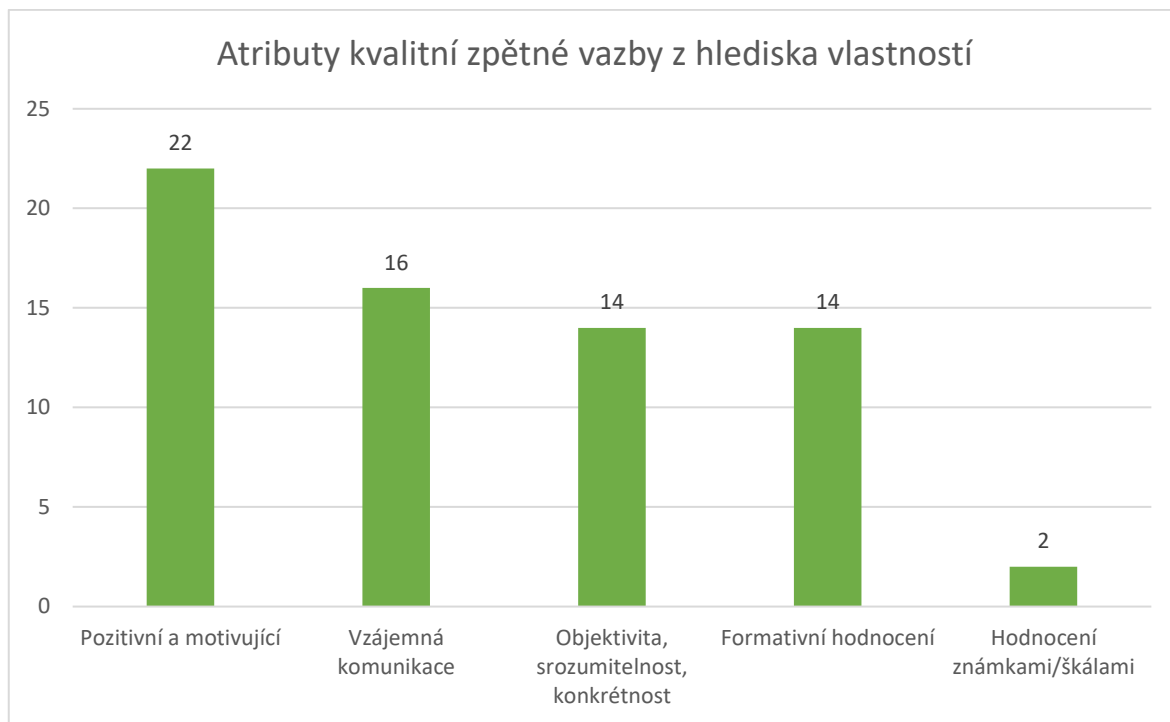
### 6.1 Atributy kvalitní zpětné vazby

Nadcházející analýza se věnuje první z výzkumných otázek ve znění: Jaké jsou dle učitelů atributy kvalitní zpětné vazby? K této výzkumné otázce se pojila položka v dotazníku č. 4, která byla jako jediná otevřenou otázkou v mém dotazníku. Tato otázka zněla: „*Co je podle Vás kvalitní zpětná vazba?*“

Pro tuto otázku jsem vytvořila dva grafy. První graf (graf č. 4) prezentuje atributy kvalitní zpětné vazby z hlediska vlastností, které by měla mít. Tyto atributy jsem rozdělila do šesti kategorií pomocí četnosti. Těmito kategoriemi jsou:

- Formativní hodnocení – učitelé jako jednou z kvalit zmiňovali uplatňování formativního hodnocení, přičemž jednou specifikací, co mají formativním hodnocením na mysli, byla slovní forma a sebehodnocení.
- Vzájemná komunikace – učitelé uváděli, že zpětná vazba nemá jít jedním směrem od učitele k žákovi, ale má to být dialog/rozhovor. Často zde zmiňovali komunikaci nejen s žáky, ale také s rodiči či kolegy.
- Objektivita, srozumitelnost, konkrétnost – učitelé jako kvalitní zpětnou vazbu uváděli konkrétní a srozumitelnou, také zmiňovali reflexi na danou práci společně s objektivním hodnocením.
- Pozitivní a motivující – další atribut, kteří učitelé zmiňovali, byla zpětná vazba s pozitivní myšlenkou (ta, která je motivuje, aby se posunuli dále). Také uváděli, že by podle nich měla zpětná vazba vyjadřovat spokojenost, nejen u žáků, ale také u rodičů.

- Hodnocení známkami/škálou – někteří učitelé podotýkali, že je pro ně zpětná vazba známka, či škála, u které přesně ví, co znamená.



Graf 4 Atributy kvalitní zpětné vazby z hlediska vlastností

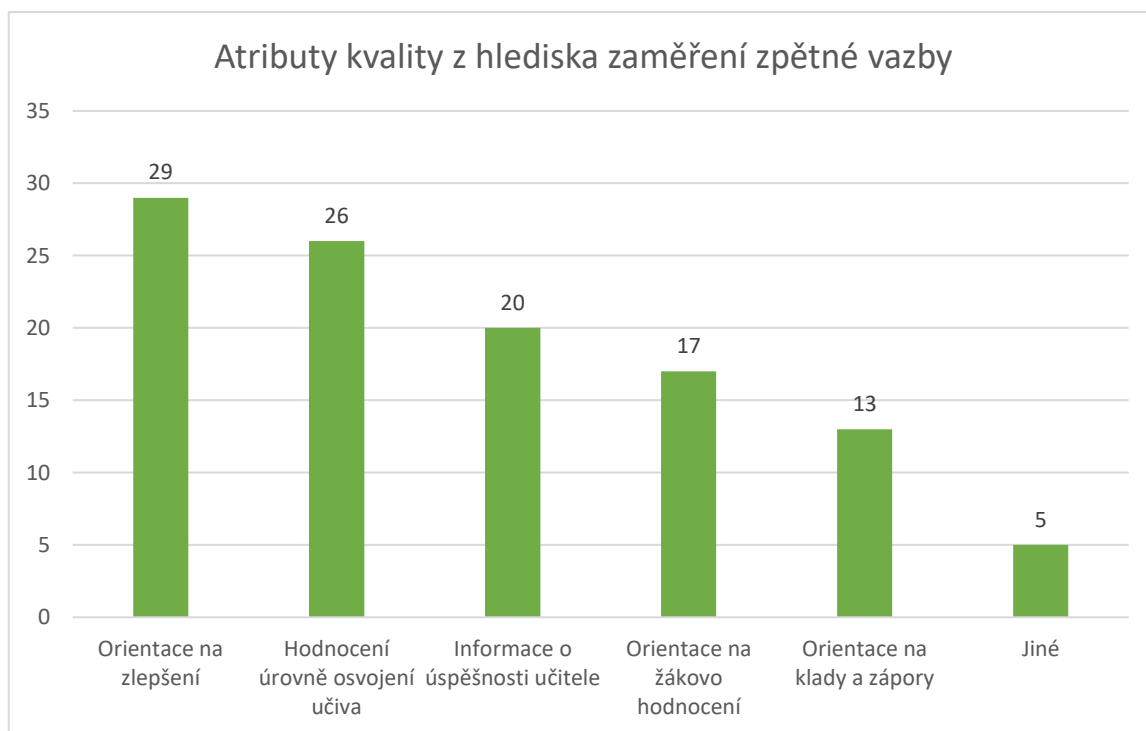
Jak je z grafu zřejmé respondenti uváděli, jako atributy kvalitní zpětné vazby nejčastěji uvádějí zpětnou vazbu, která je pozitivní a motivující. Konkrétně tento atribut uvedli 22krát. Respondenti v dotazníku zmiňovali, že jednou z kvalit je uplatnění vzájemné komunikace. Celkově se toto tvrzení v odpovědích objevilo 16krát. Mezi další kvality zařazovali hned dva atributy, které se objevovaly 14krát. Jednalo se o formativní hodnocení, do kterého spadalo také slovní hodnocení a také objektivita, srozumitelnost, konkrétnost, kde byla zmiňovaná reflexe. Nejméně uváděné atributy kvalitní zpětné vazby z hlediska vlastností bylo hodnocení známkou či škálou, které se objevovaly pouze 2krát.

Druhý graf (graf č. 5) prezentuje atributy kvality z hlediska toho na, co má být zpětná vazba zaměřena. Zde jsem atributy rozdělila také do šesti kategorií. Těmito kategoriemi jsou:

- Orientace na zlepšení – učitel zmiňovali, že zpětná vazba poskytuje návod na zlepšení



- Hodnocení úrovně osvojení učiva – učitelé jako jednou z kvalit zmiňovali tu, která informuje žáky o jejich výkonu, porozumění učiva a posunu žáka.
- Informace o úspěšnosti učitele – učitelé popisovali, že kvalitní zpětná vazba slouží také pro učitele, kdy jsou učitelé hodnocení žáky, kolegy či Českou školní inspekce. Touto reakcí učitelé zjišťují, jak ve své profesi postupují.
- Orientace na žákovo hodnocení – učitelé uvádějí, že žák dostává prostor k sebehodnocení, avšak méně učitelů uvádělo, že by měli dostat prostor k hodnocení výuky.
- Orientace na klady a zápory – učitelé informují, co dítě zvládá a nezvládá. Kladou důraz na to, aby zmínili klady a taky zápory.
- Jiné – v odpovědích se také nacházely atributy, které byly odlišné od ostatních. Mezi ně patřily například: úspěchy žáků, pravda a pokora či odpověď „nevím“.



Graf 5 Atributy kvality z hlediska zaměření zpětné vazby

Jak můžeme vidět, nejvíce responzí se objevilo v zaměření zpětné vazby na zlepšení žáka, a sice kvalitně podaná zpětná vazba má informovat žáka o tom, jak se může žák zlepšovat. Konkrétně se tento atribut objevoval 29krát. Jako další atribut učitelé uváděli hodnocení úrovně osvojení učiva, tento atribut se také objevoval poměrně často a to 26krát. Informace

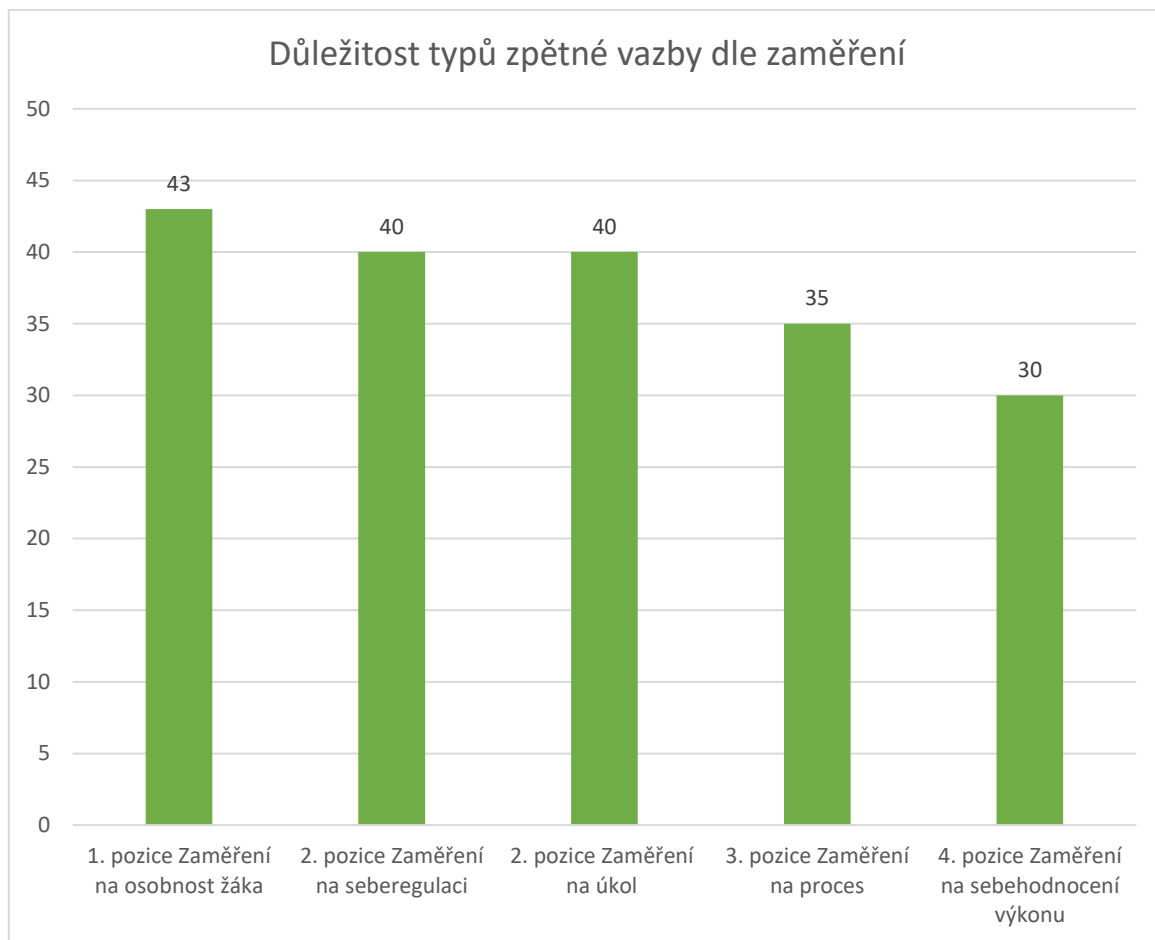
o úspěšnosti učitele byl atribut, který respondenti udávali 20krát, v tomto atributu bylo zmiňováno hodnocení od žáků, kolegů ale i od České školní inspekce. Mezi další atributy učitelé uváděli orientaci na žákovo hodnocení. Konkrétně se atribut objevoval 17krát. Méněkrát se objevovala orientace na klady záporny. Toto tvrzení se objevovala 13krát. Atributy, které byly různorodé, jsem zařadila do kategorie různé, tyto atributy se objevovaly 5krát.

## 6.2 Důležitost typů zpětné vazby z hlediska zaměření

Další výzkumná analýze se věnuje druhá výzkumná otázka, která zní: Jaké typy zpětné vazby z hlediska zaměření považují učitelé za nejdůležitější? K této výzkumné otázce náležela položka v dotazníku č. 6, která představovala pět základních zaměření zpětné vazby. Jednalo se o:

- Zaměření na pozitivní aspekty osobnosti žáka (Znění položky: Žák by se měl od učitele dovědět, v čem je žák dobrý nebo výjimečný, i když se to netýká zrovna výkonů ve škole.)
- Zaměření na reflexi výuky (Znění položky: Žák by měl dostat od učitele prostor k vlastnímu vyhodnocení celé výuky.)
- Zaměření na úkol (Znění položky: Žák by se měl od učitele dovědět, zda vyřešil úkol správně či nikoli.)
- Zaměření na proces (Znění položky: Žák by se měl od učitele dovědět, zda postupoval správně bez ohledu na správnost výsledku.)
- Zaměření na sebehodnocení výkonu (Znění položky: Žák by měl dostat od učitele prostor k vlastnímu vyhodnocení svého učebního výkonu.)

Uvedené položky měli učitelé za úkol seřadit dle míry důležitosti, se kterou se ztotožňují. Míru důležitosti jsem určila na základě součtu četnosti umístění vybraného zaměření zpětné vazby na dané pozici. Dle toho postupu jsou nejdůležitější ty typy zpětné vazby, které se na první či druhé pozici objevovaly nejčastěji. Výsledky zobrazuje graf č. 6



Graf 6 Důležitost typů zpětné vazby dle zaměření

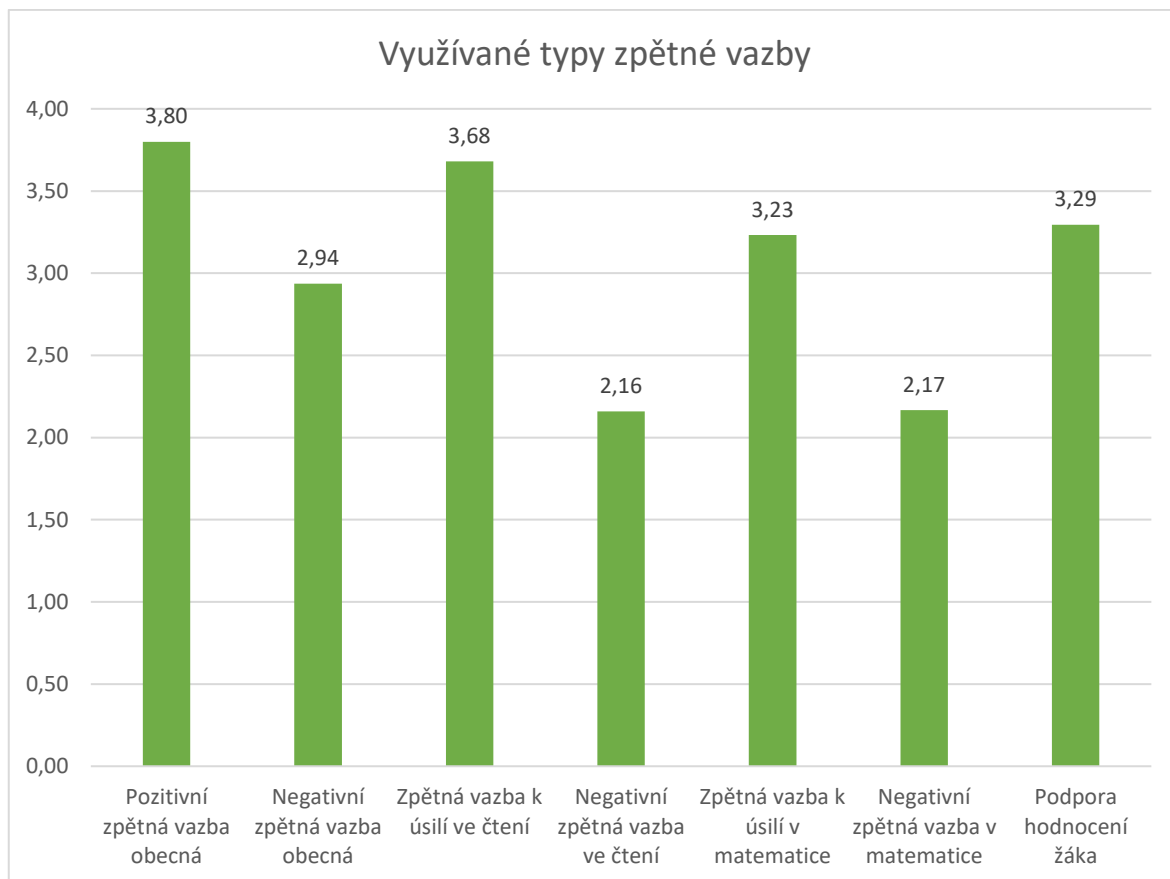
Na grafu si můžeme všimnout, že mezi umístěním jednotlivých typů zpětných vazeb se neobjevují razantní rozdíly. Nejčastěji se na prvním místě objevovalo zaměření zpětné vazby na pozitivní aspekty osobnosti žáka. Konkrétně se na první příčce objevil tento typ ZV 43krát. Učitelé se domnívají, že nejdůležitější je poukazovat na žákovy přednosti bez ohledu na školní výkon. Nicméně druhé místo není na tom o moc hůře. Konkrétně se na této příčce umístily hned dva typy zpětné vazby, a sice zaměření zpětné vazby na seberegulaci. Na druhé pozici je učitelé umístili celkem 40krát. Na třetí bylo respondenty zařazeno 35krát zaměření zpětní vazby na proces, kde by se žák měl od učitele dozvědět, zda postupoval správně bez ohledu na správnost výsledků. Na poslední místo respondenti zařazovali zaměření zpětné vazby na sebehodnocení výkonu, kde by měl žák dostat prostor k vlastnímu vyhodnocení svého učebního výkonu, odpověď se objevovala 30krát.

### 6.3 Využívané typy zpětné vazby

Pro nacházející analýzu dat se vztahuje třetí výzkumná otázka: Jaká je frekvence využívání vybraných typů zpětné vazby v komunikaci učitele na obecné úrovni a ve výuce českého jazyka a matematiky na 1. stupni základních škol? Tato otázka se v dotazníku vztahovala k poslední položce. Zde se objevovalo 28 položek. Tyto položky se zaměřovaly na obecnou zpětnou vazbu a negativní pozitivní zpětnou vazbu a pak na pozitivní a negativní zpětnou vazbu na čtení. Na položky odpovídali respondenti pomocí škál (nikdy – málokdy – někdy – často – velmi často), dle toho, jak daná položka vystihuje jejich odpověď. Pro vyhodnocení této odpovědi, byly ke škále přidány následující hodnoty:

- Nikdy – 1
- Málokdy – 2
- Někdy – 3
- Často – 4
- Velmi často – 5

Uvedené hodnoty jsem následně vyhodnotila pomocí výpočtu aritmetického průměru. Výsledky poté zobrazuje níže přiložený graf č. 7.



Graf 7 Využívané typy zpětné vazby

Z grafu vyplývá, že nejvíce využívána zpětná vazba u učitelů na 1. stupni základních škol, je pozitivní zpětná vazba obecná, a to v průměru 3,80. Naopak nejméně využívané typy zpětné vazby učitelé negativní zpětnou vazbu s průměrem 2,16 a 2,17. Konkrétně se jednalo o negativní zpětnou vazbu ve čtení a negativní zpětnou vazbu v matematice. K méně využívaným zpětným vazbám patří také zpětná vazba obecná, tuto učitelé používají v průměru 2,94. Mezi více využívané zpětné vazby patřila zpětná vazba, která se zaměřuje na úsilí ve čtení. Tuto zpětnou vazbu využívají učitelé v průměru 3,68. Jako další zpětné vazby, které jsou mezi učiteli více využívány jsou podpora hodnocení žáka s průměrem 3,29 a zpětná vazba vztahující se na úsilí v matematice s průměrem 3,23.

#### 6.4 Rozdíly ve zpětné vazbě dle praxe učitelů a vyučovaných ročníků

K vyhodnocení poslední výzkumné otázky, jsem využila testovou statistiku. Čtvrtá výzkumná otázka má znění: Jaké jsou rozdíly ve frekvenci využívání vybraných typů zpětné vazby učitelů dle délky jejich praxe a ročníku, ve kterém vyučují?

Při zpracovávání výsledků byly k této otázce stanoveny dvě hypotézy. Tyto hypotézy budou níže popsány a znázorněny. V grafu první hypotézy se zaměřila na rozdílnost typů

zpětných vazeb u učitelů s rozdílnou délkou praxe a jinými zkušenostmi. Vzhledem k tomu, že jsem tuto hypotézu chtěla porovnat i s jinými výsledky stanovila jsem také hypotézu, která se týkala rozdílnosti typů zpětné vazby u učitelů, kteří vyučují v jiných předmětech.

Jako první byly stanoveny hypotézy nulová ( $H_0$ ) a hypotéza alternativní ( $H_1$ ) pro věcnou hypotézu  $H_1$ :

$H_{10}$ : Zkušenější učitelé využívají stejné typy zpětné vazby jako učitelé méně zkušení.

$H_{1A}$ : Zkušenější učitelé využívají jiné typy zpětné vazby než učitelé méně zkušení.

Tyto hypotézy byly následně ověřeny pomocí testové statistiky a zmiňovaného U-testu Manna-Whitneyho. Níže přikládám tabulku:

Jelikož jsem chtěla porovnat učitele zkušené (většinou se délka jejich praxe udává minimálně více než 10 let) a učitele méně zkušené, rozhodla jsem se je sloučit a následně rozdělit do dvou kategorií. První kategorie byla, která je označována 1, kategorie učitelů 1. stupně s délkou praxe do 10 let. Druhá kategorie, která je označována 2, je kategorie učitelů 1. stupně s délkou praxe 20 a více let.

Tabulka 3 Testová statistika využití zpětné vazby

|                              | Pozitivní<br>obecná | Negativní<br>obecná | Úsilí ve<br>čtení | Negativní<br>zpětná<br>vazba<br>ve čtení | Úsilí v<br>matematice | Negativní<br>zpětná<br>vazba v<br>matematice | Podpora<br>hodnocení žáka |
|------------------------------|---------------------|---------------------|-------------------|--|-----------------------|--|---------------------------|
| <b>Mann-Whitney U – test</b> | 2341,50<br>0        | 2617,00<br>0        | 2492,00<br>0      | 2352,50<br>0                             | 2363,00<br>0          | 2164,00<br>0                                 | 2617,00<br>0              |
| <b>Wilcoxon W</b>            | 4756,<br>500        | 5543,<br>000        | 4907,<br>000      | 5278,<br>500                             | 4778,<br>000          | 5090,<br>000                                 | 5543,<br>000              |
| <b>Z</b>                     | -1,114              | -,020               | -,520             | -1,079                                   | -1,038                | -1,834                                       | -,020                     |
| <b>Asymp Sig.</b>            | 0,265               | 0,984               | 0,603             | 0,280                                    | 0,299                 | 0,067  | 0,984                     |

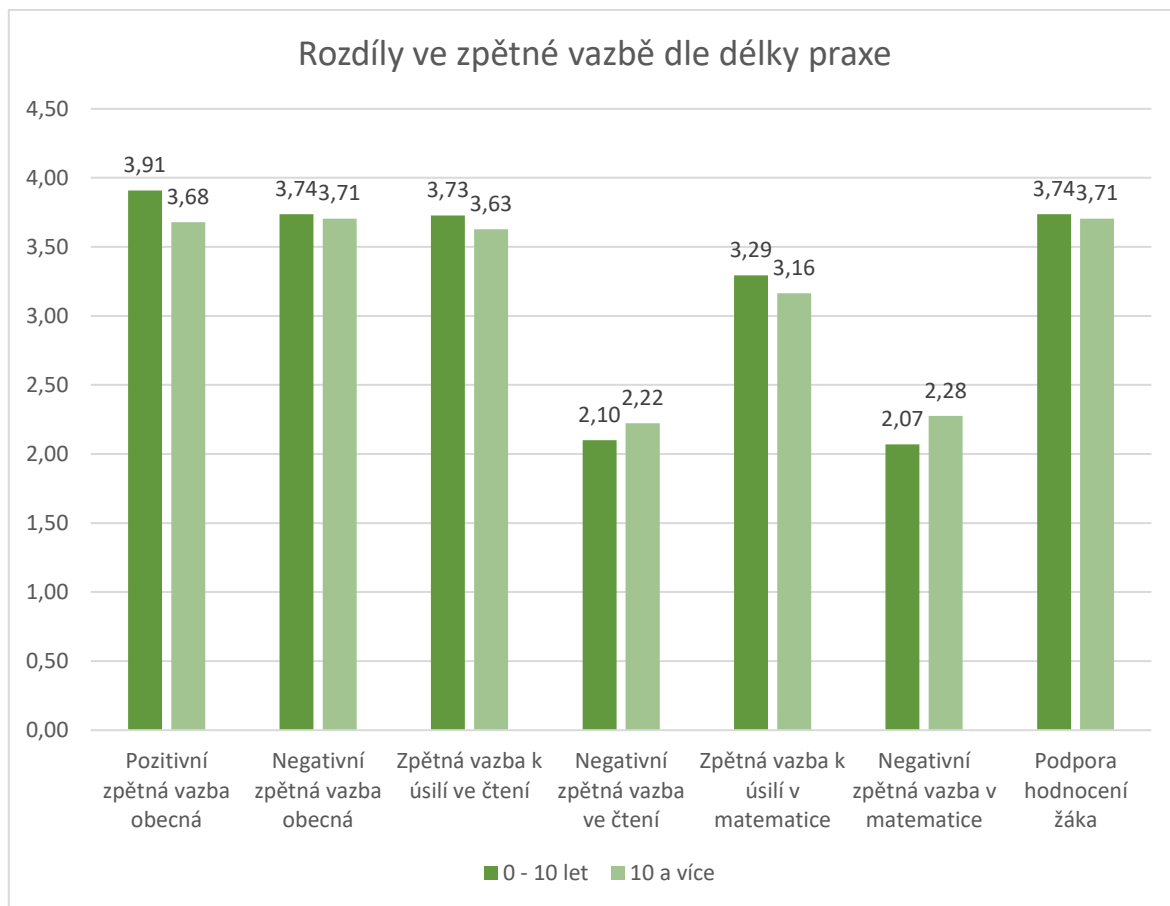
Ve výše uvedené tabulce 3 můžeme vidět výsledky Mann-Whitneyho testu. Na poslední položce můžeme v tabulce vidět Asymp Sig., což je do českého jazyka překládáno jako

$p$  – hodnota testu. Právě v tomto posledním řádku jsme hledali nižší hodnotu  $p$ , která by mě upozornila, že mezi průměry existují statisticky významný rozdíl v daných typech zpětné vazby, které jsou uvedeny v prvním řádku. Následně jsem zjistila, že hodnota signifikace je vyšší než 0,05, což znamená, že ve výsledcích nejsou statisticky významné rozdíly. Tímto tvrzením se stanovená hypotéza  $H_1$  nepotvrdila, platí nulová hypotéza ( $H_{10}$ ). Zde se také pojí tabulka 4, kde můžeme vidět, v jakém průměru učitelé využívali dané zpětné vazby v rozdíle délky praxe.

Tabulka 4 Testová statistika využití zpětné vazby dle délky praxe

|                        | Délka praxe | N  | Průměr | Směrodatná odchylka |
|------------------------|-------------|----|--------|---------------------|
| Pozitivní obecná       | 1           | 76 | 3,91   | 0,52                |
|                        | 2           | 69 | 3,68   | 0,87                |
| Negativní obecná       | 1           | 76 | 3,74   | 0,75                |
|                        | 2           | 69 | 3,71   | 0,79                |
| Úsilí ve čtení         | 1           | 76 | 3,73   | 0,74                |
|                        | 2           | 69 | 3,63   | 0,86                |
| Negativní ve čtení     | 1           | 76 | 2,10   | 0,67                |
|                        | 2           | 69 | 2,22   | 0,70                |
| Úsilí v matematice     | 1           | 76 | 3,29   | 0,76                |
|                        | 2           | 69 | 3,16   | 0,80                |
| Negativní v matematice | 1           | 76 | 2,07   | 0,66                |
|                        | 2           | 69 | 2,28   | 0,67                |
| Podpora hodnocení žáka | 1           | 76 | 3,74   | 0,75                |
|                        | 2           | 69 | 3,71   | 0,79                |

Z přehledné tabulky 4 můžeme vyčíst, jaké typy zpětné vazby nejčastěji využívají učitelé dle délky praxe. Pro délku praxe do 10 let, byla zvoleno označení 1, pro délku praxe 10 a více let, bylo zvoleno označení 2. Hodnota  $N$  udává daný počet respondentů, kdy byl celkový počet respondentů 145 rozdělen do dvou kategorií. Naopak průměr značí aritmetický průměr, z daného počtu respondentů dle délky praxe.



Graf 8 Rozdíly ve zpětné vazbě dle délky praxe

Na grafu 8 můžeme pozorovat již zmíněné statisticky nevýznamné rozdíly v typologii zpětné vazby z hlediska délky praxe. Nejvíce využívaným typem zpětné vazby je pozitivní zpětná vazba, kterou udávali učitelé s praxí do 10 let, a to konkrétně v průměru 3,91 (N=76). Učitelé s délkou praxe 10 a více let tento typ ZV vazby udávali v průměru 3,68 (N=69). Nejméně využívaným typem ZV je negativní zpětná vazba v matematice s průměrem využití 2,07 (N=76), kterou zaznamenali učitelé do 10 let. Učitelé s praxí více než 10 let, tuto ZV využívají v průměru 2,28 (N=69).

Ke čtvrté výzkumné otázce jsem stanovila další hypotézu H2 a její nulovou ( $H_0$ ) a alternativní ( $H_A$ ) formulaci. Znění těchto hypotéz:

$H_{20}$ : Učitelé ve vyšších ročnících se ve využívání typů zpětné vazby nijak neliší od učitelů v nižších ročnících.

$H_{2A}$ : Učitelé ve vyšších ročnících se ve využívání typů zpětné vazby liší od učitelů v nižších ročnících.



Tyto hypotézy jsem následně také ověřila pomocí zmiňovaného U-testu, a to následovně:

Tabulka 5 Testová statistika využití zpětné vazby

|                              | Pozitivní obecná | Negativní obecná | Úsilí ve čtení | Negativní ve čtení | Úsilí v matematice | Negativní v matematice | Podpora hodnocení žáka |
|------------------------------|------------------|------------------|----------------|--------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| <b>Mann-Whitney U – test</b> | 2459,000         | 2385,500         | 1694,500       | 1843,000           | 2436,500           | 1967,500               | 2385,500               |
| <b>Wilcoxon W</b>            | 4170,000         | 4096,500         | 5522,500       | 3554,000           | 6264,500           | 3678,500               | 4096,500               |
| <b>Z</b>                     | -,259            | -,562            | -3,379         | -2,777             | -,353              | -2,268                 | -,562                  |
| <b>Asymp. Sig.</b>           | 0,796            | 0,574            | <b>0,001</b>   | <b>0,005</b>       | 0,724              | <b>0,023</b>           | 0,574                  |

Z tabulky 5 můžeme vyčíst výsledky Mann-Whitneyho testu. Při opětovném zkoumání  $p$  – hodnoty testu, jsem zaznamenala tři hodnoty, která jsou nižší než 0,05. Tyto hodnoty jsem zvýraznila, aby byly v tabulce lehce dohledatelné. Těmito hodnotami bylo: zpětná vazba k úsilí ve čtení, kdy byla hodnota 0,001; negativní zpětná vazba s hodnotou 0,005 a negativní zpětná vazba s hodnotou 0,023. Z čehož můžeme usoudit, že hodnota signifikace je nižší než 0,05, což znamená, že ve výsledcích jsou statistické rozdíly. Tímto se nám nulová hypotéza ( $H_0$ ) nepotvrdila, platí hypotéza alternativní  $H_2$ .

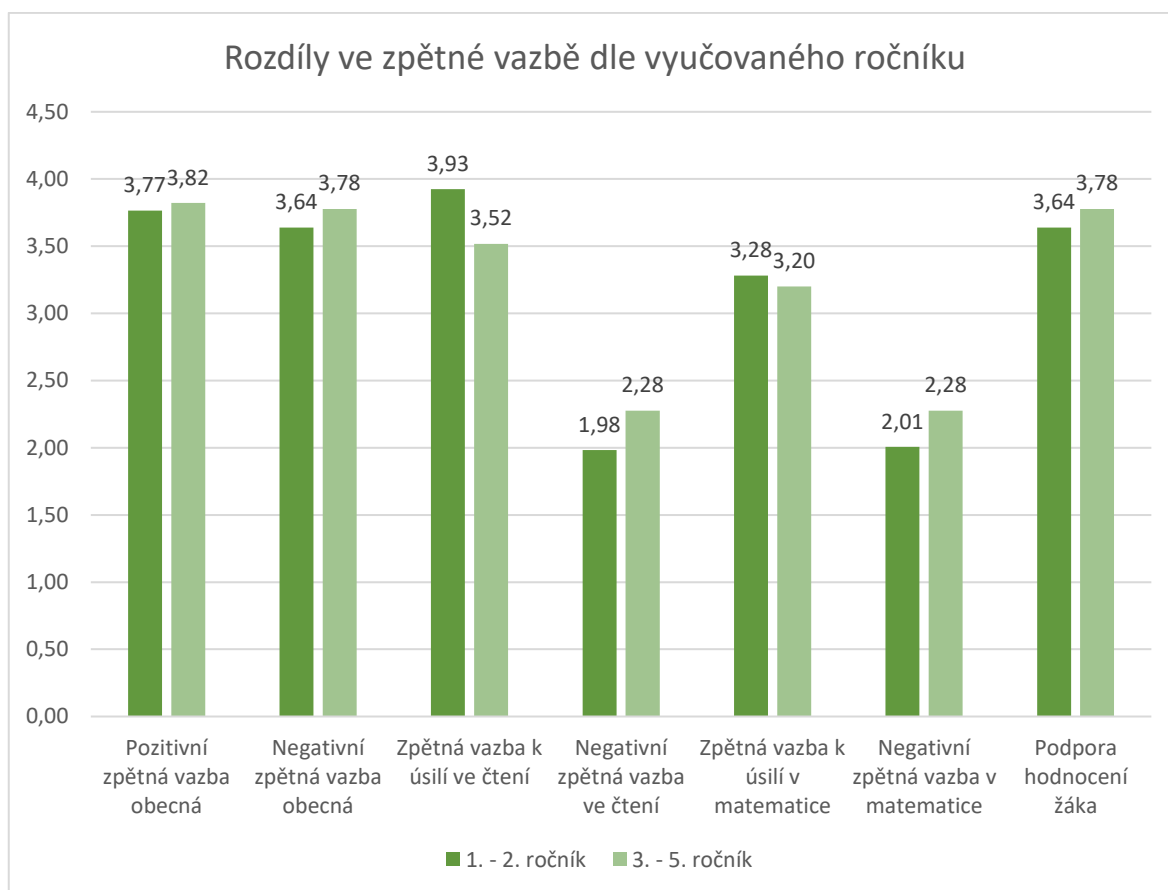
V následné tabulce 6 si také můžeme ověřit výše zmíněné rozdíly. I tato data jsem se rozhodla sloučit do dvou kategorií. Kategorii první jsem označila 1, pod touto kategorií se nachází 1. – 2. ročník základních škol. Druhá kategorie je označována 2, je to kategorie, kde jsou zahrnuti 3. – 5. ročník.

Tabulka 6 Testová statistika využití zpětné vazby dle vyučovaného ročníku

|                           | Ročník | Počet učitelů | průměr | Směrodatná odchylka |
|---------------------------|--------|---------------|--------|---------------------|
| <b>Pozitivní obecná</b>   | 1      | 58            | 3,77   | 0,75                |
|                           | 2      | 87            | 3,82   | 0,70                |
| <b>Negativní obecná</b>   | 1      | 58            | 3,64   | 0,89                |
|                           | 2      | 87            | 3,78   | 0,67                |
| <b>Úsilí ve čtení</b>     | 1      | 58            | 3,93   | 0,75                |
|                           | 2      | 87            | 3,52   | 0,80                |
| <b>Negativní ve čtení</b> | 1      | 58            | 1,98   | 0,66                |

|                        |   |    |      |      |
|------------------------|---|----|------|------|
|                        | 2 | 87 | 2,28 | 0,68 |
| Úsilí v matematice     | 1 | 58 | 3,28 | 0,81 |
|                        | 2 | 87 | 3,20 | 0,76 |
| Negativní v matematice | 1 | 58 | 2,01 | 0,67 |
|                        | 2 | 87 | 2,28 | 0,65 |
| Podpora hodnocení žáka | 1 | 58 | 3,64 | 0,88 |
|                        | 2 | 87 | 3,78 | 0,67 |

V tabulce 6 jsou zaznamenány výsledky z U – testu pro využití zpětné vazby dle vyučovaného ročníku. Pro 1. – 2. ročník bylo zvoleno označení 1, naopak pro ročníky 3. – 5. bylo zvoleno označení 2. Dále hodnota N udává daný počet respondentů a průměr značí aritmetický průměr, z daného počtu respondentů dle vyučovaného ročníku.



Graf 9 Rozdíly ve zpětné vazbě dle vyučovaného předmětu

Jak jsem již výše zmiňovala v této části výzkumu byly zjištěny statistické rozdíly, které můžeme pozorovat na grafu 9. Rozdíly můžeme vyzorovat u třech atributů. První rozdíl

se projevil u zpětné vazby k úsilí ve čtení, zde je tato zpětná vazba více využívána v 1. – 2. ročníku ZŠ s průměrem 3,93 (N=87), ale méně využívána ve 3. – 5. ročníku základních škol s průměrem 3,52 (N=58). Další rozdíl byl objeven u negativní zpětné vazbě ve čtení, kde naopak byl nižší průměr využití v 1. – 2. ročníku, konkrétně 1,98 (N=87). Ve 3. -5. ročníku se průměr negativní zpětné vazby ve čtení zvýšil, a to na průměr 2,28 (N=58). Poslední rozdíl se ukázal u negativní zpětné vazby v matematice, kde byl průměr 2,01 (N=87) v 1. – 2. ročníku, a naopak ve 3. – 5. ročníku byl průměr 2,28 (N=58). Nejvíce využívanou zpětnou vazbou je pozitivní zpětná vazba obecná 3,82 (N=87) to u 3. – 5. ročníku. U 1. – 2. ročníku je tato ZV využívána v průměru 3,77. Stejně využívané typy ZV jsou negativní zpětná vazba obecná a podpora hodnocení žáka, obě tyto ZV využívají učitelé v průměru stejně. U učitelů vyučujících v 1. – 2. ročníku je to 3,64 (N=87), a naopak učitelů vyučujících ve 3. – 5. ročníku je to 3,78 (N=58). Zpětnou vazbu k úsilí v matematice využívají více učitelé v 1. – 2. ročníku, konkrétně 3,28 (N=87), oproti učitelům v 3. – 5. ročníku, kteří tuto ZV využívají méně, a to konkrétně 3,20 (N= 58).

K vyhodnocení čtvrté výzkumné otázky, ve znění: Jaké jsou rozdíly ve frekvenci využívání vybraných typů zpětné vazby učitelů dle délky jejich praxe a ročníku, ve kterém vyučují? Byly stanoveny dvě hypotézy nulová  $H_{10}$  a alternativní  $H_{1A}$ . První hypotéza se pojila s délkou praxe, která byla v dotazníku zkoumána v první položce dotazníku. Tyto položky byly následně sloučeny do dvou kategorií? 1- délka praxe do 10 let, 2- délka praxe 20 let a více. Předpokládali jsme, že zkušenější učitelé budou využívat odlišné typy zpětné vazby. Tomu odpovídala první hypotéza  $H_1$ , která se však nepotvrdila, jelikož hodnota signifikace byla vyšší než 0,05. Další hypotézy, které byly stanoveny: nulová  $H_{20}$  a alternativní  $H_{2A}$ . Zde jsme předpokládali, že učitelé ve vyšších ročnících budou využívat jiné typy zpětné vazby než učitelé v nižších ročnících. Tímto se hypotéza  $H_2$  potvrdila, jelikož hodnota signifikace byla nižší než 0,05. Pokud si výsledky daných hypotéz porovnáme, je zřejmé, že délka praxe nemá vliv na to, jaké typy zpětné vazby využívají učitelé na 1. stupni základních škol. Naopak jsme zjistili, že typy zpětné vazby jsou odlišné podle ročníků, ve kterých učitel aktuálně vyučuje.

## 7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ

Tato kapitola se bude věnovat shrnutím výsledku, které jsme zjistili z výzkumného šetření. Cílem diplomové práce bylo zmapovat jaké typy zpětné vazby využívají učitelé ve výukové komunikaci na 1. stupni základních škol. Pomocí našeho výzkumného šetření jsme zjistili, že učitelé ve výukové komunikaci na 1. stupni základních škol využívají pozitivní zpětnou vazbu, které převládá nad negativní zpětnou vazbou. Abychom se v této problematice lépe zorientovali, a hlouběji porozuměli výsledkům hlavní výzkumné otázky, postupně si zodpovíme dílčí výzkumné otázky, které jsme si pro tuto práci stanovili. První výzkumnou otázkou je: **Jaké jsou dle učitelů atributy kvalitní zpětné vazby?** Výsledky této otázky jsme rozdělili do dvou částí. V první části jsme se zaměřili na atributy zpětné vazby z hlediska vlastní. Učitelé jako hlavní atribut kvalitní zpětné vazby uvádějí pozitivní a motivující. Tento atribut uvedli velmi často, naopak jako nejméně důležitý atribut uváděli učitelé hodnocení známkou. Ve druhé části jsme se zaměřili na atributy z hlediska zaměření zpětné vazby. Zde se nejvíce objevilo zaměření na zlepšení žáka, kde bychom se měli orientovat na informaci o tom, jak se má žák zlepšit. Nejméně se ve výsledcích objevoval atribut zaměřený na orientaci na klady a zápory. Z těchto výsledků můžeme usoudit, že pro učitelé je kvalitní zpětná vazba pozitivní a motivující, která se orientuje na zlepšení výkonu žáka. Naopak kvalitní zpětnou vazbou pro učitele není hodnocení známkou a orientace na klady a zápor. Následující otázkou v našem výzkumném šetření bylo: **Jaké typy zpětné vazby z hlediska zaměření považují učitelé za nejdůležitější?** V tomto výzkumném šetření, měli respondenti za úkol seřadit položky typů zpětné vazby z hlediska zaměření podle důležitosti. Jednalo se o pět položek, které vycházely z teoretické části. Na první pozici se nejčastěji vyskytovala položka zaměření zpětné vazby na pozitivní aspekty osobnosti. Oproti tomu na poslední pozici učitelé zařazovali zaměření zpětné vazby na sebehodnocení výkonu žáka.

Jako další jsme prostřednictvím dotazníku zkoumali: **Jaká je frekvence využívání vybraných typů zpětné vazby v komunikaci učitele na obecné úrovni a ve výuce českého jazyka a matematiky na 1. stupni základních škol?** Zjistili jsme, že frekvence typů zpětné vazby v komunikaci učitele je rozdílná mezi pozitivní zpětnou vazbou a negativní zpětnou vazbu. Výsledky byly znázorněny pomocí průměru, pro lepší orientaci uvádíme přehled výsledků: Průměr vyšší než 3,5 – velmi často, 3,4-2,5 – někdy, průměr 2,4 -1,4 – málokdy. Výsledky se vztahovaly k předmětům českého jazyka a matematiky, kdy zpětná vazba k úsilí ve čtení je velmi častá než zpětná vazba k úsilí v matematice,

kteří je využívána někdy. Oproti tomu negativní zpětná vazby ve čtení i negativní zpětná vazba v matematice se objevuje málokdy. Rozdíly se však ukázaly také v obecné zpětné vazbě, kdy pozitivní zpětná vazba obecná je využívána velmi často a negativní zpětná vazba je využívána pouze někdy.

Poslední výzkumná otázka zjišťovala: **Jaké jsou rozdíly ve frekvenci využívání vybraných typů zpětné vazby učitelů dle délky jejich praxe a ročníků, ve kterém vyučují?** Při vyhodnocování dat této otázky, nám vstaly dvě hypotézy.  $H_1$ : Zkušenější učitelé budou využívat jiné typy zpětné vazby než učitelé méně zkušení, a hypotéza  $H_2$ : Učitelé ve vyšších ročnících se ve využívání typů zpětné vazby liší od učitelů v nižších ročnících. Tyto hypotézy jsme ověřovali pomocí testové statistiky, konkrétně tedy U – testu Manna-Whitneyho. Při zkoumání  $H_1$  byla hodnota signifikace vyšší než 0,05, což znamená, že pro nás jsou tyto výsledky statisticky nevýznamné. Tímto se  $H_1$  nepotvrdila. Naopak u ověřování  $H_2$  byla hodnota signifikace menší než 0,05, v tomto případě se ve výsledcích projeví rozdíly. Tyto rozdíly se objevily konkrétně u třech atributů. Výsledky byly znázorněny pomocí průměr, pro lepší orientaci uvádíme přehled výsledků: Průměr vyšší než 3,6 – velmi často, 3,5-2,4 – velmi často, průměr 2,3 -2,1 – někdy, 2,0 -1,4 – málokdy. První byla rozdílnost ve zpětné vazbě k úsilí ve čtení, kde je tato zpětná vazba velmi často využívána v 1. – 2. ročníku ZŠ, ale pouze často využívána ve 3. – 5. ročníku ZŠ. Další rozdílnost se ukázala při negativní zpětné vazbě ve čtení, kde je naopak málokdy využívána v 1. – 2. ročníku. Ve 3. – 5. ročníku je negativní zpětné vazby ve čtení používána pouze někdy. Poslední rozdíl se projevil u negativní zpětné vazby v matematice, kdy ji učitelé v 1. – 2. ročníku používají málokdy, a ve 3. – 5. ročníku učitelé negativní zpětnou vazbu používají více – někdy. Dle výsledků se tedy můžeme domnívat, že učitelé 3. – 5. ročníku základních škol využívají ve míře negativní zpětnou vazbu, než učitelé 1. – 2. ročníku. Také jsme zjistili, že větší důraz na pozitivní zpětnou vazbu kladou učitelé u nižších ročníků, tedy u 1. – 2. ročníku základních škol.

Z výzkumného šetření je zřejmé, že pro učitele na prvním stupni základních škol je velmi podstatná kvalitní zpětná vazba zaměřená na pozitivitu a orientaci na žáka a jeho osobnost. Také jsme zjistili, že pro využívání různých typů zpětné vazby nejsou žádné statistické rozdíly mezi délkou praxe učitelů. Naopak zde hraje roli rozdílnost daného ročníku, ve kterém učitelé vyučují.

## 7.1 Diskuse

Na problematiku typologie zpětné vazby na 1. stupni není kladena velká pozornost. V této oblasti je v České republice malý počet výzkumů, proto byl použit zahraniční dotazník, který byl upraven a doplněn pro náš výzkum. Konkrétně se jednalo o zahraniční dotazník autora Burnett (2002), který vytvořil „Teacher Feedback Scale (dále jen TFS).

Pomocí tohoto výzkumu jsme zjistili, co je podle učitelů kvalitní zpětná vazba. Tyto atributy byly velmi roztržštěné. Když se zaměříme na největší počet odpovědí (22), má být dle učitelů kvalitní zpětná vazba motivující. Tyto výsledky jsou v souladu s teorií. Například Starý a Laufková (2016) uvádějí, že nejdůležitějším cílem zpětné vazby je motivace učitele, která povede žáky ke kvalitnější výkonům. Zaznamenané odpovědi (13), které by měli učitele informovat, co dítě zvládá a nezvládá, a měly obsahovat klady i záporny, jsou v rozporu s teorií. Konkrétně s prací Hattieho a Timperleyové (2007), kteří zmiňují, že sice negativní zpětná vazba může posilovat cílevědomost žáka, ale může zapříčinit odpor k dané aktivitě, či předmětu.

Zjistili jsme, že za nejméně důležitý atribut považují učitelé to, aby žáci dostali prostor k vlastnímu vyhodnocení svého učebního výkonu. Tento výsledek ukazuje, že v povědomí učitelů nemusí tak záležet na vlastním hodnocení žáka. Autoři Hattie a Timperleyová (2007) uvádějí, že je zde malá hodnota informace pro žáka, která by vedla ke zlepšení samotného učení. Autoři ve své typologii zpětné vazby z hlediska zaměření tento atribut také uvádějí. Zmiňují, jak je důležité, aby učitelé směřovali zpětnou vazbu na proces výuky podporující hlubší porozumění, oproti hodnocení osobních vlastností. I přes toto tvrzení, by žáci, společně s učitelem, svůj výkon hodnotit měli.

Pomocí našeho výzkumu jsme zjistili, že se vyskytuje pozitivní zpětná vazba v českém jazyce více než se v matematice. Myslíme si, že to může být tím, že učitelé se v matematice více soustředí na chybu. Starý a Laufková (2016) uvádějí, že reakce na chybu je jedním z největších podnětů zpětné vazby. Chybou je zde myšlena daná míra nedostatečnosti při plnění úkolu, kde učitel očekává „správnou“ odpověď, tedy konkrétně „správný“ výsledek v matematice. Autoři uvádějí, že je důležité, aby se zpětná vazba orientovala i na bezchybnou práci žáka, nejen na chybu. V českém jazyce je také jednodušší využít typologii zpětné vazby Gavory (2005), zaměřenou na pozitivní reakci než v matematice. Například při zpětné vazbě *Echo*, kdy zopakujeme odpověď s lehkou odměnou, by se se v matematice mohlo stát, že správnou odpověď řekneme my (nebo by

číselná odpověď nešla obměnit). Proto raději učitelé volí negativní zpětnou vazbu v matematice, aby na chybu upozornili.

Vyzkoumali jsme, že učitelé využívají více pozitivní zpětnou vazbu u nižších ročníků (1. – 2. ročník) než u vyšších ročníků (3. – 5. ročník). Toto vychází také ze specifíků, které učitelé musejí respektovat. Klégrová (2003) uvádí, že pro dítě je velmi náročná adaptace na nové školní prostředí, žák se teprve se vším seznamuje a vše se postupně učí. Na žáka jsou kladeny vysoké nároky zejména v počátcích čtení a počítání. Učitel je v tomto období pro žáky klíčový. Proto mají učitelé často pocit, být na žáky mírnější a poskytovat jim pozitivní zpětnou vazbu, aby žáky motivovali k dalšímu učení a neodradili ho od dané aktivity či předmětu. Beníšková (2007) uvádí, že pokud je žák ve vyučovacím procesu úspěšný, pociťuje uspokojení. Autorka zmiňuje, že právě pro tento pocit, je žák motivovaný k další práci. Tohoto tvrzení můžeme dosáhnout právě využíváním pozitivní zpětné vazby.

V portugalském výzkumu od autorek Laranjeira & Teixeira (2018), které pro svůj výzkum zvolili také TFS od Burnetta (2002), je zmíněno, že by TFS v kontextu intervence na školách mohl přispět ke zvýšení povědomí učitelů o jejich silném vlivu na motivaci studentů k učení. S tímto tvrzením naprosto souhlasíme, a doufáme že tento výzkum dodá povědomí o motivační a pozitivní složce zpětné vazby ze strany učitelů k žákům. Toto tvrzení můžeme také doložit teorií Hattieho a Timperleyové (2007), kteří zmiňují, že pokud se žák setkává s negativní zpětnou vazbou, či zpětnou vazbou, která podává informaci žákovi nejasně, může se stát, že to bude mít negativní vliv na výsledky žáka. Je také zmíněno, že pozitivní zpětná vazba zapříčiní u žáků zálibu v dané aktivitě a budou se k ní chtít vracet.

## 7.2 Limity výzkumu

Jako každá práce tak i tato má své limity. Jako první limit, který bychom uvedli je nezkušenost začínajícího výzkumníka, kdy autorovi chyběla předchozí zkušenost. Tato zkušenost chyběla, jak při práci se sběrem dat, tak i s následným zpracováním. Myslíme si také, že jako dalším limitem může být uveden dotazník. Původní dotazník, ke kterému nám bylo uděleno povolení byl zahraniční dotazník. Tento dotazník byl vůči sociokulturního hlediska upraven. Nemohli jsem použít všechny položky, tak jak byly vytvořeny, proto byli nahrazeny položkami, které byly vyzorovány v hodinách českých škol v rámci předvýzkumu. Výsledky této práce nemohou být zobecnitelné, protože byl využit pouze

dostupný výběr učitelů. Taktéž nemohou být zobecnitelné, protože jsme nevyužili standardizovaný český dotazník, ale dotazník zahraniční s vlastní úpravou.



## 8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z výsledků, které jsme získali na základě výzkumu zpětné vazby učitelů na 1. stupni základní škol, jsme odhalili, že učitelé využívají různé typy zpětných vazeb na základě ročníků, ve kterém aktuálně vyučují. Také jsme zjistili, že nejvíce využívanou zpětnou vazbou je pozitivní zpětná vazba obecná. Věříme, že by se na základě tohoto výzkumu mohlo více projevit povědomí o problematice využívání typů zpětné vazby na 1. stupni základních škol.

Prvním naším doporučením je, aby se učitelé více dozvěděli o kvalitách zpětné vazby. Vhodným způsob pro seznámení se s touto problematikou je zúčastnit se seminářů nebo kurzů, které se zaměřují právě na výukovou komunikaci. Tyto kurzy jsou nabízeny také online formou, a často spadají pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Navrhujeme také, aby si učitelé zkoušeli trénovat rozmanité typy zpětných vazeb. Myslíme si, že není špatný nápad využít také vlastní nahrávku pomocí videa (videotrének) a následně si zaznamenat, jakou zpětnou vazbu využívají, a jak by ji chtěli v budoucnu změnit. Doporučujeme využití hospitace a zaměření se právě na využívání různých typů zpětných vazeb. Jednou z forem hospitace, by mohla být domluva s kolegy. Při této formě by se učitelé v hodinách vzájemně pozorovali a následně si sdělovali své postřehy a poznatky, které by mohli hlouběji analyzovat.

Myslíme si také, že by se s praktickými nácviky zpětné vazby, mělo začít již při studiu, kdy si budoucí učitelé postupnými krůčky zkoušeli využívat typy zpětné vazby. V České republice, při studiu pedagogických oborů, se často věnujeme teorii, proto si myslíme, že studenti více ocenili praktické ukázky. Mohli by se při náslechové praxi více věnovat tomu, jak učitel komunikuje se svými žáky s konkrétním zaměřením na zpětnou vazbu. Při souvislých praxích a výstupech, by si mohli vyzkoušet, jaká zpětná vazba má na žáky nejefektivnější vliv a jaké naopak ne. Bohužel si myslíme, že tento problém je však běh na dlouhou trať a je spojen s rozpočtem daných škol.

Mezi naše poslední doporučení uvádíme, aby se učitelé pro 1. stupeň zaměřili na vzájemnou komunikaci s žákem, a aby poskytovali stejně kvalitní zpětnou vazbu ve čtení a v matematice s ohledem na věk žáka.

## ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem Zpětná vazba učitelů ve výukové komunikaci na 1. stupni základních škol umožnila nahlédnout do problematiky využívání typů zpětné vazby. Cílem diplomové práce bylo zmapovat, jaké typy zpětné vazby využívají učitelé na 1. stupni základních škol.

Problematika byla vymezena pomocí kapitol v teoretické části. První kapitola byla věnována charakterizování výukové komunikace. Zde pro nás bylo stěžejní vymezit strukturu a schéma výukové komunikace, zvláště struktura komunikace IRF (iniciace – replika – feedback/ zpětná vazba), která nám znázorňuje spojitost výukové komunikace se zpětnou vazbou. Právě zpětná vazba ve výukové komunikaci je další kapitolou teoretické části. Kapitola byla z velké části věnována typologii zpětné vazby a efektivní zpětné vazbě, které byly zásadní pro výzkumnou část práce. Pozornost byla soustředěna taky na práci s chybou v rámci zpětné vazby. Závěrečná kapitola teoretické části byla orientována na hodnocení, kde jsme se zaměřili na to, jakou má hodnocení funkci. Popsali jsme rozdíly mezi sumativním hodnocením a formativním hodnocením.

Na základě teoretických východisek byla praktická část zaměřena na kvantitativně orientovaný výzkum. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké typy zpětné vazby využívají ve výukové komunikaci učitelé na 1. stupni základních škol. K tomuto výzkumu bylo využito dotazníkového šetření, a protože v České republice není vytvořen dotazník ke zkoumání typologie zpětné vazby u učitelů na 1. stupni základních škol, byl použit zahraniční dotazník. Konkrétně jsme využili „Teacher Feedback Scale“. Dotazník byl obohacen vlastními položkami, které byly vyzorovány u českých učitelů v rámci předvýzkumu. Dotazník se skládal ze 33 položek, z nichž se zde objevovala jedna otevřená otázka, dále bylo v dotazníku využito škálování. Dotazníku se zúčastnilo celkem 145 učitelů, kteří učí na 1. stupni základních škol.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že nejvíce využívanou zpětnou vazbou je pozitivní zpětná vazba obecná. Bylo také zjištěno, že nejsou prokázány statisticky významné rozdíly v typech zpětné vazby, mezi délkou praxe učitelů. Naopak se nám projevíly statisticky významné rozdíly ve využívání různých typů zpětné vazby na základě ročníku, ve kterém učitel aktuálně vyučuje. Tyto rozdíly se objevily zvláště v úsilí ve čtení, kde učitelé využívají více pozitivní zpětnou vazbu u nižších ročníků (1. – 2. ročník), a naopak více využívají negativní zpětnou vazbu ve čtení u vyšších ročníků (3. – 5. ročník). Dále

se rozdílly vyskytly při negativní zpětné vazbě ve čtení, která je méně využívána u nižších ročníků (1. – 2. ročník), a naopak více u 3. – 5. ročníku. Myslíme si, že příznivým zjištěním je, že ve výuce na 1. stupni základních škol využívají učitelé více pozitivní zpětné vazby a podpory v hodnocení žáka než negativní zpětné vazby.

Mezi limity této práce jsme zařadili použitý zahraniční dotazník, nemožnost zobecnit výsledky našeho výzkumu a v neposlední řadě nezkušenost začínajícího výzkumníka.

Výzkumné šetření nám pomohlo propojit souvislosti mezi teoretickou a praktickou částí. Díky výsledným zjištěním jsme sestavili doporučení pro praxi, které by mohlo směřovat k většímu povědomí a informativnosti o dané problematice.

Cíl této diplomové práce byl podle nás splněn a věříme, že tato práce pomůže při realizaci zpětné vazby nejen učitelům pro 1. stupeň, ale také studentům, kteří se rozhodli vykonávat tuto profesi.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
2. Beníšková, T. (2007). *První třídou bez pláče*. Praha: Grada.
3. Broumová, V., & Reitmayerová, E. (2015). *Cílená zpětná vazba – Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál.
4. Fletcher, H. (2021). *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Praha: Universum.
5. Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
6. Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
7. Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
8. Chrásková, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
9. Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál.
10. Kalhous, Z., & Obst, O., a kol. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
11. Klégrová, J. (2003). *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta.
12. Kolář, Z. & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
13. Kostrub, D. (2008). *Dieťa/žiak/študent – učiteľ – učivo – didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov: Rokus.
14. Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
15. Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
16. Machů, E. (2010). *Nadaný žák*. Brno: Paido.
17. Machů, E., Kočvarová, I. a kol. (2013). *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
18. Mareš, J., Průcha, J., & Walterová, E. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
19. Michalová, Z. (2007). *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.

20. Müllerová, S. (2002). *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
21. Neubauer, K., Tübele, S., & Neubauerová, L. (2017). *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. Hradec Králové: Pavel Mervart.
22. Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
23. Petlák, E. (2016). *Všeobecná didaktika*. Frýdek-Místek: Iris.
24. Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
25. Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
26. Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: Teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada.
27. Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Ostravská univerzita.
28. Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
29. Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
30. Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
31. Šed'ová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita.
32. Šuťáková, V., Ferencová, J., & Zahatňanská, M. (2017). *Sociálna a didaktická komunikácia*. Bratislava: Wolters Kluwer.
33. Tišťanová, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. Bratislava: Iris.
34. Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada.
35. Wiliam, D. (2017). *Embedded formative assesment*. Bloomington: Solution Tree Press.
36. Wiliam, D., & Leahy, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: Edulab.

## SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

1. Bonner, S. & Chen, P. (2019). *Systematic classroom assessment: an approach for learning and self – regulation*. New York; London: Routledge, Taylor & Francis Group. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315123127>
2. Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22(1), 1–16. doi: <https://doi.org/10.1080/01443410120101215>
3. Eriksson, E., Björklund Boistrup, L., & Thornberg, R. (2018). A qualitative study of primary teachers' classroom feedback rationales. *Educational research*, 60(2), 189–205. doi: <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1451759>
4. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
5. Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*, 67(2), 126–146. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>
6. Laranjeira, M., & Teixeira, M. O. (2018). Portuguese version of teacher feedback scale: A preliminary study. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 28, e28201802. 1–7. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2802>
7. Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), 250–289. doi: <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.289>
8. Steuer, G., & Dresel, M. (2015). A constructive error climate as an element of effective learning environments. *Psychological Test and Assessment Modelling*, 57(2), 262–275. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00525-x>
9. Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education*, 33(5), 56–68. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.003>
10. Tůma, F. (2014). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990-2012). *Pedagogika*, 64(2), 177–199. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/>

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

TFS Teacher Feedback Scale

ZV Zpětná vazba

ZŠ Základní škola

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

|  |    |
|--|----|
| Obrázek 1 Didaktický trojúhelník.....        | 16 |
| Obrázek 2 Schéma výukové komunikace .....    | 17 |
| Obrázek 3 Schéma formativního hodnocení..... | 34 |



**SEZNAM GRAFŮ**

|  |    |
|--|----|
| Graf 1 Délka praxe.....  | 44 |
| Graf 2 Ročník.....   | 45 |
| Graf 3 Místo vykonávání profese .....                            | 46 |
| Graf 4 Atributy kvalitní zpětné vazby z hlediska vlastností..... | 48 |
| Graf 5 Atributy kvality z hlediska zaměření zpětné vazby.....    | 49 |
| Graf 6 Důležitost typů zpětné vazby dle zaměření .....           | 51 |
| Graf 7 Využívané typy zpětné vazby.....                          | 53 |
| Graf 8 Rozdíly ve zpětné vazbě dle délky praxe .....             | 56 |
| Graf 9 Rozdíly ve zpětné vazbě dle vyučovaného předmětu.....     | 58 |

**SEZNAM TABULEK**

|   |    |
|---|----|
| Tabulka 1 Přehledná tabulka funkcí hodnocení.....                               | 31 |
| Tabulka 2 Přehledná tabulka popisu sumativního a formativního hodnocení.....    | 33 |
| Tabulka 3 Testová statistika využití zpětné vazby .....                         | 54 |
| Tabulka 4 Testová statistika využití zpětné vazby dle délky praxe.....          | 55 |
| Tabulka 5 Testová statistika využití zpětné vazby .....                         | 57 |
| Tabulka 6 Testová statistika využití zpětné vazby dle vyučovaného ročníku ..... | 57 |

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

## Zpětná vazba učitele ve výukové komunikaci na 1. stupni základních škol

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé,

věnujte prosím několik minut svého času vyplněním následujícího dotazníku. Tento dotazník slouží jako podklad pro mou diplomovou práci na téma Zpětná vazba učitele ve výukové komunikaci na 1. stupni základních škol. Cílem mého výzkumu je zjistit, jaké typy zpětné vazby využívají učitelé ve výukové komunikaci na prvním stupni základních škol.

Tento dotazník je určen pro učitele 1. stupně základních škol. Celý tento dotazník je dobrovolný a také anonymní.

Dotazník obsahuje otázek 6 a vyplnění dotazníku Vám zabere 5-10 minut.

Moc Vám děkuji za spolupráci, Tereza Daňková, studentka učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

### 1 Uvedte prosím délku Vaší praxe učitele na 1. stupni základní školy.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

0-2 roky  3-5 let  6-10 let  11-15 let  16-20 let  20 a více let

### 2 Ve kterém ročníku aktuálně vyučujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

1. ročník  2. ročník  3. ročník  4. ročník  5. ročník

### 3 Jste učitelkou ZŠ ve městě či na vesnici?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

ve městě  na vesnici  
 Jiná...

#### 4 Co je podle Vás kvalitní zpětná vazba?

#### 5 Seřadte přístupy zpětné vazby podle toho, které jsou podle Vás nejdůležitější?

Nápověda k otázce: *Změňte pořadí položek dle svých preferencí (1. - nejdůležitější, poslední - nejméně důležitá)*

Žák by měl dostat od učitele prostor k vlastnímu vyhodnocení celé výuky.

Žák by se měl od učitele dovědět, v čem je žák dobrý nebo výjimečný, i když se to netýká zrovna výkonů ve škole.

Žák by se měl od učitele dovědět, zda vyřešil úkol správně či nikoli.

Žák by měl dostat od učitele prostor k vlastnímu vyhodnocení svého učebního výkonu.

Žák by se měl od učitele dovědět, zda postupoval správně bez ohledu na správnost výsledku.

#### 6 Jaké zpětné vazby ve svých hodinách využíváte?

Nápověda k otázce: *Následující položky zjišťují, jakou zpětnou vazbu používáte ve svých hodinách nejčastěji.*

|                                      | Nikdy                 | Málokdy               | Někdy                 | Často                 | Velmi často           |
|--------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Skvělá práce!                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vím, jak moc se v matematice snažíš. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Paráda!                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jsi šikovný/á.                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jde vidět, že čtení trénuješ i doma. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| To jsi mě mile překvapil.            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Někde jsi udělal/a chybu.            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

|  |                       |                       |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Zkus to znovu.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| To se ti povedlo.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tak to nemělo být.                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Máš to správně.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ve čtení se velmi zlepšuješ.                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| No tak, umíš počítat lépe.                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| To není dobré.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| V matematice jsi opravdu dobrý/á.                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Super!   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Čtení ti opravdu jde.                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Není to moc dobré, přečti si to prosím znovu.            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| V matematice děláš spoustu zbytečných chyb.              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jak se ti/vám pracovalo?                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Čteš něco, co v tom textu není.                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vypočítej prosím ty příklady znovu.                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| To by šlo.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Bylo to lehké nebo těžké?                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Zkus se na to podívat ještě jednou.                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jde vidět, že si počítání trénoval, počítáš mnohem lépe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| No tak, umíš číst i lépe.                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jak se ti/vám líbila výuka?                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |