

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

katedra pedagogiky

**Využití portfolia pro sebehodnocení žáků ve 3. ročníku ZŠ**

**Application of a portfolio for the third-year primary pupils self-  
evaluation**

Andrea Veverková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Karel Starý, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2018

## ***Čestné prohlášení***

*Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato magisterská diplomová práce byla umístěna v Ústřední knihovně PedF UK a používána ke studijním účelům.*

*V Praze dne:*

.....  
*Andrea Veverková*

## ***Poděkování***

*Srdečně děkuji vedoucímu diplomové práce PhDr. Karlovi Starému, Ph.D. za vedení, ochotu a pomoc, kterou mi poskytl při vypracování této diplomové práce. Ráda bych také poděkovala za trpělivost a podporu své rodině a slečně Petře Jančákové za korekturu a zajímavé podněty.*

## **Abstrakt**

Diplomová práce pojednává o využití portfolia pro sebehodnocení žáků ve třetím ročníku, které by mělo plnohodnotně sloužit k běžné diagnostice ze strany učitele a dále by mělo plnit funkci zpětné vazby pro žáka a rodiče při sledování jeho výsledků a pokroků. Teoretická část práce se zabývá vymezením pojmu sebehodnocení a práce s ním v jeho širším kontextu, zejména ve vazbě na hodnocení žáků a diagnostickou činnost učitele. Cílem diplomové práce je na základě teoretických poznatků a výzkumných dat navrhnout a zavést taková opatření, která by posunula stav již existujícího portfolia a sebehodnocení na kvalitativně vyšší úroveň jak po stránce obsahové, tak i v samotném po stránce obsahové i v samotném způsobu práce s ním. Pro dosažení stanoveného cíle byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, která je vymezena a interpretována ve výzkumné části práce.

**Klíčová slova:** sebehodnocení, žák, hodnocení, individualizace, kritéria, motivace, portfolio žáka, zpětná vazba, zapojení rodičů

## **Abstract**

This dissertation work deals with the use of a third-grade self-assessment portfolio for students, which should be used for normal diagnostics by the teacher and should serve as a feedback for students and also for parents in monitoring their results and progress. The theoretical part deals with the definition of the concept of self-evaluation and working with it in its wider context, especially in relation to the evaluation of students and the diagnostic activity of the teacher. The aim of this dissertation work is to propose and implement measures based on theoretical knowledge and research data, which would shift the state of the existing portfolio and the self-evaluation to a qualitatively higher level both in content itself and in the way of working with it. The qualitative research method, which is defined and interpreted in the research part of the thesis, was chosen to achieve the stated goal.

**Key words:** self-assessment, student, assessment, individualization, criteria, motivation, portfolio of the student, feedback, parents involvement

## Obsah

Úvod .....	7
Teoretická část .....	8
<b>1. Hodnocení.....</b>	<b>8</b>
1.1. Pojem hodnocení .....	8
<b>2. Školní hodnocení.....</b>	<b>10</b>
2.1. Charakteristika školního hodnocení .....	12
2.2. Funkce školního hodnocení .....	15
<b>3. Formativní hodnocení .....</b>	<b>21</b>
3.1. Vymezení pojmu formativní hodnocení.....	22
3.2. Cíle formativního hodnocení .....	23
3.3. Funkce formativního hodnocení .....	25
3.4. Pozitiva a úskalí formativního hodnocení .....	26
<b>4. Vybrané metody formativního hodnocení.....</b>	<b>29</b>
4.1 Sebehodnocení .....	30
4.1.1 Cíle sebehodnocení .....	33
4.2. Zpětná vazba.....	33
4.2.1. Cíle, funkce a typy zpětné vazby .....	35
4.2.2. Okamžitá zpětná vazba.....	37
4.2.3. Zpětná vazba v dlouhodobém horizontu.....	43
4.2.4. Termín portfolio .....	43
4.2.5. Žákovské portfolio .....	44
4.3. Hodnocení chování .....	47
<b>Empirická část .....</b>	<b>522</b>
<b>5. Charakteristika.....</b>	<b>522</b>
5.1. Charakteristika školy.....	522

5.2. Charakteristika třídy .....	566
<b>6. Nástroje k hodnocení.....</b>	<b>60</b>
6.1. Třídní pravidla .....	60
6.2. Denní sebehodnocení chování ve 2.B – pomocí Semaforu.....	61
6.3. Denní sebehodnocení chování ve 3.B – pomocí Kalendáře v portfolio .....	62
<b>7. Jak jsme postupovali při zavádění nástrojů pro sebehodnocení.....</b>	<b>65</b>
7.1. Denní sebehodnocení pomocí Semaforu (2. třída) .....	65
7.2. Denní sebehodnocení pomocí Kalendáře (3.třída) .....	67
<b>8. Analýza dat.....</b>	<b>69</b>
8.1. Výzkumný problém .....	69
8.2. Výzkumné metody .....	70
8.3. Výběr účastníků výzkumu.....	71
8.4. Proces sběru dat.....	72
8.5. Analýza dat vybraného vzorku.....	73
8.6. Závěr výzkumné části.....	86
<b>Seznam použitých informačních zdrojů .....</b>	<b>88</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>90</b>

## Úvod

Hodnocení prostupuje a ovlivňuje celý náš život, ať si jej uvědomujeme či nikoli. Neustále vyhodnocujeme situace, vhodnost reakcí na podnět, osoby, které vidíme a s nimiž komunikujeme. Na základě hodnocení si vytváříme názor, promýšlíme další strategie a volíme vhodné vyjadřovací prostředky.

Téma své diplomové práce „Využití portfolia pro sebehodnocení žáků ve 3. ročníku ZŠ“ jsem si zvolila, protože si uvědomuji, významnou úlohu hodnocení. Pokud je tato činnost systematicky prováděná, utváří u žáků lepší vztah k prostředí školy, učitelům, a především ke vzdělání jako takovému.

Protože v současné době narůstá počet žáků s problémy v chování, snad v každé třídě nalezneme žáka, na jehož počínání si učitelé stěžují. Z tohoto důvodu se zaměřuji na žáky prvního stupně základní školy, jedná se o věkovou kategorii, se kterou mám širší zkušenosti.

Jelikož v evaluaci, která by pomáhala dětem se učit a kladně formovat jejich osobnost, spatřuji obrovský význam, zaměřuji se ve své praktické části na prozkoumání jednoho vybraného způsobu hodnocení, který by měl ověřit účinnost dosahování výchovných cílů v dlouhodobém časovém horizontu.

## **Teoretická část**

### **1. Hodnocení**

*„Posláním od začátku do konce budiž hledati a nalézati způsob, který by umožnil, aby učitelé méně učili, žáci se však více naučili, aby ve školách neměl místa křik, pocit ošklivosti, vědomí marné práce.“*

*Jan Amos Komenský*

#### **1.1. Pojem hodnocení**

S posuzováním se setkáváme téměř celý život, nejedná se jen o školní prostředí, ale má na nás vliv v pracovní i osobní oblasti. Hodnocení je součástí každého našeho počínání, většina lidských aktivit či činností směřuje k dosažení nějakého cíle. Evaluaci provádí téměř každý z nás, často aniž bychom si to sami uvědomovali. V obecné rovině jde o porovnávání něčeho s něčím, kde poté třídíme výsledky na lepší či horší, a pokoušíme se najít způsoby, kterými bychom mohli dojít k lepšímu dosažení cíle. Jedná se o srovnávání dosaženého výsledku s naší původní představou. Dá se říct, že je to jedna z možností zpětné vazby, jakási zpráva o vhodnosti zvoleného postupu.

Co je tedy to hodnocení?

Slavík (1999) popisuje hodnocení jako: *„dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“*<sup>1</sup>

Podle Mareše je hodnocení složitá činnost, která obsahuje elementy *„zorientování se, rozhodování se mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost i měnění skutečnosti.“*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

<sup>2</sup> MAREŠ, Jiří. Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky: pro posluchače pedagogické fakulty. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.

Z toho jasně vyplývá, že hodnocení zaujímá významnou roli i ve školním procesu, kde ještě více nabírá na všeobecné důležitosti pro jeho další využití v běžném životě. Naučit někoho hodnotit, však není možné jen tak ze dne na den. Nemůžeme čekat, že člověk přijme naše předem stanovená kritéria, je potřeba dát tomu čas, příležitost a vytvořit ve vzdělávacím procesu takové podmínky, které mu umožní si osvojit potřebnou znalosti a dovednosti pro takovýto proces.

*„Nezvládat dost dobře hodnocení, to mimo jiné znamená, ztrácet orientaci ve světě hodnost.“<sup>3</sup>*

O hodnocení lze všeobecně tvrdit, že má různé formy, prostředky nebo funkce (jakými jsou například funkce motivační, zpětnovazební – pro vedoucího i podřízeného, ve škole pak pro žáka i učitele).

---

<sup>3</sup> SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

## 2. Školní hodnocení

*„Hodnocení je systematická činnost, která vede k určení kvalit a výkonů jedince. Jedná se o složitou aktivitu, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska a reagování na skutečnost.“<sup>4</sup>*

*„Žáci nechodí do školy, aby byli hodnoceni. Hodnoceni jsou proto, abychom jim mohli pomoci v další vzdělávací cestě“<sup>5</sup>*

Školní hodnocení má mnoho podob a týká se různých vztahů v systému školy. Specifičnost hodnocení je dána tím, jak velký má podíl na utváření psychických stránek osobnosti každého dítěte. Nejedná se o jednostranně zaměřenou činnost, na které se podílí jen sám učitel, na tom musí pracovat i žáci jako aktéři celkového procesu učení. Školní hodnocení by měla být nosná informace pro žáka, učitele a rodiče, která ukazuje, jak úspěšně či neúspěšně probíhá výuka a podává zprávu o tom, jaké jsou její výsledky. Vyučování je jednou z významných lidských činností, jde o společné aktivity učitelů a žáků, kdy se žáci učí a učitelé ovlivňují, vedou a řídí jejich učební procesy. Otázkou však zůstává, zda se učitelé zamýšlí nad svou vlastní prací a snaží se vyhodnotit své pedagogické postupy.

Hodnocení se ve vyučování objevuje nepřetržitě, a to jak v situacích, ve kterých si to účastníci neuvědomují, kde může jít jen o povzbudivý úsměv, či souhlasné pokývnutí hlavou, tak naopak v těch záměrných, jako mohu být pravidelná zkoušení, rozsáhlejší písemné práce či závěrečné zkoušky.

Čím se však školní hodnocení odlišuje od hodnocení v běžném životě? Asi největší rozdíl je, že školní hodnocení, které by mělo být součástí každého vyučování, se vyznačuje jeho záměrným využíváním s jasným cílem. Pokud chceme, aby bylo hodnocení systematické, měl by si ho učitel soustavně připravovat a zařazovat ho do svých hodin pravidelně. Dopředu by si měl promyslet, co bude hodnotit, proč a jakým způsobem.

---

<sup>4</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

<sup>5</sup> Z. La Sala (2013). Česko mluví o vzdělávání – hodnocení dětí. 7.4. 2013 Dostupné z [http://www.skolskeodbory.cz/mobile/index.php?event\\_akce=mobile\\_aktual\\_detaily&id\\_aktual=2013000006](http://www.skolskeodbory.cz/mobile/index.php?event_akce=mobile_aktual_detaily&id_aktual=2013000006).

Školní záměrné hodnocení s sebou celkově přináší řád, dále také klade vyšší nároky na práci učitele, protože vyžaduje značné organizační schopnosti a samozřejmě i čas na přípravu. Je dokázané, že systematické a soustavné provádění hodnotících činností v hodinách výrazně ovlivňuje „*povahu vyučování, intenzitu učebních činností žáka i kvalitu a schopnost sebehodnocení žáků*“. <sup>6</sup>

Co se tedy přesně rozumí pod tímto pojmem? Je dost obtížné shrnout do jedné definice význam školního hodnocení, proto přikládám názory několika tvůrců.

Slavík pod školním hodnocením rozumí „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“. <sup>7</sup>

Další z autorů, například Dvořáková, školnímu hodnocení rozumí jako „*vyjádření výsledků vyučování a učebních činností žáka ve vztahu k plánovanému cíli*“ a zároveň tvrdí, že „*hodnocení plně odpovídá celkovému charakteru vyučování, odráží typ cílů, a hlavně sociálních vztahů ve vyučování*“. <sup>8</sup>

Podle Velikaniče je školní hodnocení „*proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učebních činností, jeho výsledků*“. <sup>9</sup>

Z toho jasně vyplývá, že hodnocení je neustále probíhajícím procesem, během kterého se na žáka zaměřujeme individuálně a posuzujeme všechny jeho práce a výkony. Pokud je hodnocení prováděno správně, žáka to rozvíjí a motivuje k dalším činnostem. Pro pedagoga je to také jakási zpětná vazba nejen o žácích, ale i o jeho vlastní práci, a to by ho mělo podněcovat k hledání dalších možných postupů a prostředků.

Podle mého názoru školní hodnocení symbolizuje školu jako takovou. S různými způsoby hodnocení se ve škole setkal snad každý z nás. Otázka pak zní, co je možné si

---

<sup>6</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

<sup>7</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

<sup>8</sup> VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

<sup>9</sup> VELIKANIČ, Ján. *Pedagogika pre pedagogické fakulty vysokých škôl: vysokoškolská učebnica pre vysoké školy v ČSSR*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978.

představit pod pojmem nejlepší hodnocení? Já myslím, že by se mohlo jednat o objektivní, včasné, přiměřené, zkrátka takové posuzování, které obsahuje pro žáka užitečnou informaci, ze které může pro příště vycházet. Takové by totiž mělo odrážet danou skutečnost a dávat žákovi najevo jeho zjištěné nedostatky a nepřesnosti, aby se v návazném učivu mohl opírat o co nejpevnější předchozí poznatky.

Jsem si jistá, že mnoho učitelů se poctivě snaží o objektivnost, horší to však je při práci s časem. Uvedu na příkladu: Opravení pracovních listů a písemných prací by mělo být co nejvčasnější, aby jak žáci, tak učitelé, dostali rychlou zpětnou vazbu, jestli mají studenti danou látku osvojenou a zda je potřeba se to mu ještě věnovat či nikoliv. Při pozdní opravě třeba až za 14 dní, kdy učitel díky tomu zjistí, že došlo k nepochopení látky, je to trochu pozdě. Vyučovací proces to zdrželo o 14 dní, děti mohla během té doby ovládnout nechuť k dalšímu učení, učitele přepadla beznaděj, a to vše naprosto zcela zbytečně.

Umění správně hodnotit patří proto k těm nejpřednějším dovednostem kantora. Ohodnotit žáka tak, aby si byl vědom, v čem spočívají jeho slabiny, co ještě musí udělat, aby dosáhl lepších výsledků, a přitom ho neponižít a nedemotivovat, to vypovídá o opravdovém umění vyzrálé učitelské osobnosti. A že se nejedná o snadnou věc, to víme všichni.

## **2.1. Charakteristika školního hodnocení**

Díky dramatickým změnám ve světě se začaly objevovat proměny školního hodnocení, které způsobily změny nároků na vědomosti, dovednosti, schopnosti a postoje, které jsou potřebné pro uplatnění jak na pracovním trhu, tak i v osobním životě. Od poloviny 20. století se začalo nabývat dojmu, že dosavadní vzdělávání nepřipravuje žáky na život v moderní společnosti. Pokud chceme usilovat, aby naším cílem bylo vychovávat jedince, kteří chápou svět, ve kterém žijí, a mají tendence ho učinit lepším, půjde o dlouhodobý cíl, v němž pouhé známkování a plošné testy nemohou být pro žáky dostačující.

Školní hodnocení může nabývat mnoha podob: od známky na vysvědčení, průběžné klasifikace, známky za aktivitu v hodině nebo body z testu přepočítané na procenta, dále až po slovní komentáře k písemné práci, ústní povzbuzení při výuce, upozornění na chybu či úsměv nebo gesto značící pochvalu za dobře odvedený úkol. Prostřednictvím hodnocení jsou

uspokojovány některé potřeby dítěte, zejména potřeba být úspěšný ovlivňuje žákovo chování a jednání.

Důležitým rysem hodnocení žáků je jeho souvislost s učitelovým pojetím výuky. Kantor by měl mít představu o tom, jak by měla jeho výuka probíhat, a tu pak ve výuce určitým způsobem uskutečnit. S tím souvisí i to, že učitel si dopředu vytváří, ať vědomě či podvědomě, určitou subjektivní představu (koncepti) úspěšného žáka, a s ní pak i konkrétního žáka srovnává.

Základním pravidlem je, aby žáci věděli, co se bude hodnotit (jaká jsou k danému konkrétnímu učivu stanovená kritéria), zda postačí jen pamětná znalost, nebo je nutné pochopit souvislosti či je nezbytné zvládnout aplikaci na nové situace atd.

*„Tedy co je standart, co je nadstandard a co je bráno ve vztahu k dané cílové normě jako nedostatečný výkon.“<sup>10</sup>*

Skrze hodnocení by nemělo docházet k dělení žáků na úspěšné a neúspěšné, schopné a neschopné, hodné a zlobivé apod. Dále by nemělo být zaměřeno na porovnávání žáka s jeho spolužáky, mělo by se zacílit na individuální pokrok každého žáka, lépe řečeno na hodnocení, zda byly naplněny předem stanovené požadavky. Cílem hodnocení tedy je předat žákovi zpětnou vazbu díky, které získá potřebné informace o tom, jak danou oblast zvládá, jak umí pracovat s tím, co se naučil, v čem jsou znát pokroky, kde ještě chybí. A nakonec by se měl objevit jasný a konkrétní návod, jak si má počínat, aby případné nedostatky vymýtil. Celkově by však hodnocení u žáků nemělo vést ke snižování sebevědomí a důstojnosti.

### **Charakteristiku školního hodnocení můžeme rozčlenit do několika oblastí:**

#### **a) Systematicčnost hodnocení**

Dva autoři Slavík a Pasch zdůrazňují, že se jedná o systematickou aktivitu, tedy činnost, která je dlouhodobá, připravovaná a s jasnými cíli a výstupy. Systematicčnost ve výuce můžeme vidět v tom, že hodnocení kantor připravuje a provádí soustavně a výsledky porovnává podle zadaných kritérií a shodného uplatnění na všechny žáky stejně. Je to také

---

<sup>10</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

dáno tím, že vyučující by měl pracovat se vzdělávacími standarty jako je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání či z něho vycházející už konkrétní školní vzdělávací program. Standarty můžeme chápat jako nástroje, které můžeme v hodnocení využít pro zadání jasných kritérií, díky kterým dojdeme ke zdárnému cíli.

### **b) Průběh hodnocení**

U mnoha aktivit hodnotíme finální výsledek dané činnosti, tedy k hodnocení často dochází až po jejím skončení. V rámci školního vzdělávání sledujeme nejen výsledek (kam se žák posunul, ve smyslu osvojení znalostí, dovedností či postojů), ale i samotný jeho proces. Všímáme si kvality průběhu – co všechno mohlo žákovo učení ovlivnit, dostatek času věnujeme i analýze, která nám pomáhá ke zlepšení konkrétních učebních činností a hledání příčin – čím vším mohl být konečný výsledek ovlivněn.

### **c) Nutnost hodnocení**

To, že je hodnocení nezbytnou součástí výuky, vyplývá nejen z několika publikací, ale důležité také je, že má vliv i na celkové klima školy, často i na vztahy mezi rodinou a školou, které mohou být někdy poškozovány tím, že hodnocení školy se v některých případech rozchází s vytvořenou představou rodičů.

Hodnocení je závažným prvkem mezi účastníky vyučovacího procesu, hlavně mezi učitelem a žákem, dále také mezi učitelem a rodičem. Mezi důvody pro komunikaci s rodiči může patřit neúspěšnost ve vzdělávání žáka či výchovné problémy. To, jak žáky ohodnotíme a jakým způsobem k tomu kantoři přistupují, může být zdrojem pozitivního i negativního přístupu ze strany rodičů. Pokud chceme mít podporu od rodiny, musíme hledat kompromisy a učit žáky interpretovat hodnocení i v rámci komunikace mezi dítětem a rodiči. Jedině tak můžeme ukázat, že naším společným cílem by mělo být posunout žáka podle jeho individuálních možností, a díky tomu se tak vyhneme nepříjemnostem, se kterými se občas každý z nás musí potýkat.

## 2.2. Funkce školního hodnocení

Hodnocení nás provází každodenním životem, pokaždé se s ním ale setkáváme v jiné podobě a s odlišným záměrem, to platí o pro školní prostředí. Jelikož nám nabízí mnoho funkcí, tak bychom se měli jako učitelé nejdříve zamyslet nad tím, proč a za jakým účelem ho chceme do výuky zařadit, jaké informace přináší hodnocení samotným žákům a jaký význam má pro žákovy rodiče.

Na pojem funkce hodnocení se liší i názory jednotlivých odborníků, každý autor je uvádí ve své publikaci trochu jinak. Vymezení funkcí je velmi široké a leckdy se jednotlivé funkce překrývají, neboť se k označení jedné funkce používá více odlišných výrazů. Opakovaně se hovoří o čtyřech funkcích: informační, motivační, diferenciální a prognostické.

Kolář a Šikulová uvádějí pět základních funkcí: motivační, kontrolní (informační, regulační), diagnostickou (prognostickou), výchovnou a selektivní.<sup>11</sup> J. Kratochvílová uvádí čtyři funkce hodnocení: poznávací (informativní) funkce, motivační funkce, korektivní funkce a rozvíjející funkce.<sup>12</sup> Dělení je tedy různé a já bych ráda uvedla to, které se mi jeví jako nejvíce uspořádané a využitelné ve školní praxi.

### a) Funkce motivační

Předpokladem úspěšného učení je motivace, je to jeden z největších úkolů pro pedagogy přimět své žáky k tomu, aby se chtěli učit. Hodnocení by mělo žáka vést ke zdokonalování a rozvoji, podporovat u něho zájem o poznání, upřednostňovat žákovy pozitivní stránky, vyzdvihovat klady a nepředkládat mu negativa. To vše by mělo vést ke zlepšování v procesu učení.

Musíme si ale uvědomit, že tuto funkci neplní hodnocení automaticky, učitelova zpětná vazba vyvolává v žácích nějaký silný prožitek, ať je to úspěch či neúspěch, ale tím není ještě zaručeno, že to u žáků povede k většímu úsilí a lepšímu učebnímu výkonu.

---

<sup>11</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6..

<sup>12</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

Pokud chce učitel žáky cílevědomě podněcovat, měl by vědět, kdy a za jakých podmínek funguje hodnocení ve smyslu pozitivní motivace. Díky hodnocení si žák časem vytváří a formuje svoji soustavu hodnot, tím pádem dokáže přijímat a třídit to, co je pro něho významné, co je mu lhostejné či co odmítá.

Z vlastní zkušenosti vím, že pokud je téma pro žáky atraktivní, můžeme skrze něj naplnit několik různých cílů a dosáhnout tak touze po dalším vzdělávání. Uvedu vlastní příklad. Po jarních prázdninách jsem potkala jednoho rodiče ode mě ze třídy, hovořili jsme spolu o stráveném volnu a maminka mi říká: „Paní učitelko, byli jsme na horách a když jsme dorazili na chalupu, tak se naše dvě děti (starší dítě učím) zavíraly v pokoji a něco tvořily. Po třech dnech nám před večeří oznámily, že si pro nás něco připravily. Byl to dvacetiminutový výstup, ve kterém se oba navzájem doplňovaly, který doprovázel podrobný plakát s informacemi a obrázky z místa, kde jsme byli ubytováni. Celá naše parta byla překvapená, že ve volném čase se naše dvě děti věnují projektu místo, aby byly s ostatními a našly si jinou zábavu.“ Sama jsem měla udivený výraz a velice mě to potěšilo, je vidět, že co děláme ve škole, má přesah i do soukromí a podněcuje děti k dalšímu vzdělávání mimo rámec školy, to pokládám za svůj velký úspěch. Dále maminka ještě dodala: „Nebýt vašich projektů, asi by se to nestalo, ale já jsem tak ráda, že naše Týna do světa vzdělávání zataáhla i našeho syna.“ Má otázka však zní: Co se stalo v tu danou chvíli pro obě děti motivací? Byl to fakt, že chtěly před svými rodiči zazářit a zúročit dané schopnosti a znalosti, nebo to byl jen další vývoj či potřeba se dále v něčem realizovat, ačkoliv nejsou ve škole? To už se mohu jen domnívat.

### **b) Funkce informativní**

Tato funkce podává žákům informace o jejich úspěšnosti, o úrovni dosažených výsledků a zejména o tom, jak se žáci přiblížili k dosaženému cíli. Nabyté informace předává učitel nejen žákovi, ale také jeho rodičům, případně dalším osobám, je-li to třeba pro rozvoj žáka. Zpětná vazba má svoji důležitost, učitel by měl nejprve žáka naučit, jak ji správně vnímat. Není totiž lehké umět „číst“ sdělování o jeho výkonu a dokázat to pak v sobě nějakým způsobem zpracovat.

Učitel může využít k hodnocení širokou škálu metod, mezi které patří testy, zkoušení, projekty. Na tomto základě dochází ke zjištění zvládnutí úrovně nabytých

vědomostí a zároveň forem, díky kterým jsou žáci za svůj výkon ohodnoceny ku příkladu známkou. Nesmíme však zapomínat, že pouze známka může být informačně nedostatečnou, pokud ji učitel formuluje bez vysvětlujícího komentáře, ve kterém by zdůvodnil, proč zrovna takový klasifikační stupeň žákovi udělil. Pro učitele samotného znamená školní hodnocení také zjištění kvality jeho vlastní učitelské činnosti. Na tomto základě by se měl učitel zaměřit na skutečnost, jak žák úkol zvládl vzhledem ke stanovenému výstupu, co vše se naučil, s jakým nasazením a co je možné či nutné do příště zlepšit.

Pokládám za důležité, abychom tuto funkci v žácích budovali již od první třídy, převážně by pak měli tuto úlohu zvládat žáci sami sobě navzájem. Každý rok na naší škole probíhá školní kolo recitací, z každé třídy máme vybrat dva zástupce, kteří se ho budou účastnit. Tím pádem moji žáci dostali za úkol naučit se básničku, která bude mít minimálně dvanáct veršů a téma je libovolné. Po čtrnácti dnech jsme měli třídní prezentaci, kde každý přednesl svoji báseň. Krátce předtím jsme si spolu připomněli, co by projev měl všechno obsahovat – jako název, autora básně atd. Každý si po svém přednesu mohl vybrat dva spolužáky, kteří ho za něco pochválili, takže vyzdvihli pozitiva, a zároveň měl možnost vybrat si kohokoliv, kdo by měl návrh na případná doporučení. Poté si sám žák navrhl známku, ke které mohl ještě připojit i svůj komentář. Byl to opravdu skvělý pocit pozorovat žáky, jak opatrně a s rozvahou formulují věty, aby se nikoho nedotkli a zároveň aby to bylo konstruktivní a někam se navzájem posunuli. Předem musím říci, že na našem kolektivu pracujeme už čtvrtým rokem, takže bezpečné klima je pro takovou činnost prioritou. Ale po malých krůčcích můžeme začínat už od nástupu do školy, o tom jsem přesvědčena.

### **c) Funkce regulativní**

Hodnocením učitel reguluje učební činnosti žáků, ovlivňuje kvalitu jejich práce nejen v konečném výsledku, ale hlavně už při činnosti samotné. Učitel může hodnocením usměrňovat rychlost i směr výuky žáků a také vhodně zvoleným slovním komentářem v průběhu výuky pomáhat dosáhnout žákům kvalitnějšího výkonu. Pokud chceme, aby hodnocení plnilo regulativní funkci, je nutné provádět podrobnější analýzu výkonu, což zahrnuje i metody učebních činností žáka a doporučení, jaké způsoby má žák volit při dalším studiu. Jelikož je tato analýza časově náročná, nemůžeme ji ve školní praxi provádět neustále.

Dobrý učitel by však měl odhadnout, kdy je nutné tyto informace poskytnout a kde například postačí pouhá klasifikace, případně jen stručně doplnit slovní komentář, který žáka navede správným směrem – co má do příště zlepšit a jakým způsobem.

Opět uvedu na konkrétním příkladu ze své třídy. V jedné z hodin Českého jazyka jsem se věnovala procvičování rodů podstatných jmen, chtěla jsem vědět, jak dané učivo celkově jako třída již ovládáme. Připravila jsem tedy pracovní list, žáci měli možnost pracovat ve dvojicích a v případě potřeby se přijít se mnou poradit. Jeden z důvodů, proč jsem zvolila práci v malém týmu bylo, abych mohla snadněji analyzovat chyby, jelikož žáky poznám i podle písma, takže jsem měla větší přehled o tom, kdo a kolik práce ve dvojici odvedl. Zároveň jsem na ně převedla větší díl zodpovědnosti, než když pracují ve větší skupině.

Po vypracování úkolů jsme si je společně zkontrolovali, s tím, že na zadní straně měli připravené hodnocení, kde si zaznamenali, jak se jim společně pracovalo a co by doporučili pro další práci. Na závěr jsem se žáků zeptala na „analýzu omylů“, jestli je nějaká dvojice, která měla více chyb, a čím si myslí, že to bylo způsobeno. Po prohlédnutí všech prací jsem se rozhodla udělit některým dvojicím jedničky, někomu jedničky s komentáři a některým jen komentář na čem mají do příště zpracovat, aby jejich práce byla více úspěšná.

Díky tomuto přístupu se mi potvrzuje, že žáci, kteří nedosáhli hned na klasifikační stupeň jedna, se příště z chyb poučí a jsou schopni si svou další činnost na jedničku obhájit, protože došlo k regulaci, ale ne k demotivaci, jako by tomu bylo při použití klasifikačního stupně čtyři nebo pět.

#### **d) Funkce výchovná**

„Výchovnou funkci spatřujeme v tom, že by měla vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáka (př.: odpovědnost, vytrvalost, svědomitost, aj.) k sobě samému i ke svému okolí“<sup>13</sup>

Pozitivní hodnocení ovlivňuje žákovo hodnotové zaměření a jeho sebevědomí, pomáhá žákovi vytvářet postoje k sobě samému a představy o hodnotách vlastní osobnosti.

---

<sup>13</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6..

Výchovná funkce hodnocení se může stejně jako ta motivační, proměnit v řešení kázeňských problémů ve škole, a to může mít naopak negativní vliv na žáka, kdy dojde k oslabení některých oblastí jeho osobnosti.

Uvedu příklad z náslechu ze ZŠ na Barrandově v rámci praxe na vysoké škole. Třída byla již od pohledu vedena transmisivně a v rámci hodiny matematiky se objevovaly zvláštní komentáře učitele, které mě dost ochromily.

*Učitelka: „Koukám, že máš hodně řečí, tak pojď k tabuli a ukaž nám, jak vše umíš!“*

*Žákovi je zadán příklad na písemné sčítání, žák se snaží úlohu spočítat, bohužel se dopouští omylů, několikrát se opravuje a příklad nakonec nespočítá.*

*Učitelka: „Jsem přesně věděla, že to neumíš, hlavně že se vybavuješ, chtělo by to více se učit a méně řečnit. Dnes to bude za plný počet, takže za pět!“*

S tímto přístupem se absolutně neztotožňuji, samotného žáka mi bylo velice líto a troufám si říct, že to v něm zanechá negativní přístup nejen ke škole, a i k matematice samotné. Žákovi se nedostalo žádné opory ze strany vyučujícího a „posměch“ před celou třídou může mít dopady nejen na něj ale i na celkové klima třídy. Donedávna (před náslechem) jsem věřila, že školství udělalo kus cesty a takovéto způsoby a chování ze strany učitele je již minulostí. Asi to bylo dáno v mých očích i tím, že se pohybuji v okolí lidí, kteří dávají přednost konstruktivismu, bohužel musím konstatovat, že stále existují školy, kde tento styl i nadále přetrvává.

#### **e) Funkce prognostická**

Prognostická funkce spočívá v tom, že na základě diagnostikování úrovně žákových vědomostí, dovedností, návyků, zájmů a vlastností lze předpokládat jeho další vývoj, například dalšího studia či výběru nejvhodnějšího povolání. Prognostickou funkci plní úspěšně klasifikace, díky které může přehledně sledovat úspěchy jednotlivých žáků za určité časové období a vytvářet si o jejich vzdělávání jakýsi „obrázek“.

To je platné především při volbě dalšího vzdělání (zejména při odchodu na víceletá gymnázia). Právě v této souvislosti je prognostická funkce nesmírně významná, protože může (při správném použití učitelem) pomoci žákovi vyvarovat se budoucích zklamání,

deziluzí atd. Samozřejmě pouze za předpokladu, že rodiče se školou (konkrétně se svým třídním učitelem) komunikují a o svém dítěti mají uvážlivé mínění.

### 3. Formativní hodnocení

*„Cílem formativního hodnocení je poukázat na klady, resp. nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti.“<sup>14</sup>*

V rámci této části se budu opírat o jeden hlavní titul, kterým je kniha *Hodnocení v současné škole* od Jana Slavíka. Tato publikace mne velice zaujala hlavně proto, že čtenáře přivádí k zamyšlení nad různými pohledy hodnocení, které je tak nutné pro kvalitní vyučovací proces. Z jejího velice bohatého obsahu témat jsem vybrala jen některé pasáže – samotný význam tohoto druhu hodnocení.

Před rokem 1989 pocítovali někteří učitelé potřebu změnit klima ve škole, jelikož byli učitelé limitováni zejména administrativou, která byla pevně daná, začali se změnami pouze ve své třídě. Jednalo se o změnu metod ve výuce, vztahu k žákům, to vše bez možnosti formulace těchto změn navenek. Díky tomu k sobě začali hledat cestu pedagogové, ředitelé i psychologové, začala vznikat centra různě organizovaných struktur všímajících si vnitřních podmínek transformace školství. Rozvíjela se také diskuse o slovním hodnocení, většina kantorů ji propagovala jako náhradu za klasickou klasifikaci.

Jestliže je cílem učitele významně přispět k rozvoji potenciálu každého žáka ve své třídě, a nejen těch nejnadanějších, měl by se zamyslet nejen nad tím, jakým způsobem volit metody a strategie ve vyučování, ale také jak žáky hodnotit. Každý žák ve škole potřebuje zažít pocit uznání, potřebuje delší dobu na vstřebání látky, opakování učiva a jeho procvičování. Někteří žáci potřebují více času a péče než jiní, ale ani u nich by neměl být znemožněn úspěch ve školním prostředí a následně v profesním i soukromém životě.

Pedagog by měl vytvářet nesoutěživé prostředí pro žáky, které rozvíjí sebedůvěru, samostatnost a zodpovědnost. Žáci, kteří získají vhléd do vlastního učení, si své učební cíle plánují a sami postupně vyhodnocují podle toho, jak se jim je daří naplňovat. Tím pádem zlepšují výsledky svého učení, a to vše vychází ze skutečnosti, že tito žáci mají příležitost k seberegulaci, protože v procesu sebehodnocení je klíčový sám žák. Je ale nutné žákovi předložit jasná kritéria, díky kterým bude schopen svůj výkon reflektovat.

---

<sup>14</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

Tento typ hodnocení se zaměřuje na proces a jeho úlohou je umožnit cílenou radu a poučení zaměřené na zlepšování výkonů. Na chyby a nedostatky se u formativního hodnocení nahlíží jako na východisko k jejich odstranění. Jedná se zejména o funkci diagnostickou, která poskytuje zpětnou vazbu jak učiteli, tak žákovi.

### 3.1. Vymezení pojmu formativní hodnocení

Vše, co formativní hodnocení vyžaduje, je mít jasnou představu o tom, co učitel chce, aby se žáci naučili.

Nejdříve však pojďme k samotnému vymezení. Pojem formativní hodnocení pochází z latiny, sloveso *formo* v překladu znamená formovat, utvářet, dávat tvar. A přídatné jméno *formativní* je potom chápáno jako utvářející či vytvářející. Formativní hodnocení by podle této zásady mělo znamenat takové hodnocení, které formuje, utváří a rozvíjí podobu žákova učení. Především se jedná o průběžné hodnocení pokroku a jeho porozumění učivu ze strany učitele, žáka i žáků mezi sebou.

Dá se říct, že je to hodnotící metoda, která pomocí zpětné vazby žákovi dá jasnou informaci o jeho aktuálních vědomostech a dovednostech. Poskytne mu klíč k nahlédnutí do jeho vlastního učebního procesu, převážně o tom, kde se právě nachází a co by měl udělat pro to, aby dosáhl požadovaného cíle. Mezi metody formativního hodnocení můžeme zařadit kritéria hodnocení, zpětnou vazbu, sebehodnocení či vrstevnické hodnocení.

Kolébku vzniku formativní hodnocení jsou Spojené státy americké. V zahraniční literatuře se můžeme setkat s pojmem *Assessment for learning*, kde spojka *for* značí formativní část hodnocení, tedy hodnocení „pro učení“, kdy pro žáky není podstatné hodnocení na konci, nýbrž samotný proces učení jako takový. Naopak pojem *Assessment of learning* značí proces, který odpovídá sumativnímu hodnocení a je typický pro transmisivní výuku, kdy žáci pasivně přijímají informace a učí se jen pro známku. Někteří zahraniční pedagogové, kteří formativní hodnocení preferují, prezentují názor, zda je vůbec sumativní hodnocení pro žáky nutné. Jejich míněním je, že pokud se žáci učí a jsou přesně informováni o tom, co umí a co je třeba zlepšit, neztrácí význam hodnotit je až na konci? <sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> SPENDLOVE, D. *Putting Assessment for Learning into Practice*. 1. vydání. New York: Continuum, 2009. 128 stran. ISBN: 978-1-8470-6410-3 (paperback)

V letech 2002-2004 realizovalo Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání spadající pod Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj v Evropě (OECD) projekt Formativní hodnocení v programu *Schooling for Tomorrow*, jehož výzkum probíhal ve školách v těchto zemích: Anglie, Kanada, Austrálie, Nový Zéland, Finsko, Dánsko, Itálie. Centrem projektu byly případové studie na několika anglických školách a přehledové studie anglické, francouzské a německé literatury na toto téma. V závěrečné zprávě projektu se objevují tři hlavní důvody pro zavádění formativního hodnocení. Prvním důvodem je, že zásadně rozvíjí kompetenci k učení, jako druhý bod se uvádí, že zvyšuje celkovou školní úspěšnost žáků. Třetím argumentem je, že podporuje spravedlivý přístup ke vzdělávání.

Zmíněný projekt OECD se snaží integrovat různá pojetí formativního hodnocení a hledá možnosti jeho rozšíření. Mezi hlavní překážky v praxi patří argumenty mezi snadnou prokazatelností výsledků sumativních testů a nesnadným vykazováním výsledků formativního hodnocení. Bohužel výsledky formativního hodnocení se stávají viditelnými až díky dlouhodobějšímu působení, což může posoudit jen sám učitel, který s žáky tráví čas, tím pádem to může pro něho těžko obhajitelné, jelikož se jedná o subjektivní pocit kantora.

Mezi další překážky můžeme zařadit vysoký počet žáků ve třídě, malá ochota a odvaha ze strany učitelů nebo také vedení školy.

### **3.2. Cíle formativního hodnocení**

Předpokladem naplnění cílů je práce s formativním hodnocením, ať už se jedná o sebehodnocení či o hodnocení někoho jiného. Účelem je zejména zlepšení samotného procesu učení žáka, posun v jeho výsledcích, rozvoj schopností autonomního hodnocení, které vede žáky k reflexi svých vlastních učebních procesů. Součástí cílů formativního hodnocení by mělo být autonomní hodnocení, které žák sám používá, zvládá, rozumí mu, dokáže ho vysvětlit nebo ho obhájit. Jde o jakousi „týmovou spolupráci“, kde každý člen týmu chápe svou roli, ví, co se od něj očekává. Je prací učitele, aby co nejdříve nastavil očekávání žáků tak, že všichni budou už od začátku pracovat s představou stejných cílů.

Abychom mohli cílů dosáhnout, musíme si je nejdříve stanovit. Pro dosažení cílů je nutné sledovat žákův posun, který se ubírá směrem k naplnění cílů. Učitel zjišťuje, jak žák

porozuměl učivu, a případně by měl diagnostikovat problémy, se kterými se žák při učení musí potýkat.

Důležitou formu zastupuje dialog, který většinou probíhá jako rozhovor nad žákovou prací. Právě toto je předpokladem pro vzájemné vyměňování si informací. Hlavním cílem pedagoga je motivovat a působit na žákovu přemýšlení nad problémem, proto samotná práce a uvažování je kolikrát důležitější než samotný výsledek.

Základním předpokladem, díky kterému poznáme, zda formativní hodnocení používáme správně, je, že naše hodnotící techniky mají okamžitý účinek na žákovu vzdělávání a uvědomování si vlastních silných i slabých stránek. Jestliže se však efekt ukazuje až po delším čase, měli bychom naše způsoby hodnocení přehodnotit. Dopad formativního hodnocení se ukazuje téměř každý den a jeho působení ovlivňuje nedalekou budoucnost.

Nemělo by se stávat, že žákům není jasné, co se od nich očekává a k čemu slouží výklad určitého tématu. Dalším signálem, že se objevují potíže, mohou být chaotické přechody mezi hodnocením, plynulostí výuky či návazností, celkového pochopení smyslu učiva. Nebo jde o to, že se nám žáci zdají málo úspěšní. To může být z důvodu hodnocení za aktivity, ke kterým nebyla předem zadaná jasná kritéria, což je chyba na straně učitele.

Z vlastních zkušeností se domnívám, že pokud jsou žáci permanentně vystavováni technikám formativního hodnocení, naučí se je používat natolik, že se to pro ně stane přirozeným procesem. Můžeme to poznat i tak, že se žáci nebojí projevovat svůj názor, hodnotí se objektivně a poukazují i na své slabé stránky. V takovém klimatu by nemělo být hlavním cílem finální známka, ale každodenní proces učení. Myslím si, že když je formativní hodnocení hlavním způsobem, jak žáci dostávali zpětnou vazbu, můžeme pak v takovém prostředí cítit jinou, odvážím se říci lepší atmosféru, což může posoudit jen nezávislý pozorovatel.

### 3.3. Funkce formativního hodnocení

Tento druh hodnocení plní také několik úloh. Proto jsem se ve vymezení konkrétních funkcí inspirovala v publikaci autorky Kratochvílové, které jsem doplnila o další nahromaděné poznatky.<sup>16</sup>

#### a) Funkce informativní (poznávací)

Záměrem je informovat žáka o jeho výkonu, jakási zpětná vazba pro žáka a rodiče, kde významnou roli hraje i rychlost zpětné informace.

#### b) Funkce korektivní (konativní)

Umožňuje žákovi samostatně či s dopomocí učitele hledat cestu, jak dosáhnout naplnění lepších výsledků.

#### c) Funkce rozvíjející

Prostřednictvím hodnocení se utváří žákovy postoje, to jasně dokazuje, jaký vliv má evaluace na celkový rozvoj osobnosti žáka.

#### d) Funkce regulativní

Umožňuje učiteli na základě okamžité zpětné vazby plánovat další vyučovací hodinu a žákovi upravovat další činnosti podle jeho individuálních předpokladů.

#### e) Funkce výchovná

Díky vyhledávání, odstraňování chyb a přijímání kritiky se žáci učí sebekontroly.

#### f) Funkce sociální

Jelikož jsou žáci ve škole součástí kolektivu, tak dochází k tomu, že se v těchto skupinách navzájem ovlivňují, ať je to v jednání, chování či hodnocení, jako příklad můžeme uvést vrstevnické hodnocení.

---

<sup>16</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

### **g) Funkce prognostická**

Díky poskytnuté informaci o žákově momentálním úspěchu a dosažené úrovni můžeme s tím pracovat i v budoucnu, to znamená připravit žáka na další etapu vzdělávání.

### **h) Funkce motivační**

Je jasné, že cílem je také motivovat žáky a to tak, že je budeme povzbuzovat v jejich snažení, vyzdvihovat jejich individuální pokroky, oceňovat jejich úspěchy. A nezáleží na tom, zda to bude slovně, písemně či neverbálně.

### **i) Funkce diagnostická**

Pomocí této funkce dochází k odhalování a zjišťování znalostí a úrovně porozumění, ale také příčin, tj. proč něco žáci neznají, proč něčemu nerozumí. Samotná diagnostika má význam nejen pro žáka a učitele, ale i rodiče. Pedagog by měl pravidelně sledovat žákův pokrok a seznámit ho se vzdělávacími cíli, aby jasně věděl, čeho má ve výuce dosáhnout.

## **3.4. Pozitiva a úskalí formativního hodnocení**

Hodnocení můžeme spojovat jak s pozitivy, tak s negativy. Ať už jde o jakýkoliv typ školního hodnocení, je třeba se vždy zamyslet nad tím, čeho pomocí něj hodláme dosáhnout. Mnoho kladů již vyplývají ze samotných definic formativního hodnocení, čemuž jsem se věnovala hned v úvodu kapitoly, proto tedy zmíním jen ty, které se mi zdají pro žáky nejzásadnější.

Jestliže jsou techniky formativního hodnocení využívány ve třídách pravidelně, výrazně se zlepšují výsledky žáků a zvyšuje se i rychlost a kvalita jejich učení.<sup>17</sup>

Hodně účinné se také ukazuje formativní hodnocení pro žáky, kteří jsou slabší či mají své vzdělávací potřeby, zejména u nich nedochází k demotivaci špatnými známkami, ale snadněji tak mohou najít cestu, překonávat jednotlivá úskalí a díky tomu se ve vzdělávání zlepšovat.

---

<sup>17</sup> (Black & Wiliam, 1998a, 1998b, 2005; Bell & Cowie, 2001; Allal & Lopez, 2005; OECD, 2005; Hattie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008; Fluckigerová a kol., 2010; Wiliam, 2010; uceleně Floréz & Sammons, 2013).

Co jako učitel u formativního hodnocení velice oceňuji, že podporuje spravedlivý přístup ke vzdělání, to znamená, že každému žákovi poskytuje prostor, aby se v rámci svých možností podílel na svém maximálním rozvoji.

Určitě bych měla zmínit, že díky vnitřní motivaci žáků se zlepšuje i klima samotné třídy. To je způsobeno tím, že si žáci mezi sebou více věří, jsou k sobě otevření, zejména to platí u výkonově slabších žáků. Díky tomu, že žáci mezi sebou nejsou porovnáváni a výuka není postavena jen na soutěžení, se žáci stávají v procesu učení více aktivními, spolupracujícími a nezávislymi jedinci.

Další výhodou se jeví fakt, že žáci přijímají za své učení větší zodpovědnost. Nejde jim o to, aby svedli v případě neúspěchu vinu na někoho jiného, jsou schopni to v rámci sebehodnocení lépe posoudit.

Jestli jsem zmínila pozitivní stránky formativního hodnocení, měla bych se věnovat i případným rizikům.

Jedním z nich může být, že učitel vede žáky přímo až ke správnému řešení, pak se může stát, že se v žácích vytvoří na učiteli určitá závislost. Zpětná vazba je sice velice důležitá, ale měla by být promyšlená. Až žáci opustí školu, měli by sami již ovládat nástroje, díky kterým budou schopni reflektovat svou vlastní práci a odpovědět si na otázku, zda jdou správným směrem.

Další nebezpečí může nastat, když si učitel před samotnou prací vytyčí s žáky cíle a na konci hodnotí zcela něco jiného.

Pokud chceme v rámci formativního hodnocení používat například tabulky, neměli bychom při tom zapomínat, že mohou být spíše vodítkem pro sumativní hodnocení. Protože dává žákům jasné informace o tom, co udělat, aby byli dobře ohodnoceni. Pokud se tomu chceme vyvarovat, měli bychom se zamyslet, jak to udělat, aby hodnotící tabulka byla účinná pro samotné učení. To by nastalo v případě, že bude moci být použitelná napříč úkoly – jako příklad povedené práce.

Poslední riziko, které bych ráda uvedla, se týká sebehodnocení. U některých žáků se stává, že své znalosti podcení nebo naopak přecení, to může být zapříčiněno soutěživým prostředím, vlivem společnosti nebo tlakem, který je na žáky vyvíjen, či prostě momentálním

neuvědoměním si, že něco neumí. Sebehodnocení je dlouhodobý proces a chvíli potrvá, než se žáci naučí správnému hodnocení sebe samého, proto by pedagog měl tuto metodu brát s rezervou.

Z těchto problematických okruhů vyplývá, že jsou právě učitelé těmi, kdo chybují. Nicméně za největší překážku můžeme považovat protipól, což je sumativní hodnocení. Ať chceme nebo ne, známky jsou nejrozšířenějším způsobem hodnocení v České republice, na který je většina zvyklá, bez ohledu na to, že je to nezbytné i pro ukončení základního vzdělávání, kdy mají velkou váhu, co se přijetí na střední školy týče. Pokud chce žák úspěšně zakončit středoškolské vzdělání, musí získat maturitní vysvědčení, které má zase podobu známek. Bohužel stejně je to i na vysokých školách.

Jestli má mít formativní hodnocení ve školství své místo a máme usilovat o jeho kvalitu, je tedy asi nezbytné, aby se změnil sám vzdělávací systém, a na jeho základě i samotný přístup jednotlivých učitelů.

## 4. Vybrané metody formativního hodnocení

Než se pustíme do jednotlivých metod, je potřeba si vymezit některé pojmy, stejně jako jsme nemohli jednoznačně definovat termín *formativní hodnocení*, tak se terminologie rozchází i v oblasti postupů formativního hodnocení. Můžeme se setkat s termíny jako *metody formativního hodnocení* nebo *strategie formativního hodnocení*, či *techniky formativního hodnocení*, to může být pro učitele matoucí.

V latině se označuje pojem „methodos“ za cestu či postup. Zatímco Pedagogický slovník definuje výukovou/vyučovací metodu jako „činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů“. <sup>18</sup>

Pojem výuková metoda se podle některých autorů používá pro konkrétní postup při jednotlivých vyučovacích hodinách či pro konkrétní činnost učitele a žáka. <sup>19</sup> Takže jinými slovy řekneme, že je to něco, co v hodině můžeme přímo vidět, slyšet nebo si to smíme přímo přečíst. Jako příklad to mohou být třeba kritéria, podle kterých žáci zpracovávají projekt o zvířatech, protože se to přenáší do různých aktivit, kterých se všichni účastní. Prostřednictvím metod probíhá i působení a komunikace mezi učitelem a žáky, můžeme tedy říct, že výuková metoda je jakýmsi zprostředkovatelem nejen pro učivo, ale je celkově velice nápomocná při dosažení předem stanovených cílů.

Nejustálenějším termínem v českém prostředí je zřejmě výuková metoda. Proto tato kapitola bude zastřešovat vybrané metody formativního hodnocení, jakými jsou – sebehodnocení, zpětná vazba a hodnocení chování. V průběhu kapitol bude prostor věnován i vybraným konkrétním nástrojům, které se osvědčily nejen mně, ale i na některých českých základních školách. Proto bych ještě ráda zavedla jeden termín, a to jsou *nástroje formativního hodnocení*, pod kterým vnímám například žákovská portfolia, žákovské diáře či vysvědčení.

---

<sup>18</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

<sup>19</sup> KAŠPAROVÁ, Jana, Karel STARÝ a Gabriela ŠUMAVSKÁ. *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. ISBN 978-80-87063-42-2.

## 4.1 Sebehodnocení

*„Pokud nikdy nedostanou důvěru, aby vlastní zkušenost zhodnotili, nikdy si neosvojí zvyk ani dovednost provádět reflexi svého výkonu, a nerozvinou v sobě tudíž schopnost sebezdokonalování. Konečným cílem musí být výchova žáků, kteří mají sebedůvěru i dovednost reflektovat a posuzovat nezávisle na učiteli.“<sup>20</sup>*

Cílem vzdělávání je to, aby žák ve svém životě co nejvíce využil vše, co se v průběhu školní docházky naučil. To samé platí i u hodnocení, bohužel to často ve školách bývá jinak. Školní hodnocení je pro některé pedagogy něčím, co má ve své pravomoci hlavně učitel a je základní zpětnou vazbou, kterou dostávají rodiče o tom, jak se jejich dítěti ve škole daří. Pak se ale stává, že samotná školní práce se posouvá do pozadí a není tak podstatná jako samotné hodnocení. Podle mého názoru by měl žák svému hodnocení rozumět a měl by tak být schopný o něm cíleně rozmlouvat a uvažovat.

Sebehodnocení je nedílnou součástí výuky, jedná se o získanou dovednost a je především na pedagogovi, aby žáka naučil hodnotit svou vlastní práci. Dítě se od útlého věku setkává se skutečností, že na jeho chování, úspěchy či neúspěchy, kladné či záporné vlastnosti někdo nějak reaguje.

Sebehodnocení můžeme považovat za nejvyšší formou hodnocení, což je příznačné pro konstruktivní školu, která se opírá o principy vzdělávání 21. století. Tím pádem se hodnocení stává nejen prostředkem k dosažení cílů vyučování, ale samo je jedním z hlavních cílů vyučování. S tím se váže i skutečnost, že by sebehodnocení nemělo být pro žáky jen něčím příležitostným, ale naopak něčím, co je součástí celého systému. Mělo by jít o systematické činnosti, které se nezaměřují pouze na afektivní složku činnosti (co se mi líbilo), ale na žákovo porovnání svých znalostí, dovedností a postojů v té které etapě vzdělávání, jež je porovnávána s jejím žádoucím stavem, aby mohl být žák schopen své učení ovlivňovat, a podle tohoto zjištění dál pracovat na svém rozvoji.<sup>21</sup> Důležité je, aby se žáci nejen naučili přijímat to, jak je hodnotí někdo jiný, ale také realizovat vlastní hodnotící

---

<sup>20</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

<sup>21</sup> HELUS, Zdeněk, LUKÁŠOVÁ, Hana, ed. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. ISBN 978-80-905222-0-6.

aktivity, provádět analýzu svého výkonu, reflektovat své úspěchy a chyby a plánovat další postupy v učení. To je důvodem, proč bývá sebehodnocení považováno za základní metodu formativního hodnocení. V žádném ohledu to ale neznamená, že se učitel své zodpovědnosti vzdává, ale že ji sdílí s žáky a vede je k vlastní odpovědnosti za jejich učení.

V době nástupu do školy ještě dítě nedokáže samo posoudit, zda je jeho přístup k řešení problému správný, ale pedagog, na základě zpětné vazby, může dítě nasměrovat, dát mu doporučení, jakým způsobem by mohlo daného cíle dosáhnout. Samotné rozvíjení sebehodnocení se může v určitém věku lišit. Ať je to od vyjádření pocitu z vykonané práce v podobě nějakého symbolu, pohybu, gesta až po kladení otázek učitelem, jímž smyslem je především zamyslet se nad svou prací.

V pozdějším věku, s vývojem myšlenkových operací, ale dítě začne vnímat i názory ostatních lidí, zejména vrstevníků. To se již u něj vyvíjí schopnost kritického sebehodnocení. Sebehodnocení je dovednost, kterou se musíme učit rozvíjet, je spojená s rozvojem sebevědomí a sebezpetí osobnosti. V pozdějším věku se také autoevaluace stává stabilnější a žák je schopen si uvědomit, co už umí a co ještě ne. Nešetrné vedení při sebehodnocení může mít dlouhodobě negativní vliv na psychiku žáka.

V první řadě bychom měli žáky naučit reálně hodnotit svou vlastní práci. K tomu potřebují dostatek času, aby se naučili, na základě přesných informací, odhalovat a opravovat chyby. Aby učitel mohl přejít k vlastnímu sebehodnocení, musí žáci získat dovednost realistického odhadu vlastních schopností. Tato dovednost je podmíněna zdravým sebezpetím, sebedůvěrou v překonávání překážek a zdolávání stále vyšších cílů.

Pozitivní sebehodnocení zvyšuje žákovu sebeúctu a sebedůvěru. Sebeúcta je respekt k sobě samému, kdy vím, kdo jsem, co dokážu zvládnout a jaké vyznávám hodnoty.

Děti, zejména pak na 1. stupni základní školy, hodnotí samy sebe na základě hodnocení učitele, proto bychom se jako učitelé neměli soustředit pouze na výkon, ale měli bychom věnovat pozornost i sebevědomí. Sebevědomí buduje orientaci na zvládnání emocí. Jsou děti, které se rády učí a dokáží se vyrovnat i s neúspěchem, díky tomu jsou schopny úspěch prožívat, a to i v náročných úkolech. Naopak děti s naučenou bezmocí v úspěch nevěří a domnívají se, že ať se snaží sebevíc, stejně to pro ně nedopadne dobře. Potom se

samy možná ptají, proč bych se měl vůbec snažit? Tato bezmoc vede ke snížení důvěry v dosažení cílů a rezignaci.

Tady je na místě se zaměřit na slovo autonomie, což znamená svéprávnost či schopnost se samostatně rozhodovat. Pokud se učitel rozhodne, že autonomní hodnocení zavede do své výuky, a jeho snaha bude úspěšná, odrazí se to pozitivně na celém klimatu třídy. Žáci jsou často otevřenější a jistější, jelikož mají vhléd do všech záměrů a postupů, navíc nemají pocit nahodilosti.<sup>22</sup> To je ale možné dokázat v momentě, kdy je žák dobře obeznámen s normami a kritérii hodnocení.

Důležité u této metody je to, aby byli žáci vedeni k tomu, že chyba není nic špatného. Je to prostředek, který se u učení občas vyskytne, a bylo by dobré ho brát jako příležitost, díky které lépe porozumíme učivu. S žáky bychom si mohli domluvit určitý postup, jak s chybou pracovat. Což může v praxi vypadat třeba tak, že žák nejprve najde při sebekontrolě chybu, na základě toho zhodnotí, jak tato chyba vznikla, zda se jednalo o náhodu, špatně naučené pravidlo či nepochopení pokynů. Poté žák společně s učitelem hledá hlubší vysvětlení toho, proč žák chyboval, zda za to může nedostatečná motivace, špatné porozumění mezi učitelem a žákem či jiné důvody. V poslední fázi žák svou chybu opraví, tím si pokusí zajistit, aby se tato chyba již příště neopakovala.

Sebehodnocení proto není jen zvládnutí posuzování svého výkonu na základě předem stanovených kritérií hodnocení, ale je to vlastní uvědomění si svého vývoje, cesty. Žák proto může hodnotit sám sebe nejen ústně či na základě určitých prací v rámci vyučování, ale může mít například notýsek, tabulku, do kterých píše záznam hodnocení celého týdne, půl roku i celého roku, to záleží už na potřebách žáků, učitele či třídy.

Sebehodnocení má vést především k celoživotnímu vzdělávání se a umění si pomoci i za dveřmi školy. Vede k tomu, aby žák uměl řídit sám sebe, a to jak na úrovni vědomostí, tak třeba i morálních vlastností. Také je ale důležité říci, že sebehodnocení není ucelené, pokud není doplněno učitelským pohledem na výsledky žáka a naopak. Pouze takto

---

<sup>22</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

vyrovnané hodnocení může tvořit komplexní celek, který posunuje žáka i učitele dál v rámci dalšího vývoje.

Tyto dovednosti musíme žáky učit, nemůžeme čekat, že si je osvojí a zvládnou je hned od počátku sami. Pro dobré sebehodnocení je třeba také zajistit vhodné podmínky (ať je to klima třídy, partnerský přístup, bezpečí, dostatek času) a vhodné nástroje (jako jsou kritéria, indikátory, ukazatele). Žák by měl pojmout sebehodnocení jako přirozenou a trvalou součást své práce, měl by umět přemýšlet a pojmenovat své dobré i méně úspěšné výsledky.

#### **4.1.1 Cíle sebehodnocení**

Cílem sebehodnocení je, že žák sám rozpozná, jestli se mu podařilo uskutečnit to, co zamýšlel a zda došel ke stanovenému cíli. Případně by měl být schopný vysvětlit, proč se mu zdá, že ho nedosáhl, co tedy zmařilo šanci na lepší průběh a výsledek jeho činnosti. Na základě sebehodnocení by měl žák reflektovat kvalitu vlastní práce a plánovat, co udělat propříště jinak za účelem zlepšení svého výkonu. Dále se podílí na budování sebeúcty, sebedůvěry a pozitivnímu postoji k celoživotnímu učení.<sup>23</sup>

#### **4.2. Zpětná vazba**

Prostřednictvím tzv. zpětné vazby z okolí žák získává pohled na to, zda jsou jeho činy a chování na správné cestě či nikoliv. Díky zpětné vazbě, která se nám od ostatních dostává, se učíme být v interakci s prostředím, ve kterém žijeme.

Jelikož je člověk bytostí společenskou, tak svou nezastupitelnou úlohu má zpětná vazba také v rovině sociální komunikace. Můžeme to uvést na příkladu, který je typický pro počáteční fázi komunikace mezi matkou a dítětem, kdy první úsměv je regulován principem zpětné vazby. Z uvedeného příkladu můžeme vyvozovat, že přijímání, ale zároveň i poskytování zpětné vazby, je v sociálně-interakčním procesu učení přirozeným mechanismem.

Obecnější pojetí zpětné vazby hovoří spíše o výměně informací, což můžeme označit za proces v komunikaci, při kterém příjemce sdělení shromažďuje informace a následně je

---

<sup>23</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0885-X.

vyhodnotí. Závěrečná podoba takto specifikované zpětné vazby je ovlivněna třemi obory: pedagogikou, psychologíí a výchovou v přírodě. Pedagogika zpestřila zpětnou vazbu o volné vyjadřování myšlenek, předávání znalostí a přenesení naučeného do praxe, psychologie dodala podněty ze sociálního učení a výchova v přírodě vyvolala povědomí o důležitosti zážitků, jejich zpracování a případném přenosu do budoucna.

Autoři J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš hovoří o zpětné vazbě jako o jednom z nejdůležitějších prvků řízení různých systémů, tedy o (zpětném) vlivu procesu na řídicí orgán, přenosu informace o výstupu určitého děje na jeho vstupní faktory. Je zde uváděn příklad, kdy zpětnovazební informaci žákovi poskytuje hodnocení jeho práce; naopak dotazy žáků poskytují učitelé zpětnou vazbu tím, že umožňují přizpůsobit výklad a zaměřit další vyučování na ty části, které žáci nezvládli. V systému, kde chybí účinná zpětná vazba, hrozí, že nebude pracovat dobře či se může vymknout kontrole.<sup>24</sup>

J. Slavík uvažuje o zpětné vazbě jako o informačním vztahu, v němž je vykonavatelé určité činnosti poskytována informace o důsledcích této činnosti, takže vykonavatel může na jejím základě upravovat svoji činnost vzhledem k cílům.<sup>25</sup>

Zpětnou vazbu můžeme rozlišit na kladnou a zápornou, kdy kladnou zpětnou vazbu chápeme jako směřující k zesílení řízené činnosti (například chvála), naopak ta záporná stránka zeslabuje danou činnost. Zpětná vazba je tedy nástrojem, díky kterému se můžeme poučit ze svých chyb a zároveň nám dává rady, jak zopakovat vydařené úspěchy.

Na zpětnou vazbu se můžeme dívat několika způsoby, jedná se o pojem značně široký, který je zejména v dnešní době tak často diskutovaný. Chceme-li zkoumat vliv zpětné vazby učitele na motivaci žáků ve vyučování, musíme svou pozornost zaměřit na evaluaci, kterou poskytuje učitel žákům v pedagogické komunikaci. Ta má za úkol informovat žáka o tom, jak probíhá proces jeho učení. Samotní žáci leckdy zpětnou vazbu od učitele sami vyžadují, a proto je vhodné, aby byla poskytnuta neprodleně po žakově výkonu. S větším

---

<sup>24</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

<sup>25</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

odstupem poskytování se snižuje její efektivita, protože si žák svůj výkon nemusí pamatovat tak zřetelně jako po jeho okamžitém provedení.

Zároveň bychom měli dodat, že zpětná vazba by měla žákovi pomoci, nikoliv ho zastrašit nebo odradit od dalších aktivit. Při poskytování zpětné vazby je bezpochyby nutné vyhnout se jakékoliv ironii, nadřazenosti či zesměšňování, aby nebyl potlačován její původní význam. Je patrné, že z časového hlediska nelze vždy věnovat rozsáhlé zpětné vazby všem žakovským odpovědím, proto ji můžeme žákovi poskytnout nejen verbálně, ale také nonverbálně. Tím rozumíme gesta, jako je kývnutí, zdvižení palce pro vyjádření souhlasu či prostý úsměv apod. Každý učitel si o ní však jistě udělá svou vlastní představu, kterou bude ve své praxi uplatňovat.

#### **4.2.1. Cíle, funkce a typy zpětné vazby**

Zpětná vazba je považována za nejdůležitější prvek formativního hodnocení, která by měla být korektivní, konkrétní a včasná. Sama o sobě neinformuje jen o výkonu žáka, ale také o postojích učitele, jeho vztahu k němu i probíranému učivu, bývá na ni nahlíženo jako na jeden ze způsobů pedagogické komunikace.

*„Žáci se tedy učí jeden od druhého tím, že diskutují o učivu, vyjevují si rozdílné pohledy, propukají kognitivní konflikty, které je třeba řešit (viz debaty typu: kdo má vlastně pravdu a proč), objevují se různá řešení a je třeba vyloučit i nevhodná.“ „Žáci motivují jeden druhého tím, že si vzájemně poskytují zpětnou vazbu a debatují o učivu.“<sup>26</sup>*

Hlavním cílem zpětné vazby je dosáhnout pozitivní změny v učení žáků, nelze tedy za zpětnou vazbu považovat například jen známku, protože ta postrádá bližší informace (pokud učitel sdělí žákům na konci tematické oblasti či po testu známku či dosažený počet bodů, nemá to pro ně takový efekt).<sup>27</sup>

Jak jsem zmínila, zpětná vazba má ve výukové komunikaci nezastupitelné místo. Je tedy zřejmé, že její funkce jsou zásadní pro celkový rozvoj žáka ve výchovně-vzdělávacím

---

<sup>26</sup> MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

<sup>27</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

procesu. Tento fakt trefně charakterizuje věta autora Kuliče, který říká: „Výsledek učení není závislý pouze na frekvenci zpětné vazby, ale především na její kvalitě.“<sup>28</sup>

V dalším odstavci se zaměřím na funkce zpětné vazby z širšího psychologického pohledu, použiji dělení podle autorů Mareše a Křivohlavého. Jedná se o funkci **regulativní**, jelikož umožňuje usměrňovat žákovu činnost, funkci **sociální**, protože se díky ní budují vztahy mezi učitelem a žáky, funkci **poznávací, která** vede žáka k hlubšímu poznání učitele, učiva i sama sebe, funkci **rozvojovou**, jelikož se žák učí zpětnou vazbu využívat k vlastnímu rozvoji (tj. sebevzdělávání a sebevýchova).<sup>29</sup>

Od cílů a funkcí zpětné vazby se odvíjí také její kategorizace. Jako příklad uvedu rozdělení zpětné vazby podle K. Starého, který ji člení do čtyř základních skupin. Zpětná vazba zaměřená na **úkol**, která zjišťuje míru správnosti výsledku či adekvátnost výkonu. Zpětná vazba zaměřená na **proces**, která obsahuje informaci o postupu vedoucím ke zvládnutí úkolu a je směřována na hlubší porozumění. Zpětná vazba zaměřená na **seberegulaci**, která navazuje na předchozí typ zpětné vazby a vtahuje žáky do procesu právě prostřednictvím sebehodnocení, čímž žákům pomáhá regulovat jejich učení a motivovat je ke zvládnutí úkolu. Zpětná vazba cílená na **osobnostní vlastnosti**, která obsahuje informace zaměřené na hodnocení osobnosti žáka.<sup>30</sup>

Všechny čtyři typy mají ve výuce své místo, ale každý z nich slouží jinému účelu. Pro formativní hodnocení se jeví jako nejúčinnější typy dva, a to zpětná vazba zaměřená na proces a zpětná vazba zaměřená na seberegulaci.

Pro srovnání uvádím klíčové strategie formativního hodnocení podle Wiliama. Mezi ně patří: objasňování, sdílení, porozumění cílům učení a kritériím úspěchu. Díky efektivní třídní diskusi učitel získá důkazy o žakově procesu učení. Zpětná vazba od učitele k žákům

---

<sup>28</sup> KULIČ, Václav. *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Knižnice psychologické literatury.

<sup>29</sup> MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

<sup>30</sup> STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

by měla říkat, kde se zrovna nachází a co musí udělat pro posun vpřed. Pokud se žáci naučí plnit roli vzájemného hodnocení, může je to tím pádem posunout i k větší samostatnosti.<sup>31</sup>

Dále můžeme diferencovat zpětnou vazbu na záměrnou a nezáměrnou, na kladnou a zápornou, ústní a písemnou. Mějme také na paměti, že pro učitele vyžaduje každý typ zpětné vazby odlišné dovednosti.

#### **4.2.2. Okamžitá zpětná vazba**

Zpětná vazba je přítomna téměř v každé vyučovací hodině, někdy si to ani sami neuvědomujeme. Nemusí se vždy jednat o ústní formu, ale i neverbální stránka má v tomto ohledu své místo – příkývnutí, úsměv, posunek nebo položení otázky.

Autoři J. Mareš a J. Křivohlavý si pokládají otázku, zda žáci potřebují během pedagogické situace neustále zpětnou vazbu, a vzápětí na tuto otázku odpovídají, že pravděpodobně nikoliv. Dle jejich názoru tam, kde jde o méně obtížné úkoly a kde se žák dokáže orientovat a rozhodovat sám, je dostatečně motivován, a není tedy potřeba neustálá zpětná vazba.<sup>32</sup>

Dále upozorňují, že i když byla zpětná vazba žákovi poskytnuta, neznamená to, že ji pokaždé žák dokáže plně využít. Je totiž nesmírně důležité žáka nejprve ji naučit správně vnímat, musí si tedy osvojit, co je mu sdělováno, ať slovně či písemně. Především se musí učit zpětnou vazbu náležitě zpracovat, což může činit někomu potíže, neboť žáci jsou různě citliví na kvalitu své činnosti. Někteří nevidí nebo možná nechtějí vidět rozdíl mezi svým výsledkem činnosti a správným výsledkem. Pro srovnání uvedu dva příklady, kdy v prvním případě žák nesouhlasí s negativní zpětnou vazbou učitele, která naznačuje nedostatky v jeho práci, on ji ale považuje za dostatečně úspěšnou. Druhý případ je zcela opačný – žák je ustavičně chválen, řeší bezchybně pro něj snadné úkoly, ale neustálý souhlas učitele jej vlastně přestane uspokojovat. Potřeboval by daleko těžší úlohy, a pokud se mu jich nedostává, může na zpětnou vazbu od učitele přestat reagovat.

---

<sup>31</sup> WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Druhé revidované vydání. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKační LABORatoř, 2016. ISBN 978-80-906082-7-6.

<sup>32</sup> MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.ta

Pedagog by měl poskytovat žákům takovou popisnou zpětnou vazbu, aby žáci získali konkrétní informaci o jejich současném stavu, třeba co je možné třeba udělat pro to, aby se situace zlepšila. Současně musí dát najevo očekávání, že každý žák může dosáhnout skvělého výkonu. Zároveň je ale nutné podotknout, že by se měl učitel zdržet demotivujících a znevažujících výroků a omezit se pouze na hodnocení práce žáků.

Aby mohla být zpětná vazba poskytnuta, je potřeba nejprve sledovat, co žáci pochopili nebo kde se v průběhu procesu ztratili. K tomu nám mohou sloužit jednotlivé nástroje, které jsem měla možnost vidět při pedagogické praxi u kolegů. Pokusím se je stručně představit v následujících odstavcích. Jejich původní zdroj nápadů spočíval v navštívených seminářích a sdílení mezi dalšími učiteli, které se také zpětnou vazbou zabývají, proto jsem jednotlivé fotografie použila s jejich dovořením přímo ze tříd.

## Palce

Každý žák má na lavici dva druhy palců, které signalizují, v jakém stádiu se žák při řešení úlohy nachází. Zelený palec značí, že žák všemu rozumí a pracuje samostatně. Naopak červený palec znamená problém, takže žák potřebuje poradit. Je nyní na učiteli, jak s těmito znaky bude nakládat, zda se bude žákům s červeným palcem věnovat sám nebo bude rozvíjet vrstevnické vyučování, kdy mohou pomoci žáci, kteří mají již úkol vyřešený.

Mě osobně tam chybí ještě mezistupeň, kdy žáci zkusí přijít na řešení sami, sice jim to trvá delší dobu, ale mohlo by to pro učitele sloužit jako signál, „Vím co mám dělat, ale snažím se na to přijít sám,“ aby učitel neměl pocit, že se žák úloze vyhýbá. V rámci mého pozorování jsem zaznamenala, že se žáci více méně dělí do dvou skupin. A to na ty, co si vědí rady a mají práci brzy hotovou, a na druhou, kdy žáci čekají, až jim někdo poradí, aniž by se sami nejdříve snažili. V tom vidím u „palců“ trochu úskalí, ale možná jde jen o to, jak se tato metoda používá, tedy jak si to učitel s žáky na začátku výuky domluví. Další možný problém, který mě napadá, by mohl být v červeném palci. V některých žácích mohlo vyvolat pocit méněcennosti a snížit tak šanci na jejich úspěch, kdy by mohli směr dolů vnímat jako radikální, označující jejich neúspěšnost. Ale to už možná zabíhám do úplných detailů, mohlo by se to týkat velmi citlivých žáků, což zatím nemohu potvrdit ani vyvrátit.



*Obr. 1 Palce*

## Kostka

V hodině má každý žák na lavici papírovou kostku (vyrobena v rámci výtvarné výchovy či pracovních činností), na každé straně je barevný puntík odpovídající zadání, které visí ve třídě. V průběhu práce žáci otáčejí kostkou na konkrétní barvu a tím mapují své procesy učení, zároveň tak dávají zpětnou vazbu učiteli, který poté volí strategie, jak případnou pomoc řešit (zda pomůže spolužák či učitel sám).

Při náslechu ve třetí třídě žáci pracovali na cvičení v matematice, bylo vidět, že tento nástroj ovládají a jsou schopni při pomoci jinému žákovi dodržovat tichý hlas, aby nerušili zbytek třídy. Potíže v tomto nástroji bych viděla u modré barvy, kdy žák dokončil svou práci, a odpočíval. Tady si kladu otázku: „Jak dlouho by měl trvat odpočinek, neměl by tu být prostor pro efektivnější využití času, gradaci či individualizaci?“ To asi opět záleží na dohodě mezi žáky a učitelem, ale určitě si dokážu představit žáky, kteří této barvy dokážou zneužít. Dále mě zajímala černá barva, která by mohla odkazovat na místo, kde by se další práce nacházela, takže by mohla vést k další samostatnosti žáka, aniž by musel kontaktovat učitele. Vycházím hlavně z toho, že rozdíly mezi dětmi mohou být velké, a pokud je učitel ve třídě sám, je potřeba si jednotlivé činnosti v hodině efektivně dopředu rozplánovat. Trochu záhadou je pro mě červená barva, u které se asi předpokládá pomoc učitele. Podle vyjádření paní učitelky se červená barva objevuje velmi zřídka, protože si žáci většinu problémů řeší mezi sebou. I tady si ale dokážu představit třídu, a to beru v potaz i inkluzi, kde by se mohlo červených barev objevovat více. Tím pádem by asi potřeboval systém přizpůsobit tak, aby to vyhovovalo žákům i učitelům. To ale nemohu sama posoudit, jelikož jsem popsaný nástroj v této konkrétní podobě ještě nevyužila.



Obr. 2 Kostka

## Semafor

Ve škole se také můžeme sekat s momenty, kdy se neřeší jednotlivé úlohy, ale zjišťuje se hloubka porozumění, tedy vzhled do dané problematiky. Nástroj, ze kterého je možné získat odpovědi od více žáků najednou, je Semafor. Učitel vyzve žáky, aby připnutím svého kolíčku dali najevo, jak dané látce/učivu rozumí. Pedagog pak hned na zpětnou vazbu může reagovat a případné nesrovnalosti či nepochopení dovysvětlit, třeba konkrétním příkladem. U tohoto nástroje znamená zelený palec jasné porozumění, naopak palec směrem dolů přesný opak.

Výhodou Semaforu je rychlost, s jakou se zpětná vazba dostane od žáků k učiteli, a on sám na ni může bezprostředně reagovat. Dalším pozitivem je přehlednost, kdy je na první pohled vidět, pro kolik z celkového počtu žáků je probírané učivo srozumitelné. A třetí výhodou spatřuji v nabídce, kdy se jedná o čtyři možnosti, které jsou dle mého názoru dostatečné k tomu, aby se s nimi žák mohl identifikovat.

Jako úskalí vnímám, že někteří žáci mohou svým kolíčkem napodobit kolíček spolužáka třeba z důvodu vzájemné sympatie, takže pak takový ukazatel nebude plnit správný cíl, což je opět na diskuzi při zavádění tohoto nástroje. Jako druhý problém vidím v tom, že každý žák má jinou hranici sebehodnocení, tím pádem může docházet k přeceňování či podceňování. Je potom úkolem učitele, aby žákům pomáhal najít a podpořit jejich objektivní sebehodnocení, ať je to komentářem či jiným způsobem.



Obr. 3 Semafor

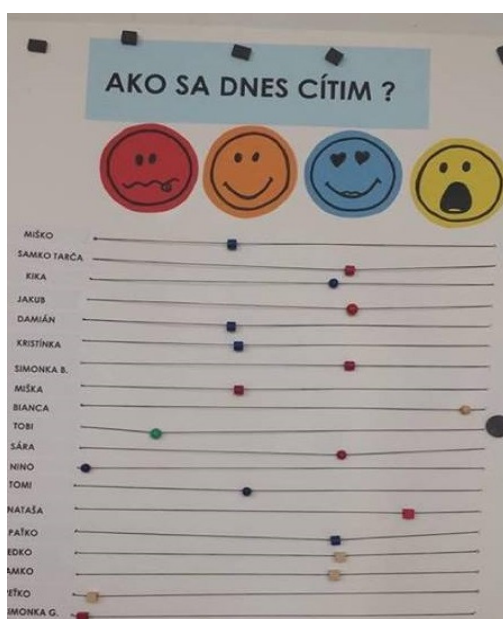


Obr. 4 Semafor

## Semafor II

Další druh Semaforu můžeme využít buď na začátku, v průběhu či na konci každého dne, když chceme hodnotit klima ve třídě. Ráda bych podotkla, že u tohoto nástroje je důležité bezpečné prostředí, kdy se žáci mohou svobodně vyjadřovat, aniž by jejich výpovědi někdo proti nim později použil. Postup je velmi jednoduchý, učitel vyzve žáky, aby posunuli svůj korálek podle toho, jak se dnes cítí. Opět se jedná o rychlou aplikaci zpětné vazby směrem k učiteli, kdy na ni může hned reagovat, a případné problémy na místě společně řešit.

Výhodu vidím zase v rychlosti provedení, ale zároveň v otevřenosti komunikace. Žáci se snaží pro své pocity hledat slova, kterými by daný stav popsali. Zároveň volí vhodné výrazy, aby nikomu neublížili, přestože je potřeba vyslovit i některé negativní věci. Je jasné, že tento nástroj je potřeba opakovat denně, aby se žáci naučili zpětnou přijímat a zároveň objektivně poskytovat. Ze svých zkušeností vím, že díky tomuto nástroji jsem podchytila drobné problémy, které během dopoledne mezi spolužáky vyvstaly, a nemusela jsem pak s odstupem řešit zbytečné nesnáze. Navíc žáci na konci vyučování odcházeli s pocitem, že měli možnost vše, co měli na srdci, vyřešit v rámci třídy. Tím pádem jsme z velké části odbourali špatné pocity, které v žácích převládají s příchodem domů k rodičům.



Obr. 5 Semafor II

### 4.2.3. Zpětná vazba v dlouhodobém horizontu

Poskytování zpětné vazby má smysl tam, kde cíleně a dlouhodobě rozvíjíme nějakou žákovu dovednost, porozumění nebo schopnost o ní přemýšlet. Existuje několik nástrojů pro její poskytování v dlouhodobém horizontu, vedle vysvědčení formou slovního hodnocení je vhodným nástrojem portfolio. Výhodou zpětné vazby v dlouhodobém horizontu je především to, že se k ní můžeme s odstupem času kdykoliv vracet a jednotlivé materiály vyhodnocovat a sledovat tak pokrok a vývoj v žákově učení.

### 4.2.4. Termín portfolio

Můžeme ho označit za jeden z moderních nástrojů, který umožňuje autentické hodnocení. Slovo portfólio je přeloženo z angličtiny a rozumí se pod ním kolekce nebo složka. Dalo by se říci, že je to jakási mapa žákovské práce, soubor uspořádaný za určitou dobu, poskytující rozsáhlé a různorodé informace o činnosti a aktivitách žáka.

Je to pomůcka, která vede k lepšímu poznání žáka učitelem, nebo i k jeho sebepoznání. Portfoliem se může stát krabice plná dokumentů, šanon či deník. Důležité je, aby obsahovalo relevantní doklady. Což znamená, aby v něm byly materiály, jež objektivně vypovídají o vědomostech žáka v jednotlivých předmětech. Mohou to být například projekty, eseje, výkresy a další záznamy z průběhu vzdělávání. Součástí mohou být také záznamy učitele, rodičů. Portfolio nemusí obsahovat jen žákovy práce, ale i komentáře druhých lidí. Takto zpracované portfolio může učitelům otevřít nový pohled na žáka.

Portfolio je velmi prospěšné pro školní práci a má v ní velmi široké uplatnění. Je vhodné pro hodnocení žáka učitelem (především k ocenění žákova pokroku a úsilí), pro konzultaci s rodiči, pro sebehodnocení žáka (vede žáka k zamyšlení se nad svou prací) a sledování jeho pokroku nebo pro rozvoj osobnosti žáka.<sup>33</sup>

Výhody portfolio jsou tedy jasné, sám žák může zpětně procházet svoji prací, sledovat své zlepšení, stoupající výkon a na základě toho budovat své sebevědomí či případná doporučení pro další práci.

---

<sup>33</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

#### 4.2.5. Žákovské portfolio

Dříve než se budeme věnovat samotnému žakovskému portfolio, bych ráda přednesla několik definic z odborné literatury, na základě kterých pak můžeme říct, co se se pod termínem žákovské portfolio myslí.

„Žákovské portfolio je souborem dokladů o žákově učení, které vznikají za určité období při dosahování vzdělávacích cílů. Slouží jako pomůcka pro sledování, dokumentaci a hodnocení procesu učení komplexní povahy, kdy jde nejen o znalosti, ale také o dovednosti. Vede se především pro sledování autentického učení“.<sup>34</sup>

Slavík Žákovské portfolio definuje jako: „spořádaný soubor prací žáka shromážděný za určité období, který poskytuje rozmanité informace o výsledcích, vývoji a pokroku žáka.“

35

Jinými slovy tedy můžeme říci, že je to dokumentace obsahující informace o žákově postupné cestě ke zvládnutí komplexního cíle.

Pokud se podíváme na zrod portfolio, tak původní myšlenka žákovského portfolio byla inspirována prací umělců, muzikantů, spisovatelů, myslitelů či vynálezců. Ti si shromažďovali všechny své nápady, dílčí texty a práce či otázky, které potom používali jako inspiraci pro svou další práci. Na základě těchto příkladů se učitelé a výzkumníci začali zabývat hodnocícím portfolioem.

Pedagogům mohou portfolio žáků sloužit k mapování jejich procesů, výsledků či učení a následně k dalšímu plánování vyučování. Hodnocení se stává nedílnou součástí dění ve třídě proto, aby napomáhalo studentům v učení. Učitel s žákem vede rozhovor nad pracemi zařazenými v portfolio a může tedy poskytnout jasnou zpětnou vazbu opřenou o hmatatelné podklady. Cílem je rozvíjet dovednost hodnocení a vlastní sebereflexi.

---

<sup>34</sup> KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.

<sup>35</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

Portfolio se stává komplexním pomocníkem pro učitele, při konzultacích s rodiči může pedagog nabídnout profesionální debatu o pokroku, hluchých místech a úspěších jejich dětí v mnoha sledovaných oblastech. <sup>36</sup>

Existuje řada možností třídění portfolií podle různých hledisek, proto jsem z odborné literatury vybrala přehledné třídění podle účelu, které uvádí Donald Graves. <sup>37</sup>

- **Pracovní**

V rané fázi zakládají žáci všechny vytvořené práce. Postupem času se s žáky soustředíme na probírání jednotlivých dokumentů, které si jednotlivě opatří zpětnou vazbou (většinou stačí heslovitě, proč si práce cení, popřípadě proč by příště měli tuto práci z portfolia odstranit). Při této aktivitě je důležitá diskuse a komentáře. V žákovských pracích a v portfoliu bychom jako učitelé měli hledat spíše důkazy o pokroku než chyby z konkrétního cvičení.

- **Dokumentační**

Na rozdíl od pracovního portfolia to dokumentační obsahuje jen některé práce. Jsou to takové práce, na kterých můžeme sledovat pokroky ve stanovených cílech. Žák při dokumentování hledá takové práce, které ukazují jeho posun a zlepšení. Dokumentační portfolio také obsahuje popisné/slovní hodnocení, kde žák vystihne, jak se s úkoly popasoval (například záznamový list, volné psaní). Také v něm mohou být zařazeny i kontrolního práce, pokud ovšem souvisejí s cíli, kterých žák má dosáhnout.

- **Reprezentační**

Účelem tohoto portfolia je ukázat to nejlepší, co žák za určité období dokázal. Na rozdíl od předchozích typů, které zachycují nedokončené práce i postupný vývoj, je reprezentační portfolio souhrnem pouze dokončených projektů. Slouží tedy především k sumativním účelům, buď k finálnímu hodnocení anebo jako podklad pro další cestu vzděláním.

---

<sup>36</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.

<sup>37</sup> GRAVES, Donald H. *A fresh look at writing*. Toronto, Canada: Irwin Pub., c1994. ISBN 0435088246.

Obecně tedy můžeme říci, že obsah portfolia se může lišit podle jeho druhu. Do portfolií mohou být ukládány různé typy žákovských produktů, písemných prací, pracovních listů, sebehodnotících listů apod. Důležitou součástí portfolia by měla být rovněž pravidla pro výběr produktů, kritéria hodnocení a reflexe provedená žákem. Veškeré dokumenty by měly být řazeny chronologicky a mělo by na nich být uváděno datum jejich vzniku. Ačkoliv obsah portfolia je podstatný, zásadní roli sehrává osobnost učitele, protože pedagogové mají dát žákům jasný rozsah, jak má portfolio vypadat.

Než učitel začne s žáky zavádět tento nástroj, měl by přemýšlet, k jakému účelu chce portfolio a s ním spojené hodnocení využívat, co chce díky němu o žácích zjistit. Pedagogové by se měli zamyslet nad vhodným typem portfolia, aby jednotlivé dokumenty plnily cíl, který si učitel předsevzal, a aby z něj mohl vyčíst informace o žákovu pokroku.

Nezapomínejme, že portfolio má především sloužit k ocenění žákova pokroku a posunu, jeho úsilí a tvůrčích úspěchů. Má za úkol žáka povzbudit k posuzování vlastních pokroků a tím se naučit sebehodnocení. Proto si pedagogové při hodnocení portfolia musí zachovat tvůrčí charakter a citlivost. Zároveň by ale mělo být dostatečně cílené, systematické, informativní a efektivní. Z tohoto důvodu je důležité dobře uspořádat hlediska a kritéria, která při hodnocení budou používána.

Portfolio můžeme také posílat domů, aby se zapojili i rodiče žáků, měli bychom dodržovat určitou pravidelnost v závislosti na potřebách a věku studentů. Díky němu si rodiče udělají lepší obrázek o pokroku svého dítěte a zároveň mohou být nápomocni při vyučovacím procesu, pokud se objeví potíže. V pohodlí domova si prohlédnou konkrétní ukázky prací, nad kterými mohou probíhat užitečné diskuze.

Proto si moji žáci svá portfolia nosí pravidelně po měsíci domů a konzultují výsledky svých prací s rodiči. Na základě této konzultace jsou rodiče žádáni o písemný komentář či podpis v rámci měsíčního hodnocení. Vítám i jakékoliv poznámky, otázky či připomínky, pro které je v hodnocení prostor. Pro ještě větší zapojení rodičů v rámci portfolia posílám v listopadu a v dubnu formuláře, které jsou podkladem pro tripartitní schůzky, tím jsou součástí procesu hodnocení pomocí portfolia. Pro mě je to velice užitečné, jelikož dopředu dokážu odhadnout, co mě na konzultaci bude asi čekat a na co bych se naopak měla připravit nebo nad čím se ještě zamyslet.

### 4.3. Hodnocení chování

Domnívám se, že učení a chování je natolik provázané, že je od sebe nelze oddělit. Což můžeme vidět i ve školní praxi, kde se často obě složky hodnotí současně. Učitel může na konci hodiny zhodnotit, co se žáci naučili a zároveň jak se chovali. Tím pádem bychom neměli v rámci vzdělávání zaměřovat náš cíl jen na oblast kognitivní. Výrazné požadavky na chování žáků kladou také klíčové kompetence z rámcového vzdělávacího programu, ke kterým by mělo vzdělávání žáků směřovat.

Umět se správně chovat je důležité nejen v oblasti školy, ale také do budoucna, ať to bude mezi zaměstnavateli, kolegy, veškerými lidmi, se kterými člověk bude přicházet do styku. Škola by tedy měla plnit i výchovnou funkci, kde může žákům pomáhat orientovat se v tom, jaké chování je přijatelné, a vést je k tomu, aby se pro správné chování v budoucnu sami rozhodovali.

Je tedy zřejmé, že v oblasti chování by žáci měli také dostávat zpětnou vazbu, aby věděli, jak se zlepšují nebo kde mají rezervy. Obecně můžeme říci, že pokud chceme rozvíjet oblast týkající se správného chování, musíme ji následně hodnotit, aby žáci měli jasnou představu, kde se v daný moment nachází. Mějme na paměti, že zvládnutý způsob vedení třídy může omezit negativní projevy žáků. Je to důležitá dovednost učitele, která je založena na poznatcích z psychologie a pedagogiky a které se kantoři stále učí.

Mezi současnými rodiči se s velkou oblibou prosazuje myšlenka, že se nemá omezovat svoboda jedince, aby ve vyšším věku neměl problémy se sebevědomím. S těmito novými koncepcemi se tedy neztotožňují. Dle mého názoru by dodržování pravidel mělo být vyžadováno jak doma, tak ve škole. I když je žák šikovný a zvládá školní učivo bez potíží, neměl by svým chováním rušit ostatní. O kázni se často mluví jako o výchově k sebeovládání, z toho plyne, že ve škole má svůj význam, jelikož žáky vedeme k uvědomění si, co je správné a co ne, a také k přijetí faktu, že každá společnost má svá pravidla i tresty za jejich porušování. Volná výchova se v tomto ohledu může jevit jako nepřírozená.

Stejně jako se vyvíjí společnost, mění se i vztah učitele a žáka. S ohledem na současnou situaci ve školách souhlasím s názorem Bendla, že *„dříve se žáci museli přizpůsobovat škole (školní kázni, stylu výchovy, typu výuky, organizačním formám*

vyučování), *dnes se škola naopak přizpůsobuje dětem.*“<sup>38</sup> Myslím si, že pokud se tento vývojový trend nezmění, můžeme se brzy dostat do doby, kdy porušování kázně bude na denním pořádku, což pro pedagogy, žáky a vyučovací proces není rozhodně dobře.

Jestliže ve třídě někdo vyrušuje, ostatní se nemohou soustředit, učitel je musí okřikovat a tím pádem zbývá méně času na samotné probírání učiva. I samotný žák, který vyrušuje, se připravuje o vědomosti, které by mu umožnily snazší domácí přípravu či dosažení stanoveného cíle.

Existuje množství určitých rizik, které ovlivňují klima třídy. Patří mezi ně např. sociální komunikace, stanovení a dodržování pravidel, problematika integrace. Otevřená komunikace, kdy se žák nebojí promluvit před třídou, aniž by se mu někdo posmíval či nevhodně reagoval, napomáhá k udržení pozitivní atmosféry ve třídě. Komunikace by měla probíhat v podnětně bohatém prostředí, které je vytvářeno všemi žáky.

Významným činitelem ovlivňujícím klima ve třídě jsou třídní pravidla a jejich dodržování, tedy důslednost vyučujícího ve třídě.

Gillernová, Krejčová a kol. popisují *„komunikační pravidla ve škole, jsou určována obecnými pravidly společenských interakcí (slušné chování), jsou částečně formálně podmíněna školou (školní řád), jsou výsledkem interakce učitele a žáka, žáků mezi sebou... Hledání společných pravidel pro komunikaci a rozvíjení vzájemných vztahů i naplnění edukačních cílů ve škole není snadné a souvisí s celou škálou profesních dovedností učitele.*“<sup>39</sup>

Vytvoření třídních pravidel v každé třídě by mělo být samozřejmostí. Ve třídách bez fungujících pravidel přibývají kázeňskými přestupky a výuka se stává pro učitele čím dál tím obtížnější. Při tvoření pravidel by měl prvotně předcházet jejich význam, pak samotná tvorba a vazba na školní řád. Žáci mohou reagovat na školní pravidla různě. Učitelé si samozřejmě přejí, aby žáci fungovali co nejlépe (pod tím se skrývá – nevykřikování,

---

<sup>38</sup> BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-14-3.

<sup>39</sup> GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-

neposmívali se jeden druhému, nebrali si věci atd.). Důležité je, jak se k tomu samotní pedagogové postaví a jak jsou důslední při jejich dodržování během školního roku.

Pokud učitel řídí třídu direktivně, tak se může stát, že se sice žáci při vyučování chovají vzorně, to ale může být ze strachu z trestu, ale jakmile jsou však mimo dosah učitele, chovají se jako „utržení ze řetězu“.

Naopak je to ve třídách, kde učitel vede třídu konstruktivně, což znamená, že když žák poruší pravidlo, učitel reaguje popisným jazykem. Když žák na vlastní kůži zažije situaci při porušení pravidel, tak snadněji pak pochopí důsledky za jejich porušení.

Není v silách žádného učitele změnit třídu ze dne na den, jedná se o časově náročnou spolupráci všech aktérů ve třídě, může to trvat týdny, měsíce i roky. Otázkou tedy zní: *„Jak by měl tedy učitel začít, aby jeho žáci reagovali na školní pravidla správně? Jak mají tři a více učitelů působit v jedné třídě tak, aby byla pravidla dodržována?“*

Nejdříve je nezbytné s žáky diskutovat o tom, zda jsou v životě člověka pravidla potřeba. Žáci by měli sami hledat odpovědi na tuto otázku. Snažíme se, aby porozuměli tomu, proč je tvoříme a jakou funkci nám plní ve škole.

Jeden z autorů doporučuje, jak žákům předkládat pravidla, aby pro ně byla přijatelná. Příkláním se k jeho názoru, že se lidé raději řídí pravidly, na jejichž tvorbě se mohli sami podílet. Pokud žáci neporozumějí smyslu pravidel, mohou je odmítat a nechovat se podle nich.

Většinou se pravidla tvoří s třídním učitelem hned na začátku školního roku, často je tomu věnován první týden školy, poté se v průběhu roku mohou podle potřeb žáků doplňovat nebo různě obměňovat. Když se v jedné třídě střídá více vyučujících, je nutné domluvit si pravidla spolupráce všech vyučujících, díky tomu se předejde nepříjemnostem, že každý z učitelů považuje za nežádoucí chování něco jiného.

Jestliže v rámci dění ve třídě žáci naráží na problémy (např. skáčou během hodiny do řeči, berou si bez dovolení věci, vadí jim nevhodné oslovování, atd.). Nastal čas na pojmenování toho, co je komu nepříjemné, a tyto záležitosti je potřeba si vyjasnit. Učitel má v tu chvíli úlohu moderátora, který klade otázky umožňující žákům pojmenovat problém, na který narážejí.

Otázka učitelů by měla být: „*Jaká by měla pravidla vlastně být?*“ Určitě podána tak, aby jasně a srozumitelně vyjadřovala, jaké chování zakazují nebo jaké chování vyžadují. Pro 1. stupeň ZŠ není vhodné velké množství pravidel, na tom se shoduje několik odborníků, učitel by se měl zaměřit spíše na kvalitu než na kvantitu. Důležitým faktorem je také věk žáků, jiný počet pravidel bude v první třídě oproti třídě páté. Autorky Langová a Heřmanová uvádějí, že maximální počet pravidel je pět.<sup>40</sup>

Jako další otázku si můžeme položit: „*Co vše nám může pomoci k fungování pravidel?*“ Můžeme nechat zodpovědnost za jejich dodržování i na žácích. Nejdříve vytvoříme ve třídě skupiny podle počtu pravidel a každá skupina si vylosuje jedno pravidlo, o které se bude starat. V případě že někdo ve třídě dané pravidlo poruší, měla by s tím daná skupina něco dělat. Jedná se o jakési správcovství, to můžeme také zařídit tak, že se nejdříve zadají základní pravidla se žáky dohromady a pak se jich zeptáme, jak bychom podpořili jejich fungování. Při položení této otázky většinou zazní: „Dohodnout si tresty za jejich nefungování.“ Pečovat o pravidlo znamená sám se ho snažit dodržovat a ve chvíli, kdy ho někdo poruší, na to vhodně reagovat.<sup>41</sup>

Další možností je dramatizace, hraní scének, situací, kdy nefunguje dohodnuté pravidlo a žáci zde mají možnost předvést, co dělat v nepříjemných situacích či v situacích, kdy došlo k jeho porušení. Je to nejlepší způsob, jak žáky vybavit dovednostmi k řešení nahodilých situací. Nezapomeňme, že pochvala za dodržování pravidel by neměla být opomíjena, jelikož pozitivní hodnocení posiluje žádoucí chování. Učitel by měl podporovat každé zlepšení, aby byli žáci dostatečně motivováni. Mezi odměny můžeme zahrnout pochvalu, úsměv, projev sympatie, věcný dárek (diplom, cena).

V případě porušení pravidla je velice důležité na to hned upozornit. Kdyby se na jeho porušení neupozornilo, mohlo by se stát toto negativní chování novou normou. Žáci by také měli být seznámeni s tím, jaké je čekají za porušení důsledky. Pravidla dodržují všichni účastníci školní třídy, tedy i učitelé. Nejlepší je, když si je vytvoří sami žáci, ať je to formou

---

<sup>40</sup> LANGOVÁ, Marta a Vladislava HEŘMANOVÁ. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2007. ISBN 978-80-7044-934-9.

<sup>41</sup> DUBEC, Michal. *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Mezilidské vztahy : lekce 7.1*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-15-9.

vět, obrázků či piktogramů, a měla by viset na viditelném místě. Průběžné připomínání třídních pravidel, včetně jejich oceňování za jejich dodržování, je otázkou všech, nejen vyučujícího.

## **Empirická část**

### **5. Charakteristika**

#### **5.1. Charakteristika školy**

Jedná se o velkou základní sídlištní školu, kterou navštěvuje kolem 800 žáků pod vedením 50 pedagogických pracovníků. Na prvním stupni máme v ročníku 4-5 tříd, na 2. stupni jsou ročníky po třech třídách. Vyučujeme podle vlastního Školního vzdělávacího programu „Škola aktivního učení – šance pro každého.“

Hlavním cílem naší školy je vytvořit systém výuky, který by vyhovoval každému dítěti bez ohledu na jeho nadání a individuální potřeby. Chceme podporovat u každého žáka pozitivní vztah k celoživotnímu vzdělání. Režim školy je přizpůsoben přirozeným dětským potřebám (variabilní délka hodin, v průběhu vyučování děti mohou pít a chodit na WC, při příznivém počasí tráví děti přestávky venku atd.).

Hlavní důraz klademe na to:

- aby žáci chodili do školy rádi
- aby mohli vyjadřovat otevřeně své názory
- aby měli prostor pro otázky a učili se argumentovat
- aby byli vedeni k vzájemnému hodnocení, k autentické sebereflexi a sebehodnocení
- aby byli hrdi na svoji školu

Naší snahou je:

- vytvářet pozitivní klima ve škole
- věnovat se každému dítěti individualizovat a diferencovat výuku podle jeho potřeb
- snažit se o vstřícné a podnětné zázemí pro každého žáka i v době mimo vyučování

## **Bezpečné klima**

Naše škola se snaží vytvářet příjemné a podněcující prostředí pro žáky, jejich rodiče i učitele, kde existuje vzájemná důvěra a respekt, kde vládou demokratická pravidla a vnitřní kázeň. Léta se již snažíme, abychom žákům nabízeli příjemné a podnětné prostředí. Na vypracování školního řádu se podílelo společně vedení školy, pedagogický sbor, ale i samotní žáci. Vždy dbáme na to, aby práva a povinnosti byly v rovnováze.

Ve škole funguje žákovský parlament, kde jsou zástupci ze všech tříd, včetně prvních, dveře ředitelny jsou vždy otevřeny pro každého. Komunikace mezi žáky, učiteli a rodiči je založena na partnerském vztahu. Všichni dostávají možnost vyjádřit se k obsahu výuky, ale i k dění ve škole. Podněty jsou brány s veškerou vážností, diskutuje se o nich nejen s dětmi, ale i s rodiči na třídních schůzkách a mezi pedagogy.

Velký důraz klademe na vytváření příležitostí, při kterých mohou žáci otevřeně hovořit s jistotou, že jim bude nasloucháno, a na nastavení rovnocenných podmínek pro všechny děti. Chceme vytvořit atmosféru, kdy mají děti v učitele důvěru, nebojí se klást otázky, požádat učitele o pomoc či s ním nesouhlasit. Děláme vše pro to, aby naše škola byla otevřená dětem, rodičům i všem ostatním, kteří mají o nás a o naši práci zájem.<sup>42</sup>

## **Metody naší práce**

Vedle otázky čemu učit, klademe již léta důraz na to, jak učit – tedy na kvalitu vyučovacího procesu. Vyučující na naší škole používají aktivizační metody, které vedou k efektivnímu učení. Snažíme se podporovat kritické a samostatné myšlení žáků a jejich aktivitu.

Ve vyučování převažují konstruktivistické přístupy, kdy učitel nesděljuje hotové poznatky, ale vytváří učební situace, v nichž žáci samostatně či ve skupině hledají informace, pracují s nimi, zkoumají je a na základě vlastního přičinění se dobírají výsledku. Chápeme poznávání jako postupný proces, v němž má hlavní roli aktivita, žáka a snahou učitele je připravit pro ni optimální podmínky. Konstruktivistické postupy směřují k vyšší úrovni poznávání a k rozvoji myšlení.

---

<sup>42</sup> ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

Neoddělitelnou součástí takových přístupů je metakognitivní učení, při kterém si žáci uvědomují, jak se učili, co jim v učení pomáhalo a jak by měli postupovat dál. Jde nám primárně o vnitřní motivaci žáků. Chceme, aby o učení měli zájem proto, že jim přináší nové poznatky a uspokojení z úspěšného řešení problému, ne pro dobrou známku nebo pochvalu rodičů.<sup>43</sup>

### Metody výuky

- Kritické myšlení
- Činnostní učení
- Projektová výuka
- Kooperativní výuka
- Dramatická výchova
- Ekologická výchova
- Mediální výchova

### Hodnocení

#### **Jaká jsou východiska našeho přístupu k hodnocení?**

Změna v cílech učení přinesla nevyhnutelně nejen změnu vyučovacích metod, ale i změnu kritérií a nástrojů hodnocení. Této důležité části vzdělávání, která vede žáky mimo jiné k dovednosti zhodnotit svůj vlastní výkon a stanovit si další cíle, se věnujeme již několik let. Ideální stav pro nás nastává tehdy, když každý žák pracuje na úrovni osobního maxima, kdy učivo zvládá, rozumí mu a prožívá svůj osobní úspěch. Kritéria hodnocení proto vycházejí z toho, co má žák umět – co jsou očekávané výstupy v jednotlivých vzdělávacích oblastech, a jsou formulována tak, aby jim žák rozuměl.

#### **Jakým způsobem hodnotíme?**

V našem pojetí se na hodnocení podílejí žáci, učitel i rodič. Zvládnutí učiva hodnotí žáci na škále smajlíků, čísel apod. (např. rozumím bez problémů, dělám ještě chyby, nepochopil jsem). K sebehodnocení žáka přidá svoje hodnocení pedagog a v závěru se

---

<sup>43</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

mohou ke všemu vyjádřit rodiče. Takto pojaté hodnocení je přirozeným východiskem efektivního slovního hodnocení.

Podrobně jsme také rozpracovali hodnocení skupinové práce, protože tuto metodu práce využíváme často. Vedeme děti k tomu, aby si uvědomovaly, jak byly ve skupině úspěšné i jak si vedly ostatní. Hodnotí se nejen jednotlivci v rámci jedné skupiny, ale výsledek práce jedné skupiny může být ohodnocen ostatními skupinami a učitelem.

Známka je vyjádřením míry, do jaké se žáku povedlo naplnit předem známá kritéria kvality práce. Při tomto způsobu hodnocení však v podstatě známky přestávají být podstatné, důležité, protože žáci vidí a slyší reakce ostatních a uvědomují si, v čem chybovali, co se povedlo, a hlavně jak postupovat příště, aby se chyb vyvarovali. Děti jsou tak vedeny k tomu, že chyba je při učení přirozeným jevem a nebudou za ni trestány.<sup>44</sup>

### **Jaké hodnotící nástroje využíváme?**

- Portfolia žáků se zakládají již v 1. třídě a po celou dobu studia na naší škole jsou doplňována. Obsahují práce žáků, které na konkrétních žákovských pracích různých forem (písemné testy, výstupy projektů, výtvarné práce, fotografie..) dokumentují vývoj dovedností v čase.
- Rozhovor – pravidelná výměna názorů mezi učiteli, žáky a rodiči nejčastěji při konzultačních hodinách, ale i jindy podle potřeby
- Diskuse – pravidelná zpětná vazba v jednotlivých třídách, hodnotí se práce jednotlivců i celých skupin
- Ústní či písemné neformální hodnocení práce jednotlivce, které vyjádří konkrétně, co se povedlo a co ne (hodnocení slovy „musíš se víc snažit“ je sice ústním hodnocením, ale dítěti nic neříká – je formální)

### **Známky nebo slovní hodnocení?**

Na základě takto široce pojatého komplexního hodnocení práce žáků učitel hodnotí žáky na vysvědčení slovně v 1. a 2. ročníku. Ve vyšších třídách postupně přecházíme k

---

<sup>44</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

vysvědčení se známkami. Naším cílem však je, aby známka byla už jen konečným číselným vyjádřením stavu, který dítě i rodič znají z průběžného široce pojatého popisného hodnocení.

## **5.2. Charakteristika třídy**

Jedná se o třetí třídu, ta je složena z pětadvaceti dětí, z toho jedenáct dívek a čtrnáct chlapců. Kolektiv je nyní funkční a mezi dětmi panují vřelé vztahy. Třída je ve stejném složení od prvního ročníku a v rámci třídy není žádný žák se speciálně vzdělávacími potřebami.

Již v první třídě došlo ke změně třídní učitelky, která odcházela na mateřskou dovolenou na konci února. Poté následovaly jarní prázdniny a od začátku března jsem na pozici nové třídní učitelky nastoupila já. Upřímně řečeno nebylo to lehké, protože jsem se nemohla přijít podívat na dopolední vyučování, abych viděla, jak jsou děti zvyklé pracovat, a to z důvodu mého působení na bývalé škole, kde jsem sama vedla dopolední výuku. Takže veškeré informace o třídě mi byly zprostředkovány bývalou třídní učitelkou.

Jak to tak bývá, tak na skutečnou realitu jsem narazila hned v prvních dnech, kdy žáci nejen že nebyli schopni vykonávat jakoukoliv činnost, ale neustále řešili spory žalováním jeden na druhého. Dokonce jeden z žáků měl učitelkou odsunutou lavici na okraji třídy, protože svým chováním permanentně narušoval chod třídy. Jako v každém kolektivu byla třída plná osobností s různým přístupem a schopnostmi k jednotlivým činnostem. Žáci nebyli zvyklí na různorodou, samostatnou či skupinovou práci. Také se mi nezdáli nějak zvlášť aktivní, dle mého názoru jim scházela motivace, se kterou v září zřejmě nastupovali do školy.

Zkrátka první dny byly opravdu náročné, protože skrze chování žáků nebylo prakticky možné vést jakýkoliv vyučovací proces. Naše třída je jedna z největších, máme k dispozici i prostor, kde je koberec, bohužel práce na něm nebyla možná, žáci nebyli zvyklí na žádné jiné metody než na frontální, což mi moji práci zpočátku velice komplikovalo, jelikož se domnívám, že jsem spíše konstruktivistický typ.

Začala jsem hledat příčiny, bylo mi jasné, že paní učitelka podcenila jakékoliv budování počátečních vztahů mezi žáky, což je základním pilířem každé první třídy. Pokud nebudou vzájemné vztahy žáků v harmonii, nemůžeme zavádět jakékoliv formativní metody

o sebehodnocení nemluvě. Asi po týdnu se konala třídní schůzka pro rodiče, o které jsem je s předstihem informovala. Doufala jsem, že dorazí většina, jelikož šlo o naše první seznámení. Nicméně jsem chtěla mít alespoň týden na zmapování situace, abych měla trochu přehled a byla schopná reagovat na případné dotazy. Můj plán byl takový, že do konce června budeme pracovat převážně na vztazích ve třídě s tím, že se budeme i učit, ale je dost možné, že budeme oproti ostatním třídám pozadu, ale že pokládám za důležité si připravit půdu pro druhou třídu, abychom mohli od září plně fungovat a případné nedostatky v učivu tak dohnat. Rodiče souhlasili, jelikož sami začali argumentovat, že pomalu doma neřeší nic jiného než neustálé „žabomyší války“ mezi dětmi a že už jsou z toho sami unavení. Nabídla jsem jim, že se pokusíme vše vyřešit přímo ve škole, pokud se setkají s něčím, s čím si nevědí rady, ať to řeší včas, ať můžeme předejít případným nesrovnalostem, kterých je podle mého názoru mezi dětmi více než dost. Nicméně jsme si dohodli pravidla komunikace a rozešli jsme se s tím, že konzultace z dubna přesuneme až na květen, abych měla čas se s dětmi lépe seznámit a sledovat tak vývoj naší situace.

Dlouho jsem přemýšlela, jaké strategie ve vyučování volit, aby třídní kolektiv opět fungoval, a mohli jsme se podílet na zajímavých projektech. Sama jsem odcházela ze školy v průběhu pololetí, takže jsem pokládala za moji povinnost připravit a seznámit budoucího učitele s dostatečným množstvím informací, abych žákům a jemu práci co nejvíce usnadnila. Proto mě celkem překvapilo, že se tak nestalo v rámci mé předchůdkyně. Nicméně moje role byla ztížena i nastavenými věcmi, které trvaly od září, a já jsem je samozřejmě nechtěla s mým příchodem zásadně měnit. Měla jsem za to, že by to nedělalo dobrý dojem na žáky, a říkala jsem si, že když většinu zachováme tak jim to více usnadním. Nicméně vzhledem ke stavu třídy jsem se rozhodla několik prvků pozměnit tak, aby to posloužilo k naplnění mého nového cíle.

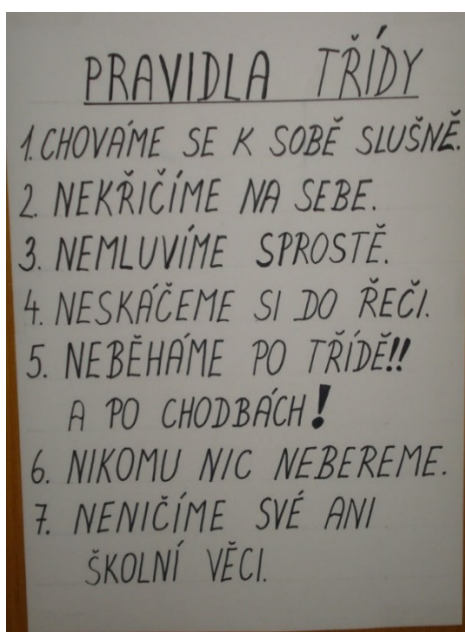
Při mé analýze chování žáků jsem přišla na několik zásadních problémů, v rámci mé diplomové práce se budu blíže věnovat jen jednomu z nich, a to byla pravidla. Ta byla vytvořena pouze paní učitelkou, což také vedlo k tomu, že je žáci nevzali za své. Postih za porušení pravidla v podobě zapisování jmen na tabuli, jak bylo ve třídě zvykem, mi přišlo zcela neefektivní. Proto jsem následující den vzala pravidla vytvořená paní učitelkou rozvedla diskuzi: „K čemu pravidla slouží, zda jejich formulaci rozumí.“ Hledali jsme

společné body, na kterých se shodneme, a z toho jsme vytvořili pravidla nová. Tím pádem nám již vytvořená pravidla posloužila jako vodítko, neboť děti pracovaly s tím, co už znaly. Bohužel bylo potřeba pravidla poupravit tak, aby je samy děti dodržovaly. Výsledkem práce byla vytvořená pravidla z pohledu žáků, která jsme dopředu odsouhlasili a vysvětlili si, co budeme po sobě navzájem požadovat. Následně jsem měla připravených několik činností, kde jsme si mohli ověřit, jak žáci daná pravidla dodržují. Byly to jednoduché hry na opakování čísel a písmen, jejíž cílem bylo zopakovat probrané učivo, ale zároveň budovat lepší třídní klima. Při hrách se objevilo několik příležitostí, kde jsme se mohli o pravidla opřít a dát prostor k diskuzím v komunitním kruhu. V rámci něho jsme řešili vzniklé problémy, a to i na úkor výuky, protože kvalitní vztahy mezi žáky jsem v tu chvíli řadila na první místo.

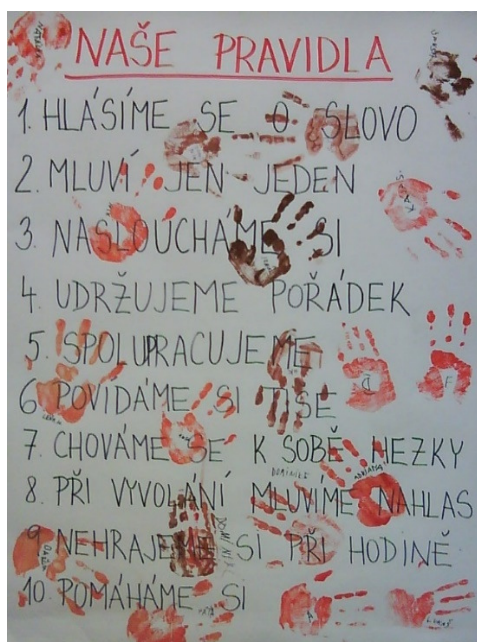
Přiznám se, že to byl boj, ale díky mé důslednosti při dodržování pravidel a pomoci ze strany rodičů, kteří „nedělali z komára velblouda“, se nám podařilo vylepšit kolektiv tak, že jsme na konci června jeli na první školu v přírodě, což byla pro žáky další motivace, proč se k sobě chovat hezky. Samozřejmě že klima nebylo ještě úplně ideální, ale bylo vidět, že jsme na dobré cestě.

Tím pádem mohu z vlastní zkušenosti říct, že pravidla jsou pro třídu velmi potřebná a měla by vycházet převážně od žáků, učitel by měl jen třeba korigovat přesné znění, aby tomu všichni porozuměli, což se na začátku září bohužel nestalo. Ukázkou pravidel jsem vložila na další stránku.

Díky času, který jsem s žáky do konce školního roku strávila, jsem měla prostor je lépe poznat a zjistit, kde jsou naše slabiny. Na tomto základě jsem měla možnost přes letní prázdniny promyslet různé strategie výuky a využití metod formativního hodnocení tak, abych naplnila cíle, které byly pro stávající kolektiv potřeba.



Obr. 6 Původní pravidla vytvořená pouze paní učitelkou pro 1.B



Obr. 7 Nová pravidla vytvořená společně s celou třídou 1.B, později ponecháno i pro 2.B.

## 6. Nástroje k hodnocení

O hodnocení chování jsem psala v předchozí kapitole, ráda bych tedy připomněla, jak je důležité, když pedagog zvládá vedení své třídy, protože tím může omezit negativní projevy žáků, což byl jeden z mým hlavních cílů.

Jak už jsem psala výše, vzhledem k tomu, že ve třídě bylo náročné s žáky pracovat, přemýšlela jsem jaké další nástroje bych do budoucna mohla použít, aby se nám ve třídě lépe fungovalo. Ráda bych ještě podotkla, že učení a chování je natolik provázané, že jeden bez druhého nemohou ve vyučování fungovat. To je i důvod, proč se ve své práci zaměřuji převážně na projevy chování, které do vyučování zasahují výrazným způsobem. Ačkoliv se pro chování používá spíše pojem pravidla, jedná se vlastně o kritéria hodnocení chování.<sup>45</sup>

### 6.1. Třídní pravidla

O třídních pravidlech jsem již psala v páté kapitole a zároveň jsem uvedla i vlastní příklad z praxe, kdy změna pravidel výrazně napomohla k lepšímu chování žáků, hlavně k sobě samým. Bohužel je to běh na dlouhou trať, takže na tom musíme stále společně pracovat. Pro vaši představu a v rámci vývoje situace příkládám pravidla ze třetí třídy, aby bylo jasnější, jakým způsobem se v průběhu času vyvíjela. Záměrně nepíši o pravidlech z druhé třídy, tam jsme si ponechali ta nově vytvořená z prvního ročníku, byla celkem čerstvá a děti na nich v září nechtěly nic zásadního měnit.

---

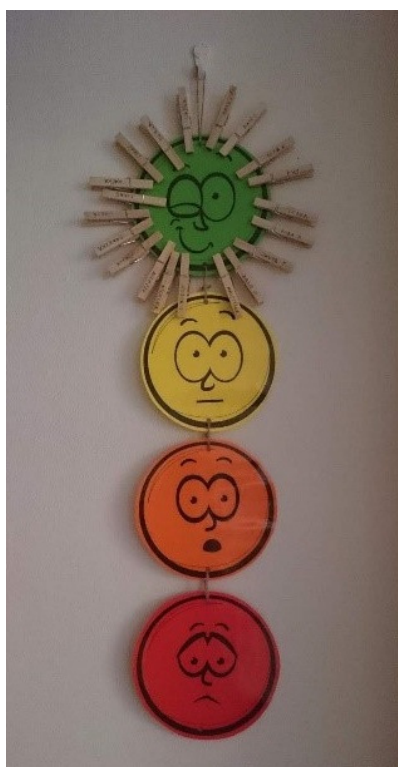
<sup>45</sup> STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.



Obr. 8 Třídní pravidla vytvořená žáky 3.B

## 6.2. Denní sebehodnocení chování ve 2.B – pomocí Semaforu

Přestože se žáci na pravidlech podíleli a mnohem více se je snažili dodržovat, hledala jsem pro další rok ještě jiný nástroj, který by mi pomohl podpořit, aby sami reflektovali své chování a vyvodili z něho poučení pro další den. Tedy bez zásahu učitele, aby to vycházelo přímo z nich samotných, nejlépe z vnitřní motivace, že to tak sami cítí, že je to tak správné. Pro udržení vnitřní motivace je důležitá smysluplnost pravidel, spolupráce, svobodná volba a kvalitní zpětná vazba. Proto jsem hledala rychlou a jednoduchou aktivitu, kterou je možné každodenně opakovat. Inspiraci jsem nejprve hledala mezi kolegy, ptala jsem se, co se jim osvědčilo, a nakonec jsem se nechala inspirovat na internetu třídou ze zahraničí. Nástroj, který uvidíte níže, se nazývá Semafor, já si ho rozšířila na čtyři barvy, protože jsem chtěla žákům dopřát větší škálu hodnocení při rozhodování.



*Obr. 9 ukázka Semaforu*

### **6.3. Denní sebehodnocení chování ve 3.B – pomocí Kalendáře v portfoliu**





Během druhé třídy se chování žáků o mnoho zlepšilo, to příkládám důslednému dodržování pravidel a dostatku pochval za dobré chování, při kterém byli žáci „přistiženi“, díky tomu se posilovala i jejich vnitřní motivace. Bohužel stále necelá polovina dětí měla potíže s dodržováním pravidel v dlouhodobějším časovém horizontu. Proto jsem přemýšlela, jak to pro budoucí ročník ošetřit, abych měla přesné záznamy každého jedince, kde by byl zachycen vývoj, nad kterým bychom pak mohli vést diskuze a společně hledat cesty, jak na sobě mohou žáci dále pracovat. Potřebovala jsem „tvrdá data“ pro mě, žáky i rodiče, abych měla pro diskuze reálné podklady. Semafor byla skvělá aktivita, ale po předchozích dnech nejsou stopy. Navíc jsem cítila, že je potřeba žáky v oblasti sebehodnocení posunout dále.

Proto jsem pro třetí třídu vytvořila kalendář na celý školní rok, kde si bude každé dítě zaznamenávat své chování, ze kterého můžeme poté vycházet a zároveň bude sloužit i jako podklad pro konzultace. S tím, že bude ukládáno v portfoliu, kde bude kdykoliv k dispozici pro učitele, žáka i rodiče. Přiznám se, že pamatovat si všechny každodenní záznamy (ať

kladné či záporné) dvaceti pěti žáků pro mě bylo celkem nereálné. A před konzultacemi (kdy se chování některých žáků „podezřele uklidní“) jsem měla někdy pocit, že vlastně skoro problémy nejsou. Takže jednotlivé kalendáře zároveň sloužily i jako moje záložní paměť, která zachycovala vývoj každého dítěte po celou dobu jednoho školního roku.

Na druhé straně kalendáře bylo hodnocení učiva, kde jsem k sebehodnocení vybírala učivo, kterému jsme se v daném měsíci věnovali. Zároveň zde byl prostor pro komentáře žáků směrem k učiteli, pro podpis nebo komentář ze strany rodičů, a zároveň jsem i já jako učitel mohla připsat svoji domněnku.

V empirické části své práce se budu věnovat jen jedné straně, a to hodnocení chování, jelikož zpětnou vazbu v této oblasti vnímám jako důležitou součást výuky. Také bych si ráda ověřila, jak tento nástroj funguje a jaké má limity při naplňování výchovných cílů.

 <h1>ZÁŘÍ 2016</h1> 						
Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek	Sobota	Neděle
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28 <b>Den české státnosti</b> 	29	30		

Obr. 10 ukázka z kalendáře pro školní rok 2016/2017

 <h1>ČERVEN 2017</h1> 						
Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek	Sobota	Neděle
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	 	

Obr. 11 ukázka z kalendáře pro školní rok 2016/2017

## 7. Jak jsme postupovali při zavádění nástrojů pro sebehodnocení

V této kapitole bych ráda popsala přesný postup, jak jsme s danými nástroji ve třídě pracovali, díky tomu je zachycen vývoj sebereflexe žáků od druhé po konec třetí třídy. Záměrně nezačínám rovnou třetí třídou, jelikož jsme se správné sebereflexi museli nejprve učít, a to byl běh na dlouhou trať. Dále prvky z nástroje Semafor se použily i pro další stupeň v sebereflexi, což představoval Kalendář. Ten měl za úkol být komplexnější a podrobnější, ze kterého bylo na první pohled jasně patrné, kdy se komu chování dařilo či nedařilo a díky němu se diskutovalo nad tím, co mohou udělat v dalších dnech, aby se v dané oblasti zlepšovali.<sup>46</sup>

### 7.1. Denní sebehodnocení pomocí Semaforu (2. třída)

Výše jsem psala o tom, že navzdory pravidlům, se kterými jsme aktivně pracovali ve třídě, jsem potřebovala ještě další nástroj k tomu, aby žáci na konci dne sami reflektovali své chování a vyvodili z něho případná poučení pro další den.

Proto jsem vytvořila pro třídu Semafor (obr.9), visel nám na zdi ve třídě u koberce, kde mohli probíhat závěrečné diskuze. Hned v úvodním týdnu v září si každý žák v rámci výtvarné výchovy vybarvil, polepil či pokreslil svůj kolíček, tak aby si ho v tom vysokém počtu rychle poznal.

Na konci každého dne, jsme se sešli na koberci v kruhu a každý žák si „přicvakl“ kolíček k danému „smajlíkovi“, podle toho, jak se mu v ten den dařilo dodržovat domluvená pravidla. Jakmile byly všechny kolíčky připevněné, vystala diskuze, kterou zprvu inicioval učitel návodnými otázkami. „Chtěl by se s námi někdo podělit o svůj kolíček, proč ho připnul na vybranou barvu?“ Zpočátku měli žáci problém s pochvalou za to, že jsou na zeleném „smajlíkovi“. Časem nabyli sebedůvěry a bylo zajímavé pozorovat, jak se rozšiřují jejich argumenty a nebojí se je prezentovat nahlas před třídou. Zároveň pro mě bylo překvapující, že žáci byli schopni reálné sebereflexe, jelikož jsme málokdy řešili, že by si někdo připnul kolíček na „smajlíka“, který tomu neodpovídal.

---

<sup>46</sup> SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.

Každým dnem se počet sdílení o svém kolíčku rozšiřoval, až nám to zabíralo více a více času z poslední hodiny, ale pro mě a pro žáky to byla cenná chvíle, která dle mého názoru stála za to. Snažila jsem se v žácích budovat kvalitní sebereflexi, ve které by se v případě nezdaru odrazilo i konkrétní doporučení pro další den. Žáci, kteří si dávali kolíček na zelenou barvu, neměli s pravidly problém. Pokud se někdo připnul na žlutou až červenou barvu, měla jsem na děti tyto otázky: „Proč tak učinily? Z jakého důvodu?“ a zároveň, zda by byly schopné pojmenovat, co se jim konkrétně nedařilo a co by mohli udělat proto, aby se to zlepšilo. Někdy poprosili o radu spolužáka, protože sami nebyli v tu chvíli schopni si myšlenku zformulovat. Tím pádem jim dal spolužák návrh, který si upravili podle sebe, a tím se mohli v budoucích dnech řídit. Samozřejmě je důležité, aby si to žáci pojmenovali sami, ale to bylo pro některé vzhledem k jejich věku těžké, proto jsme v některých případech volili pomoc od spolužáků v podobě nápadů či návrhů. Z pohledu učitele jsem se snažila zasahovat minimálně a nechat to převážně na žácích, spíš jsem v případě potřeby pokládala návodné otázky, které by žáky vedly k uvědomění a pojmenování daného problému. Zároveň bych měla dodat, že zpočátku každý žák viděl svůj prohřešek v trochu jiném měřítku, co pro jednoho znamenalo žlutého smajlíka, pro jiného ještě zeleného nebo pro někoho už hranici s oranžovou barvou. Díky tomu se žáci učili určit i „velikost“ daného problému, ze kterého pak vycházelo konkrétní doporučení pro další den. Postupem času se „velikosti“ problémů ustálily a žáci se tak v rámci diskuzí shodli na barvě, která by tomu měla odpovídat.

Je důležité, aby žáci chápali, že každý je jedinečnou osobností a není cílem Semaforu porovnávat, kdo je lepší nebo horší, ale cílem je vnímat zpětnou vazbu od spolužáků a učitele jako něco, co jim může pomoci stát se lepší.

Tímto způsobem jsme postupovali den za dnem, měsíc za měsícem až do konce druhé třídy. Každý měsíc byl vidět pokrok, jak se žáci snaží na sobě pracovat, zároveň se minimalizovalo „žalování“, jelikož si žáci v hodnocení případné nejasnosti mezi sebou v rámci diskuze vyříkali. Díky tomu odcházeli z vyučování s tím, že měli jakékoliv problémy možnost vyřešit v procesu a dát tak ostatním najevo své postoje. Což pomáhalo jednak zlepšení klimatu ve třídě a dále ke kvalitnějšímu vyučovacímu procesu, kdy při

skupinové práci se žáci soustředili na zadaný úkol a v případě nejasností si to už ve velké míře dokázali vykomunikovat mezi sebou sami.

Domnívám se, že fakt, že se každý den začínalo s hodnocením na novo, podporoval v žácích vnitřní motivaci, dával jim prostor a novou šanci, jak se s pravidly „popasovat“.

Závěrem bych ráda shrnula, že díky tomuto nástroji začalo u žáků budování kvalitní sebereflexe a zpětné vazby, ať ze strany učitele nebo žáka. Díky tomu se učili přijímat názory jiných a snažit se pro sebe hledat cesty, jak na sobě pracovat.

## **7.2. Denní sebehodnocení pomocí Kalendáře (3.třída)**

Nápad s kalendářem vznikl na základě mé potřeby posunout žáky v sebereflexi o něco dál, a touha vytvářet si podrobnější evidenci o vývoji hodnocení chování. Zároveň jsem měla obavu, že nebudu schopna do konzultací udržet všechny důležité momenty, které by mohly osvětlit případné potíže s chováním. Rovněž mě zajímal vývoj jednotlivých žáků v dlouhodobějším horizontu, ze kterého bychom mohli (já-žák-rodíč) průběžně vyvozovat nějaké cesty, kterými by se mohl žák v dalších dnech řídit. Současně to fungovalo i jako skvělá rychlá zpětná vazba pro rodiče. Stačilo, aby nahlédl do kalendáře a pomocí jednotlivých barev hned věděl, jak se dítěti ve škole daří a mohl s tímto nástrojem pracovat i doma skrze portfolio.

Ke konkrétnímu postupu bych ráda napsala, že probíhal obdobě jako u Semaforu. Každý žák na začátku měsíce dostal svůj kalendář, který měl vložený v portfolio a na konci každého dne žáci místo kolíčků zabarvovali, „mapovali“ chování ve svém kalendáři. Výběr barev jsme nechali stejný, jako byl v Semaforu, jelikož už s nimi pracovali v předchozím ročníku, tak to měli zažité. V rámci diskuzí na koberci probíhaly výměny názorů, kdo byl měl mít jakou barvu a proč, takže se žáci učili argumentovat, obhájit si své postoje a zároveň umět přijmout názor druhých.

Role učitele byla spíše doplňková, pokud si někdo nebyl jistý dávala jsem prostor ostatním žákům, aby spolužáka ohodnotili, případně navedla, co v ten den bylo nebo nebylo dobře, na tomto základě se pak žák sám rozhodl, jakou barvičkou si daný den vybarvit.

Doufala jsem, že grafický záznam žáky bude nutit o svém chování ještě hlouběji přemýšlet a vracet se k tomu, co se mi nedařilo a proč a zároveň hledat způsoby, jak se

v brzké době zachovat jinak a lépe. Abych mohla analýzu provádět, musela jsem mít dostatek vzorků od jednoho dítěte, ze kterých bych mohla dělat závěry. Ale již po celém měsíci bylo na první pohled viditelné, jak si žák v dodržování pravidel stojí. Chtěla jsem, aby to bylo rychlé a jasné pro žáky, rodiče i učitele. Doufala jsem, že tento způsob „mapování“ chování otevře oči zbývajícím žákům, kteří měli potíže s udržením emocí a častým porušováním pravidel. Takže díky portfoliu, které si na konci každého měsíce nosili žáci domů a rodiče stvrzovali svým podpisem či komentářem, že byli s žakovým hodnocením srozuměni, bylo vidět, jak se pomalu kalendáře většiny žáků zelenají a buduje se tak u žáků odpovědnost za jejich vlastní chování.

Na závěr bych ráda shrnula, že přesto, že by kalendář potřebovala jen polovina třídy, velice mě potěšilo a utvrdilo, že i žáci, kteří své chování ovládali, tak se na konzultaci rádi pochválili za to, že jejich kalendáře byly zelené, a měli potřebu si je v portfoliu komentovat, že je to jejich splněný cíl, protože tak to je podle nich správně.

## **8. Analýza dat**

Poslední kapitola mé diplomové práce se zabývá analýzou dat, která vychází z výše uvedených poznatků a zaměřuje se na třídu žáků, kde se objevují nevhodné projevy chování, které se analyzují pomocí zavedeného nástroje na podporu zlepšení třídního klimatu.

### **8.1. Výzkumný problém**

Z poznatků uvedených v teoretické části práce je zřejmé, že problémy v chování žáků představují velmi významnou bariéru při procesu učení. Z toho jasně vyplývá, jak důležitá je intervence při hodnocení chování. Učitelé potřebují, aby škola byla místem, které vede žáky k tomu, aby byli spokojenými, úspěšnými a platnými členy společnosti. Samotné školní prostředí má na úspěšnost tohoto procesu zásadní vliv.

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na chování žáků. Zajímalo mě, jaký význam má hodnocení chování pro každého žáka ve třídě, jak se odráží práce s pravidly a se zpětnou vazbou, zda je dokáže ovlivnit a nasměrovat správným směrem. Dále mě zajímalo, jestli se objevují mezi žáky výraznější rozdíly, které bych mohla blíže specifikovat a hledat tak příčiny, které by pomohly k hlubšímu porozumění žákova problému a ke kvalitnějšímu vyučovacímú procesu.

Tato intervence vychází z pozitivního přístupu k žákům, kteří by měli být motivováni ke správnému chování, zatímco jejich méně vhodné projevy by měly být omezovány netrestající formou zásahu. Jelikož jsem v dostupné literatuře nenašla žádný výzkum, který by se zabýval přímo touto podobou intervence a zároveň by ji aplikoval na chování žáků, vnímám tento výzkum jako velmi přínosný.

České školství je stále z velké části zaměřeno na upozorňování žáka na jeho nevhodné chování a na jeho následné trestání. Jelikož se mi tento postup jeví jako neúčinný a zároveň nepodporující, proto považuji za důležité, aby se pracovalo na ověřování lepších způsobů práce s problematickými žáky.

Mým cílem bylo prozkoumat oblast školního hodnocení a charakterizovat takové školní hodnocení, které dobře slouží žákovu učení, rozvoji jeho osobnosti, kompetencí, dovedností, znalostí, postojů a hodnot v kontextu učení a vyučování v jedné konkrétní třídě

1. stupně základní školy. Cíl výzkumu je tedy ověření účinnosti zavedeného nástroje ve 3. ročníku při dosahování výchovných cílů v dlouhodobém časovém horizontu.

## 8.2. Výzkumné metody

Kvalitativní výzkum má celou řadu metod a technik, kterými můžete danou problematiku zkoumat. Hlavním rysem kvalitativního výzkumu je dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis. Pro získávání dat jsem zvolila tyto metody: pozorování, rozhovor z konzultací (žák, rodič, učitel) a analýzu dokumentů.<sup>47</sup>

Pozorování je často popisováno jako: „Sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, průběhu dějů aj.“ Pozorování se řadí mezi kvalitativní metody. Využívá se především ke sběru různých dat. Tato metoda se snaží zjistit, co se skutečně děje. Tato schopnost se stejně jako rozhovor využívá v každodenním životě, ale v kvalitativních metodách jde především o to, aby se používaly promyšleně. Pozorování se musí provádět nejen zrakem, ale i sluchem, hmatem a můžou se sem zařadit i pocitové vjemy.<sup>48</sup> Tuto metodu jsem při zpracování své výzkumné části používala při diskuzích, které probíhali nad denním hodnocením chování. Díky nim jsem chtěla zjistit, jak žáci zvládnout sebereflexi a jak reagují na případné vrstevnické hodnocení spolužáků.

Rozhovor se podobně jako pozorování řadí mezi kvalitativní metody. Rozhovory obsahují vždy směs toho, co je, a co si o tom respondenti myslí. Z toho vyplývá, že tato metoda je založena na přímé komunikaci výzkumníka s dotazovaným. Jednalo se o nestandardizovaný rozhovor, který umožňuje volné odpovědi žáků a rodičů. V tomto případě mezi mé dotazované osoby patřili žáci a jejich rodiče, kde jsme vedli diskuzi nad jejich hodnocením chování za uplynulé měsíce. Touto metodou jsem chtěla zjistit, jak s nástrojem pro hodnocení pracují rodiče také doma. Rozhovory probíhaly v rámci konzultací, které se uskutečňovaly v listopadu a v dubnu formou tripartitních setkání (učitel-rodič-žák). Jednotlivé rozhovory jsem si nahrávala, některé vybrané pasáže se objeví u grafů vybraných účastníků.

---

<sup>47</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

<sup>48</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Jako poslední metodu jsem zvolila dokumenty. Za dokumenty lze považovat taková data, která vznikla v minulosti a byla pořízena někým jiným než výzkumníkem. Výzkumník se tedy zabývá tím, co je již k dispozici. Jedná se o osobní dokumenty, tedy o grafické záznamy chování jednotlivých žáků, které měly po celý školní rok pevné schéma. Díky záznamům jsem se pokusila hledat odpovědi na nežádoucí chování žáků ve vyučovacím procesu.

### **8.3. Výběr účastníků výzkumu**

V rámci svého výzkumu jsem pozorovala žáky ze své třídy, konkrétně se jedná o třídu 3.B. K rozboru jsem použila grafické záznamy všech žáků za celý školní rok, které jsem si utřídila do několika skupin. Z nich jsem poté vybrala dva reprezentativní vzorky, které jsem hlouběji analyzovala.

Při výběru mě zajímal celkový vývoj každého žáka od září do června, hledala jsem nejzajímavější vzorek, na kterém bych si mohla ověřit funkčnost vybraného nástroje. Nejvíce mě zaujal vzorek Jakuba, kde při rozložení všech deseti kalendářů byl vidět největší problém s chováním v rámci třídy, ale zároveň jsem mohla pozorovat postupné zlepšování během celého školního roku. Druhý vzorek, který mě zaujal byl od Elišky, která nevykazovala žádné potíže s chováním, ale v rámci každého hodnocení si psala zajímavé komentáře, ze kterých vyplývalo, jak je pro nic dodržování chování velice důležité, přesto, že ví, co se od ní ve škole očekává.

Z těchto důvodů jsem se rozhodla pro tyto dva typy žáků, konkrétně pro Jakuba a Elišku. Pro lepší představu bych v následujících odstavcích dva vybrané žáky blíže popsala.

Eliška pochází z úplné rodiny, nemá žádného dalšího sourozence. V jejím chování nepozoruji žádné nápadnosti, reaguje na pokyny učitele, zvládá práci ve skupině. Při samostatné práci se soustředí a podává velmi kvalitní výkony. Dokáže se k tématu výstižně vyjádřit, ve všech předmětech vykazuje nadprůměrné výsledky. V kolektivu je oblíbená, pokud potřebuje s něčím pomoci, neváhá se obrátit na spolužáky nebo učitele, často také nabízí pomoc sama od sebe. Komunikace s rodiči je bezproblémová, přestože Eliška nemá žádné potíže s chováním ani se známkami, na konzultace chodí rodiče pravidelně, což je pro mě důkaz, jaký cíl plní tento nástroj pro žákyni Elišku.

Žák Jakub pochází z úplné rodiny, má dvě starší sestry. Jakub má nápadnosti v chování, někdy nereaguje na pokyny učitele, často si s něčím při hodině hraje. Ve větší míře dokáže pracovat soustředěně a samostatně, ale zároveň jsou u něho pozorovány výkyvy v pozornosti, čas od času vyžaduje individuální přístup učitele. Svými výkony patří mezi průměrné žáky. Velkým problémem je práce ve skupině, kdy často nerespektuje domluvená pravidla, zejména v případě, když mu něco nejde, tak se začne vztekat a bojkotovat práci ostatních. S tím souvisí i přijímání vrstevnického hodnocení, což mu činí také značné potíže. Komunikace s rodiči byla zpočátku náročná, neboť bylo těžké některé věci identifikovat a správně pojmenovat. Na konzultace chodí pravidelně, z toho vyplývá, že se o situaci zajímají a chtějí společně hledat různá řešení, která by Jakobovi pomohla k lepší stabilitě mezi spolužáky. Nicméně díky zavedenému nástroji mají rodiče možnost probírat s Jakubem konkrétní situace i doma, a to nad jeho vybarveným Kalendářem, který je uložen v jeho portfoliu. Díky tomu můžeme situaci mapovat jak ve škole, tak doma a nacházet tak možná řešení, která by mu mohla pomoci pro další den ve škole.

#### **8.4. Proces sběru dat**

Celý proces sběru dat jsem rozdělila do pěti kroků:

- a) Roční pozorování chování žáků v rámci vyučovacího procesu v jedné vybrané třídě. Učitel se soustředí na projevy chování a na následnou reakci žáků. Veškerá pozorování budou probíhat ve třídě při výuce – tedy v přirozeném prostředí. Učitel pozoruje, jak žáci na konci dne zvládají vlastní sebereflexi a jakou roli v tom hraje vrstevnické hodnocení od spolužáků.
- b) Zaznamenávání projevů chování, které mapuje vývoj jednotlivých žáků během celého školního roku. Na konci každého dne probíhá grafické sebehodnocení žáků pomocí zvoleného nástroje – Kalendáře, kde si žáci evidují počet problematických projevů (vhodné a nevhodné chování).
- c) Rozhovory s žáky a rodiči v rámci individuálních schůzek. Během školního roku probíhaly tzv. konzultace, kam se mohou rodiče přihlásit. Konají se v listopadu a v dubnu, kde se řeší chování žáků, prospěch v jednotlivých předmětech a případně další potřebné

záležitosti. Rozhovory probíhaly formou tripartitních setkání (učitel-žák-rodíč). Rozhovory vybraných účastníků jsem si nahrávala, některé části nahrávek se objeví u výsledných grafů.

d) V další části jsem se zabývala výběrem účastníků výzkumu. Nejprve jsem sesbírala grafické záznamy všech žáků za celý školní rok, které jsem si utřídila do několika skupin. Ze kterých jsem poté vybrala dva reprezentativní vzorky, které jsem hlouběji analyzovala. Rozhodla jsem pro dva typy žáků. První žákyně neměla žádné potíže s chováním, přesto se domnívám, že nástroj Kalendář pro ni fungoval jako utvrzení správné normy chování. Zatímco druhý vybraný žák zpočátku vykazoval velké výkyvy, ale postupem času je zde vidět výrazné zlepšení.

e) Jako další krok byla analýza dat vybraného vzorku. Dle mého názoru je důležité se na data dívat komplexně, díky tomu můžeme objevit okamžiky, kdy se vybraní žáci chovají jinak a hledat tak příčiny, které by nám mohli pomoci problému hlouběji porozumět.

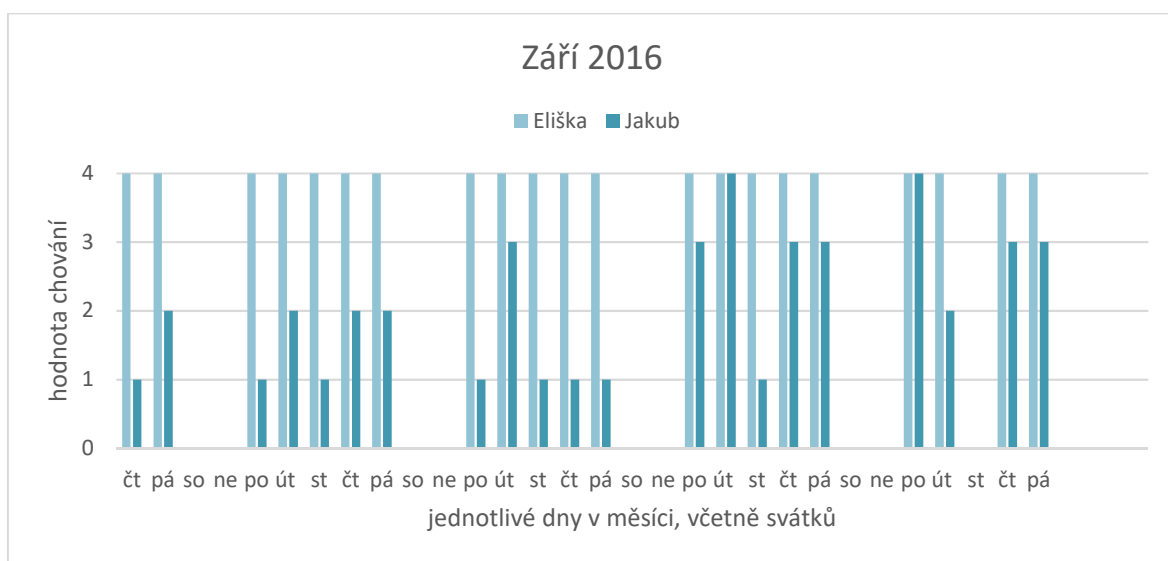
## **8.5. Analýza dat vybraného vzorku**

K lepší analýze Kalendářů jsem použila grafy, kde jsem se snažila porovnat dva vybrané vzorky (Jakuba a Elišku), na kterých bych ukázala možnosti využití daného nástroje a zároveň zachycení vývoje chování u žáka, který měl s chováním od počátku školního roku potíže. Data z kalendáře jsem převedla do grafu, ze kterého je patrný postupný vývoj u žáka Jakuba. Přestože se hodnocení z druhé strany zaměřuje i na probranou látku, tak pro svůj výzkum se zabývám pouze chováním žáků, což ale nevylučuje, že tyto dvě složky jsou vzájemně propojeny a jedna ovlivňuje druhou.

Kalendář se skládá z kolonek pro jednotlivé dny, kdy na konci vyučování si žáci k vybarvení vybírají ze škály čtyř různých barev. To záleží na tom, zda se jim dařilo či nedařilo dodržovat dohodnutá pravidla. Pokud si někdo není jistý, může požádat spolužáka o jeho názor nebo pokud někdo má pocit, že barvička nějakého žáka neodpovídá skutečnosti, tak může spolužákovi říci, jak to vidí on a na základě diskuze má žák možnost o své barvě znovu rozmýšlet a budovat tak kvalitní sebereflexi.

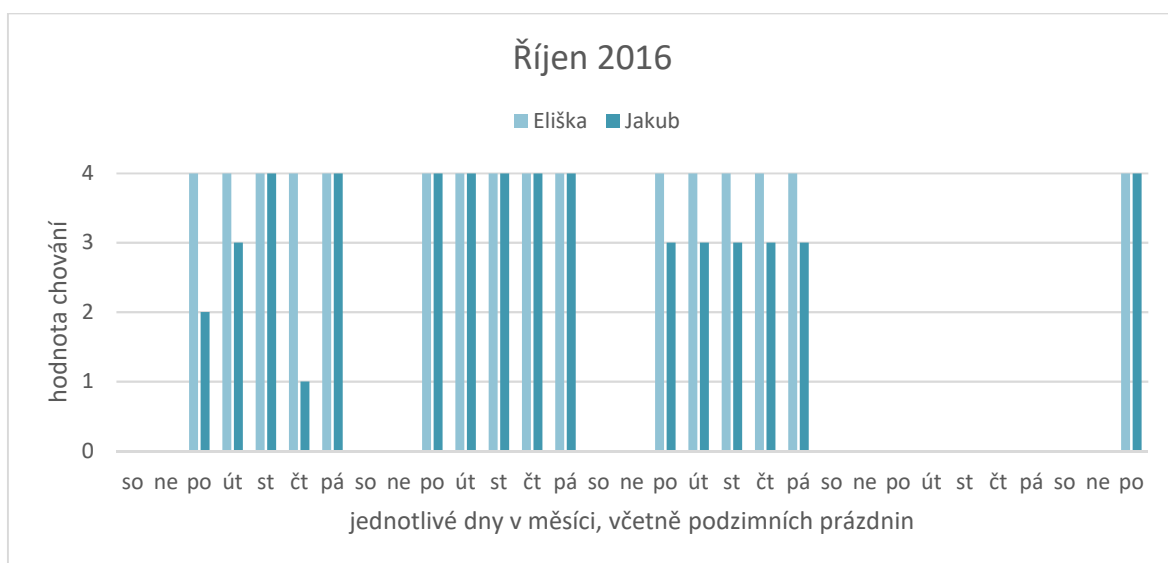
Jak už jsem zmínila žáci vybírali ze čtyř možných barev. Ty jsem v grafu nahradila čísly. Takže nejlepší barva, kterou mohli žáci za chování získat byla zelená, ta má hodnotu

4, žlutá barva má hodnotu 3, oranžová má hodnotu 2 a červená má hodnotu 1. Barvy vycházely z našeho „smajlíkového“ Semaforu, což byl nástroj, který jsme používali pro hodnocení chování ve druhé třídě obr. 9. Grafů je celkem deset, jsou rozděleny na jednotlivé školní měsíce a v případě potřeby je zohledněno, že do výuky zasahovaly státní svátky nebo prázdniny. Pro lepší orientaci a zachycení vývoje u žáka Jakuba, jsem oba žáky poskládala do jednoho grafu. Od sebe jsou odlišeny barvou.



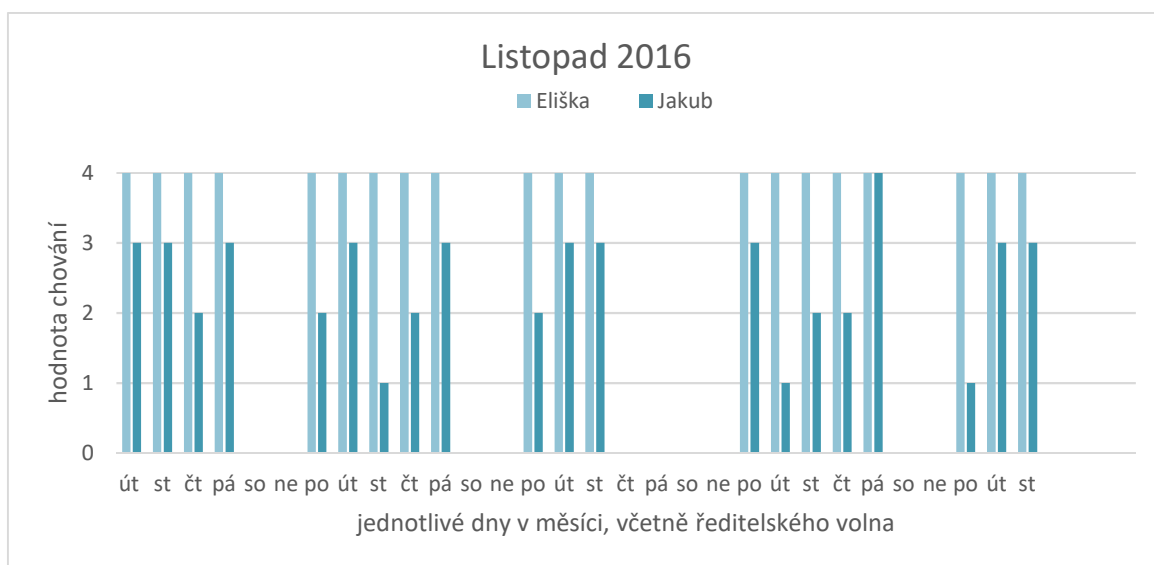
Graf za září u Jakuba vykazuje výrazné odchylky v chování, což značí, že nástup po dvouměsíčních prázdninách pro něho představuje velký problém. První dny se mu nedařilo zvládat emoce a mnoho činností, tak skončilo pláčem. Pozitivní ovšem je, že si Jakub své chyby uvědomoval a na konci dne byl schopen si je reálně zabarvit do svého kalendáře. Zajímavé je, že od předposledního úterý se jeho chování začalo postupně zlepšovat. V ten den se konaly třídní schůzky, kde jsem rodiče s tímto nástrojem hodnocení seznamovala, respektive upřesňovala fakta, která už znali od prvních dní od svých dětí. S maminkou mluvila a na základě zabarvených políček jsme usoudily, že nebyl psychicky nastaven na příchod do školy a sama přiznala, že se hodně věnovali spíše sestře, jelikož začala nově navštěvovat gymnázium. Z toho možná pramenily problémy, které Jakub uvnitř sám sebe cítil a ventiloval je pak ve škole. Nicméně jsme se dohodly, že se budou nyní více věnovat Jakubovi, který tu péči očividně také potřebuje. Doufala jsem, že se tímlepší jeho psychická stránka a mohl by tak na vrstevnické hodnocení lépe reagovat.

Žákyně Eliška neměla se začátkem školního roku žádné potíže, zabarvování vzala naopak za své. Navíc dávala rady i ostatním žákům, co by mohli udělat proto, aby se jejich barvičky pro další den zlepšily. Zároveň jsem doufala, že vzorek Eliška bude sloužit jako motivace pro ostatní, co udělat příště jinak a lépe, abych měl/a zelenou barvičku. Ráda bych ještě podotkla, že cílem nebylo porovnávání žáků mezi sebou, ale cílem bylo posílit kvalitní sebereflexi, vrstevnické sebehodnocení a zlepšení třídního klimatu.



jeho rodiče mi skrze email psali, že i doma se situace stabilizovala, že dcera už je samostatná a mají tak více času na Jakuba, který je potřebuje.

U žákyně Elišky je chování beze změny, stále platí, že umí dávat ostatním spolužákům návod, jak zlepšit své chování. Zároveň při práci ve skupině, kde se objevuje Jakub, je vidět, že umí předcházet situacím, které by mohli skončit pláčem. Snaží se i ostatní učit, aby dali Jakubovi větší prostor a ocenit ho za jeho část při společné práci.



V tomto měsíci u Jakuba docházelo k několika výkyvům. Což jsem přikládala situaci doma, jelikož chodil do školy zcela „rozladěn“. Na konzultacích se později ukázalo, že jeho starší sestra byla dlouhodobě nemocná a trávila čas doma na jejich společném počítači. Bohužel to vedlo k tomu, že Jakub neměl potřebné pomůcky na výuku, úkoly atd., jelikož se věnoval jen počítačové hře. Chtěl porazit svoji starší sestru, která na to měla díky své nemoci celé dopoledne. Ke zlepšení pomalu docházelo od poloviny měsíce, kdy sestra opět nastoupila do školy. Nicméně nahromaděné emoce, které si Jakub z domova do školy přinášel většinou vygradovali při skupinové práci nebo při jeho neúspěchu v rámci plnění samostatného úkolu. Kdy na ostatní ječel a neudržel své emoce v mezích slušnosti. V rámci konzultací jsme vedli rozhovor, nad jeho portfoliem a společně jsme analyzovali jeho Kalendář. Přikládám několik vět z nahraného rozhovoru, kdy U = učitel, J = Jakub).

U: „Jakube popíšeš nám podle čeho se rozhoduješ při zabarvování svého kalendáře?“

J: „Já to dělám podle toho, jestli už ty pravidla zvládám nebo jestli mám nějaké potíže. Občas je to zelená, ale v listopadu mám hodně i červenou a oranžovou, takže na nich musím ještě zapracovat, protože to podle mě ještě není dobré.“

U: „Napadá Tě něco, co by bylo možné udělat, aby se barvičky zlepšily?“

J: „No, měl bych se více soustředit a nechat kamarádi říct svůj názor. Myslím, že je to už lepší, ale mám v tom pořád rezervy. Oni někdy něco řeknou a mě to pak naštvě, rozbrečím se nebo udělám scénu.“

U: „Myslíš, že by bylo možné při skupinové práci spolužáky požádat o větší trpělivost?“

J: „To mě nenapadlo, spíš, když bych věděl, že se začínám vztekat, šel bych se uklidnit do lavice a potom bych se zase vrátil.“

U: „Jakube, pokud potřebuješ větší klid na zpracování emocí, tak si o něj řekni, určité to všichni pochopí. Zkusíš to vyřešit tímto způsobem a časem to spolu vyhodnotíme, jestli ti to pomůže při ovládní Tvých emocí a lepších barviček v kalendáři?“

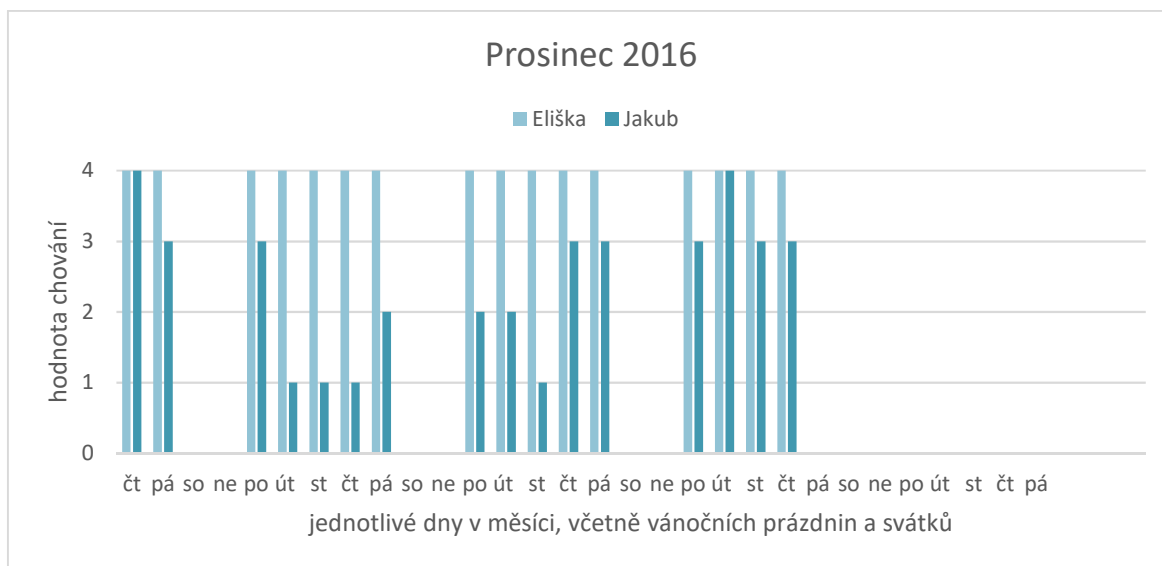
J: „Zkusím to, chtěl bych mít zase zelená políčka.“

Následně jsme se s maminkou dohodly, že zkusí školu doma postavit na první místo, aby měl motivaci i pro počítačové hry. Pokud bude mít hotové úkoly a nachystanou tašku do školy, může si jít hrát. Je to důležité zejména pro posílení jeho samostatnosti, jelikož často něco nemá, zapomene to doma a pak ho to ovlivňuje celý den. Stačí jen drobná zmínka od spolužáka a pak řešíme porušování pravidel (slovní nadávky, vztek, brek apod.)

Nicméně jsme Jakuba pochválili, že je od září vidět značný pokrok, a že jsme zvědavé, jak se bude kalendář dále vyvíjet.

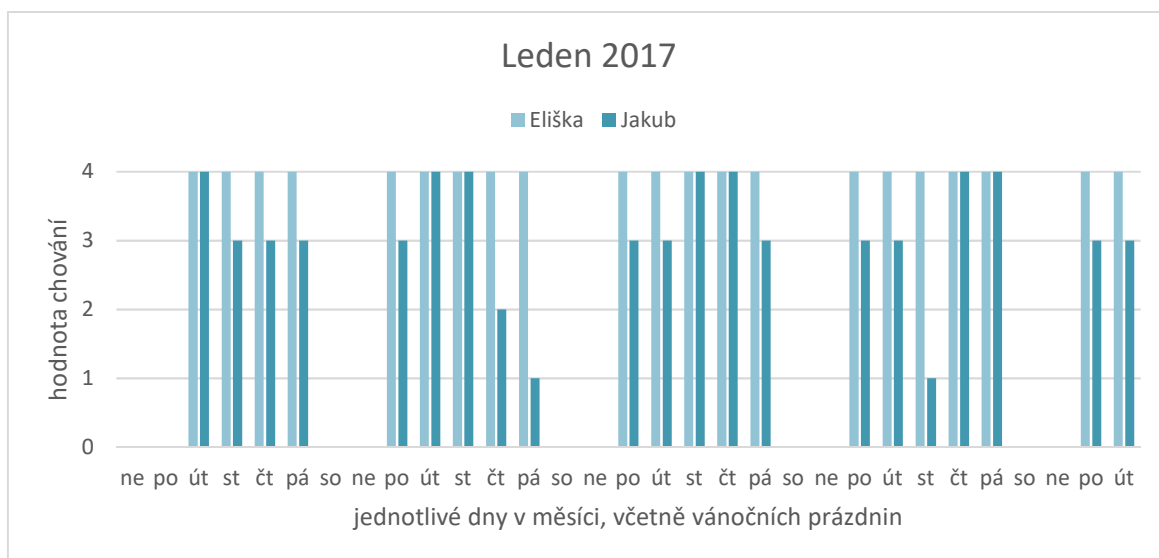
U žákyně Elišky byly konzultace celkem kratší, jelikož jsme neměli tolik podnětů k řešení. Když jsme diskutovali nad portfoliem a kalendáři, překvapily mě komentáře zapsané u jednotlivých kalendářů. Přestože Eliška by tento nástroj ani nepotřebovala, tak to podle mého názoru brala jako ujištění, že se chová podle domluvených pravidel. I rodiče měli pocit, že je Eliška bezproblémové dítě, přesto se na konzultaci ujišťovali, že její hodnocení skutečně odpovídá pravdě. Díky tomu jsem nabyla dojmu, že pro takového dítě

to plní úplně jiné cíle než třeba pro žáka Jakuba. Měla jsem strach, že pro Elišku a typově stejné žáky by kalendář pozbýval smysl, přesto mě udivilo, jak je pro ně důležité, upevňování toho, co již o sobě sami tuší.



Měsíc prosinec byl celkem proměnlivý, dle mého názoru to bylo způsobeno i několika akcemi, které se promítly do výuky. Bohužel Jakubovo chování na akcích mimo školu nebylo přijatelné. Několikrát jsme museli s kolegyní zasahovat, kdy se nevhodně choval třeba v divadle (od kopání do sedaček, kde seděli spolužáci, přes vykřikování a vztekání cestou v metru). Respektive v den, kdy byla naplánovaná nějaká akce, byla hodnota jeho chování 1. Z toho jasně vyplývá, že je schopen si ve větší míře hlídat své chování v rámci třídy, což je pro něho známé a přirozené prostředí. Pokud se ale dostaneme mimo třídu, působí na něj několik dalších vlivů, a to už není v jeho moci mít chování pod kontrolou. Velkou motivaci pro něho mělo závěrečné prosincové přespávání, kdy se jeho chování začalo od čtvrtka rapidně zlepšovat. Takže je vidět, že pokud chce a jde to z jeho vnitřní motivace, umí své chování dostat pod kontrolu.

Žákyně Eliška pokračovala beze změn, proto se jí nebudu více věnovat.



Měsíc leden bych se nebála označit za první celkově úspěšný měsíc, protože až na dvě výjimky Jakub fungoval bez zásadních problémů. Bylo znát, že se blíží také vysvědčení a zároveň bych velkou váhu dala i na jeho psychické vyvrání, kdy pochopil, že mu ostatní svými komentáři nechtějí ublížit, ale pomoci najít správnou cestu. Navíc se často objevoval v roli rádce pro ostatní, kdy doporučoval spolužákům, jak by mohli dané problémy vyřešit, aby se to obešlo bez porušování dohodnutých pravidel.

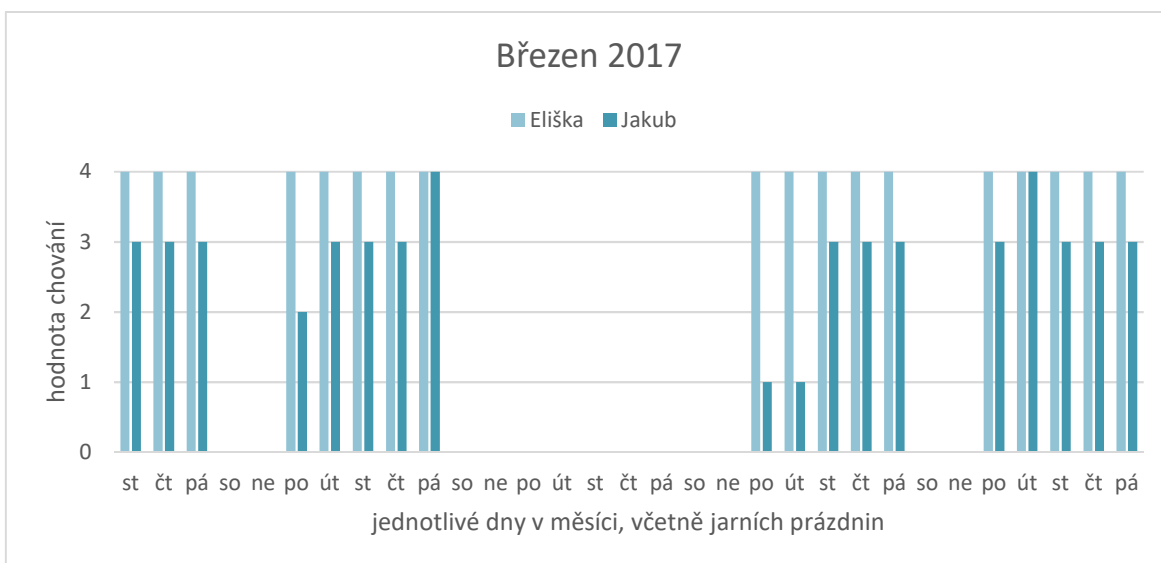
V tomto měsíci se objevily jen dva dny, které měly hodnotu 1. Jednalo se o pátek, což jsem nebyla ve škole a za mě se suplovalo. Podle slov paní učitelky se Jakub choval nevhodně, dostal i poznámku do žákovské knížky. V pondělí jsem to s ním rozebírala, říkal mi, že byl rozladěný, jelikož ve třídě byl chaos a on se nemohl na nic soustředit, nicméně si byl vědom svých chyb a ohodnotil se hodnotou 1. Bohužel jsem u toho nebyla, ale dokáží si představit, že pokud třídu vnímá jako jistotu a něco se v ní změní, může to mít na jeho chování vliv. Nicméně to není omluva a domluvená pravidla by se měla dodržovat bez ohledu na to, kdo ve třídě učí. Další den, kdy byla hodnota 1, bylo školní představení. Představení bylo ve škole v divadelním sále, takže jsme nemuseli použít MHD, ale bohužel tomu předcházelo, že Jakub zaspal, což ho rozhodilo po celý den. Pak už jen stačilo, aby někdo poznamenal něco na Jakobovu osobu a problém byl „na světě“. Při představení neustále vyrušoval spolužáky, kteří ho okřikovali, a to se mu samozřejmě nelíbilo. Naštěstí to v rámci každodenního hodnocení sám přiznal a dokázal sám od sebe vyjmenovat všechna pravidla, která porušil.



V grafu je jasně vidět progres v Jakubově chování. Jeho barvičky jsou na vyšších hodnotách, a to i přesto, že jsme navštívili ekologický program mimo školu, kde byl Jakub schopen dodržovat domluvená pravidla. Nevím, zda to bylo tím, že ho to neskutečně zajímalo, díky tomu také odpovídal na mnoho dotazů od průvodců. Nebo tím, že už přijal domluvená pravidla za svá.

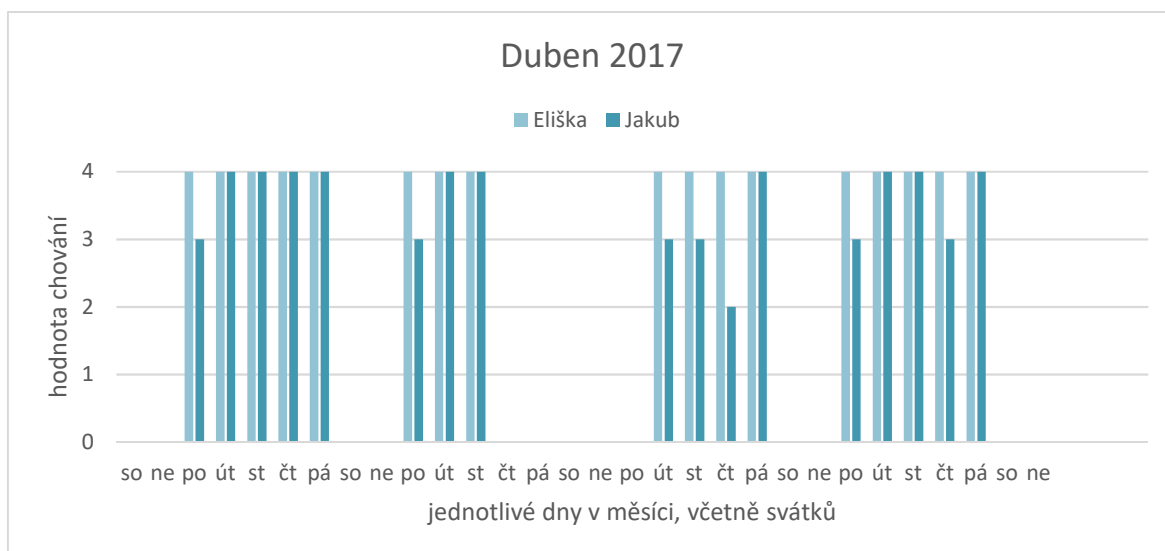
Každopádně se zlepšila i spolupráce v týmu, kdy Jakub nemusel už tolikrát opouštět skupinu, aby se uklidnil a zároveň byl schopný unést už doporučení od spolužáků na jeho osobu. Jeho kritický pohled na „svět“ se také zlepšoval, proto při každodenním hodnocení přetrvávali drobnosti typu (že do někoho omylem strčil, že někomu odsekl apod.). Ostatní s jeho hodnocením souhlasili. Může se nám zdát, že jde jen o drobnosti, které by nemusely narušovat hodnotu 4, ale Jakub to bral tak, že má v chování ještě rezervy, které by chtěl do dubnových konzultací odstranit.

Žákyně Eliška je stále beze změny, domnívám, se že pro mnoho žáků se stala vzorem, neboť se klima třídy od pololetí začalo výrazně měnit k lepšímu a většina třídy, měla zeleno-žluté kalendáře, což beru jako velký progres při takovém počtu žáků.



Březen byl celkem krátký měsíc, jelikož nám do něho vstoupily jarní prázdniny. Čemuž jasně odpovídá i výsledek chování v prvních dvou dnech po prázdninách, kdy měl Jakub hodnotu 1, což značí, že po týdenní „výpadku“ ve škole měl opět problém se přizpůsobit chování ve škole. Jinak žádné velké problémy jsme neřešily, stále přetrvávaly drobnosti, které Jakuba oddělovaly od hodnoty 4. Ale podle jeho komentářů v portfolio, bylo vidět, že stoupá jeho motivace, protože problémů ve škole postupně ubývalo.

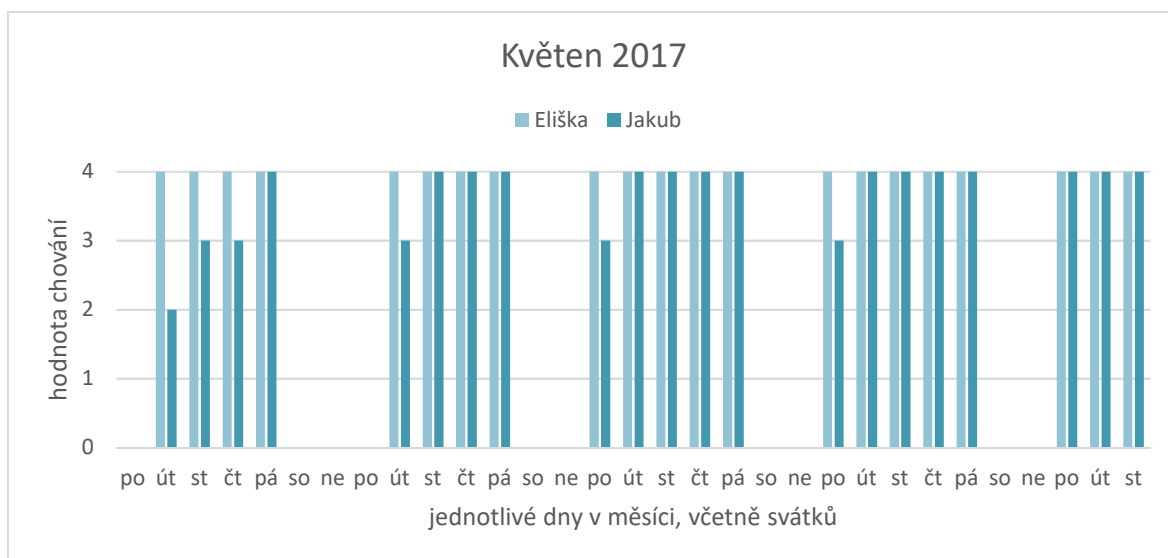
Takže zatím mohu za sedm měsíců shrnout, že pokud nastane během školního roku volno v podobě prázdnin, tak Jakubovo chování klesá na hodnotu 1-2, stále je problém v aklimatizaci, což mě vede k úvaze, že doma platí asi jiná pravidla než ve škole, a nebo v tom může hrát roli i větší kolektiv.



V tomto měsíci jsou v Jakobově chování naměřené vysoké hodnoty, překvapivé je, že se udržely i v po nástupu do školy po Velikonočních prázdninách. Kdy v předchozích měsících po takové volnu spíše hodnoty klesaly, než stoupaly. To je možná známka dalšího stupně vyzrálosti v jeho psychické rovině.

V rámci konzultací byly vidět další pokroky, kdy Jakub byl schopen v rámci svého portfolia ukázat příklady prací, které se mu dařily či nedařily. Sám dokázal zhodnotit posun od listopadové konzultace, kdy potřeboval ještě čas na vstřebání svých emocí a dnes už zvládá práci ve skupině bez větších potíží. Zároveň však kriticky upozornil, že ví, že by mohl mít celý kalendář zelený a že má v některých případech ještě rezervy. Hodně se to týkalo sebeobsluhy nebo při změně činností, jelikož mu to delší dobu trvalo, tak někteří spolužáci ze skupiny na něho nechtěli čekat. Díky tomu mezi nimi vznikaly drobné nejasnosti.

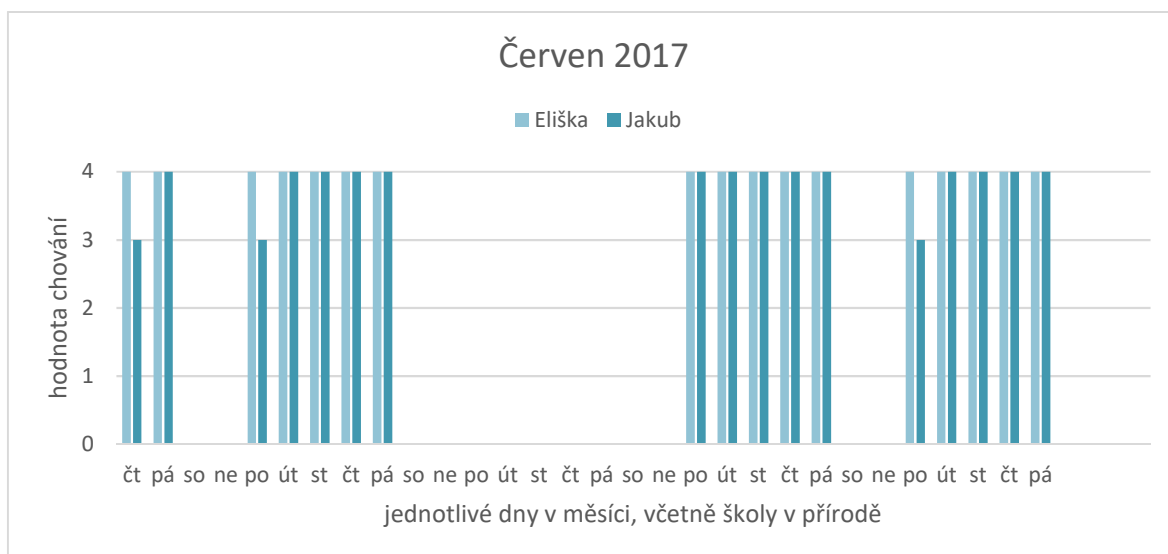
Na tomto základě Jakub navrhl řešení, že si bude zodpovídat hlavně za své věci a ostatní přenechá zbylým členům skupiny, tím se pak vyhne nepříjemnostem. Bylo zvláštní, jak tento návrh vřele přijali jeho spolužáci. Příkládala jsem to tomu, že se už za tři roky dobře znají a díky tomuto opatření by mohli Jakobovi práci ulehčit a zároveň tak docílit rychlému návratu k práci bez toho, aby se zbytečně dohadovali. Pro zhodnocení tohoto návrhu je nutné sledovat několik skupinových prací, aby se dalo shrnout, zda Jakubův nápad zafungoval.



Měsíc květen patří mezi náročné měsíce, jelikož se stále pracuje, píšší testy, plánuje se škola v přírodě a do toho je pěkné počasí, což může některé žáky negativně ovlivňovat.

Díky údajům v kalendáři jsem si tento měsíc povšimla zvláštních výkyvů, zejména ve dnech pondělí. V grafu je to vidět ještě lépe. Přemýšlela jsem, proč dělají pondělky Jakubovi takové problémy? Po třetím pondělí v měsíci jsem napsala jeho mamince email, že jsem si povšimla zvláštností, kdy v pondělí je Jakub hodně unavený, skoro ve výuce spí a není zrovna moc dobře naladěný. Díky těmto informacím jsem se od maminky dozvěděla, že Jakub přijíždí v neděli v pozdních hodinách od babičky, protože se sestrou nestíhají dřívější vlak. Na otázku: „Proč nestíhají dřívější vlak?“ Jsem odpověď již nedostala.

Nicméně můžeme shrnout, že ve škole většinou funguje dodržování dohodnutých pravidel, pokud k tomu nepřistoupí vnější okolnosti z rodiny (jako pozdní příchod, pozdní příjezd od babičky apod.). Na tomto základě je tedy zřejmé, že Jakub vzal fungování pravidel víceméně za své. Dále můžeme říct, že mnoho věcí se odráží z přístupu učitele. Pokud je učitel důsledný a vyžaduje domluvená pravidla, tak se žáci ve školním prostředí lépe orientují. A díky tomu by se dalo očekávat, že postupem času bude výsledek na třídním kolektivu znát.



Měsíc červen byl o něco kratší, a to díky škole v přírodě. Tato akce se pro Jakuba stala velkou motivací, proto dle mého názoru jeho výsledky v chování dosahují takových vysokých hodnot. Zřejmě to bylo i proto, že jeho maminka ho „strašila“, že pokud se nebude ve škole chovat vhodně, nikam nepojede. Tento styl výchovy já osobně neuznávám, nicméně je možné, že to na něho zafungovalo. Pokud se podíváme do grafu z posledního školního měsíce, nenajdeme v něm horší hodnotu než 3, což pokládám za Jakubův velký úspěch. Díky tomuto nástroji jsem mohla v průběhu roku podrobně analyzovat všech deset školních měsíců a sledovat tak individuální vývoj u žáka, který se zpočátku jevil jako problémový.

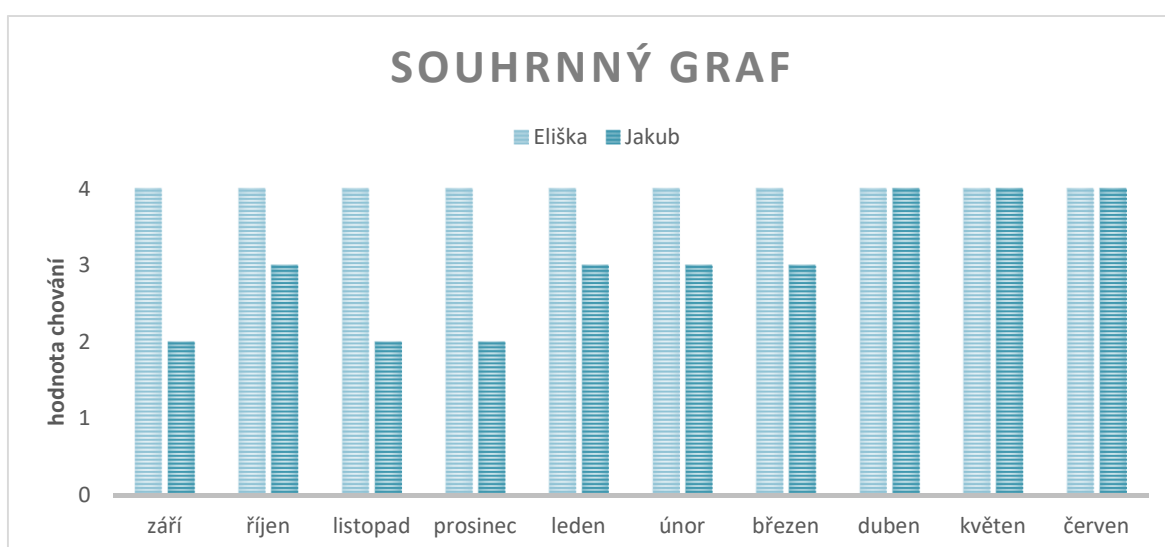
Žádný hodnoticí nástroj není pro nikoho „ideální“, velice však záleží na tom, jak s ním učitel ve své třídě pracuje.

To, o čem jsem byla na začátku práce přesvědčena, se díky výzkumnému šetření ukázalo jakožto doložitelný fakt – sebereflexe žáků je silným faktorem, který dokáže ovlivňovat jejich budoucí chování. Osobně mě práce obohatila v tom smyslu, že jsem jako učitelka zjistila, jak silnou zbraní ve vyučování může být zpětná vazba. Během pozorování jsem měla dostatek příležitostí nahlédnout „pod pokličku“ a sledovat, jak se díky zpětné vazbě umí spolužáci navzájem motivovat.

Ze souhrnného grafu můžeme vyčíst, že aplikace hodnotícího nástroje na počátku nebyla tak účinná, jak by někdo hned očekával. To proto, že to doprovázely různé vnější problémy, na které jsem díky grafickým záznamům mohla včas reagovat. K ustálení chování došlo až během pololetí, kdy se začaly častěji objevovat vyšší hodnoty. Poslední tři měsíce byly už téměř bez velkých problémů, což můžeme vidět, jelikož byla naměřena nejvyšší hodnota 4.

V podstatě můžeme shrnout, že první polovina školního roku je spíše testovací nebo jakési „zahřívací kolo“, kdy se žáci s nástrojem teprve učí pracovat. První výsledky může učitel vyhodnocovat už po měsíci. Ale hodnotit funkčnost zvoleného nástroje může teprve až s delším časovým odstupem, ideálně až na konci školního roku.

Podle nasbíraných dat mohu s určitostí říct, že u žáka vykazující problémy s chováním, se díky zvolenému nástroji podařilo zlepšit dodržování pravidel, a to na základě vlastní sebereflexe, pomoci ze strany rodičů a rozhovorů v rámci konzultací.



## 8.6. Závěr výzkumné části

V závěru bych ráda shrnula zajímavé výsledky z praktické části a zároveň slabé stránky zvoleného nástroje. Cílem mé diplomové práce bylo prozkoumat oblast školního hodnocení a charakterizovat takové školní hodnocení, které dobře slouží žákovu učení a ověřit funkčnost vybraného nástroje, který měl za úkol zmírňovat negativní projevy chování v naší třídě 3.B. Domnívám se, že cílů bylo dosaženo.

V empirické části byla dopodrobna zmapována práce s pravidly a sebereflexe žáků ve školním prostředí během vyučování. Pomocí dokumentů zaměřených na mapování chování žáků v jednotlivých školních měsících jsem zkoumala možné příčiny, které plynuly z jejich projevů ve výuce. K hlubší analýze jsem použila dva vybrané vzorky, na kterých jsem chtěla zároveň dokázat také různost cílů, který nástroj pro vybrané žáky plnil. Pro žáka Jakuba byl cíl jasný, zmírnit jeho negativní chování v rámci třídy, a to díky zvládnutí své sebereflexe, se kterou mu každý den pomáhal vybraný hodnotící nástroj. Pro žákyni Elišku měl kalendář za cíl spíše ujištění, díky kterému věděla, že je její chování v souladu s pravidly třídy. I když by se mohlo zdát, že pro tento typ žáků Kalendář neměl smysl, opak byl pravdou. Z jejich komentářů jasně vyplývalo, že je to pro ně důležitý materiál, o který se mohou opřít, ať při konzultacích či jiných rozhovorech. Některé z komentářů můžete vidět v příloze.

Obecně se ukazuje, že žáci relativně vědí, jaká pravidla mají dodržovat. Důležité je, že díky zvolenému nástroji tak přichází na vlastní chyby a jsou schopni reálné sebereflexe. Velký význam hraje i vrstevnické sebehodnocení, všechny tyto metody vyžadují čas a prostor. A žáci se s nimi musí nejprve naučit pracovat, teprve poté je mohou správně používat.

V rámci tohoto procesu velkou roli hraje učitel, záleží na něm, zda on sám bude pokládat hodnocení za klíčové. Pokud bude učitel žáky neustále jen usměrňovat a nenechá jim čas na vlastní sebereflexi, nemůže poté očekávat, že se v této oblasti budou zlepšovat sami od sebe.

Ráda bych také zmínila slabiny tohoto nástroje. Jednou z nich je časová náročnost, protože věnovat se sebereflexi každý den může být pro některé učitele bezpředmětné. Také

pravidelné vyhodnocování výsledků a konzultaci s žáky vyžadují čas a v neposlední řadě, učení se vrstevnickému hodnocení také není lehkým úkolem. To vše si musí učitel dopředu promyslet, zda je schopen všechny tyto náležitosti akceptovat, protože jinak tato metoda pozbývá smysl.

Pokud bych se chtěla věnovat dalšímu zkoumání, zabývala bych se vztahem kázně v závislosti na studijních výsledcích neboli, jak chování žáků ovlivňuje jejich proces učení. Zajímavé by také mohlo být sledovat žáky s kázeňskými problémy i v dalších letech nebo v jejich dospělém životě.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-14-3.

(Black & Wiliam, 1998a, 1998b, 2005; Bell & Cowie, 2001; Allal & Lopez, 2005; OECD, 2005; Hattie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008; Fluckigerová a kol., 2010; Wiliam, 2010; uceleně Floréz & Sammons, 2013).

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

DUBEC, Michal. *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Mezilidské vztahy : lekce 7.1*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-15-9.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-

HELUS, Zdeněk, LUKÁŠOVÁ, Hana, ed. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. ISBN 978-80-905222-0-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KAŠPAROVÁ, Jana, Karel STARÝ a Gabriela ŠUMAVSKÁ. *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. ISBN 978-80-87063-42-2.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

KULIČ, Václav. *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Knihovna psychologické literatury.

LANGOVÁ, Marta a Vladislava HEŘMANOVÁ. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2007. ISBN 978-80-7044-934-9.

- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MAREŠ, Jiří. Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky: pro posluchače pedagogické fakulty. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.ta
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.
- SPENDLOVE, D. *Putting Assessment for Learning into Practice*. 1. vydání. New York: Continuum, 2009. 128 stran. ISBN: 978-1-8470-6410-3 (paperback)
- STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
- VELIKANIČ, Ján. *Pedagogika pre pedagogické fakulty vysokých škôl: vysokoškolská učebnica pre vysoké školy v ČSSR*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978.
- WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Druhé revidované vydání. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKAČNÍ LABORATOŘ, 2016. ISBN 978-80-906082-7-6.
- Z. La Sala (2013). *Česko mluví o vzdělávání – hodnocení dětí*. 7.4. 2013 Dostupné z [http://www.skolskeodbory.cz/mobile/index.php?event\\_akce=mobile\\_aktual\\_detaily&id\\_aktual=2013000006](http://www.skolskeodbory.cz/mobile/index.php?event_akce=mobile_aktual_detaily&id_aktual=2013000006).