

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Tripartita jako nástroj sebehodnocení žáků

Tripartite as a tool for student self-evaluation

Lucie Kučerová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Studijní obor: 1.STZŠ

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Tripartita jako nástroj sebehodnocení žáků potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 1. 12. 2024

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PhDr. Janě Poche Kargerové, Ph.D., za odborné vedení mé práce a věnovaný čas. Dále bych ráda poděkovala všem svým respondentům za předání svých zkušeností a ochotné poskytnutí svých materiálů.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na tripartitní setkání jako na nástroj pro rozvoj sebehodnocení žáků. Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem pedagogové na státních a soukromých školách využívají tripartitní setkání k podpoře sebehodnocení žáků a jaký vliv má pravidelné vpravování sebehodnocení do výuky na schopnost žáků zhodnotit své silné a rozvojové oblasti. K výzkumu bylo využito kvalitativních metod, konkrétně polostrukturovaných rozhovorů s učiteli tří škol, pozorování tripartitních setkání a analýzy autentických materiálů. Výsledky ukázaly a zároveň potvrdily poznatky teoretické části, že tripartitní setkání představují významný nástroj pro rozvoj sebehodnocení žáků. Jejich efektivita však závisí na pravidelnosti a způsobu zapojování sebehodnocení do výuky a zároveň na přístupu a přesvědčení jednotlivých učitelů. Z výzkumu také vychází důležitost formativního hodnocení, které značným způsobem pozitivně ovlivňuje sebepojetí žáků. Práce přináší inspiraci pro pedagogy, jak efektivně využívat tripartitní setkání k podporování rozvoje sebehodnocení žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

Tripartita, sebehodnocení žáků, učitel, žák, rodič, základní škola, soukromé školy, státní školy, formativní hodnocení.

ABSTRACT

The thesis focuses on tripartite meetings as a tool for developing students' self-assessment. The aim of the research was to find out how teachers in public and private schools use tripartite meetings to support students' self-assessment, and what impact the regular integration of self-assessment into teaching has on students' ability to assess their strengths and areas for development. The research used qualitative methods, specifically semi-structured interviews with teachers from three schools, observations of tripartite meetings, and analysis of authentic materials. The results showed and confirmed the findings of the theoretical part that tripartite meetings are a significant tool for developing students' self-assessment. However, their effectiveness depends on the regularity and manner of integrating self-assessment into teaching, as well as on the approach and beliefs of individual teachers. The research also highlights the importance of formative assessment, which significantly positively influences students' self-concept. The thesis provides inspiration for teachers on how to effectively use tripartite meetings to support the development of students' self-assessment.

KEYWORDS

Tripartite meeting, student self-assessment, teacher, student, primary school, private schools, public schools, formative assessment.

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Tripartitní setkání.....	9
1.1 Vymezení pojmu tripartita.....	9
1.2 Význam tripartit.....	10
Shrnutí první kapitoly.....	11
2 Účastníci tripartitního setkání.....	12
2.1 Žák.....	12
2.2 Rodina.....	13
2.3 Učitel.....	15
Shrnutí druhé kapitoly.....	17
3 Materiály používané na tripartitních setkáních.....	18
3.1 Portfolio.....	18
4 Hodnocení.....	20
4.1 Funkce hodnocení.....	21
4.1.1 Funkce hodnocení pro dítě.....	21
4.1.2 Funkce hodnocení pro rodiče.....	23
4.2 Nejčastěji využívané typy hodnocení při tripartitních setkáních.....	23
4.2.1 Slovní hodnocení.....	24
4.2.2 Formativní hodnocení.....	25
4.2.3 Hodnocení pomocí známek či procent.....	25
Shrnutí čtvrté kapitoly.....	26
5 Sebehodnocení.....	28
5.1 Typy sebehodnocení a jejich funkce.....	29
5.2 Techniky sebehodnocení dětí.....	29
Shrnutí páté kapitoly.....	30
Závěr teoretické části.....	31
EMPIRICKÁ ČÁST.....	32
Úvod.....	32
1 Cíle výzkumu.....	33
2 Metodologie výzkumu.....	34
2.1 Polostrukturovaný rozhovor.....	34
2.2 Pozorování.....	37
2.3 Obsahová analýza.....	38
3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	39
3.1 Škola A.....	39
3.1.1 Respondentka A.....	40
3.1.2 Respondentka B.....	40

3.1.3 Respondentka C.....	41
3.2 Škola B.....	41
3.2.1 Respondentka D.....	42
3.2.2 Respondentka E.....	42
3.2.3 Respondent F.....	42
3.3 Škola C.....	43
3.3.1 Respondentka G.....	43
3.3.2 Respondentka H.....	44
3.3.3 Respondentka CH.....	44
4 Analýza dat.....	45
4.1 Škola A.....	45
4.1.1 Pozorování tripartit.....	45
4.1.2 Rozhovory.....	48
4.1.3 Analýza použitých autentických materiálů.....	53
Závěr případové studie školy A.....	55
4.2 Škola B.....	56
4.2.1 Pozorování tripartit.....	56
4.2.2 Rozhovory.....	59
4.2.3 Analýza použitých autentických materiálů.....	62
Závěr případové studie školy B.....	64
4.3 Škola C.....	65
4.3.1 Pozorování tripartit.....	65
4.3.2 Rozhovory.....	67
4.3.3 Analýza použitých autentických materiálů.....	72
Závěr případové studie školy C.....	74
5 Shrnutí výzkumu.....	75
Závěr.....	76
Použitá literatura.....	79
Seznam příloh.....	83

Úvod

Jelikož jsem vždy studovala na školách, kde hodnocení probíhalo pouze pomocí známek, vím, jak stresující někdy nevědomost toho, co jsem udělala špatně, může být. Třídní schůzky, kterých jsem se nikdy nemohla účastnit, ve mně vyvolávaly nervozitu až do konce střední školy. Zkušenosti s tím, že se například pedagog přehlédl o řádek a rodičům vyprávěl o jiném studentovi, mne nyní ještě více utvrzují v důležitosti toho, co dělám ve své pedagogické praxi.

Téma této diplomové práce tedy budou tripartitní setkání, která jsou pro rodiče možností dozvědět se nejen o výsledcích žáka, ale také hlavně o jeho postojích a pocitech. Pro žáka znamenají jistotu, při které je hlavním aktérem celé schůzky a může se svobodně vyjádřit. Žák je aktivně zapojen do svého vzdělávacího procesu a je vnitřně motivovaný na sobě dále pracovat, protože ví, jak na to.

Jedním z důvodů výběru tohoto tématu je také má potřeba se v tomto ohledu dál vzdělávat. V teoretické části této diplomové práce se tedy zaměřuji na vysvětlení pojmů, které se s tripartitními schůzkami pojí. Jak jsme si v posledních letech mohli všimnout, celý rámcový vzdělávací program prochází významnou revizí. Větší důraz nyní klademe na rozvoj klíčových kompetencí, jako jsou například kompetence k učení, sociální, personální a kompetence k řešení problémů. Právě tripartitní setkání, tedy společné schůzky rodičů, žáků a učitelů, představují unikátní příležitost pro rozvoj klíčových kompetencí. Jednou z důležitých dovedností, kterou by žák měl ovládat a ve škole by měla být pravidelně rozvíjena, je sebehodnocení. Sebehodnocení, které žákovi pomůže se dále ve své cestě rozvíjet, volit si racionální cíle a být zodpovědný za své výsledky ve škole.

Empirická část diplomové práce se zaměřuje na to, jakým způsobem učitelé na základních školách rozvíjí sebehodnocení a jak využívají tripartitní setkání k podporování sebehodnocení žáků. Cílem práce je zjistit, jak se liší přístupy učitelů na státních a soukromých školách, jaký čas věnují rozvoji sebehodnocení během těchto setkání a jaké jsou nejčastější výzvy a překážky, se kterými se při této činnosti setkávají. Výsledky tohoto výzkumu mohou přispět k lepšímu pochopení role tripartitních setkání v procesu rozvoje žáků a poskytnout praktická doporučení pro učitele.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Tripartitní setkání

Téma tripartitních setkávání jsem si pro svou diplomovou práci vybrala proto, že je vnímám jako skvělý nástroj pro podporu a rozvoj žáka. Jde o schůzky ve třech, tedy rodič, žák a učitel. Jak uvádí Strategie 2030+ (2020, s. 20), pro rozvoj klíčových kompetencí žáků je potřeba vytvářet příležitosti, kde mohou zažít úspěch. Bez ohledu na to, z jakého rodinného či socioekonomického zázemí přichází. Tripartity také můžeme vnímat jako nástroj, který nám pomáhá prohlubovat vztahy s rodinami. Je totiž potřeba, aby chom rodiny zapojovali do procesu vzdělávání dětí. Jednou z dalších strategií je tedy podpořit spolupráci školy a rodiny. Je zjevné, že tato spolupráce má pozitivní dopady na dítě, jak potvrzuje i zmíněná Strategie 2030+ (Kolektiv autorů 2020, s. 20). Konzultace učitel-rodič-žák jsou klíčové pro efektivní vzdělávání. Pro jejich úspěšnost je potřeba, aby se všechny zúčastněné strany aktivně podílely na tvorbě a dodržování vzájemných dohod. Pravidelná evaluace dosažených cílů a stanovení nových je nezbytnou součástí tohoto procesu. (Kargerová 2019, s. 48)

1.1 Vymezení pojmu tripartita

Vítková (2023) ve svém webinaru nazývá schůzky ve třech tripartitami, triádami či ŽURkami, což je složenina slov **Ž**ák, **U**čitel a **R**odič. Dle Starého a Laufkové (2016, s. 92) jsou tripartity jinými slovy třístranné schůzky. Chápou je jako jednu z dalších možností, jak spolupracovat s rodiči na hodnocení jejich dětí. Stejným způsobem také chápe tripartitní schůzky, tedy schůzky učitele, žáka a rodiče, Krejčová (2005, s. 80): „*Je to schůzka za přítomnosti všech tří stran, kdy cílem této schůzky je seznámení rodičů i dětí s posunem a dalším postupem učení dítěte.*“ Ann Pihlgren (2014) ve svém článku o tripartitních setkáváních uvádí, že by se podle švédské legislativy měly tripartity konat jednou za půl roku. Předmětem těchto schůzek přitom má být osobní plán žáka, kde je písemně hodnoceno, jak jeho výsledky v jednotlivých předmětech odpovídají standardům.

Z mých vlastních zkušeností, které korespondují také s názorem Krejčové (2014) v článku pro Učitelé listy, probíhají tripartitní setkání jednou za půl roku, někdy však i třikrát za školní rok. Učitel si s rodiči domluví termíny, což zpravidla funguje elektronickou formou, kdy učitelé zasílají rodičům tabulky s časovými možnostmi a rodiče se pak zapisují do

jednotlivých časových oken. Díky tomuto systému se mohou učitelé na schůzku lépe připravit.

1.2 Význam tripartit

Pihlgren (2014) ve svém článku uvádí, že žák díky tripartitám dostává mimořádnou příležitost ohodnotit sebe samotného, vyjádřit, v čem vnímá své rozvojové oblasti a na místě za pomoci rodičů a učitele nacházet východiska ke zlepšení. Je zde prostor také k dodatečnému vysvětlení či objasnění různých situací. Dariánová in Pihlgren (2014) vnímá benefity tripartit v konání v soukromí tří aktérů a v poskytnutí času, který patří žákovi. Schůzky dle ní umožňují otevřenější a konstruktivnější jednání a vzájemná interakce všech zúčastněných tak vede k větší objektivitě. V podobném duchu vnímá význam tripartit také Vítková (2023), která hovoří o cílech tripartit ve svém webinaru. Jako první uvádí vytvoření bezpečného prostředí pro žáka, kdy se dítě má cítit vnímáno a je mu dán prostor k vyjádření vlastních potřeb a k sebehodnocení dosavadního průběhu učení. Žák hovoří o své práci, co se mu dařilo a naopak na čem ještě potřebuje zapracovat, shrnuje své pokroky a úspěchy či pojmenovává problémy. Cílem tripartit by mělo být také hledání společné cesty k řešení různých situací. S učitelem, případně s rodiči, si žák nastavuje další postupy vzdělávání.

Čáp (2014) v rozhovoru pro portál EDUin uvedl, že i on sám je „*zastáncem modelu učitel + rodič + žák*“. Výhody vnímá v tom, že zde žák sám může navrhnout řešení a komunikovat své potřeby. Dle jeho slov také „*odpadá naprosto běžná situace, kdy rodič po rozhovoru s učitelem doma hovoří s dítětem, které tvrdí, že jemu učitel řekl něco jiného. A pak začíná dohadování, kdo co jak myslel*“. Také Trpálková (2018, s. 11) ve své práci uvádí, že když se rodiče zapojí do školního života, získávají hlubší vhled do vývoje svých dětí díky jejich přímému pozorování. Mohou tak lépe přizpůsobit výchovné metody a zároveň objevit nevyužitá místa či oblasti, kde by jejich děti mohly dále růst a rozvíjet svůj potenciál.

Domnívám se, že tripartitní setkávání jsou pro žáky velmi důležitou součástí jejich vzdělávání. S tímto názorem koresponduje Program začít spolu (Váňová Krejčová 2003, s. 4), který uvádí, že „*komunikace mezi dospělými a dětmi, ale také komunikace mezi vrstevníky hraje klíčovou úlohu při fyzickém, sociálním, emočním a kognitivním rozvoji dítěte. Je také zásadní pro poskytování průběžné podpory, pro výměnu a rozvoj znalostí,*

zkušeností a názorů. Komunikace se podílí na spoluvytváření pocitu vlastní identity, pocitu sounáležitosti s komunitou a poznávání světa.“ Tripartitní setkání jsou však stále na školách spíše vzácnější, přestože v zahraniční literatuře se setkáváme s mnohými argumenty, proč tripartity zapojovat do procesu učení žáka.

Shrnutí první kapitoly

Tripartitní setkání jsou cenným nástrojem pro vzdělávání. Setkáním učitelů, rodičů a žáků vytváříme prostor pro otevřenou komunikaci, vzájemnou podporu a společnou práci na rozvoji každého žáka. Tato forma spolupráce se jeví jako nezbytná pro rozvoj klíčových kompetencí, na které nyní revize RVP klade velký důraz. Klíčové kompetence jako schopnost spolupracovat, být flexibilní, být schopen učit se novým věcem a vykazovat samostatnost při řešení problémů, jsou nezbytné pro úspěch v dnešní rychle se měnící společnosti. Prostorem, kde bychom tyto dovednosti mohli rozvíjet, jsou právě tripartitní setkání. Tripartity podporují u žáků rozvoj samostatnosti, zodpovědnosti, komunikačních dovedností a schopnosti spolupráce. Jsou také prostorem pro rozvoj sebehodnocení a sebepojetí žáků. Zároveň umožňují rodičům aktivně se podílet na vzdělávání svých dětí a učitelům získat cenné informace o jejich žácích, čímž také posilují vztah mezi školou a rodinou, což má pozitivní vliv na celkový rozvoj dítěte.

2 Účastníci tripartitního setkání

Jak nám již tedy název tripartita, triáda či setkání ve třech napovídá, jedná se o schůzku tří stran. Nyní je tedy potřeba si všechny tyto tři strany definovat.

2.1 Žák

Pojem žák si může každý představit trochu odlišně a tradiční paradigma jej popisuje jako dítě školou povinné, případně studenta. Synonymem ke slovu žák může být kromě studenta a školáka také odchovanec, následovník či pokračovatel. Průcha (2003, s. 316) uvádí dvě definice tohoto termínu. Jde podle něj jednak o „*označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk*“ a zároveň také o „*označení dítěte, které navštěvuje základní školu*“. Sám Průcha vysvětluje kolizi těchto definic tím, že v české pedagogické terminologii neexistuje ekvivalent anglického „*learner*“. Tento výraz lze velmi volně a doslovně vyložit jako subjekt, který je učen. Neevokuje tak žádné věkové rozmezí a nezasazuje subjekt ani do žádné konkrétní vzdělávací instituce.

V podobně obecném duchu definuje žáka Kolář (2012, s. 449): „*Dítě, mladý člověk i dospělý, který se systematicky vzdělává v organizované vzdělávací instituci...*“. Zároveň však sám uvádí, že ve vyšších třídách se užívá termín student či frekventant. Obecně uznávané paradigma tak koreluje s oběma definicemi. Žák je označován za subjekt, který se pod vedením pedagoga účastní vzdělávacího procesu. Jeho rolí je být účastníkem speciálního sociálního systému (Kolář 2012, s. 449).

Ať už jde o žáka jako dítě, které navštěvuje základní školu, nebo naopak dospělého studenta, cílem je ve všech případech osvojení určitého množství vědomostí a dovedností, které jsou považovány za klíčové pro jeho rozvoj. Tento proces probíhá obvykle na různých vzdělávacích zařízeních, ale obecně jej lze zasadit i mimo „oficiální“ vzdělávací instituce.

Žáky lze kategorizovat podle nejrůznějších kritérií, ale tím základním je stupeň vzdělávání. V této diplomové práci se budeme zaměřovat na žáky prvního stupně.

Žák prvního stupně je přesně definován Mezinárodní standardní klasifikací vzdělávání, tzv. ISCED (International Standard Classification of Education). V českém školství se žák prvního stupně řadí do primárního školství, tedy ISCED úrovně 1. V České republice je

obvyklé věkové rozpětí žáků prvního stupně 6–11 let. Výuka na prvním stupni se vyznačuje nízkou mírou specializace a ve většině vyučovaných předmětů provádí výuku jeden pedagog.

Zvláštní kapitolou jsou děti se speciálními potřebami. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako žáka, *„který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek“*.

Slovní hodnocení, kterému se blíže věnuji v kapitole 4.2.1, by v případě žáka se speciálními potřebami mělo podle portálu RVP (2014) obsahovat posuzování výsledků žáka v jeho vývoji a také ohodnocení snahy, píle studenta, jeho postojů a jeho přístupu ke vzdělávání.

2.2 Rodina

„Definujeme-li rodinu jako systém, můžeme využít nejjednodušší klasickou pracovní definici systému – systém je soubor částí a vztahů mezi nimi“ (Sobotková 2012, s. 24).

Rodina, jak ji vnímáme dnes, by se dala popsat slovy dle Slovníku spisovného jazyka českého: *„Rodina je základní společenská jednotka tvořená dvojicí manželů; společenství rodičů a dětí.“* Rodinu můžeme vymezit jako sociální skupinu lidí, která zahrnuje jednotlivce propojené různými formami příbuzenských vztahů, manželstvím či adopcí. Nejužší rodina sdílí společný domov a zpravidla se dělí o odpovědnost za péči o děti. Psychologický slovník definuje rodinu jako *„společenskou skupinu spojenou manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí“* (Hartl 2004, s. 230). Dle Dunovského (1986, s. 9) je rodina biosociální systém, což je systém, který zahrnuje jak sociální, tak tělesný vývoj a proměny s ním spojené. Neustále hledá a nachází své postavení ve společnosti a zároveň je stále společností ovlivňována a formována.

Podle Čapka (2013, s. 40) *„je právě sebedůvěra školy a učitelů přizvat ke své práci rodiče a nabízet jim spoluúčast již znakem vhodného přístupu a kvality. Rodiče vidí nejen prostředí, vzdělávací postupy a další aktivity, poznají možnosti školy, ale také získají reálnější obrázek o svém dítěti. Na oplátku mohou učitelé očekávat, že od rodičů získají podporu, která se přenesení i do domova dětí.“*

S tímto pohledem také koresponduje názor Čápa (2014), který ve svém rozhovoru vnímá týmovou spolupráci, loajalitu ke škole a srozumitelná pravidla jako základ dobrých vztahů rodiny a školy. Rodiče by neměli být vyučujícími odmítání a měl by jim být vždy nabídnut co nejbližší vhodný termín pro řešení dané situace. Je potřeba však také uvést, že v komunikaci učitele s rodinou, je profesionálem učitel, který nese větší zodpovědnost za to, jak se bude komunikace vyvíjet.

Výchova v rodině, ve škole, na táborech a v podobných prostředích zahrnuje širokou škálu interakcí mezi dospělými a dětmi nebo dospívajícími. „*Ve snaze o dosažení výchovných cílů dospělí přitom užívají rozmanitých výchovných prostředků a metod, jako je kladení požadavků a kontrola jejich plnění, vysvětlování a přesvědčování, pochvaly a napominání, odměny a tresty, působení osobním příkladem, činností, využitím vlivu malé skupiny atd.*“ (Čáp 1996, s. 135)

Čáp také hovoří o vzdělání rodičů jako o zvlášť důležitém činiteli. Ukazuje se, že při vyšším vzdělání rodičů mají děti lepší školní prospěch, rozvinutější zájmové činnosti a v inteligenčních testech dosahují lepších výsledků. Objevují se také rozdíly mezi dětmi vysokoškoláků a středoškoláků. Jednoznačně se ukázalo, že v rodinách, kde rodiče mají pouze základní, či neúplné základní vzdělání, jsou podmínky pro psychický vývoj dítěte krajně nepříznivé. V této souvislosti mluvíme o rodinném prostředí podnětném a nepodnětném. V podnětném prostředí se dítěti rodina věnuje, je mu nasloucháno, má prostor se rozvíjet a je mu k tomu dopřáno dostatek prostředků a aktivit. Naopak v nepodnětném prostředí, například v rodinách s krajně nízkou sociokulturní úrovní, dochází k negování komunikace s dítětem. Dítě bývá okřikováno, aby neobtěžovalo svými otázkami. Tato skutečnost jednak ovlivňuje řečový a intelektový rozvoj dítěte, ale dítě následně navíc není zvědavé, což negativně ovlivňuje jeho motivaci k učení. (Čáp 1993, s. 265–266)

Závěrem tedy vnímáme rodinu jako velmi důležitý aspekt k budování postojů, názorů a celkově formování osobnosti dítěte. Hledáme-li spojitosti mezi pohledem dítěte na sebe samo a rodinou, můžeme vycházet ze slov Vágnerové (2005, s. 229), která tvrdí, že sebepojetí dítěte je ovlivněno například požadavky rodiny, kdy záleží na spokojenosti s jejich naplňováním. Záleží také na tom, jak se sami rodiče o dítěti vyjadřují, jak se k němu chovají. Ovlivňují jej také emočně. Na tyto myšlenky navazuje také Čáp (2001, s. 331), podle kterého může být nepříznivé výchovné prostředí charakterizováno několika

negativními faktory. Jedním z nich je chladný či dokonce negativní emoční vztah rodičů k dítěti, který oslabuje vzájemnou důvěru a pocit bezpečí.

Dalším problémem je nedostatek příležitostí pro dítě k rozmanitým aktivitám, jako jsou hry, učení, vzdělávací činnosti či práce přiměřené jeho věku, což omezuje rozvoj jeho schopností a zájmů. Významným faktorem je také absence společně tráveného času v příjemném emočním klimatu, který je klíčový pro budování pozitivních vztahů. Situaci zhoršuje ironizování dítěte v okamžicích jeho neúspěchu či posměch za jeho snahy dosáhnout ambiciózních cílů. Takové chování oslabuje dětskou sebedůvěru a motivaci. S tím souvisí také nedůvěra rodičů ve schopnosti dítěte, která může být doprovázena nepřiměřenými požadavky – buď příliš vysokými, nebo naopak absencí jasných očekávání a kontroly. Výchova může být také problematická, pokud je příliš přísná a omezující, nebo naopak příliš volná a nepozorná. Takové přístupy mohou bránit dítěti v jeho zdravém emocionálním a sociálním rozvoji.

2.3 Učitel

Národní soustava povolání popisuje náplň práce učitele prvního stupně základní školy takto: *„Učitel prvního stupně základní školy provádí vzdělávací a výchovnou činnost při vyučování, směřující k získávání vědomostí, dovedností a návyků žáků na prvním stupni základní školy ve všeobecně vzdělávacích předmětech, popřípadě ve třídách a školách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

Hermochová (2010) ve svém článku pro portál RVP uvádí, že funkce třídního učitele byla ustanovena ve chvíli, co bylo vzdělávání zpřístupněno každému a kdy se rozšířilo hromadné vyučování ve třídách.

Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář 2012, s. 406) definuje učitele či učitelku jako *„pedagogického pracovníka se speciální kvalifikací pro výchovně vzdělávací práci s dětmi a mládeží (i dospělými) v rámci školy (jakéhokoliv typu a úrovně). Předavatel(ka) kultury lidstva a tradic i hodnot sociokulturního prostředí mladším generacím.“* Úlohou pedagoga je pak řídit učební činnost žáka a při tom využívat vlastní strategii výuky (Kolář 2012, s. 405). Moderní pojetí pedagoga jej navíc obsazuje do role partnera či manažera žáka, kdy úkolem takového pedagoga je působit na žáka tak, aby za své učení sám převzal odpovědnost (Petty 2013, s. 66). Vzájemný vztah mezi žákem a pedagogem je základním prvkem úspěšného vzdělávacího procesu. Cílem pedagoga je nasměrovat žáka k tomu, aby

prokazatelně zvládl očekávané výstupy vzdělávacího programu konkrétní instituce a aby byl schopen nabyté poznatky a pracovní postupy uplatnit v další učební činnosti i v praktických činnostech (Kolář 2012, s. 449). Takto můžeme chápat také slova Boháčkové v článku pro Učitelské listy (2014), kdy mluví o komplexním přístupu k výchově žáka, který vyžaduje, aby učitel nevnímal žáky pouze jako pasivní příjemce informací, ale jako aktivní subjekty učení. Třídní učitel by měl vytvářet prostředí, které podporuje rozvoj celé osobnosti žáka, včetně jeho kognitivních, sociálních a emocionálních dovedností.

Dle Vašutové (2002, s. 20) zahrnuje práce učitele tři etapy. Projektování, kdy učitel systémově promýšlí vzdělávací program, vyučovací hodinu. Je potřeba, aby učitel promýšlel cíle vyučování, výběr učiva, ale také aby zvolil správné metody výuky, způsoby zpětné vazby a hodnocení a promyslel instrukce pro samostudium žáka. Dále vyučování, což je praktickým provedením naplánovaného projektu, kdy učitel interaguje s žákem. Učitel usiluje pomocí didaktických prostředků o dosažení cílů, které během projektování stanovil. A konečnou fází, je zpětná vazba pro studenty, hodnocení.

Podle příručky Kompetentní učitel 21. století vytváří učitel podmínky pro aktivní zapojení žáků do výuky, přičemž využívá jejich dosud získaných znalostí a zkušeností. Názorně ukazuje, jak vypadá respektující komunikace ve vztahu s ostatními dospělými. Sekundárním efektem tohoto počínání je, že si takto děti osvojují sociální dovednosti. Tento přístup má pozitivní vliv na pozitivní sebepojetí dětí a pomáhá utvářet jejich komunikativní kompetenci. (Kolektiv autorů Začít spolu 2019)

Shrnutí druhé kapitoly

Tato kapitola pojednává o jednotlivých účastnících tripartitního setkání. Zde nám tedy vyplývá, že tripartitní setkání jsou příležitostí pro komunikaci tří klíčových aktérů. Jako prvního aktéra si definujeme **žáka**, který je hlavním subjektem vzdělávacího procesu a tripartita je pro něj příležitostí se aktivně zapojit do hodnocení svého pokroku, své práce. Může zde také vyjádřit, jaké má potřeby a díky sebehodnocení si stanovuje další cíle svého vzdělávání. Tímto setkáním rozvíjíme jeho klíčové kompetence a posilujeme jeho vnitřní motivaci. Dalším klíčovým aktérem je **rodič**, který zde stojí jakož první vychovavatel dítěte. On sám může dítěti i pedagogovi přinést zajímavý vhled do procesu vzdělávání jeho dítěte. Tím, že jej zapojujeme do vzdělávacího procesu jeho dítěte, prohlubujeme jak jeho vztah s dítětem, tak také podporujeme spolupráci mezi školou a rodinou. Tato setkávání poté přispívají k lepšímu porozumění potřebám žáků. Poslední, však neméně důležitý článek, je **učitel**, který zde vystupuje jako odborník na vzdělávání a poskytuje dítěti zpětnou vazbu, je jakýmsi průvodcem sebehodnocení žáka a pomáhá dítěti nastavovat si další kroky vzdělávání a stanovovat si realistické cíle. Buduje také partnerství s rodiči, což dále podpoří žáka v jeho rozvoji. Můžeme tedy závěrem říci, že každý jeden účastník tripartity má svou nezastupitelnou roli.

3 Materiály používané na tripartitních setkáních

Aby učitel mohl žáka správně hodnotit, měl by se opírat o důkazy o učení. Jako takové důkazy o učení můžeme vnímat například dílčí úkoly v pracovních sešitech, sešitech, učebnicích či za důkazy můžeme považovat mapování znalostí a různé projekty, které dítě během své školní docházky vypracovalo. Tyto materiály tedy slouží jako podklad o hodnocení pro učitele. Ve vztahu k tripartitním setkáním jsou tyto materiály vodítkem pro žáka, aby se měl v případě hodnocení svých hard skills (tvrdých dovedností) o co opřít. Jak je již v minulých kapitolách zmiňováno, tripartita je prostorem pro rozvíjení ale také sebehodnocení klíčových dovedností. Při hodnocení právě klíčových dovedností je důležité zaznamenávat vývoj. Proto při tripartitách pedagogové využívají stupnice a škály, které žákům poslouží jako pomůcka pro sebehodnocení svých postojů, dovedností a znalostí. (Hansen a Čechová 2009, s. 28)

3.1 Portfolio

Portfolio bývá na některých tripartitních setkávání podkladem pro sebehodnocení dítěte. Je tedy pro tuto práci důležité si tento pojem vymežit. Dle Krejčové a Kargerové (2003, s. 121) je portfolio sbírkou prací, které dítě během školního roku shromažďuje. Jedná se o zakladače, desky či krabice, do nichž si žáci ukládají své práce. Tato sbírka nám jako učitelům, dětem a rodičům následně poskytuje informace o pokrocích, kterých dítě dosáhlo, a ukazuje na jeho vývoj. „*Žákovské portfolio je soubor dokladů o žákově učení, které vzniká za určité období při dosahování vzdělávacích cílů*“ (Košťálová, Miklová a Stag 2008, s. 112). Žákovské portfolio představuje systematicky budovaný soubor prací žáka, který slouží jako ucelený obraz jeho vzdělávací cesty. Tento nástroj umožňuje sledovat rozvoj žákových dovedností, znalostí a postojů v průběhu času. Inspiraci pro tuto metodu nacházíme v praxi umělců a vědců, kteří si archivují své práce pro budoucí odkaz a další inspiraci. Portfolio tak nabízí možnost autentického hodnocení, jelikož poskytuje komplexní pohled na žákovy výkony v různých situacích. Jak hovoří Kalousová (2017, s. 36) ve své diplomové práci, na základě portfolia může probíhat také portfoliové hodnocení. Portfoliovým hodnocením se rozumí hodnocení na základě souboru různých produktů vytvořených žákem a dalších záznamů o dítěti (různé typy výrobků, exponátů, písemných prací, sešitů, pracovních listů, projektů, záznamů laboratorních prací,

uměleckých děl). Má poskytovat dítěti samotnému i jeho okolí co nejplatnější obraz o tom, jak se dítě učí a jak uvažuje.

Váňová Krejčová (2003, s. 121) vnímá výhody portfolia takové, že nám ilustruje konkrétní práci dítěte, přesněji tedy vypovídá o úkolech a aktivitách, na kterých dítě během určitého období pracovalo. Zároveň dítěti, rodičům i učiteli poskytuje informace a důkazy o pokroku dítěte. Ukazuje nám také vývoj učení dítěte v různých oblastech. Dává také prostor dětem hodnotit vlastní práci. Výhody portfolia tedy mohou vnímat i sami žáci, jelikož díky němu mohou zpětně pozorovat svou práci, své zlepšení a výkon, což pomáhá budovat jejich sebevědomí.

4 Hodnocení

Hodnocení je jednou z hlavních náplní pedagogické práce. Jde o proces, jehož cílem je v danou chvíli klasifikovat dosažené znalosti či dovednosti. „*Pojem hodnocení chápeme jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování.*“ (Skalková 2007, s. 176) Kladné hodnocení slouží jako ocenění úsilí hodnoceného žáka a povzbuzení v jeho dalším snažení, zatímco záporné hodnocení upozorňuje na nedostatky a mělo by žáka nasměrovat ke zlepšení. Hodnocení „*motivuje žáky k další práci, ukazuje jim kladné i silné stránky, představuje jim rezervy a posiluje jejich vzdělávací postoje.*“ (Čapek 2015, s. 495)

Kolektiv autorů se ve svém článku pro internetovou stránku Zapojmevsechny.cz (2021) zabývá komplexním fenoménem hodnocení, které definují jako subjektivní proces zahrnující charakteristiku a klasifikaci jevů. Dle jejich názoru hrají v hodnocení klíčovou roli kritéria, jež slouží jako měřítko pro porovnání a rozhodování. Autoři upozorňují na širokou škálu hodnocených oblastí, zahrnující žákův výkon a chování.

Tématu hodnocení se věnuje také dokument MŠMT nazvaný „Strategie 2030+“ (2020), který je klíčovým strategickým plánem pro vytvoření moderního a efektivního vzdělávacího systému. Jeho cílem je modernizovat český vzdělávací systém, přičemž stanovuje priority a hlavní směry rozvoje školství mezi lety 2020–2030. Dokument mimo jiné popisuje problematiku „dobrých známek“. Líčí ji jako přirozený jev, kdy rodiče i žáci usilují o dobré známky a dle výsledků poté usuzují, zda je dítě dobře připraveno na přijímací zkoušky, případně porovnávají výsledky s jinými školami. Školy se s těmito očekáváními různými způsoby vyrovnávají a hodnotící procesy a způsoby ověřování znalostí zásadně ovlivňují obsah učiva. „*Z tohoto důvodu je nutné inovativně rozvíjet průběžné hodnocení a změnit koncept jednotné přijímací zkoušky a společné části maturitní zkoušky, aby v mnohem větší míře ověřovaly míru osvojení kompetencí stanovených konkrétním vzdělávacím programem.*“ (MŠMT 2020)

Slavík (1999, s. 24–25), který jako první vytvořil ucelenou monografii o hodnocení v současné škole, mluví o mnoha podobách školního hodnocení, které se týkají různých vztahů ve školním systému: „*Učitel hodnotí žáky, Učitel hodnotí sám sebe, Učitel hodnotí výuku, Žák hodnotí spolužáka (spolužáky), Žák hodnotí sám sebe, Žák hodnotí učitele, Žák hodnotí výuku, Rodiče hodnotí žáka, Rodiče hodnotí učitele, Rodiče hodnotí výuku, Profesionál hodnotí výuku (učitele, žáky)*“

4.1 Funkce hodnocení

Jak pro svůj odborný článek na metodickém portálu RVP píše autorka Rysová (2005) „*Hodnocení výkonu žáka ve vyučování představuje důležité hledisko nejen pro učitele, ale i pro samotného žáka a pro jeho rodiče.*“ Je tedy nyní potřeba si tyto funkce vymezit z tohoto hlediska.

4.1.1 Funkce hodnocení pro dítě

V odborné literatuře se setkáváme s mnohými názory na funkci hodnocení. Někteří autoři vnímají funkci hodnocení jako motivační, kontrolní (informační, regulační), diagnostickou (prognostickou), výchovnou a selektivní nebo také aktivizační, sebehodnotící, výchovné a informativní. Dle Koláře a Šikulové (2009, s. 45) se „*k pojmenování jedné funkce může využívat více názvů a také často dochází ke spojování funkcí diagnostické a prognostické, kontrolní, informativní a regulativní apod.*“ Slavík (1999, s.15) vnímá hodnocení jako porovnávání, při kterém rozlišujeme to lepší a v případě toho horšího se snažíme najít různé cesty ke zlepšení či nápravě. Je podle něj také důležité, aby učitel rozlišoval, co je potřeba porovnávat, jak rozlišit lepší od horšího a jak následně zvolit další kroky k nápravě.

Těmto slovům rozumím tak, že hodnocení ve vzdělávání představuje komplexní proces, jehož jádrem je srovnávání žáků, jejich výkonů nebo výstupů s určitými kritérii. Tímto srovnáváním učitel identifikuje silné stránky žáka, oblasti pro zlepšení a následně navrhuje vhodné další kroky. Pedagogická reflexe by se měla zaměřit na otázky týkající se výběru relevantních kritérií, způsobu porovnávání a stanovení cílů pro další rozvoj žáka. Hodnocení může mít na žáka různý vliv. Může ho motivovat k další práci, pomáhat mu lépe porozumět tomu, co se učí, a podněcovat ho k tomu, aby se aktivně zapojil do učení. Proto je důležité, aby učitel přizpůsobil způsob hodnocení individuálním potřebám každého žáka. Což také potvrzují slova Slavíka (1999 s. 16), který tvrdí, že charakter a důsledky hodnocení se odvíjí od toho, jaká funkční stránka hodnocení momentálně převažuje.

Motivační funkce

Čáp s Marešem (2001, s. 145) definují motivaci jako „*souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti – souhrnu toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu*

v tom zabraňuje.“ Ve svém pedagogickém slovníku Průcha (1998, s.135) definuje motivaci jako „souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání. Zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem, řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků a ovlivňuje též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání.“ S tím koresponduje také mínění Slavíka (1999, s.16), že „hodnocení v první řadě vede člověka k tomu, že něco přijímá a něco odmítá, k něčemu se naopak staví lhostejně“. I Kolář s Šikulovou (2009, s. 46) ve své knize hovoří o motivaci založené na lidských potřebách. Hodnocení ve škole se dotýká potřeb výkonu, úspěchu a pocitu být kladně přijímán. Lidskou potřebu uznání ale také sebe úcty či úcty či seberealizace také hodnocení jakýmsi způsobem ovlivňuje. „S pomocí pozitivního hodnocení žáky motivujeme touhou uspět, a nikoliv strachem z neúspěchu.“ (Rosecká 2006)

Informativní funkce (poznávací) funkce

Kolář s Šikulovou (2009, s. 48) tvrdí, že může skrze hodnocení učitel dává informaci o tom, jak se mu daří. K získání těchto informací pedagog využívá různých diagnostických prostředků jako jsou třeba testy, různá zkoušení, projekty, či samostatné práce. Podle Průchy (1999, s. 16) „hodnocení také umožňuje, aby člověk pronikal k významu, smyslu a důležitosti toho, co jej ve světě obklopuje“.

Korektivní, konativní funkce

Jak již název tohoto hodnocení napovídá, jedná se o funkci, díky které studenti dostávají možnost se ve svých výsledcích zlepšovat. Hodnocení tedy napomáhá k dosažení lepších výsledků. Dle názoru Košťálové (2008, s. 45) si mohou žáci brát ze svých výsledků, jejich hodnocení ponaučení a návod, jak svou práci či chování upravit, či změnit. Jak o této funkci hovoří také Průcha (1999, s. 16) tato funkce „souvisí především s lidskou vůlí k činu. Na konativní funkci hodnocení se ptáme otázkou po aktivitě. Odpověď závisí na tom, co mohu, co chci, co smím nebo co musím udělat, abych něco napravil, zlepšil, nebo udržel na dosavadní úrovni.“ Mareš s Křivohlavým (1995, s. 99) však dodávají, že „na druhé straně, je třeba upozornit, že i když půjde o situace, kdy žák potřebuje zpětnou vazbu a někdo mu ji poskytne (učitel, technické zařízení, spolužák atp.), neznamená to ještě, že ji dokáže využít.“

Výchovná funkce

Pozitivní, či negativní hodnocení může značným způsobem ovlivnit jeho snahu a sebevědomí jak negativně, tak pozitivně. Učitel by tedy při psaní hodnocení myslet na vhodné užívání slov. „*Hodnocením, zejména pozitivně laděným, může učitel velmi výrazně ovlivňovat aspirace žáka, jeho hodnotovou orientaci a oblast žákova sebevědomí.*“ (Kolář a Šikulová 2009, s. 53)

4.1.2 Funkce hodnocení pro rodiče

Autorka této práce se domnívá, že je hodnocení nástroj, díky jemuž se rodič dozvídá o prospěchu svého dítěte. Což také potvrzuje Kolář s Šikulovou (2009, s. 54), dle kterých je „*školní hodnocení pro rodiče především prostředkem, který jim zajišťuje informace o úspěšnosti či neúspěšnosti dítěte ve škole*“. Plní tedy funkci **informativní**. Zároveň je hodnocení, a to především v kvantitativní podobě (klasifikace) předpokladem startu jejich dítěte do dalšího života, přesněji řečeno předpokladem úspěšného vstupu na vyšší stupeň školy. Pro rodiče má tedy školní hodnocení, kromě tradiční funkce informační, výrazně **funkci sociální**, protože „*v současných podmínkách stále ovlivňuje možnost zařazení jejich dítěte do určitých sociálních struktur, a tím i zařazení rodiny do sociální hierarchie*“ (Kolář a Šikulová 2009, s. 55). Spolu se sociální funkcí se ve vztahu k rodičům uplatňuje i **prognostická funkce** školního hodnocení, kdy rodina vnímá souvislosti výsledků jejich dítěte s jeho budoucností. Kalousová (2017, s. 17) ve své diplomové práci hovoří o prognostické funkci jako o jakémsi nástroji, který spočívá v předpovědi budoucího studijního úspěchu žáků na základě analýzy jejich současných výkonů a učebních strategií. Kvantitativní vyjádření výsledků hodnocení, jako je klasifikace, umožňuje učiteli sledovat dynamiku žakových pokroků a identifikovat jejich silné stránky a oblasti pro zlepšení.

4.2 Nejčastěji využívané typy hodnocení při tripartitních setkáních

Známe různé druhy hodnocení, které jsou ve školách běžně využívány. Pro účely této diplomové práce je však potřeba si definovat jen některé z nich. Jedná se o hodnocení, která jsou nejčastěji využívána ve spojitosti s tripartitním setkáním.

4.2.1 Slovní hodnocení

Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář 2012, s. 131) popisuje slovní hodnocení jako *„hodnocení vyjádřené verbální analýzou kvality výkonu nebo chování žáka.“* S touto definicí se můžeme setkat také u Slavíka (1999, s. 129): *„Slovní hodnocení je kvalitativní posuzování žákovy výkonu.“* Mařasová (2014) pak ve svém článku pro metodický portál RVP.cz zmiňuje, že *„prostřednictvím slovního hodnocení učitel posuzuje úroveň žákovy výkonu vzhledem ke stanoveným cílům vzdělávání a žákovým možnostem“*.

Mařasová (2014) v článku zdůrazňuje, že slovní hodnocení představuje komplexní nástroj, který učitelům umožňuje nejen kvantifikovat žákovy výkony, ale také poskytnout mu cennou zpětnou vazbu. Autorka upozorňuje na formativní charakter slovního hodnocení, který spočívá v tom, že nejen popisuje žákovy současné dovednosti, ale také naznačuje cesty k dalšímu rozvoji. Podle Mařasové může být slovní hodnocení realizováno různými formami, od neformálních poznámek v žákovské knížce až po podrobné písemné rozborů. *„Slovní hodnocení je kvalitativní posuzování žákovy výkonu“* (Slavík, 1999, s.129).

Podle Spilkové (2005, s. 72) je slovní hodnocení konkrétním vyjádřením toho, jak se žákovi daří dosahovat svých cílů ve vyučování a komplexně také hodnotí jeho rozvoj osobnosti. Není to pouze hodnocení současného stavu, ale zaměřuje se na hledání příčin a naznačení vývoje a cesty ke změnám. Slovní hodnocení by mělo být laděno pozitivně a nést informaci o podpoře žáka v překonávání překážek.

„Slovní hodnocení uplatňujeme nejen v pololetí a závěru školního roku, ale užíváme jej průběžně k vyhodnocování každodenní práce dítěte prostřednictvím zápisů z ‚deníčků‘ či záznamníků, které jsou zpětnou vazbou nejen pro dítě samo, ale také informativní zprávou pro jeho rodiče“ (Krejčová a Kargerová 2003, s. 142). Autorský tým APIV (2020) ve svém článku pro portál RVP uvádí, že *„slovní hodnocení zahrnuje posouzení vývoje výsledků žáka, ohodnocení jeho píle a jeho přístupu ke vzdělávání včetně naznačení jeho dalšího rozvoje. Obsah slovního hodnocení by měl být pozitivně motivační, zároveň ale objektivně kritický. Slovní hodnocení by mělo obsahovat doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je následně překonávat.“*

4.2.2 Formativní hodnocení

Dle Strategie 2030+ (2020, s. 11) je úkolem formativního hodnocení identifikovat vzdělávací potřeby žáků a na základě toho jejich vzdělávání přizpůsobit tak, aby každý žák mohl dosáhnout svého maxima v rozvoji svých individuálních možností. Žák může sledovat svůj vlastní pokrok, díky čemuž rozumí svému vzdělávacímu procesu.

Formativní hodnocení popisuje výkladový slovník z pedagogiky (Kolář 2012, s. 131) jako „*korektivní, zpětnovazební, průběžné nebo pracovní. Poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu) v situaci, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Pomáhá učiteli nebo žákovi hledat lepší cestu k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka.*“ Z toho vyplývá, že jedním ze znaků formativního hodnocení je průběžnost. Formativní hodnocení tedy probíhá během výukového procesu, nikoliv až po jeho ukončení. Díky tomu umožňuje ovlivnit průběh vzdělávání. Podle Prunnera (2003, s. 82) slouží formativní hodnocení k průběžnému posuzování výkonů a pokroků žáka, probíhá v době, kdy má žák možnost své výsledky zlepšit (nebo se naopak zhoršit), a podporuje učitele i žáka při plánování dalších kroků ve výuce a procesu učení. Black a Wiliam (1998, s. 7) ve svém článku *Assessment and Classroom Learning* uvádí, že formativní hodnocení zahrnuje všechny činnosti prováděné učiteli a jejich studenty, poskytující informace, které jsou následně využity jako zpětná vazba k úpravě vyučovacích a učebních činností.

Formativní hodnocení může probíhat na základě průběžných testů, různých druhů cvičení i orientačních cvičení. Smyslem je, aby testy či cvičení prokázaly „*zda žák dokáže sledovat učební látku, zda ji rozumí a zda osvojené vědomosti dokáže používat*“ (Prunner 2003, s. 82). Obecně se však formativní hodnocení soustředí na podporu efektivního učení žáků tím, že jim poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu. Zároveň slouží učiteli jako zdroj informací, které mu umožňují lépe reagovat na potřeby žáků v budoucnosti (Kolář a Šikulová 2009, s. 33). Jde o typ hodnocení, který se zpravidla zaměřuje na identifikaci chyb a slabin v práci žáků a poskytuje doporučení, vedení a instrukce, které podporují zlepšení jejich výkonů (Obst 2006, s. 97).

4.2.3 Hodnocení pomocí známek či procent

Slavík (1999, s. 124) popisuje známky jako „*číslice, které vyjadřují pořadí. Toto pořadí symbolicky zaznamenává kvalitu žákova výkonu ve vztahu k určité školní úloze. Dvojka symbolizuje horší výkon než jednička, trojka je lepší hodnocení než čtyřka nebo pětka atd.*“

Dotýkáme se tak sumativního hodnocení, které často bývá vyjádřeno právě známkami. Kolář (2012, s. 48) ve svém výkladovém slovníku definuje sumativní hodnocení jako „*souhrnné hodnocení za určitou etapu učební práce žáků ve vyučování.*“

Jako slabiny tohoto způsobu hodnocení vnímá Slavík (1999, s. 124) skutečnost, že žádné jiné informace než pořadí ze známek nezjistíme. Čapek (2015, s. 496) konstatuje, že je ve školách stále ještě upřednostňována známka, jelikož se jedná o způsob hodnocení, který je pro pedagogy jednodušší, přehlednější a rychle se v ní dokážou orientovat jak žáci, rodiče, tak i učitele. Dodává však, že pro žáka může být známka dobrým měřítkem jeho úspěchu a pokroku, ale to v případě, že je doplněna nějakým slovním komentářem. Hodnocení pomocí známky je poté vnímáno žákem pozitivněji a je pro ně pochopitelnější.

Klasifikace umožňuje porovnávání výkonů žáků i žáka jako jednotlivce. Jednoduchým, srozumitelným způsobem postihuje zlepšení či zhoršení učebního výkonu i pozice žáka ve třídě. Na druhé straně je málo objektivní, protože do známky se promítá více faktorů (chování, vztah k předmětu i učitele k žákovi). Klasifikace nelze přeceňovat, ale také není potřeba ji úplně zavrhnout (nahrazovat jen slovním hodnocením). Účelné je kombinovat různé formy hodnocení (Kolář 2012, s. 62).

Shrnutí čtvrté kapitoly

Jelikož je hodnocení do jisté míry podkladem pro tripartitní setkání, bylo potřebné si jej definovat. Po prostudování problematiky hodnocení mohu konstatovat, že je hodnocení komplexní proces, který má mnoho důležitých funkcí a cílů. Máme různé formy a typy hodnocení, v případě této kapitoly jsem se věnovala slovnímu, formativnímu a tradičnímu hodnocení pomocí známek. **Slovní hodnocení** žákovi může poskytovat detailní a individualizovanou zpětnou vazbu, což může být pro žáky motivující. Na slovní hodnocení poté navazuje **formativní hodnocení**, které umožňuje nejen průběžně sledovat pokrok žáka, jako je tomu u slovního hodnocení, ale je nástrojem, který nám, pedagogům, umožňuje upravovat výuku podle potřeb žáka. Dává žákovi nejen zpětnou vazbu, ale také nástroje, jak dosáhnout svých učebních cílů. Posledním zmiňovaným způsobem hodnocení je známkování. To nám ve stručnosti slouží jako jednoduchý způsob vyjádření výsledků. Vnímám však spíše jeho nevýhody, jako například zaměřování se na výkon a následné srovnávání žáků. Zde se ztotožňuji se slovy Pettyho (in Slavík 1999, s. 39–40), který tvrdí, že známky můžeme vnímat jako formativní hodnocení jedině tehdy, pokud nesou pro žáky

nějakou informací korektivního charakteru a žáci se pomocí této informace učí řídit svou práci a přebírat za své učení zodpovědnost. V této kapitole se také zmiňuji o různých funkcích hodnocení, ať už zmiňujeme informativní, prognostickou či výchovnou funkci, vždy bychom měli myslet na to, že hodnocení by pro nás pedagogy mělo být především nástrojem pro podporu žáků v jejich rozvoji. Hodnocení má významný vliv jak na motivaci žáků, jejich sebevědomí a celkově na jejich přístup k učení jako takovému. Pro pedagogy je tedy hodnocení mocným nástrojem, který je potřeba užívat s rozvahou a využívat všech jeho možností.

5 Sebehodnocení

Před definováním pojmem sebehodnocení je potřeba si říci, co je vůbec sebepoznání, sebereflexe.

Konečná (2010, s. 48) vnímá sebereflexi, tedy vědomé sebevymezení, sebepojetí či sebehodnocení jako psychickou charakteristiku člověka, která formuje jeho vztah k sobě samému. Konečná (2010, s. 49) také hovoří o sebepojetí jako chápání sama sebe, jež je formované zkušenostmi v interakcích s prostředím jedince. Toto chápání je tedy nejvíce ovlivněno hodnocením a zpětnou vazbou od významných druhých.

Sebepojetí je podle Průchy (2009, s. 259) „*představa jedince o svém já. Vytváří se ve vztahu k okolnímu světu, je sociálním světem ovlivňována, je jedincem před světem bráněna. Psychologie ho chápe jako kognitivní strukturu uloženou do jedincovy paměti, která zahrnuje vědomou sebereflexi. Této struktuře odpovídají příslušné psychické procesy, zejména sebepoznávání a sebezporozumění.*“

Průcha (2009, s. 258–259) vnímá sebehodnocení jako hodnocení, při kterém člověk hodnotí sám sebe. Hodnocení sebe samého může a nemusí odpovídat skutečnosti. Sebehodnocení můžeme vnímat jako jednu z výchovných metod, ve školním kontextu. Díky tomu může žák objektivně vyhodnotit své výkony a následně svůj pohled na sebe samého konfrontovat s pohledem vyučujícího, spolužáků, atd.

Podobně o sebehodnocení smýšlí také Rakoušová (2008), která tvrdí, že „*prostřednictvím sebehodnocení žák poznává osobní hodnoty, odhaluje své potencionální možnosti, uvědomuje si své silné stránky, na kterých buduje svoji sebedůvěru, ale i své slabiny, na kterých intenzivně pracuje; uvědomuje si, že jako osobnosti mají všichni žáci stejně vysokou hodnotu*“. Vnímám tedy, že sebehodnocení může působit také jako motivace k další práci na sobě samém. Pokud žáky tímto způsobem zapojujeme do učební činnosti, budou si uvědomovat, že dochází k uspokojení jejich potřeby. Jak dodává Cangelosi (1996, s. 137), „*vnitřně motivovaní žáci vnímají aktivní účast jako něco, co jim přímo přinese užitek. Také samotnou učební činnost považují za hodnotnou.*“ Urbanovská (2004, s. 4) také vnímá důležitost sebehodnocení v pozitivních dopadech na rozvoj žákovy osobnosti: „*Žákovské hodnocení vlastní osoby je pro školní prospěch nesmírně důležité, protože v závislosti na adekvátnosti sebehodnocení se žák méně obává neúspěchu.*“

5.1 Typy sebehodnocení a jejich funkce

Sebehodnocení je komplexní proces, který zahrnuje různé aspekty žákovy učení a rozvoje. Jeho cílem je nejenom zjistit, co žák již umí, ale také podpořit jeho motivaci, samostatnost a schopnost reflektovat vlastní práci. Sebehodnocení může probíhat na různých úrovních a v různých formách. Může být okamžité, které může sloužit učiteli jako okamžitá zpětná vazba, shrnující určité období nebo průběžné, kdy žáci mohou svůj pokrok hodnotit například za vyučovací hodinu, týden, měsíc, či celý půlrok. Může se týkat jednotlivých činností, celých projektů nebo celkového pokroku žáka. Dále může být zaměřeno na různé aspekty, jako jsou znalosti, dovednosti, postoje nebo emoce. Žáci se také mohou sebehodnotit v závislosti na třídě, svých vrstevnicích. Sebehodnocení vztahující se k logice předmětu jako k normě poté probíhá na základě nějakých kritérií, která jsou dána na začátku hodiny. Můžeme říci, že důležitou roli hraje i to, pro koho je sebehodnocení určeno. Může sloužit jako zpětná vazba pro žáka samotného, pro učitele nebo pro rodiče. Každý z těchto účastníků může díky sebehodnocení dítěte získávat důležité informace a zpětnou vazbu. (Rakoušková 2018)

5.2 Techniky sebehodnocení dětí

Krejčová s Kargerovou (2003, s. 134) v knize popisují tři způsoby sebehodnocení žáků:

- *Deníky (volné výpovědi dětí)*
- *Dotazníky sebehodnocení (škálované i s otevřenými otázkami, kde děti vypovídají volně, tabulky pro denní sebehodnocení)*
- *Ústní sebehodnocení (zejména v reflexním kruhu)*

Žáci mohou vyjádřit sebehodnocení různými způsoby, například pohybem ruky (nahore, doprostřed nebo nechají ruku na lavici), celého těla (sed, stoj, pozice na čáře mezi tabulí a zadní částí třídy) nebo pomocí palce nahoru, dolů či uprostřed. Další možností je využití grafických symbolů, například škály smajlíků, ke kterým se žáci postaví podle toho, jak hodnotí svůj výkon. Na konci hodiny nebo aktivity mohou žáci písemně odpovědět na otázku, co nového se naučili. Dalším nástrojem je hodnotící komunikativní kruh, kde žáci sdílejí své pocity a zkušenosti s danou prací. Sebehodnotící listy slouží k zaznamenávání cílů, průběhu práce a dosažených výsledků a pomáhají žákům uvědomit si své silné a slabé stránky a lépe formulovat své myšlenky písemně. (Starý a Laufková 2016, s. 32–38)

Pro techniku pomocí sebehodnotícího listu mohou žáci využívat stupnice hodnotící škály. Hansen Čechová (2009, s. 29) vnímá pozitivní vliv stupnic a škál na sebehodnocení žáků. Jsou pro žáky srozumitelným měřítkem, kdy žákům slouží jako opěrné body, jelikož je sebehodnocení v některých oblastech těžce uchopitelné. *„Hodnocení podle škály žákovi pomáhá, aby si uvědomil, že nabývá určitých dovedností (například učit se, spolupracovat, komunikovat atd.), je procesem, v němž se může zlepšovat a svůj pokrok i sledovat. Škály mohou být nejen číselné, ale i jiné – můžeme používat přídavná jména. Mladším žákům často vyhovují škály s dějem nebo příběhem.“*

Shrnutí páté kapitoly

Sebehodnocení je komplexní proces, který hraje klíčovou roli v rozvoji osobnosti každého jedince. Nástroj sebehodnocení je úzce spojen s pojmy jako sebepojetí a sebereflexe. Schopnost objektivně zhodnotit své silné stránky i rozvojové oblasti je nezbytná pro to, abychom mohli efektivně pracovat na sobě a dosahovat svých cílů.

Ve školním prostředí může sebehodnocení sloužit jako účinný nástroj pro podporu žáků v jejich učení. Díky různým technikám, jako jsou deníky, dotazníky nebo hodnotící škály, mohou žáci aktivně sledovat svůj pokrok a rozvíjet své dovednosti. Je důležité si uvědomit, že sebehodnocení není o porovnávání s ostatními, ale o osobním růstu a rozvoji.

Závěr teoretické části

Cílem teoretické části této diplomové práce bylo definovat si pojmy jako tripartitní setkání a jeho účastníci. Tripartity se nyní jeví jako hodnotný nástroj pro podporu celkového rozvoje žáků a jeho klíčových kompetencí. Tato schůzka, kde se setkávají učitelé, rodiče a žáci, vytváří prostor pro otevřenou komunikaci, vzájemnou důvěru a spolupráci. Spolupráce rodiny a školy se stává klíčovou v rozvoji dítěte a v dosahování jeho cílů. Je důležité zdůraznit, že tripartitní setkání nejsou o hodnocení, ale o právě sebereflexi dítěte, které mluví o svých silných a rozvojových stránkách. Díky pravidelné komunikaci mezi školou a rodinou se vytváří silnější pouto, které má pozitivní vliv na celkový rozvoj dítěte. Rodiče se stávají aktivními partnery ve vzdělávání svých dětí a učitelé získávají cenné informace o svých žácích, což jim umožňuje individualizovat výuku a lépe reagovat na jejich potřeby. Díky tomuto postupu se žáci cítí více zapojeni do svého vzdělávání, což má pozitivní dopad na jejich motivaci, sebevědomí a celkový přístup k učení. Vzhledem k těmto pozitivním dopadům na rozvoj žáků je zřejmé, že tripartitní setkání by měla být nedílnou součástí každé moderní školy.

Dalším pojmem, na který jsem se v této části zaměřovala bylo hodnocení, které je součástí těchto setkání a výuky samotné. Z odborné literatury vychází, že hodnocení nemá být pouhým klasifikačním nástrojem, ale spíše procesem, při kterém se žáci učí reflektovat svůj pokrok, stanovovat si cíle a hledat způsoby, jak se zlepšit. S tímto procesem úzce souvisí jeden z hlavních pojmů diplomové práce, a to sebehodnocení. Formativní hodnocení působí pozitivním způsobem na sebepojetí žáka. Každé hodnocení by tedy v sobě mělo obsahovat formativní prvky, které mohou dítě dále posouvat. I hodnocení pomocí známek můžeme vnímat jako pozitivní ve chvíli, kdy jej doplníme o slovní, formativní hodnocení. Tripartita se tak stává jedním z hlavních nástrojů sebehodnocení studentů. Pravidelné sebehodnocení tedy žákům pomáhá nastavovat si své realistické cíle.

EMPIRICKÁ ČÁST

Úvod

Z teoretické části diplomové práce vyplývá více poznatků. Jeden z těch hlavních je ten, že pro pozitivní sebepojetí žáka je velmi důležité slovní, formativní hodnocení, nikoliv pouze známka. Škola je místem, které dítě formuje, určitým způsobem jej vychovává. Každý vyučující má v rukou velkou moc ovlivnit žákův život, ačkoliv se to na první pohled nemusí zdát. Jsem přesvědčena, že rozvoj klíčových kompetencí je pro žáky v životě často důležitější než dovednosti v jednotlivých předmětech. V průběhu mého výzkumu jsem si tedy uvědomila, že jeden z mých vedlejších cílů je také zjistit, jakým způsobem školy tyto klíčové dovednosti rozvíjí. Z teoretické části diplomové práce vyplývá, že tripartita je prostorem bezpečným pro dítě, aby se mohlo hlouběji rozvíjet v dovednosti sebehodnocení. Zároveň je schůzka ve třech jedním z hodnotných nástrojů pro rozvoj výše zmíněných kompetencí, pokud k němu pedagogové tak přistupují. Jak také vychází z teoretické části, rodič je jedním z tří klíčových aktérů. Proto je součástí výzkumu také zkoumání jejich role v tomto procesu. Vybrala jsem si tedy školy, které pořádají schůzky ve třech, abych zjistila, jaké mají učitelé na těchto školách nastavení a cíle, co se tripartit týče, a také zda přikládají stejnou důležitost pravidelnému sebehodnocení během školního roku, jako já sama. Z literatury, kterou jsem pro tuto práci využila vychází, že sebehodnocení je pro žáka velmi cennou dovedností. Proto se empirická část bude také věnovat tomu, jakým způsobem je sebehodnocení integrováno do výuky, pokud vůbec, a s jakou četností. Rozhodla jsem se výzkum udělat na dvou soukromých školách a jedné státní. Všechny zmiňované školy na svých webových stránkách uvádí, že je pro ně rozvoj klíčových kompetencí důležitý. To byl jeden z důvodů, proč jsem si tyto školy vybrala. Zároveň je také zajímavé pozorovat nastavení rodičů rozdílných sociálních vrstev. Na soukromých školách se totiž většinou nachází děti rodičů s vyššími příjmy a soukromou školu často vyhledávají z důvodu podobného nastavení. Situaci, ačkoliv jemně sporným způsobem, popisuje Průcha (2012, s. 116): „*Neveřejné školy jsou obklopeny specifickou skupinou rodičů a občanů. Tato ‚funkční komunita‘ sdílí stejné hodnoty, spolupracuje se školou, podporuje ji, má zájem na školní úspěšnosti všech žáků. Naproti tomu veřejné školy většinou nemají takto pozitivně působící komunity, a proto u žáků těchto škol přetrvávají důsledky, pramenící z rozdílů jejich sociokulturních zázemí.*“

1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zmapování postojů a zkušeností pedagogů z obou typů škol (soukromých a státních) ohledně využití sebehodnocení během školního roku a využití tripartit jako nástroje pro jeho podporu.

Výzkumné otázky

- 1) Jak se liší přístup učitelů na státních a soukromých školách k rozvoji sebehodnocení žáků nejen během tripartitních setkání?
- 2) Jak dlouho trvá tripartitní setkání a kolik času z celkového tripartitního setkání se učitelé věnují rozvoji sebehodnocení žáků?
- 3) Jaký hlavní cíl tripartit vnímají vyučující (např. objektivní hodnocení výkonu, stanovování cílů) a jaké dovednosti se podle učitelů rozvíjejí nejvíce během tripartitních setkání?
- 4) Jaký vliv má pravidelné sebehodnocení během školního roku na schopnost žáků zhodnotit svůj pokrok během tripartitních setkání? (Zda zařazují sebehodnocení během školního roku a jak to dělají)
- 5) Jaký vliv má forma hodnocení na sebehodnocení žáka?

2 Metodologie výzkumu

Empirickou část této práce tvoří **kvalitativní výzkum**, jehož podstatou „*je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné*“ (Švaříček a Šed'ová 2007, s. 24). Tripartitní setkání stále nejsou hojně využívaným nástrojem pro sebehodnocení žáků v rámci školní praxe. Z tohoto důvodu nebyl zvolen kvantitativní výzkum, neboť by nebylo možné získat dostatečně velký vzorek respondentů pro statisticky relevantní analýzu. Kvalitativní výzkum umožňuje hlouběji prozkoumat zkušenosti a názory pedagogů, kteří s tímto nástrojem pracují, a poskytuje detailnější vhled do problematiky, i při omezeném počtu respondentů. Jak popisuje Švaříček a Šed'ová (2010), cílem kvalitativního výzkumu je do hloubky prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm co největší množství informací. Dle Reichela (2009) kvalitativní výzkum neslouží ke zkoumání předpokládaných vztahů, nýbrž k jejich identifikaci a postupnému vytváření hypotéz. „*Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech.*“ (Švaříček a Šed'ová 2007, s. 24)

Pro empirickou část této diplomové práce byla zvolena **případová studie**, jako jedna z metodologických strategií kvalitativního výzkumu. Případová studie je výzkumná metoda „*při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola apod.)*“ (Průcha 1995, s. 177). Jde o detailní výzkum jednoho nebo několika případů, přičemž základem takového výzkumu musí být sběr dat, které se vztahují k danému objektu výzkumu (Švaříček a Šed'ová 2007, s. 97). Tento objekt je pak detailně popsán a vysvětlován do takové šíře, které by při zkoumání hromadného souboru nebylo možné dosáhnout (Průcha 1995, s. 177). Zjevnou výhodou této metodologické strategie je „*možnost hlubokého poznání podstaty případu*“ (Průcha 1995, s. 177). Využitím právě metody případové studie mohu problematiku analyzovat skutečně do hloubky a získat bohaté a detailní poznatky, které by kvantitativními přístupy nebylo možné zachytit.

2.1 Polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor, neboli interview, v pedagogickém oboru znamená „*shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného*

pracovníka a respondenta“ (Chráska 2016, s. 176). Jde o výzkumnou metodu, při které získáváme nejen objektivní informace, ale vzhledem k interpersonálnímu kontaktu můžeme lépe porozumět motivům a názorům respondenta a díky tomu přizpůsobit další otázky a směr konverzace (Gavora 2000, s. 110). Jak Chráska (2016), tak Gavora (2000) se shodují, že úspěšnost rozhovoru je založena na tzv. raportu, tedy na vytvoření přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry mezi výzkumníkem a respondentem.

Rozhovory dělíme podle způsobu a intenzity řízení rozhovoru výzkumníkem na nestrukturované, polostrukturované a strukturované. Pro tuto práci byly s ohledem na potřebu získat nejen faktické informace, ale také hlubší pochopení osobních názorů, zkušeností a postojů pedagogů zvoleny polostrukturované rozhovory. Tato metoda umožní získat detailní vhled do principů tripartitních setkání při zachování určité flexibility v otázkách, které byly přizpůsobeny jednotlivým účastníkům.

Při polostrukturovaném rozhovoru, narozdíl od strukturovaného, nemusí být striktně dodrženo pořadí ani formulace jednotlivých otázek. Tak tomu bylo i v této diplomové práci. První rozhovor byl také rozhovorem testovacím, kdy jsem dle něj jemně upravila své pořadí otázek a jejich formulaci. Dalo by se říci, že strukturovaný rozhovor je takovým ústním dotazníkem. Rozdílem je totiž jen to, že záznam odpovědí provádí tazatel. Polostrukturovaný rozhovor proto při kladení jednotlivých otázek nabízí o něco větší prostor a variabilitu. Nestrukturovaný způsob rozhovoru je potom oproti předchozím dvěma způsobem nejvíce podobný přirozené lidské komunikaci. Zde je konkrétní způsob i pořadí kladení otázek jen na uvážení tazatele. (Chráska 2016, s. 176–177)

Jednotlivým respondentům byly kladeny následující otázky:

- 1) Jakým způsobem a jak často hodnotíte?
- 2) Probíhá u vás ve třídě sebehodnocení žáků? Jak často a jakým způsobem?
- 3) Jak dlouho trvá vaše tripartitní setkání?
- 4) Jakou část tripartitního setkání věnujete sebehodnocení žáka?
- 5) Jaké používáte při tripartitách materiály?
- 6) Myslíte si, že má pravidelné sebehodnocení pozitivní vliv na schopnost žáka sebehodnotit se na tripartitním setkání?
- 7) Myslíte si, že má formativní hodnocení pozitivní vliv na sebehodnocení žáka?
- 8) Jaký je podle vás hlavní cíl tripartitního setkání?
- 9) Jaká je na tripartitách role rodičů a jakým způsobem jsou zapojeni?

- 10) Jaké jsou vaše zkušenosti s tím, že rodiče působí na sebehodnocení dítěte, ať už stylem výchovy, vyjadřováním se na tripartitách či výkonovostí?
- 11) Jak často informujete rodiče o výsledcích jejich dětí?
- 12) V případě, že máte ve třídě dítě se speciálními učitelskými potřebami, jak zařizujete, aby u dětí nenastal pocit selhání, frustrace a tripartita se nesla v pozitivním duchu?

Odpovědi na jednotlivé otázky byly analyzovány formou otevřeného kódování. „*Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem.*“ (Švaříček a Šedřová 2007, s. 211) Jde o proces, při němž analyzovaný text rozdělíme na jednotlivé segmenty, ty označíme kódem a následně kategorizujeme a následně uspořádáváme (Skutil 2011, s. 218). Kódování se užívá nejčastěji u kvantitativních výzkumů. V případě kvalitativního výzkumu má pojem kódování specifický význam. Zde se jedná o „*rozčleňování množin a souborů údajů na dílčí celky, segmenty a jejich následné pojmenování a třídění, případně klasifikování a kategorizování*“ (Reichel 2009, s. 165). Dílčím celkem či segmentem zde může být slovo, věta či odstavec tak, aby vznikl určitý významový celek. V mém případě otevřené kódování probíhalo svépomocí a bez použití internetových nástrojů či aplikací. Rozhovory (příklad rozhovoru příloha č.1) jsem si všechny barevně pomocí zvýrazňovacích fixů rozdělila na části, které spolu souvisely a nesly zajímavou informaci týkající se mých oblastí, které jsem v rozhovorech chtěla zkoumat. Rozhovory jsem si tedy rozdělila do sedmi oblastí:

- 1) Způsob hodnocení dané školy
- 2) Sebehodnocení v rámci výuky
- 3) Tripartita
- 4) Dopad pravidelného sebehodnocení na tripartitní sebehodnocení
- 5) Role účastníků tripartitních setkání
- 6) Aspekty ovlivňující sebehodnocení dětí na tripartitních setkáních
- 7) Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Nejprve jsem mezi sebou porovnávala vždy rozhovory v rámci jedné školy a nakonec závěry školy porovnávala mezi sebou, abych došla ke kýženému porovnání přístupu státních a soukromých škol.

2.2 Pozorování

Metoda pozorování si v této práci klade za cíl doplnit informace získané z rozhovorů a zjistit, jak pedagogové naplňují cíle, které si pro tripartitní setkání stanovili. Pozorování je definováno jako „*technika sběru informací založená na zaměřeném, systematickém a organizovaném sledování smyslově vnímatelných projevů aktuálního stavu prvků, aspektů, fenoménů atd., které jsou objektem zkoumání*“ (Reichel 2009, s. 94). Pozorování můžeme rozdělit na zúčastněné a nezúčastněné. Zúčastněné pozorování „*se nazývá zúčastněné proto, že dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu*“ (Švaříček a Šedřová 2007, s. 144). Pro svou práci jsem proto zvolila nezúčastněné pozorování, kdy by pozorovatel měl být v pozorovaném prostředí umístěn tak, aby co nejméně narušoval průběh a pozorované subjekty.

Pozorování můžeme také rozdělit na standardizované a nestandardizované, případně na polostandardizované. Některé publikace o tomto rozdělení mluví jako o strukturovaném, nestrukturovaném a polostrukturovaném. Standardizované (strukturované) pozorování má předem jasně daná pravidla. „*Předem je stanoven cíl/předmět pozorování, jeho podoba, místo, čas, pozorované fenomény a jejich očekávané projevy, též soubor objektů pozorování.*“ (Reichel 2009, s. 95) Pozorovatel pak identifikuje jevy stejných vlastností, tzv. pozorovací kategorie (Gavora 2000, s. 77) a vše zapisuje do pozorovacího archu.

Naopak pro nestandardizované (nestrukturované) pozorování „*je typický dosti nízký až nulový stupeň formalizace*“ (Reichel 2009, s. 94). Jeho účelem je „*získat zhuštěný popis jednání, které nemáme dopředu přesně určené*“ (Švaříček a Šedřová 2007, s. 145). Při tomto typu pozorování je předem znám jen cíl a i ten se může v průběhu pozorování mírně změnit. Pozorovatel průběžně rozhoduje o další podobě pozorování a dle jeho vývoje koriguje pozorovací kategorie a konkretizuje pozorované subjekty. (Reichel 2009, s. 94)

Pro účely této práce jsem zvolila nestandardizované pozorování, které je pro kvalitativní výzkum typické. Pozorovací kategorie nebyly striktně vymezeny, stanoveny byly pouze otázky, které tvořily určitou osnovu pozorování. Pro pozorování tripartit jsem si vytvořila pozorovací arch (Příloha č. 2), který mi pomáhal sledovat potřebné a byl pro mne oporou při pozorováních.

2.3 Obsahová analýza

Obsahová analýza byla v mé práci využita za účelem analýzy použitých autentických dat. Obsahová analýza je „výzkumná metoda zaměřená na identifikaci, porovnávání a vyhodnocování obsahových prvků textů i neverbálních komunikátů“ (Průcha 1995, s. 136). Dle Gavory (2000, s. 117) ji lze dělit na nekvantitativní a kvantitativní. Mé práce se týká obsahová analýza nekvantitativní, která nevychází z předem určených kategorií jevů, které by se zpracovávaly numerickými metodami. Nelze ji tedy vyjádřit pomocí žádných počítatelných ukazatelů. „*Nekvantitativní obsahová analýza se uskutečňuje nejrůznějšími způsoby – od jednoduchých rozborů obsahu textu až po hluboké interpretace a vysvětlení.*“ (Gavora 2000, s. 117) Učitelé zkoumaných škol mi poskytli materiály, které během školního roku využívají k sebehodnocení žáků jak na tripartitních setkáních, tak během výuky. V těchto materiálech jsem zkoumala způsoby, kterými se žáci sebehodnotí, dále také jazyk, jakým jsou materiály psány. Tato analýza neposkytuje pouze informace, které mne vedou k zodpovězení výzkumných otázek, ale může být do jisté míry také inspirací pro mou další pedagogickou praxi.

3 Charakteristika výzkumného vzorku

Mým cílem bylo, aby byly školy z jiného prostředí, jinak velké a zakládající se na jiných principech. Avšak dalším aspektem byly také prvky, které mají společné. Jedná se o školy, které jsou nějakým způsobem alternativnější, inovativní. Všechny školy uvádí, že se zaměřují na rozvoj klíčových kompetencí. Tyto kompetence rozvíjí také pomocí tripartitních setkání, která všechny vybrané školy pořádají. Vybrala jsem si školy, na kterých jsem sama působila či působím, jelikož pokládám za důležité pro výzkum vidět do systému školy co nehlouběji. Také komunikace s kolegy a bývalými kolegy byla velmi příjemná a dle mého názoru bylo poté také jednodušší vést polostrukturované rozhovory. Vybrala jsem si tedy dvě školy soukromé a jednu školu státní. Zajímalo mne, jakým způsobem se liší přístup ve státním a soukromém sektoru. Výběr respondentů probíhal na základě jejich profesního zaměření a přímé zkušenosti s danou problematikou, čímž bylo zajištěno, že získaná data budou relevantní a přínosná pro analýzu výzkumného problému.

3.1 Škola A

Jedná se o soukromou základní školu, která staví na moderním a inovativním přístupu ke vzdělávání. Hlavní myšlenkou této školy je připravit žáky na 21. století. Škola se zaměřuje na rozvoj klíčových kompetencí, jako je kritické myšlení, kreativita, spolupráce, komunikace a digitální gramotnost. Výuka na škole A je postavena na projektovém učení, což znamená, že se žáci aktivně zapojují do řešení reálných problémů a úkolů. Tímto se škola snaží zvýšit jejich motivaci, ale také podpořit rozvoj analytických schopností, schopnosti pracovat v týmu a prezentovat výsledky své práce. Žáci se tak stávají aktivními účastníky vlastního vzdělávacího procesu. Škola dále klade velký důraz na individualizaci výuky. Každý žák je jedinečný a má své vlastní tempo a zájmy. Pedagogové proto pracují se žáky individuálně a vytvářejí pro ně podmínky, které jim umožní maximálně se rozvíjet. Každý měsíc nese své téma, kterému se poté děti celý měsíc aktivně věnují a učitelé k tomuto tématu vztahují práci v jednotlivých předmětech. Díky projektům jsou žáci schopni analyzovat různé situace, pracovat v týmu, kdy si vyzkouší různé role a dále prezentovat své nápady a svou práci. Pedagogové dětem tímto pomáhají rozvíjet jejich sociální dovednosti a komunikační schopnosti. Klíčové kompetence jsou na této škole zásadními pilíři vzdělávání, což je jeden z důvodů, proč jsem si tuto školu vybrala, jak pro mou diplomovou práci, tak jako místo, kde nyní pracuji. Dalším důvodem je skutečnost,

že škola úzce spolupracuje s rodiči, a to skrze pravidelně organizované třídní schůzky, individuální konzultace, tripartitní setkání a různé akce, které podporují zapojení rodičů do vzdělávacího procesu. Důležité jsou jak pro děti tak rodiče tzv. Demo Days. Rodiče přichází do školy a děti jim prezentují, co za daný měsíc zvládly, jakých témat se dotýkaly a zasvětili tak rodiče do měsíčního projektu. Prezentace probíhá různými způsoby. Někdy se skutečně jedná o prezentace, jindy o dramatizaci či video a audio nahrávky. Žáci jsou ve škole hodnoceni formativně, každý měsíc dostávají skrze školní systém hodnocení každého předmětu zvlášť. Nemají tedy známky a ani procenta.

3.1.1 Respondentka A

Paní učitelka je ve věku 25–30 let. Na pozici třídní učitelky nyní působí třetím školním rokem, z toho druhým rokem právě na škole A. Je studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Nyní je třídní učitelkou druhého ročníku, který čítá 16 dětí, z toho 6 dívek a 10 chlapců. V této třídě se nenachází děti, které by měly oficiální zprávu z pedagogicko-psychologické poradny, je zde však několik dětí, které již čekají na svůj termín. Výuku se paní učitelka snaží vždy individualizovat. V její třídě panuje velmi příjemné klima. Ve své výuce se věnuje především projektovému učení. Děti pravidelně pracují ve skupinkách různého počtu. Vyučuje matematiku Hejného metodou a psaní písmem Comenia script. Rozhovor s paní učitelkou probíhal v jejím kabinetu.

3.1.2 Respondentka B

Paní učitelka je ve věku 20–25 let, je studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Na pozici třídní učitelky nyní působí prvním rokem. V předešlých dvou letech pracovala na pozici asistenta pedagoga a občasně vyučovala hodiny informatiky. Nyní je třídní učitelkou v prvním ročníku na škole A. První ročník čítá 19 dětí z toho 6 dívek a 13 chlapců. Žádné z dětí zatím nemá oficiální zprávu z pedagogicko-psychologické poradny, avšak očekávaný počet je 8 dětí. Výuku paní učitelka pravidelně individualizuje, využívá vrstevnického učení. Jelikož se jedná o velmi živou třídu a paní učitelka většinu času vyučuje bez asistenta, využívá center práce, stanoviště, díky kterým může práci dětem gradovat. Ve třídě vládne velmi příjemné klima a paní učitelka využívá respektující komunikace a aktivního naslouchání, což vede k pevným vztahům s dětmi. S paní učitelkou jsem se spojila online.

3.1.3 Respondentka C

Třídní učitelka je ve věku 25–30 let. Je studentkou Univerzity Karlovy posledního ročníku. Tento školní rok je její sedmý rok na pozici třídní učitelky. V minulosti pracovala s trojročím, tedy s heterogenní třídou se žáky 1.–3. ročníku. Nyní je třídní učitelkou také trojročím, ale ročníku 3.–5. Třída čítá 8 dětí, z toho jsou 4 dívky a 4 chlapci. Jelikož se jedná o smíšený ročník, paní učitelka pravidelně využívá vrstevnického učení práce na stanovištích. Děti také pravidelně pracují s různými kartičkami a pomůckami. Ve třídě je žák s vývojovou dysfázií. Žádný ze žáků této třídy nemá přiděleného asistenta, zároveň jsou zde patrné velké rozdíly mezi dětmi a výuku paní učitelka musí velmi individualizovat. Ve třídě je velice přátelské a klidné klima, paní učitelka využívá respektující komunikace a také aktivního naslouchání. S paní učitelkou proběhl rozhovor ve stejný den jako s respondentkou A, také v jejím kabinetu.

3.2 Škola B

Základní škola B je také soukromou školou. Nabízí jedinečný přístup ke vzdělávání, který klade důraz na individuální potřeby a zájmy každého žáka. Děti se zde mohou rozvíjet vlastním tempem a podle svých schopností. Každý žák má ve škole B svůj vlastní individuální studijní plán. Tento plán je vytvořen ve spolupráci s učitelem a dítětem samotným a zohledňuje jeho silné stránky, zájmy a oblasti, ve kterých potřebuje více podpory. Díky tomu se děti mohou soustředit na to, co je pro ně důležité a co je baví. Namísto klasických známek, které dle respondentů mohou vytvářet stres a pocit srovnávání, využívají systém zpětné vazby. Děti dostávají konkrétní informace o tom, co se jim daří a na čem mohou dále pracovat. Tento přístup podporuje jejich vnitřní motivaci a pomáhá jim lépe porozumět vlastním pokrokům. Výuka je založena na projektovém učení. Žáci se aktivně zapojují do řešení reálných problémů a projektů, což jim umožňuje rozvíjet nejen kognitivní dovednosti, ale také schopnost spolupráce, komunikace a prezentace. Věnuje se zde velká pozornost také rozvoji sociálních a emocionálních dovedností. Děti se učí vzájemné spolupráci, respektu, empatii a řešení konfliktů. Hlavním zaměřením této školy tedy nejsou pouze znalosti v jednotlivých předmětech, ale rozvoj klíčových kompetencí. Škola vytváří bezpečné a podporující prostředí, kde se děti cítí dobře a mohou se otevřeně vyjadřovat. Škola využívá moderní technologie k podpoře výuky. Žáci pracují s počítači, tablety a dalšími digitálními nástroji, které jim umožňují přístup k informacím,

spolupráci na dálku a rozvoj digitálních kompetencí. Škola také úzce spolupracuje s rodiči. Pravidelně organizuje třídní schůzky, individuální konzultace, tripartitní setkání a různé akce, které podporují zapojení rodičů do vzdělávacího procesu. Rodiče jsou pravidelně informováni o pokrocích svých dětí a mají možnost se podílet na tvorbě individuálních studijních plánů.

3.2.1 Respondentka D

Třídní učitelka ve věku 25–30 let je absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Učí již osmým rokem. Na této škole je třídní učitelkou smíšené třídy 1.–3. ročníku. Tato třída čítá 16 dětí, z toho je 9 dívek a 7 chlapců. Ve své výuce se zaměřuje především na individualitu každého žáka. Jak již udává systém školy, ve které pracuje, každý týden s dětmi vytváří jejich individuální týdenní plány, které si na konci týdne společně vyhodnocují. Ve své třídě věnuje každému žákovi dostatek svého času, aby ho co nejlépe posouvala v jeho cestě. Hojně využívá vrstevnického učení, skupinové práce a děti mají vždy po ruce velkou spoustu zajímavých pomůcek. Třídní klima je u paní učitelky velmi příjemné, je vidět, že v ní mají děti maximální důvěru. Paní učitelka s dětmi mluví respektujícím způsobem a aktivně jim naslouchá. S paní učitelkou probíhal rozhovor na procházce v parku, jelikož ve škole byl na nahrávání rozhovoru v tu dobu velký hluk.

3.2.2 Respondentka E

Paní učitelka je ve věku 25–30 let. Zatím ještě nemá vystudovanou žádnou pedagogickou fakultu. Nejprve působila jako asistentka pedagoga v trojročí, následně však díky své praxi a skvělým schopnostem s dětmi začala působit jako třídní učitelka trojročí 1.–3. ročníku. Paní učitelka má ve třídě 14 dětí, z toho 8 dívek a 6 chlapců. Žádné z dětí zatím nemá oficiální zprávu z pedagogicko-psychologické poradny, nicméně jedno má podpůrné opatření od školní speciální pedagožky. Stejně jako ostatní kolegyně a kolegové, paní učitelka ve své třídě tvoří s dětmi individuální plány a hodně dbá na rozvoj klíčových kompetencí. Děti pravidelně pracují ve skupinkách, ve třídě funguje vrstevnické učení a vládne velmi příjemné a bezpečné klima.

3.2.3 Respondent F

Pan učitel je ve věku 25–30 let a je studentem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy oboru IT. Nyní je třídním učitelem dvojročí 4.–5. ročníku. Tento ročník čítá 12 žáků, z toho

5 dívek a 7 chlapců. Pan učitel velmi dbá na rozvoj samostatnosti a žáky se snaží co nejvíce zkompetentňovat. Ve třídě vládne velmi příjemné klima, vztah je založen také na humoru a společné důvěře. Ve třídě se nachází chlapec s podpurným opatřením 2. stupně. Diagnostikován je však školní speciální pedagožkou, nikoliv pedagogicko-psychologickou poradnou.

3.3 Škola C

Základní škola C je státní školou v Praze. Škola je založena na hodnotách jako je důvěra, respekt, partnerství a svoboda. Tyto hodnoty prostupují celým školním prostředím a vytvářejí atmosféru, ve které se každý žák cítí být oceněn a podporován. Škola se zaměřuje na rozvoj všestranné osobnosti každého žáka. Kromě získávání znalostí a dovedností se zde děti učí spolupracovat, řešit problémy, být kreativní a kriticky myslet. Všichni ve škole věří, že každý žák má svůj jedinečný potenciál, který je třeba rozvíjet. Tento přístup koresponduje s revizí RVP a jejím důrazem na rozvoj klíčových kompetencí. I přes to, že se jedná o velkou školu s početnými třídami, snaží se pedagogický sbor vytvořit individuální přístup ke každému žákovi. Učitelé jsou nejen zdrojem informací, ale také mentory a průvodci, kteří podporují své žáky v jejich osobním růstu. Škola klade velký důraz na spolupráci s rodiči. Věřící, že společnými silami mohou dosáhnout lepších výsledků a vytvořit pro děti harmonické prostředí. Rodiče jsou pravidelně informováni o pokrocích svých dětí a mají možnost se aktivně zapojit do školních aktivit. Příkladem tohoto zapojení do výuky jsou také tripartitní setkání, která podpoří jak rozvoj klíčových kompetencí dítěte, tak aktivním způsobem rodiče vtáhne do dění okolo jejich dítěte. Ačkoli škola používá tradiční způsob hodnocení známkami, klade zároveň velký důraz na rozvoj samostatnosti a schopnosti sebehodnocení u žáků. Učitelé poskytují žákům pravidelnou zpětnou vazbu a podporují je v tom, aby si sami uvědomovali své silné stránky a oblasti, na kterých by mohli pracovat.

3.3.1 Respondentka G

Paní učitelka je třídní učitelkou 1. ročníku. Je ve věku 25–30 let a je studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. V její nynější třídě je 25 dětí z toho 17 chlapců a 8 dívek. V době rozhovoru jsou ve třídě dva žáci s podpurným opatřením, kdy jeden má podpurné opatření 3. stupně z důvodu nižší úrovně kognitivního vývoje a druhý disponuje mimořádným nadáním. Ve třídě vládne příjemná atmosféra a milé klima. Paní učitelka

vyučuje spíše frontálně, zapojuje však do výuky skupinovou práci a různé aktivity v hnízdech. S paní učitelkou probíhal rozhovor online.

3.3.2 Respondentka H

Třídní učitelka 3. ročníku je ve věku 25–30 let. Je absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Nyní učí již čtvrtým rokem a její třída čítá 24 dětí, z toho 13 chlapců a 11 dívek. Ve třídě panuje příjemné klima, výuka probíhá spíše frontální formou. Děti pracují ve skupinkách, paní učitelka občas využívá práci v hnízdech. Děti se tedy učí skupinové práci. Paní učitelka s dětmi hovoří respektujícím způsobem, zdá se, že k ní děti mají velmi kladný vztah a důvěřují jí. Ve třídě je 5 dětí se zprávou z pedagogicko-psychologické poradny. Rozhovor s paní učitelkou probíhal, z důvodu jejích časových možností, online.

3.3.3 Respondentka CH

Třídní učitelka 1. ročníku je absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Je ve věku 25–30 let a nyní učí již čtvrtým školním rokem. Její třída čítá 24 dětí, z toho je 12 dívek a 12 chlapců. V této třídě je 6 dětí s podpůrnými opatřeními a zprávou z pedagogicko-psychologické poradny. Ve třídě je velmi příjemné klima. Paní učitelka vede výuku kreativně, spíše frontální formou. Děti pracují i ve skupinkách a využívají kreativní materiály. S paní učitelkou probíhal rozhovor taktéž online.

4 Analýza dat

Na každé škole vždy proběhl rozhovor se třemi třídními učitelkami, které mi odpověděly na mé otázky a ukázaly mi, jaké používají materiály k sebehodnocení dětí během školního roku a případně také na tripartitách. Následně jsem na každé škole provedla pozorování tří tripartitních setkání vždy u jedné paní učitelky z dané školy. V této diplomové práci tedy analyzuji polostrukturovaný rozhovor s třídními učitelkami, pozorování tripartitních setkání a také použité materiály při sebehodnocení dětí jak během školního roku, tak na tripartitních setkáních.

4.1 Škola A

4.1.1 Pozorování tripartit

Všechny tři pozorované tripartity probíhaly v kanceláři paní učitelky C, jelikož škola nedisponuje jiným prostorem, kde by mohly tripartity nerušeně probíhat. V průběhu tripartitních setkání totiž v jednotlivých třídách stále probíhala odpolední družina. Prostředí kabinetu bylo nicméně příjemné, útulné a děti se zdály být nadšené, že jsou zase v trochu jiném prostředí. Pozorování tří za sebou jdoucích tripartitních setkání probíhalo během jednoho odpoledne. Jednalo se o žáky smíšeného ročníku 3.–5. třídy, v tento den však měli tripartitní setkání pouze žáci 5. ročníku. Šlo o dva chlapce a jednu dívku. S chlapci na setkání přicházeli vždy oba rodiče, s dívkou přišla pouze maminka.

Průběh tripartit a použité materiály

Jelikož na této škole mají nastavený jednotný systém tripartitních setkání, všechny tři tripartity probíhaly v podstatě stejným způsobem. Paní učitelka věnovala chlapcům celou hodinu, maminka dívky potřebovala někam z neplánovaných důvodů odejít, proto se tripartita musela zkrátit na 45 minut. Na začátku schůzky bylo dětem a rodičům řečeno, jak tripartita bude probíhat a s jakými materiály budou děti dnes pracovat. Děti měly s sebou svá portfolia a dostaly od paní učitelky sebehodnotící arch. Sama vyučující měla u sebe jejich složku s některými významnějšími důkazy o učení žáků. Během celého povídání si paní učitelka průběžně zapisovala poznámky a vytvářela zápis tripartit, který na konci rodičům vytiskla a jeden si nechala podepsat. Po úvodu se děti zamýšlely nad první stránkou sebehodnotícího archu. Vybíraly z různých obrázků dětí, které prožívají různé emoce. Následně tedy v návaznosti na tyto obrázky hovořily o tom, jak se cítí ve třídě

a v kolektivu. Dívka popisuje své pocity ve třídě opravdu velmi kladně, má zde kamarádky a ačkoliv je ve třídě nová, do kolektivu zapadla velmi rychle. Vždy má s kým trávit čas a ví, za kým jít, pokud má třeba špatnou náladu nebo je smutná. První chlapec popisuje jeho pocity v kolektivu obdobným způsobem. Za to druhý chlapec se v kolektivu občas cítí odstrčený, že se zbylí chlapci baví občas bez něj a on neví, jak se v těchto chvílích více začlenit. Nicméně i tak se celkově v kolektivu cítí dobře, má zde kamarády. Vyučující se s chlapcem společně snaží najít nástroje k tomu, aby se mu dařilo ke klukům častěji připojovat ve hrách. Následně všechny děti přechází k sebehodnocení. Ve chvíli, co v sebehodnotícím archu dítě dojde k otázce týkající se výsledků v předmětech, děti mají možnost rodičům ukázat své portfolio a nějaký z vybraných sešitů, které si sami zvolí. Poté, co skončí sebehodnocení žáků, učitelka dává prostor rodičům a přichází s otázkou, jestli mají nějaké dotazy či připomínky. Maminka dívky jen dodávala, že si moc váží toho, jak její dcera pomáhá mladším spolužákům. Rodiče prvního chlapce neměli žádné připomínky ani otázky, je vidět, že s dítětem doma pravidelně komunikují, a tak dodávají, že je vlastně dnes nic nepřekvapilo. Rodiče druhého chlapce mají ještě doplňující otázku ohledně čtenářského deníku. Následně tedy učitelka v rychlosti vždy dopsala zápis tripartity, vytiskla jej a dala rodičům podepsat. Rodičům i dětem poděkovala za jejich čas a rozloučila se. Během všech schůzek bylo zřejmé, že děti mají k paní učitelce důvěru a nebojí se mluvit.

Používaný jazyk

Během tripartity paní učitelka s dětmi hovoří velmi respektujícím způsobem. Aktivně jim naslouchá. Dává také dětem dostatek prostoru k tomu, aby se nad otázkou zamyslely. Pokud si některé z dětí nevědělo rady, místo přímého řešení děti návodnými otázkami směřovaly k odpovědi. V případě náznaku nervozity dítěte jej vracela k tomu, že je naprosto v pořádku mluvit o něčem, co nejde, i když jsou to třeba právě pravidla. Což se objevilo u jednoho z chlapců, který při sebehodnocení třídních pravidel, nervózně hovořil o tom, že se mu nedaří se v hodinách hlásit a rovnou vykřikuje. Paní učitelka se jej doptávala, zda ví, proč je to v hodinách důležité a zároveň chlapci nabídla pomocnou ruku. Žák viděl řešení v tom, že na to bude více myslet a poprosil paní učitelku, aby mu to pravidelně připomínala.

Sebehodnocení žáků v rámci tripartity

Sebehodnocení bylo během schůzek věnována většina času. Děti už jsou na škály zvyklé z minulého školního roku. Vždy si zvolily, která strana škály pro ně bude znamenat to nejlepší a která to nejhorší. Žáci začínají tím, že se sebehodnotí v oblasti třídních a školních pravidel. Dle reakcí paní učitelky se žáci v oblasti pravidel hodnotí adekvátně a nemá k jejich sebehodnocení připomínky. Když zde měl některý z chlapců nějakou rozvojovou oblast, snažili se společně nacházet cesty k tomu, aby se to zlepšilo. Děti zde hodnotily také to, jak se jim daří udržovat pořádek v jejich pomůckách. Jednou z otázek, kterou paní učitelky se žáky více rozvíjely bylo, jak se jim daří pracovat ve skupinách či samostatně. Bylo zajímavé pozorovat, že se děti byly schopny sebehodnotit i v této oblasti. Jeden z chlapců hovořil o tom, že je pro něj těžké se při práci upozadit a nebýt vždy ve vedoucí pozici. Druhý chlapec uvedl, že vnímá, že je pro něj příjemnější pracovat ve skupině, než pracovat sám, protože když pracuje sám, potřebuje hodně pomoci a přijde mu to o hodně těžší. Dívka obě varianty hodnotila kladně. Uváděla, že je pro ni zábavné pracovat i s mladšími dětmi, protože je to pro ni nějakým způsobem výzvou. Dále se děti hodnotily v otázkách soustředění se ve škole. Všichni žáci dokázali vždy uvést, co je důvodem jejich nesoustředěnosti. S učitelkou poté hledali nástroje, jak soustředění podpořit. Například jednomu z chlapců byla připomenuta možnost, že může pracovat i v tzv. deepworku, což je vedlejší místnost pro práci dětí. Dále proběhlo také doporučení většího pořádku na stole, aby jej tolik nerozptyloval. Během tripartit paní učitelky byl tedy kladen důraz především na rozvoj klíčových kompetencí, většinu času se věnovalo dítě tomu, jak se mu daří pracovat ve skupince, jak se mu daří starat se o své věci, jaké metody práce mu více vyhovují, jak se mu daří dodržovat třídní pravidla. Jako předposlední bod vždy došlo na otázku, jak se mu daří v jednotlivých předmětech. Zde paní učitelka dětem dala vždy tři barvičky, jedna zastupovala český jazyk, druhá matematiku a třetí angličtinu. Jednalo se tedy o stěžejní předměty. Dítě vždy zakroužkovalo na škále svůj pocit a pak jej ohodnotilo. Dětem se dařilo adekvátně se hodnotit ve všech předmětech, paní učitelka většinou jen souhlasně přikyvovala. V jeden moment dívka pojmenovala jednu oblast z českého jazyka jako svou rozvojovou. Paní učitelku to překvapilo a dítěti to řekla, s oceněním toho, že je ráda, že to ví, protože si myslela, že si je dívka v dané oblasti už jistá. Společně se domluvily, jak by paní učitelka mohla dívku ještě podpořit, aby si byla jistější. Celkově musím říct, že se děti dokázaly sebehodnotit opravdu skvěle, bez větších zaváhání. Nebylo ani potřeba větších zásahů paní učitelky.

Role účastníků

Při pozorování těchto tripartit bylo patrné, že na své role jsou zvyklí již všichni zúčastnění. Jak je již zmiňováno výše, učitel je zde v pozici spíše moderátora a posluchače. Žáci na pozorovaných tripartitách měli tu hlavní roli, kdy v podstatě celé setkání hovořili oni za pomoci sebehodnotících archů. Rodiče na pozorovaných schůzkách byli v pozici posluchače a pozorovatele, kdy zcela soustředěně, ve všech třech případech, naslouchali dítěti. Rodiče se na děti také dívali povzbuzujícím pohledem. Občas zazněla třeba slova „skvělá práce“ nebo „to mám radost“ a podobně. Na konci dostali všichni rodiče možnost se k tripartitám vyjádřit či se na něco doptat. Rodiče, se kterými jsem se na tomto pozorování setkala, byli, dle mého úsudku, podporující. Dle vyjadřování se ztotožňovali s přístupem a systémem školy.

4.1.2 Rozhovory

Způsob hodnocení dané školy

Jelikož je to zde na škole A systémově nastaveno, paní učitelky na otázku, jakým způsobem hodnotí, odpovídaly obdobným způsobem. Dominantní formou hodnocení je zde formativní hodnocení, které je pravidelně každý měsíc odesíláno rodičům i dětem prostřednictvím školního systému. Toto hodnocení slouží jak pro děti, které si jej mají doma s rodiči přečíst, tak pro rodiče, jako přehled o dovednostech žáka a pokrocích ve všech předmětech. Paní učitelka C v rozhovoru zmiňuje, že měsíční hodnocení dává žákům také v rámci výuky v papírové formě, aby si s použitím modré a zelené barvy našly a podtrhly silné a rozvojové oblasti. Kromě měsíčního hodnocení každá paní učitelka využívá formativního ústního hodnocení během výuky, kdy dětem dává okamžitou zpětnou vazbu přímo na jejich práci. Paní učitelka prvňáčků ještě nevyužívá písemné zpětné vazby do sešitů či pracovních listů. Za to zbylé dvě paní učitelky A a C ve 2. ročníku a v dvojročí využívají také písemných zpětných vazeb přímo k daným cvičením. Z rozhovorů zde vyplývá, že všechny učitelky v podstatě hodnotí podobným způsobem a stejně pravidelně, a také, že učitelky vnímají velkou výhodu v procesu sebehodnocení právě formativní hodnocení. Všechny tři vyučující se tedy shodují, že formativní způsob hodnocení pozitivním způsobem ovlivňuje sebehodnocení žáků. Učitelka B přímo hovoří o svém žákovi prvního ročníku, který se sebehodnotí pomocí podobných slovních spojení, které obdržel ve svých hodnoceních měsíce. Formativní hodnocení je podle ní něco, od čeho se

děti mohou odrazit. Učitelka C uvádí, že *„zároveň je pro ně velmi představitelné, v čem jsou ty silné a rozvojové oblasti“*. V rozhovorech je zde zmiňována nečitelnost známky jako takové, paní učitelka B také hovoří o známkách jako o stresovém faktoru pro žáky. *„Já jsem hodně za formativní a slovní hodnocení, protože mi známka, pokud není teda doplněna nějakým slovním komentářem, tak mi přijde nic neříkající“*, dodává respondentka C.

Sebehodnocení v rámci výuky

Z provedených rozhovorů s učitelkami vyplývá, že sebehodnocení žáků je v jejich třídách běžnou součástí výuky. Konkrétní způsoby realizace se však liší. Učitelky využívají různé metody sebehodnocení, od jednoduchých gest až po komplexnější písemné reflexe. Paní učitelka A při sebehodnocení žáků využívá písemnou formu jen zřídka. Pokud ji již využije, tak prostřednictvím sebehodnocení na koncích kapitol v pracovních sešitech českého jazyka. Zaměřuje se především na ústní formu, kdy využívá formy okamžitého sebehodnocení a také sebehodnocení za určitou učební jednotku. Hovoří však o svých plánech, kdy by si moc přála do výuky zapojit pravidelné sebehodnocení v papírové formě, které by si děti mohly zakládat do svých portfolií a byl by to další z důkazů o učení žáka. Uvádí, že zatím však z časových důvodů na to neměla tolik prostoru. Podobně k sebehodnocení žáků ve své třídě přistupuje také paní učitelka B. U té je to však velmi ovlivněno věkem dětí, jelikož má první třídu, kdy děti ještě v prvním pololetí neumí číst a psát. Již však vyzkoušela také papírovou formu sebehodnocení, kdy si žáci vybarvují barevné puntíčky dle toho, jak se v určitých oblastech učiva cítí. Zatímco paní učitelka C, která vyučuje již starší žáky, využívá písemného sebehodnocení pravidelně. Uvádí, že ve třídě mají měsíční sebehodnocení (příloha č. 4), které navazuje na měsíční hodnocení, dále také týdenní sebehodnocení (příloha č. 3), které je součástí týdenního plánu, který si žáci tvoří na začátku týdne. *„Třeba si vyhodnotíme, jak se jim pracovalo ve skupině po nějaké práci a také jsou zvyklé si dávat tu zpětnou vazbu navzájem“*, uvádí třídní učitelka C. Respondentky se shodují na tom, že pomocí podpory sebehodnocení ve třídě dětem pomáhají stanovovat své realistické cíle. *„Zároveň však vnímám, že sebehodnocení dětí v průběhu vyučování je směřováno spíše směrem k hard skills“*, uvádí učitelka C.

Tripartita

Analýza rozhovorů s učitelkami ze školy A ukazuje, že tripartitním setkáním věnují v průměru 45 až 60 minut. Hlavním tématem těchto setkání je sebehodnocení žáků, kdy je

až 90 % času věnováno pouze sebehodnocení žáka. Díky jednotnému sebehodnoticímu tripartitnímu archu (příloha č. 5) probíhá tento proces u všech žáků obdobným způsobem. Shodují se tedy na tom, že se v průběhu zaměřují převážně na soft skills (měkké dovednosti), kdy žáci hodnotí své postavení a pocity ve třídě. Pokud jde o cíle tripartitních setkání, názory učitelek se mírně liší. Učitelka A například vnímá jako hlavní cíl tripartitního setkání pro ni, jako pro učitelku, možnost pozorovat interakci rodiče či rodičů s dítětem a zmapovat si informovanost rodiče ve smyslu, zda se o své dítě pravidelně zajímá a zda s ním doma procvičuje. V případě cílů pro dítě vidí ten cíl v tom, že děti mohou ukázat rodičům například svou práci v učebnicích, protože učebnice neberou domů. Ostatní učitelky zdůrazňují význam tripartit pro rozvoj sebehodnocení žáků. Tripartitu vnímají spíše jako jeden z nástrojů, jak dovednost sebehodnocení rozvíjet. Zároveň obě vnímají sebehodnocení žáka jako zpětnou vazbu, kdy z jeho pocitů zase mohou vycházet další kroky k dosažení vzdělávacích cílů. Všechny učitelky se však shodují na tom, že tripartita poskytuje jedinečný prostor pro individuální práci s dítětem a jeho rodičem. Je to čas, který je věnován pouze tomu dítěti.

Dopad pravidelného sebehodnocení na tripartitní sebehodnocení

Učitelky vyšších ročníků se shodují na tom, že se většinou děti již umí adekvátně sebehodnotit. „*Většina ano, ale je tam taková menší skupinka žáků, kteří to nedělají, ale jedná se třeba o dva, tři maximálně*“, uvádí učitelka A. Pro srovnání, učitelka B, která je třídní učitelkou prvňáčků říká, že „*je strašně zajímavé, že u těch dětí vnímám, že některé děti jsou na sebe fakt hodně přísné. A občas si ty hranice nastavují strašně vysoko. Anebo se podceňují naopak. Což mi přijde jako škoda.*“ Vyučující B ještě v rozhovoru mluví o svých dětech, které minulý rok byly v první třídě. Vnímala obavy před tripartitami druhého pololetí minulého školního roku: „*...protože jsem měla ze začátku děti hodně zamlklé a když jsem se snažila o tom s nimi mluvit, tak to byly většinou takové jednoslovné odpovědi a často jsem to z nich musela tahat nějakou zpětnou vazbou. Což přisuzuju hlavně tomu, že to byly ještě malé dětičky a potom až se dostaneme k tomu druhému pololetí, tak je ale najednou obrovský skok.*“ Učitelky tedy pozorovaly, že se žáci s postupujícím školním rokem zdokonalují ve schopnosti sebehodnocení. Díky pravidelnému sebehodnocení během výuky a opakovaným tripartitním setkáním jsou žáci lépe připraveni reflektovat své dosavadní pokroky a stanovovat si další cíle.

Role účastníků tripartitních setkání

Na škole A jsou tripartitní schůzky koncipovány takovým způsobem, že hlavní roli zde hraje žák, který v podstatě hovoří většinu tripartitního setkávání. Zároveň mají děti před sebou sebehodnotící arch s otázkami, kterých se může držet a vlastě si své povídání řídit úplně sám. Učitelům zde náleží role průvodců tripartitních setkávání, v podstatě moderátorem. Zaznívají zde případy, kdy děti neví, co třeba říci, či se v některých situacích hodnotí třeba neadekvátně. V těchto chvílích přechází role učitele do té pomocné, kdy za pomoci návodných otázek se dítě snaží nasměrovat správným směrem. Učitelka B v rozhovoru uvádí, že *„občas si ty hranice nastavuji strašně vysoko. A nebo se podceňuji naopak. Což mi přijde jako škoda. A hodně s nimi o tom mluvím. Že jim říkám, proč si to myslíš? Proč si myslíš, že ti to nejde?“* Návodnými otázkami tedy vyučující napomáhá dítěti se dostat k cíli. Posledním účastníkem tripartitní setkání je rodič. *„Podle mě by to mělo být role posluchač. Oni pak na konci všichni rodiče ode mě dostali prostor na jejich otázku na dítě i na jejich otázku na mě. Ale během toho tripartitního sezení, kdy to dítě má mluvit a vyjadřovat se, by za mě ten rodič měl jenom poslouchat.“*, uvádí učitelka B. S tím také koresponduje názor respondentky C: *„Tak je to spíše fakt role posluchač, že rodiče poslouchají a až na konci, když je jejich prostor, nebo třeba na konci toho, když se probírá ten daný bodík, ta otázka, tak třeba mají nějakou doplňující otázku, aby jim to to dítě ještě třeba dovysvětlilo, protože tomu nerozuměli, jak to myslí. Ale jinak je to hlavně poslouchač. Určitě ne hodnotitel.“* Z rozhovorů tedy vyplývá, že role rodiče na tripartitách by měla být spíše pasivnější, měli by být v roli posluchače. Ze svých zkušeností však na to reaguje paní učitelka A, která hovoří o rodičích spíše jako o rušivém elementu, kdy *„někteří rodiče třeba vůbec nechtěli svoje dítě pustit ke slovu. To bylo hrozně zajímavé, že prostě mluvili oni a vlastně to dítě naváděli oni, místo toho, abych třeba měla nějaké návodné otázky já, tak to dítě naváděli. Potom tam byla ještě skupinka rodičů, která si tam se mnou přišla popovídat, jak kdyby šli někam s kamarádkou na kávu.“* S obdobnými zkušenostmi se potýkaly v podstatě všechny tři respondentky. Jedna uvádí příklad maminky, která se celou schůzku snažila odpovídat za to dítě a stále do povídání dítěte vstupovala.

Aspekty ovlivňující sebehodnocení dětí na tripartitních setkáních

Na sebehodnocení dětí působí různé vlivy. Již v rozhovorech s vyučujícími školy A jsme dospěli k závěru, že pravidelné sebehodnocení v průběhu roku pozitivním způsobem

ovlivňuje jejich dovednost sebehodnocení. Zároveň také z názorů dotázaných vyplývá, že formativní hodnocení má na tuto dovednost také velmi pozitivní vliv. Co však z rozhovorů také vyplývá je fakt, že sebehodnocení výrazně ovlivňuje přístup rodiny. Vyučující hovoří o nepříjemných zkušenostech s rodiči, kteří přišli své dítě na tripartitu hodnotit. Nepřicházeli se stejným cílem, rozvíjet kompetenci dětí. Vnímají také spojitosti přístupu rodiny k dítěti doma a způsob sebehodnocení dětí. Děti výkonově založených rodičů, na které je kladen velký tlak, se na tripartitách projevují nervózně. Rodiče, kteří často hovoří za dítě, svým chováním způsobují u dětí zamlklost. Jedna z respondentek se domnívá, že poté dítě v podstatě očekává jen to, co na danou otázku řekne rodič a již se ani nesnaží sebehodnotit: „*Vlastně ten upovídaný rodič, když ho tak nazvu, tak měl to nemluvné dítě, které se stydělo*“, uvádí učitelka A. Další z dotázaných poté hovoří o případu chlapce, který dle rodičů musí být ve všem nejlepší, včetně mimoškolních aktivit. Dítě pak na tripartitách bylo vždy na pokraji pláče a ve chvíli, co přišla otázka, ve které měla zaznít nějaká rozvojová oblast žáka, tak se dítě rozplakalo a nevědělo, co rodičům říci.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Jedna z pokládaných otázek při rozhovorech s pedagogy byla právě na to, jak zařizují, aby u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nedocházelo k pocitu selhání či frustraci z toho, že nemají třeba tolik silných oblastí. Jedna z učitelek uvádí, že každé dítě dělá nějaký pokrok. Někdo malý, někdo velký, ale paní učitelka se domnívá, že dokáže práci diferencovat tak, aby měl každý například ve svém portfoliu viditelný svůj pokrok. S tímto názorem koresponduje odpověď vyučující B, která uvádí: „*Snažím se dítě podporovat v těch věcech, které mu jdou, vyzdvihovat je. A jelikož individualizuji výuku, tak když nastane takováto situace, kde takové dítě mám, tak se spoustu aktivit snažím přizpůsobit tomu, aby ono se v nich cítilo dobře a zažilo ten pocit toho úspěchu. A on o tom potom pak mluví a vnímá to jakože uspělo.*“ Třetí dotázaná hovoří o důležitosti nesrovnávání s ostatními, ale o srovnávání jednotlivých pokroků žáka. Zároveň dodává, že pokud dítě při sebehodnocení přejde do vyjmenovávání toho, co mu nejde, snaží se jej vždy návodnými otázkami zase vrátit k tomu, jaké udělal v jednotlivých odvětvích pokroky. Z toho tedy vychází, že se všechny tři učitelky snaží u žáka hledat silné oblasti ne ve srovnání s ostatními, ale ve srovnání se sebou samým. Snaží se také tripartitu vždy vést v pozitivním duchu.

4.1.3 Analýza použitých autentických materiálů

Sebehodnotící materiály v průběhu roku

Z rozhovoru vyplývá, že paní učitelka A prozatím nevyužívá žádných sebehodnotících papírových archů, pouze toho tripartitního. Vyučující B, ačkoliv je třídní učitelkou prvňáčků, kteří ještě neumí číst, zvolila sebehodnotící list (příloha č. 6) s obrázky a škálou v podobě puntíků, které děti vybarvují podle toho, jak se v dané problematice cítí. Puntíky jsou čtyři. Dokážu si představit, že by pro ně bylo jednodušší pojmout spíše puntíky tři, či pět, jelikož zde mohou nalézt polovinu. Jsou zde obrázky jak z prostředí Hejného matematiky, tak i písmenek, které se již děti naučily. Paní učitelka B před daným sebehodnocením měla s dětmi společný kroužek, na kterém si vysvětlili a vyjasnili, co jednotlivé obrázky znamenají.

Respondentka C má již, jak je zmiňováno výše, starší děti, díky čemuž má větší možnosti v písemném sebehodnocení. Se žáky si tvoří takové týdenní plány, které vychází z jejich hodnocení a potřeb procvičovat své rozvojové oblasti. Na konci týdne si žáci svůj týden vyhodnotí pomocí sebehodnotícího archu s koučovacími otázkami, které se v průběhu roku různě obměňují. Příkladem pro tuto diplomovou práci je sebehodnotící arch s těmito otázkami:

- Co se mi minulý týden povedlo?
- Na čem potřebuji ještě zapracovat?
- Co bude můj cíl na příští týden?
- Co mě během týdne nebavilo a proč?

Opět jsou otázky vztahovány přímo ke studentovi. Ačkoliv by se na první pohled mohlo zdát, že se jedná o hodnotící arch zaměřený pouze na dovednosti v předmětech, tak s dětmi je to ve třídě nastaveno jinak. Při nahlédnutí do jejich portfolií můžeme najít odpovědi, které se týkají třídního kolektivu, pravidel či práce ve skupině.

Dále paní učitelka C dělá s dětmi sebehodnocení celého měsíce. Sebehodnocení měsíce má za úkol vyhodnotit celý měsíc, společně s přečtením si svého hodnocení, které píše paní učitelka. Otázky měsíčního hodnocení poté každý měsíc zůstávají v sebehodnotícím archu (příloha č. 4) stejné. Mění se pouze název měsíce.

Otázky znějí takto:

- Na co bych se chtěl/a během dalšího měsíce zaměřit? Na čem zamakat?
- S čím ve škole potřebuji pomoci? A kdo mi s tím může pomoci?
- Z čeho mám radost, že jsem se naučil/a?
- Co se mi tento měsíc povedlo?
- Co se mi tento měsíc nepovedlo a chci to pro další měsíc změnit?
- Kdy jsem měl/a ze sebe během října radost a proč?

Děti paní učitelky C jsou tedy zvyklé na tento druh otázek, jelikož na ně pravidelně děti odpovídají. Zároveň jsou tyto listy laděny do stejného tématu, jako je třídní téma, a to Harry Potter.

Sebehodnotící tripartitní arch

Na této škole, jak již bylo zmiňováno, používají vyučující stejný sebehodnotící arch (příloha č. 5) při tripartitách. První stránku tvoří sada různých obrázků dětí v kolektivu či samotných, které zažívají různé emoce od smutku až po radost. Jsou zde také obrázky, které evokují osamělost či naopak funkční kolektiv a přátelství. Obrázky jsou zvoleny tak, aby byly adekvátní k věku žáků. Poté následují otázky, které jsou doplněny o barevnou škálu puntíků neutrálních barev.

Otázky znějí takto:

- Jak se mi daří dodržovat školní a třídní pravidla?
- Jak se mi daří udržovat pořádek ve svých pomůckách?
- Jak se cítím při skupinové práci?
- Jak se cítím, pokud pracuji sám/a?
- Pokud něčemu nerozumím, umím si říct o pomoc?
- Jak se cítím při prezentacích před dětmi a na Demo Days?
- Jak se mi daří soustředit se v hodinách?
- Jak se mi daří v jednotlivých předmětech?
- Jak se mi daří připravovat se doma?
- Chtěl/a bych ještě něco zhodnotit?

Je zde zřejmé, že se jedná o sebehodnocení, které je určeno žákovi, záměrně jsou také otázky zvoleny tak, aby se žák ptal sám sebe. Je zde patrné, že na hard skills je zde věnována pouze jedna otázka. Sebehodnotící arch se tedy soustředí především na základní

klíčové kompetence jako je spolupráce, kompetence k učení, kompetence sociální a personální i kompetence pracovní. Samotná debata nad tímto sebehodnotícím archem poté rozvíjí kompetenci k řešení problémů a komunikační.

Další materiály použité při tripartitách

Všechny tři paní učitelky uvedly, že děti využívají svá portfolia, ve kterých mají děti své práce v průběhu roku. Portfolia jsou u jedné z kolegyň sborníkem prací, kdy není nijak členěno, u druhé kolegyně je portfolio členěno podle předmětů. Třetí kolegyně s dětmi člení portfolio dle měsíců, podle toho, v jakém časovém období byla práce vyhotovena. V teoretické části této diplomové práce jsem zjistila, že poslední paní učitelka využívá nejefektivnějšího způsobu práce s portfoliem. Dítě může svůj pokrok sledovat v reálném čase a následně si zhodnotit například, jak se jeho práce z prosince liší od té ze září.

Závěr případové studie školy A

V této škole je z mého pozorování znatelné, že staví právě na naplňování klíčových kompetencí u žáků. Jelikož k důležitosti sebehodnocení ve třídách učitelky přistupují podobným způsobem, jsou děti schopné se sebehodnotit napříč ročníky. Tripartitní setkání jsou ve třídách obdobná, cílí všechna hlavně na rozvoj sebehodnocení žáků. Vnímám, že zde ještě není nastavený jednotný systém v sebehodnocení žáků v průběhu školního roku mimo tripartitní setkávání. I když není nastaven jednotný systém, sebehodnocení přisuzují velký význam. Vyučující využívají své vlastní vyrobené materiály, které jsou přizpůsobeny jejich třídám. Vnímají značné výhody využívání formativního hodnocení. Využívají jej hojně nejen při měsíčních hodnoceních, ale také v průběhu výuky. Rozvíjí tak u dětí dovednost sebehodnocení a působí tak pozitivním způsobem na sebepojetí žáků. U starších dětí je zde také paní učitelkou podporováno stanovení si vlastních cílů. Cíle tripartit zde paní učitelky vnímají jemně odlišným způsobem. Avšak názory se nevyklučují. Cílem tedy pro pedagogy v této škole je navnímat rodinu, informovat rodinu a rozvíjet dítě v jeho cestě k dosažení cílů. Je hodně dbáno na pocity a potřeby dětí.

4.2 Škola B

4.2.1 Pozorování tripartit

Pozorování tripartitních setkání probíhalo u pana učitele F. V této škole mají pro tripartitní setkání přímo určené místnosti, které nazývají hovorny. V hovornách jsou příjemné sedací soupravy s křesly, které jsou naproti sobě a díky tomu se zde člověk cítí příjemně a útulně. Stejně jako ve výše zmiňované škole, pozorování probíhalo u třech tripartitních setkání. V tomto případě jsem se mohla zúčastnit 3 tripartit hochů 4. ročníku. Tripartitní setkání probíhalo obdobně, jelikož, jak již bylo zmíněno, je tento proces nastaven systémově na celé škole. Na první tripartitu s hochem přišli oba dva rodiče. Výraznější v komunikaci byl spíše otec, než matka. Matka zde byla spíše v roli posluchače. U druhého chlapce přišla pouze maminka, která byla spíše uzavřenější, ve chvíli, co hovořila o problémech syna v kolektivu, byla plačtivá. V tomto nastavení se také odehrávala celá tripartita. Poslední hoch přišel také pouze s maminkou. Maminka i hoch přišli s dobrou náladou, hoch s radostí vyprávěl o své práci ve škole.

Průběh tripartit a použité materiály

Tripartitní setkání vždy probíhala maximálně 20 minut. Pan učitel časy striktně dodržoval, jelikož ten den měl více setkání za sebou a nechtěl, aby některý z rodičů musel čekat. Tripartity tedy probíhaly obdobně. Pan učitel vždy uvedl, co je dnes čeká, jak dlouhý čas na sebe mají, a zeptal se všech tří hochů, zda se cítí v pořádku, aby mohla začít tripartita. Následně poprosil rodiče, aby si vytáhli stejné sebehodnotící archy, jako jejich dítě, avšak z domova již vyplněné dle jejich vlastního názoru. Pan učitel si také vždy přinesl svůj vyplněný arch podle toho, jak to u dítěte cítí on. Dítě svůj arch vyplňuje na tripartitě. Chlapci vždy hovořili o jednotlivých otázkách a určovali číslo na škále. První otázka je, jak se dětem daří udržovat vztahy ve třídě, tak mimo ni. První a třetí chlapec si volili vysoká čísla, cítí se ve třídě dobře, mají zde kamarády a cítí se bezpečně. Avšak druhý chlapec měl pocit, že jej děti nepřijímají mezi sebe a rozplakal se. Když chlapci dohovořili o prvním bodu, tak rodiče a učitel ukázali číslo na škále, které za sebe zvolili oni, jak si myslí, že to žák má. Rodiče spokojených chlapců souhlasili a pan učitel mohl pokračovat k dalším bodům hodnotících škál. Maminka nespokojeného chlapce se však také rozplakala, jelikož jí bylo líto syna. Pan učitel se tuto situaci snažil s dítětem co nejlépe podchytit. Vedli spolu debatu o tom, co by se mělo stát, aby se cítil ve třídě lépe. Společně naplánovali další

kroky, které společně podniknou. Maminka na svém archu zvolila číslo odpovídající pocítům dítěte. Pan učitel měl zvoleno vyšší číslo, jelikož netušil, že se dítě cítí až takto smutné. Zde vnímám velkou výhodu tripartitních setkání. Chlapce nastavení dalších kroků velmi uklidnilo a mohl pokračovat dále v dalších otázkách. Zbylý čas tripartitních setkání již proběhl u všech chlapců obdobně. Díky systému nastavenému na celé škole, již od první třídy, byli žáci zcela objektivně schopni hodnotit své silné a rozvojové oblasti. Mluvili zcela plynule a samostatně. Využívali adekvátní slovní zásobu. Bylo vidět, že jsou již na tento systém sebehodnocení opravdu zvyklí. Rodiče do tripartit nevstupovali, pokud nebyl jejich prostor, nechali své děti mluvit a sebehodnotit se. Vnímala jsem, že se jedná o rodiče, kteří se systémem školy zcela souzní. U prvního chlapce byli jemně více zaměřeni na výkon, jelikož jejich syn má zkříženou laterální. Snaží se jej co nejvíce posouvat dopředu, aby nedocházelo ke zpoždování v některých předmětech.

Používaný jazyk

Pan učitel F celou tripartitu hovořil s dětmi s respektem. Aktivně žákům i rodičům naslouchal a nechal vždy všem stranám dostatek času na rozmyšlení, co chtějí říct. I ve chvíli, co jeden z chlapců vcelku pravidelně porušoval některé pravidla. snažil se pan učitel vše udržet v pozitivním duchu a s žákem se snažil najít řešení, co může žák udělat, aby to příště bylo lepší. Pan učitel mluvil klidným hlasem, nijak jej nezvyšoval. Své otázky pokládal srozumitelně. Jednalo se vždy o otevřené otázky, které měly dětem pomoci směřovat správným směrem. Také s rodiči mluvil s respektem, plačící maminku uklidnil a dal jí prostor, aby se mohla uklidnit.

Sebehodnocení žáků v rámci tripartity

Sebehodnocení žáků byla věnována v podstatě celá tripartitní setkání. Díky systému nastavenému na celé škole, již od první třídy, byli žáci zcela objektivně schopni hodnotit své silné a rozvojové oblasti. Mluvili zcela plynule a samostatně. Využívali adekvátní slovní zásobu. Bylo vidět, že jsou již na tento systém sebehodnocení opravdu zvyklí, nebylo jim tedy třeba žádný z bodů dovysvětlovat. V hodnotícím archu bylo použito 5 otázek. Na 1. otázku žáci odpovídali tak, jak již bylo zmíněno výše. Na tuto otázku navazuje další a to, jak se žákům daří dodržovat školní a třídní pravidla. Chlapci uznali, že se jim občas nedaří některá školní pravidla dodržovat. Všichni tři zmiňovali povídání v hodinách mimo jejich zadání. Pan učitel je tedy vracel vždy k tomu, proč je potřeba soustředit se na svou práci. Chlapec se zkříženou laterálitou zmiňoval také, že občas ve

třídě a na chodbách běhá, protože má hodně energie. Následovala otázka, která se soustředila na starání se o své vlastní pomůcky a udržování pořádku. První chlapec se o své pomůcky stará velmi důsledně, sám hovoří o tom, že nemá rád nepořádek. Zbylí dva zhodnotili, že je potřeba se na tuto dovednost více soustředit. Dalším bodem bylo hodnocení schopnosti připravovat se do školy. V tomto bodě se odpovědi dětí a rodičů lišily ze všech bodů nejvíce. Jelikož na této škole nejsou domácí úkoly, procvičování doma je nastaveno individuálně. Chlapec se zkrříženou lateralitou nechce procvičovat doma, protože ho to dle jeho slov vůbec nebaví. Zároveň požadavek rodičů byl ten, že by od pana učitele potřebovali podporu v podobě pracovních listů, či doporučení na cvičení, co by mohli doma procvičovat. Žák také pravidelně pracuje na zadáních z PPP. Předposlední škála byla věnována spokojenosti dětí v jednotlivých předmětech. Děti zde mluvily v rozvířených větách. Hoši kladně hovořili o matematice, protože je velmi baví. První chlapec vnímá mezery v práci se zlomky. Při otázce pana učitele, jak by tuto rozvojovou oblast mohl rozvíjet chlapec dokázal odpovědět, že by si přál zlomky pravidelně procvičovat pomocí pracovních listů a kartiček, se kterými již ve třídě pracovali a jej to bavilo. Chlapec se SL hovoří o těžkostech v českém jazyce. Přál by si, aby na zadání měl ještě více času. Všichni tři žáci hovořili o svých silných a rozvojových oblastech velmi otevřeně a dokázali objektivně zhodnotit, na čem ještě potřebují zapracovat a v čem by se chtěli posunout dále. Posledním bodem tripartitního setkání byl prostor pro hodnocení ještě něčeho, co si žáci mohou zvolit. Jeden z chlapců hovořil o tělesné výchově, kterou by si přál mít častěji. Druhý chlapec pobavil maminku svou odpovědí, že by chtěl zhodnotit jídelnu, přičemž všechna jídla jsou moc dobrá, ale přál by si častěji řízek. Poslední chlapec si zvolil sebehodnocení v anglickém jazyce. Bylo na něm vidět, že je na sebe v tomto předmětu pyšný a rád by se v něm dále posouval.

Role účastníků

Učitel, stejně jako na předešlé škole zde byl v roli moderátora. Vždy na konci každé otázky sám okomentoval svůj pohled na dané dítě. Rodiče jsou zde v roli posluchačů, vždy když mají prostor pro svůj pohled na daný bod v rámci pocitů dítěte, jsou také komentátoři. Rodiče na těchto třech pozorovaných tripartitách neměli funkci hodnotitelů. Snažili se s dětmi a učitelem vést konstruktivní debatu, kdy je viditelně zajímavý názor jejich dítěte. Žák zde měl hlavní roli, kdy byla všechna pozornost vedena přímo k němu. Sebehodnotil

se a četl nahlas otázky. Učitel jej podporoval doplňujícími otázkami, nicméně i tak mluvilo většinu tripartitního setkání dítě.

4.2.2 Rozhovory

Způsob hodnocení dané školy

Systémové nastavení této školy je takový, že zde využívají slovní formativní hodnocení. Děti jsou pravidelně hodnoceny ústně při dílčích aktivitách, nebo například při nastavování či vyhodnocování individuálních týdenních plánů. Dále jsou děti hodnoceny také písemnou formou například v jejich sešitech či při psaní mapování znalostí. Jednou měsíčně jim také učitelé vkládají jejich měsíční hodnocení, také formativní formou. V trojročích 1.–3. třída je využíváno pouze formativní hodnocení. V případě dvojročí 4.–5. ročníku jsou již zavedena i procenta, která plní informativní funkce, na kolik procent z celku žák práci splnil. Procenta jsou vždy však doplněna o formativní ústní komentář. Jsou zde zavedena proto, aby si děti postupně zvykaly na systém procent na druhém stupni této školy. Pan učitel hovoří také o tom, že již ve čtvrtém a pátém ročníku upustili od měsíčních hodnocení, ta jsou nyní nahrazena převážně obsáhlejší sebereflexí dětí. Velká slovní hodnocení tedy starší děti dostávají před tripartitami a také jako vysvědčení. Učitelka D a E jsou třídními učitelkami trojročí. Z tohoto důvodu hodnocení volí adekvátní k věku dětí. Druháčci si jej již dokážou přečíst sami, prvňáčkům je hodnocení vysvětlováno. V písance například paní učitelky kroužkují písmenka, která se jim líbí, společně je poté s dětmi hodnotí. Jelikož se opět jedná o systémově nastavenou věc, hodnocení ve třídách probíhá obdobným způsobem. Děti tedy i v případě přechodu do vedlejšího trojročí či do vyššího ročníku přichází vždy do stejného systému. Hodnocení jak měsíční, tak také vysvědčení je zde členěno na silné a rozvojové oblasti. V případě starších dětí je již vysvědčení doplněno také o procenta. Jejich systém popisuje pan učitel F: *„Děti tím připravujeme na ten druhý stupeň, což znamená, že je to tam nějakým způsobem dělený, tam nasedáme už na ten model 60-30-10, kdy vlastně 60 % získávají z těch hlavních mapování obrovských projektů, na kterých pracují třeba delší dobu, ať je to třeba projektový týden nebo nějaký třídní projekt, a potom 30 % je tam nějaká samostatná práce, která nasedá na nějaký jejich jako individuální práce, který třeba odevzdávají v rámci portfolií a 10 % je nějaká aktivita v hodině, zapojování a tak.“* Žáci tedy rozumí také významu procent. Systémovým nastavením je také to, že se učitelé snaží vždy najít více silných stránek, než těch rozvojových, aby u dětí nedocházelo k frustraci.

Sebehodnocení v rámci výuky

Sebehodnocení je nástroj, který všichni pedagogové na této škole hojně využívají. Systém školy je založen na sebehodnocení a sebeřízení dětí. Sebehodnocení zde probíhá různými způsoby v průběhu vyučovacích bloků, ať už v podobě Na konci týdne vždy probíhá vyhodnocení jejich individuálních plánů. Vyhodnocování týdenních plánů probíhá pomocí rozhovorů s každým dítětem zvlášť. Paní učitelka A využívá také dotazník, což popisuje takto: „*Mám takový dotazník, kde jsou otázky typu, co potřebuji příští týden dotáhnout. A tam jsou škály, kde je 10 puntíčků a dítě si kroužkuje a potom komentuje, proč se rozhodlo pro ten daný puntíček. Proč to není třeba nějaký jiný nebo lepší, horší a podobně. Vlastně je to takový podklad pro ten náš rozhovor.*“ Pan učitel stejně, jako kolegyně hovoří o pravidelném sebehodnocení dílčích úkolů, mapování znalostí a také vyhodnocování týdenních plánů. V každé třídě také probíhá velká sebereflexe na konci měsíce.

Tripartita

Učitelé na škole B vidí učitelé cíl tripartitních setkávání především v rozvoji dovednosti sebehodnocení. „*Cílem té tripartity není hodnotit ty tvrdé dovednosti, co jsem se naučil, ale spíš ty měkké dovednosti, jak se mi komunikuje, jak se cítím v té třídě, jestli je mu tam bezpečno tomu dítěti, kam by se právě chtěl posunout do budoucna*“, říká paní učitelka E. Respondentka D k této myšlence také přidává, že další z cílů je sjednocení také s rodinou, jelikož se některé děti občas sebehodnotí neadekvátně. Své cíle pojmenovává také pan učitel, který říká: „*Mně to dává skvělý prostor se více napojit na to dítě. A stejně tak to vnímám i opačně, že to dítě je víc na mě napojený v tom smyslu, že prostě víme, kam jde. A v případě, že prostě třeba v něčem tápe, tak ho skrz tohle můžu nasměrovat.*“ Zároveň také hovoří o cíli sladit se také s rodiči v pohledu na dítě. Tripartitní setkání na této škole trvají vždy 15–20 minut. Učitelé tyto časy dodržují. Sebehodnocení dětí je věnována skoro celá tripartita. Cílem tedy je, aby co nejvíce mluvilo dítě. V názorech na důležitost tripartitního setkání se učitelé školy B nijak neliší. Pan učitel zmiňuje také to, že by nejraději měl tripartitní setkání častěji, aby s rodiči mohl pravidelně sdílet cestu jejich dětí.

Role účastníků tripartitních setkání

Rodiče jsou na této škole na tripartitních setkáních spíše v roli posluchačů. Jejich chvíle přichází vždy ve chvíli, kdy jej vyzve učitel. Pan učitel F to dělá jemně odlišným způsobem, než jeho kolegyně. Zatímco paní učitelky D a E dávají prostor rodičům až na

konci tripartity, aby se vyjádřili ke svým potřebám a otázkám a také aby hovořili o tom, kde třeba na škále viděli jejich dítě jinak, než ono samo sebe, tak pan učitel dává prostor rodiči vždy po každé otázce. Dále role učitele je zde spíše jako moderátor. Pokud si dítě neví rady, učitel jej návodnými otázkami dovede k cíli. Pan učitel ještě dodává, že rodič v procesu sebehodnocení dítěte „*pomáhá vlastně jakoby dotvářet ten obrázek, který nevidíme někdy my a ani to dítě, který se hodnotí. Takže to beru jako další pohled někoho, kdo vlastně do toho procesu je zapojený, do toho procesu učení.*“ Dítě je zde poté v hlavní roli, kdy většinu jemu věnovaného času hovoří o svých pocitech.

Dopad pravidelného sebehodnocení na tripartitní sebehodnocení

V odpovědích na otázku, zda pravidelné sebehodnocení má nějaký vliv na sebehodnocení dítěte na tripartitách, se všichni tři učitelé shodují. Učitelka E tvrdí: „*Myslím si, že určitě, protože jsou zvyklí na podobné šouravé otázky ode mě, a nezaskočí je tolik, že se vlastně s nimi baví takhle dospěláci a ptají se jich na něco, nad čím se musí zamyslet.*“ Děti se na této škole hodnotí opravdu pravidelně, s čímž souzní pan učitel F, který říká: „*přijde mi, že je tam hodně také důležitá ta kontinuálnost, která tam vlastně od toho prvního ročníku, kdy oni se s tím vlastně setkávají už od první třídy.*“ Respondentka E vnímá dopad pravidelného sebehodnocení velmi pozitivně. Dle jejích slov se děti mohou v sebehodnocení poté cítit bezpečně a komfortně, protože rozumí tomu procesu. Pokud na to ještě nejsou zvyklé, může to být pro ně ještě velmi těžké. „*Myslím si, že to, že o tom jsou zvyklí mluvit, že to slýchávají jak od nás, tak to vlastně prezentují rodičům, tak si myslím, že je to fakt hodně posouvá. A kdybychom tohle nedělali, tak si myslím, že na tripartitě budeme sedět a budeme mlčet v podstatě, protože to děti nebudou tak zvládat.*“ Z rozhovorů tedy vyplývá, že pravidelné sebehodnocení učitelům na této škole dává smysl.

Aspekty ovlivňující sebehodnocení dětí na tripartitních setkáních

Vyučující z této školy věří, že formativní hodnocení značným způsobem pozitivně ovlivňuje sebehodnocení dětí. Paní učitelka D tvrdí: „*My se o tom bavíme hodně a kdyby měly jenom známku, tak myslím, že nevědí proč nebo z čeho přesně to je a tak dále.*“ Odpovědi kolegyně B koresponduje s tímto názorem. Ta souvislost mezi formativním hodnocením, pravidelným sebehodnocením a tím tripartitním sebehodnocením vnímá velkou. „*Už jenom to, že vidí ty svoje silný stránky od někoho napsaný, a že vidí ten způsob toho, jak jim to my prezentujeme.*“ Z toho tedy vychází, že formativní hodnocení buduje v dětech také představu o tom, jak vůbec to sebehodnocení může znít. Učitelka B také

dodává: „*nikdy nemají tendenci tam napsat, jde mi to dobře, ale vždycky tam pak rozepisují ty svoje silný stránky.*“ Jako další faktor ovlivňující sebehodnocení dětí vnímají zdejší pedagogové rodinu. Hovoří zde o případech dětí, které jsou velmi ovlivněny názorem rodiče. Paní učitelka E vnímá, že pokud se jedná o takzvaně výkonového rodiče, který hodně tlačí na dobré výsledky svého dítěte, tak je poté na sebe přísné i to dítě samotné. „*Tyhle děti se potom často hodně podceňují, a nevidí tam ty pokroky takový, jaký fakt udělaly, protože prostě to slýchávají asi doma.*“ S touto odpovědí se shoduje také odpověď paní učitelky D, která hovoří o zkušenosti. „*Často vidím, že právě rodič, který to dítě podceňuje, tak to dítě se pak taky podceňuje.*“

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Jelikož se nejedná o výkonovou školu, učitelé se zde zaměřují především na rozvoj klíčových kompetencí. Děti nejsou srovnávány mezi sebou. Ke srovnávání dochází pouze v rámci pokroku dítěte samotného. Na tripartitních schůzkách tedy hodnotí dítě svůj vlastní pokrok, své vlastní kroky a svou práci, nikoliv ve srovnání s ostatními. Pan učitel F také hovoří o pravidlu, které mají na škole systémově nastaveno: „*vždycky při psaní hodnocení máme prostě jako tři kladný alespoň a tři rozvojový stránky.*“ I jeho kolegyně hovoří o tom, že se vždy snaží, aby našly více silných stránek než rozvojových oblastí. „*Hodnatíme prostě ty posuny, který jsme si odmakali společně nebo sám, a prostě ty dílčí cíle pro ně bývají v tom uchopitelnější a líp představitelné. A oni poté často dokážou najít něco v čem co se jim to povedlo a to, že pak zvládnou nějakou novou dovednost pro ně bývá tak velký nadšení, že si to tam taky vždycky najdou.*“, říká paní učitelka E. Tripartitní setkání jsou zde také zaměřeny především na soft skills. Na úspěchy v daných předmětech je zde cílena pouze jedna otázka. Jak také dodává paní učitelka D, „*tím, že pro mne na tripartitě není hlavním tématem učení, tak si myslím, že tam vždycky člověk najde něco.*“

4.2.3 Analýza použitých autentických materiálů

Sebehodnotící materiály v průběhu roku

Tato škola má nastavený systém hodnocení, sebehodnocení a i tripartit stejný pro všechny ročníky. Všichni dotazovaní pedagogové tedy využívají stejných materiálů. Děti mají všechna hodnocení a sebehodnocení na jednom místě, a to ve svém diáři, který má pro tyto účely přímo uzpůsobeny stránky. Krom stránek s kalendářem vždy na každý měsíc, s místem na poznámky a psaní svých úkolů, jsou zde stránky také určené k relaxaci, či

zabavení. Jsou zde různé omalovánky, či stránka plná vzteku, kde děti mohou vybit svou zlost.

Měsíční sebehodnocení (příloha č. 7) probíhá pomocí koučovacích otázek, které každý měsíc zůstávají stejné:

- V čem vidíš, že jsi udělal/a pokrok?
- V čem by ses chtěl/a posunout?
- Na co se potřebuješ zaměřit?
- S čím potřebuješ pomoci?

Otázky jsou položeny jinak, než na škole A. Zde jsou položeny tak, že se pedagog ptá žáka, ne žák sám sebe. Děti jsou zde pravidelně vedeny k tomu, aby neodpovídaly jednoslovnými odpověďmi, či aby nepsaly pouze názvy předmětů. Některé děti mají tendenci odpovídat na otázky neurčitě. Pedagogy jsou tedy žáci vedeni k tomu, aby byli v sebehodnoceních co nejkonkrétnější. Vedou je tak tedy k hlubšímu zamyšlení se nad daným tématem, což dítěti pomůže hledat další cesty ke zlepšení. Jelikož jsou děti pravidelně zvyklé psát stejná sebehodnocení, už ví, jak na to.

Sebehodnotící tripartitní arch

V diáři také nalezneme přímo tripartitní sebehodnotící arch (příloha č. 8). Před tím, než si tento arch dítě vyplní, tak si může přečíst průvodní dopis, ve kterém je popsáno, jak může pracovat se škálou a k čemu nám vůbec tato škála slouží. Dítě si zde nevolí strany a funkci puntíků škály podle sebe, jak tomu bylo ve výše zmíněné škole A. Jsou zde přesně definovány základní body, a to:

1 (minimum) – Vůbec se u mě nevyskytuje

5 (uprostřed) – Vyskytuje se u mě průměrně

10 (maximum) – Vyskytuje se u mě úplně

Jsou zde také popsány doplňující otázky, které se vážou k hlavním kladeným otázkám.

Doplňující otázky k hlavním otázkám:

- Díky čemu poznáváš, že jsi na tomto čísle?
- Jak to může vnímat tvé okolí (rodiče, spolužáci, učitelé)?
- V čem se projeví tvůj budoucí pokrok?
- Jak tvůj pokrok může poznat tvé okolí (rodiče, spolužáci, učitelé)?

Hlavní body tripartitního sebehodnotícího archu:

- Schopnost vytvářet vztahy s ostatními ve třídě (i mimo ni)
- Schopnost dodržovat pravidla
- Schopnost připravovat se do školy
- Spokojenost se svými výsledky ve škole
- Další oblast, která tě napadá, a chceš ji zhodnotit

Myslím si, že je skvělé, že si dítě může předem přečíst, jak takové sebehodnocení na tripartitě bude probíhat, ještě před tripartitou a může být tedy v klidu, jelikož ví, co jej čeká. Jednotlivé body u škál nejsou položeny jako otázky. Dokážu si představit, že by v podobě otázek a trošku jiné formulaci byly pro žáky lépe uchopitelnější. Nicméně tím, že se tripartitní setkání od první až do páté třídy na této škole neobměňují, děti ví, na co se jednotlivé body zaměřují. Tento arch vyplňují také rodiče sami, bez pomoci dítěte, před tripartitním setkáním. Vyplňuje jej také učitel. V průběhu tripartit poté všechny tři strany porovnávají své odpovědi a diskutují.

Další materiály využité na tripartitách

Během tripartit k sebehodnocení předposledního bodu – Spokojenost se svými výsledky ve škole – žáci mohou využívat svých portfolií. Portfolia jsou členěna pomocí týdenních individuálních plánů. Vždy je založen individuální týdenní plán, následují pracovní listy a projekty, které žák během toho týdne vypracoval. Jako poslední materiál je takové malé zhodnocení týdne. Takto to pokračuje celý školní rok. Opět se jedná o něco systémově nastaveného, jsou proto děti na tento systém zvyklé, ví jak s portfoliem pracovat. Vracím se tedy opět k poznatku z teoretické části, kdy je potřeba práce za sebou řadit chronologicky, aby děti mohly sledovat svůj pokrok v reálném čase. Tato škola toto splňuje. Děti také během tripartit mohou využít svých učebnic, pracovních sešitů a sešitů, pokud se v nich nachází něco, co je pro ně důležité, jedná se o důkaz o učení.

Závěr případové studie školy B

Z pozorování, rozhovorů i nahlédnutí do autentických materiálů této školy mohu konstatovat, že hlavním cílem učitelů je rozvíjet klíčové kompetence žáků. Vnímám, že sebehodnocení a celkově komunikaci jak mezi žáky, žáky a učiteli ale také učiteli a rodiči, je věnováno spoustu času. Škola je místem respektujícího přístupu. Žáci, podle mého názoru, dokáží objektivně posuzovat své silné a rozvojové oblasti, jelikož jsou

k dovednosti sebehodnocení vedeny již od prvního ročníku. Děti si díky formativního hodnocení a pravidelného sebehodnocení umí nastavovat realistické cíle. Což sami můžeme pozorovat na jejich týdenních plánech, které si na základě toho nastavují. Jelikož se jedná o soukromou školu, nikoliv spádovou, přicházejí zde většinou rodiče, kteří souzní s hlavními hodnotami a myšlenkami školy. Společná spolupráce například na tripartitách je poté o něco jednodušší. Rodiče, žáci i učitelé ví, co je čeká, znají systém. Myslím si, že toto systémové nastavení a podpora žáků v sebehodnocení žáky velmi rozvíjí, a to napříč všemi ročníky. Tripartitní setkání jsou zde nástrojem pro další rozvoj klíčových kompetencí. Rodič je zde aktivně zapojen do procesu vzdělávání jeho dítěte právě například možností vyjádření svého pohledu na věc během tripartitních setkání, kdy vyplňují stejný dotazník jako děti. Vnímám zde u dětí skvělé komunikační dovednosti. Ačkoliv má škola přesně nastavený čas, ve kterém musí tripartita proběhnout, není nic během tripartit opomíjeno. Učitelé zde vnímají, že faktory ovlivňující sebehodnocení na tripartitních setkáváních jsou rodiče, pravidelné formativní hodnocení a také pravidelné sebehodnocení žáků v průběhu roku.

4.3 Škola C

4.3.1 Pozorování tripartit

Jako poslední proběhlo pozorování na škole C. Setkání probíhala v kmenové třídě, kde byly nachystány dvě lavice naproti sobě se čtyřmi židlemi. Děti si sedaly vždy naproti paní učitelky, vedle svého rodiče, či mezi ně. Tripartitní setkání probíhala v odpoledních hodinách. Pozorování probíhalo u tří žáků prvního ročníku. Jednalo se o dvě dívky a jednoho chlapce. S dětmi přišli vždy oba rodiče. Jelikož se jednalo o prvňáčky, rodiče se o jejich pokroky hodně zajímali. Na této škole není domluvený jednotný systém tripartitních setkání. Paní učitelka si však vytvořila své materiály, kterých se následně na tripartitě drželi. Jelikož se jednalo o úplně první tripartitní setkání prvňáčků, nesla se u dvou žáků spíše v nervózní náladě. Jedna rodina měla dívce velké tendence do jejího povídání skákat a netrpělivě ji nenechávali domluvit a podsouvali své názory, což dívku v určitou chvíli zastavilo v povídání.

Průběh tripartit a použité materiály

Tripartitní setkání v této třídě probíhala obdobným způsobem. Nejprve přišla dívka s oběma rodiči, tato rodina vyplnila potřebné materiály, kterých se poté mohla paní

učitelka držet. Na začátku tripartitních setkání paní učitelka všechny přivítala a seznámila je s tím, jak tripartita vůbec bude vypadat, a proč se dnes všichni společně setkávají. Rodiče také informovala, že je to nyní čas převážně pro děti a pokud mají nějaké dotazy, tak aby si je ponechali na chvíli, kdy bude jejich prostor. Jednalo se o první tripartity dětí, jelikož se jedná o první ročník. Na dětech byla vidět jistá nervozita. Vyučující začínala otázkami, jak se jim ve třídě líbí, co je baví, kdo je jejich kamarád a s kým mají nějaké problémy. Dětem se dařilo odpovídat spíše jednoslovnými způsoby. Dále se vyučující přesunula na akademické záležitosti, kde o výsledcích dětí mluvila spíše ona, děti se během toho doptávala. Jedna z dívek poté začala ukazovat rodičům své portfolio, ve kterém si vybrala pracovní list na psaní písmena A. Bylo vidět, že ji pozitivní reakce rodičů potěšila. Druhá dívka držela maminku za ruku, a vždy čekala na další otázku paní učitelky. Povíдалa o tom, co ráda se svými spolužačkami dělá o přestávkách. U chlapce byl rozdíl v průběhu tripartitního setkání ve chvíli, co se jej paní učitelka zeptala, jak se mu daří dodržovat třídní pravidla. Chlapec zmínil běhání po chodbách a občasné zapomínání se hlásit v hodinách. Ve chvíli kdy přišel čas na dotazy a připomínky rodičů, tak se rodiče rozpovídali. Rodiče první dívky se doptávali na to, jak by mohli doma podpořit její úchop psacích potřeb a zda je potřeba doma něco procvičovat a upevňovat. Rodina druhé dívky spíše konstatovala, že se jim výuka moc líbí, a že se jejich dítě těší do školy a to je hlavní. Neměli dalších dotazů. U rodiny chlapce bylo zřejmé, že je rodina spíše výkonově založena. Doptávali se na různé pracovní listy v portfolio, kde se objevovaly občas chyby. Zajímalo je, zda je takový počet chyb v pořádku a zda nemají doma více procvičovat. Také chlapci chvíli domlouvali, že nemůže ve škole běhat, jelikož je to nebezpečné. Na konci každého tripartitního setkání paní učitelka rodičům poděkovala za jejich čas, a vybrala si jejich vyplněné archy. Všechna tři tripartitní setkání paní učitelka stihla do 30 minut.

Používaný jazyk

Paní učitelka s dětmi hovořila klidným hlasem. Byl to jistým způsobem jiný způsob komunikace, než se kterým jsem se potkala na předešlých dvou soukromých školách. Paní učitelka byla ráznější. Jelikož její materiál, který si dítě mělo na tripartitu připravit, byl obsáhlý, paní učitelka spíše kladla dítěti doplňující otázky. Rodiče dívky, která byla stydlivější, byli spíše direktivnější a nevyužívali respektující komunikace. Děti byly spíše nervóznější a z toho důvodu často odpovídaly spíše jednoslovně. Jedna z dívek se poté více rozmluvila, když zjistila, že se jedná o chvíli, kdy si povídají o jejich pocitech a rodiče ji

nepřišli nijak soudit. Rodiče v tu chvíli byli velmi podporující a své dítě se snažili návodnými otázkami posunout.

Sebehodnocení žáků v rámci tripartity

Jak již výše bylo zmíněno, děti přicházely na tripartitní setkání nervózní, jelikož si moc nedokázaly představit, jak bude setkání probíhat. Všechny rodiny přišly již s hotovým sebehodnocením, které dítě za dopomoci rodiče doma vyplnilo. Rodiče zároveň také přinesli materiál, který byl určen přímo pro ně. Paní učitelka dětem kladla otázky, které nějakým způsobem korespondovaly se sebehodnotícím archem, který děti vyplňovaly. Chlapec a druhá dívka spíše odpovídali na uzavřené otázky, než otevřené. Paní učitelka se je během tripartit snažila pomocnými otázkami směřovat správným směrem. První holčička se v druhé polovině tripartity rozpovídala o věcech, které ji baví a které má ráda. Nedokázala však ještě zcela vyhodnotit své rozvojové oblasti. Zmiňuje správné druhy písmen. Chlapec spíše očekával, co dodají jeho rodiče. Všimla jsem si, že u každé otázky se na své rodiče zadíval v očekávání, co oni sami odpoví. Druhá dívka se často ostýchala cokoliv říci, spíše kývala hlavou, když se paní učitelka zeptala na uzavřenou odpověď. Všechny děti však s radostí ukázaly svý, rodičům portfolio, ve kterém měly své dosavadní práce.

Role účastníků

Rodiče zde byli spíše posluchači, avšak rodiče nesmělé dívky se výrazně zapojovali do tripartity se svými názory a dívku spíše hodnotili. Zbylé dvě rodiny kladly občas dětem nějaké doplňující otázky. Role paní učitelky zde byla značně výraznější než na dvou předchozích školách. Jelikož je sebehodnocení dítěte věnována polovina času tripartitního setkání, druhou část paní učitelka spíše rodičům a dítěti popisovala svůj pohled na akademické výsledky žáků. Přicházela s návrhy podpory také doma. Žák byl v této roli nejprve ten, co se sebehodnotí a v druhé části spíše posluchačem. Vnímám, že prostor pro dítě zde byl značně menší na předchozích dvou školách.

4.3.2 Rozhovory

Způsob hodnocení dané školy

Na této základní škole není zaveden jednotný způsob hodnocení, a to hodnocení pomocí známek. Dotazované učitelky však hovoří o tom, že pravidelně doplňují známky také

slovním hodnocením. Je zde také zavedeno pravidlo, že během pololetí musí být vždy z každého předmětu alespoň tři známky. Paní učitelka (G) prvního ročníku konstatuje: *„Jde o první třídu a myslím si obecně, že u prvního stupně je hodně důležitý dávat i konkrétnější zpětnou vazbu, než jsou známky, tak hodně zakládám na slovním hodnocení, hlavně ústním.“* Avšak ze zbytku rozhovoru vyplývá, že slovní hodnocení přichází spíše jako reakce na sebehodnocení dítěte. Paní učitelka se sebehodnocením dítěte souhlasí, nebo právě naopak mu dá zpětnou vazbu, že to vidí jinak. Respondentka CH děti hodnotí známkami, občas dává k nějakým pracem své slovní hodnocení. *„A třeba i když píšeme do sešitu, já nevím, písemku, tak já mu tam napíšu, hele, tady ty pádové otázky ještě úplně nejdou, musíš víc trénovat, nebo skvělá práce, vidím, že ses fakt zlepšil. Takže jako se snažím takhle jim tam dopisovat ty věci. Jo, aby tak trošku měli představu o tom, co ta známka třeba znamená.“* Dvě respondentky zde také hovoří o slovním hodnocení, které přikládají k vysvědčení. Jedná se o takový dopis, komentář ke známkám žáků. Paní učitelky však chtějí stále dávat klasické vysvědčení. Když jsem se zeptala, z jakého důvodu, paní učitelka CH to zdůvodnila takto: *„Proto, že jsem nechtěla být vázaná slovním hodnocením oficiálním a formálním, takže jsem vlastně z té oficiální stránky dala normální vysvědčení, klasifikační, prostě známky. A k tomu jsem napsala takový dopis, který byl vlastně taková obdoba slovního hodnocení, jenom mě tam nesvazovaly určitý pravidla.“* Obdobným způsobem odpověděla také kolegyně H. Třetí paní učitelka nedává dětem k vysvědčení žádný komentář.

Sebehodnocení v rámci výuky

Sebehodnocení na této škole probíhá vždy na konci měsíce, což je systémově nastaveno. Co však není nastaveno je forma, kterou se děti sebehodnotí. Paní učitelky si tedy vytváří své sebehodnotící archy, které pravidelně obměňují. Toto měsíční sebehodnocení dávají dětem na vyplnění domů. Funkce tohoto sebehodnocení je spíše informační pro rodiče, jelikož se děti sebehodnotí s nimi doma. V průběhu měsíce probíhají dílčí sebehodnocení. Na pravidelné bázi spíše sebehodnocení shrnující nějakou vyučující jednotku či nějakou aktivitu. Tato sebehodnocení jsou ústní, či pomocí gest. Například jak popisuje respondentka H: *„Ukazujeme takový ty úplný klasiky palec nahoru, vodorovně dolů, nebo teploměr; škála, nebo máme barevné kelímky, kdy prostě máme červený, kdy někdo potřebuje pomoc, žlutý, pracuju si sám a zelený je, jako jsem v pohodě, mám hotovo, můžu třeba pomáhat nebo si vzít práci navíc, tak to pak občas využiju i k tomu sebehodnocení.“*

Obdobný způsob sebehodnocení dílčích aktivit či vyučovací jednotky. První vyučující také zmiňuje sebehodnocení týdně, které probíhá na společném kroužku. Jedna z vyučujících zde sebehodnocení žáků vnímá jako další z příležitostí, jak dítě ohodnotit. *„Je to vlastně taky druh hodnocení, že jim zhodnotím nebo nastíním ten svůj pohled na věc“*, komentuje respondentka to, jakou vidí ještě funkci sebehodnocení ve třídě.

Tripartita

Hlavní cíl tripartit vyučující na této škole vnímají hlavně v upevňování společných vztahů s rodinou a školou. Jedna z kolegyně zmiňuje také možnost žáka posunout v jeho dovednostech. Zároveň však z rozhovorů vyplývá, že časová dotace na dítě je zde 25–30 minut, z toho jen méně než polovina je věnována sebehodnocení dítěte. Jedna z respondentek zmiňuje, že pokud se jedná o „bezproblémové“ dítě, může být tripartita hotova již za 15 minut. Tripartita se tedy stává spíše informačním prostředkem. Vyučující v rozhovorech uvádějí, že je to také prostor pro řešení konfliktů, či situací v kolektivu. O dětech, které mají v kolektivu nějaké potíže, kolegyně hovoří takto: *„No a pak jsou samozřejmě děti, co mají sice dotaci 30 minut, ale jsem schopná tam s nimi sedět tři čtvrtě hodiny. Což je vlastně strašný, protože to sežere mnohem, mnohem víc času. Ale zase ať to ty rodiče vidí a slyší.“* Z čehož vyplývá, že vnímá funkci tripartity také jako hodnotící. Systém tripartit není na této škole nikterak ukotven, každá vyučující tedy tripartitu vede jiným způsobem. Dvě z respondentek nevyužívají žádných materiálů, ani osnovy. Dle slov jedné vede tripartitu *„dost intuitivně“*. Během tripartitních setkání mají možnost děti rodičům ukázat některé práce ze svých portfolií. Vyučující portfolia na této škole využívají spíše na shromažďování prací studentů. Děti si do svých portfolií zakládají svá měsíční sebehodnocení, která mohou během tripartit také použít.

Role účastníků tripartitních setkání

Jak je již výše zmíněno, vyučující zde vnímají velkou výhodu schůzek ve třech hlavně v možnosti setkat se s rodinou a informovat ji o výsledcích jejich dětí. Rodiče zde tedy hrají v čase sebehodnocení žáka roli posluchače, poté roli rodičů kolegyně H popisuje takto: *„A potom v té druhé části se třeba já jich ptám, jak oni mají pocit z toho, jak ten žák funguje v té škole, nebo jestli mají nějakou otázku k tomu, co já dělám nebo k tomu, co děláme ve škole.“* Jedna z respondentek také rodiče do tohoto procesu zapojuje předem zasláným dotazníkem přímo pro ně. Na tripartitách jsou poté tyto dotazníky také podkladem k diskuzi. Z rozhovorů také vyplývá, že učitel je zde v části sebehodnocení

dítěte moderátor a ve zbylé části hodnotitel. Žákova role tkví v první části v sebehodnocení a poté je částečně v roli posluchače. Při hodnocení paní učitelky či dotazů rodičů zde může žák skutečnosti komentovat či dovysvětlovat.

Dopad pravidelného sebehodnocení na tripartitní sebehodnocení

V rozhovorech zazněla také otázka, jestli vyučující vnímají, že je pravidelné sebehodnocení pro žáky rozvíjející a daří se jim díky tomu lépe sebehodnotit. Jedna z vyučujících si myslí, že je pravidelné sebehodnocení během výuky rozvíjející v tom, že pak děti lépe hledají slova a ví co mají hodnotit. *„A tím, když tady to prostě cvičíme dokolečka, nemají problém říct, tohle mi nejde, nestydí se za chybu a zároveň dokážou najít opravdu aspoň jednu věc, ve které se myslí, že jsou dobrý“*, říká. *„I když je pravda, že jsem měla kluka v minulý třídě, který byl k sobě hodně kritický, furt. Ale vlastně za ty tři roky se to naučil takovým způsobem, že dokázal najít aspoň jednu jedinou věc, ve které si myslí, že je dobrý a ve které si myslí, že třeba vyniká.“* Paní učitelka tedy vnímá pravidelné sebehodnocení funkční v tom, že má dítě prostor najít u sebe ty silné stránky, zažít ten pocit úspěchu. Zbylé dvě kolegyně však tolik potřebu pravidelného sebehodnocení nemají. Jedna tvrdí, že: *„Hodně dětí to třeba nebaví to psát vlastně nebo vyplňovat, tak mají radši vlastně to škálové sebehodnocení, ne jako, že by tam měly psát věty, ale radši se vybarvují prostě počet koleček třeba, tak si myslím, že tam vidím jako posun, ale zároveň to souvisí i s věkem.“* Další z respondentek této školy se domnívá, že pravidelné sebehodnocení není pro sebehodnocení na tripartitním setkání tolik důležité. *„To oni by se zhodnotili. Ale otázka je, jak relevantní by to bylo. I některé děti to relevantně zvládají. Ale spíše se nadhodnocují. Těžko říct, v tomhle případě. Mně přijde, že já dokážu pak i tu tripartitu uvařit z vody, jak jsem s těmi dětmi furt. Kdyby nebylo to sebehodnocení tak časté, tak si myslím, že by to bylo i tak fajn. Že by to bylo v pohodě. Ale samozřejmě takhle je to jednodušší.“*

Další aspekty ovlivňující sebehodnocení dětí na tripartitních setkáních

Na otázku, zda si vyučující této školy myslí, že formativní hodnocení doplňující známky nějakým způsobem ovlivňují sebehodnocení dětí, přicházely různé odpovědi. *„Myslím si, že tam jsou jako děti, které to ocení a který si to vezmou k srdci. Ale taky tam jsou podle mě děti, po kterých to jako steče. A vlastně to hodnocení sloužilo spíš pro rodiče, jako třeba ten dopis na konci roku,“* říká jedna z respondentů. Další z kolegyň hovoří o tom, že může známka být nicneřikající pro rodiče i dítě. Díky tripartitám však rodiče ví, jak na tom jejich

dítě je. Z těchto dvou rozhovorů vnímám, že učitelky vnímají důležitost slovního komentáře k vysvědčení spíše jako informační formu pro rodiče, než pro další rozvoj dítěte. Jen jedna z vyučujících se však zmiňuje o důležitosti formativního komentáře. „*Ve chvíli, kdy dítě dostane známku, a neví proč ji dostalo, neví za co ji dostalo, tak se mu o sobě bude mluvit těžko, bude hledat slova a nebude vědět, v čem se zlepšit nebo co tam bylo za chybu.*“ Dalším zmiňovaným aspektem, ovlivňující sebehodnocení na tripartitách, bylo pravidelné sebehodnocení během školního roku. Zde jedna vyučující vnímá důležitost pravidelného sebehodnocení. Uvádí, že by sebehodnocení bylo jinak pro žáky těžké, „*protože ve chvíli, kdyby tohle se nerozvíjelo, ve chvíli, kdyby na to nebyly zvyklé ty děti, tak potom prostě nedokážou formulovat myšlenku.*“

Posledním aspektem, je zde rodina. Respondentek jsem se při rozhovoru zeptala, zda vnímají souvislost s přístupem rodiny a sebehodnocením žáka. „*Je to rodič od rodiče, situace od situace. Některé děti se chovají prostě před rodičema jinak, než v tý třídě a musíš to víc jako nějak korigovat a vybalancovat, jakože se třeba rozcapujou. Jo, někdo třeba nechce moc mluvit před těma rodičema, tak i to.*“, uvádí respondentka CH. Další poté uvádí: „*Je to hrozně individuální, protože mám třeba jednu výkonovou rodinu, a ta holčička se ale fakt jako hodnotí prostě upřímně a ona je jako dobrá, takže je šikovná, takže to hezky dokáže popsat. Jakože ví, co v ní je a popíše to. Naopak mám tak hodně takovou respektující rodinu a ta holčička se podceňuje.*“ První dotázaná, vyučující G, však spojitost vnímá hlubší. „*To nastavení dítěte, že to je vlastně stejným způsobem jako těch rodičů. Těžko se z toho vymaňuje, ale vlastně ve chvíli, čím dýl se zase na tom pracuje, když vidí, že i ti ostatní děti s tím pracují, tak se jako pohnout dá, dá se s tím trochu nějakým způsobem jako pracovat, ale bude to těžké.*“

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

V případě, že mají vyučující na této škole ve třídě dítě s nějakou speciální vzdělávací potřebou, či dítě, které si není jisté v učivu daného ročníku, mají pro zachování pozitivního setkání podobné taktiky. „*Já se snažím to jako prokládat, se tomu říká ta sandwichová metoda, že začneš pozitivním, pak řekneš třeba dvě negativní věci, pak zase pozitivní a samozřejmě skončíš pozitivně. A pak jako to dítě to shrne prostě samo, že jo, tady v tělocviku jsem fakt dobrý, běhám nejrychleji ze třídy, ale v češtině musím víc číst, protože ještě slabikuju.*“ Vyučující H také dodává, že je potřeba tripartitní průběh či sebehodnotící archy „*upravovat podle individuálních potřeb těch dětí. Když vím, že někomu něco nesedí,*

tak tu otázku úplně vynechám. Přejdu, vůbec mu ji nedám. Upravovala jsem si ty dotazníky nebo témata podle toho, o jaké děti šlo.“ Vyučující se tedy na této škole snaží vždy najít nějaké silné stránky dítěte i třeba právě v jeho chování, ne jen v akademických výsledcích.

4.3.3 Analýza použitých autentických materiálů

Sebehodnotící materiály v průběhu roku

Učitelka G využívá k měsíčnímu sebehodnocení svůj vytvořený materiál (příloha č. 9). Tento sebehodnotící arch posílá po dětech domů a ty mají poté za úkol jej vyplnit s rodiči. Ačkoliv se jedná o třídu prvňáčků, jedná se o souvislý text, který je navíc napsán malým tiskacím písmem. Je zde tedy patrné, že toto sebehodnocení musí děti dělat s rodičem. Děti za každým bodem mají namalovanou kytičku, kterou mají vybarvit zeleně – daří se mi, mohl bych pomoci ostatním, oranžově – daří se mi tak na půl, občas potřebuji pomoci, červeně – vůbec se mi nedaří, bez pomoci to nezvládnou. Jedná se o list, který má dvě strany. Z toho pouze 5 otázek je věnovaných měkkým dovednostem. Dokáží si představit, že je toto sebehodnocení spíše jakýmsi check listem toho, čím děti během měsíce prošly. Uzavřené otázky nedávají mnoho prostoru pro debatu. Navíc v případě, že mají děti toto sebehodnocení doma vypracovat s rodiči, je zde velká pravděpodobnost, že názory a pocity dětí doma do velké míry rodiče ovlivní. Tento sebehodnotící arch mi tedy nepřijde tolik rozvíjející tuto dovednost. Respondentky H a I využívají stejných materiálů pro měsíční sebehodnocení, vytváří je však respondentka H. Měsíční hodnocení obměňuje. V září se jednalo o sebehodnotící arch (příloha č. 10), který měl vždy dva sloupce – jeden DAŘÍ SE MI a druhý JE PRO MNE TĚŽKÉ. Děti poté měly z českého jazyka, matematiky a prvouky napsat, co se jim tedy daří a co je pro ně těžké. Posledním bodem jsou pravidla, kde žáci mají vybarvovat smajlíky podle toho, jak se jim daří. Smajlíků je zde 5. Tento způsob sebehodnocení žákům dává větší možnost se zamyslet nad tím, co během měsíce dělaly, jaké jsou jejich rozvojové oblasti a co se jim již v předmětu daří. Mohou tedy své pocity více popsat. Nicméně dle vyplněného archu je znatelné, že děti nejsou vedeny k odpovídání celými větami, ani dovysvětlování toho, co jim dělá potíže. Odpovídají pouze heslovitě. Říjnový sebehodnotící arch (příloha č. 11) vypadá odlišně. Je opět rozdělen na český jazyk, matematiku a prvouku. Zde mají žáci vypsány jednotlivé oblasti daných předmětů, u kterých mají 3 puntíky, které mají vybarvit, podle toho, jak se v dané oblasti cítí. Žák se tedy vyjadřuje pouze pomocí puntíků. Otevřené otázky jsou zde dvě. Za co se žák tento měsíc chválí a co by si přál další měsíc. Vnímám tedy, že toto sebehodnocení se

zaměřilo pouze na tvrdé dovednosti. Děti oba archy opět vyplňovaly doma a měly je přinést do školy.

Sebehodnotící tripartitní arch

Ze tří dotázaných na této škole využívá k tripartitám nějaký sebehodnotící arch pouze jedna paní učitelka. Tento tripartitní arch (příloha č. 12) má 3 strany. Dvě jsou věnovány sebehodnocení žáka, jedna je věnována rodiči, který jej má také vyplnit a přinést. Na tomto archu je vícero druhů, způsobu hodnocení. Materiál se spíše zaměřuje na to, co má dítě rádo a co ne, co se mu během uplynulých měsíců líbilo za zážitek, co se mu líbí ve škole a co se mu naopak nelíbí. Dítě také má možnost zde napsat název knihy, která se mu během školního roku líbila. Sebehodnotící otázky, které se zde objevují, jsou:

- V čem jsem dobrý?
- Na čem chci zapracovat?

Dále se zde objevuje kruh, ve kterém jsou vypsány předměty český jazyk, anglický jazyk, matematika a prvouka. Je zde také kolonka třídní pravidla, skupinová práce a samostatná práce. Zadání zní: *„Vybarvi kruh tak, jak si myslíš, že se ti daří v daných oblastech. Uprostřed kruhu je 0 – vůbec mi to nejde, neumím. Na krajích kruhu je 10 – umím úplně všechno, daří se mi ve všem.“* Tento způsob sebehodnocení mi přijde velmi zajímavý a myslím si, že tento kruh by mohl být dostačující pro sebehodnocení na tripartitním setkání. Bohužel je však na archu malý a zastiňují jej otázky, které nejsou tolik sebehodnocením, spíše popisem toho, co má žák rád. Na měkké dovednosti je tedy zaměřen úsek kruhu se samostatnou a skupinovou prací. Na třídní kolektiv je zde mířená pouze jedna kolonka, ve které má žák vyjmenovat své kamarády a napsat, kdo mu ve třídě „nesedí“. Dítě, co se kolektivu týče, nehodnotí sebe, ale ostatní – koho má rád a koho ne.

Další materiály využité na tripartitách

Žáci na svých tripartitách kromě sebehodnotících archů mají také svá portfolia. Všechny tři vyučující uvádějí, že ve svých třídách portfolia využívají, ale nejsou nijak členěna. Děti si zde zakládají postupně své pracovní listy a dílčí projekty. Jedna z vyučujících má se žáky nastaveno, že zde zakládají také svá měsíční sebehodnocení, které jsou na tripartitních setkáních dalším materiálem k debatě. Portfolio je zde tedy využíváno jako sběrné místo, které je však řazeno chronologicky.

Závěr případové studie školy C

Na této škole probíhá průběžné sebehodnocení v rámci výuky pomocí gest, ústního sebehodnocení a na konci měsíce je poslán domů sebehodnotící arch, který mají děti doma za pomoci rodičů vyplnit. Samotný proces sebehodnocení na tripartitách se jeví spíše jako formální potvrzení již dříve učiněných závěrů. Z pozorování vyplývá, že žáci prvního ročníku na této škole mají tendenci na tripartitních setkáních odpovídat na otázky spíše jednoslovně. Důvodem může být nedostatečná zkušenost se sebehodnocením nebo nervozita spojená s první tripartitou dítěte. I přes to, že je rodičům jejich role na tripartitních setkáních vysvětlena, projevují se často dominantněji. Rodiče často přebírají slovo a sebehodnocení žáků je poté jejich názory ovlivněno. Lze tedy konstatovat, že ačkoliv škola C hovoří o rozvoji klíčových kompetencí a využívání sebehodnocení žáků, je zde prostor pro další rozvoj. Je potřeba, aby učitelé vnímali důležitost sebehodnocení, které je poté také cenným nástrojem během tripartitních setkání. Pedagogové této školy vytváří své vlastní materiály, které jsou využívány při měsíčním sebehodnocení. Jedna z respondentek vytváří svůj sebehodnotící tripartitní arch, který poté tvoří jakousi osnovu na tripartitních setkáních. Je však potřeba, aby tyto materiály byly opravdu sebehodnocením a ne jen výčtem oblíbených věcí anebo prostorem pro hodnocení ostatních (kdo je můj kamarád a koho nemám rád, protože...). Dále je vhodné věnovat větší pozornost rozvoji komunikačních dovedností žáků, aby byli schopni své myšlenky a pocity vyjádřit samostatně.

5 Shrnutí výzkumu

Během výzkumu se mi podařilo odpovědět si na všechny mé výzkumné otázky. Bylo zajímavé pozorovat, jak se liší přístup učitelů na státních a soukromých školách k rozvoji sebehodnocení žáků. V shrnutí výzkumu hovořím pouze o školách, které byly mnou zkoumány. Na všech školách probíhá pravidelné ústní sebehodnocení v rámci výuky, ať už na komunitních kroužcích či s žáky jednotlivě. Soukromé školy však kladou na rozvoj sebehodnocení větší důraz. Sebehodnocení je zde rozvíjeno také písemnou formou v rámci výuky. Na státní škole sice probíhá jednou měsíčně také písemně, nicméně ne v rámci výuky, ale jako domácí úkol. Žáky tedy v sebehodnocení mají za úkol rozvíjet spíše rodiče doma. Vnímám, že na soukromé škole A, kde je nastaven jednotný systém formativního hodnocení a také je systémově zakotvena důležitost sebehodnocení a formy jeho rozvoje, dochází k výrazně důslednějšímu rozvoji klíčových kompetencí, než na státní škole C, kdy toto zakotveno není. Z rozhovorů také vychází, že učitelé soukromých škol sebehodnocení přikládají opravdu velkou váhu, zatímco na státní škole vyučující nejsou úplně přesvědčeni o jeho důležitosti. Na jedné ze soukromých škol tripartitní setkání trvá 15 až 20 minut, na státní škole 25 až 30 minut a na poslední zkoumané soukromé škole až 60 minut. Zatímco na soukromých školách je sebehodnocení hlavní náplní tripartitních setkání a je mu věnována většina času, na zkoumané státní škole je využíváno pouze v první polovině. Na školách A a B vyučující vnímají hlavní cíl tripartitních setkání převážně v rozvoji právě sebehodnocení a sebeřízení žáka. Žák si dle respondentů těchto škol dokáže takto nastavovat své racionální cíle a další kroky v jeho vzdělávání. Vychází tedy, že je to nástroj, který žáky zkompetentňuje a zároveň rodiče zapojuje do tohoto procesu. Zatímco soukromé školy vnímají tripartitu jako nástroj dalšího rozvoje žáků, na státní škole vyučující vnímají hlavní cíl tripartitních setkání především v informování rodičů o výsledcích jejich dětí. Jedna z respondentů státní školy uvádí, že u problémovějších žáků je dobře, že si to rodiče vyslechnou. Poslední výzkumnou otázkou, kterou jsem si kladla, byla spojitost s formou hodnocení a sebehodnocením žáka. Zde se vyučující všechny shodují na důležitosti alespoň formativního komentáře. Formativní hodnocení, ať už ústní, či písemné nebo jako doplněk ke známkám, je velmi důležitým aspektem pro sebehodnocení žáka. Díky těmto komentářům či celkově pravidelnému formativnímu hodnocení mají žáci větší představu o svých znalostech a dovednostech. Pravidelné formativní hodnocení jim také poskytuje cennou slovní zásobu, návod, jak by takové sebehodnocení mohlo znít a přesnou představu o jejich silných a rozvojových oblastech.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zmapovat postoje a zkušenosti pedagogů z obou typů škol (soukromých a státních) z hlediska využití tripartity jako nástroje pro podporu sebehodnocení. Výzkumná šetření probíhala formou polostrukturovaných rozhovorů s učiteli, pozorování tripartit na daných školách a také formou analýzy autentických použitých materiálů. Výzkumné otázky se zaměřovaly na vnímání prostoru pro rozvoj sebehodnocení žáků v průběhu tripartity, ale i mimo ni.

Všechny tři základní školy, kterým jsem se v této diplomové práci věnovala, na svých webových stránkách uvádějí, že jedním z jejich cílů je rozvíjet u dětí klíčové kompetence. Jeden z nástrojů, jak toho docílit, jsou tripartitní setkání, tedy schůzka rodiče, žáka a učitele. Jak je uváděno v odborné literatuře, měl by to být prostor právě pro další rozvoj sebehodnocení dítěte, kdy se může aktivně zapojit do svého procesu vzdělávání. Je to také způsob, jakým se mohou prohlubovat vztahy s rodinou, na jejichž důležitost také naráží Strategie 2030+. Tripartitní setkání by tedy mělo plnit tyto cíle. V empirické části diplomové práce jsem však zjistila, že ne všichni učitelé vnímají cíle tripartitních setkání stejným způsobem. Zatímco na zkoumaných soukromých školách je cílem dítě rozvíjet a společně i s pomocí rodiny jej v jeho cestě dále nasměrovat, probrat jeho pocity a emoce do hloubky, tak na zkoumané státní škole je důležitost vnímána především v informovanosti rodičů a jejich zapojení do procesu. Délka tripartitních setkávání se na zkoumaných školách lišila. Časy se pohybují od 15 až po celých 60 minut na dítě. Zatímco na zmíněných soukromých školách je žákovi sebehodnocení věnována většina času schůzky, na státní někdy i méně než polovina času.

S potěšením mohu konstatovat, že na všech zmiňovaných školách je využíváno způsobů formativního hodnocení. Ačkoliv na zmiňované státní škole je využívání klasického známkování, děti mají tyto známky doplněny o ústní komentář, formativní vysvětlení toho, co daná známka znamená. Dvě z vyučujících píše také doplňující komentáře, dopisy, k vysvědčení. Nejedná se však o plnohodnotné formativní hodnocení, jelikož nechtějí být svazovány oficiálními pravidly pro psaní slovního hodnocení. Zkoumané soukromé školy mají zavedeno formativní hodnocení ve všech předmětech, hodnotí písemným i ústním formativním hodnocením. Učitelé ze všech škol vnímají, že jsou formativní komentáře pro děti rozvíjející. Podle názorů některých díky tomu nedochází k takovému srovnávání mezi studenty. Zároveň díky formativnímu hodnocení mají děti představu, jak by takové

jejich sebehodnocení mohlo vypadat. Vyučující se shodují, že je pro žáky často známka nicneříkající, je tedy potřeba ji doplnit komentářem. V tomto případě se jejich názory shodují také s poznatky teoretické části této diplomové práce. Zkušenosti respondentů tuto skutečnost potvrzují. Pravidelné formativní hodnocení, které je odesíláno i rodičům, má také informativní funkci. Tím, že se student dozvídá, na čem může zapracovat a jakým způsobem, plní formativní hodnocení také funkci motivační.

Sebehodnocení je dle odborné literatury vnímáno jako velmi důležitým nástrojem v životě člověka. Je potřeba jej tedy pravidelně rozvíjet. Na všech zmíněných školách je sebehodnocení nějakým způsobem rozvíjeno. Avšak opět se liší přesvědčení učitelů o jeho důležitosti. Každá výše zmiňovaná základní škola uvádí, že má za cíl rozvíjet klíčové kompetence, což ostatně také ukládá revize RVP a také Strategie 2030+. Vnímám však, že pokud mají školy nastavený jednotný systém hodnocení, sebehodnocení a také systému tripartit, jsou vyučující tímto způsobem také vnitřně nastaveni a nejen, že vnímají v rozvíjení klíčových kompetencí stejné cíle, ale také se jich snaží dosáhnout obdobnými způsoby. Na zmiňované státní škole není zaveden jednotný systém, a proto je postup rozvoje klíčových kompetencí odlišný. Z teoretické části diplomové práce vyplývá, že je dovednost sebehodnocení velmi cenná pro život člověka a pro jeho pozitivní sebepojetí. Potvrdilo se mi také, jaké způsoby sebehodnocení mohou být, jelikož v podstatě každý z těchto druhů je na zkoumaných školách využíván. V praktické části jsem se tedy zaměřovala na to, jaké způsoby sebehodnocení u žáků využívají mí kolegové na jiných školách, ať už soukromých či na té státní. Pravidelné sebehodnocení probíhá na všech třech navštívených základních školách. Na soukromých školách je znatelné, že se žáci pravidelně sebehodnotí ve všech oblastech, na tripartitách samotných převládá dokonce sebehodnocení klíčových dovedností a měkkých dovedností. Zatímco na státní škole C je důraz kladen převážně na výkony a dovednosti v jednotlivých předmětech. Postoje učitelů soukromých škol a státní školy se v mnoha věcech velmi liší. Vnímám, že velkou roli zde hraje také to, že není na této škole zaveden jednotný systém a každý z vyučujících tedy dělá vše svým způsobem. Přístup ke vzdělávání žáků a k rozvoji jejich klíčových kompetencí samozřejmě nezávisí jen na nastavení školního systému, ale hlavně na postoji učitele. Jednotný systém však učitelům přináší značné výhody v podobě podpory kolegů a podobně smýšlejících rodičů. Sebehodnocení na státní škole není až tolik rozvíjeno, což se pak také odráží na průběhu tripartit.

Pro celkové zhodnocení mohu konstatovat, že je tripartita velmi důležitým nástrojem, který pedagogům a rodičům pomáhá žáky nasměrovat správným směrem a maximálním způsobem je v jejich vzdělávací, ale také životní cestě podpořit. Pravidelným formativním hodnocením přispíváme k pozitivnímu sebepojetí dítěte a zároveň mu tím dáváme jakýsi návod, slovní zásobu a podporu v jeho sebehodnocení. Budujeme tím jeho představy o tom, v čem jsou jeho silné a rozvojové oblasti. Pravidelné sebehodnocení během školního roku působí pozitivním způsobem na tripartitní sebehodnocení, jelikož má dítě o svých schopnostech, dovednostech a potřebách představu. Pravidelným sebehodnocením žákům pomáháme nastavovat realistické cíle a tím budujeme jejich vnitřní motivaci. Tripartitní setkání pak pro pedagogy může být prostorem pro dosažení nejen hlubších vztahů s rodinou a nastavení další spolupráce, ale také cenným nástrojem pro rozvoj studenta a cennou zpětnou vazbou, kdy se o žákovi dozvídáme zase něco více, s čímž pak můžeme dále pracovat. Celkově tripartitními setkáními a pravidelným sebehodnocením rozvíjíme u žáků kýžené klíčové kompetence, a proto si myslím, že bychom měli ve školách tripartitní setkání a pravidelné sebehodnocení zavádět.

Použitá literatura

- Autorský tým APIV. (2020). *Formativní hodnocení*. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/formativni-hodnoceni>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Cangelosi, James S., Bosák P., Koldinský M. (1994) *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-014-6.
- Čáp, D. (2014). *Základem dobré komunikace s rodiči jsou srozumitelná pravidla*. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/david-cap-zakladem-dobre-komunikace-s-rodici-jsou-srozumitelna-pravidla/>
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-15-3.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič*. České Budějovice: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.
- Dunovský, J. (1986). *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, Hálkova sbírka pediatrických prací (Avicenum). ISBN 08-040-86.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <http://www.msmt.cz> ISBN 978-80-87601-46-4.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.
- Hansen Čechová, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-388-8.

- Hartl, P., Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník* (Vyd. 4., V Portálu 1). Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada. ISBN 978-80-271-9225-0.
- Kalousová, A. (2017). *Metody a formy hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ* [Diplomová práce]. Univerzita Hradec Králové.
- Kolář, Z., Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2. dopl. vyd). Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada. ISBN 978-80-247-371-02.
- Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5325-0.
- Košťálová, H., Miková, Š., Majerová, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Portál. ISBN 978-80-7367-314-7.
- Krejčová, V. (2014). *Třídní schůzka – noční můra?* Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2014/11/vera-krejцова-tridni-schuzka-nocni-mura.html>.
- Mareš, J., Křivohlavý J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
- Mařasová, Z. (2014). *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/18357/SLOVNI-HODNOCENI-NA-1.-STUPNI-ZS.html>.
- Národní soustava povolání. (2017). Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-prvniho-stupne-zak>.
- Pilghren, A. (2014) *Rodičovské schůzky vedené žáky*. Studia Paedagogica [online]. Brno. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18938>.
- Petty, G., Foltýn, J. (2013). *Moderní vyučování* (6., rozšířené a přepracované vydání). Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
- Poche Kargerová, J. (2019). *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu* (2019 vyd.). Pasparta. ISBN 978-80-88290-27-8.

- Průcha, J., Univerzita Karlova. (1995) *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-132-3.
- Průcha, J., Walterová E., Mareš J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie* (1. vydání). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- Prunner, P., Západočeská univerzita. (2003). *Výbrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-979-6.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Sociologie. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
- Rakoušová, A. (2008). *Sebehodnocení žáků*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html>.
- Rosecká, Z. (2006). *Hodnocení a sebehodnocení žáků v 1. období vzdělávání*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/640/tvoriva-skola-iii.-hodnoceni-a-sebehodnoceni-zaku-v-1.-obdobi-vzdelavani.html>.
- Rysová, K. (2005). *Hodnocení a sebehodnocení při výuce českého jazyka*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/273/hodnoceni-a-sebehodnoceni-pri-vyuce-ceskeho-jazyka.html>.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1821-7.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.
- Slovník spisovného jazyka českého. (2011). Dostupné z: <https://ssjc.ujc.cas.cz>.
- Sobotková, I. (2012). *Psychologie rodiny* (3. vyd.). Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0217-2.

- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR* (1. vyd.). Praha: Portál. ISBN 80-7178-942-9.
- Starý, K., Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál. ISBN 978-80-262-1001-6.
- Švaříček, R., Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- Trpálková, L. (2018). *Konzultace učitel – žák – rodič na 1. stupni ZŠ se zaměřením na poskytování zpětné vazby* [Diplomová práce]. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Urbanovská, E. (2004). *Hodnocení a sebehodnocení*. Kritické listy, č. 13, s. 4-7. ISSN 1214-5823.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie: I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-2460-956-8.
- Váňová Krejčová, V., Poche Kargerová, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Portál. ISBN 80-7178-695-0.
- Vašutová, J., Univerzita Karlova. (2002). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-077-3.
- Vítková, T. (2023). *Tripartity, aneb netradiční schůzka s rodiči*. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=f48Zrv8y0U0>.

Seznam příloh

1. Příklad polostrukturovaného rozhovoru
2. Příklad pozorovacího archu
3. Příklad týdenního sebehodnocení 3.–5. ročník (škola A)
4. Měsíční sebehodnotící arch 3.–5. ročníku (škola A)
5. Tripartitní sebehodnotící arch (škola A)
6. Sebehodnotící arch prvního ročníku (škola A)
7. Měsíční sebehodnotící arch (škola B)
8. Tripartitní sebehodnotící arch (škola B)
9. Měsíční sebehodnotící arch (respondent G)
10. Měsíční sebehodnotící arch pro září (respondent H, CH)
11. Měsíční sebehodnotící arch pro říjen (respondent H, CH)
12. Tripartitní sebehodnotící arch (škola C)

PŘÍLOHA Č. 1 – PŘÍKLAD POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Jakým způsobem hodnotíš?

Hodnotím slovně, snažím se formativně. Využívám často škály, sebehodnocení dětí a zpětnou vazbu.

A jak často takto hodnotíš?

Jednou týdně máme vlastně vyhodnocování týdne, což probíhá formou sebehodnocení i hodnocení posunu prostě toho dítěte. A to je jako takový oficiální, ale jinak vlastně průběžně denně určitě probíhá nějaká zpětná vazba jako ze strany mě, a případně i toho dítěte většinou. A pak píšu měsíční hodnocení dětem písemný. Většinou si to měsíční hodnocení ještě nějak rozdělím na dovednosti a na nějaký učební návyky nebo učební látku. A mám takový jako nějaké záchytné bodyk u sebe napsané, které vlastně hodnotím. Některá kritéria. Ve všech těch oficiálnějších hodnoceních.

Probíhá u tebe nějaké sebehodnocení žáků, a pokud ano, tak jak?

Tak třeba příklad, prvňáčci si třeba hodnotěj, jak se jim podařily písmenka, kroužkují si, která jsou podle nich nejhezčí, podtrhávají ty, která se nepovedla, potom tam přijdu já, řeknu, že třeba mně se líbí jiný a pak se domlouváme, jak vlastně to má vypadat. Nebo se ptám dětí, co se jim podařilo tehle týden, třeba při těch pátečních vyhodnocováních, na čem potřebují zapracovat příští týden, na co jsou pyšné, podobně používám jako takový otázky. Jako ty koučovací.

A sebehodnotí se i třeba nějakým písemným způsobem u tebe?

Taky máme vlastně takové škály, ty používáme hlavně na tripartity, ale vlastně i při tom pátečním vyhodnocování. Mám takový dotazník, kde jsou otázky typu, co potřebuji příští týden dotáhnout. A tam jsou škály, kde je 10 puntíčků, a dítě si kroužkuje a potom komentuje, proč se rozhodlo pro ten daný puntíček. Proč to není třeba nějaký jiný nebo lepší, horší a podobně. Vlastně je to takový podklad pro ten náš rozhovor. Zároveň si na konci každého měsíce píšou své sebehodnocení, vedle toho mého do jejich diářů.

A máš třeba ještě nějaké plány na rozvoj toho sebehodnocení ve třídě, nebo ti to přijde dostačující?

Aktuálně mi to asi přijde dostačující.

Ty jsi říkala, že děti si tvoří nějaké plány týdenní, takže tím, že si je tvoří, z čeho oni vychází? Podle čeho si je tvoří ty plány?

Vychází právě z toho předchozího týdne, z toho mého komentáře toho jejich sebehodnocení. I případně třeba zhodnocení dětí občas. Já jim částečně pomáhám ty plány dotvořit, takže je to nějaká naše společná domluva na tom, co je potřeba ten daný týden, na co se zaměřit.

Takže tímhle vlastně pomáháš stanovovat si ty realistické cíle, takže oni díky tomu sledují svůj vlastní pokrok?

Ano, a i nějaké časové rozvržení, některým dětem pomáhám dodržovat, protože ne všichni jsou na to plně zralí, aby dokázali odhadnout, co stihnou.

Jak dlouho trvá tvé tripartitní setkání?

Zhruba patnáct až dvacet minut.

A jakou část z toho je věnováno tomu, že se dítě sebehodnotí?

Řekla bych těch dvacet minut, patnáct minut. Možná i někdy těch dvacet.

Takže oni se vlastně hodnotí celou dobu?

Ano.

Takže ty jsi říkala, že jsou děti zvyklé vlastně na ten sebehodnotící arch, protože používají ten samý, co je to týdenní nebo měsíční sebehodnocení?

No, je malinko jiný, ale princip stejný.

Obměňuješ ta tripartitní setkání nějak během toho roku jakože ten způsob, jak je vedeš nebo je máš pokaždé stejné?

Ne, máme stejný.

Používáš během tripartit ještě nějaké materiály kromě sebehodnotícího archu?

Děti často ukazují rodičům portfolio, protože se vlastně na konci, my se na té tripartitě úplně nebavíme tolik o tom učení, jako spíš o nějakých pokrocích obecně, nějakých návycích, dovednostech soft skills prostě. A vlastně tím pádem se až ke konci toho rozhovoru dostaneme k učení, a k tomu, jak jsou ty děti spokojeny se svým posunem od minule třeba, anebo když je to první tripartita, tak prostě od začátku roku.

A myslíš si, že to, že se děti pravidelně sebehodnotí nějak přispívá tomu, že potom na té tripartitě jsou schopné o těch svých silných a rozvojových stránkách mluvit?

Myslím si, že určitě, protože jsou zvyklí na podobné šťouravé otázky ode mě a nezaskočí je tolik, že vlastně s nimi baví takhle dospěláci a ptá se jich na něco, nad čím se musí zamyslet.

A myslíš, že to podporuje také to formativní hodnocení? Že kdyby měly známky, tak je tam nějaká souvislost v tom, že to třeba nejde?

Myslím si, že ano, protože my se o tom bavíme hodně a kdyby měli jenom známku, tak myslím, že nevědí proč nebo z čeho přesně to je, a tak dále.

No a jaký je podle tebe ten hlavní cíl toho tripartitního setkání?

Za mě je to právě hlavně rozvoj zase toho sebehodnocení. Nějaké sjednocení prostě. Dohromady i s rodičem a mnou, abychom věděli, co si kdo myslí a jak na tom to dítě jako reálně je. Protože některé děti se sebehodnotí nereálně, podle mě. A proto se o tom bavíme hodně. Takže to je jeden podle mě cíl. Druhý cíl je nějaké zase shrnutí toho, kde to dítě je. A jak se hlavně posunulo od minula. Takže je to nějaký checkpoint jejich učební i kompetentní cesty. A teda stává se, že se děti hodnotí neobjektivně. Že se podceňují hodně. A nebo naopak. Naopak, že všechno umí, všechno zná. Spíš si ale setkávám s tím, že se podceňují. Že jsou na sebe přísné. A nebo je třeba podceňují rodič.

No a když už si u těch rodičů, tak... Jakým způsobem jsou rodiče do té tripartity, nebo jak jsou zapojeni třeba do toho sebehodnocení? Nebo jaká je tam jejich role?

Já si myslím, že jejich role je tam spíš jako taková naslouchací většinou. A to je hodně zajímavá, jak to vidím já a jak to vidí to dítě. Ale já se teda ptám i jich občas na některé věci. A ptám se jich, jak to vnímají právě oni doma třeba. Třeba danou dovednost. A občas se něco dozvím a občas ne.

A třeba před tou tripartitou posíláš jim nějaký dotazník? Nebo vyplňují tu škálu taky?

Ano. Vlastně úplně stejnou škálu jako já a dítě.

Takže to pak na té tripartitě je ta očekávání jako srovnáváte?

Ano.

Jaké máš vlastně zkušenosti s tím, jak ti rodiče na to sebehodnocení toho žáka působí? Vidíš tam nějakou spojitost přístupu rodiče k tomu dítěti? Nebo v návaznosti na to, jak se to dítě potom sebehodnotí? Třeba to podceňování a tak? Vidíš tam nějakou souvislost?

Často vidím, že právě rodič, který to dítě podceňuje, tak vidím, že to dítě se pak taky podceňuje. Takže to tam vidím. Nebo když vidím, že ty rodiče jsou orientovaný na výkon, tak právě to dítě taky se dost často podceňuje.

Jak často jsou rodiče informováni o tom, jak jsou na tom jejich děti?

Rodiče vždycky dostávají ode mě jednou měsíčně, hodnocení sepsaný.

Do všech předmětů úplně?

Primárně je tam čeština, matematika, angličtina, ale pokud vidím, že je potřeba na něčem zapracovat i z jiných předmětů, tak to tam napíšu. Je to strukturované v bodech, jenom co se dařilo, co naopak ne, na čem je potřeba zapracovat. Nepíšu tam vyloženě, co jsme všichni dohromady dělali. To píšu v takovém jako reportu nebo shrnutí, který rodičům posílám. Vlastně všem, kde je jakoby objem té látky, ale tady ty hodnocení jsou individuální, aby ten rodič věděl prostě, kde to jeho konkrétní dítě je zhruba. No a pokud vidím, že se jako něco hodně nedaří, tak ty rodiče kontaktuju napřímo. Prostě vyloženě jako, že jim napíšu nebo s nima sejdu. No a úplně se mi nestává, že by nevěděli do tripartity, kde to dítě je. A vlastně jednou za čtvrt roku je tripartita anebo vysvědčení, takže tam se o tom vždycky ještě pobavíme.

Připravuje se na tripartitu také nějak rodič?

Rodič dostane před tripartitou takový list, kde je vlastně dopodrobna vypsané hodnocení toho dítěte, jak je na tom v učení. A ten list vlastně si on prostuduje, abychom se na tripartitě už nemuseli o tom učení tolik bavit. Takže potom rodič po tripartitě dostane ještě jako možnost se k tomu třeba vyjádřit, nebo se na něčeho zeptat, nebo prostě, aby obě strany nějak věděly. No a vlastně na té tripartitě už řešíme víceméně jenom, jak se daří pravidla, jak se daří nějaké vztahy ve třídě a jak se daří příprava do té školy, nebo nějaké i jako těm myslíme třeba, jestli potřebuje pomoc s tím, aby došlo to dítě do školy, nebo si nachystal aktovku a podobně, nebo domácí úkoly a potom se bavím až na závěr o tom učení a o tom, jak se daří tady ve škole.

Vidíš třeba posuny těch dětí od první tripartity toho školního roku k té druhé?

Často ano, protože ty děti tím, jak projdou tím skoro ročním kolečkem sebehodnocení, tak se u nich rozvinou komunikační dovednosti. A i na základě toho, že se ty otázky často opakují, jsou jako podobný, tak ty děti potom často při té druhé, jarní, tripartitě odpovídají květnatěji a dokážou se lépe vyjádřit.

A jsou z toho děti třeba nervózní z těch tripartit?

Některé ano.

A co si myslíš, že je důvodem té nervozity?

Myslím si, že je to hlavně to, že tam to dítě je nějaký středobot. Že se od něj očekává, že bude hlavně povídat, že tam jsou kolem něj často čtyři dospěláci, tři nebo čtyři.

A proč čtyři? Kdo tam ještě ten čtvrtý u vás?

Vždycky je tam rodič nebo rodiče oba, učitel a asistent, který zároveň zapisuje. Takže to si myslím, že způsobuje většinou tu nervozitu. Někdy to může být i to, že nechce třeba mluvit před tím rodičem. Protože se necítí úplně komfortně. Právě protože ten rodič má velké očekávání nebo větší očekávání. Nebo je to dítě třeba nervózní, protože úplně nedotrhuje pravidla a ví, že to budeme rozebírat. No ale myslím si, že většinou to po pár tripartitách odezní, že to dítě potom si zvykne, že tahle situace prostě je dvakrát do roka. To je takové standardní.

A pokud máš třeba dítě, které má nějaké omezení nebo nějaké učební problémy, tak jak to zařizuješ na té tři partitě, aby nedocházelo třeba k pocitu selhání? Aby se tripartita nesla v pozitivním duchu.

No, za prvý si snažím nesrovnávat to dítě s jinými dětmi. Takže snažím se vždycky srovnávat ten jeho pokrok nebo srovnávat ho s tím jeho předchozím já. A bavíme se o tom pokroku nebo posunu, jak je udělalo to dítě. Pokud si myslím, že se fakt snažilo, tak se o tom bavíme. A negativně, pokud si myslím, že je mělo navíc a že se flákalo, tak se o tom bavíme nějak ve stylu, co příště udělat, aby jsme z něj vykřesali víc. A vždycky si myslím, že se najdou nějakou silnou stránku u těch dětí, takže nemyslím si, že by nějaká tripartita byla velmi negativní. A vždycky tím, že pro mne na tripartitě není hlavním tématem učení, tak si myslím, že tam vždycky člověk najde něco.

PŘÍLOHA Č. 2 – PŘÍKLAD POZOROVACÍHO ARCHU

Učitel F Dítě - chlapec 4.r. POZOROVACÍ ARCH

Průběh tripartit

Jedná se o 1. tripartitu tohoto dne, přichází oba rodiče a chlapec 4. ročníku.
~ Přivítání + cíl tripartity + kolik mají času. „chtěl se dnes dobře a míře tripartita proběhnout?“ Dítě odpovídá, že ano. Dítě vždy přečte bod z diáře nahlas a odpovídá. 1. otázka - vztahy ve třídě - komentuje pozitivně - 9. - Bezpečně, dobře, má kamarády. Následně pokračuje s dalšími body. Odpovědi se shodují s rodiči i učitelem.

(Tripartita trvala přesně 20 minut, na chodbě již čekala další rodiče)

Použité materiály

- Tam učitel s sebou má svůj vyplněný arch, stejný jako dítě a rodič.
- Také má s sebou hodnocení, které již rodiče dopředu zaslal před schůzkou.
- Dítě si s sebou přináší svůj diář, do kterého následně vyplňuje své sebehodnocení školy. Přineslo si s sebou také portfolio

Používaný jazyk

Učitel hovoří klidným hlasem, nevede jej. Využívá aktivního naslouchání, RESPEKTUJÍCÍ PŘÍSTUP, nedávají společně řešení a cesty

Srozumitelný jazyk, TRPĚLIVÝ

Sebehodnocení žáka v rámci tripartity

To celou dobu se žák sebehodnotil.

- skvělá slovní zásoba, ví, co má říkat, není potřeba otázky vysvětlovat. Žák ví, co má dělat pro úspěch. Hovoří o svých cílech, které si bude dávat do svého INDIVIDUÁLNÍ PRŮBĚHU (individuální průběh)
- Učila mu pravidla - neběháme, hlasíme se
- důsledný, hlídá si věci, uklízí. NECHCE ŽITIA PŘECVIČOVAT - nebaví ho to

Role účastníků

- Rodič - oba (otec výrazný, občas stlačí do pravidel dítěte) Rodiče se zajímají hodně o to jak by dítě mohl více zapracovat - ZKŘÍŽENÁ LATERALITA mají strach, aby nebyl pozadu. Vykonávají

Učitel - moderátor, předává informace, občas usměrňuje otce.

Žák - hovoří aktivně, tripartita je celá o jeho sebehodnocení.

→ Ukazuje v portfolio práci z matematiky, ta ho moc baví. Logické úlohy má rád.

PŘÍLOHA Č. 3 – TÝDENNÍ SEBEHODNOTÍCÍ ARCH 3.-5. ROČNÍKU
(ŠKOLA A)

Sebehodnocení týdne 12.10. - 18.10



Jak se mi dařilo pracovat s mým týdenním plánem:

Moc dobře nepracuje
jsem na to neměl dostatek
časů. :-)

Co mne minulý týden opravdu potěšilo:

Minulý týden mě potěšilo
když si nám dovolila
kvaš Ypsilonii.

Jakou situaci jsem minulý týden měl/a řešit jinak a proč?

Omloouvám se, ale já
nevím jakou situaci jsem
měl minulý týden řešit jinak.

V čem jsem udělal/a pokrok?

Já si myslím že jsem
udělal pokrok ve věcných
věcech.

Jaká byla fajn chvílka s mými kamarády?

Celý týden. :-)

PŘÍLOHA Č. 4 – MĚSÍČNÍ SEBEHODNOTÍCÍ ARCH 3.–5. ROČNÍKU (ŠKOLA A)



Mé sebehodnocení

ZÁŘÍ



Na co bych se chtěl/a během dalšího měsíce zaměřit? Na čem zamakat?

V češtině chci zamakat na velká, malá, tvrdé, měkké

V matematice odčítání, rozkladech a u nás číslovací tabulka a trojku

Pozorná

S čím ve škole potřebuješ pomoci? A kdo Ti s tím může pomoci?

Potřebuju pomoci kreslením a vyprávěním, Alan a Gachym

A pěstovkni

Z čeho máš radost, že ses naučil/a?

biomn

Co se Ti tento měsíc povedlo?

(matika) autobus⁴⁰ Mluvit česky a Slovensku

Kdy jsi měl/a ze sebe během září radost?

Obrázek New YORK a právě kreslení a le i Písní



PŘÍLOHA Č. 5 – TRIPARTITNÍ SEBEHODNOTÍCÍ ARCH (ŠKOLA A)



1. Jak se mi daří dodržovat školní a třídní pravidla?



2. Jak se mi daří udržovat pořádek ve svých pomůckách?



3. Jak se cítím při skupinové práci?



4. Jak se cítím, pokud pracuji sám/a?



5. Pokud něčemu nerozumím, umím si říct o pomoc?



6. Jak se cítím při prezentacích před dětmi a na Demodays?



7. Jak se mi daří soustředit se v hodinách?



8. Jak se mi daří v jednotlivých předmětech?



9. Jak se mi daří připravovat se doma?



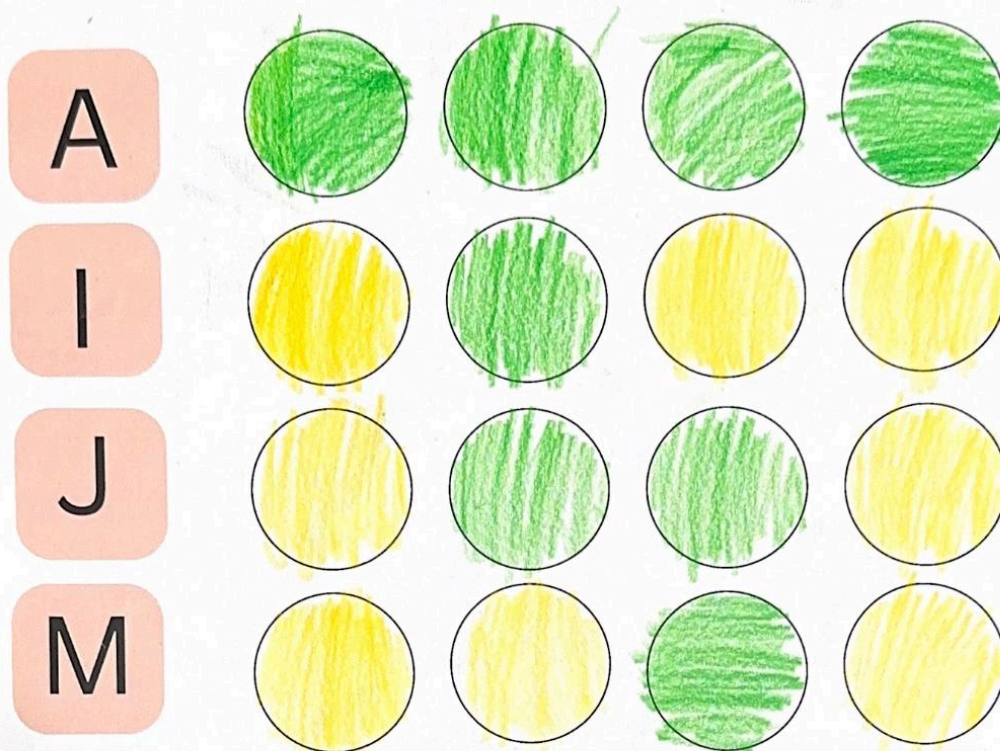
10. Chtěl/a bych ještě něco zhodnotit?



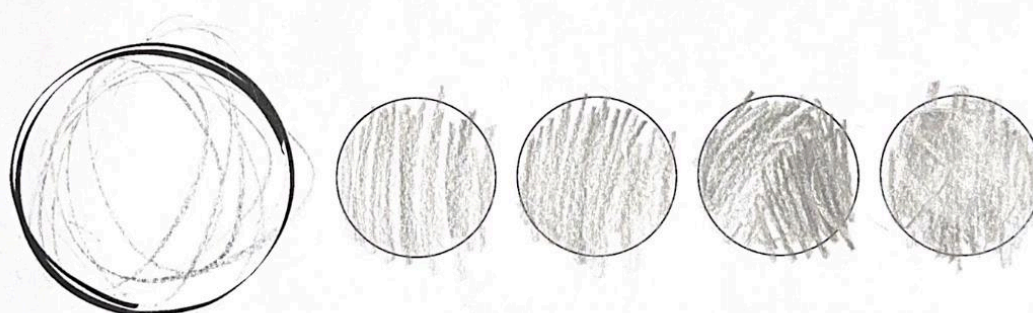
PŘÍLOHA Č. 6 – SEBEHODNOTÍCÍ ARCH PRVNÍHO ROČNÍKU (ŠKOLA A)

Mapování znalostí

Český jazyk:



Grafomotorika:



PŘÍLOHA Č. 7 – MĚSÍČNÍ SEBEHODNOTÍCÍ ARCH (ŠKOLA B)

Otázky říjen



V čem vidíš, že jsi udělal/a pokrok?

V čem by ses chtěl/a posunout?

Na co se potřebuješ zaměřit?

S čím potřebuješ pomoci?

PŘÍPRAVA NA TRIPARTITTY

V dokumentu Zápis z tripartity budeš hodnotit sám/sama sebe. Jeho smyslem je, abys dokázal/a popsat své vlastní schopnosti a potom o nich mohl/a mluvit na tripartitě. Díky tomu společně vytvoříme Tvůj budoucí učební plán.

Na další straně jsou 4 stupnice + 1 volitelná. Tvým úkolem je na každé stupnici vybrat a označit dvě čísla. První číslo = kde jsem právě teď. Druhé číslo = kam se chci posunout (zlepšit).

Číslo

- 1 - (minimum) Vůbec se u mě nevyskytuje.
- 5 - (uprostřed) Vyskytuje se u mě průměrně.
- 10 - (maximum) Vyskytuje se u mě úplně.

Ke každému řádku patří 4 stejné otázky, při tripartitě na ně budeš odpovídat.

- 1) Díky čemu poznáváš, že jsi na tomto čísle?
- 2) Jak to může vnímat tvé okolí (rodiče, spolužáci, učitelé)?
- 3) V čem se projeví tvůj budoucí pokrok?
- 4) Jak tvůj pokrok může poznat tvé okolí (rodiče, spolužáci, učitelé)?

Doporučení

- Nejprve si v klidu přečti jednotlivé stupnice, klidně vícekrát.
- Při vyplňování musíš hlavně sám na sebe.
- Popřemjšlej, co pro tebe ve tvém životě tyto oblasti/schopnosti znamenají.
- Pokud se ti nedaří určit číslo, zkus se na sebe podívat nejprve z pohledu spolužáka, kamaráda, rodiče nebo učitele, kam by tě oni umístili na stupnici v dané oblasti?
- Neváhej si zaznamenat myšlenku, které tě při vyplňování napadají, mohou se stát pomocníkem při tripartitě.

ZÁPIS Z TRIPARTITY V 1. POLOLETÍ

1) Schopnost vytvářet vztahy s ostatními ve třídě (i mimo ni).



2) Schopnost dodržovat pravidla.



3) Schopnost připravovat se do školy.



4) Spokojenost se svými výsledky ve škole.



5) Další oblast, která tě napadá, a chceš ji zhodnotit:

.....

.....

.....

Děkujeme za Tvůj čas a odvalu se zhodnotit!

Podpis dítěte:

Podpis učitele:


Podpis rodičů/zákonných zástupců:

SEBEHODNOCENÍ ŘÍJEN 1.A


Sebehodnocení vyplň za pomoci rodičů. Oni ti přečtou text, ty vybarvi kytičky podle následujícího klíče: **zeleně** - daří se mi, mohl/a bych pomoci ostatním, **oranžově** - daří se mi tak napůl, občas potřebuji pomoc, **červeně** - vůbec se mi nedaří, potřebuji ještě procvičovat, bez pomoci to nezvládnou. (Stejně jako hodnotíme ve škole.) Sebehodnocení vyplň a přines do školy do 15.11.


JMÉNO _____


Třída a škola

Vím, jak se jmenují moji spolužáci a spolužačky 


Vím, kde je tělocvična  Vím, kde je školní knihovna 


Dokážu říct, jaké máme ve třídě služby a co která dělá 

Řeknu si o pomoc, pokud ji potřebuji 


Daří se mi dodržovat třídní pravidla 

Český jazyk

Vím, jak správně sedět při psaní - ukážu a řeknu to rodičům 

Vím, jak správně držet tužku - ukážu to rodičům 

Přečtu tato písmena: A Á J I Í M E T O Ó L 

Rozeznám velká a malá písmena. Zakroužkuj všechna malá. 

A m ó L i J l á T é

Přečtu tato písmena: M o Á j i l O t L a 

Přečtu tyto slabiky: TO Lá mi tá MA já lé 

Přečtu tato slova (po slabikách): 

LÁME jíte motá MOLO lama

Matematika

Napíšu čísla:

jedna



dva



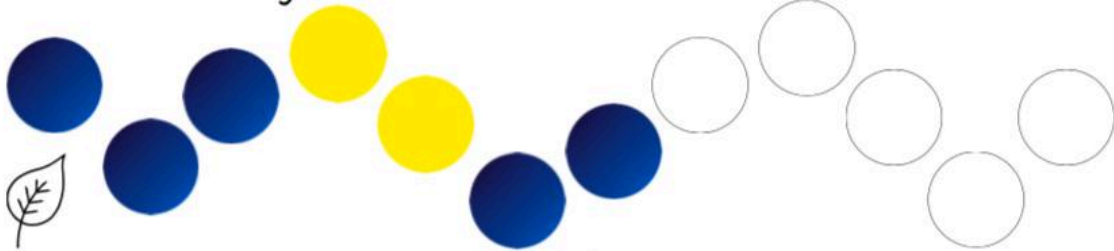
tři



čtyři



Dokončím korálky:



Přečtu příklady a vypočítám je



$3+2=$

$2+4=$

$5+2=$

$1+3=$

$4+1=$

Prvouka

Dokážu pojmenovat pocity na obrázku (smutek, radost, strach, vztek)



Pojmenuji tyto tři plody



Hudební výchova

Zaspívám některou z písniček



Listopad, listopad, Jedna dvě, Honza jde, Skákal pes, Vlastovičko
leť

PŘÍLOHA Č. 10 – MĚSÍČNÍ SEBEHODNOTÍCÍ ARCH PRO ZÁŘÍ
(RESPONDENT H, CH)

MAM!

SEBEHODNOCENÍ

Jméno: [REDACTED]

DAŘÍ SE MI: 😊

JE PRO MĚ TĚŽKÉ: ☹️

• MATEMATIKA •

písemné sčítání | Počítání - např. 98-64

• ČEŠTINA •

čtení, větné vzorce, | slovní druhy,

psaní uůú | párové souhlásky

• PRVOUKA •

orientace v mapě, | lidské tělo

Česká republika | _____

• PRAVIDLA • 😊 😊 😊 😊 😊

PŘÍLOHA Č. 11 – MĚSÍČNÍ SEBEHODNOTÍCÍ ARCH PRO ŘÍJEN
(RESPONDENT H, CH)

moje... SEBEHODNOCENÍ... za říjen

jmeno: _____

MATEMATIKA

- písemné sčítání ○○○
- pohyb po mřížce ○○○
- zápis krokovaně pomocí čísel ○○○

ČEŠTINA

- poznám základní skladbu dvojici ○○○
- rozliším větu jednoduchou od souvětí ○○○
- vymyslím souvětí podle vzorce ○○○

PRVOUKA

- vyjmenuji alespoň 3 pražské památky ○○○
- orientuji se v mapě ○○○

CHVÁLÍM ♥♥♥
♥♥ se za...

Chválím se za to
že mi jde písemné
sčítání nad
desítku.

v listopadu
SI PŘEJI ...

V listopadu
si přeji aby
Miky méně
zlobyl.

PŘÍLOHA Č. 12 – TRIPARTITNÍ SEBEHODNOTÍCÍ ARCH (ŠKOLA C)

<p>jméno:</p>	<p>V ČEM JSEM DOBRÝ/ Á</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Jak plníš své povinnosti:</p> <p>domácí úkoly:</p> <p>☆☆☆☆☆</p> <p>domácí příprava:</p> <p>☆☆☆☆☆</p> <p>příprava na hodiny ve škole:</p> <p>☆☆☆☆☆</p>	<p>NA ČEM CHCI ZAPRACOVAT</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>MOJE NEJ (OBLÍBĚNĚJŠÍ)</p> <p>předmět</p> <p>učivo</p> <p>aktivita</p> 	<p>SEM NAKRESLI NĚJAKÝ ŠKOLNÍ ZÁŽITEK, NA KTERÝ RÁD/ A VZPOMÍNÁŠ</p>
<p>MOJE NEJ (MÍŇ OBLÍBĚNÉ)</p> <p>předmět</p> <p>učivo</p> <p>aktivita</p> 	
<p>KNÍŽKA, KTEROU JSEM ČETL/A A LÍBILA SE MI</p> <p>.....</p> <p>.....</p> 	

NA CO SE VE ŠKOLE TĚŠÍM

Blank space for writing.

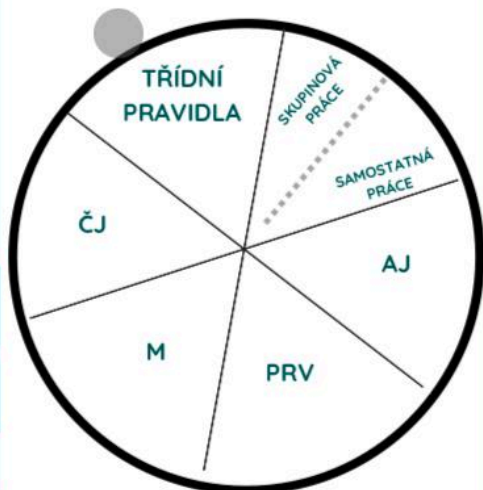
JE NĚCO, CO SE MI VE ŠKOLE LÍBÍ?

.....
.....
.....
.....

JE NĚCO, CO SE MI VE ŠKOLE NELÍBÍ?

.....
.....
.....
.....

VYBARVI KRUH TAK, JAK SI MYSLÍŠ, ŽE SE TI DAŘÍ V DANÝCH OBLASTECH. UPROSTŘED KRUHU JE 0-VUBEC NIC MI NEJDE, NEUMÍM. NA KRAJÍCH KRUHU JE 10- UMÍM ÚPLNĚ VŠECHNO, DAŘÍ SE MI VE VŠEM.



MOJI ŠKOLNÍ A TŘÍDNÍ KAMARÁDI A KAMARÁDKY:



JE NĚKDO, KDO MI NESEDÍ?

JAK SE TĚŠÍŠ NA TRIPARTITY A PROČ?

Blank space for writing.



jméno:

JAK SE TĚŠÍTE NA TRIPARTITY, CO OD NICH OČEKÁVÁTE?



MLUVÍ VAŠE DÍTĚ O NĚJAKÝCH KAMARÁDECH ZE TŘÍDY/ ŠKOLY? JE NĚKDO, KDO VAŠEMU DÍTĚTI NESEDÍ (PROČ) ?

DÍTĚTE NEJ (OBLÍBĚNĚJŠÍ)

předmět

učivo

aktivita

JE NĚCO, CO SE MI VE ŠKOLE LÍBÍ, CO OCENUJI?

DÍTĚTE NEJ (MÍŇ OBLÍBĚNÉ)

předmět

učivo

aktivita

JE NĚCO, CO SE MI VE ŠKOLE NELÍBÍ, CO BYCH CHTĚL/A ZMĚNIT? KDO MŮŽE POMOCI?

Jak plní vaše dítě své povinnosti:

domácí úkoly:

domácí příprava:

V ČEM SI MYSLÍTE, ŽE JE VAŠE DÍTĚ DOBRÉ, JE NĚCO, V ČEM SE MŮŽE ZLEPŠIT?