

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Primární pedagogika

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

### **Formativní hodnocení a zapojení rodiny do průběhu hodnocení**

Formative assessment and family involvement in the assessment process

Tereza Blechová

Vedoucí práce: PhDr. Petra Vallin, Ph.D.  
Studijní program: Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma **Formativní hodnocení a zapojení rodiny do průběhu hodnocení** 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.

V Rakovníku dne 9. dubna 2025

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Petře Vallin, Ph.D. za její odborné vedení, trpělivost, ochotu a především za cenné rady, které mi předala. Chtěla bych poděkovat paním učitelkám, které se mnou vedly rozhovory a tím mi předaly své osobní zkušenosti. V neposlední řadě poděkování patří mé rodině, která mě velmi podporovala během celého studia.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce, která je rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické, se zabývá formativním hodnocením, vymezuje tento pojem a popisuje metody, které lze ve formativním hodnocení využít. Dále se zaměřuje na spolupráci mezi školou a rodinou. Popisuje formy komunikace a jaké role mohou zastupovat rodiče žáků. V poslední kapitole teoretické části se setkáváme s nejčastějšími formami spolupráce mezi školou a rodinou, konkrétně pak třídními schůzkami a tripartitami. Součástí empirické části jsou polostrukturované rozhovory s šesti učiteli různých základních škol, které zodpovídají devatenáct otázek rozdělených do tří oblastí: formativní hodnocení, rodina a tripartita. Pomocí rozhovorů se práce snaží odpovědět, zda lze rodiče zapojit do průběhu hodnocení jejich dětí. Dotazované paní učitelky se shodly, že podílení se rodičů na hodnocení jejich dětí je velmi důležité pro jejich dosahování předem stanovených cílů.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

hodnocení, formativní hodnocení, sebehodnocení, komunikace, spolupráce, tripartita

## **ABSTRACT**

The diploma thesis, which is divided into two parts, theoretical and empirical, deals with formative assessment, defines this concept and describes the methods that can be used in formative assessment. It also focuses on cooperation between school and family. It describes the forms of communication and what roles parents of pupils can represent. In the last chapter of the theoretical part, we encounter the most common forms of cooperation between school and family, specifically class meetings and tripartite meetings. The empirical part includes semi-structured interviews with six teachers from different primary schools, who answer nineteen questions divided into three areas: formative assessment, family and tripartite meeting. Using the interviews, the thesis tries to answer whether parents can be involved in the assessment of their children. The interviewed teachers agreed that parental participation in the assessment of their children is very important for them to achieve their predetermined goals.

## **KEYWORDS**

assessment, formative assessment, self assessment, communication, cooperation, tripartite

## Obsah

Úvod.....	8
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1. Školní hodnocení.....</b>	<b>10</b>
1.1. Typy hodnocení.....	11
1.2. Funkce hodnocení.....	13
1.2.1. Motivační funkce hodnocení.....	13
1.2.2. Informativní funkce hodnocení.....	14
1.2.3. Regulativní funkce hodnocení.....	14
1.2.4. Výchovná funkce hodnocení.....	15
1.2.5. Prognostická funkce hodnocení.....	15
1.2.6. Diferenciační funkce hodnocení.....	15
<b>2. Formativní hodnocení.....</b>	<b>16</b>
2.1. Metody formativního hodnocení.....	17
2.1.1. Autonomní hodnocení.....	18
2.1.2. Vrstevnické hodnocení.....	19
2.1.3. Sebehodnocení.....	20
2.2. Kritéria hodnocení.....	23
<b>3. Spolupráce rodiny a školy.....</b>	<b>25</b>
3.1. Komunikace mezi školou a rodinou.....	25
3.1.1. Role rodiče ve vztahu ke škole.....	26
3.1.2. Formy komunikace.....	29
3.2. Formy spolupráce mezi školou a rodinou.....	31
3.2.1. Třídní schůzky.....	32
3.2.2. Den otevřených dveří.....	34
3.2.3. Koncerty pro rodiče a výtvarné dílny.....	34
3.2.4. Přítomnost rodiče ve výuce.....	35
3.2.5. Rodič jako pomocník při výletech.....	35
<b>EMPIRICKÁ ČÁST.....</b>	<b>36</b>
<b>4. Výzkum.....</b>	<b>36</b>
4.1. Vymezení problému a cíl výzkumu.....	36
4.2. Výzkumné otázky.....	37
4.3. Metodologie výzkumu.....	37
4.4. Rozhovory s učiteli a analýza rozhovorů.....	38
4.4.1. Charakteristika výzkumného vzorku.....	39
<b>Analýza rozhovorů.....</b>	<b>39</b>
4.4.2. Oblast Formativní hodnocení.....	39

4.4.3. Oblast Rodina.....	47
4.4.4. Oblast Tripartita.....	51
4.5. Závěr výzkumu.....	56
<b>Závěr.....</b>	<b>59</b>
<b>Seznam použité literatury.....</b>	<b>61</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>64</b>
<b>Seznam obrázků.....</b>	<b>64</b>
<b>Seznam tabulek.....</b>	<b>64</b>

## Úvod

„Učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež ukazují, kam jít, ale sami nikam nejdou.“

Jan Amos Komenský

Byl to 3. ročník střední pedagogické školy, zrovna jsem plnila povinnou praxi na místní základní škole, kdy jsem si uvědomila, že je to ta správná cesta, kterou jsem se vydala. Sedělo tam jednadvacet druháčků a s otevřenými ústy hltali každé slovo, které jsem říkala. Tento moment mě utvrdil v tom, že chci každému svému budoucímu žákovi předat vše, co do života potřebuje a co mu jako učitel mohu dát. Až později jsem pochopila, že to nejvíce, co můžu žákovi předat, je naučit ho nebát se chybovat a nebát se říci si o radu. Abych to mohla učit své žáky, bylo nutné se to sama naučit. Zásadní krok byl si uvědomit, že chyba není něco špatného, že chybovat mě nedělá špatnou, ale posouvá mě dál. To chyba mě učí zjistit v jaké fázi se nacházím a co můžu udělat proto, abych příště neudělala tu samou chybu. Toto uvědomění mě dovedlo až k formativnímu hodnocení.

Formativní hodnocení má za úkol pomoci žákům k dosahování jejich cílů. Je to velký zlom ve vzdělání, který se čím dál častěji objevuje na dnešních základních i středních školách a dokonce i v mateřských školách. Je to takové hodnocení, které efektivně a především průběžně sděluje žákovi informace o jeho aktuálním výkonu a pomáhá mu najít cesty k tomu, aby se naučil něčemu dalšímu. Tyto cesty se učitel snaží žákovi ukázat pomocí jeho dosažených výkonů v minulosti, porovnává je a hledá byť i malé pokroky, které žák dělá. Aby se žák nechal vést učitelem, je důležitá dlouhodobá spolupráce a důvěra mezi oběma stranami. Dalším důležitým úkolem pro učitele je nastavit takové prostředí, aby žáci byli schopni se hodnotit navzájem. K tomu učiteli může pomoci práce s kritérii, která se odvíjejí od výchovně- vzdělávacích cílů. Jsou to pravidla, která měří kvalitu výkonů žáka. Pro žáka jde o velmi důležitou zkušenost, protože přebírá zodpovědnost za své hodnocení. Žák by se měl na jednu stranu naučit hodnocení přijímat, ale měl by mít možnost se hodnocení svého spolužáka vzdát, když nemá dostatek informací o jeho práci a nedovedlo by ho to k spravedlivému hodnocení, za které by byl, jak už jsem zmínila, zodpovědný. Žáci se při této zkušenosti učí argumentovat a posouvá je to díky komunikačním schopnostem, které jsou jim vrstevnický bližší, dál, ke splnění cílů. Velkou roli v hodnocení žáků stojí rodič, který je v žakově cestě ve vzdělání velmi důležitá role. Je jeho

podporou a může být také zapojený do hodnocení, které vede k žakově zlepšení a posunu. Velká výhoda této spolupráce mezi rodinou a školou je přehled nad tím, co žák ve škole dělá, jaké jsou výstupy a jak se je daří žákovi naplnit. Rodič by měl tyto výstupy a cíle znát, aby mohl spolupracovat na jejich splnění. Ne každý rodič chce být úzkou součástí vzdělání svého dítěte, stává se tak pro školu “špatným” rodičem. Velmi často to bývají rodiny žijící na okraji společnosti či rodiče řešící osobní problém např. nemoc, závislosti, rozvod atd. Týká se to také rodin, které jsou z jiného kulturního prostředí, tyto rodiny se objevují ve školách čím dál častěji. Zjednodušeně řečeno, pro dobré fungování spolupráce mezi školou a rodinou, mezi spolužáky navzájem i mezi žáky a učiteli je správná komunikace. Správná komunikace a vztah, který dokáže vybudovat, tvoří lepší motivaci žáků, pozitivně ovlivňuje formování osobnosti žáků a podporuje jejich tvořivé stránky.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Školní hodnocení

V odborné literatuře se setkáváme s různými vysvětleními pojmu školní hodnocení, které je velmi často chápáno jako proces neustálého posuzování žákovi vědomostní úrovně. Podobně tak posuzuje hodnocení jeden z autorů v Pedagogickém slovníku, který vnímá hodnocení jako prostředek pro sdílení s rodiči úspěchy a neúspěchy jejich dětí (Průcha a další, 2008). Tyto definice doplňuje J. Skalková v Obecné didaktice (1999), která k hodnocení přidává i pohled ke kladnému a zápornému postoji k různým činnostem a výkonům žáků při výuce. Tyto postoje mají v praxi různé formy, kterými jsou např. přísný pohled, změny v tónu hlasu, konkrétní kladné nebo negativní poznámky, i jednoduché pokývnutí hlavou. Jedná se také o samotný zájem o osobnosti žáků, uznání i výtka, eventuálně podrobnější analýza výkonu žáka kromě jiného i závěrečného hodnocení.

Školní hodnocení je především systematický proces, který směřuje k rozpoznání kvalit a výkonů, kterých jedinec nebo skupina jedinců dosáhne. Jedná se o systematickou činnost, které předchází činnost přípravení, organizování a opakované provádění. Výsledky této činnosti jsou podrobovány revizím či opravám (M. Pasch a kol. 1998).

Výše zmíněné definice mají společné to, že nehodnotí pouze žákův výsledek práce, ale hodnotí cestu, díky které se dostává do cíle pomocí učitelova vedení. Motivovat žáka k učení, rozvíjet jeho osobnost i hodnotit jeho pokrok a případně výsledky, nedělá učitel sám. Aby vše dobře fungovalo, musí do hodnocení zapojit samotného žáka a pomoci mu rozvíjet jeho sebehodnocení. „*Samozřejmě, že významnou roli hraje při sebehodnocení žáka učitel, a to v rozvoji jeho sebehodnotících dovedností vzhledem k úrovni svého sebepojetí*“ Kratochvílová (2011, s. 22). Celková spolupráce tedy závisí na důvěře, kdy učitel vede žáka, a žák se učitelem nechá vést. Pro lepší představu tedy dělíme hodnocení podle toho, k jakému cíli směřuje. Nejčastěji učitel poskytuje zpětnou vazbu žákovi o jeho prospěchu. Stále častěji se objevuje zpětná vazba o žákově individuálním pokroku a tím ho učitel dokáže lépe motivovat. Nejčastěji se v odborné literatuře dozvídáme, že spojení cílů

vyučování a hodnocení jako takové, je důležitým prvkem jak pro učitele, tak pro žáky. J. Slavík (1999, s. 23) za školní hodnocení považuje „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“

## 1.1. Typy hodnocení

Nyní je potřeba zaměřit pozornost na typy hodnocení, které může učitel zařazovat do vyučování. Je důležité říci, že každý z níže uvedených typů hodnocení má ve škole určitý smysl, učitel by ho měl vždy volit záměrně a uvážlivě ve vztahu k cíli výuky, k samotnému předmětu hodnocení a v neposlední řadě k pedagogické situaci ve které hodnocení probíhá (Z. Kolář, R. Šikulová 2009).

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými typy hodnocení, např. podle Slavíka (1999) lze hodnocení rozdělit na bezděčné a záměrné. V pedagogické psychologii můžeme narazit na upozornění, že žák nevnímá pouhé hodnocení, jakožto zhodnocení jeho výkonu, ale také bezděčné projevy učitele, kterými mohou být pokývnutí hlavou, úsměv či odmítavá gesta. Tyto konkrétní bezděčné projevy mají na některé typy osobností žáků často větší vliv. Je tedy velkou výhodou, když učitel s těmito bezděčnými projevy umí vědomě pracovat a může s nimi pedagogicky zacházet. Některé emoce, které jsou součástí bezděčného hodnocení, nelze zcela ovládat, ale zdokonalováním konkrétní citové složky lze emoční složky rozvíjet a tím tedy ovlivňovat a zvládat své citové projevy. Když učitel zvědomí a dokáže své projevy kontrolovat, jedná se o záměrné hodnocení. Záměrné hodnocení jde dobře analyzovat a formalizovat. Tyto dva typy hodnocení jsou nedílnou součástí vyučování a neexistuje mezi nimi ostrá hranice vymezení.

Další typy hodnocení doplňují Kolář a Šikulová:

- **Formativní hodnocení** – je založeno na efektivnosti zpětné vazby, která napomáhá žákovu učení. Nabízí radu, poučení a vedení, které vedou ke zlepšení výkonu žáka.
- **Finální (sumativní, shrnující) hodnocení** – realizuje se v daném časovém okamžiku, nejběžněji na konci daného období vyučování a stanovuje úroveň dosažených znalostí.

- **Normativní hodnocení** (hodnocení relativního výkonu, statisticko-normativní) – hodnotí se výkon žáka ve vztahu k výkonu ostatních žáků.
- **Kriteriální hodnocení** (hodnocení absolutního výkonu) – hodnotí se jednotlivé výkony, které odpovídají splnění předem stanovených kritérií výkonu. Žák je hodnocen odpovídající známkou a není porovnáván s výsledky ostatních.
- **Diagnostické hodnocení** – zaměřuje se na odhalení učebních problémů žáků.
- **Interní (vnitřní) hodnocení** – hodnocení, které je prováděno učiteli, kteří ve třídě vyučují pouze určité předměty.
- **Externí (vnější) hodnocení** – hodnocení provádějí osoby mimo školu.
- **Neformální hodnocení** – hodnocení je založeno na pozorování výkonů při obvyklých činnostech ve třídě.
- **Formální hodnocení** – hodnocení je realizováno po předchozí domluvě s žáky, ti ví, že budou hodnoceni a mají možnost se připravit.
- **Průběžné hodnocení** – je základem pro sumativní hodnocení. Jde tedy o dílčí zhodnocení úrovně prospěchu žáka.
- **Závěrečné hodnocení** – konečné zhodnocení, jak žák prospívá.

Autor Obst (Kalhous a Obst, 2002) zmiňuje kromě výše uvedených ještě další typy hodnocení:

**Objektivní hodnocení** – vyznačuje se tím, že se při něm používají metody omezující nebo vylučující vliv osobnosti učitele.

**Hodnocení průběhu** – podstatou je hodnocení činnosti, která právě probíhá. Typickým příkladem jsou činnosti v laboratořích, na pozemcích, ale také výpočet prováděný žákem na tabuli.

**Hodnocení výsledku** – je zaměřené na samotný výsledek práce, příkladem je písemná práce či projekt.

Existuje opravdu široké spektrum typů, které se stále rozrůstá, reaguje na aktuální potřeby školství a hodnoty společnosti. Ať už si vybereme jakýkoliv druh hodnocení, měli bychom mít důvod ho do výuky zařadit a umět s ním pracovat. Nelze tedy říci, který z typů je

špatný a který je dobrý, protože každý může být svým správným použitím ve výuce přínosem.

## **1.2. Funkce hodnocení**

Vymezení funkcí hodnocení je velmi široké a dochází k tomu, že k označení jedné funkce se užívá více výrazů. Často dochází ke spojování funkcí diagnostické a prognostické, funkce kontrolní, informativní a regulativní apod. Za nejběžnější můžeme považovat následující: informační, motivační, diferenciální a prognostické (Kolář, Šikulová 2009, s. 45). Podobně uvádí a doplňuje J. Velikanič (1973), který zmiňuje pět funkcí: motivační, kontrolní, diagnostickou, výchovnou a selektivní. Oproti tomu J. Štefanovič (1988) mluví dokonce o jedenácti funkcích: kontrolní, aktivizační, diagnostické, selektivní, prognostické, sebehodnotící, didaktické, regulační, motivační, výchovné a informativní.

Níže si přiblížíme a blíže popíšeme jednotlivé funkce.

### **1.2.1. Motivační funkce hodnocení**

Pomocí hodnocení můžeme sledovat a také dosáhnout zvýšení žákovy motivace v učebních činnostech. Můžeme ale také prostřednictvím hodnocení úplně nebo částečně žáka pro učební činnosti demotivovat. Záleží na celé řadě okolností (Kolář, Šikulová, 2009). „*Motivace je založena na potřebách člověka, především na potřebách sociální povahy*” (Čáp, Mareš, 2001). Pod potřebami si můžeme představit potřebu osobního vztahu, potřebu výkonu, úspěchu, uznání od ostatních, potřebu úcty a sebeúcty, potřebu být kladně hodnocen a kladně přijímán, potřebu kompetence, potřebu poznání, potřebu seberealizace (Čáp, Mareš, 2001). Význam motivace ve školním hodnocení je značný, protože se všech těchto potřeb týká (u žádného žáka nikdy nepůsobí jen jedna potřeba, vždy se jedná o celý komplex potřeb). Jak bude působení učitelova hodnocení efektivní závisí na tom, jak učitel své žáky zná a jak především pochopil, které potřeby jsou u daného žáka prioritní, které jsou potřeba hodnocením podporovat, posilovat a které naopak oslabovat (Kolář, Šikulová 2009).

*„Motivace pak výrazně souvisí s konáním a směřuje tedy k regulaci dalších učebních činností, dalšího chování. Mluvíme tedy o tzv. konativní funkci, která souvisí především s lidskou vůlí k činu, k činnosti”* (Slavík, 1999, s.17).

### 1.2.2. Informativní funkce hodnocení

Informativní funkce slouží ve výuce především jako zpětná vazba a hraje velmi důležitou roli. Pomocí hodnocení učitel sděluje žákovi informaci o tom, jak se mu daří naplnit cílová norma a jaké kvality osvojených norem dosahuje, na jaké úrovni je jeho učební činnost, jaké jsou konkrétní znalosti a dovednosti (Kolář, Šikulová, 2005). Hodnocení tedy můžeme chápat jako „zprávu“, která zároveň pomáhá žákovi zaměřovat se ve svém výkonu na určité věci či rozvíjet své kritické myšlení (Slavík, 1999). „*Aby učitelovo hodnocení mělo pro žáka skutečně informační hodnotu, měl by učitel provádět tzv. „obsahovou analýzu výkonu“*” (Amonašvili, 1987 In Slavík 1999, s.18). Obsahová analýza výkonu tedy slovy Koláře a Šikulové (2009, s. 48) znamená, že „*učitel sám nebo společně se žákem (či společně s ostatními žáky) sdělí žákovi informaci o tom, co již žák zvládl v porovnání se stanovenou normou, co se naučil, co umí, s jakým nasazením, úsilím, popřípadě s jakou pomocí to zvládl.*” Úkolem takové analýzy je posoudit i správnost vybraných pracovních postupů (případně učebního stylu), informovat žáka o chybách, kterých se dopustil, o špatně zvolených pracovních postupech, doporučit mu, jak dál pracovat, na co se zaměřit a jak zlepšit svou práci. (Kolář, Šikulová, 2009).

Pro učitele může být školní hodnocení jakási reflexe jeho vlastní práce a ve výkonu žáků spatřuje „zrcadlo“ své vlastní práce, podle kterého může nastavovat následující vlastní učební činnost. Informační funkce plní tedy pro učitele i funkci diagnostickou a kontrolní (Jurčo, 1971).

### 1.2.3. Regulativní funkce hodnocení

Hodnocením učitel reguluje každou další učební činnost žáka. Záměrně tak ovlivňuje prostřednictvím hodnocení kvalitu žákovy práce, a to nejen finální výsledek, ale především při aktuální činnosti samotné. Orientuje svou pozornost především na intenzitu žákovy činnosti, používá metody a učební postupy a na žákův učební styl i jeho zvolené úsilí. „*Hodnocení dokonce funguje ve vyučování jako hlavní prostředek regulující žákovu (učební) činnost. Regulace učení je dána jednak tím, jak učitel řídí učební činnost žáků,*

*jednak jistou sebekontrolou, která napodobuje školní kontrolu a hodnocení” (Kolář, Šikulová, 2009, s. 50).*

#### **1.2.4. Výchovní funkce hodnocení**

Výchovná funkce by měla vést k utváření pozitivních vlastností a postojů žáků (např. odpovědnost, vytrvalost, pečlivost aj.) ke svým spolužákům, ale i k sobě samému. Hodnocením, především pozitivním, může učitel velmi výrazně ovlivňovat úsilí žáka, jeho hodnoty i jeho sebevědomí (Kolář, Šikulová 2009).

Někdy se můžeme setkat s tím, že učitel využívá hodnocení jako kázeňský prostředek. Žáci se snaží trestu zabránit a vytvářejí soustavu nelegálních prostředků (Mareš, Křivohlavý, 1995), které jim mají pomoci se vyhnout špatné známce, nebo poznámce do žákovské knížky apod. (Kolář, Šikulová, 2009).

#### **1.2.5. Prognostická funkce hodnocení**

Hlavním úkolem prognostické funkce hodnocení je odhad následující žákovi studijní budoucnosti na základě pečlivého sledování žákových možností a dlouhodobě prováděného hodnocení výkonů žáka. Tuto funkci lze využít při rozhodování se o dalším stupni vzdělávání žáka, tedy stupně školy. (Kolář a Šikulová, 2009)

#### **1.2.6. Diferenciační funkce hodnocení**

Diferenciační funkce hodnocení je spjatá s prognostickou funkcí. Pomáhá žáky rozdělovat do jednotlivých skupin podle výkonu. Často je ale toto dělení „nešťastné“. Jedná se totiž o časté tzv. „škatulkování“ a „nálepkování“ žáků (Kolář a Šikulová, 2009).

#### **Shrnutí**

V úvodní kapitole bylo cílem vymezení pojmu Školní hodnocení a získat důležité informace o jednotlivých typech hodnocení. Jsou uvedeny názory mnoha autorů, ze kterých je mi nejbližší smýšlení autorů Kolář a Šikulová. Pomocí několika hlavních funkcí hodnocení nám pomáhá si představit práci pedagogů a jejich hlavní cíl a to je spravedlivě a efektivně hodnotit žákův pokrok.

## 2. Formativní hodnocení

Pojem Formativní hodnocení k nám přišel z latinského slovesa *formo*, znamená to formovat, utvářet, dávat. Formativní pak jako přídavné jméno znamená utvářející či vytvářející. Formativní je slovo příbuzné ke slovu formace, které je s výchovou a vzděláváním spjato především v souvislosti s žákem a jeho osobností. „*Pojem formativní hodnocení tedy odkazuje k tomu, že na prvním místě je v duchu humanismu zájem o pozitivní rozvoj člověka v jeho poznání a chování*” (Starý, Laufková, 2016).

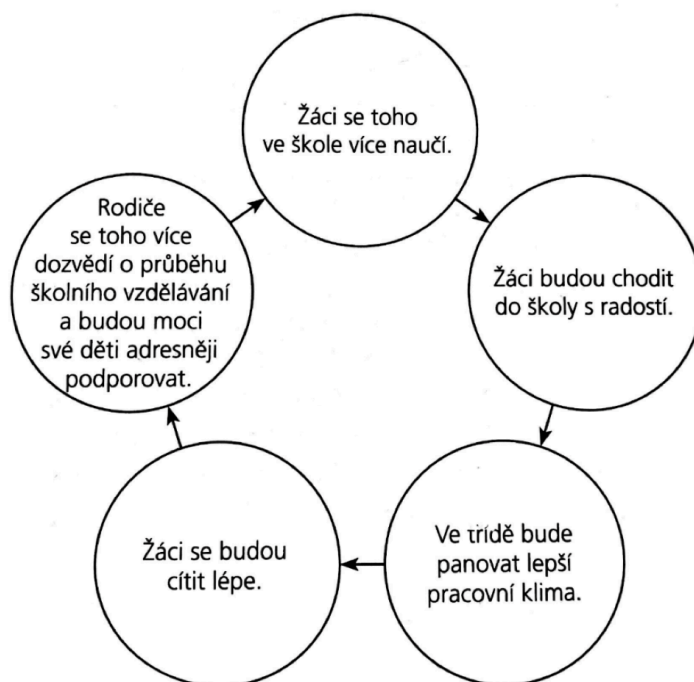
Formativní je tedy takové hodnocení, které přináší efektivní informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Efektivní především proto, že bude žák vědět, kde se právě nachází a také, co má dělat, aby se naučil něčemu dalšímu (Starý, Laufková, 2016). Definici doplňuje i Sedláčková (2009), která tvrdí, že formativní hodnocení přináší důležitou informaci, která žákovi nese zprávu o jeho aktuálním stavu znalostí a dovedností a také zprávu o tom, co má udělat proto, aby se zlepšil. Učitel má za úkol oceňovat jeho přednosti a vyhledává nedokonalosti žákova výkonu a usiluje o to, aby se žákův výkon zlepšil. *Dialogický charakter hodnocení napomáhá žákovi a učiteli hledat lepší cesty ke stanovenému cíli*” Sedláčková (2009, s 55). Podle D. Wiliama (2016, s. 9) má největší vliv na učení krátkodobé formativní hodnocení, které se odehrává každých šest až deset minut nebo ještě lépe, každých šest až deset sekund.

Hlavním cílem hodnocení je, aby fungovalo jako spolupráce mezi učitelem a žákem, při této kooperaci jde hlavně o hledání správných cest k žákovu učení a porozumění problémů a však nehlavnější je posílení jejich vlastní důvěry v sebe samotné. Při dobrém fungování této spolupráce je potřeba, aby byl žák hodnocen podle svých vlastních výkonů, kterých dosáhl v minulosti a ty učitel porovnal a poukázal na určité pokroky. Rodiče jsou nedílnou součástí, protože jsou důležitým zdrojem pro plánování dalšího žákova učení. Slavík (1999) vnímá formativní hodnocení jako „*komplexní metodu pedagogické práce, která není závislá na určité formě, ve které se projevuje hodnocení, ale je důležité stanovit alespoň základní strategie a techniky.*” Formativní hodnocení nemusí být vždy chápáno jako funkce, ale jako komplexní metoda pedagogické práce, protože proniká do celého výukového procesu, a tak není možné změnit pouze postoj k hodnocení jako samotnému. Je tedy důležité uvědomit si a změnit nejen celkový postoj k výuce, ale i k žákům

samotným a dokonce k znalostem. Jedná se o změnu jedné strany a to pedagogův postoj k učení a druhé, kdy žák musí k vlastnímu učení přistupovat uvědoměle (Slavík, 1999).

Když tento proces funguje, můžeme si představit jeho model takto:

**Obrázek 1 Proč používat formativní hodnocení ve výuce**



Zdroj: Formativní hodnocení ve výuce – Starý a Laufková (2016)

## 2.1. Metody formativního hodnocení

Aby se měl učitel o co opřít, může se řídit následující charakteristikou metod formativního hodnocení, jde o tři otázky, kterými jsem se inspirovala v textu Košťálová, Miková, Stang, 2008 s. 19-20:

- KAM jdu/ směřuji?
  - Učitel poskytuje žákům jasné a srozumitelné výchovně-vzdělávací cíle.
  - Používá příklady úspěšných i slabých prací.
- KDE se právě nacházím?
  - Využívá kritérií hodnocení, používá zpětnou vazbu v různých podobách, žákovo sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.

- Využívá určité techniky k identifikaci aktuální žákovy úrovně.
- JAK se dostanu k cíli?
  - Pomocí kladení otázek, dovednost sebereflexe, vést žáky k přepracování práce, koncept lešen (scaffolding) apod.
  - Používá techniky, které pomáhají žákům dosáhnout stanoveného výchovně-vzdělávací cíle.

*Metodami formativního hodnocení* můžeme tedy rozumět vymezení výchovně-vzdělávacích cílů, stanovování kritérií, zpětnou vazbu, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Mezi další termíny patří *technika*, tu si představme jako aplikaci, pro kterou je důležité, aby žák efektivně a samostatně jednal. Jde tak o konkrétní představu metody, určitý postup, kterým je naplňována jistá metoda např. technika semaforu, “otázka-uznání”. Pod pojmem *nástroje formativního hodnocení* si představíme konkrétní produkty, kterými jsou např. žakovská portfolia, žakovské diáře, žakovské knížky, vysvědčení (Starý, Laufková, 2016).

Aby žáci podle svých možností byli schopni ovládat školní hodnocení, je důležité, aby mu dobře porozuměli, uvažovali a rozmlouvali o něm. Nyní přestává být prostým prostředkem výchovy a stává se jejím cílem, tedy dovedností či kompetencí. „*Tedy se hodnocení pro žáka mění z magického prostředí v obyčejný a důvěrně známý pracovní nástroj. Říkáme, že hodnocení se pro žáka stává autonomní*” (Slavík, 1999, s. 112).

### **2.1.1. Autonomní hodnocení**

Pokud je naším cílem rozvíjet u žáků klíčové kompetence, měl by být naším dílčím cílem vést žáky k tomu, aby přebírali za své učení zodpovědnost. Autonomní hodnocení je takové hodnocení, kdy se nám podaří dovést žáky k tomu, aby byli sami schopni zhodnotit své výkony či výkony vrstevníků (Starý, Laufková, 2016).

Dobře fungující autonomní hodnocení vede žáky k metakognitivním dovednostem a znalostem. Jedná se o sebereflexi vlastních učebních procesů, podílí se na pozitivním žakovským sebevědomím a sebepoznáním, v neposlední řadě rozvíjí studijní schopnosti a dovednosti. Žáci jsou schopni uvědomit si svůj vlastní pokrok a povzbuzuje je to k odpovědnosti za jejich výkon. Můžeme říci, že nejhlavnější cíl autonomního hodnocení je

právě naučit žáky hodnotit sebe samotné, své vrstevníky či učitele. Pro správnost sebehodnotících aktivit je důležitá znalost norem, kritérií hodnocení, schopnost odhadnout své možnosti a také samotné učitelovo hodnocení. Součástí autonomního hodnocení je již zmíněné vrstevnické hodnocení a sebehodnocení. Škola je výborným prostředím pro konfrontaci názorů mezi spolužáky i s názory učitelů. Dostáváme se ke vztahu mezi autonomií a heteronomií, kdy učitel vnese do hodnocení svoji znalost obsahu, ale hlavním cílem je, že k hodnocení dojdou žáci samostatně (Slavík, 1999).

Jedná se o dlouhou cestu, která pracuje s kritérii a výchovnými cíli, podává zpětnou vazbu jasným popisným jazykem, ale vede ke schopnosti žáků sami se realizovat, aby dokázali analyzovat své výkony i výkony svých spolužáků, aby používali podložených argumentů a to vedlo k hodnotícím soudům (Starý, Laufková, 2016).

### **2.1.2. Vrstevnické hodnocení**

S pomocí vrstevnického hodnocení lze přenechávat zodpovědnost na žácích. Žáci se díky vzájemnému hodnocení hodně naučí, protože hodnotící informace se jim lépe přijímá od vrstevníků, než od učitele a také ji lépe rozumí. Musíme si uvědomit, že kooperací nemusí být každá činnost žáků, může se stát, že úkol plní několik aktivních členů skupiny a ostatní jsou pasivními pozorovateli. Bohužel jsou určité postupy ve vyučování, které to žákům umožňují a ti toho mohou často využívat (Starý, Laufková, 2016).

Jak tedy docílit toho, aby vrstevnické hodnocení s kooperací vlastně fungovat správně? Především by mělo být bezpečné pro všechny zúčastněné členy, tedy i pro často pasivní žáky, je proto důležité provádět hodnocení v dobrém třídním kolektivu, to umožňují dobře nastavená pravidla a konstruktivní postup zpětné vazby.

**Příklady vrstevnického hodnocení** inspirované (HANDÍKOVÁ, Karolína. Vrstevnické hodnocení v matematice v 5. ročníku základní školy. Praha, 2022. Diplomová práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta, Učitelství pro základní školy).

- **Ocenění a doporučení**

Tuto aktivitu využíváme především k prezentaci žáků před ostatními. Po odprezentování mají spolužáci prostor k ocenění, např. oceňují, že jsi mluvil nahlas a bylo ti dobře rozumět. Stejně tak mají možnost sdělit doporučení, např. doporučil bych ti, abys udržoval

více oční kontakt. Formu hodnocení můžeme měnit podle potřeby, lze provádět psaním či slovním komentářem. Často se využívá pracovní list “Dvě hvězdičky a jedno přání”. Žáci zde vyplňují dokonce dvě ocenění a jedno doporučení (přání) pro příště, tento list pak může dostat pouze prezentující žák, nebo s ním dále pracovat celý kolektiv.

- **Vzájemné opravování prací**

Tato aktivita je nejčastěji využívána při psaní diktátů, pravopisných cvičení, nebo opravě domácích úkolů. Dochází k výměně prací mezi žáky (ve skupině/ve dvojicích), ti následně opravují chyby. Tuto opravu je důležité také doplnit zhodnocením, kde přesně chyba byla a co udělat proto, aby se chyba neopakovala.

- **Pravidlo tří**

Jedná se o jednoduché pravidlo, které podporuje vrstevnickou kooperaci. Žák, který si neví rady ve své práci, požádá o pomoc svého spolužáka, pokud nedojdou společně k závěru, požádá dalšího spolužáka, jestliže ani tak nenajdou potřebné řešení, využívá žák rady učitele. Tuto aktivitu může učitel využívat pro “rychlíky”, v případě, že má tento aktivní žák svou práci hotovou, nabídne svou pomoc někomu jinému. Často jsou učiteli tito žáci nazýváni asistenty, protože jim zajistí prostor pro opravdu naléhavé dotazy a odlehčí od těch např. z nepozornosti.

Aby si žáci odnesli z hodnocení spolužáků potřebnou zpětnou vazbu, je vhodné nastavit pravidla týkající se vrstevnického hodnocení, mezi něž musí patřit ohleduplnost, slušnost, uznání spolužáků a konstruktivní zpětná vazba. Zároveň by mělo platit, že žák se může hodnocení svého spolužáka vzdát, pokud nemá dostatek informací o jeho práci (Kolář a Šikulová, 2016 In Starý, Laufková, 2016).

### **2.1.3. Sebehodnocení**

Sebehodnocení si představíme jako proces, během kterého žáci sami rozpoznají, jestli dosáhli svého předem stanoveného cíle a především co jim k tomu dopomohlo; reflektují kvalitu vlastní práce, identifikují své silné a slabé stránky; přemýšlí co udělat do příště, aby se zlepšili - stanovují si takové cíle a postupy do budoucna, aby je mohli naplnit (Starý, Laufková, 2016). Důležité je, aby sebehodnocení bylo smysluplné, aby nebylo pouze rychlou aktivitou na konci hodiny, kdy žák učiteli sdělí, jak se mu aktivita líbila/nelíbila.

Musí jít o plánovanou a systematickou činnost, která bude běžnou součástí vzdělávání. Kvalitní sebehodnocení vede k všestrannému rozvoji osobnosti, podporuje vlastní učební proces žáka (Kratochvílová, 2012).

Naučit se sebehodnotit není jednoduché a člověk se s touto dovedností nerodí, už z rodiny je zvyklí, že je hodnocen rodinou a následně učiteli a spolužáky. Učitel by měl už od nástupu do první třídy volit takové techniky, které žáka dovedou k jednoduché reflexi.

Příklady technik podle Starého a Laufkové, 2016

- Pohyby

Touto aktivitou je dobré začínat v první třídě. Důležitá je v tomto případě otázka učitele *Jak jste dnes pracovali?* může spíše nahradit otázkou *S jakým úsilím jste dnes pracovali?* Jde o pomyslnou stupnici, díky které žáci pomocí svého těla hodnotí svůj úspěch po jednotlivé aktivitě, či celé hodině: zvednutím ruky nahoru, natažením před sebe nebo podél těla. Podobně funguje ukazatel palce u ruky (vztyčený, vodorovný, dolů), výskok/dřep.

Využit lze i celá místnost, kdy je pomyslná linie mezi tabulí a koncem třídy, kdy žák u tabule vyjádří svůj dnešní maximální výkon a na konci učebny naopak minimální. Využit můžeme i jednotlivé rohy místnosti: nic mi nedělalo problémy, potřebuji ještě něco zopakovat, u většiny jsem si nebyl jistý, nevěděl jsem nic.

Stejně lze využít i schody, čím výše jsem, tím jsem si jistý a naopak.

- Grafické symboly

Nejčastěji se při této technice využívají symboly smajlíků, přičemž má každý smajlík rozmístěný po třídě jiný výraz a žáci se na vyzvání učitele postaví k tomu smajlíku, který vyjadřuje nejbližší jeho momentální pocit z vlastního výkonu. Stejně fungují tematické symboly (sluníčko až po zamračený mrak, vlastní symboly).

😊 Dnes jsem pracoval/a sám/a a mám ze své práce skvělý pocit.

😐 Práce se mi povedla, ale umím pracovat i lépe.

😞 Práci jsem splnil/a, ale musel/a jsem se poradit se spolužáky.

😓 Práci jsem splnil/a jen s pomocí spolužáků.

😞 Dnes jsem práci nesplnil/a.

- Jedna věta na závěr hodiny

Tato aktivita se využívá především na závěr hodiny nebo aktivity. Žáci písemně odpovídají na otázku např.: V čem si myslíš, že jsi udělala díky této aktivitě pokrok? Žáci jsou aktivními posuzovateli vlastního učení. Díky této aktivitě se u žáků podporuje sebehodnocení i sebeuvědomění (Starý, Laufková, 2016).

- Hodnotící komunikativní kruh

Kruh slouží především ke sdělování pocitů a zkušeností. Žáci po vyzvání odpovídají na návodné otázky učitele a mluví o zkušenostech s konkrétními situacemi ve své práci. Na otázku: Proč si myslíš, že se nejčastěji objevuje tato chyba?, je žák povzbuzený, aby se více rozmluvil a popřípadě vedl s ostatními diskuzi.

- Sebehodnotící listy

Sebehodnotící listy slouží k průběžnému hodnocení, během kterého má žák možnost si zformulovat své myšlenky písemně. Mají několik podob, např. formou nedokončených vět (Nejtěžší pro mě bylo...), otevřených otázek (Co bys chtěl do příště zlepšit?) v těchto otázkách lze zařadit i kritéria hodnocení např. Kolik chyb jsi napočítal v této úloze?

- Erb

Erb je vyvěšen ve třídě. Žáci si namalují vlastní erb. Po týdnu či celoroční práci si ho každý žák sám za sebe vyplní. Je možné žáky vyzvat, aby si otázky upravili nebo vyplnili velký společný erb pro celou třídu (Starý, Laufková, 2016). Tato technika je také skvělá pro tvorbu správného a dobrého klimatu ve třídě.

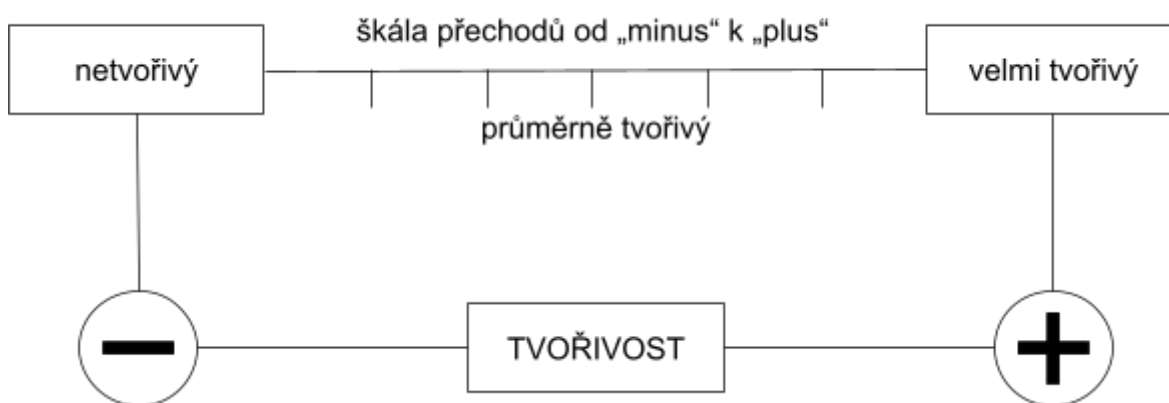
- Tříbarevný test

Využívat ho lze především při opakování tematického celku, kontrole domácího úkolu apod. Jsou zvoleny 3 barvy: modrá, zelená, černá. Modrou tužkou píše žák sám to, co ví, odpovídá na otázky, doplňuje zadání. Zelenou se doplňují informace skupiny žáků, kteří nad zadáním diskutují. Nakonec černá barva značí informace, které si žák nebo skupina najde v sešitě, knize, pracovních listech. Touto technikou lze sledovat individuální pokroky žáků.

## 2.2. Kritéria hodnocení

Aby mohl učitel i žáci správně a především spravedlivě hodnotit, je potřeba si předem určit kritéria hodnocení, která můžeme chápat jako „měřítka, kterými poměrujeme kvalitu různých produktů“ (Chvál, 2018). „Součástí každého hodnocení je uspořádání, a proto i hodnotící měřítko- kritérium- přirozeně obsahuje pořadovou (neboli ordinální) škálu“ (Slavík, 1999, s. 42).

**Obrázek 2: Příklad kritéria hodnocení, jeho polaritu a škály**



Abychom o kritériu mohli mluvit se žáky, je potřeba si uvědomit, že každé z kritérií v sobě skrytě obsahuje polaritu. Aby bylo možné podle kritérií hodnotit, potřebujeme celou řadu dílčích kritérií, tzv. deskriptorů či indikátorů (Starý, Laufková 2016). Takovým deskriptorem je pohyb na škále, díky které můžeme volit případnou nápravu. Když si začátečník neví rady s nějakou činností, expert by měl nejprve sdělit kritéria, která zaměří pozornost na odpovídající stránku činnosti s jejím objektem (Starý, Laufková, 2016).

Učitel, který se může považovat za odborníka dokáže v málo přehledné situaci zvolit nejvhodnější kritérium pro hodnocení. Ve složité situaci mu to pomáhá neztratit se a vzít situaci za “správný konec”. Díky tomu lépe zacílí svůj postup a lépe předvídá důsledkům. „Vhodná volba posuzovacího kritéria je důležitým příznakem odbornosti. V tomto smyslu je dovednost volby kritéria nutnou podmínkou pro úspěšné ovládnutí kterékoli činnosti. proto hraje ve školním hodnocení tak výraznou úlohu“ (Slavík, 1999, s. 45).

## Kritéria hodnocení – prezentace inf

Vybarvi pole podle toho, jak na Tebe Vaše prezentace působila.

Hodnocení	Kritérium	Výborně	Dobře	Splnil
10 – 20 bodů	<b>Obsah snímků v prezentaci</b>	- vhodně jsou použity obrázky, animace, přechody. - videoukázky jsou krátké a komentované prezentujícími.	Text tvoří názvy, letopočty, čísla, heslovitá slovní spojení.	V prezentaci je použit jeden druh písma, viditelné na pozadí, dostatečná velikost. V prezentaci je minimum pravopisných chyb a překlepů.
10 – 20 bodů	<b>Struktura prezentace</b>	Prezentující dodrží obsah, témata na sebe plynule navazují.	U každého snímku se prezentující věnuje jednomu tématu, nezahltí posluchače informacemi na jednom snímku (rozloží je do	Snímky prezentace jsou v pořadí: Úvodní stránka, Obsah, Témata, (Závěr), Zdroje, Poděkování
5 – 10 bodů	<b>Odborná úroveň</b>	Prezentující komentuje použité obrázky a videoukázky, přesvědčivě reaguje na dotazy.	Prezentující hovoří plynule k tématu, hovoří směrem k publiku, pro poznámky používá elektronické zařízení, do kterého může občas nahlédnout.	Prezentující může číst text z pomocného papíru. Prezentace působí připraveným dojmem.
10 – 20 bodů	<b>Jazykový projev a neverbální projev</b>	Prezentující udržuje oční kontakt s publikem, gestikulace je přiměřená, (žádná rozmáchlá gesta – ideálně ruce v úrovni horní třetiny těla, ošívání) řeč je dostatečně hlasitá a s úsměvem.	Výplňová slova (takže, jakoby, vlastně, éééé...) nejsou častá a nejsou rušivá.	Prezentující hovoří spisovným jazykem.
5 – 10 bodů	<b>Distribuce času</b>	Prezentující dodrží maximální časový limit.	U každého snímku prezentující dodrží přiměřený čas (tzn. Ne zdouhává úvod a závěr, nezasekne se u jednoho snímku na dlouho)	Prezentující dodrží minimální časový limit.
0 – 20 bodů	<b>Atraktivita prezentace</b>	Subjektivní dojem z prezentace - Prezentace byla zábavná, naučná nebo netradiční, prezentující ji obohatil zajímavými prvky (pomůcky, spolupráce s publikem, a pod)		
<b>Celkové hodnocení:</b>		SPLNĚNO VÝBORNĚ	SPLNĚNO	NESPLNĚNO

### Tabulka 1 Hodnocení prezentace IT, ZŠ Kunratice

Zatímco v případě hodnocení dle sociální vztahové normy porovnáváme výkon žáka s výkony ostatních žáků ve třídě či v paralelních třídách, při hodnocení založeném na kritériích vymezujeme výkon žáka k zadaným kritériím (Starý, Laufková, 2016).

Kritérii by měl být omezený počet, aby bylo možné s nimi pracovat. Z pohledu žáků jsou dostačující tři úrovně popisu kvality: většinou čtou jen první a poslední a prostřední deskriptor, zbytek si domyslí. Pro učitele, vzhledem k pětistupňové hodnotící škále, se osvědčilo deskriptorů pět (Starý, Laufková, 2016).

### Shrnutí

Nyní jsme si představili formativní hodnocení, jeho hlavní definice a metody, které nás přivedli k vrstevnickému hodnocení a sebehodnocení, jež je nedílnou součástí žákovy realizace. Díky příkladům aktivit jsme zjistili, že aby se žák dokázal sebehodnotit a správně reflektovat práci ostatních, vede k tomu dlouhá cesta, na které je nutné pracovat a učitel by měl pracovat systematicky a správně pracovat s cíli a kritérii.

### **3. Spolupráce rodiny a školy**

Dobrý vztah mezi rodinou a školou je dnes důležitým předpokladem úspěšnosti školní socializace dítěte a do značné míry i úspěšnosti jeho socializace vůbec.

Dříve mezi školou a rodinou byl vztah především jednosměrný, tzn. že většina učitelů dávala rady právě rodičům (Payne 1997 In Rabušicová, 2004). Později rodiče začali školu navštěvovat častěji především proto, aby se dozvěděli o výsledcích svých dětí. Až o něco později dostávají rodiče příležitost se smysluplně zapojovat do aktivit ve třídě, nebo se jednalo o konzultaci, která už probíhala na neformální bázi a celkově se snažili o odpovědnější roli ve vztahu ke školní výchově a vzdělávání dětí (Rabušicová, 2004). Podle Payne (1997) až v 90. letech „došlo v řadě zemí k legislativním změnám, které rozšířily rodičovská práva a umožnily zapojení rodičů do spolurozhodování o školním dění nad rámec běžných konzultací o výsledcích vlastního dítěte” (Rabušicová, 2004, s. 9). Škola se postupně začíná měnit k instituci, která je otevřenější a více spolupracující, která nevyřazuje ze spoluúčasti na výuce jiné členy zapojené do výchovy a vzdělávání. I rodina se postupně mění, především se jí naskytl prostor k otevřené definici svého vztahu ke škole a celkovému vzdělávání svých dětí.

#### **3.1. Komunikace mezi školou a rodinou**

Základem pro dobrý vztah mezi školou a rodinou je výborně fungující komunikace. Obě strany mají ohledně komunikace svá jasná očekávání. Od rodičů i školy často slyšíme různá hodnocení směřující ke komunikaci: “komunikace funguje”, “je dobrá”, “vážně”, “nedochází k ní”, či “co je potřeba, to se od rodičů (učitelů) dozvíme” a podobně. Pohled rodičů a učitelů na komunikaci, na to, jak by měla probíhat a jakou by měla mít podobu se nezdá liší (Šedřová, Čiháček, 2004).

Mareš a Křivohlavý (1995) popisují komunikaci též jako výměnu informací mezi účastníky výchovného a vzdělávacího procesu. Informace se předávají verbálně i neverbálně. Dobře fungující komunikace zajišťuje dobré vztahy mezi školou a rodinou, ale i mezi žáky navzájem. Dále dodávají, že tento vztah tvoří lepší motivaci žáků, pozitivně ovlivňuje formování osobnosti žáků a podporuje jejich tvořivé stránky.

### 3.1.1. Role rodiče ve vztahu ke škole

Nyní se zaměříme na rodiče, respektivě jejich role, které na sebe berou ve vztahu ke škole. Podle Šed'ové (2004), která se snaží přiblížit role ve smyslu osobně prožívaných aktivit a sociálních interakcí, si role rodiče můžeme představit ve čtyřech základních podobách, ve kterých mohou rodiče vystupovat vůči škole. Mluvíme o roli klientské, partnerské a občanské. Poslední role: rodič jako problém je spíše poukazování na jisté selhávání či negativní vymezení předešlých pojetí (Šed'ová, 2004).

- **Rodič jako klient**

Pod tímto modelem si můžeme představit dva různé rodičovské pohledy na učitele: **1) učitelé jsou odborníky** na potřebné služby, které jsou žádané. Učitel ví nejlépe, jak svou práci dělat dobře a jak pečovat o své další získané klienty. **2) rodiče jsou odborníky** ve výchově svých dětí a díky tomu ví, jaké služby a jaké přístupy mají chtít. Škola se poté musí zařídit podle několika situací. Jestli má vnímat rodiče jako nejdůležitější osobu v životě žáků a tím do jisté míry podřizovat svou práci kritice a nárokům rodičům, na které musí reagovat nebo jim dokonce vycházet vstříc a zároveň musí být schopna svou práci před rodiči obhajovat a jasně formulovat. Rodič si mohou vybrat z několika možností, jak se na spolupráci budou podílet: **1)** být aktivně zapojeni do vedení školy a mít vliv na vývoj školy, **2)** mohou využít např. rodičovského sdružení, kde vyjádří své potřeby a co chtějí změnit, **3)** vyjádřením své loajality přijmou, co jim škola nabízí, **4)** rodiče mohou zapsat své dítě do jiné školy, to je totiž klíčový mechanismus tohoto konceptu, protože rodiče mají na svobodný výběr školy.

Od každé školy se očekává, že bude především rodiče pravidelně informovat o výsledcích učení a chování jejich dětí a bude budovat dobré podmínky pro obousměrnou komunikaci. Jestli mají být rodiče aktivně zapojováni do rozvoje svých dětí, učitel by měl být nápomocen rodiči ve snaze zapojit se do domácího učení dětí, zapojovat je do třídních aktivit, zvát je na školní akce. Rodiče by měli mít možnost zúčastnit se rodičovských přednášek a kurzů atd. (Jowett; Baginsky 1988, Wallace; Walberg 1991, Parents 1997 In Šed'ová 2004).

I když se může zdát tento model přívětivý, má velmi vážný nedostatek, kterým je častá nechůť rodiče zapojovat se aktivně do veškerého dění se ve škole. Většinou jsou-li

spokojeni oni i dítě, nemají důvod něco měnit, když nejsou spokojeni, jednoduše jdou o školu dál.

- **Rodič jako partner**

Partnerský vztah rodičů se školou je dnes nejčastější používaný výraz, který je založen na rovnocennosti, vzájemném respektu a uvědomění, že obě strany jsou přínosem pro rozvoj dítěte. Učitelé dávají stranou fakt, že jsou odborníky pro vzdělání žáků a přijímají sdělení rodičů, kteří jsou díky svým výchovným zkušenostem a tím, že znají své děti nejlépe velkým přínosem pro práci učitele (Šed'ová, 2004). Často se ale objevuje názor, že se jedná spíše o ideál, než realitu, jde totiž pouze o snahu k dosažení již zmíněného stavu, než jeho dosažení. Existuje také mnoho rozdílů ve vztahu k jednotlivým rodičům, které jsou dány zejména jejich sociální třídou a pohlavím. Proto si většina škol klade menší cíle a to zejména o snahu budovat partnerské vztahy s rodiči (Bastiani 1993 In Šed'ová, 2004).

Následující typologie podle Epsteinové (In Šed'ová, 2004) představuje šest rovin, jak zapojit rodiče do výchovy dětí ve vztahu se školou:

1. Rodina je povinná dítě podporovat při přípravě do školy, jde o základní povinnosti rodiny, týkající se obstarání zdraví a bezpečí svých dětí, zabezpečuje rozvoj jejich dovedností a chování, které napomáhají k plnění jejich vzdělávacích možností. Škola funguje jako pomoc rodičům při plnění této povinnosti.
2. Komunikace mezi školou a rodinou- škola je povinná rodiče informovat o dění ve škole co se týče jejich dětí, konkrétně o jejich výsledcích učení, chování a pokroků. Škola má na starosti, aby byla plně funkční oboustranná komunikace.
3. Škola zapojuje rodiče do života školy, ti se zapojují do různých aktivit, které škola nabízí, jedná se o sportovní aktivity, výlety, koncerty a veškeré sociální aktivity. Rodiče mohou škole pomoci při organizaci výše zmíněným akcí. Jedna z nejnáročnějších aktivit, která je náročná pro obě strany je účast rodičů přímo ve vyučování.
4. Rodiče by se měli zapojovat do domácí přípravy dětí. Do této přípravy lze zahrnout kontrolu domácích úkolů, být součástí žákovském výzkumném úsilí a sdílet podstatné výchovné aktivity. Škola v této rovině hraje velmi důležitou roli-

nabízí rodičům informace či vzdělávací příležitosti ke zvýšení jejich vlastních dovedností a porozumění.

5. Rodiče jsou součástí rozhodování, řízení a obhajování školních činností díky možnosti volby zástupce do školních sdružení či jiné nátlakové skupiny.
6. Partnerství mezi školou, rodinou, firmami a dalšími organizacemi- řada různých organizací a institucí hraje roli ve vzdělávacích příležitostech, proto je dobré pro všechny strany utvářet kontakty a dobré vztahy.

Vztah na partnerské úrovni je velmi dlouhodobý a často náročný úkol. Pro oboustranné fungování je zásadní respektující komunikace, jen tou lze dosáhnout vzájemnému porozumění a pochopení. Ve světě, kde je obrovské množství životních stylů, narušování tradičních rodinných vazeb i pestrá kulturní skladbou je nejdůležitější rozeznat potřeby a přání dětí (Šed'ová, 2004).

- **Rodič jako občan**

Během 90. let se objevily nové názory, které připisují rodičům ve vztahu ke školám roli občanů (Böhm 1994, Vincent 2000 In Šed'ová, 2004). Jde o charakteristický vztah mezi občany a státní institucí, kdy zároveň rodiče uplatňují svá občanská práva vůči škole. Rodiče se jako občané mohou být součástí veřejné politiky, spolupracovat na rozvoji lokální komunity a zapojovat se v dobrovolných aktivitách. Rodič, jakožto občan, může účinkovat v pozici nezávislé ekonomické nezávislosti a uzavřít smlouvu na určitou vzdělávací službu. Ekonomická nezávislost je myšlena jako norma, zároveň ekonomická závislost je chápána jako patologický jev (Vincent 2000 In Šed'ová 2004). Můžeme tedy říci, že vzájemná závislost mezi školou a rodinou je důležitým faktorem, který diferencuje občanský přístup od přístupu zákaznického.

Rodiče jsou skupina mnoha rozdílných osob, které se od sebe liší sociálními pravidly, mírou moci, finančním zajištěním a proto je důležité, aby rodiče, kteří tvoří jedno sdružení měli podobné představy a zejména aktivní zájem zacházet do otázek, které se týkají vzdělávání na všech úrovních (Šed'ová, 2004).

- **Rodič jako problém**

Tento přístup je převážně odvozen z reality škol, než z teoreticky zdůvodněného východiska. Jedná se o koncepci, která se dělí na tři základní formy: **“nezávislí”** rodiče, kteří udržují se školou minimální kontakt, komunikují s učiteli jen tehdy, pokud je to nutné a výsledky svých dětí kontrolují zpovzdálí a nepřímou. Mezi hlavní příčiny v této rozdílnosti najdeme v hodnotách rodin a školy. Tito rodiče nemají potřebu se zapojovat, ale její postupy tolerují, za účelem prospěchu jejich dětí a jsou ochotni jim zajistit případná alternativní vzdělávání či doučování. Oni sami ti, co si určí, do jaké míry budou plnit své rodičovské povinnosti. V tomto případě se pro školu stávají problémem, protože musí vést dokumentaci o jejich veškerých stycích (Vincent 2000 In Šed'ová, 2004). Druhá skupina je věnovaná rodičům tzv. **“špatným”**, jsou to ti rodiče, kteří nejeví žádný zájem o vzdělání a výchovu svých dětí. Zpravidla se neinformují o činnostech školy, ani pedagogické pojetí. Rodiče působí dojemem, že školu ani její názory nerespektují a mohou ji ignorovat. Často se jedná o rodiny žijící na okraji společnosti, rodiče, kteří řeší svůj osobní problém (nemoc, workoholici, závislosti, rozvod atd.), ale i rodiny, které jsou z jiného kulturního prostředí. Mnohdy neplní své rodičovské povinnosti ani na úrovni rodiny. Takto označován může být i rodič, který neumí dát svůj zájem najevo a chybí mu potřebné sociální kompetence (Mebus 1995 In Šed'ová, 2004). Co když jsou rodiče příliš **“snaživí”**? I ti jsou pro školu problémem, zejména proto, že se školou velmi často a intenzivně komunikuje, jsou účastníky převážně všech setkání a s dítětem se připravují na následující výuku. Tito rodiče ohrožují profesionalitu učitelů zejména proto, že považují po učitelích jasné a podrobné zprávy o pokrocích svých dětí, popis pedagogických postupů, poradenství ve výchově a vzdělávání a to především v jazyce, kterému rodič rozumí. Taková komunikace je velmi časově náročná, nehledě na to, že mohou být nařčeni ve snaze získat pro své dítě výhody (Šed'ová, 2004).

### **3.1.2. Formy komunikace**

Komunikace mezi školou a rodinou má různé formy. Za nejčastější formu komunikace jsou považovány třídní schůzky a veškeré konzultační hodiny, jedná se o přímý kontakt. Oproti tomu k nepřímým kontaktům můžeme zařadit telefonické rozhovory a veškerou písemnou

komunikaci. Podle Mareše a Křivohlavého (1995) dělíme komunikaci do tří komunikačních kanálů.

- **Verbální komunikace**

Verbální komunikace je komunikace slovem i písmem, můžeme to chápat jako dorozumívání se, přenos informací a celkové sdílení myšlenek prostřednictvím jazyka a řeči. Předávání myšlenek a informací složitějšího rázu není možné bez využití verbální komunikace, proto je každý člověk člověk vybaven fyziologicky (hlasivky, jazyk a rty), tak vrozenou schopností osvojit si jazyk (Křováčková, Skutil a kol., 2014).

Podle Vymětala (2008) bychom měli respektovat při verbální komunikaci několik pravidel. Nejprve si musíme uvědomit, čeho chceme komunikací dosáhnout a co chce říci, podle toho se musíme důkladně připravit. Měli bychom mluvit klidně, pomalu a především věcně. Během vzájemné komunikace je důležité poslouchat, co říkají ostatní a v neposlední řadě se nesmíme bát uznat chybu, že něčemu nerozumíme, nebo nevíme. Důležitým prvkem je pozitivní vedení komunikace, pokud možno s úsměvem.

- **Neverbální komunikace**

Při neverbální komunikaci jde o řeč těla, která přináší informace a zároveň sděluje emoce. Můžeme tedy neverbální komunikaci chápat jako dorozumívání se bez použití slov. Pro přenášení informací používáme mimiku, pohyby obličeje, gesta, ať už pomocí rukou, nebo celým tělem, v neposlední řadě je důležitý i oční kontakt a postoj celého těla. Tento typ komunikace používáme vědomě, ale i nevědomě (Křováčková, Skutil a kol. 2014).

I neverbální komunikace má své meze a přesto je podle Mareše a Křivohlavého (1995) velmi důležitá, můžeme totiž z obličeje poznat, jak člověku je. Beze slov ale např. nemůžeme sdělit “nic”, nebo že nic necítím. Sdílení beze slov jsou často nejednoznačná, když někdo pláče, nemusíme dobře poznat, zda je to pláč ze žalu, nebo ze vzteku či radosti.

Proto i zde, při neverbální komunikaci uvádí Vymětal (2008) několik pravidel. Úplně první pravidlo je první dojem. Když na člověka neuděláme pozitivní první dojem, nelze ho tak snadno napravit. Nepodceňujme sílu pohledu, při počáteční fázi setkání s novým člověkem se mu nedívejme do očí déle než 3 sekundy, mohlo by ho to znervóznit. Dalším pravidlem je úsměv, který využijme jen tehdy, kdy je vhodný. Neméně důležitý je osobní prostor,

který nenarušujeme a tedy si dodržujeme přiměřený odstup. Neměli bychom stát, když druhý sedí, vyvolává to nadřazenost nad sedícím, může to v něm vyvolat nepříjemný pocit. Také podání ruky může mnoho pokazit, proto použijeme přiměřenou sílu a nedržme ruku druhého příliš dlouho. Velmi důležitou součástí neverbální komunikace je pohled do očí a oční kontakt.

- **Komunikace činem**

Pod slovem komunikace si často představíme již zmíněnou především komunikaci slovní, umíme ale komunikovat i činy. Děláme to velmi často a ve školách se tak děje téměř každý den. Komunikační činy žáků sdělují učitelům, jaký je jejich aktuální vztah ke škole. Když žák nenosí domácí úkoly, můžeme přemýšlet nad tím, zda v rodině není problém, nebo zda se jedná o nepochopení látky či ho škola nebaví. Z příchodu učitele do třídy můžeme zjistit, jaký je vztah k učitelům, zda se třída uklidní nebo ho ignoruje. Ať se jedná o jakýkoli čin v komunikaci, musíme ho interpretovat v kontextu dané situace a toho, co činu předcházelo a v neposlední řadě nesmíme zapomínat na vztahy mezi jednotlivými aktéry (Mareš a Křivohlavý, 1995).

### **Shrnutí**

Jako hlavním pilířem pro správné fungování žáka při vzdělávání i formování jeho osobnosti je komunikace mezi školou a rodinou. Hlavní roli zde hraje rodič a jeho postavení v zájmu o vzdělání svého dítěte. Hlavní úkol školy je jasně a pravdivě informovat rodiče o dění ve třídě či škole a především pokroku jejich dětí.

### **3.2. Formy spolupráce mezi školou a rodinou**

V této kapitole se seznámíme s možnými formami, které se využívají ke spolupráci mezi školou a rodinou. Stále jsou nejběžnější formou kontaktu třídní schůzky, v mnoha školách však dochází k různým modifikacím průběhu těchto schůzek, snaží se o posilování komunity a sdružení rodičů. Má především utvrdit rodiče, že škola, do které chodí jejich děti je ta správná. Představíme si i jiné formy spolupráce, kterými jsou například koncerty a besídky, výlety, účast na volnočasových aktivitách či přítomnost rodiče přímo ve výuce (Čapek, 2017).

### **3.2.1. Třídní schůzky**

Podle Čapka (2013) jsou třídní schůzky po dlouhá desetiletí nedílnou součástí každé školy, proto nenajdeme v českých školách jedinou, kde by se třídní schůzky nekonaly. Zůstávají dokonce v mnoha školách dominantnou v komunikaci mezi školou a rodinou. Jsou vnímány jako povinná akce maximálně čtyřikrát do roka, v kvalifikačním období, které když se rodič neúčastní, je považován za “špatného”, protože nemá zájem o vzdělání svého dítěte (Šed'ová, Čiháček, 2004). Za nedostatek třídních schůzek je považována malá časová dotace. Průběh schůzek vypadá tak, že jsou rodiče během půl hodiny seznámeni s programem školy a dále následuje individuální část, kde se řeší především prospěch dítěte. V tom vidí problém (Šed'ová, 2009), která myslí na rodiče “bezproblémových” žáků, kteří nemají důvodu s učitelem řešit žádný problém a tak odcházejí bez individuálního kontaktu s učitelem. Učitel si tím vyšetřuje čas pro rodiče “problémových” žáků. Vše souvisí s tím, že školy dlouho nezměnily průběh třídních schůzek a příčinou může být podle Čapka (2013) to, že by některé školy rádi změny provedly, ale nemají představy o tom, jak by tyto změny měly vypadat.

Dnešní schůzka by měla sloužit k výměně informací obou stran, měla by vést k vyřešení problému, nebo nalezení cesty k jeho nápravě. Moderní třídní schůzka je vizitka učitele, kde má možnost sdělit rodičům, jaké jsou jeho pedagogické záměry, jak komunikuje a jak je tvořiví (Čapek, 2017).

Nyní si představíme využívané obměny třídních schůzek, se kterými se můžeme setkat na různých školách.

- **Běžná třídní schůzka**

Průběh této třídní schůzky je nastíněný již výše. Jde tedy o sdělení informací všem zúčastněným rodičům. Rodiče jsou pasivními posluchači, kteří nemají prostor se zapojit do děje. Prospěch se řeší individuálně po skončení společné části. Na učitele, kteří učí ve třídě jiný předmět se často stojí fronty na chodbách, což vede k podráždění při přijetí nežádoucích informací, které mají často vyhrocenou dohru doma (Čapek, 2013).

- **Konzultační třídní schůzka**

Podle Čapka (2013) ani tato forma třídní schůzky není výhrou, jde sice o oblíbenější formu schůzky, ale nevytváří prostor k budování vztahu mezi rodiči. I přesto se ve školách objevuje častěji než běžná třídní schůzka, jde totiž o jednodušší způsob komunikace mezi učitelem a rodičem a je časově méně náročná, protože se můžou obě strany potkat po domluvě kdykoliv se jim to hodí.

- **Online třídní schůzka**

Jde o poměrně novou záležitost spojenou s epidemií koronaviru v roce 2020, kdy nebyla možnost se setkat osobně a proto byla nahrazena běžná třídní schůzka do online prostředí. Na online schůzku je důležitá pro učitele řádná příprava. Musí zvolit ideální platformu (Google Meet, Zoom nebo Microsoft Teams), na kterou je potřeba s dostatečným předstihem zaslat rodičům pozvánku s programem a přesným časem, kdy se na schůzku mají přihlásit. Učitel může dát rodičům možnost pro dotazy, které však musí rodič předem poslat, aby se během spojení nemuseli zdržovat případným zjišťováním informací. Velkou nevýhodou jsou problémy s připojením nebo s nedodržením časového limitu a vzniká "virtuální fronta".

- **Třídní schůzka ve trojici**

Tato třídní schůzka se od výše zmíněných liší tím, že je na schůzce přítomno i dítě. Takovou schůzku můžeme nazvat i jako **tripartita** nebo **triáda**. Jde tedy o setkání mezi učitelem- rodičem- žákem. Výhodou této schůzky je, že se ke všemu může žák vyjádřit a je součástí předání informací o jeho pokroku.

K průběhu tripartity je dobré využít portfolio, které si žák vede a ukládá si do něj svou práci. Učitel se na schůzku musí pečlivě připravit, pomocí portfolio shromáždí práci, ke které má případné bližší informace. Během tripartity se řeší i sebehodnotící list, který před samotnou schůzkou žák vypracuje a učitel doplní o svůj názor. Poche Kargerová (2019) popisuje průběh třídní schůzky následovně: schůzka trvá obvykle okolo 30 minut v přátelském duchu. Začátek schůzky je většinou věnovaný neformální otázce, který má za cíl uvolnit rodiče, aby se cítil dobře. Vždy se začíná pozitivy a silnými stránkami žáka, pomocí prací dokazujeme pokrok žáka, ke kterému se může žák sám vyjádřit. Závěr

schůzky je věnován chování žáka a společnou diskuzí o následujících cílů žáka, která jsou většinou zpečetěna smlouvou s žákem.

Podle Čapka (2013) jsou čtyři pravidla pro schůzku ve trojici:

- 1.) všichni si naslouchají
- 2.) jako první dostává prostor žák, tím ho podporujeme v komunikaci a k zodpovědnosti jeho vlastní práce
- 3.) vždy se začíná pozitivy, to navozuje příjemné atmosféře a lépe se přijímají nedostatky
- 4.) oceňuje se sebemenší pokrok žáka, který ho motivuje k další práci

Výhodou této schůzky je zapojení žáka do komunikace, kde má možnost vidět sebe z pohledu třetí osoby, je přímo součástí řešení problému, během kterého je zodpovědný za svou práci a své výsledky.

### **3.2.2. Den otevřených dveří**

Jedná se o velmi rozšířenou a oblíbenou akci školy, která slouží k prezentaci školy zejména rodičům budoucích prvňáčků. Rodiče se na základě návštěvy školy dokážou udělat reálnou představu o chodu a kvalitě dané školy a na základě toho se rozhodnou, kam své dítě zapíše. Školy nabízí možnost nahlédnout do tříd, kde mohou spatřit průběh vyučování a samotní rodiče se mohou sami zapojit. K této akci je velmi často volena pestřejší náplň vyučování. Vybraní žáci jsou voleni jako průvodci, prezentují školu a zodpovídají dotazy rodičů (Čapek, 2013).

### **3.2.3. Koncerty pro rodiče a výtvarné dílny**

Žákovské koncerty a jejich jiná vystoupení jsou velmi oblíbenými a častými aktivitami škol. Čapek (2013) upozorňuje, že je důležité dávat prostor všem žákům, tím jsou myšleni nadaní žáci, kteří navštěvují např. ZUŠ, ale i žáky, kteří nemají možnost tyto instituce navštěvovat. Hlavním cílem těchto akcí je velká účast rodičů a ostatních členů rodin, proto je důležité tyto aktivity plánovat na dobu, kdy je většina schopna dorazit, jedná se tedy o aktivity nad rámec učitelovy pracovní doby. Tato strávená doba dává možnost neformálně propojit učitele a rodiče, kteří mají možnost vést rozhovor mimo vzdělávání žáků (Feřtek, 2011). Další aktivitou, která se čím dál častěji objevuje na školách jsou tzv. výtvarné dílny,

kteří jsou k dispozici rodičům, kteří chtějí trávit se svými dětmi kreativní čas. Čapek (2013) považuje za skvělou možnost využít dílny k představení povolání rodičů. Rodiče představí náplň své práce a dávají žákům prostor na otázky, to vede ke zlepšení komunikačních schopností a naslouchání druhým. Tato aktivita má dobrý vliv na žákovo sebevědomí a zlepšuje vztahy ve třídě. Proto není divu, že se s touto aktivitou můžeme setkat častěji a častěji, nehledě na to, že na danou profesi či problém může učitel navázat druhý den.

#### **3.2.4. Přítomnost rodiče ve výuce**

Tento netradiční způsob zapojení rodičů do výuky je pro některé školy zatím nepředstavitelný. Pro mnohé rodiče je to ale velmi atraktivní a často této možnosti využívají. Mají možnost trávit se svým dítětem více času a pozorovat ho v kolektivu a ve vztahu k autoritám. Rodiče tak zažívají příjemný pocit, že jsou součástí života svého dítěte mimo domov a ze strany školy, že jsou potřební a mají možnost se uplatnit (Čapek, 2013). Velmi zodpovědně se tomu věnuje program Začít spolu, který zapojuje rodiče jakožto asistenty při výuce během různých aktivit, např. v centrech aktivit, rodiče tak mají možnost věnovat se žákům, kteří potřebují pomoci a rodiče tím mají možnost nahlédnout do určitých problémů ve vzdělání. Za pomoci učitele jsou pak schopni řešit problémy poněkud jiným způsobem, než jim byl dříve znám (Kargerová, 2011).

#### **3.2.5. Rodič jako pomocník při výletech**

Poslední formu, kterou si zde představíme je zapojení rodiče do organizace výletů, exkurzí a škol v přírodě. Čapek (2013) uvádí, že se tato forma většinou využívá na 1. stupni ZŠ a rodiče se zapojují velmi zřídka. Ovšem učitelé jsou k této spolupráci otevření a vnímají to jako velkou pomoc při organizování těchto aktivit.

#### **Shrnutí**

Je několik forem, které napomáhají ke spolupráci mezi školou a rodinou. Jsou důležitým faktorem pro dobré vztahy mezi oběma stranami, pro žáky samotné a i žáky mezi sebou. Jsou zpříjemněním všedních dní jak pro žáky a rodiče, tak pro učitele i školu samotnou. Mnoho škol se snaží o inovaci a úprava harmonogramů s obsahem výše zmíněných forem na svou stranu přiklání mnoho nových klientů.

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 4. Výzkum

#### 4.1. Vymezení problému a cíl výzkumu

V empirické části své práce se věnuji metodám, technikám a nástrojům formativního hodnocení a materiálům, které jsou nejčastěji využívány ve výuce. Dále zjišťuji, zda spolupráce mezi školou a rodinou má vliv na žákovo vzdělávání a zda lze rodinu zapojit do průběhu hodnocení žákova pokroku.

S formativním hodnocením se dnes můžeme setkat na školách velmi často. Rodiče mají možnost si vybrat školu, na kterou jejich dítě zapíše a formativní hodnocení je jeden z důvodů, který by byl rozhodující při jejich volbě. Někteří rodiče ovšem nemají ponětí o jiném přístupu než takovém, jaký znají oni sami a proto když narazí ve škole na formativní hodnocení, mohou být vůči němu skeptičtí. Záleží tedy na učiteli, s jakými rodiči se setká a jakým způsobem je schopen svůj přístup obhájit. Jejich strategie se budu snažit odhalit ve výzkumném šetření. Poslední část výzkumu bude věnovaná otázkám spojených s nejčastější formou spolupráce a tou jsou třídní schůzky, zejména se zaměřím na tripartity, zkušenost s nimi a také výsledky jejich používání.

Mým cílem výzkumu je zjistit, pomocí zkušeností učitelů, jak lze zapojit rodiče do průběhu hodnocení, jaké k tomu využívají nástroje a jak jim pomáhá při této formě spolupráce škola. Dále směřuji k tomu, jak konkrétně učitelé používají formativní hodnocení, jaké aplikují nástroje a techniky. Cílem je mít lepší představu o smýšlení učitelů nad formativním hodnocením a zda to má vliv na žákovo učení. Součástí výzkumu je také popis tripartity, jakožto nejsmysluplnější spolupráce s rodiči.

## 4.2. Výzkumné otázky

Má hlavní výzkumná otázka zní: „*Jak lze zapojit rodiče do průběhu formativního hodnocení?*”

Vedlejší výzkumné otázky s odvíjejí od hlavní:

1. Jaké metody, techniky a nástroje formativního hodnocení využívají učitelé při výuce?
2. Jak probíhají třídní schůzky na školách dotazovaných učitelů a jaké spatřují výhody či nevýhody tripartit?

Výzkum je strukturován do tří oblastí a každá oblast má za úkol se dotknout tří výzkumných otázek. **První oblast** se zaměřuje na formativní hodnocení, především jak s ním jednotliví učitelé pracují, jaké s ním mají zkušenosti a proč si myslí, že je formativní hodnocení pro žáka důležité. V první oblasti učitelé odhalují své techniky a nástroje pro používání formativního hodnocení a také, jak samotné žáky do hodnocení zapojit. Důležitým bodem je také vzájemný vztah žáků a žáků sobě samým. **Druhá oblast** se specializuje na spolupráci mezi školou a rodinou. Učitelé mluví o konkrétních formách spolupráce a také jaký vliv má zapojení rodičů do různých akcí na klima ve třídě. Mluví o typologiích osobnosti rodičů a jak s nimi pracovat. Jak lze rodiče zapojit do hodnocení vlastních dětí a jak rodičům pomoci při pochopení učitelova přístupu ve výuce. **Třetí oblast** se věnuje konkrétní formě spolupráce a to jsou tripartity. Učitelé popisují, jak tripartity fungují, jak se na ně připravují, jaké shledávají pozitivní výsledky a co je hlavní nevýhodou této spolupráce.

## 4.3. Metodologie výzkumu

Pro realizaci výzkumu jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Tato metoda má výhodu v tom, že lze rozdělit do několika fází, které tvoří správný proces. Nejdříve je důležité se dobře připravit, tzn. důkladně se věnovat přípravě otázek pro dotazované. Dalším důležitým krokem **první fáze** je kontakt se správným respondentem. O takovém účastníkovi by měl autor vědět informace, jestli je svým přístupem k výuce vhodný

kandidát. Pro první fázi jsem si připravila otázky opřené o teoretickou část mé práce, otázky jsem strukturovala do tří oblastí, podle výzkumných otázek a své respondenty jsem vybírala na základě kolegiálních vztahů na škole, kde působím. Další respondenti mi byli doporučeni mou vedoucí práce, která mě odkázala na opravdové odborníky ve svém oboru. Po vysvětlení záměru mého výzkumu jsme se setkali se třemi dotazovanými osobně a s třemi online pomocí platformy Google Meet po předchozí domluvě, která byla pomocí e-mailu.

**Druhou fází** lze nazvat upevňování kontaktu, kde šlo o prvotní charakteristiku účastníků, udělat si pomocí tabulky základní informace a navodit tak při samotném rozhovoru příjemný pocit ze zájmu o něj samotného. Tím je myšlen například slovník, nebo celkové naladění účastníka (Miovský, 2006).

**Třetí fází** je samotný rozhovor, ten je, jak už jsem zmínila výše, rozdělen do tří oblastí. Respondenty jsem volila hlavně tak, aby u nich převažoval zájem o dvě oblasti. Hlavní důvod pro volbu polostrukturovaného dotazníku byl ten, že se dá s jistotou opírat na otázky, ale podle situace rozvíjet otázky další, které vedou k lepšímu pochopení problému.

**Poslední fází** je závěr a konec rozhovoru, během kterého bychom měli ukončit všechna otevřená témata a také samotný kontakt s respondentem (Miovský, 2006). Účastníkům jsem nabídla, zda chtějí být seznámeni s výsledky výzkumu a výsledky jsem jim po analýze dat poslala. Při rozloučení s účastníky jsem jim věnovala malý dáreček v podobě sladkého, jako poděkování za jejich pozitivní a milý přístup, za sdílení zkušeností a především za věnovaný čas.

#### **4.4. Rozhovory s učiteli a analýza rozhovorů**

Rozhovory byly vedeny s šesti učiteli 1. stupně různých základních škol. Všichni učitelé odpovídali na devatenáct stejných otázek rozdělených do tří oblastí (viz příloha 1). Průměrná doba rozhovorů byla hodinu. Otázky se opíraly o teoretickou část práce a byly vybrány autorkou podle cílů diplomové práce. Pokud nastaly nejasnosti v pochopení otázky, byly dovysvětleny pomocí teoretické části.

#### **4.4.1. Charakteristika výzkumného vzorku**

Respondenty pro výzkumnou část jsem vybírala záměrně s ohledem na výzkumný problém a cíl výzkumu. Pro svůj výzkum jsem využila tři učitele školy, kde působím a vím, že se o toto téma intenzivně zajímají. Další tři jsem kontaktovala na doporučení vedoucí mé práce. Následně jsem s učiteli domluvila na schůzce, s některými jsem se sešla osobně a s některými jsem se viděla online. Učitele jsem seznámila s tématem své práce a poslala otázky, které zodpovídaly během rozhovorů.

Všichni účastníci rozhovorů jsou učitelkami na prvním stupni základní školy. Tři účastnice jsou třídními učitelkami na vesnické škole ve Středočeském kraji, která spolupracuje s programem Formativně a dvě z nich se čerstvě zapojili do programu Začít spolu. Ostatní paní učitelky jsou též třídními učitelkami, ovšem působící v pražských školách. Jedna z účastnic je třídní učitelkou ve škole s programem Smysluplná škola. Program vzdělávání je založen na třech pilířích: Smysluplný obsah vzdělávání a rozvoj osobnosti, Smysluplné činnosti v době vyučování a ve volném čase a Smysluplné vztahy. Další paní učitelka je začínající učitel a působí ve škole s bilingvním programem nebo s rozšířenou výukou cizích jazyků. Poslední účastnicí je třídní učitelka školy, která se pyšní svým programem “Výchovami k výchově a vzdělání”.

#### **Analýza rozhovorů**

##### **4.4.2. Oblast Formativní hodnocení**

První část rozhovorů se zaměřovala na formativní hodnocení. Jak ho dotazovaní učitelé vnímají, jaké s ním mají zkušenosti a jaké zařazují konkrétní aktivity v hodinách. Po analýze rozhovorů bylo zřejmé, že každá paní učitelka vnímá formativní hodnocení svým způsobem, ale každá myšlenka směřovala k jedinému: aby byl žák zodpovědný za své učení a učitel je průvodce k tomuto poznání.

##### **1. Jak často využíváte formativní hodnocení ve výuce?**

**Vybraná odpověď (dále jen VO) 1:** *„Nejzásadnější je průběžné formativní hodnocení, které probíhá běžně ve výuce. To je vlastně ten největší vklad a největší dar, který může být,*

*když to probíhá, když je to zapotřebí. Je to reakce, která je ve vyučování a nějakým způsobem posunuje ve vzdělávacím způsobu i osobnostně, kde je největší přínos.”*

**VO 2:** *„Pokud člověk chce nějakým způsobem s formativním hodnocením pracovat aktivně a vědomě, měl by to pravidelně vnést do každého dne výuky.”*

**VO 3:** *„Když se řekne formativní, tak nás to má formovat, to znamená, že pokud to zůstane jen na tripartitě, hodině OSV, na třídnické hodině nebo na konci pololetí, tak nás to neformuje.”*

**VO 4:** *„Už i u ranního kruhu se to formuje, vím, s jakou jsem přišel do školy s náladou. Vyhodnocuju si, v jakém jsem momentálně stavu, jestli jsem schopen nebo nejsem schopen se vzdělávat. To je právě to formativní, ten základní odrazový můstek, aby ty děti uměly vyhodnocovat ty větší věci.*

**VO: 5:** *„Aby to děti uměly a zvládly, musím “hrát” s nimi. Hodnotili jsme průběh činnosti, kterou jsem navrhla a oni to postupně přenášeli na ty ostatní.”*

Odpovědi paní učitelek se shodují, že aby formativní hodnocení fungovalo dobře, je důležité ho využívat v hodině stále a průběžně. Jde o to, aby žák věděl kde se právě nachází a aby věděl, jak se dostat k něčemu novému. V první odpovědi je kladen důraz na osobnostní rovinu, která je pro žáka ve vzdělávání stěžejní. Druhá odpověď mluví o důležitém poslání ze strany učitele, ti musí formativní hodnocení zařazovat vědomě a efektivně. Z odpovědí vyplývá, že je důležité žáky formovat během každé možné situace a jen tak to má smysl. Protože to vede žáky k samostatnosti a učí je to reagovat na své jednat potřeby, ale i na svůj vlastní pokrok ve vzdělávání.

## **2. Jak často poskytujete zpětnou vazbu svým žákům? Jedná se většinou o písemnou nebo ústní formu?**

**VO 1:** *„Převážně ústní během toho, když děti obcházím. Snažím se vyzdvihnout co se podařilo.”*

**VO 2:** „Hlavně chci vždy důvod, proč se mi to líbilo, nelíbilo se mi to a proč? Tahle každodenní zpětná vazba vede k tomu většímu formativnímu hodnocení, které je už naložené na děti a ta už je písemná, formou nějakého deníku jednou za týden.”

**VO 3:** „Určitě co nejčastěji to jde, on i samotný úsměv může být zpětnou vazbou, kdy se dítě ujistí, že to teda dělá dobře a může pokračovat, když zakývu hlavou, může to znamenat, že ta odpověď není úplně jasná.”

**VO 4:** „Ne vždy to jde mapovat slovně.”

**VO 5:** „Většinou je zpětná vazba z dítěte na dítě, vrstevnické hodnocení, to je posouvá, protože proč chtějí slyšet můj názor na sebe? Ano, někdy je to zapotřebí, někdy je to cesta, vědět jak mě ten dospělí vnímá, tu mojí práci.”

I zde se shodli účastníci rozhovoru na tom, že je zpětná vazba velmi důležitá a že je nedílnou součástí vzdělávání žáků. V čem se odpovědi lišily, bylo to, kdo a kdy zpětnou vazbu dává. V druhé a čtvrté odpovědi učitelky cílí zpětnou vazbu především na žáky, buď samotné, nebo aby si dávali zpětnou vazbu navzájem. V první odpovědi lze spatřovat velkou účast paní učitelky na zpětné vazbě, děje se tak z důvodu mladších žáků, konkrétně druhého ročníku, která má za cíl v žácích probudit a naučit pozitivně hodnotit nejdříve sebe a později i ostatní. Čtvrtá odpověď vypovídá o tom, že ne vždy se dá vše slovně reflektovat, protože mladší žáci nemají velkou slovní zásobu a nejsou schopni se slovně přesně vyjádřit. Na tomto procesu se musí stále pracovat a je úkolem učitele to žáky naučit, je tedy důležité písemnou formu do zpětné vazby zahrnovat.

### **3. Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě vaší práce?**

**VO 1:** „Ráda využívám zpětnou vazbu po aktivitě, kterou zařazuji poprvé. Někdy je zřejmé, že žáky zaujala, že přináší výsledky, jindy během aktivity tyto pocity nemám, ale po zpětné vazbě se dozvím, že by si žáci rádi zopakovali.”

**VO 2:** „Někdy je mi velkým přínosem nebo-li zpětnou vazbou i to, že nepracují všichni žáci, mám důvod si reflektovat, jestli je to momentální rozpoložení žáka, nebo nešťastné rozdělení do skupin a nebo prostě nudná aktivita.”

**VO 3:** „Když chci něco po dětech, musím to dělat s nimi, to je základ. Nakreslíme si tedy ruku a napíšeme si tam klady. Potom ji pošleme po třídě a ostatní mají za úkol napsat nějakou pochvalu, vzkazy. Mám už schovaných několik takových rukou, kde mám zpětnou vazbu sama na sebe.”

**VO 4:** „Vždy mě každá třída osobnostně posunula, vždy jsou to takové posuny třeba v komunikaci, přijmout do svého světa věci, které plynou od nich, protože když zůstanu uzavřená vůči jejím věcem, tak s nimi ztrácím kontakt. Posunovali především moji flexibilitu”

Některé odpovědi na tuto otázku byly konkrétními příklady z praxe, kterou můžeme vidět v odpovědi číslo tři. Jde o jakousi aktivitu, která má hledat mezi dětmi to dobré. Žáci jsou přes zábavnou formu schopni rozpomenout se na hezké okamžiky s jakýmkoliv spolužákem, ne jen se svým nejbližším kamarádem. Odpověď číslo čtyři je zamyšlení paní učitelky nad tím, že ji zpětná vazba od žáků posouvá dál a udržuje krok s žáky. První dvě odpovědi jsou podobné v tom, že jde o reakci na dění ve třídě, buď je to přímá informace od žáků, nebo jde o vypořádání z určité situace. Někteří preferují zpětnou vazbu ústně, někteří zapojují i písemnou formu. Avšak každá z dotazovaných učitelek je ke zpětné vazbě od žáků otevřená, dává svým žákům tuto možnost využít a nechává svou práci i sebe jimi formovat.

#### **4. Jakým způsobem zapojujete žáky do průběhu formativního hodnocení?**

**VO 1:** „Když to vlastně člověk úplně necítí, tak jenom hodí: ‚Teď se budete hodnotit navzájem!‘ a oni se jenom kritizují. Takže je důležité je to pozvolna naučit, aby si dokázali říci o pomoc a radu.”

**VO 2:** „Třeba formou portfolia, do kterého si dává jednou za týden ten nejzajímavější pracovní list, ti děti musí přemýšlet nad tím, co si do toho portfolia chtějí dát, proč si to

*vybírají, jaký k tomu mají důvod a tak se nad tím musí zamyslet. Může být součástí i sebereflexní list o tom, proč jsem si ten list vybral, jak se mi v tomhle týdnu dařilo, nebo naopak co mě zaujalo, záleží samozřejmě na věku dětí.”*

**VO 3:** *„Stále se snažím, aby prováděli zpětnou vazbu pozitivně. Třeba celý týden pracují s jedním kamarádem a na konci týdne mu vyrobí diplom, za co ho chtějí ocenit, také rádi využíváme hamburger. Kde se snažím pracovat s tím doporučením, kde používáme věty typu: přála bych si abys ..., můžeš se zlepšit ..., zaměř se na ...”*

Zapojit žáky do průběhu hodnocení by neměl být náhlý impuls, je velmi důležité, aby měl učitel svou strategii promyšlenou. Vše se odráží od jediného: dobré vztahy ve třídě. Jedině tak jsou žáci schopni hodnotit své spolužáky, ale i sebe samotné. V odpovědích dva a tři se dozvídáme konkrétní příklady, jak lze žáky do průběhu hodnocení zapojit. V druhé odpovědi je zapojení do hodnocení samotného žáka pomocí portfolia, zde funguje portfolio opravdu tak, jak by mělo: žák si sám vybírá to nejzajímavější, tím si připomíná aktivity během týdne a reflektuje svou práci, dokáže sám vyhodnotit, který pracovní list mu toho nejvíce přinesl, nebo kde je vidět jeho nejlepší práce. Ve třetí odpovědi je vidět hodnocení vrstevnické, zde si žáci osvojují ty správné hodnotící fráze.

## **5. Jak podle vás ovlivňuje formativní hodnocení klima třídy?**

**VO 1:** *„Za mě určitě pozitivně. Děti hledají na ostatních především to pozitivní a mají z toho radost. Také je obrovsky posouvá, když někomu dokážou pomoci a jsou děti, které to potřebují neustále. Jsou ale tací, kterým to stále nejde, kteří sami nejdou, proto je potřeba jim tvořit to pozitivní prostředí a správné aktivity, ve kterých dokážou své kamarády pochválit a pak i ohodnotit a ne jen kritizovat.”*

**VO 2:** *„Nelze využívat vrstevnické hodnocení, když není ve třídě bezpečné klima. Byť i jeden problém ve třídě, musí se všechno pozastavit a začít pozvolna znova. Všichni se musí cítit bezpečně, nemá cenu, aby se hodnotili, když je jejich cílem někomu ublížit. Ne, my chceme, aby hodnotili ten kamarádův pokrok, ten jeho byť i malý krok a kamarádi, kteří mezi sebou řeší velký problém toho nejsou schopni.”*

„Pojďme teď společně udělat něco, co by ti pomohlo tenhle tvůj nezdar zlepšit.“ Tato a velmi podobné věty zazněly ve všech rozhovorech, všechny paní učitelky mají stejný cíl, mít ve třídě bezpečné klima a v tom žáky posouvat. Zde jsem vybrala dvě odpovědi, v první odpovědi je vidět pohled učitelky zpětně. Vede žáky tak, aby se chválili a klima tvořili každému příjemně a pozitivně. Druhý pohled je trochu odlišný i když s totožným cílem. Zde paní učitelka poukazuje na fakt, že klima musí být bezpečné dříve, než se začnu hodnotit. V tomto bezpečném prostředí totiž nastává prostor pro žáka a jeho odpovědnost na jeho učení. Nemá totiž důvod svádět svůj neúspěch na nikoho jiného.

## **6. Jaké metody formativního hodnocení využíváte ve výuce nejčastěji?**

**VO 1:** *„Teď hodně pracujeme s kritérii, jsou to třetíci a už si umí vytvořit kritéria dost často sami. Abych to nějak ucelila, vždy dám návrh na nějaké kritérium za mě a buď se na něm shodnou a nebo ne. (...) Je to za mě nejdůležitější část formativního hodnocení, protože kritérii se řídíme v běžném životě a proto je důležité to naučit i děti a to vědomě, aby měli potřebu si ty kritéria vždy vyhledávat. (...) Žák by měl dojít k tomu, že nejde hodnotit bez kritérií a pokud ano, je to o emocích.*

**VO 2:** *„Jsem pro známky, ale pro to, aby si ty známky nakonec dávaly ty děti samy. Aby věděly, na jaké úrovni jsou. Přesto mi to známkovat dělá problém, protože jsem za to, že si musí kritéria dělat sami, nebo jim je dám. Každý měsíc píšeme testík, přesně jim řeknu, za co budu známkovat, co musí umět a oni si to odškrtávají. U každé známky mají kritéria.*

**VO 3:** *„Pracuji s výstupy učiva, to jim sepíšu za čtvrt roku, oni mají pomocí semaforu zapsat, jak na tom jsou, do třetí třídy to dělají doma s rodiči. Poňoukám je, aby přinesli důkaz o tom učení, takže přinesou klidně dvojstránku o tom, že si to dokázali. (...) Ve 4. a 5. ročníku už si ty výstupy dělají sami, potom diskutujem, jestli něco nezapomněli, že tohle už by taky měli umět.*

**VO 4:** *„My pracujeme v týmech, téměř pořád, protože jsou v té skupině jako týmoví hráči, každý musí v tom týmu být prospěšný, aby byl celý tým úspěšný. Když dáte dětem roli, která*

*opravdu dětem sedne, tak dostávají opravdu takové to zdravé sebevědomí, ostatní je berou a vlastně nemusí nic říci, nemusí slovně hodnotit, ono se jim prostě pracuje dobře.”*

Aby byli žáci schopni podle svých možností ovládat hodnocení, je důležité, aby mu dobře porozuměli, uvažovali a rozmlouvali o něm. Proto učitel volí takové metody, kterými se tento hodnotící proces naučí používat. V prvních dvou odpovědích paní učitelky popisují práci s kritérii, obě kladou důraz na to, že jsou kritéria pro hodnocení důležitá a učí žáka systematicky pracovat a pomáhají mu se neztratit. Kritéria žákovi napomáhají se orientovat v práci a vracet se zpět. Žáci jsou potom schopni hodnotit ostatní spolužáky, protože se mají o co opřít. Paní učitelka ve třetí odpovědi mluví o sebehodnocení, výstupech učiva a důkazech o učení. Tato metoda napomáhá žákům se orientovat v učivu a tím si dokážou mapovat svou cestu pokroku. Žák pomocí důkazů o učení reflektuje svůj aktuální stav a přemýšlí, co mu pomůže k dalšímu posunu. Čtvrtá odpověď cílí na vrstevnické hodnocení. V odpovědi je zřejmé, že skupinové práce, neboli práce v týmu jsou ve třídě běžné a tak je to velmi často i v ostatních třídách. Učitelé dost často tuto aktivitu využívají, právě za účelem kooperace a formování dětí se navzájem. V páté odpovědi lze spatřit příklad toho, jak skupina reaguje na žáka, který nefunguje.

### **7. Jaké nástroje formativního hodnocení využíváte nejraději?**

**VO 1:** *„Snažím se to hodně měnit, ale co děláme pravidelně jsou portfolia, kam si děti ukládají to co uznají za důležité, nebo třeba sebehodnotící listy na konci nějakého období, většinou po měsíci, je to spojené s výstupy o učení.*

**VO 2:** *„Každý měsíc rodičům posílám očekávané výstupy, ať mají přehled co nás následující měsíc čeká. S žáky si očekávané výstupy lepíme vždy do Růžového sešitu, kde potom hledáme důkazy o učení.”*

**VO 3:** *„Vytvořila jsem si takové kartičky POD knihou. Posluchači si to předávají jako takový podávací hlas. P= pochvala, O= otázka a D= doporučení. Je to vlastně vrstevnické hodnocení. Oni pak hledají to, co se jim povedlo, i ti, co se nemají “v lásce”, tak máš v ruce kartičku, zkus najít něco, co se mu povedlo.”*

**VO 4:** „*My teď máme oblíbené tvoření diplomů. Je to aktivita, která slouží jen k pozitivnímu hodnocení. Uděluji ho buď kamarádovi, nebo skupině a nebo dokonce několika skupin. Je tam jméno a za co diplom uděluji. Ve třídě máme nástěnku, kde si můžou diplom vystavit, dost často je to ale součástí jejich portfolií.*”

Existuje několik nástrojů formativního hodnocení. Za nejčastější nástroj je považováno portfolio. Je však důležité zdůraznit, co by mělo být obsahem portfolií. Většina učitelů stále využívá portfolio k uchování veškerých papírových prací žáků. Práce s portfoliem by měla být ale systematická a promyšlená. Žák by se měl v portfoliu rychle orientovat a měl by si do něj ukládat práce, které jsou pro něj něčím důležité, např. je zde vidět jeho pokrok, v této práci je pyšný na..., v téhle práci jsem se toho hodně naučil atd. V druhé odpovědi vidíme, že paní učitelka pravidelně pracuje s očekávanými výstupy a žáci poté hledají důkazy o učení, to vše mají na jednom místě pro lepší přehlednost a orientaci, která ulehčuje práci při tripartitách, kde se těmito materiáli zabývají. Následující dvě odpovědi obsahují příklad aktivity, která podporuje žáky k hledání pozitiv při vrstevnickém hodnocení. Tyto aktivity mají za úkol vyzdvihnout žáka v tom, co se mu povedlo a podpořit ho v další jeho práci. Ve třetí odpovědi v aktivitě POD je přítomno doporučení, které se nutí žáka, který hodnotí přemýšlet nad tím, co doporučit, aby se jeho spolužák zlepšil a na druhé straně učí prezentujícího žáka přijmou doporučení proto, právě proto aby se posunul dál.

## **8. Jakou techniku formativního hodnocení nejraději zařazujete?**

**VO 1:** „*Ráda zařazuji ty rychlé každodenní věci, třeba doplňování začátků vět: dneska jsem se naučil... , dneska si odnáším... , překvapilo mě... . Vždy se pokládají otázky tak, aby si to to dítě přečetlo a už samo za sebe odpovídalo, ne že mě to zajímá, jestli už to umí*

**VO 2:** „*Samozřejmě se to odvíjí od věku dětí, s malými dětmi si třeba zapisujeme do vysvědčení, jak na tom jsou. Takže když je zima, namalují si tak velkého sněhuláka, jak si myslí, že to zvládají, nebo si kreslí patra v domečku. Je to taková “topka” dvakrát za rok, ale za tím stojí to každodenní, musí s tím umět samozřejmě pracovat.*”

**VO 3:** „Dělám to tak, že se nejvíc naučíš, když to vysvětluješ někomu jinému. Takže když je něco nového, tak to třeba pochopí jen pět dětí, druhý den těch pět dětí dostane do skupiny někoho, kdo se v tom ještě necítil úplně jistě a jednoho, kdo to nepochopil vůbec. Ten druhý to od toho spolužáka pochopí a už jsou dva na toho jednoho, na toho třetího. Logicky to za tři dny umí celá třída.”

**VO 4:** „Máme růžový sešit *Moje cesta*, je to takové portfolio, ale je tam i wellbeing, z čeho mám radost, hrnek vděčnosti, důkazy o učení, kompetenční mřížky, týdenní plány (viz příloha 2).”

Technik formativního hodnocení je velká spousta od ústních, přes krátké rychlé věty až k propracovaným portfoliím. Každá z odpovědí obsahuje záměrně jinou aktivitu. Učitelé si dost často oblíbí svou sadu technik, které mají s jistotou ověřené a ví, že budou fungovat. Dotazované paní učitelky ale rády zkusí nové věci, kterých koluje velké množství.

#### **4.4.3. Oblast Rodina**

Druhá část rozhovorů měla za úkol popsat spolupráci s rodinou. Jak jsou rodiče otevření formativnímu hodnocení a přístupu dotazovaných učitelů. Jak spolupracují na hodnocení jejich dětí a jak ve spolupráci s rodiči napomáhá škola jako taková.

##### **1. Seznamovala jste předem rodiče svých žáků s vaším přístupem ve výuce? Jak vnímají rodiče známky?**

**VO 1:** „Oni ví, že jsem otevřená, že mi mohou kdykoliv zavolat, myslím, že z toho mají dobrý pocit, podle zpětné vazby, kterou mi dávají. Oni vidí, že je chápu a proto se snaží chápat mě.”

**VO 2:** „Vždycky chci, aby rodič odcházel v dobrém, protože plujeme na stejné lodi.”

**VO 3:** „Zvat je do hodin, aby oni sami viděli, jak to v té třídě funguje.”

**VO 4:** „Samozřejmě seznamovala. Rodiče by měli vždy za včasu znát přístup toho učitele, protože kdyby s ním třeba nesouhlasili, měli by mít prostor ho přepsat jinam, i když se tak neděje, nevím o tom případě.”

Všechny dotazované paní učitelky seznamovali rodiče svých žáků s jejím přístupem. Berou to jako základ pro zahájení dobré spolupráce, když předem ví, co od učitele svých dětí očekávat.

## **2. Dokázala byste říci, jestli jsou rodiče k formativnímu hodnocení otevření? Jak vnímají rodiče známky?**

**VO 1:** „Snažila jsem se rodičům vysvětlit to, že já známkuju tak, ale že kdyby přišla jiná paní učitelka, tak to stejné co vidím já oznámkuje jinak. Snažila jsem se jim vysvětlit, že jakmile dám jinou známku než jedničku, tak začne vznikat nespravedlnost.”

**VO 2:** „O známkách jsem měla jednu debatu s rodičem, kterému se nelíbilo, že jeho dítě známkuji spolužáci. Rodiče ne vždy mají čas přemýšlet, co za tím stojí, někdy ani druhák aktivitu dobře nepopíše, pokud si na ni vzpomene a tak se občasné rozhořčení dá očekávat.”

**VO 3:** „První skupina rodičů byla z přístupu úplně nadšená, ta druhá, protože už to byla mladší generace, tak už to brala více jako samozřejmost, ale přijali to. Samozřejmě se vždy řešily problémy, hlavně komunikační, protože rodiče nejsou odborníci, takže aby to rodiče pochopili, musíte vysvětlovat, vysvětlovat, vysvětlovat.”

**VO 4:** „Protože učím zatím druhým rokem, tak jsem se setkala s jednou skupinou rodičů a ti byli k mému přístupu velmi otevření a dokonce jsem dostala email od skupiny maminek, jestli jim můžu poslat nějaké materiály k programu Začít spolu, což mě dost potěšilo.”

Podle odpovědí paní učitelek je zřejmé, že většina rodičů jsou k novým věcem otevření, je však potřeba to pečlivě rodičům vysvětlit, aby věděli, co je toho všeho součástí. K tématu známky odpovídají první dvě odpovědi, které uvádějí konkrétní případy z praxe paní

učitelek. První odpověď popisuje známku jako ne vždy spravedlivý nástroj, jehož hodnota nevypovídá nic konkrétního o žákovi. S tím souvisí druhá odpověď, je tedy jedno, kdo známkuje, protože známkovat by měl ten, kdo zná dobře kritéria a je v bezpečném prostředí.

### **3. Jaké formy spolupráce s rodiči nejčastěji využíváte vy a vaše škola?**

**VO 1:** *„Já fotím. Každý měsíc rodičům posílám učivo na další měsíc a pak jim do toho dám odkaz na fotky. Fotím jak děláme v týmu, jak děti, tak i tu práci. Takže oni mají k dispozici ty fotky a oni už vědí, že si mají udělat ten čas a sendout si a povídat si o tom. Víc už asi udělat nemůžu, aby se rodiče zajímali o dění ve třídě.“*

**VO 2:** *„Dávám jim možnost přijít do hodiny. Dám termíny pro rodiče, protože by se tam ani nevešli. První hodinu se dívají a druhou jdou nekompromisně do skupin a pracují s dětmi. (...) Tuhle měli za úkol něco zahrát pomocí pantomimy, tak tatínek hrál vrtulník, to se potom tak odbouráte a ta komunikace je úplně jiná.“*

**VO 3:** *„Když jsou děti malé, tak pravidelné konzultace, tripartity, sobotní výlet, jednou za rok adventní tvoření.“*

**VO 4:** *„Poprvé letos jsem rozjela Čtení s rodiči a musím říci, že je to úžasný projekt. Úplně poprvé se stalo, že se zapojili všichni rodiče. Ještě jsme to tedy nedojeli, ale máme termíny až do konce roku. Jde o dva čtvrtky v měsíci, kdy rodič přijde do třídy a čte dětem svou oblíbenou dětskou knihu. Má to nějaká pravidla: vybere kapitolu, část příběhu, připraví si pro děti nějaké aktivity. Jeden tatínek si připravil dokonce i prezentaci. Jiní mají pracovní list s úkoly, někdy se dělá jen diskuzní kroužek. Vždy to trvá tři vyučovací hodiny.“*

Většina rodičů je zvědavá na to, jak to ve třídě jejich dítěte vypadá a jak to tam chodí. Velká část a všechny dotazované paní učitelky se snaží zapojit rodiče co nejvíce, vidí v tom velké plus pro lepší komunikaci mezi učiteli a rodinou. Má to i velké pozitivum v budování dobrého třídního klimatu, avšak i zde narážíme na problém a to když se rodič výše zmíněných akcí neúčastní. Většinou se jedná o žáky, kteří by to potřebovali nejvíce, aby jim to podpořilo zdravé sebevědomí. Učitelé jsou velmi vynalézaví a stále se snaží

zařazovat aktivity, které jsou pro rodiče příjemné a mohli by se zapojit. Ve čtvrté odpovědi je znatelný velký pokrok, kdy se paní učitelce podařilo naplánovat aktivitu se všemi rodiči.

#### **4. Spolupracují rodiče vašich žáků na jejich hodnocení?**

**VO 1:** „Aby mohli rodiče hodnotit, je potřeba je to naučit, musí znát, jak to děláme. Takže když jsou součástí výuky, tak se nejdříve pozorují, potom se sami zapojí a potom zkusíme hodnotit, někteří rodiče mají tendenci hodnotit své dítě zbytečně přísně.“

**VO 2:** „Je vždy důležité si určit co ano, co ne, důležité je pracovat s rodiči jako s lajkou a podle toho volit tu formu.“

**VO 3:** „Za mě děti moc dobře ví, jaké jsou jejich kvality i jaké jsou jejich nedostatky, jenom to v nich probudit a to za pomoci rodičů jde dobře, když byly děti malé, sebehodnotící listy dělali s nimi rodiče a měli prostor se k tomu vyjádřit.“

**VO 4:** „Vemte si, že vám teď řeknu: ‚Jste pečlivá a pořádná, jste zbrklá.‘ Já vám vlastně podsouvám všeobecnou informaci, ale když vám řeknu: ‚Myslím si o vás, že jste pečlivá,‘ tak to je sakra rozdíl. U toho formativního hodnocení je to nesmírně důležité, jestli chce člověk, aby to mělo hlavu a patu a aby to bylo to průvodcovství! To je vlastně sumativní slovní hodnocení, napsat: ‚Tohle ti jde, tohle ti nejde.‘ Takhle to mám tedy já.“

Všechny dotazové paní učitelky se snaží rodiče do průběhu hodnocení zapojovat. Uvědomují si, že je to velmi důležitý, ale náročný proces, který musí mít učitel dobře promyšlený a musí používat efektivní formy. Rodič zde není jako odborník a je tedy potřeba mu ukázat jak správně formativně hodnotit, aby k žákovi došel další pohled na jeho osobu.

#### **5. Jaké nástroje nejčastěji zařazujete k zapojení rodičů do průběhu hodnocení?**

**VO 1:** „Dávám prostor rodičům napsat komentář ke každé práci, kterou si děti berou domů, třeba domácí úkol, nějaký projekt bádáním. Někteří rodiče popisují každý krok, ale jsou i tací, kteří nepřidají komentář žádný, jen práci podepíší.“

**VO 2:** „Mají možnost se vyjádřit u sebehodnotícího listu, který dávám dětem ve každé tři měsíce. Vidí, jak se hodnotí jejich dítě a také co už by mělo zvládat.“

**VO 3:** „Dokonce jim psali i na vysvědčení a já jim to potom dala do hodnocení, měli tam je se vidí oni, jak je vidím já a jak je vidí rodič. Je to velice důležité, protože někdy věci, které dítě t neumí, může doma umět v klidu a je fajn to od toho rodiče slyšet a samozřejmě naopak.“

Zde jsou konkrétní nástroje dotazovaných k hodnocení žáků jejich rodiči. Od drobných komentářů pod běžnými domácími úkoly, před vyjádření se v sebehodnotících listech svých dětí až k samotnému hodnocení na vysvědčení. Je několik možností jak rodiče zařadit do průběhu hodnocení, ale mělo by se jednat o systematickou činnost, která má předem určená pravidla a formu. Nejvíce se v rozhovorech objevovalo hodnocení na výše zmíněných sebehodnotících listech, kde je velmi často i komentář učitele. Žák má proto možnost svůj pokrok vidět hned několika pohledy.

#### **4.4.4. Oblast Tripartita**

V třetí části rozhovorů se zabývám konkrétní formou spolupráce s rodiči a těmi jsou tripartity. Jde o setkání učitele- rodiče- žáka. Toto setkání slouží k tomu, že dává prostor žákovi vyjádřit se ke své práci a pokroku. Žák je součástí řešení problému a podporuje ho v komunikaci. Zde si žák potvrzuje, že je zodpovědný za své učení a má možnost vidět pohled třetí osoby. Čtyři z pěti respondentů má formu spolupráce zavedenou pro celou školu, pátý respondent má běžnou formu třídních schůzek.

#### **1. Na základě čeho jste se rozhodla pro tripartitu?**

**VO 1:** „Já jsem se nerozhodla, nastoupila jsem po mateřské dovolené do školy, kde byla tripartita zavedená. Nyní bych si záměrně vyhledávala zaměstnání tam, kde tripartita je, protože je to pro mě základ spolupráce a celkově komunikace s těmi rodiči, je to o tom dítěti, ne o tom, co se plánuje v následujícím školním roce.“

**VO 2:** „Už dříve jsem si vyhledávala školu, kde ta tripartita je, protože mi to dává smysl.“

**VO 3:** „Když mi synové nastoupili do školy, tak jsem byla zvědavá, co tam to moje dítě vlastně dělá, takže jsem tak nějak pochopila, že to ti rodiče chtějí taky vědět.“

**VO 4:** „Nejdříve mi napadlo, že by bylo fajn, kdybychom se sešli takhle tří, aby ti rodiče věděli, jak se učíme číst, aby je to naučili jinak a abychom se takhle dali dohromady. Tak takhle mě to navedlo, že je to prima si takhle ve trojici popovídat.“

Vzhledem k rostoucímu počtu škol, které zavádí do svých programů alternativní prvky se učitel může vydat cestou, který je pro něj nejsmysluplnější a nejbližší. Je mnoho učitelů, kteří dojíždí za svým přesvědčením několik desítek kilometrů a ví, že je to tak správně, jsou ale tací učitelé, kteří volí nejbližší pracoviště svému bydlišti, ať už z rodinných nebo časových důvodů. Čtyři z dotazovaných respondentů si vybírali školu podle programu a jedním z důvodů byla i spolupráce na tripartitě, poslední dotazovaná paní učitelka pracuje v místě bydliště, kde tripartitu nemají zavedenou, sama si tak zavádí konzultace ve třech podle potřeby a stále se účastní běžné třídní schůzky. Všechny dotazované paní učitelky shledávají v tripartitě efektivní způsob komunikace mezi rodiči a školou. Ve třetí odpovědi můžeme vidět osobní pohled, kdy nad tripartitou přemýšlí jako matka dítěte a zájem o něj. Ve čtvrté odpovědi pozorujeme zkrácený proces, který vedl paní učitelku začít s tripartitou.

## **2. Byla to ze strany školy povinná forma komunikace s rodiči?**

**VO 1:** „Dříve těch škol bylo málo a tak jsem po fakultě dojížděla hodinu do práce, do školy, kde tyhle věci jsou, protože mi to tak dává smysl. Když to nepodsvěcuje vedení školy, tak nemáte šanci zespoda.“

Zde je vybrána pouze jedna odpověď, neboť se odpovědi dotazovaných v této otázce opakovaly a shodovaly. Většinou se jedná o povinnou formu spolupráce s rodiči a komunikaci s nimi a záleží dále na učitelích, jaká pravidla si během tripartity zavedou. Avšak škola většinou určuje kdy se tripartity konají a jak často.

### **3. Jak na to reagovali rodiče?**

**VO 1:** „Rodiče o to mají velký zájem, museli se ale naučit, jak to funguje, aby nesklouzávaly k něčemu jinému k řešení, ale aby se drželi toho cíle, tím je to dítě, samozřejmě.”

**VO 2:** „Někteří rodiče to mají opravdu rádi 😊. Jsou ale tací, kteří by si podle mě rádi odbyli tu klasičtější schůzku a za 15. minut bez práce odešli, za mě je to ztráta času jak rodiče, tak učitele.”

**VO 3:** „Později mi ti rodiče těch jedničkářek začali říkat: ‚Paní učitelko, když jsme se viděli na té zahradě, nebo v tom obchodu, tak musíme, nemusíme?‘ Tak to dávám potom už třeba dobrovolně, ale ukážu, se kterými bych potřebovala mluvit.”

**VO 4:** „U nás na škole máme normální třídní schůzky, ale když je nějaký problém, zvu si rodiče i dítě a řešíme ho společně. Někteří rodiče znají termín tripartita a ptali se na něj, ale nevím, zda by to u nás prošlo, přijde mi, že jsou tu s tím všichni v pohodě, myslím s těmi normálními třídními schůzkami.”

Rodiče žáků jsou během zápisu seznámeni s formou spolupráce a většina rodičů jsou k tripartitám otevření. V druhé odpovědi je názor paní učitelky, že je pro ni běžná třídní schůzka ztráta času, ve čtvrté odpovědi můžeme vidět odpověď paní učitelky, která běžné třídní schůzky provádí, ale funguje u ní snaha řešit problém ve třech učitel-žák-rodič. Tím je tedy zřejmé, že je tripartita opravdu vhodná forma. Učitelé mají možnost nahlédnout na žáka ještě jiným pohledem a získávat informace o tom, zda v domácím prostředí mu jde práce lépe či naopak pracuje hůř. Během tripartit má učitel možnost analyzovat rodinnou diagnostiku a dále s tím pracovat. Rodič má možnost své dítě vidět ve školním prostředí a má k dispozici odborný pohled.

### **4. Jakým způsobem zpracováváte práci žáků, kterou máte při setkání k dispozici?**

**VO 1:** „Mají za úkol vyplnit sebehodnotící listy s výstupy. Veškerou práci mají ve Čtenářském sešitě, tam si všechno píšou, kreslí a mají tam veškerou práci, tak máme zpracovanou i vlastivědu a prvouku, v portfoliích potom máme třeba testíky, které jim dávám každý měsíc, tak nad těmi si také sedneme a povídáme.“

**VO 2:** „K tripartitě mají připravené pracovní listy (viz příloha 3), které děti dostávají domů si připravit, rodiče ho dostávají emailem, mohou si ho vyplnit, nebo se někteří jen podívají a potom o tom povídají.“

**VO 3:** „Využíváme ten náš Růžový sešit, ve kterém jsou výstupy a také sebehodnotící listy, rodiče ho znají, protože jim ho dávám domů občas a vyplnit také hodnocení, nebo s nějakou zprávou, klidně i s nějakým badatelským projektem. Děti mají za úkol si barevnými lepíky najít v sešitě tři věci, na které jsou opravdu pyšní, co se jim povedlo a z čeho mají radost a jinými lepíky označit tři věci, které by chtěl udělat jinak nebo se zlepšit.“

**VO 4:** „Vždy si zvu rodiče o čtvrt hodiny dříve, dám k dispozici všechny věci toho dítěte, vlastně celý šuplík na chodbu a to dítě má za úkol ukázat rodiči svoje sešity, svoje práce, mají za úkol si o tom popovídat, u toho já být nemusím a je a nich, jestli toho využijou, nebo ne.“

V rozhovorech paní učitelky zdůrazňovaly, že je důležité se na tripartitu dobře připravit. Dodržovat časový harmonogram a držet se předem daného programu. V programu je čas věnovaný pracem žáka. Podle rozhovorů si většina žáků předem zpracovává sebehodnotící list, který hodnotí i rodič. V některých případech, jako je odpověď dvě, dostává od paní učitelky rodič předem pracovní list a program tripartity. Někteří rodiče se připravují více, někteří méně. Ve čtvrté odpovědi je vidět způsob paní učitelky, kdy všechnu práci nechá ukázat samotného žáka a je to tedy jeho odpovědnost.

## **5. Můžete nastínit průběh tripartity?**

**VO 1:** „Na samotné tripartitě je připravený pracovní list, pro všechny jsou stejné otázky a postupně se jimi probíráme. Vždy si musím říci na co chci cílit, co chci zjistit: výchovné cíle, vzdělávací cíle, klima ve třídě a podle toho si připravím ty otázky. Rodičům posílám otázky emailem, aby se na ně mohli připravit.“

**VO 2:** „Když chce rodič na tripartitě řešit něco jiného, je potřeba ho vracet k programu tripartity, co jsem si naplánovali, že je tam opravdu kvůli tomu dítěti. Řídit se opravdu podle toho, jak to máte připravené, neprodlužovat to, stanovit si čas: 1. ročník- 15 min., 2. a 3. ročník 20 min., 4. a 5. ročník 30 min., protože už jsou starší a té sebereflexe je více.

**VO 3:** „Přinesou si na třídu z domova vypracované sebehodnocení s výstupy, řeknou děti, co a jak, pak řekne mamka a jdeme domů.”

Průběh tripartit se u všech dotazovaných respondentů podobal. Tripartita má jasná pravidla a program, který se musí dodržovat. Podobal se také v časovém rozvržení, kdy jedna schůzka trvá od 15 min.- 30 min., tento čas se odvíjí od věku dětí, kdy v prvních ročnících se převážně řeší, zda se dítěti ve škole líbí, jaký má vztah se spolužáky apod., to se láme ve 3. ročníku, kde se do programu tripartit dostává více učiva a žáci jsou schopni si sami vyplňovat hodnotící listy, které jsou součástí diskuze tripartity. Ve vyšších ročnících je velké množství učiva a žáci konstruktivně dokážou reflektovat svou práci s širším časovým rozpětím. Součástí tripartit jsou tedy výše zmíněné hodnotící listy, ve kterých má prostor hodnotit i rodič a v některých případech i učitel. Dotazované paní učitelky používají různé formy zpracování prací žáků, jak je zmíněno v otázce č. 4. Ve VO 2 paní učitelka vytváří pracovní list s otázkami, které cílí na určité téma, kterého se chce učitel dotknout.

## **6. V čem spatřujete výhody a v čem naopak nevýhody?**

**VO 1:** „Že vám to zabere opravdu hodně vašeho času. Na školách, kde je to zavedené, tak to učitelům kompenzují, třeba náhradním volnem nebo to některé školy proplácejí. Je důležité si to dobře rozvrhnout, aby vás to úplně nesešlo.”

**VO 2:** „Je to rozhodně nejefektivnější způsob, jak komunikovat s rodiči.”

**VO 3:** „Někteří rodiče to vůbec neumí, hodnotit svoje dítě, některý rodič chválí to svoje dítě, ale je to lempl na entou, bude ho ale chválit, ale někdy je to naopak, kdy při té tripartitě jedna maminka na toho svého kluka začala tak rvát, jak je neschopný, to jsem si pak řekla, že ne, že tohle vlastně nechci.”

**VO 4:** „Tripartity máme vlastně dvakrát do roka, 27 žáků po 25 minutách, to je v podstatě celý duben třeba.

**VO 5:** „Někdy, když je to dítě takové, že během výuky řekne, že to mámu stejně nezajímá, tak mám potřebu se sejit s tím rodičem a zjistit, jak to vlastně má doma a nechat to dítě mluvit, dát mu ten prostor, protože doma očividně nemá.”

I když jsou tripartity nejefektivnější způsob pro komunikaci s rodiči, rodič ani dítě nevidí to velké úsilí a práci, která za fungováním této spolupráce je. Všechny paní učitelky se shodly, že tripartita je velmi časově náročná na přípravu dokonce samotný průběh je často náročný.

#### **4.5. Závěr výzkumu**

Celková analýza rozhovorů potvrzuje hlavní myšlenku formativního hodnocení: namotivovat žáka k samostatnosti a tím zlepšit jeho výkon. Jde o poskytování užitečných informací, které vede žáka k orientaci, kde se přesně nachází a co má udělat proto, aby se posunul dál.

S formativním hodnocením se dnes můžeme setkat na mnoha školách a učitelé v něm vidí především smysluplnost. Někteří učitelé provádí prvky formativního hodnocení, aniž by používali toto označení. Jak ovšem potvrzují rozhovory, jde o dlouhodobou systematickou činnost, kterou má učitel dobře promyšlenou a stojí za tím vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem a žáky mezi sebou. Žák za pomoci učitelova průvodcovství dosahuje výchovně-vzdělávacích cílů a je schopen reflektovat svůj pokrok v učení. Tento proces přivádí žáka za převzetí zodpovědnosti za své učení. Formativní hodnocení má posilující sebehodnotící schopnosti a motivuje je k učení. Rozhovory také prokazují, že na formování žákova vztahu k učení má obrovský vliv vrstevnické hodnocení, které žáky obohacuje o sociální a komunikační dovednosti. Žák je schopen vyjadřovat své myšlenky a také názory. Vrstevnické hodnocení naučí žáky naslouchání, argumentovat a adekvátně obhájit svůj názor nebo postup řešení problému. To vše může fungovat za předpokladu bezpečného prostředí ve třídě, které vede k nabízení a přijímání pomoci a rad spolužáků.

Nedílnou součástí celého procesu je spolupráce s rodiči žáků, kteří jsou základní složkou žákova vztahu k učení. Jejich podpora a zájem o dění ve škole je posouvá vpřed. Učitelé a zejména školy by proto měli být otevřeni k úzké spolupráci a podílení se na zapojování rodiny do průběhu žákova učení. Učitel by měl brát rodiče jako lajky a provádět je celým procesem systematicky, aby byli hlavními podporovateli žáky v jejich naplňování cílů. Dotazované paní učitelky se snaží podporovat tuto spolupráci, protože si uvědomují, že je to pro žáka velmi důležité. Za nejčastější nástroj využívají žákovo sebehodnocení, kde dávají paní učitelky prostor právě rodičům. Tento proces je pro učitele výhodou, protože má na žáka pohled další osoby. Někteří žáci mají s určitou věcí ve škole problém, ale doma ji zvládá velmi dobře, tak to samozřejmě funguje i obráceně. Tato zpětná vazba umožňuje učitelům hledat ještě jiné cesty, jak žákovi pomoci. Další spoluprací je pravidelné setkávání se s rodinou, pět dotazovaných paní učitelek využívají formu tripartity, kde je přítomen i samotný žák. Rodiče tak zažijí své dítě i mimo domov a vidí, jak je schopno argumentovat a hodnotit svou práci. Tripartity dobře fungují i po vzájemných přátelských aktivitách. Jsou to zejména aktivity, kdy je rodič přítomen přímo ve výuce. Všechny dotazované paní učitelky tuto možnost rodičům nabízejí a ve velké míře se těchto aktivit rodiče účastní, jde velmi často projektové dny, skupinové práce nebo dílny čtení. Pro rodiče má tato účast také velké pozitivum. Vidí učitele svého dítěte v praxi a vidí své dítě, jak pracuje a jak se chová v kolektivu. Paní učitelky se také shodly na tom, že občasné zapojení rodičů do výuky má velmi pozitivní vliv na klima třídy. Ovšem nesmíme zapomínat i na rizika, která mohou být při neúčasti rodiče daného žáka, většinou se jedná o rodiny, kde zájem o školu není takový i když by to sám žák velmi potřeboval pro posílení jeho sebevědomí.

Škola by měla o takovou spolupráci mezi rodinou a školou dobře pečovat a měla by zajišťovat podmínky pro její realizaci. Často se v rozhovorech objevovaly názory, že pokud nemá učitel zastoupení ve vyšších pozicích, jako jedinec nemá moc velké šance. Ovšem školy často nabízejí různé akce, např. jarmarky, kde se rodič může účastnit tak, že něco vyrobí, upeče nebo věnuje a také může být i prodávajícím. Mezi další akce patří dílny, během kterého žáci s rodiči vyrábí výrobky buď na již zmíněný jarmark nebo se mohou rodiče účastnit výzdoby školy, velmi oblíbeným obdobím může být masopust, halloween a vánoční čas. Když jsem se přiblížila k vánocům, velké množství škol pořádá vánoční večírek/besídku, kterého se účastní učitelé, žáci i rodiče. Všechny tyto akce je

potřeba naplánovat tak, aby se mohlo účastnit co nejvíce členů rodiny, proto je potřeba plánovat akce na odpolední čas, který je v tu chvíli pro učitele nadčasový své pracovní době. Avšak pro učitele je to důležitým bodem pro klidnou a příjemnou spolupráci s rodiči.

## **Závěr**

Ve své diplomové práci jsem se zabývala formativním hodnocením a zapojení rodičů do průběhu hodnocení. Práce se rozděluje na dvě části, teoretickou a empirickou.

V teoretické části jsem se zaměřila pomocí odborné literatury vyložení pojmů školní hodnocení. Zde si může čtenář udělat představu o nejběžnějších školních hodnocení, čím se vyznačují a jaké jsou jejich funkce. Každý učitel chce správně a efektivně hodnotit, je na něm, jaké hodnocení je mu nejbližší a kde spatřuje smysluplnost. Avšak většina škol má zajištěný způsob hodnocení a je velmi náročné změnit jako jedinec tyto přístupy. Větší pozornost jsem zacílila na jeden z typů hodnocení a to je formativní hodnocení. Po vymezení pojmu formativní hodnocení jsem představila jeho metody, jako jsou vrstevnické hodnocení a sebehodnocení, které považují za bezpodmínečnou součást formativního hodnocení. Další část, které jsem se ve své práci věnovala, je spolupráce mezi rodiči a školou. Nejdříve popisují komunikaci mezi školou a rodinou a jaké lze využívat formy a v neposlední řadě konkrétní formy spolupráce mezi těmito stranami.

V empirické části má pozornost směřovala ke zjištění, jak je formativní hodnocení vnímáno a jak o něm učitelé uvažují a zda lze zapojit rodiny žáků do jeho průběhu. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru jsem spolu se šesti učiteli různých základních škol diskutovala nad třemi hlavními oblastmi: oblast formativní hodnocení, oblast rodina a oblast tripartita. Rozhovory pro mě byly opravdu obrovským přínosem. Paní učitelky byly sdílné a rády se podělily o své zkušenosti, jak pozitivní, tak negativní, které bezprostředně k profesi učitele patří. Oblast formativního hodnocení otevřela osm otázek, které přiblížily práci paní učitelek, jaké metody, techniky a nástroje formativního hodnocení ve své výuce využívají nejčastěji a nejrareji. Jaký vliv má formativního hodnocení na klima třídy a jak pracují s vrstevnickým hodnocením a sebehodnocením. Popisovaly práci s kritérii, která když jsou správně nastavená, žáci se mají o co opřít a hodnocení je pro ně jednodušší pro orientaci. Učitel by měl volit takové množství kritérií, aby se s nimi dalo dobře pracovat. Druhá oblast, oblast rodina v rozhovorech zodpovídá mou výzkumnou otázku, která zní. Jakým způsobem lze zapojit rodiče do průběhu hodnocení. Pomocí paní učitelek a jejich zkušeností jsem došla k závěru, že podílení rodičů se na hodnocení žáků je velmi důležité

pro jejich vztah k učení. Jsou hodnoceni několika pohledy a mohou využít několika cest k zlepšení jejich výkonu. Oblast tripartita je velmi úzce spjata se spoluprací mezi rodinou a školou. Jde o pravidelné setkávání se mezi učitelem- žákem- rodičem. Cílem těchto tripartit je rozvíjet u žáka schopnost komunikace a argumentace. Průběh tripartit je důležitý pro budování sebevědomí žáka, který přebírá za své učení zodpovědnost.

Tato práce pro mě byla velmi inspirativní, dodala mi důležité informace a dala mi nový vhled do způsobu učení. Jsem si zcela vědoma limitů výzkumu. Jedná se pouze o kvalitativní výzkum, který nemá ambice podat přehledová data, protože byl velmi úzký výběr učitelů. Avšak příjemné rozhovory se zmíněnými mě velice nadchly pro další zjišťování problematiky formativního hodnocení a dali mi chuť do učení s vědomím, že to jde dělat efektivně a smysluplně. Pevně doufám, že má práce bude inspirativní pro její čtenáře a dokáže je přesvědčit o tom, že práce s rodiči má obrovský smysl, protože právě oni jsou nedílnou součástí jejich cesty za vysněnými sny a cíli.

## Seznam použité literatury

1. ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Dobrá škola. Praha: Raabe, [2017]. ISBN 978-80-7496-344-5.
2. ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Pedagogika. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.
3. ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
4. FERTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. 2. vydání. CJN. Praha: Nová beseda, 2019. ISBN 978-80-907490-1-6.
5. FERTEK, Tomáš. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. V Praze: Yinachi, 2011. ISBN 978-80-904735-2-2.
6. HANDÍKOVÁ, Karolína. *Vrstevníkové hodnocení v matematice v 5. ročníku základní školy*. Praha, 2022. Diplomová práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta, Učitelství pro základní školy.
7. CHVÁL, Martin. *Na naší škole nám záleží: jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1321-5.
8. JURČO, M.: *Problémy hodnotenia žiakov*. In: *Psychologické otázky základného vzdelávania*. Bratislava, SPN 1971.
9. KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
10. KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Pedagogika. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
11. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

12. KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a SKUTIL, Martin. *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-513-4.
13. MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
14. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Psyché. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
15. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. [Brno: Masarykova univerzita. Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky, 2007].
16. PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
17. *Pedagogická psychologie: Výběrová bibliografie za rok 1987*. Praha: Ústř. knihovna Pedag. fakulty UK - OBIS, 1988.
18. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
19. RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
20. SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Grada, 2009. ISBN 978-80-247-6235-7.
21. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Pedagogika. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
22. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
23. STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026210016.

24. VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, Věra a POCHE KARGEROVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., aktualiz. vyd. Step by step. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-906-4.
25. VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Komunikace. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.
26. WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. 2. vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-7-6.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Otázky k rozhovoru

Příloha 2 – Týdenní plány (3. třída)

Příloha 3 – Pracovní list k tripartitě (3. třída)

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1 – Proč používat formativní hodnocení ve výuce

Obrázek 2 – Příklad kritéria hodnocení, jeho polarita a škály

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 – Hodnocení prezentace IT, ZŠ Kunratice

Tabulka 2 – Informace o respondentech

## **Příloha 1**

### **Otázky k rozhovoru**

#### **I. Oblast FOHO**

1. Jak často využíváte formativní hodnocení ve výuce?
2. Jak často poskytujete zpětnou vazbu svým žákům? Jedná se většinou o ústní nebo písemnou formu?
3. Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě vaší práce? Uvedla byste konkrétní případ?
4. Jakým způsobem zapojujete žáky do průběhu FOHO?
5. Jak podle vás ovlivňuje FOHO klima třídy?
6. Jaké metody FOHO využíváte ve výuce? (kritéria, zpětná vazba, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení...)
7. Jaké nástroje FOHO využíváte ve výuce nejčastěji? (portfolia, hodnotící listy...)
8. Jaké techniky FOHO využíváte ve výuce nejraději a proč? (semafor, nedokončené věty, propustky...)

#### **II. Oblast RODIČE**

1. Seznamovala jste předem rodiče svých žáků s vaším přístupem ve výuce?
2. Dokázala byste říci, jestli jsou rodiče vašich žáků otevření k FOHO? Jak vnímají známky?
3. Jaké formy spolupráce s rodiči nejčastěji využíváte vy a vaše škola?
4. Spolupracují rodiče na hodnocení vašich žáků?
5. Jaké nástroje nejčastěji využíváte k zapojení rodičů do hodnocení?

#### **III. Oblast TRIPARTITA**

1. Na základě čeho jste se rozhodla pro tripartitu?
2. Byla to ze strany školy povinná forma komunikace s rodiči?
3. Jak na to reagovali rodiče?
4. Jakým způsobem zpracováváte práci žáků, kterou máte při setkání k dispozici?
5. V čem spatřujete výhody a v čem nevýhody?
6. Můžete nastínit průběh třídní schůzky ve trojici?

## Příloha 2

### TÝDENNÍ PLÁN OD 20. 1. DO 24. 1. 2025

	UČIVO	HODNOCENÍ Ž.	HODNOCENÍ U.
<b>AKTIVITA V HODINÁCH</b>	V hodinách jsem aktivní, hlásím se, pracuji ve skupině na úkolu	<input type="text" value="-"/> <input type="text" value="+"/> <input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="-"/> <input type="text" value="+"/> <input type="text" value="0"/>
<b>CHOVÁNÍ</b>	Chovám se kamarádsky, řeším konflikty v klidu	<input type="text" value="-"/> <input type="text" value="+"/> <input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="-"/> <input type="text" value="+"/> <input type="text" value="0"/>
<b>ČESKÝ JAZYK</b>	Zvládnou napsat popis plyšáka	<input type="text" value="☹️"/> <input type="text" value="😐"/> <input type="text" value="😊"/>	<input type="text" value="☹️"/> <input type="text" value="😐"/> <input type="text" value="😊"/>
	Vyjmenuji vyjmenovaná slova po L	<input type="text" value="☹️"/> <input type="text" value="😐"/> <input type="text" value="😊"/>	<input type="text" value="☹️"/> <input type="text" value="😐"/> <input type="text" value="😊"/>
	Vyhledám sloveso, předložku, spojku, podstatné jméno, přídavné jméno	<input type="text" value="☹️"/> <input type="text" value="😐"/> <input type="text" value="😊"/>	<input type="text" value="☹️"/> <input type="text" value="😐"/> <input type="text" value="😊"/>
	Čtu plynule a bez chyb	<input type="text" value="☹️"/> <input type="text" value="😐"/> <input type="text" value="😊"/>	<input type="text" value="☹️"/> <input type="text" value="😐"/> <input type="text" value="😊"/>
<b>MATEMATIKA</b>	Rýsuji pečlivě a přesně	<input type="text" value="☹️"/> <input type="text" value="😐"/> <input type="text" value="😊"/>	<input type="text" value="☹️"/> <input type="text" value="😐"/> <input type="text" value="😊"/>
	Počítám správně příklady se závorkami	<input type="text" value="☹️"/> <input type="text" value="😐"/> <input type="text" value="😊"/>	<input type="text" value="☹️"/> <input type="text" value="😐"/> <input type="text" value="😊"/>

**Milí třetíci,**

5. února budeme společně psát **popis pracovního postupu**. K tomu budete potřebovat nějakou věc, kterou si vyberete a ke které popíšete, jak ji používat nebo s ní něco vytvořit.

**Úkol pro vás:**

Přineste si z domova věc, ke které dokážete popsat postup práce.

## Příloha 3

# Tripartita

Kdo ze spolužáků mi nyní nejvíce pomáhá?

datum \_\_\_\_\_ třída \_\_\_\_\_

jméno \_\_\_\_\_

Co máš na našem kolektivu nejraději?

**Ohodnoť pomocí hvězdiček.**

<b>povinnosti</b>	<b>chování</b>
domácí úkoly ☆☆☆☆☆	třídní pravidla ☆☆☆☆☆
příprava do školy ☆☆☆☆☆	pomoc spolužákům ☆☆☆☆☆
pomůcky do školy ☆☆☆☆☆	respekt k ostatním ☆☆☆☆☆

**Co do budoucna změnit?**

Jak to vidím já: \_\_\_\_\_

Jak to vidí rodiče: \_\_\_\_\_

Jak to vidí učitel: \_\_\_\_\_

Co jsem se naučil/a? \_\_\_\_\_

Na čem bych chtěl/a zapracovat? \_\_\_\_\_