

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komunikace mezi školou a rodinou v rámci formativního hodnocení žáků

Communication between school and family in formative assessment of pupils

Nikola Hřebíčková

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Komunikace mezi školou a rodinou v rámci formativního hodnocení žáků potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 4. 2022

.....

Nikola Hřebíčková

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi při konzultacích poskytovala. Poděkování patří také všem základním školám a jejich ředitelům a učitelům, kteří mi umožnili provedení náslechu a věnovali mi svůj čas při vyplňování dotazníků. V neposlední řadě děkuji všem rodičům taktéž za vyplnění dotazníku.

## **ABSTRAKT**

Tato práce se zabývá komunikací mezi školou a rodinou v rámci formativního hodnocení žáků. Hlavním cílem práce je zmapování postupů a podmínek funkční komunikace mezi školou a rodinou týkající se formativního hodnocení žáků. Na tento cíl bude navazovat druhý cíl, který je zaměřen na nalezení příkladů dobré praxe. V teoretické části je rozebráno téma formativní hodnocení, komunikace mezi školou a rodinou, kde je popsáno, v jaké roli ve vztahu ke škole může rodič být a poslední kapitola se zabývá předpoklady žákova učení na 1. stupni základní školy. Praktickou částí je kvalitativní výzkum, ve kterém budou použity výzkumné metody pozorování a dotazník. Tato část je prováděna na 1. stupni šesti základních škol v Praze u vybraných paní učitelek. Tyto školy jsou rozděleny do dvou skupin. První skupinu tvoří takové tři školy, které formativní hodnocení postupně zavádí nebo ho používají pouze některé paní učitelky ve škole. Druhá skupina jsou tři školy, kde je formativní hodnocení zavedeno plošně v celé škole. Získané výsledky jsou zpracovány do šesti případových studií jednotlivých paní učitelek. Bylo zjištěno, že školy, kde se formativnímu hodnocení věnují všichni pedagogové, zajišťují lepší podmínky pro jeho používání než školy, které tento typ hodnocení ve své vizi nemají. Zároveň žáci, kteří jsou hodnoceni formativně mají ke škole mnohdy lepší vztah než žáci, kterým se dostává sumativního hodnocení a komunikace s jejich rodiči je plynulejší. V závěru jsou získané výsledky z obou typů škol porovnány.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Hodnocení, formativní hodnocení, komunikace, škola, rodina, spolupráce.

## **ABSTRACT**

This thesis deals with communication between school and family in the formative assessment of pupils. The main goal of this thesis is to map the procedures and conditions of functional communication between school and family regarding the formative assessment of pupils. This goal will be followed by a second goal, which is aimed at finding examples of good practice. The theoretical part deals with the topic of formative assessment, communication between school and family, which describes what role the parent can be in relation to the school and the last chapter deals with the assumptions of student learning at the 1st stage of primary school. The practical part is qualitative research, in which research methods of observation and a questionnaire will be used. This part is carried out at six primary schools in Prague by selected female teachers. These schools are divided into two groups. The first group consists of three schools that gradually introduce formative assessment or use it only by some teachers in the school. The second group consists of three schools, where formative assessment is introduced throughout the school. The obtained results are processed into six case studies of individual female teachers. It was found that schools, where all teachers carry out formative assessment, provide better conditions for its use than schools that do not have this type of assessment in their school vision. At the same time, pupils who are formative assessed often have a better relationship with the school than pupils who receive summative assessment and communication with their parents is smoother.

## **KEYWORDS**

Evaluation, formative assessment, communication, school, family, cooperation.

## Obsah

Úvod .....	1
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	2
1 Formativní hodnocení.....	2
1.1 Funkce školního hodnocení .....	2
1.2 Definice formativního hodnocení .....	4
1.3 Cíle formativního hodnocení .....	6
1.4 Vztah mezi formativní a sumativní formou a funkcí hodnocení žáka .....	7
1.5 Učitel a formativní hodnocení .....	9
1.6 Typy metod a příklady technik formativního hodnocení.....	11
2 Komunikace mezi školou a rodinou .....	14
2.1 Druhy komunikace.....	14
2.2 Role rodičů ve vztahu ke škole .....	20
2.3 Možnosti komunikace učitel – rodič.....	23
2.4 Možnosti komunikace škola – rodič .....	24
3 Předpoklady žákova učení na 1. stupni základní školy .....	26
3.1 Kognitivní předpoklady žáka mladšího školního věku.....	26
3.2 Rozdělení kognitivních procesů.....	27
3.3 Socializační předpoklady žáka mladšího školního věku .....	28
II. PRAKTICKÁ ČÁST .....	30
4 Charakteristika výzkumu.....	30
4.1 Cíle a úkoly praktické části.....	30
4.2 Výzkumné otázky .....	30
4.3 Představení metod a výzkumného vzorku .....	31
4.4 Průběh výzkumu .....	36

5	Případové studie škol začínajících s formativním hodnocením .....	38
5.1	Škola A – charakteristika .....	38
5.1.1	Případová studie paní učitelky ze školy A .....	39
5.2	Škola B – charakteristika .....	43
5.2.1	Případová studie paní učitelky ze školy B.....	44
5.3	Škola C – charakteristika .....	47
5.3.1	Případová studie paní učitelky ze školy C.....	47
6	Případové studie škol dlouhodobě se zabývajících formativním hodnocením.....	51
6.1	Škola D – charakteristika .....	51
6.1.1	Případová studie paní učitelky ze školy D .....	52
6.2	Škola E – charakteristika .....	55
6.2.1	Případová studie paní učitelky ze školy E.....	56
6.3	Škola F – charakteristika.....	60
6.3.1	Případová studie paní učitelky ze školy F .....	61
7	Porovnání případových studií.....	65
7.1	Zodpovězení výzkumných otázek .....	66
8	Závěr.....	68
9	Seznam použitých informačních zdrojů .....	70

## Úvod

Když jsem ve 2. ročníku na vysoké škole psala ročníkovou práci na téma formativní hodnocení, získala jsem nové informace o tom, jak lze žáky ve škole hodnotit. Už tehdy mě téma velice zaujalo a věděla jsem, že se o něm chci dozvědět ještě více, protože mi celý jeho koncept dává smysl a ráda bych ho jednou zařadila do svého učebního stylu. Zároveň jsem si uvědomila, že hodnocení je jedno z hlavních témat v komunikaci mezi rodičem a učitelem. Z toho důvodu jsem pro diplomovou práci zvolila právě toto téma. Usoudila jsem, že nejlepší zkušeností, jak se o této spojitosti dozvědět více, bude nahlédnutí do praxe na 1. stupeň základních škol.

Práce se tedy zabývá problematikou formativního hodnocení a jeho spojitostí s komunikací mezi školou a rodinou. Tento typ hodnocení se stále více dostává na základních školách do většího povědomí. Jako hlavní důvod vidím to, že si klade za cíl poskytnout žákovi kvalitní zpětnou vazbu a umožnit mu zlepšovat se a posouvat se na své cestě za vědomostmi dále. Poskytuje konkrétní rady, co udělat pro lepší výsledek. A co je důležité, žáky mezi sebou nesrovnává.

V teoretické části se zaměřím na jednotlivá témata související s touto problematikou. Konkrétně rozeberu formativní hodnocení, jeho definici a cíle ve spojitosti s učitelem, dále také komunikaci mezi školou a rodinou, kde se budu zabývat například tím, jakou roli ve vztahu ke škole může zastávat rodič a v neposlední řadě předpoklady žákova učení na 1. stupni základní školy, protože abych věděla, jak formativní hodnocení správně používat, musím znát i osobnost dítěte a jeho předpoklady k učení v požadované věkové kategorii. Zároveň teoretická část slouží jako příprava na výzkum, abych zjistila, co konkrétně mě může při výzkumu potkat a jakým směrem ho vést, aby byl co nejefektivnější.

Od této práce očekávám, že mi ukáže možnosti komunikace učitele, popřípadě školy, s rodiči v souvislosti s formativním hodnocením a konkrétní příklady, jak tato komunikace může probíhat. Zároveň po jejím vypracování získám nové zkušenosti a budu o něco připravenější do praxe, konkrétně na používání právě formativního hodnocení, kdy využiji inspiraci od konkrétních paní učitelek.



# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Formativní hodnocení

Touto kapitolou zahajuji teoretickou část své diplomové práce. Je to z toho důvodu, že je to stěžejní téma, které tvoří jádro této práce. Cílem této kapitoly bude vytvořit povědomí o této problematice a tím, že se do ní dostanu hlouběji, tak se můžu připravit na to, jaká rizika mě mohou čekat v průběhu praktické části a případně se na ně dopředu připravit tak, aby vůbec nenastala.

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003) formativním hodnocením rozumíme takový typ hodnocení, které je průběžné a za hlavní cíl si klade udělat si povědomí o průběhu celého procesu učení žáka, o jeho aktuálním stavu a úrovni jeho momentální výkonnosti. Důležitým faktem je včasné poskytnutí zpětné vazby, abychom umožnili žákovi efektivně se ve svém učení posouvat dále a rozvíjet se. Než se pustím do podrobnější definice formativního hodnocení, považuji za důležité zmínit význam hodnocení jako takového.

### 1.1 Funkce školního hodnocení

Hodnocení je nedílnou součástí vyučovacího procesu, ať už se jedná o pouhé pozorování průběhu činnosti žáka učitelem či oficiální hodnocení po samotném testování/zkoušení žáků. V dnešní době existuje již široká škála postupů a metod, které můžeme v procesu hodnocení uplatnit a které jsou doprovázeny jednotlivými metodami a technikami (Kyriacou, 1996).

Význam hodnocení můžeme dělit podle toho, k jakému cíli má směřovat. Stále nejčastějším cílem evaluace bývá to, že má učitelé poskytovat zpětnou vazbu o prospěchu žáků. Do popředí se už ale také dostává fakt, že mezi další význam patří, že má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich individuálním pokroku. Neměli bychom také opomenout ani to, že by mělo žáky motivovat. Zde se ale musíme vyvarovat toho, aby se z vnitřní motivace, o kterou bychom jako učitelé měli usilovat,

nestala vnější motivace, kdy žák se bude snažit nikoli pro sebe a pro svůj vlastní pokrok, ale pro dobré známky, případně aby udělal radost rodičům, a to by znamenalo, že jeho touha po znalostech nepramení z něho samotného. Dalším významem může být také to, že hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka či poskytnutí dokladu o momentálním stavu a dosažené úrovni. Můžeme pomoci něho také posoudit připravenost pro další učení (Kyriacou, 1996).

Hodnocením rozumíme sdělení učitelů určené žákům o jejich úspěšnosti či chybách. Úspěšnost můžeme hodnotit prostřednictvím klasifikace nebo prostřednictvím písemného hodnocení (Průcha a další, 2003).

V průběhu hodnocení porovnáváme objekt/předmět hodnocení se srovnatelným objektem (například žáka s jiným žákem) nebo s ideálním vzorem či nějakou stanovenou normou. Jinak řečeno porovnáváme samotný produkt žáka nebo jeho činnost či proces (Slavík, 1999).

V současnosti je hodnocení bráno především jako zpětnovazebná informace pro žáka. To znamená, že žák by měl hodnocení porozumět tak, aby jeho prostřednictvím sám dokázal svou práci zlepšovat. Měl by se přitom dozvědět 2 klíčové informace:

1. *„v čem je jeho práce vyhovující (kvalitativní složka hodnocení – kritérium)*
2. *do jaké míry je vyhovující (kvantitativní složka hodnocení: pořadí na nějaké škále, která porovnává úspěšnost výkonu buď s ohledem na stav populace, nebo s ohledem na vývoj výkonů samotného žáka)“ (Starý, Laufková, 2016).*

S hodnocením souvisí vztahová norma. Podle autorů Starého a Laufkové (2016) to může být sociální nebo individuální norma. Sociální vztahová norma znamená, že výkon žáků je porovnáván ve třídě v rámci třídního kolektivu, ale v některých případech může být dokonce porovnáván s větší skupinou žáků. Například v případě státní maturity je výkon žáka porovnáván nejen s ostatními žáky ze třídy, ale s maturanty v celé republice. Této normě se žáci nemohou vyhnout, protože je dána konkurenčními principy, na kterých je postavena současná euroamerická kultura. Proto není reálné se jí ve škole zbavit, ale mělo by platit to, že je používána jen tam, kde může přispět ke zlepšování individuálního vývoje anebo je nezbytná pro diagnostiku

a zároveň pokud se nelze porovnávání vyhnout, mělo by platit alespoň to, že u něho neskončíme (Starý, Laufková, 2016). Dalším důvodem, proč nemůžeme tuto vztahovou normu úplně vyškrtnout je také to, že v současné době stále ještě převládá výkonově orientovaná společnost. Pokud ale chceme, aby používání formativního hodnocení dosáhlo své kvality a mělo nějaký význam, měli bychom se této vztahové normě z velké části úplně vyvarovat.

Naproti tomu individuální vztahová norma je taková norma, pomocí které porovnáváme výkon žáka s jeho předchozím výkonem. Používáme ji všude tam, kde učitel vyučuje jednoho žáka – tedy tam, kde musí být výuka individualizovaná. S tím se můžeme setkat v základních uměleckých školách a v běžné základní škole se to používá například v případě výuky žáka s odlišným mateřským jazykem (OMJ) nebo u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Tato vztahová norma by měla být obecným principem, podle kterého bychom měli hodnotit. V souvislosti s formativním hodnocením tento typ evaluace vyjadřuje určitý respekt k individuální vztahové normě (William, Leahy, 2020).

Můžeme se setkat také s obsahovou vztahovou normou. Tato norma nám udává přehled o tom, do jaké míry si žáci osvojili vyučovaný obsah. Jako učitelé si stanovíme, že pro určité zvládnutí daného učiva potřebujeme, aby žák podal nějaký stanovený výkon. Ten poté mohu porovnávat s procenty nebo známkou, kam dítě došlo, ale nemusím srovnávat s jeho předchozím výkonem (Starý, Laufková, 2016).

Na závěr této kapitoly bych chtěla podotknout, že z hlediska preferovaných funkcí hodnocení v současné koncepci vzdělávání by sociální vztahová norma měla být umenšena ve prospěch individuální vztahové normy, která je v souvislosti s formativním hodnocením preferovanější.

## **1.2 Definice formativního hodnocení**

Základ názvu formativní hodnocení je nejspíše z latiny: formo, což v překladu znamená utvářet, dávat tvar. Odtud se v češtině uchytil překlad formovat, který je v oblasti výchovy dítěte užíván ve spojení s osobností dítěte. Slovo formativní má

blízko ke slovu formace. Pod tímto si většina představí například vojenskou jednotku, ale znamená to mimo jiné také „dlouhodobý proces utváření pevných hodnotových postojů člověka“ (Starý, Laufková, 2016). Slovní spojení formativní hodnocení tedy můžeme chápat tak, že klade důraz na pozitivní rozvoj jedince se snahou co nejvíce rozvinout jeho možnosti/potenciál v poznání i chování.

Starý a Laufková (2016) zdůvodňují, že formativní hodnocení zaujímá v současném školství právoplatné místo, protože se díky němu mohou žáci v učení lépe posouvat a více se toho naučí. Podle Williama a Leahy (2020) velkou výhodou tohoto typu hodnocení je také to, že lze využívat u všech věkových kategoriích, jak u dětí mladšího školního věku, tak například u dospívajících či dospělých a pokud ho učitel provádí správně, vždy funguje stejně dobře.

Jako formativní můžeme označit každý způsob hodnocení, z kterého se můžeme dozvědět užitečné informace o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. To znamená, že z hodnocení budeme vědět, v jaké fázi se žák aktuálně nachází a také co má udělat pro to, aby se ještě něčemu dalšímu naučil. Je to tedy určitá reakce na chybný, ale i bezchybný výkon žáka. Je důležité, že se v porovnání s minulostí v současnosti dostává velké pozornosti i žákům, kteří podávají právě zmíněný bezchybný výkon. I tito žáci mají dostat možnost posouvat se ve své cestě za vědomostmi dále a měli bychom jim poskytnout vhodné podmínky pro rozvoj jejich potenciálu.

V současném školství se účinná zpětná vazba vyskytuje jen zřídka. Žáci jsou běžně klasifikováni – za své výkony dostávají známky. Ale co se žáci nebo rodiče žáka mohou dozvědět o jeho stavu ze známky? Dostává se jim pouze informace o tom, kde se jejich žák nachází na pětistupňové škále. „*Hodnocení by mělo být vždy ku prospěchu rozvoje žáka*“ (Kratochvílová, 2011, s. 99). V době tištěných žákovských knížek žáci mezi sebou soupeřili, kdo má více jednotek a automaticky to u nich znamenalo, že dítě s největším počtem výborných získává přívlastek nejchytřejší. Pro některé žáky to mohla být určitá forma motivace. Toto pouze vypovídá o tom, jak žáci o známkách uvažují. Když žák či žačka přinese domu několik jedniček, rodiče z toho určitě mají radost, ale nevypovídá to vůbec nic o tom, na jaké úrovni dítě v předmětu je, na čem by mělo více zapracovat, v čem se ještě může zlepšovat a jak. Neposkytuje to ani žádnou

informaci rodičům, jak s dítětem mohou dále pracovat a pomoci mu se zlepšit. Formativní hodnocení nemá za cíl známky ze škol odstranit. Přišlo mi však důležité v této práci upozornit na to, v čem jsou známky omezené a jaké funkce nemohou splňovat.

### **1.3 Cíle formativního hodnocení**

Všeobecně řečeno, cílem formativního hodnocení je poskytnout žákovi takovou zpětnou vazbu, ze které bude vědět, co se mu daří/nedaří a čím může přispět k tomu, aby se mu příště dařilo lépe a posunul se dále. Poskytujeme tedy konkrétní rady, jak svou práci zlepšit. Formativní hodnocení můžeme poskytovat i v takové formě, kdy si se žákem sedneme nad nějakou prací a společně zjistíme, co se mu dařilo nebo naopak nedařilo a co by bylo dobré udělat, aby příště dosáhl lepší úrovně poznání. Jedním z cílů také je, že pomáhá žákovi najít správnou cestu k dosažení konkrétního cíle. Dalším a možná hlavním cílem je poukazování na nedostatky (ale i na pozitiva), abychom mohli úmyslně ovlivnit průběh činnosti, kterou hodnotíme. Tento cíl je mimo jiné možné uskutečňovat v rámci skupinové práce či při dialogu nebo diskusi žáků (William, Leahy, 2020).

Používání formativního hodnocení je vázáno na vzdělávací koncepci. Aby správně plnilo svou funkci, je důležité, aby souviselo s celou koncepcí vzdělávacího systému. V předchozích kapitolách jsme se mohli dočíst, že formativní hodnocení je průběžné a nepoužíváme ho tedy pouze na konci jednotlivých období, ale v průběhu celého roku. To znamená, že pokud budeme chtít zasadit tento typ hodnocení do transmisivní koncepce a budeme chtít provádět formativní hodnocení správně, nebudeme moci plně dodržet znaky tohoto typu koncepce.

U interpretativní koncepce vzdělávání, která je zaměřena na osobní zkušenosti žáka bude překážkou to, že vzhledem k tomu, že se jedná o osobní zkušenosti, tak nebudeme moci poskytnout kvalitní zpětnou vazbu (tedy formativně hodnotit), protože do zkušeností žáka přímo nevidíme a nemůžeme s nimi jakkoli hýbat, abychom je mohli zlepšovat a hodnotit, jak ke zlepšení dojít (Slavík, 1999).

Naproti tomu autonomní koncepce je z velké části zaměřena na sebehodnocení a sebereflexi. Tudíž zde se přímo nabízí využívat tento typ hodnocení, který žákům přinese kvalitní informace o tom, jak se posouvat dále (Slavík, 1999).

#### **1.4 Vztah mezi formativní a sumativní formou a funkcí hodnocení žáka**

Abych ukázala, že oba typy hodnocení mají něco do sebe a není jejich cílem vzájemné vyloučení druhého typu hodnocení ze vzdělávacího systému, považuji za důležité zmínit hlavní rozdíly mezi formativním a sumativním hodnocením, s kterým může být formativní hodnocení zaměňováno. Na začátku bych ráda zmínila, že oba typy hodnocení se ve školách uplatňují a oba typy jsou důležité.

Sumativní hodnocení je považováno za hodnocení finální, z kterého se dozvíme, co žák zvládl na konci určitého časového období (pololetí, školní rok) a zároveň se vztahuje k celkovému hodnocení výkonu žáků. Je to tedy hodnocení, které se zabývá minulostí – jak si žák vedl a jakých výsledků dosáhl. Jeho cílem je tedy získání konečného přehledu o dosažených výkonech. Sumativní hodnocení je adresováno především pro rodiče, ale také může být pro přijímací řízení na střední školu nebo vysokou školu. V kapitole 1.1 jsem zmiňovala dvě klíčové informace, které by se z formativního hodnocení měl žák dozvědět. Z těchto informací si můžeme všimnout, že klasifikaci pomocí známek chybí celá jedna část, a to kvalitativní složka. Ale zároveň je důležitá i kvantitativní část, protože díky ní máme možnost sledovat určitý vývoj úspěšnosti (Starý, Laufková, 2016). Z toho vyplývá, že hodnocení známkou je dost omezené. Například tím, že máme k dispozici stupnici 1 – 5. Lze podotknout, že učitelé si stupnici ještě dále rozšiřují či omezují. Například dávají známky 1-2, 2- či 2+ neboli „lepší dvojka“. Pokud používáme číselné hodnocení, kam řadíme zmíněné známky či procentuální hodnocení, rozlišujeme tím, kdo si ve třídě vede lépe, a naopak kdo je na tom hůře.

V souvislosti s hodnocením by mělo platit, že když žák dostane nějakou známku, může se zeptat, za co konkrétní známku dostal. Učitel by měl být schopen to žákovi vysvětlit. Platí tedy to, že za každou známku se skrývá určitý slovní význam, který je bohužel v dnešním školství žákovi spíše utajován. Jsou ale školy, které mají ve školním

řádu přesně definované, co konkrétní známka znamená. Tedy význam známky si mohou žáci v tomto dokumentu dohledat. Tento význam se může lišit jak pro naukové předměty, tak pro výchovné. Ne každého žáka však napadne se po tomto významu poptávat, pokud na něho nejsou žáci zvyklí (to znamená, že jim nikdy hlubší význam známky nebyl sdělen). Žák, který byl ohodnocen například známkou 2 se se známkou spokojí a více informací nevyžaduje. Možná jiná situace by nastala v případě, kdy by byl žák ohodnocen známkou dostatečnou či nedostatečnou. Do této situace se poté často zapojují i rodiče a vyžadují vysvětlení, proč byl žák ohodnocen takto.

Naproti tomu formativní hodnocení je hodnocení průběžné, které sleduje žákův pokrok k cíli. Cílem je ovlivnit žákův výkon tak, aby dosáhl stanoveného cíle v co možná nejvyšší kvalitě. Je to typ hodnocení, které je adresováno hlavně žákům, ale i jejich rodičům, zvláště na 1. stupni základní školy, protože jim poskytuje výhled, jak se učit dál. Oproti sumativnímu hodnocení se zabývá budoucností, tedy ne tím, co bylo, ale naopak tím, co bude a jak to ovlivnit.

Každý typ hodnocení slouží pro jiný účel. Pro lepší a rychlejší porovnání formativního a sumativního hodnocení přikládám přehledný obrázek tabulky.

**Obrázek 1 - Charakteristika sumativního a formativního hodnocení**

Charakteristika	Sumativní hodnocení	Formativní hodnocení
<b>Cíl</b>	změřit výkon žáka na konci procesu shrnout dosažené výkony porovnávat výkony žáků mezi sebou	identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním výuku vylepšit učební výsledky všech žáků
<b>Načasování</b>	konečné (na konci nějaké etapy, studijního období)	průběžné (poskytované v procesu učení)
<b>Účel</b>	<i>assessment of learning</i> (hodnocení učení; kontrola žákova učení)	<i>assessment for learning</i> (hodnocení pro učení; podpora žákova učení)
<b>Komu primárně slouží</b>	učiteli rodiči škole, na kterou se žák hlásí vzdělávací politice	žákovi
<b>Role učitele</b>	měřit úroveň naučeného a udělovat známky	poskytovat okamžitou, konkrétní zpětnou vazbu a podporovat žákovo učení
<b>Zapojení žáků</b>	minimální	žádoucí
<b>Motivace žáků</b>	vnější	vnitřní
<b>Efekt na učení</b>	slabý prchavý	silný pozitivní dlouhodobý

*Zdroj: Slavík, 1999*

## 1.5 Učitel a formativní hodnocení

Poskytování formativního hodnocení je velice náročné na čas i dovednost učitele. Jak je zřejmé, tak napsat komentář k práci zabere více času než práci oznámkovat. V obou případech je samozřejmé přečtení práce, ale při známkování si učitel žákovo chybování promítá v hlavě, při hodnocení formativním ho však musí proměnit do písemné podoby. Ač se na první pohled nemusí zdát, tak k napsání kvalitního formativního hodnocení je třeba vysoké profesní dovednosti, z toho důvodu používání formativního hodnocení nefunguje na principu, že si řekneme, že teď ho chceme začít používat a ihned s ním můžeme začít, nejprve by tomu mělo předcházet určité vzdělávání učitele v této oblasti, jinak hodnocení nedosáhne potřebné kvality.

Novotná a Krabsová (2013) ve své případové studii zdůvodňují, že formativní hodnocení není ve všech vzdělávacích oblastech stejné, protože pokud chceme dodržet jeho účinnost, musí být spojováno s konkrétní učební látkou a z toho vyplývá, že se bude v různých oblastech lišit. Navazují tak na Bennetta (2011), který nám připomíná, že vyučující má mít dostatečné kognitivní porozumění ve vzdělávací oblasti, kterou právě vyučuje, a to z toho důvodu, aby dobře věděl, jaké otázky má tedy žákům klást a na co se v jejich výkonu zaměřovat. Tím, že budeme mít učební látku sami dobře osvojenou, tak nám nebude dělat problém udělat si představu o tom, co po žácích budeme požadovat, aby se naučili. Pokud nám tento obraz bude chybět, nebudeme vědět, jaké důkazy o učení máme shromažďovat a žákům tak nijak nedokážeme pomoci, protože nebudeme vědět, jestli se naučili to, co bylo našim cílem je naučit a ztrácí tak význam učit je něco dalšího, když nevíme, zda cíle dosáhli (William, Leahy, 2020).

Učitel by se měl s tímto typem hodnocení ztotožnit, pokud ho chce používat, protože jedině tak může docílit toho, že jeho používání nabude významu. V takovém případě pro něho bude přirozené se v této oblasti vzdělávat, aby ho uměl co nejlépe používat a uvědomoval si jeho přínosy. Velký vliv na to má i škola, kde bude učitel působit, protože používání tohoto typu hodnocení velmi úzce souvisí s celkovou koncepcí školy. Také je důležité, aby formativní hodnocení bylo podporováno celým pedagogickým sborem, zahrnujíc i vedení školy a zavádění probíhalo postupně a systematicky (Clarke, 2005). Škola může učitelům nabízet různá školení či vzdělávací kurzy, protože je i



v jejím zájmu, aby ve svém týmu měla schopné pedagogy, pokud si na kvalitním hodnocení zakládá.

Pedagog by měl taktéž přizpůsobit styl výuky. Jen těžko se mu bude používat formativní hodnocení, pokud u něho bude převládat transmisivní způsob výuky, který si zakládá na převládající aktivitě učitele než žáků samotných. Změnu ale nemají udělat pouze učitelé, ale i žáci, kteří by měli mít k učení uvědomělejší přístup a cítit vlastní zodpovědnost za své učení (Novotná, Krabsová, 2013).

Z toho, co jsem v této kapitole popsala si můžeme všimnout, že v souvislosti s používáním formativního hodnocení jsou na učitele kladeny vysoké nároky. Pokud ale používání tohoto hodnocení pramení ze samotné osobnosti učitele, není to žádná překážka. „*Formativní hodnocení se prolíná celým výukovým procesem, nelze tedy změnit postoj k hodnocení, pokud se nezmění postoje k výuce, žákům, znalostem samým či hodnocení. Není možné zavádět změnu v pojetí hodnocení bez změny vyučovacího stylu učitele či změny pojetí celé výuky a naladění školy*“ (Novotná, Krabsová, 2013, s. 360).

K formativnímu hodnocení nemá daleko také práce s chybou. Ta by měla být velice opatrná, protože může nastat vážná situace, kdy žák má takový strach, že udělá chybu, že raději neřekne nebo nevytvoří vůbec nic. Proto by se s ní mělo zacházet velmi opatrně a spíše by se chyby měly využívat jako příležitosti k tomu, poučit se z nich. Měly by tak být přirozenou součástí výuky a sloužit žákům jako něco, co jim pomáhá v tom, aby se zlepšili a posunuli dále. Proto bychom v žácích měli budovat to, že chyba je cenný kamarád na naší cestě za vědomostmi. Velkou roli v tomto případě hraje také klima třídy, které dle Chrise Kyriacou (1996) může mít za následek velký vliv na motivaci žáků a také právě na jejich postoj k učení. Pokud ve třídě nebude vytvořené příjemné klima, žáci se budou bát posmívání od ostatních v případě chybování, ale také v momentě, kdy si budou poskytovat zpětnou vazbu navzájem. Může se stát, že se u žáků projeví staré křivdy a využijí vzájemné hodnocení k tomu, aby si vyřídili účty.

Dalším rizikem může být to, že žáci si velice rychle zvyknou na učitelovu pomoc, že ji budou brát za samozřejmou a nebudou vyvíjet žádné úsilí k tomu, aby dokázali zhodnotit své vlastní učení sami.

V případě sebehodnocení se můžeme setkat s tím, že než se žáci tuto metodu dostatečně naučí a osvojí si ji, budou mít tendence k podceňování nebo naopak k přeceňování svých vlastních vědomostí. Opět se dostáváme ke klimatu třídy. Důvodem tohoto podceňování či přeceňování může být vytvořené soutěživé prostředí nebo také nízké sebevědomí žáka, kdy nechce dát před ostatními najevo svou vysokou úspěšnost v konkrétním předmětu (William, Leahy, 2020).

## 1.6 Typy metod a příklady technik formativního hodnocení

Starý s Laufkovou (2016) pojem metody formativního hodnocení vysvětlují tak, že je to stanovování kritérií hodnocení, zpětná vazba (také analýza učiva, respektive obsahu, ve vztahu k činnosti žáka, včetně analýzy překážek v učení), sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Tyto metody může naplňovat činnost žáka (organizující žákovo učení zvenčí, vytvářející podmínky pro aktivaci procesů žákova učení).

Starý a Laufková (2016) představují tři otázky a já považuji za důležité je zmínit, protože z nich bude vycházet tato kapitola. Zároveň jsou to otázky, které pomáhají učitelům a žákům při výuce:

1. *„KAM jdu/směřuji?*
  - *poskytování jasných a srozumitelných výchovně-vzdělávacích cílů*
  - *používání příkladů úspěšné a slabé práce*
2. *KDE se právě nacházím?*
  - *kritéria hodnocení, různé podoby zpětné vazby, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení*
  - *využívání technik, které pomáhají identifikovat současnou žákovu úroveň*
3. *JAK se dostanu k cíli?*
  - *kladení otázek, dovednost sebereflexe, vedení žáků k přepracování práce*
  - *používání technik, které pomáhají žákům dosáhnout stanoveného výchovně-vzdělávacího cíle“ (Starý, Laufková, 2016, s.25-26)*

Při hodnocení si většina představí, že hlavní pozornost je přisuzována pouze k učiteli, protože je to právě on, kdo o hodnocení rozhoduje, posoudí, jestli je úkol kvalitně

zpracován, co žák dostane za známku apod. Podle Slavíka (1999) nazýváme tento typ hodnocení hodnocením heteronomním. Velká část učitelů má obavy z toho, že by snad hodnocení mělo být svěřeno do rukou žáků. Tyto obavy ale nejsou vůbec na místě, protože čím více je žák zapojen do hodnocení a posuzování svého rozvoje (to znamená, že je žák aktivním spoluúčastníkem procesu výuky a tuto roli si uvědomuje), tím jsou změny v jeho kvalitách života větší a větší.

Úspěšně zakončenou hodinu můžeme poznat tak, že si žáci po jejím skončení uvědomují pokrok v učení a vědí, jak se učit tomu, co chtějí vědět. Není to tak, že úspěšná hodina je taková, kde se žáci naučili všechno, co potřebují znát. Když žáky naučíme tomu, aby byli sami schopni posuzovat své výkony nebo také výkony svých vrstevníků či spolužáků, umějí tak něco, čemu říkáme autonomní hodnocení, jehož hlavními znaky je to, že hodnocení je plně svěřeno do rukou žáků a toto hodnocení si dokáží obhájit a vysvětlit ho. Je to typ hodnocení, který žákům pomáhá regulovat proces jejich učení a uvědomují si díky němu vlastní pokrok (Slavík, 1999).

Oba typy – heteronomní i autonomní hodnocení spolu úzce souvisí, protože jedno bez druhého není možné. Heteronomní hodnocení potřebujeme k tomu, aby vyučující mohl vnést do hodnocení svou znalost obsahu, ale smyslem a cílem hodnocení je naopak to, aby se žák naučil sám hodnotit. Slavík (1999) tuto myšlenku definoval tak, že pokud tento cíl přijmeme, pak heteronomní hodnocení nejde od autonomního oddělit, protože pro formativní hodnocení je nutná spojnice mezi žákovskou nepoučenou autonomií a znalou heteronomií učitelského hodnocení.

Jednotlivé techniky formativního hodnocení mohou mít různé formy. Pojem technika v tomto případě znamená aplikaci, kdy se po žácích požaduje, aby prakticky a osobně jednali. „*Jedná se tedy o konkretizaci metody, postup, kterým je naplňována určitá metoda – např. technika semaforu*“ (Starý, Laufková, 2016).

Může to být forma grafická, to znamená používání různých symbolů, jako jsou například emotikony, grafy nebo barvy. Kratochvílová (2011) se domnívá, že tato forma je dětem blízká díky její názornosti a také pestrosti. I přes to bychom se měli snažit o to, aby grafické symboly dosahovaly určité kvality a hodnoty, a hlavně aby pro žáky byly srozumitelné.

Obrázek 2 - Grafická forma pomocí emotikonů



*Zdroj: vlastní úprava*

Nonverbální forma je žákům také velmi blízká, protože i když si to nemusíme plně uvědomovat, žáci v průběhu hodiny mohou z učitelova výrazu vyčíst mnoho emocí a takový příjemný úsměv učitele může žáky motivovat k lepším výsledkům. Proto bychom měli myslet na to, jak se při hodině tváříme, protože i když to nemusí být úmyslné, často můžeme žáka našim výrazem i ranit (Kratochvílová, 2011). Nonverbální formou je například to, že žáci v závěru hodiny ukážou na učitele takový počet prstů podle toho, jak moc se jim v hodině dařilo (1 – nedařilo se mi nic, 10 – dařilo se mi vše). Jiným příkladem je poloha těla (např. dřep – nejsem se svým výkonem spokojen/á, stoj se vzpažením – jsem spokojen s tím, jak jsem si vedl/a, sed na židli – něco se mi dařilo, ale jsem si vědom/a, že musím něco zlepšit).

Tyto formy se nabízí využívat hlavně v závěrečné části hodiny, kdy žáci mohou zhodnotit svou práci v uplynulé hodině nebo na závěr dne po skončení celé výuky. Naopak technika semaforu se nabízí hlavně do samotného průběhu hodiny při osvojování nové látky nebo jejím procvičování. Můžeme k ní využít barevné kelímky (červená, oranžová/žlutá, zelená) nebo také fixy či barevné papíry. Každý žák má na stole 3 barevné předměty (kelímky, fixy, barevné papíry) a v případě, kdy právě probíraný příklad ovládá výborně, označí svou lavici zeleným předmětem. Naopak žák, který by potřeboval pomoci, předmětem červeným. Žáci, kteří si nevědí rady tak vidí, kdo nemá s látkou problém a mohou si tak přijít pro radu nebo naopak žáci, kteří jsou hotoví a učivo jim nečinilo potíže mohou jít ostatním spolužákům pomoci. Dost často se můžeme setkat s tím, že když si žáci poradí navzájem a komunikují mezi sebou „dětským“ jazykem, pomůže jim toto vysvětlení více, než když by jim poradil sám učitel, protože jejich jazyk je jim bližší a dokáží tak látku díky tomu rychleji pochopit.

## 2 Komunikace mezi školou a rodinou

Další hlavní téma je zaměřené na komunikaci mezi školou a rodinou. Kromě spojitosti s tématem této práce je to také z toho důvodu, abych objasnila, jaké mohou být druhy této komunikace a možnosti jejího průběhu. Opět je to z toho důvodu, abych získala více informací o tomto tématu a pomohlo mi to později k vytvoření dotazníku s vhodnými otázkami, abych získala co nejpřesnější odpovědi.

Dle Gavory (2003) můžeme pojem komunikace chápat jako „*dorozumívání se, ale také jako sdělování nebo výměnu informací*“. S tím se shodují i Průcha, Walterová a Mareš (2003) a dodávají, že v pedagogickém odvětví je nejdůležitější komunikace sociální. Tedy ta, kde dochází k výměně informací mezi lidmi. S komunikací se setkáme v každé situaci, která splňuje to, že je v ní přítomný více než jeden sociální aktér (Šedřová, Čiháček, 2004). Komunikace je zároveň také i výměna našich představ, ale i nálad a pocitů (Mareš, Křivohlavý, 1989). Tato výměna je realizována pomocí znaků, kdy jedním ze základních lidských znakových systémů je řeč.

Než se pustím do rozboru této problematiky, ráda bych podotkla, že fungující komunikace je velice důležitá, abychom mohli vytvořit fungující základ, na kterém bude položen vztah mezi rodinou a školou (Šedřová, Čiháček, 2004).

### 2.1 Druhy komunikace

Pokud se budeme bavit o komunikaci jako takové, každý z nás si může představit něco jiného. Z vlastní zkušenosti, kdy jsem několika lidem položila otázku, co je jako první pod pojmem komunikace napadne bylo to, že je to rozhovor dvou lidí – dialog nebo že může existovat také monolog, další odpovědí bylo to, že je to způsob dorozumívání se mezi sebou. Málokoho napadlo rozdělení na verbální a neverbální komunikaci či snad dokonce na sociální a pedagogickou. Utvrdila jsem se v tom, že si lidé neuvědomují že v různých institucích – v mém případě ve škole, se používá jiný druh komunikace, než jakým běžně hovoříme doma. Z tohoto důvodu považuji za důležité uvést rozdělení komunikace.

Mezi základní rozdělení komunikace řadíme dělení na verbální a neverbální komunikaci. Můžeme ji dále rozdělit na mluvenou a psanou. V obou typech rozlišujeme

dva aktéry – komunikátora, tedy autora mluveného nebo psaného projevu a naopak recipienta, kterým je osoba, které byl mluvený nebo psaný projev určen.

U tohoto typu komunikace recipient plní funkci naslouchání, kdy naslouchá komunikátorovu projevu a dekoduje jeho sdělení. „*Pro pochopení verbální komunikace je důležité znát jejich časovou následnost*“ (Mareš, Křivohlavý, 1989). V praxi si můžeme všimnout, že ve vyučovací hodině tento typ převládá nad neverbální komunikací. Mešková (2012) se domnívá, že je to hlavně díky možnosti větší informační přesnosti, kterou nám tento typ umožňuje. Stále totiž platí fakt, že žáci získávají nové poznatky také díky slovní komunikaci, která se tak stává základním prostředkem. Pokud chceme v hodině žákovi něco sdělit, vzniká v naší hlavě nejprve záměr, díky kterému budeme něco sdělovat. Můžeme ho také označit za smysl celého sdělení. Poté následuje sdělení posluchači. Z komunikace může vzejít rozhovor, kdy se oba aktéři budou doptávat, zda sdělení pochopili správně a rozumí si (Mareš, Křivohlavý, 1989). Vzniká nám tedy dialog, což je rozhovor mezi dvěma aktéry. Ve vyučovací hodině nám může vzniknout dialog učitel-žák, žák-žák nebo na konzultacích či třídních schůzkách učitel-rodíč. Jak je zmíněno na začátku kapitoly, v tomto typu komunikace je opravdu důležité naslouchání. V případě komunikace učitele se žákem na tom závisí vzájemný vztah obou aktérů. V momentě, kdy žák ucítí nebo pozná, že učitel příliš nevěnuje pozornost tomu, co mu žák sděluje, tak je zde riziko toho, že žák nebude mít k učiteli důvěru a může to narušit i celé klima třídy. Zároveň i učitel by měl od žáků vyžadovat, aby mu naslouchali, protože tím cílí i na klíčové kompetence, v tomto případě komunikativní a sociální, neboť je slušné druhému naslouchat, pokud nám něco říká. I během komunikace učitel-rodíč je neméně důležité vzájemné naslouchání.

Opakem verbální komunikace je komunikace neverbální nebo také často označována pojmem nonverbální. Tento typ je vývojově starší než předchozí typ komunikace. Někdy si ani neuvědomujeme, že komunikujeme neverbálně a neúmyslně můžeme někomu něco naznačit, aniž by to bylo naším cílem. Přesto je ale tento typ neméně důležitý. Vyznačuje se tím, že ne vždy recipient z našeho výrazu pochopí, jakou myšlenku jsme mu chtěli sdělit (Mešková, 2012). Tím chci říct, že ne vždy se touto

komunikací vyjádříme přesně a srozumitelně. Oproti slovní komunikaci ale zase více vystihuje momentální rozpoložení a prožívání autora. Dost často ji využíváme v momentě, kdy chceme urychlit čas nebo nemáme příliš času na slovní komunikaci. To znamená, že někdy nám k vyjádření stačí pouhé gesto nebo pohled a druhá strana ihned pochopí, že chceme dát najevo například nesouhlas (Gavora, 2005). Tím se dostávám ke konkrétním prostředkům neverbální komunikace.

Pokud bychom zapátrali v odborné literatuře, zjistíme, že k dispozici máme celkově osm základních nonverbálních způsobů dorozumívání se (Mareš, Krivohlavý, 1989). Nyní popíšu ty hlavní, s kterými se nejčastěji setkáváme ve školním prostředí. Způsob, který ať už nevědomky nebo vědomě používá každý z nás, je výrazový projev obličeje neboli mimika a pohyby očí. Mešková (2012) ve svém díle vysvětluje, že dolní polovinu obličeje používáme spíše k vyjádření pozitivních emocí, tedy sdělujeme úsměv a smích. Naopak horní část obličeje má na starost opačné emoce – negativní. Využíváme ji k vyjádření ne příliš příjemných stavů (starosti, strach, problémy). Základním pilířem této komunikace je také oční kontakt, který nám může mnoho napovědět. Nesmíme zapomenout ani na čelo, kdy například jeho svráštěním dáváme najevo určitý údiv či překvapení.

Jako učitelé, ať už při výkladu nebo například z nervozity, při třídních schůzkách používáme gestikulaci – další způsob neverbální komunikace. Tento prostředek znamená pohyb rukou. Většinou se nevyskytuje sám o sobě, ale doplňuje nějaký další prostředek dorozumívání. Není to jen o rukou, jak nám připomíná Mešková (2012), ale také sem řadíme pohyby ramen či kývání hlavou. Většinou ho používáme při komunikaci na větší vzdálenost – například když chceme ocenit žáka v zadních lavicích. V tomto případě mu více řekne uznalé pokývnutí hlavou než úsměv na dálku. Dalšími způsoby mohou být také posturika či proxemika.

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003) je z hlediska pedagogického nejdůležitější právě sociální komunikace – komunikace mezi školou a rodinou je ze své podstaty sociální komunikací a podléhá následujícím zákonitostem. Jak už název napovídá jedná se o sdělování informací mezi lidmi navzájem. Řadíme sem i odpověď respondenta či jeho doplňující otázky. Jak už jsem zmiňovala i v předchozích odstavcích, musím

připomenout, že se může jednat i o výměnu představ, nálad a pocitů (Mareš, Křivohlavý, 1989). Oba aktéři komunikace se střídají v rozhovoru, tedy v tom, kdo informaci vysílá a kdo ji naopak přijímá a zároveň se navzájem ovlivňují (Gavora, 2003).

U tohoto typu komunikace platí stejný význam jako u verbálního typu, který je popsán výše, a tudíž bych se pouze opakovala.

Pedagogická komunikace je „*zvláštní příklad sociální komunikace: komunikace, která sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat*“ (Mareš, Křivohlavý, 1989). To, mezi kým se tato komunikace odehrává, závisí na tom, z jakého pohledu na ni budeme nahlížet. Můžeme ji chápat tak, že se odehrává pouze mezi účastníky vyučovacího procesu, tedy mezi učitelem a žákem nebo žáky navzájem a plní určité pedagogické funkce. Nesmíme ale zapomenout na to, že vyučovací proces se může odehrávat i v rodině, a to by poté znamenalo, že pedagogická komunikace mezi své aktéry zahrnuje i rodiče nebo zákonné zástupce žáka. V této práci se spokojíme s takovou definicí, která za aktéry pedagogické komunikace považuje učitele a žáka či komunikující žáky mezi sebou navzájem, protože pokud bychom šli do hloubky v tom, koho všeho se může pedagogická komunikace týkat, došli bychom k více aktérům. Žáci totiž mohou prostřednictvím něčeho nebo někoho komunikovat s další osobou, například v případě, kdy se učí z učebnice, tak se dostávají do styku s jejím autorem. V takové situaci pedagogická komunikace neprobíhá napřímo, jako když spolu komunikují dvě osoby, ale je oddělená v prostoru a také v čase.

Nelešovská (2005) navazuje na Mareše s Křivohlavým a jejich definici pedagogické komunikace zjednodušuje do dvou závěrů. Shoduje se s nimi, že tento druh komunikace využíváme jako prostředek k uskutečnění výchovy a vzdělávání a zároveň nám pomáhá tím, že „*zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace – učitelem a žákem, žáky navzájem.*“

Ač se na první pohled nemusí zdát, tak pedagogická komunikace má na žáky také psychologický účinek. Pokud je prováděna plnohodnotně a za nejlepším účelem, přirozeně pak ve třídě vzniká příjemné pracovní klima a obě strany účastníků si tak navzájem důvěřují a nemají žádné zábrany v komunikaci. Zároveň tak vznikají nejlepší podmínky pro vzdělávací proces a nenásilně to působí na rozvoj motivace u žáků



a formování jejich osobnosti. K tomuto nám mohou pomoci také pravidla komunikace. Ta mohou souviset s pravidly celé třídy, které jako učitelé se žáky (většinou) na začátku školního roku vytváříme. Mimo jiné vedou také k tomu, aby se ve třídě všichni cítili bezpečně (Gavora, 2005). Měli bychom si pohlídat, že s pravidly budou souhlasit všichni žáci a tento souhlas nějak ztvrdit, abychom v případě nedodržování na něj mohli odkázat. Se žáky na 1. stupni to může být například souhlas formou obtisknuté dlaně na pravidlech. V souvislosti s komunikací je dobré žáky vést k všeobecným pravidlům komunikace již od samotného začátku, protože tato pravidla mohou využít i v běžném životě. Jedná se například o pravidlo oslovování. Můžeme se se žáky domluvit, že se budeme navzájem oslovovat takovou formou, která je nám příjemná, to znamená, že když vím, že se některému spolužákovi nelíbí jistá forma jeho jména, nebudu ji záměrně používat. Dalším pravidlem, které bychom měli dodržovat je neskákat si do řeči, protože je to neslušné a každý by měl mít nárok na to, svou myšlenku dokončit bez přerušování.

V tomto typu komunikace můžeme narazit na tři roviny. Jedná se o rovinu, na kterou se můžeme předem připravit, kdy můžeme odhadnout průběh komunikace a připravíme si ji tak předem. Další rovina je taková, kde se můžeme připravit jen částečně neboli rámcově, protože přesný průběh nejsme schopni odhadnout. Učitel si díky svým zkušenostem může v hlavě přehrát různé scénáře, které mohou nastat. Poslední rovinu charakterizuje nepřipravená komunikace, u které jak už název napovídá, není možné předem odhadnout její průběh, a tudíž se na ni nelze ani připravit. Vzniká tak originální postup komunikace. V tomto případě se dost často jedná o takové situace, kde vstupují do popředí emoce a pro učitele je tak důležité zachovat klidnou hlavu a pokusit se situaci co nejlépe vyřešit. Často může pomoci zkusit se do aktérů vcítit a zapojit tak empatii. Z těchto situací se můžeme pro příště poučit, a i když se totožná situace nebude opakovat, stejné řešení může být vhodné i pro jinou situaci, a tak je třeba na něj pamatovat (Mareš, Krivohlavý, 1989).

Neméně důležitou komunikací je komunikace činem. Jedná se o takovou komunikaci, která jak už název napovídá, nevyžaduje používání slov, ale jedná se o konkrétní činy neboli jak se k sobě učitel a žáci navzájem chovají. Vzájemnou úctu

a respekt si nelze získat pouze slovy, že učitel žáky respektuje a oni jeho, ale mnohdy jsou důležitějším jednáním právě zmíněné skutky. Žáci mohou poznat, jaký vztah k nim učitel zaujímá z jeho konání. Dobře to lze posoudit například podle toho, jak učitel chodí do hodiny připraven, zda má hodinu předem připravenou nebo jestli pokaždé improvizuje a průběh dává dohromady až na místě. Žáci na 1. stupni nejsou schopni z těchto činů učitelův vztah vycítit, lépe to jde u starších žáků, kteří si takovýchto činů všímají více a dokážou z nich leccos vyčíst (Kalhous, Obst, 2009).

Na komunikaci činem se podílí nejen sám učitel, ale celá škola, která může dát rodičům najevo, jak k nim přistupuje a jak je pro ně vzájemný kontakt důležitý. Vypovídá o tom, zda je škola rodičům otevřená či naopak uzavřená. Některé školy si na otevřenosti velmi zakládají a projevuje se to například tím, že rodiče mohou přijít kdykoli. V takových případech škola často disponuje nějakou recepcí, kde se rodič nahlásí a dostane instrukce, kam dál. Stále je totiž bezpečnost na prvním místě a škola by měla mít přehled o tom, kdo se ve škole vyskytuje, aby předešla nějakým problémům či v případě, že by nějaký problém nastal později, tak aby byli dohledatelné osoby, které se v konkrétní čas ve škole vyskytovaly. Může se ale stát, že školy to mají opačně – tedy, že jsou uzavřené a mají stanovené konkrétní časy a dny, kdy rodiče mohou do školy přijít. V takovém případě by to měla mít škola zdůvodněné, proč tomu tak je. V obou případech se ale komunikace i tak zužuje na komunikaci mezi učitelem a rodičem pomocí nějakého informačního kanálu, kterým můžou být například Bakaláři, e-mail či Whatsapp nebo nějaká jiná komunikační platforma.

V dnešní době je hodně rozšířený právě zmíněný Whatsapp. V takovém případě dost často učitel poskytuje rodičům své osobní číslo. Měl by si s rodiči domluvit konkrétní hodiny, kdy mu mohou zavolat a on jim bude k dispozici. Stává se, že i přes tuto domluvu to rodiče nedodržují a učiteli píšou ve večerních hodinách nebo zkrátka kdy se jim zachce. Toto je riziko sdělení osobního čísla, který by si měl učitel předem důkladně rozmyslet. Dalším rizikem ať už u Whatsappu či mailová komunikace (obecně psaná komunikace) je to, že dost často sdělení v písemné komunikaci můžou na adresáta působit jinak, než jak to autor původně zamýšlel. Něco napíšeme s nějakým úmyslem, ale na adresáta to působí jinak, pochopí sdělení jinak a může vzniknout konflikt obou

stran. Proto pokud dokážete předpovědět, že by k tomuto konfliktu mohlo dojít a jedná se o důležitou věc k řešení, bylo by vhodnější probrat ji telefonicky nebo na domluvené schůzce (Mareš, Krivohlavý, 1990).

## 2.2 Role rodičů ve vztahu ke škole

Než se pustím do konkrétního popsání jednotlivých možností komunikace mezi školou a rodinou žáka, je žádoucí, abych v této práci popsala, jaké jsou možné role rodičů ve vztahu ke škole, které svěřili vzdělávání svého dítěte. Dalším důvodem psaní této kapitoly je také to, že učitel by měl předem vědět, s jakou rolí rodičů se může v praxi setkat a co od nich očekávat. Pojem role budeme v této kapitole chápat jako „*konkrétní způsoby uspořádání vztahů rodiny a školy, jejich sociální interakce*“ (Šedřová, 2004). Existuje několik způsobů, jak mohou být rodiče školou vnímáni a zároveň je také důležité, jak se oni ve vztahu ke škole cítí a jestli si vůbec nějakou svou roli k této instituci uvědomují.

Výzkumy na českých školách ukazují, že role rodiče jako klienta/zákazníka ve velké většině případů výrazně převažuje. Tuto roli charakterizuje to, že zákonní zástupci si svobodně vybírají školu, na které své dítě dají, záměrně a plně ji důvěřují. Záleží jim na vzdělávacím procesu svého dítěte a očekávají od vedení školy zodpovědný přístup, který se může vyznačovat také tím, že si zakládají na vysoké kvalifikovanosti pedagogického sboru a rodiče jim tak mohou plně důvěřovat, že dítě bude svěřeno do rukou kvalifikovaného odborníka. Většinou od školy také požadují, aby je co nejvíce informovala o průběžných výsledcích svých dětí. Je proto důležité vytvořit vhodné podmínky pro oboustrannou komunikaci a snažit se co nejvíce rodiče zapojit v domácím učení jejich dětí. V tomto modelu můžou nastat dva pohledy na rodiče. Buď se může jednat o takový pohled, kdy rodič důvěřuje škole a věří, že učitelé jsou těmi odborníky, kteří vědí, jak svou práci vykonávat co nejlépe nebo může nastat druhý směr pohledu, který spočívá v tom, že naopak rodič je zmíněným odborníkem, který ví nejlépe, co je pro jeho dítě nejlepší a jak ho vzdělávat, a tedy co od učitelů vyžadovat (Šedřová, 2004).

Další vnímání rodiče může být vnímání jako partnera. Tato role je v dnešní době hodně rozšířená a spousta škol si na partnerském vztahu s rodiči velice zakládá. V tomto systému se neřeší, kdo je lepším odborníkem pro vzdělání dítěte, ale naopak obě osoby – učitelé i rodiče, se navzájem doplňují a připomínky neberou jako kritiku své práce, ale naopak jako obohacení. Učitel je odborník ve svém oboru a má příslušné znalosti o tom, jak dítě co nejlépe vzdělávat, ale zároveň rodič zná své dítě nejvíce a má určité zkušenosti s výchovou, a proto leckdy mohou být jeho rady velice přínosné (Šed'ová, 2004). Tento vztah je tedy zároveň založen na vzájemném respektu a úctě. Odborníci se ale často domnívají, že tento vztah je pouze iluze a nejedná se o dosažený stav, ale o proces, který k takovému stavu, tedy mít rodiče za partnery školy, cílí. Stejně jako u role zákazníka, tak i tady by mělo platit to, že škola bude rodiče informovat o průběžných výsledcích žáků.

Dále je pro tuto roli typické vzájemné vyměňování názorů o dítěti, jaké je a společná diskuse o tom, jakým způsobem k němu přistupovat. Rodiče by měli žákům/svým dětem vytvořit co nejvhodnější podmínky pro studium. Zároveň se můžeme setkat s tím, že rodiče jsou zapojováni do různých školních akcí a jsou ochotni pomoci s jejich organizací. V dnešní době můžeme ve školách vidět i projekty ve smyslu „Rodiče učí“, kdy pedagogové využívají rodiče k tomu, aby přišli do školy povyprávět o jejich povolání. Samozřejmě se počítá s návazností do právě probíraného učiva (Mešková, 2012).

Předposlední role je role rodiče jako občana. Význam spočívá v tom, že stejně jako například občané republiky, tak rodiče jako občané ve vztahu ke škole mohou uplatňovat svá práva. V takovém případě rozlišujeme, zda se jedná o uplatňování práv individuálních či naopak kolektivních. Rodič může zastávat roli občana v případě, kdy jako ekonomicky nezávislý subjekt uzavře nějakou smlouvu na určenou vzdělávací službu nebo také jako subjekt, který nemá možnost takovou smlouvu uzavřít, ale má umožněný přístup ke vzdělávacím službám, které mu zajišťuje stát (Šed'ová, 2004).

Šed'ová (2004) také připomíná, že charakteristické pro tuto roli je to, že se rodiče budou o danou školu zajímat i poté, co jejich dítě školní docházku ukončí. Budou mít

zájem o to, aby škola pořádala různé vzdělávací kurzy nejen pro děti, ale naopak i pro dospělé.

Poslední možnou rolí, kterou rodiče mohou zastávat je ta, že zaujmají takový postoj, který způsobuje problémy. Tuto roli můžeme rozdělit do tří sfér. Rodič může spadat do tzv. neutrální sféry, což znamená, že se nesnaží udržovat se školou nějaký kontakt, spíše pouze minimální, a to ještě z nutnosti. Jak si vede jejich dítě sledují jen letmo zpozvzdálí, a to ještě pouze z povinnosti. Se školou nijak blíže nespolupracují, ale školu i tak tolerují (Mešková, 2012).

Horší sférou může být ta, kde problém představuje takového rodiče, který se nezajímá o výsledky svého dítěte a ani ho nijak nepodporují. Takoví rodiče dost často zanedbávají své rodičovské povinnosti a svým dětem nejsou žádnou oporou. Většinou se jedná o lidi, kteří se vyskytují na okraji společnosti nebo lidi, kteří mají své vlastní problémy, se kterými si nedokážou poradit. U těchto prvních dvou sfér s sebou rodiče do problému dostávají i jejich děti, protože nereagují na žádné výzvy ze školy, aby dohlédli na domácí přípravu, případně aby se s dětmi učili a dítěti se tak doma nedostává potřebné opory (Šed'ová, 2004).

Mohou to být také rodiče, kteří jsou oproti dvěma předchozím sférám výrazně snaživější a akčnější. Ti se přímo vyžívají v komunikaci se školou, nevynechají žádnou příležitost, kdy by se mohli zúčastnit nějaké akce a po učitelích dost často vyžadují nadměrnou komunikaci. Neuvědomují si tak, že učitel má ve třídě více žáků a měl by se věnovat všem rovnoměrně, a ne pouze konkrétním rodičům.

To, v jaké roli se rodič bude cítit, ovlivní celý průběh komunikace mezi školou (případně učitelem) a rodičem. Neměli bychom ale zapomínat ani na to, že dítě by stále mělo být na prvním místě a podle toho jednat. S ohledem na dobro dítěte by nejplynulejší komunikace byla s rodičem, který je v roli partnera – obě osoby (učitel i rodič) se snaží o to, aby se žákovi dostala co nejlepší péče a zároveň společně spolupracují na jeho vzdělávání. Tato komunikace je pak plynulá a málokdy dochází k nějakým konfliktům. Naopak tomu bude v případě role problému, kdy rodič nejeví žádný zájem o žáka nebo je naopak až příliš akční, a i když si myslí, že dělají to nejlepší pro své dítě, mnohdy tomu je naopak. Problém ale může nastat i při roli rodiče jako

klienta/zákazníka, kdy nedochází ke vzájemné spolupráci rodiče a učitele, ale rodič si vydobývá, že on jediný ví nejlépe, jak své dítě vzdělávat, a tak by měl učitel dělat to, co je dle rodiče pro dítě nejlepší (Šedřová, 2004).

### **2.3 Možnosti komunikace učitel – rodič**

Situací, kdy se učitel dostává do kontaktu s rodičem, tedy kdy dochází ke vzájemné komunikaci, je nespočet. Šedřová s Čiháčkem (2004) tyto situace označují jako komunikační platformy. Tyto komunikační platformy se mohou také odvíjet od důvodu, kvůli kterému vzniká potřeba rodiče nebo učitele kontaktovat.

Nejpravidelnější situací, kdy dochází ke kontaktu rodiče a učitele jsou třídní schůzky. Konají se ve všech základních školách, pokud škola nestanoví jinak. V českém školství se mezi rodiči třídní schůzky vryly do paměti jako něco, co je povinné a v případě, že se rodič rozhodne neúčastnit, automaticky zapadá do kolonky rodiče, který se nezajímá o školu a nemá zájem o vzdělání svých dětí. Paradoxem je, že i když je to nejpravidelnější platforma a může se zdát jako tou nejdůležitější, její časová dotace není příliš velká. Na většině základních škol se konají třikrát – čtyřikrát do roka v závislosti na klasifikačních obdobích. Z toho vyplývá, že hlavním tématem bývá prospěch žáků. Kromě toho ale také většinou v první části třídních schůzek učitel vystupuje jako zástupce školy a informuje zákonné zástupce o informacích týkajících se chodu školy a všech rovnoměrně. Ve druhé části se přechází právě ke zmíněnému prospěchu (Šedřová, Čiháček, 2004).

Čapek (2013) navrhuje řešení, že docházka rodičů by se výrazně mohla zlepšit v momentě, kdy by se změnil přístup učitele ke třídním schůzkám a celkové působení této komunikační platformy. Jinak bude na rodiče působit oznámení o konání třídní schůzky v žákovské knížce či elektronické třídnici a jinak v momentě, kdy jim přinesou žáci domů ručně vytvořenou pozvánku s oznámeným programem a přibližnou délkou trvání. Rodiče by měli mít pocit, že si nejdou do školy jen vyslechnout známky svého dítěte, ale že mají možnost s učitelem o čemkoli komunikovat. Tím, že do přípravy

schůzky zapojíme i žáky, tak je stavíme do role motivátorů, kteří mají za úkol navnadit své rodiče natolik, aby neváhali, zda dorazí.

Další možností, kdy může dojít ke komunikaci mezi hlavními aktéry (učitel, rodič) jsou konzultační hodiny. V konzultačních hodinách je výhodou to, že v časové dotaci, kterou na jednotlivé konzultace máme, se můžeme věnovat už konkrétnímu žákovi či konkrétnímu problému, kvůli kterému si vyučující rodiče mohl pozvat.

Zvláštním případem konzultačních hodin jsou tzv. triády. V takovém případě probíhá schůzka mezi šesti očima – tedy přítomen je třídní učitel, zákonný zástupce žáka a také žák. V praxi se tyto schůzky osvědčily, protože ač bychom si někdy mohli myslet, že žák bude mít z takového setkání obavy, co za informace se jeho rodič dozví, je tomu naopak. Nutno podotknout, že velkou zásluhu na tom nese třídní učitel, na kterém je vytvoření příjemného klimatu jak pro něho samotného, tak hlavně pro žáky. Poté dochází k vytvoření vzájemné důvěry a žáci tak nemají strach z toho, že by je při triádách učitel „potopil“. Ale vše souvisí se vším a není to jen o příjemném klimatu, ale také o schopnosti sebehodnocení a podávání kvalitní zpětné vazby. Jedině tak si žák bude vědom i svých nedostatků a nebude se o nich bát hovořit.

## **2.4 Možnosti komunikace škola – rodič**

Kromě přímé verbální komunikace může docházet ze strany školy i k neverbální komunikaci. Je to například formou vývěsek či nástěnek ve vestibulu školy či před školou, kde mají rodiče možnost se seznámit například s aktualitami školy nebo často také s výrobky žáků (Šedřová, Čiháček, 2004).

Další možnou platformou jsou webové stránky. V dnešní době se tento způsob komunikace hodně rozšiřuje. Mohli bychom říct, že svůj podíl na tom má i distanční výuka, kde všechna komunikace probíhala elektronickou formou a rodiče tak byli nuceni skoro denně navštěvovat webové stránky školy kvůli aktualitám k současné situaci. Tímto způsobem škola sděluje rodičům různé aktuality, ale také zde rodiče mohou najít organizační záležitosti týkající se školního roku, různé výjezdy školy, měli by být přístupny i kontakty na vedení školy či se zde můžeme dozvědět o probíhajících

nebo blížících se akcí jako mohou být například různé olympiády či soutěže. Můžeme tu také najít důležité dokumenty jako žádost o uvolnění dítěte, ale také školní vzdělávací program. To ale není povinností a některé školy ho mají k nahlédnutí pouze u vedení školy.



### **3 Předpoklady žákova učení na 1. stupni základní školy**

Než se pustím do výzkumu, považuji za vhodné ještě zařadit kapitolu týkající se učení žáků mladšího školního věku, neboť to čtenáři nastíní, na co by se mohl ve výzkumném prostředí připravit a co by mohl očekávat. Do školy dítě vstupuje v mladším školním věku. Konkrétně je to období od 6. roku do 12 let. Pokud žák zahájí povinnou školní docházku, očekává se, že splňuje určité předpoklady.

#### **3.1 Kognitivní předpoklady žáka mladšího školního věku**

Schopnost vnímat látku a pochopit její sdělení, zvládnout se soustředit. To jsou některé příklady kognitivních předpokladů, které by žák po vstupu do školy měl mít. Pokud si má z výuky něco odnést, je důležité, aby pro něho nebylo obtížné zapamatovat si důležité informace. Nesmíme zapomenout ani na to, že poznatky jsou z velké části na 1. stupni předávány verbálně. To znamená, že je důležité, aby dítě rozumělo sdělení a zvládlo jazyk, ve kterém je vyučováno (Vágnerová, 2001). Tyto předpoklady se zjišťují už při ověřování školní zralosti – při zápisu do 1. třídy. Dítě musí chápat proč chodí do školy a celkově význam vzdělávání. Pokud ho bude brát pouze jako nutnou povinnost, ztrácí pro něho vyučovací proces význam (Vágnerová, 2000). Tyto předpoklady bychom měli v žákovi dále rozvíjet. Je důležité vědět, že žák v sobě má dispozice k rozvoji kognitivních schopností vrozené – tedy geneticky získané od matky a otce. Dále ale záleží na tom, zda se žákovi bude dostávat dostatek vhodných podnětů, aby tyto schopnosti dostaly možnost rozvíjet se dalším směrem.

Dítě zahajuje povinnou školní docházku v období mezi 6. a 7. rokem svého života a bylo tak zvoleno z několika důvodů. Myšlení dětí v tomto období už začíná mít nějakou logiku a dochází k respektování objektivní skutečnosti (Vágnerová, 2000). Dalším důvodem je to, že vzniká kvalitativní proměna dětského uvažování. Vágnerová (2001) ve své publikaci odkazuje na Piageta, který toto období nazýval fází konkrétních logických operací. Fáze konkrétních logických operací trvá přibližně do 11 let. Pro tento způsob myšlení je typickým znakem to, že ho můžeme vidět právě především u žáků 1. stupně základní školy. Jak už název napovídá, váže se na představu konkrétních

zkušeností. Projevuje se tím, že žák už dokáže přemýšlet o něčem konkrétním, co je mu známé a dokáže si tento obraz v hlavě představit. Nepotřebuje k tomu už aktuální přítomnost předlohy. Důležité je, aby s tímto obrazem měl už nějakou zkušenost, kterou si právě později může v hlavě vybavit. Pro orientaci dítě hodně využívá popis, pomocí kterého se pokouší zjistit, jak funguje svět, podle jakých pravidel se řídí. Vágnerová (2001) vysvětluje, že to znamená, že jeho poznání je posunuto už na zjišťování informací o skutečném světě. Jiný způsob než popis, by byl pro žáky v tomto věku zřejmě složitý, proto se často stává, že žák v případě nejistoty své důkazy ověřuje pomocí argumentů a nepoužívá k tomu naučené definice. Základem kognitivní struktury je v této fázi grupování/seskupování. Žáci jsou tak schopni seskupovat různé předměty do určitých skupin podle některých znaků. Dále se dostává na povrch také to, že dítě dokáže seřadit předměty dle konkrétního pořadí například podle velikosti. Tuto schopnost nazýváme řazením nebo také seriace (Fontana, 2014).

### **3.2 Rozdělení kognitivních procesů**

Kognitivní procesy můžeme rozdělit na několik částí. Všechny tyto procesy spadají zároveň do kognitivních předpokladů, s kterými by žák měl vstupovat do školy. Úroveň těchto procesů se u jednotlivých žáků liší. Vnímání vytváří úplný základ vzájemného kontaktu mezi žákem a učitelem. Učitel vnímá působení žáka ve třídě, a naopak žák pomocí tohoto procesu získává od učitele nové poznatky. Dalším faktem je, že vnímání umožňuje žákovi poznávat své okolí a případně se v novém prostředí adaptovat. Můžeme rozlišovat dva typy vnímání – zrakové a sluchové (Vágnerová, 2001).

Paměť je úložiště, které má každý z nás. Každá informace, kterou pomocí vnímání přijmeme se nám ukládá do paměti. Může to být paměť krátkodobá, odkud je informace po krátké době buď zapomenuta nebo je převzata dlouhodobou pamětí. U žáků se můžeme často setkávat s tím, že i když získají pro ně zajímavou informaci, kterou by si chtěli uchovat, dost často tomu není a v jejich hlavě dojde k zapomnění. Pravděpodobně se na tom podílí určitá forma konsolidace neboli upevnění informace v paměti. Může to být také tím, že žákům jsou po krátkém časovém úseku poskytovány další nové informace a paměť tak nedostává dostatek k času k upevnění původní informace. Z toho

důvodu bychom měli zařazovat různé strategie, které nám pomohou procvičit dlouhodobou paměť a napomůžou zmíněné konsolidaci. Řadíme mezi ně například zopakování a následné dotazování na získanou informaci, členění učiva do menších částí. Motivace je dalším tipem, jak napomáhat paměti, protože když se žáci učí o něčem, co je jim blízké nebo co je zaujme, lépe se jim to pamatuje, protože si to spojí s konkrétní zkušeností. Nesmíme zapomenout také na to, že děti na 1. stupni se nezvládnou soustředit celou vyučovací hodinu, a proto podle toho zvolit vhodnou strukturu hodiny (Fontana, 2014). Hůře se budou soustředit ke konci hodiny, proto důležitou část výuky bychom měli směřovat do počáteční fáze hodiny.

Znalost řeči jsem zmiňovala už ve vyšších odstavcích, je to důležité zejména pro to, aby dítě porozumělo učitelovu výkladu a mohlo si z toho tak odnést nějaké poznatky, které bude dál zpracovávat. Dále sem patří také učení, představivost a myšlení.

### **3.3 Socializační předpoklady žáka mladšího školního věku**

V momentě, kdy dítě nastoupí do školy, velkou část svého života a hlavně dětství, tráví ve školním prostředí. Dochází zde k socializaci a tento proces bude ovlivňovat rozvoj sociálních dovedností, ale také osobnostních vlastností. Škola se pro žáka stává příležitostí, jak se v této oblasti posunout dál, ale zároveň je tu také riziko, že pro něho bude škola ohrožením (Vágnerová, 2001).

Matějček (1992) popisuje proces socializace jako „*celoživotní vývoj člověka ve společenskou bytost*.“ Zároveň tvrdí, že to není pouze jednostranné ovlivňování osobnosti člověka, ale sám člověk se na tom také podílí. Dítě je již od narození ovlivňováno společností nebo konkrétní skupinou, do které náleží. První takovou skupinou je pro dítě po narození jeho rodina. V průběhu socializace dítě přijímá normy a pravidla, která jsou pro společnost a skupiny, které ho ovlivňují, přijatelná.

Ve škole se dítě stává členem sociální skupiny a přijímá roli školáka. Z tohoto důvodu se nástup do školy považuje za jeden z důležitých mezníků dítěte – „*žák získává první významnou institucionální roli*“ (Vágnerová, 2001). Tato role a instituce, ve které dítě svou roli plní, umožňuje žákovi postupně se integrovat do společnosti. Škola

působení jeho role určitým způsobem formuje, protože mu poskytuje a nabízí směry, kterými se může dále vydávat. Zároveň dochází k stimulaci osobnostních vlastností dítěte. Aby dítě plnilo svou roli dobře, nejprve se musí v prostředí aklimatizovat a uvědomit si, co se od něho jako od školáka očekává a jaké kompetence by mělo plnit. Za tuto roli je žák později různými způsoby hodnocen učitelem, který taktéž hraje v procesu socializace žáka neméně důležitou roli. Toto hodnocení, které žák získá, je pro něho důležité z hlediska pozdější sociální pozice. Často ale dochází k mylné představě, že toto hodnocení, kterým může být klasifikace je pro dítě důležitější než sociální vývoj. Ne vždy je tomu tak a kolikrát je tomu naopak a žák, který je více sociálně zdatný získá lepší postavení ve společnosti než žák, který byl sice dobře ohodnocen, ale sociální schopnosti zaostávají (Vágnerová, 2000).

Závěrem je důležité říct, že žák je školou ovlivňován dlouhodobě a systematicky. Tím, že žák plní ve škole svou roli, rozvíjí se vzájemné vztahy mezi jedinci ve třídě a celkově ve škole, a to mimo jiné způsobí zvýšení efektivity vzdělávacího procesu. Nesmíme opomenout ani fakt, že ve škole se vyskytují různorodí žáci a škola nedokáže vytvářet jednotné podmínky pro vývoj každého žáka (Gillernová, Krejčová, 2012).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 Charakteristika výzkumu

Výzkum bude zaměřen na zkoumání jevů a problémů v určitém autentickém prostředí a bude mít kvalitativní podstatu. Dále je pro tento typ typické získání nových informací o zkoumaném problému. Tento typ výzkumu hodnotíme pomocí pojmů a nikoli číselným hodnocením (Švaříček, Šed'ová, 2007). Jako výzkumnou metodu jsem zvolila případovou studii, často také označovanou jako kazuistika. Právě případová studie bude způsob, jakým budu získaná data zpracovávat. Pro sběr dat použiji metodu pozorování a metodu dotazníku. Jak jsem již zmínila pro zpracování dat bude využita forma případové studie. Pozorování budu zaznamenávat do pozorovacího archu ICALT, který je mezinárodním pozorovacím nástrojem, abych zachytila, co je pozorování dostupné, co při něm mohu vidět.

Pro kazuistiky jsem vybrala šest paní učitelek ze šesti škol, kdy tři školy jsou takové, že formativní hodnocení zavádějí nebo se jím zabývají pouze některé paní učitelky a tři školy se mu naopak už věnují delší dobu. Z každé školy jsem vybrala vždy jednoho učitele, u kterého jsem náslech prováděla.

#### 4.1 Cíle a úkoly praktické části

Mezi hlavní cíle praktické části řadím zejména zmapování postupů a podmínek funkční komunikace mezi školou a rodinou týkající se formativního hodnocení žáků. To se pokusím zjistit pozorováním učitelů v různých školách, abych měla možnost vidět několik přístupů. V souvislosti s prvním cílem je dalším cílem nalezení příkladů dobré praxe. To je hlavní důvod, proč do výzkumu zařadím více škol, a tudíž více učitelů, a ne pouze jednu školu.

#### 4.2 Výzkumné otázky

1. Jak škola komunikuje v souvislosti s formativním hodnocením s rodiči?

2. Jaký dopad má tato komunikace na žáky?
3. O jaké podmínky učitel pečuje, aby zavedení formativního hodnocení probíhalo plynule?

Na 1. výzkumnou otázkou budu získávat data pomocí dotazníku pro ředitele, pro učitele i pro rodiče. Ke 2. výzkumné otázce získám data také dotazníky – pro učitele, pro rodiče a zároveň i pomocí pozorování. Pozorování bude také nástrojem pro získání dat k poslední výzkumné otázce.

### **4.3 Představení metod a výzkumného vzorku**

Případová studie bude metodou tohoto kvalitativního výzkumu. V té badatel používá veškeré dostupné metody sběru dat, kvalitativní techniky jako je právě pozorování či rozhovory. Smyslem případové studie je podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům. Základem ale musí být sběr skutečných dat, která se vztahují k objektu celého případu. V tomto typu je zkoumání podroben jednotlivý případ, kterým může být žák ale i skupina žáků či v mém případě jednotlivé třídy. Výhodou této metody je možnost hlubokého poznání podstaty případu, ale zase nemůžeme počítat s tím, že může dojít k zobecnění výsledků. To je naopak jedna z nevýhod. Existuje několik typů případových studií, já zde popíšu pouze můj případ. Jedná se o studium organizací a institucí, kdy můžeme zkoumat firmy či školy a jiné organizace, ve kterých se zaměřujeme na zavedení určitého typu řízení, evaluace apod. Dále se můžeme setkat s dvěma přístupy v závislosti na tom, zda tvoříme více případových studií, kdy každá je unikátním případem a nesrovnáváme je mezi sebou (single a multiply case studies) či naopak vytváříme také více studií s tím rozdílem, že je mezi sebou porovnáme a vytvoříme jednu finální (multicase studies).

Získané výsledky budou zpracovány do případových studií jednotlivých paní učitelek v podmínkách konkrétních škol. Tyto podmínky jsou z velké části závislé na přístupu vedení, které pro své pedagogy podmínky vytváří. Z toho důvodu jsem zařadila i dotazník pro pana ředitele/paní ředitelku. Zároveň jsou podmínky závislé také na třídě, kterou vybraný učitel učí. Záleží na tom, jaký žáci v dané třídě jsou a také

na dynamice celé třídy. V neposlední řadě je důležité přesvědčení a dovednosti učitele s formativním hodnocením pracovat. To byl důvod, proč jsem pozorovala a zároveň se v dotazníku paní učitelky ptala. Abych zjistila, jak paní učitelka a škola celkově ohledně hodnocení komunikuje s rodiči, zahrnuje jsem také dotazník pro rodiče.

Všechny kazuistiky budou mít stejnou strukturu, kterou budou tvořit témata, na která jsem se při pozorování a dotazování zaměřovala, na která jsem se ptala. Jedná se o následující témata:

- Podmínky pro práci učitele na straně vedení
- Podmínky dané složením třídy
- Názory a reflektované dovednosti učitele
- Komunikace učitele s rodiči

Jako výzkumné techniky jsem zvolila pozorování a dotazník, přičemž jsem použila tři dotazníky – dotazník pro ředitele školy, pro učitele, u kterého bude pozorování prováděno a pro rodiče žáků, kteří chodí do třídy, kde budu pozorovat. Pozorování bude probíhat na šesti základních školách. Z toho tři školy formativní hodnocení zavádějí, a naopak tři školy, kde už je formativní hodnocení zapojené delší dobu, případně je součástí vize školy. Kvalitativní pozorování je nejtypičtější metodou sběru dat právě v kvalitativním výzkumu. Cílem tohoto typu pozorování je objevit nové věci nebo je také vidět z nového úhlu. Délka, intenzita a frekvence závisí na cíli, který si ve výzkumu stanovíme.

Dotazník pro ředitele se skládá pouze z otevřených otázek (nestrukturovaných), to znamená, že jsem respondentovi nechala velkou volnost u odpovědí. Je to z toho důvodu, že cílem bylo získat nové a zároveň neznámé údaje. Pokud bych dotazujícímu podsouvala nějaké své odpovědi, získané výsledky by nemusely být objektivní. Uvědomuji si, že odpovídání na otevřené otázky vyžaduje více času, neboť se respondent nad svou odpovědí musí zamyslet. Z toho důvodu si velice vážím všech ředitelů, kteří byli ochotni mi tento čas věnovat. Dotazník se skládá z pěti otázek a je zaměřen na zavádění formativního hodnocení ve škole a informování rodičů v souvislosti zavádění nové formy evaluace.

- Z jakého důvodu jste se rozhodl/a začít ve škole s formativním hodnocením?
- Jaký byl na tuto informaci postoj učitelů?
- Co předcházelo samotnému zavádění? (školení, samostudium pedagogů, kurzy, ...)
- Informovali jste o tom rodiče žáků? Jak?
- Jakým způsobem se zapojují rodiče?

V dotazníku pro učitele jsou otázky rozděleny do tří částí:

1. Před začátkem používání formativního hodnocení (PŘED)
2. V průběhu zavádění formativního hodnocení (PŘI)
3. Po uplynutí doby po začátku používání formativního hodnocení (PO)

Otázky jsou stejně jako v dotazníku pro ředitele otevřené. Opět je to z důvodu získání nových a neznámých údajů. Část PŘED obsahuje pět otázek a zaměřuje se na připravenost učitele na nový typ hodnocení a jeho případné obavy.

- Zнала jste formativní hodnocení před tím, než se škola rozhodla ho zařadit do výuky?
- Jaké informace jste o něm věděla?
- Jaké byly Vaše první dojmy po zjištění, že škola se rozhodla tento typ hodnocení zavést?
- Měla jste nějaké obavy? Popř. jaké?
- Přišla jste si dostatečně připravená na používání tohoto typu hodnocení?

V sekci PŘI nalezneme tři otázky zaměřené na dopady hodnocení na průběh hodiny a také je zde otázka zaměřena na komunikaci s rodinou.

- Vyžadovalo zavedení formativního hodnocení velké změny v organizaci/struktuře hodiny?
- Má zavádění formativního hodnocení viditelný dopad na chování žáků? Zaznamenala jste nějaké změny v jejich chování?
- Jak o formativním hodnocení komunikujete konkrétně s rodinou – příležitostně, aktuálně, pravidelně, diferencovaně, ...?



V poslední části PO jsou otázky pouze dvě:

- Po jaké době jste viděla určitý pokrok – např. žáci věděli, na čem mají více zapracovat a projevilo se to např. ve zlepšení prospěchu nebo se naučili používat v určité míře sebehodnocení apod.
- Vidíte v dlouhodobém používání formativního hodnocení potenciál? Počítáte s tím, že ho budete nadále používat? (bez ohledu na vizi školy)

Dotazník pro rodiče byl vytvořen pomocí společnosti pro tvorbu a distribuci online dotazníků Survio. Online dotazník jsem zvolila z toho důvodu, abych zvýšila návratnost dotazníku. Pokud bych zvolila papírový dotazník, obávala jsem se, že by návratnost byla výrazně nižší, protože by například žáci mohli dotazník ztratit, rodičům by se do vyplňování nechtělo. Online dotazník jim oproti papírovému nezabere tolik času. Po otevření odkazu se jim zobrazí vstupní část dotazníku, kde se jim představuji, informuji je o anonymitě dotazníku a zároveň jim vysvětluji, proč je žádám o vyplnění:

*Dobrý den,*

*jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK v Praze. Nyní se zabývám praktickou částí své diplomové práce, která je na téma Komunikace mezi školou a rodinou v rámci formativního hodnocení žáků. Protože škola, do které chodí Vaše dítě se touto problematikou v určité míře zabývá, dovoluji mi prosím požádat Vás o vyplnění krátkého dotazníku, který bude anonymní a bude vyhodnocován hromadně v rámci několika škol a nebude tedy možné si výsledky spojit s konkrétním žákem.*

*Předem Vám velice děkuji za spolupráci*

*Nikola Hřebíčková*

V další části mají rodiče stručně popsané, co je to formativní hodnocení, abych jim tento pojem připomněla a naladila je na téma dotazníku. Protože dlouhý dotazník by rodiče příliš nemotivoval k vyplnění, musela jsem zvolit z velké části pouze uzavřené otázky – čtyři otázky jsou uzavřené a pátá je otevřená, ale dobrovolná.

1. Informoval Vás někdy vyučující o formativním hodnocení?  
ANO / NE
2. Pokud ano, bylo to formou (můžete zaškrtnout více možností):
  - a) E-mail
  - b) Poznámky v sešitě
  - c) Třídní schůzky
  - d) Konzultace
  - e) Jiné: \_\_\_\_\_
3. Je pro Vás zpětná vazba (formativní hodnocení) pro dítě od učitele srozumitelná?
  - a) Ano, je
  - b) Ne, není
  - c) Jak kdy – někdy ano, někdy ne
4. Máte pocit, že Vám v něčem pomáhá? (vyberte jednu nebo více odpovědí)
  - a) Vím, na jaké učivo se doma s dítětem zaměřit
  - b) Vím, jakým způsobem s dítětem učivo procvičovat
  - c) Stačilo by mi známkové ohodnocení, zpětnou vazbu nepotřebuji
5. Dále mi pomáhá tak, že:  
\_\_\_\_\_

Na konci dotazníku po vyplnění se rodičům dostává poděkování za spolupráci a vyplnění dotazníku.

Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně a v každé škole jsem dostupným výběrem vybrala učitele, který byl ochoten se se mnou podělit o své zkušenosti a zároveň i ředitele školy. To se mi na dvou školách nepovedlo a budou zde chybět dotazníky od pánů ředitelů. V jednom případě je to z důvodu, že škola nemá formativní hodnocení ve vizi školy a zabývají se tím pouze individuálně někteří učitelé a v druhém případě je to kvůli časové vytíženosti pana ředitele.

#### 4.4 Průběh výzkumu

Než jsem se pustila do oslovení konkrétních škol, připravila jsem si pozorovací arch, pomocí kterého budu pozorovat. Zvolila jsem mezinárodní pozorovací nástroj – ICALT (International Comparative Analysis of Learning and Teaching = Mezinárodní srovnávací analýza učení a vyučování), přičemž jsem z něho vybrala pouze takové oblasti, které souvisí s mým tématem. Konkrétně se jednalo o oblasti Bezpečné a stimulující učební klima, Intenzivní a aktivizující výuka a Výuka učebních strategií. Další věci, kterou bylo potřeba dopředu připravit byly dotazníky. Jedná se o dotazník pro paní učitelku, dotazník pro rodiče a v některém případě dotazník pro paní ředitelku/pana ředitele (v případě, že bude ochotna/ochoten mi věnovat pár minut svého času). Dotazník pro paní učitelky byl zaměřen na dobu „PŘED – PŘI – PO“. Neboli před začátkem používání formativního hodnocení (před), v průběhu zavádění formativního hodnocení (při) a po uplynutí doby po začátku používání formativního hodnocení (po). Dotazníky pro paní učitelku a paní ředitelku/pana ředitele jsem měla připravené jak v papírové, tak elektronické podobě. Ve všech případech probíhalo vyplňování dotazníku elektronickou formou. Hlavním důvodem bylo, že respondenti chtěli mít více času na promyšlení odpovědí, a proto využili elektronickou možnost vyplňování. U dotazníku pro rodiče tomu bylo jinak. Původním plánem byla také papírová podoba, ale měla jsem obavy, že žáci dotazník ztratí, případně že se mi vrátí pouze od minimálního počtu rodičů a návratnost tak bude velmi nízká, z toho důvodu jsem se rozhodla pro dotazník v elektronické podobě pomocí společnosti pro tvorbu a distribuci online dotazníků Survio. Rodiče při otevření dotazníku byli informováni, o jaký dotazník se jedná a zároveň byli ujištěni, že vyplnění je anonymní a probíhá v rámci několika škol, tudíž nebude možné spojit si výsledky s konkrétním žákem. Zde bylo potřeba správně promyslet volbu otázek, aby rodiče neztratili motivaci dotazník vyplnit. Z toho důvodu jsem zvolila krátký dotazník s převažujícím počtem uzavřených otázek.

Před samotným zahájením výzkumu jsem ve spolupráci s vedoucí mé práce našla základní školy, které by odpovídaly stanoveným požadavkům (formativní hodnocení se zde používá už delší dobu X formativní hodnocení škola postupně začíná zavádět).

Následně jsem elektronickou formou, konkrétně pomocí e-mailu kontaktovala ředitele škol se žádostí o tři následové hodiny ve třídě na 1. stupni. Společně se žádostí jsem je informovala, pro jaké účely následové hodiny budou sloužit, o jaký výzkum se jedná, co bude mou hlavní náplní a na co se při pozorování budu zaměřovat. Ve třech případech jsem byla přesměrována na zástupce ředitele pro 1. stupeň, který se mnou doladil potřebné detaily a případně poskytl kontakt na konkrétního učitele, u kterého bude násled prováděn. Ve dvou případech jsem kontaktovala nejdříve konkrétní paní učitelky, o kterých jsem od vedoucí mé práce věděla, že se daným způsobem hodnocení ve škole zabývají a následně po jejich souhlasu s následem jsem žádala pana ředitele, zda by provedení následu bylo možné. Na jedné škole se mnou žádost řešila samotná paní ředitelka, která mě poté rovnou přesměrovala na paní učitelku, ke které bych měla přijít. Velice si vážím těchto šesti škol, které ke mně byly vstřícní a umožnily mi zde výzkumnou část provést. Ráda bych podotkla, že jsem oslovila i další školy, ale bohužel u některých se projevila nefunkční komunikace a do dnešního dne mi nepřišla odpověď na mou žádost, proto vím, že vstřícnost ke studentům pedagogických fakult není samozřejmostí.

Proběhlo domluvení na konkrétním datu mého následu. Následně jsem si prošla dostupný školní vzdělávací plán školy, abych se se školou předběžně seznámila a zjistila, zda používání formativního hodnocení souvisí nebo nesouvisí s celkovou vizí školy. Ve smluvený termín jsem dorazila do školy a prováděla pozorování. Od paní učitelky jsem nepožadovala žádnou změnu v jejich naplánované výuce. Pouze v jednom případě paní učitelka musela změnit program dne, protože v době mého následu se třída měla zúčastnit preventivního programu. Po skončení následů jsem paní učitelce nabídla možnost vyplnění dotazníku pro učitele a domluvila se na dalším postupu ohledně dotazníku pro rodiče. Domluva byla ve všech případech taková, že zašlu paní učitelce odkaz na online dotazník, který ona následně rozešle rodičům a požádá o vyplnění. Následně jsem poděkovala ředitelům škol za umožnění následů a dotázala se, zda by byli ochotni vyplnit zmíněný dotazník pro ředitele. Neuspěla jsem ve dvou případech, z důvodu časového vytížení. Následovalo ukončení sběru dat a zpracování výsledků.

## 5 Případové studie škol začínajících s formativním hodnocením

### 5.1 Škola A – charakteristika

Škola A se nachází v městské části Praha 4 – Jižní Město. Na 1. stupni nalezneme 15 tříd – 3 třídy v každém ročníku. Jedná se o školu, která je na počátku zavádění formativního hodnocení a postupně se s ním seznamuje a aplikuje ho ve výuce. Ve škole nezvoní, hodinu tudíž zahajuje i ukončuje paní učitelka. Náslech na této škole jsem absolvovala ve 4. ročníku. Po příchodu do třídy mě paní učitelka informovala, že mi bylo vyčleněno místo v prostřední řadě v poslední lavici.

První hodina byla zaměřena na český jazyk. Již od zahájení hodiny jsem si všímala, že paní učitelka se k žákům chová individuálně a s respektem. To se projevovalo tak, že v případě potřeby přečtení textu ještě jednou tomuto požadavku vyhověla a neměla k tomu žádné nemístné poznámky. Aby žákům ukázala, že nikoho neupřednostňuje ani nikomu nedává přednost, používá losovátko se jmény (na lékařských špachtlích napsaná jména žáků). V průběhu hodiny byli dva žáci vyzváni, aby přednesli báseň, kterou se měli naučit. Po přednesu paní učitelka výkon nehodnotila a dávala pokyny: „Ukaž palcem, jak Ti to šlo.“ Dále pobídla ostatní žáky, jestli svému spolužákovi chtějí o jeho výkonu něco sdělit. Měla jsem obavy, jak toto bude probíhat, ale ukázalo se, že ve třídě je oprava vytvořené příjemné klima a nezazněly žádné nepříjemné poznámky, které by daného žáka mohly ranit. V případě konstruktivní kritiky byla tato kritika sdělena tak, že neranila, ale poskytla rady do příště. Na závěr hodiny šli žáci na počítač zakliknout v semaforu barvu podle toho, jak by odpověděli na otázku „Klikni, jak rozumíš rozkazovacímu způsobu.“

Druhou hodinu následovala výuka českého jazyka, konkrétně čtení. Na začátku paní učitelka poděkovala žákům za zpětnou vazbu (semafor) a poté přešla k pokračování čtení knihy, kterou měla třída rozečtenou z dřívějších dnů. Deset minut před koncem hodiny přišla jiná paní učitelka, která žákům pokládala k příběhu otázky v anglickém jazyce – byla jsem informována, že ve třídě se postupně zavádí také CLIL metoda.

Třetí hodinu byla matematika. V úvodní části paní učitelka sdělila žákům program hodiny – slovní úlohy, jasně tak specifikovala cíle hodiny. V případě, že byl nějaký žák hotový, mohl si ho zavolat někdo, kdo potřeboval poradit. Podmínkou bylo, že pouze poskytujeme rady, ale neřešíme příklad za druhé. Na závěr si žáci měli odpovědět na otázku, zda mají nějaký způsob, aby to příště šlo vyřešit lépe a správně.

### **5.1.1 Případová studie paní učitelky ze školy A**

#### **Podmínky pro práci učitele na straně vedení školy**

Škola A již dlouhodobě pracuje se změnou přístupu ke vzdělávání. Průběžně sleduje aktuální trendy a jejich výhody či nevýhody. Je na počátku zavádění formativního hodnocení do výuky. Společně s formativním hodnocením se snaží své pedagogy podporovat ve všeobecném formativním přístupu k výuce. Formativní hodnocení se vedení rozhodlo začlenit z toho důvodu, že si uvědomuje jeho pozitivní dopady na výuku a na žáky. Například to, že vede k individualizaci přístupu ke každému žákovi, čímž umožňuje naplňovat ideu inkluze.

Jak jsem již zmínila, škola se dlouhodobě věnuje změně přístupu, s jakým pedagogové přistupují k výuce, tudíž učitelé nebyli proti. Překážkou pro školu v tomto případě jsou učitelé, kteří v sobě mají zakořeněné přístupy ze svého vzdělávání, a tak učí. Často tak nové změny odmítají nebo také nevědí, jak s formativním hodnocením pracovat. To má škola ošetřené tím, že pořádá výjezdní zasedání, kde pořádá přednášky o momentálně zaváděné problematice – v tomto případě o formativním hodnocení s prožitkovými aktivitami, kdy si tak učitelé mohou ihned vyzkoušet různé typy na sobě. Zároveň si zve odborníky. Za formativní hodnocení to byli PhDr. Veronika Laufková, Ph.D. a PhDr. Karel starý, Ph.D., kteří vedli přednášky o této problematice a zároveň chodili na náslechy do hodin a své postřehy a rady poté sdělovali při závěrečné reflexi. Kromě konzultace s odborníky škola připravuje pravidelně 1x týdně pedagogická odpoledne, kde probíhá sdílení mezi učiteli, kteří se také vzájemně navštěvují v hodinách a zaměřují se na formativní hodnocení. V neposlední řadě škola

doporučila svým pedagogickým zaměstnancům odborné publikace a zároveň je pořídila do školní knihovny. Všechny tyto konkrétní kroky bere paní učitelka jako podporující. Naopak trochu ji chybí vzájemné sdílení mezi kolegy, protože ne všichni pedagogové to do svých hodin pravidelně zahrnují.

Ze své zkušenosti, kdy jsem na škole několikrát absolvovala následové hodiny již v nižších ročnících či když jsem zde plnila nějakou praxi, tak pedagogové mají každý den před výukou schůzi. Myslím si, že už to je také znak toho, že vedení se snaží komunikovat se svými pedagogy a udržovat s nimi bližší kontakt. Je zde vidět, že škola se snaží stále posouvat kupředu a zvyšovat svou prestiž. To zajišťuje tím, že s pedagogy komunikuje o možných změnách, naslouchá jejich názorům a pomáhá jim se na případné změny ve výuce či novoty připravit, vzdělávat je a neustále s nimi komunikovat. Tím je připraví na nové prvky a oni poté do výuky vstupují připraveni a obohaceni o nové poznatky. Pokud bych tuto oblast shrnula, tak z toho, co jsem měla možnost zjistit, soudím, že škola A poskytuje svým pedagogům vhodné podmínky pro zařazení formativního hodnocení do výuky.

### **Podmínky dané složením třídy**

V den náslechu bylo ve třídě 23 žáků. Dle paní učitelky jsou žáci přizpůsobiví, když změna přichází postupně a není jim podsouvána násilně. To se konkrétně v této třídě stalo, a tak po určité době po zavedení formativního hodnocení je na žácích viditelný pokrok v tom, že si uvědomují zodpovědnost za své učení. Je to hlavně z toho důvodu, že vědí, že se na závěr budou hodnotit, takže už v průběhu učení přemýšlí, jak se jim konkrétní učivo daří/nedaří a kde nebo v čem mají mezery. Obava paní učitelky z toho, že žáci v hodnocení nebudou upřímní se nenaplnila.

Z toho, co jsem zjistila mohu říci, že klima konkrétně pro formativní hodnocení je ve třídě dobré. Naznačuje nám to, že žáci si ve třídě důvěřují a nebojí se před sebou mluvit o svých limitech a mezerách, protože vědí, že to není nic špatného, ale naopak něco, co je posouvá v jejich učení dál.

## **Názory a reflektované dovednosti učitele**

Paní učitelka ze školy A, která mi pro náslech byla přiřazena, povědomí o formativním hodnocení měla již před jeho samotným zaváděním. Byla si vědoma toho, že je pro žáky přínosné, že jim napomáhá v procesu učení více než hodnocení sumativní a zároveň znala riziko okoukání. Z toho důvodu si uvědomovala, že je důležité to s hodnocením nepřehánět, ale udržovat to v přijatelné mezi a volit vhodné formy a metody s ohledem na věk žáků. Z rozhodnutí vedení o zařazení formativního hodnocení do koncepce školy měla paní učitelka radost právě z důvodů přínosů pro žákovo učení. I přes zmíněná školení a besedy s odborníky na toto téma si nepřišla zcela připravená a zařadila také samostudium. Kromě dalšího studia se pro ni její rozložení hodiny nijak neměnilo, pouze musela vyčlenit reflexi v závěrečné části hodiny více času. Zde si uvědomovala i to, že musí dávat pozor, aby reflexi neprotahovala do přestávky. Obávala se, že by poté žáci z reflexe byli znechuceni, protože by je to obíralo o čas z přestávky a od formativního hodnocení by je tento čin odrazoval. V průběhu mého náslechu vedla hodinu tak, aby se v ní všichni žáci cítili dobře, všechny žáky respektovala, povzbuzovala v nich vzájemnou úctu. Žákům nepředkládala žádné hotové poznatky, ale nabízela aktivity a formy práce, které je podněcovali k aktivnímu přístupu. Zároveň také ve velké míře podporovala užití naučeného v nových situacích, kdy po naučení nového poznatku dbala na to, aby si u žáků nenásilně ověřila, zda pochopili.

Ve formativním hodnocení vidí paní učitelka dlouhodobý potenciál, který umožňuje žákům nést odpovědnost za vlastní učení, proto už teď ví, že i kdyby to nevyžadovala vize školy, tak i tak by v něm z vlastní vůle pokračovala.

## **Komunikace učitele s rodiči**

Z dotazníku pro paní ředitelku jsem se dozvěděla, že škola se snaží rodičům příliš informací o hodnocení neodhalovat. Myšleno konkrétně s formativním hodnocením. Stále totiž ve společnosti platí to, že rodiče vyžadují více známky než jakékoli slovní hodnocení a že právě sumativní hodnocení je jediná možná cesta. Přesto však o právě



zaváděném typu hodnocení informují rodiče budoucích prvňáčků, dále si rodiče tento fakt mohou přečíst v dokumentech školy, které jsou volně přístupné na stránkách školy. Dost často se ale škola setkává s tím, že rodiče si pod pojmem nedokáží nic představit a neví, co se za ním skrývá. Škola se je do hodnocení snaží zapojit zejména při triádách (schůzka – učitel – žák – zákonný zástupce) ve všech ročnících, dále při hodnocení výstupů v 1. a 2. třídě. Přesto se ale škola setkává s faktem, že si rodiče přijdou ochuzeni, když se jim nedostane žádné známky. Aby k tomuto nedocházela, tak se paní ředitelka domnívá, že by nejprve měla být zrušena všechna vysvědčení všeho druhu, alespoň na 1. stupni. Argumentuje tím, že děti mají přirozenou potřebu se vzdělávat, stačí tedy nastavení jejich cesty ve vzdělávání a sledování možností jejich individuálního pokroku.

Paní učitelka s rodiči o hodnocení komunikuje zejména právě v již zmíněných triádách, které probíhají 3x v průběhu školního roku, z toho 2x jsou povinné. Žáci si na ně připravují sebehodnotící list, aby se bylo při schůzce o čem bavit. Dále rodičům poskytuje zpětnou vazbu prostřednictvím služby „Classroom“ a v neposlední řadě při třídních schůzkách či konzultačních hodinách.

Obrázek 3 - Dotazník rodiče, škola A

<b>1. Informoval vás někdy vyučující o formativním hodnocení?</b>	<b>ANO</b>			<b>NE</b>		
Odpovídalo: 15	13			2		
<b>2. Pokud ano, bylo to formou:</b>	<b>Konzultační hodiny</b>	<b>Třídní schůzky</b>	<b>Jiné...</b>	<b>Poznámky v sešitě</b>	<b>Neinformoval mě</b>	<b>E- mail</b>
Odpovídalo: 15	9	7	3	2	1	1
<b>3. Je pro Vás zpětná vazba o učitele srozumitelná?</b>	<b>Ano, je.</b>		<b>Ne, není.</b>		<b>Jak kdy – někdy ano, někdy ne</b>	
Odpovídalo: 15	13		2		0	
<b>4. Máte pocit, že Vám v něčem pomáhá?</b>	<b>Vím, na jaké učivo se doma s dítětem zaměřit.</b>		<b>Vím, jakým způsobem s dítětem učivo procvičovat.</b>		<b>Stačilo by mi známkové ohodnocení, zpětnou vazbu nepotřebuji.</b>	
Odpovídalo: 15	12		6		2	

*Zdroj: vlastní úprava*

Dále mi pomáhá tak, že (odpovídalo – 4):

- dává mně, a hlavně dítěti lepší zpětnou vazbu, co je potřeba zlepšit, ale i naopak pro nadanější, jaké jsou možnosti zlepšení. Je konkrétnější než známka
- je pro mě velmi užitečné vědět, na co se zaměřit při opakování učiva a na oblasti, ve kterých si mé dítě není jisté. Přivítám, když znám téma nebo okruh učební látky požadované u ústní či písemné zkoušky, i proto, že jedno z mých dětí má poruchu učení. Jsou mi k nahlédnutí průběžné testy či jiná práce v hodině
- mě informuje sám syn o zpětné vazbě, kterou jim vyučující sděluje ústně
- žák se cítí mnohdy lépe, pracuje lépe se stresem

Jak si můžeme v tabulce na obrázku 3 všimnout, rodiče z velké míry o formativním hodnocení od paní učitelky slyšeli. Velká část rodičů si uvědomuje výhodu formativního hodnocení zejména v tom, že i oni vědí, na co se s dítětem při domácí přípravě zaměřit a zároveň jakým způsobem ho procvičovat nebo upevňovat. Výsledky vypovídají o tom, že zavádění formativního hodnocení na škole A se vyvíjí správným směrem, protože pouze 2 rodiče sdělili, že by jim stačilo známkové ohodnocení.

## 5.2 Škola B – charakteristika

Druhou školu, školu B, nalezneme v městské části Praha 4 – Braník. Jedná se o školu, která je rozdělena do dvou budov. První stupeň nalezneme ve staré budově. Škola má 20 tříd, z toho 12 tříd je prvostupňových. Náslech jsem absolvovala u vybrané paní učitelky, která mi byla doporučena vedoucí mé práce. Protože se jedná o školu, která nemá formativní hodnocení ve vizi školy, ani ho zatím nijak plošně nezavádí, šla jsem v tomto případě po konkrétní paní učitelce, o které jsme věděly, že formativní hodnocení na této škole používá. Zároveň je to důvod, proč v této případové studii bude chybět dotazník pro ředitele školy a také pro rodiče žáků. Z tohoto faktu si tedy můžeme všimnout, že vedení školy dává pedagogům v tomto směru určitou volnost a mohou tak do výuky zařazovat prvky, o kterých si myslí, že jsou pro žáky přínosem. Stejně jako ve škole A, tak ani zde se nesetkáme se zvukovým zvoněním (zvoní pouze na první

hodinu a zároveň třetí hodinu po velké přestávce), ale paní učitelka zahajuje i ukončuje hodinu sama bez zvonění.

Po domluvení s paní učitelkou na konkrétním datumu jsem dorazila do školy na domluvené tři hodiny. Náslech probíhal ve 2. ročníku. Opět mi bylo vyčleněno místo v zadní části třídy. Třída je uspořádaná do hnízd. Je to z toho důvodu, že paní učitelka se domnívá, že má tak ke každému lepší přístup a zároveň má přehled o všech žácích. První hodinu byla matematika. Protože to byla pro některé žáky, zejména pro ty, kteří chyběli v den vysvědčení, první hodina po pololetních prázdninách, paní učitelka jim rozdala vysvědčení a předání doplnila ještě stručným slovním hodnocením, kde jim hlavně zdůvodnila, proč mají takové známky a co by mohli udělat pro to, aby to příští pololetí dopadlo lépe. Následovala výuka matematiky. Druhou hodinu byl na řadě český jazyk a poslední – třetí hodinu, byl člověk a jeho svět neboli prvouka.

### **5.2.1 Případová studie paní učitelky ze školy B**

#### **Podmínky pro práci učitele na straně vedení školy**

Kvůli tomu, že se jedná o školu, která se ve větší míře formativním hodnocením nezabývá a ani ho nezahrnuje vize školy, neproběhl dotazník s ředitelem školy, a tudíž jsem neměla možnost získat více informací o podmínkách na straně vedení, pouze takové, které jsem měla možnost zjistit od paní učitelky, u které byl náslech prováděn.

Vedení poskytuje svým pedagogům svobodu v tom, že mohou používat různé formy hodnocení, ale musí dodržovat povinnost sumativního hodnocení – známkování, to je hlavní způsob hodnocení, který škola používá. Dále je to už na rozhodnutí učitele, jaké další formy chce v hodině využít. Paní učitelce zmíněná svoboda v používání různých metod hodnocení vyhovuje a bere to od vedení jako podporující krok. Velmi by ale ocenila, kdyby mohla své zkušenosti sdílet s ostatními kolegy, aby se mohli navzájem inspirovat. To ale nepůjde, pokud se škola nerozhodne pro plošné zavedení.

## **Podmínky dané složením třídy**

Tuto třídu navštěvuje 28 žáků. Svým počtem se řadí do kategorie tříd s velkým počtem žáků. Jak mi paní učitelka potvrdila, opravdu je to na jednu třídu příliš mnoho žáků a ovlivňuje to celkovou dynamiku třídy. Často se stane, že třída nestíhá učivo tak, jak by si paní učitelka představovala a dostává se do „skluzu“. Nepomůže tomu ani fakt, že se zde nachází opravdu různé typy žáků, a protože paní učitelka se snaží o individualizaci výuky, aby se každému žákovi dostalo kvalitní péče, výuku to nijak neusnadňuje, spíše naopak.

Třída je uspořádána do hnízd. Je to z toho důvodu, že paní učitelka má nad žáky lepší dohled a má k nim snadnější přístup než při klasickém uspořádání. I přes to, že je třída velmi různorodá, působilo na mě, že je zde pro žáky vytvořené příjemné klima. Všimla jsem si vzájemné spolupráce v případě potřeby, což také není samozřejmostí. Naopak mi ale přišlo, že se nedostávalo dostatečné pozornosti slabším žákům a mohlo by to mít za následek to, že tito žáci se jen „povezou“. Podle slov paní učitelky si ale myslím, že to má podchycené a myslí i na ně, jen pouze v těchto třech hodinách, které jsem měla možnost vidět, to zrovna nebylo dobře viditelné.

## **Názory a reflektované dovednosti učitele**

Stejně jako paní učitelka ze školy A, tak i tato paní učitelka povědomí o formativním hodnocení před začátkem jeho používání měla. Věděla, že jedním z jeho cílů je vyhodnotit chyby a stanovit, jak by dítě mělo pracovat dál, aby se stav zlepšoval a k těmto chybám nedocházelo. Zároveň věděla, že se jedná o individuální hodnocení pokroku jednotlivce, který není vztažen k výsledkům ostatních. Z důvodu, že se sama rozhodla formativní hodnocení začít používat, nebylo to z nařízení vedení, tak neměla žádné obavy z používání. Pracuje s ním tak, jak sama uzná za vhodné a sama si používání reguluje tak, jak jí její znalosti o hodnocení dovolí. To znamená, že vše je čistě na ní, do jaké míry a jak často formativní hodnocení ve třídě používá. Snaží se ho používat tak, aby zapadlo do struktury její hodiny, a tudíž nemuselo dojít k žádné velké změně v organizaci nebo struktuře hodiny.

Tento typ hodnocení používá spíše nahodile, hlavně jako slovní mluvený komentář k něčí práci. Tento způsob kombinuje s psanou verzí jako přídavek ke známce do sešitu. Uvědomuje si náročnost sebehodnocení (jako formy formativního hodnocení) u malých žáků (2. ročník) a přiznává, že zatím žádné viditelné pokroky nezahlédla. Čeho si naopak všímá je to, že když k celé třídě v případě velké chybovosti v nějaké práci promlouvá a radí, jak se těchto chyb vyvarovat a jak zlepšit sebekontrolu, žáci její rady opravdu vnímají a další práce bývá podstatně lepší. Vždy ale musí předcházet tato promluva, protože nejsou schopni dlouhodobě držet lepší výkon jako celek (až na výjimky). Ve formativním hodnocení chce pokračovat i nadále, protože v něm vidí potenciál. Zároveň ale přiznává, že by ji pomohlo, kdyby měla ve třídě menší počet žáků. Způsobilo by to to, že by mohla hodnocení používat častěji a pro žáky by mělo větší přínos.

V hodinách jsem si všimla, že se paní učitelce dobře dařilo ukazovat žákům, že k nim chová určitý respekt a s tím souvisí i to, že podporovala sebevědomí žáků a vzájemnou úctu. Také udržovala po celou dobu výuky uvolněnou atmosféru, a i přes to byl ve třídě klid na práci. Co mi oproti jiným náslechům trochu chybělo bylo přemýšlení žáků o různých řešeních a využití kontrolních aktivit, ale zase naopak učí žáky kontrolovat si výsledky a podporovala užití naučeného v nových situacích. Při hodině jsem musela sledovat a domýšlet si, k čemu chce paní učitelka asi s žáky dojít, protože na začátku hodiny chybělo sdělení cílů.

### **Komunikace učitele s rodiči**

Škola se nezabývá formativním hodnocením plošně, ale můžeme se s ním setkat pouze v případě, že se některý učitel rozhodl ho v hodinách používat. Proto stejně jako chybí dotazník s ředitelem školy, tak zde nebude k dispozici ani dotazník s rodiči. Podařilo se mi zjistit pouze to, jak paní učitelka o hodnocení s rodiči komunikuje. Kromě poznámek v sešitě je to také příležitostná komunikace formou osobních konzultací nebo i písemná forma, pokud to situace vyžaduje.

### **5.3 Škola C – charakteristika**

Poslední škola, kterou řadím mezi ty, kde jsou s formativním hodnocením v počátcích nebo jej nepoužívají tak dlouho, jako jiné školy, je škola nacházející se v městské části Praha 11 – Chodov. Škola je od roku 2017, stejně jako ta předchozí, rozmístěna do dvou budov. Disponuje 1. i 2. stupněm a celkově zde najdeme 40 tříd a ještě navíc 2 přípravné třídy. Dohromady tedy 42 tříd, pokud budu počítat i tyto. Školu navštěvuje téměř 1000 žáků. Škola si zakládá na otevřenosti a konstruktivistickému přístupu, u kterého se nabízí používání právě formativního hodnocení. Vedení se snaží neustále sledovat rozvíjející se trendy ve vzdělávání a zajišťuje svým pedagogům školení, aby mohli své vědomosti dále rozvíjet a později využívat v praxi.

Na náslechu jsem se domlouvala s paní zástupkyní, na kterou mě pan ředitel nasměroval. Společně jsme se domluvily, že navštívím dvě paní učitelky, tedy že na část hodin budu ve 3. ročníku a zbylou část v 1. ročníku u paní učitelky, která nově začíná hodnotit pouze slovně. Náslech ve 3. ročníku začal ranním kruhem, kde se žáci společně přivítali pomocí socializační hry. Paní učitelka jim sdělila program dne a následovala výuka českého jazyka. Žáci pracovali ve velké míře samostatně a společná kontrola cvičení probíhala tak, že si žáci vyměnili sešity a navzájem si cvičení zkontrolovali. Po kontrole si opět navzájem napsali hodnocení, kde měli vypíchnout věc, která se danému žákovi podařila a co by měl příště udělat jinak, aby to dopadlo lépe. Poté následovala výuka matematiky. Na poslední hodinu jsem se přesunula do 1. třídy, kde jsem měla možnost vidět výuku českého jazyka. Všimla jsem si, že paní učitelka vede žáky formativně již od první třídy a učí je si zvykat na zpětnou vazbu, kterou jim napíše a zároveň ji s nimi projde, aby věděli, jak ji mají chápat.

#### **5.3.1 Případová studie paní učitelky ze školy C**

##### **Podmínky pro práci učitele na straně vedení školy**

Škola C má ve vizi školy informaci, že vyznávají konstruktivistickou pedagogiku a domnívají se, že formativní hodnocení do vize zapadá právě jako nedílná součást

konstruktivismu, proto se rozhodli ho používat. Část učitelů informaci o zavádění formativního hodnocení přijala kladně, ale opět se zde najdou i takoví, které tato informace znepokojila. Je to z toho důvodu, že vyučují takovým učebním stylem, kam tento typ hodnocení příliš nezapadá, a naopak to vnímají jako práci navíc. Aby učitelé byli na tento fakt prakticky připraveni, zajišťovalo vedení různé tematické semináře pro sborovnu a pozvali si také interního mentora. To paní učitelce velmi pomohlo, aby získala další znalosti v této problematice a mohla tak žákům podávat kvalitní zpětnou vazbu. Ze strany vedení se cítí být podporována a nemá pocit, že by ji od vedení něco scházelo.

Z informací, které se mi od pana ředitele či paní učitelky, u které jsem byla na náslechu, podařilo zjistit, usuzuji, že podmínky ze strany vedení poskytují pedagogům vhodné prostředí pro kvalitní používání formativního hodnocení, ať už je to díky školením, které mohou zaměstnanci využívat či důvěře, kterou vedení ve své pedagogii, vkládá.

### **Podmínky dané složením třídy**

Tuto třídu – 3. ročník, navštěvuje 20 žáků. Třída je velmi kvalitně materiálně vybavena, což umožňuje používání různých typů výuky, protože žáci i v takém počtu si mohou ve třídě najít koutek, kde budou mít soukromí a klid na práci. Klid na práci se jim dostává i při běžné vyučovací hodině. Paní učitelka u nich od začátku školního roku budovala různé sociální cíle a žáci jsou k sobě velmi ohleduplní a poskytují si vzájemně klid na práci. Ve třídě panuje velmi příjemné klima, kdy každý komunikuje s každým a nestane se zde to, že by si nějaký žák přišel od ostatních odstrčen. Jako další pozitivum hodnotím i to, že je zde viditelný vzájemný respekt, kterého jsem si všimla v momentě, kdy si žáci navzájem psali hodnocení na samostatnou práci. Nikdo se nikomu neposmíval a v případě negativního hodnocení bylo toto hodnocení napsáno slušně a byla přidána i rada/nápad, co příště udělat jinak, aby se výkon zlepšil. Je to ale dlouhodobá práce a paní učitelka mi potvrdila, že to tak nebylo hned, ale museli se to žáci naučit. Z informací, které jsem zjistila mohu potvrdit, že podmínky na straně třídy jsou nakloněny k tomu, aby se zde mohlo využívat formativní hodnocení.

## **Názory a reflektované dovednosti učitele**

Už při náslechu jsem na paní učitelce viděla radost z používání formativního hodnocení. Působilo to na mě velmi přirozeně. Mé pocity mi poté potvrdila i svými odpověďmi v dotazníku. Povědomí o tomto typu hodnocení měla již před zařazením do vize školy. Formativní přístup pro ni je naprosto přirozený a vždy v něm viděla velký smysl. Jen dlouho nevěděla, že je to komplexní systém a přístup a že se to nějak jmenuje. Zavedla ho v každé třídě, ve které kdy učila i přes to, že daná škola se jím nezabývala, ani žádný jiný pedagog, kteří pravděpodobně ani nevěděli, že něco takového existuje. V momentě, kdy se rozhodla změnit své působiště, tak právě formativní hodnocení bylo hlavní kritérium, podle kterého hledala své nové zaměstnání. Právě proto, že ho už od začátku používala a tento přístup ji byl přirozený, neměla z něho žádné obavy. Zároveň si ale uvědomovala, že pokud ho využívat co nejlépe dovede, musí se ještě v této oblasti více vzdělat. Proto věnovala spoustu času samostudiu a různým seminářům, na které se přihlašovala. Na tomto působišti ji navíc naplňuje i to, že svou radost z formativního hodnocení může sdílet s některými kolegy a zároveň se tak vzájemně obohacovat. To považuje za velmi důležité. Strukturu ani organizaci hodiny ji to nijak nenarušilo, spíše než strukturu a organizaci hodiny změnila svou strukturu přemýšlení nad hodinou. Z formativního hodnocení je nadšená a z toho vyplývá, že v něm vidí dlouhodobý potenciál a nehodlá nic měnit na tom, že ho určitě bude i nadále používat, což mi svou odpovědí v dotazníku potvrdila.

## **Komunikace učitele s rodiči**

V momentě, kdy se vedení rozhodlo, že do své vize zahrne i nový typ hodnocení, tuto informaci vyvěsili na webové stránky školy a podrobně informovali rodiče v koncepci školy, aby se mohli dočíst více, co vše to bude obnášet a zda se něco mění. V případě komunikace s rodiči budoucích žáků jsou tito zástupci informováni na schůzkách pořádaných po zápisech do 1. tříd. Paní učitelka s rodiči o formativním hodnocení komunikuje nejčastěji v rámci tripartit. Dále pomocí školního systému Bakaláři, na třídních schůzkách či individuálně v případě potřeby.



Obrázek 4 - Dotazník rodiče, škola C

<b>1. Informoval vás někdy vyučující o formativním hodnocení?</b>	<b>ANO</b>			<b>NE</b>		
Odpovídalo: 17	15			2		
<b>2. Pokud ano, bylo to formou:</b>	<b>Konzultační hodiny</b>	<b>Třídní schůzky</b>	<b>Jiné...</b>	<b>Poznámky v sešitě</b>	<b>Neinformoval mě</b>	<b>E- mail</b>
Odpovídalo: 17	6	6	4	4	2	1
<b>3. Je pro Vás zpětná vazba o učitele srozumitelná?</b>	<b>Ano, je.</b>		<b>Ne, není.</b>		<b>Jak kdy – někdy ano, někdy ne</b>	
Odpovídalo: 17	17		0		0	
<b>4. Máte pocit, že Vám v něčem pomáhá?</b>	<b>Vím, na jaké učivo se doma s dítětem zaměřit.</b>		<b>Vím, jakým způsobem s dítětem učivo procvičovat.</b>		<b>Stačilo by mi známkové ohodnocení, zpětnou vazbu nepotřebuji.</b>	
Odpovídalo: 17	13		8		1	

*Zdroj: vlastní úprava*

Dále mi pomáhá tak, že (odpovídalo – 4):

- motivuje, nestresuje dítě. Možná není tak „pohodlné“ pro rodiče jako známky, ale určitě lepší pro dítě
- vím, co se děje ve škole
- vím, v čem se dcera zlepšuje z pohledu paní učitelky
- se dítě dokáže samo zaměřit na to, co mu nejde

Tabulka na obrázku 4 nám ukazuje, jak vnímají formativní hodnocení a celkovou komunikaci s nimi ze strany paní učitelky, rodiče. Výsledky svědčí o tom, že paní učitelka dává srozumitelnou zpětnou vazbu, které porozumí jak žák, tak zároveň rodič. Zároveň mě velmi překvapila i odpověď u poslední otázky, která byla otevřená, kdy si rodič uvědomuje „nepohodlnost“ formativního hodnocení pro rodiče, ale ví, že je důležitější to, jestli je pro žáka lepší nebo ne. Napovídá to o tom, že škola s rodiči ohledně hodnocení dobře komunikuje a rodiče si tak uvědomují, že je důležitější, jaký dopad má hodnocení pro žáka, než jaké hodnocení více vyhovuje rodičům.

## **6 Případové studie škol dlouhodobě se zabývajících formativním hodnocením**

### **6.1 Škola D – charakteristika**

První škola z těch, které se již nějakou dobu formativním hodnocením zabývají ve velké míře je škola, která se nachází v městské části Praha 13 – Lužiny. Je to jedna z více sídlištních škol, které se v této části nachází. Ve škole nalezneme pouze první stupeň. Zakládají si zde na individuálním přístupu ke každému žákovi a zároveň je pro ně důležitý osobní kontakt ke každému žákovi i k jeho rodině. Škola je obklopena velkou zahradou, kde se dětem dostává klidu a mohou zde odpočívat nebo si hrát. Zároveň zde pedagogové mohou realizovat i některé vyučovací hodiny.

Škola a její vzdělávací plán se soustředí na projektové vyučování a metody kritického myšlení. Hlavním důvodem tohoto zaměření je různorodá škála žáků, kteří školu navštěvují – dochází zde nadaní žáci, ale i ti integrovaní. Uvědomují si, že každému žákovi je třeba poskytnout jiný přístup, a proto je pro ně důležitá individualita, s kterou ke každému žákovi přistupují. Snaží se umožnit to, aby každé dítě mohlo zažít pocit úspěchu a mohlo si zde uvědomit cestu, kterou by jednou chtělo jít. Vyučovací den zde začíná v 8:30 hodin. K tomu navíc každé pondělí je zahájeno setkáním žáků školy s vedením. Zbylé dny v týdnu jsou zahájeny rozhlasovým vysíláním jednotlivých tříd. Ve škole nezvoní, výuka je rozdělena do dvou bloků. To umožňuje učitelům přizpůsobit tempo učení žákům a probíranému učivu. Z toho důvodu má učitel velkou svobodu v tom, jak konkrétní vyučovací blok využije. Protože se jedná o malou školu (cca 250 žáků), žáci se navzájem hodně znají a vztahy zde jsou velmi přátelské, a to i vztahy žáků s učiteli. V neposlední řadě škola spolupracuje s několika mateřskými školami, aby přechod pro žáky z mateřské školy na základní byl co nejlepší a plynulý.

Na náslechu jsem se domluvila se zástupkyní ředitelky, která mě po příchodu do školy dovedla do příslušné třídy – 2. ročník. Pokud bych nevěděla, že jsem právě na základní škole, podle interiéru bych to vůbec nepoznala. Budova mi přišla spíše jako opravdu velká chalupa. Působilo zde na mě velmi přátelské a rodinné klima.

Po příchodu do třídy jsem zjistila, že paní učitelka věděla, že dorazím a byla tak na mou hospitaci připravená. Seznámila mě s programem tří hodin a zároveň mi hned poskytla několik materiálů, abych se podívala, jak s formativním hodnocením pracují. Jednalo se o žákovskou knížku, která nevypadala jako klasická žákovská knížka, na kterou jsem byla z mých školních let zvyklá, ale byla o mnohem víc zaměřená právě na sebehodnocení, což je jedna z možných forem formativního hodnocení. Náslech byl zahájen ranním kruhem, kde si třída povídala, jak se dnes cítí a následovalo čtení pohádky paní učitelkou, které na chvílku vyrušilo zmíněné rozhlasové vysílání. Ve druhé části bloku byla výuka českého jazyka, kde žáci samostatně pracovali na různých cvičeních a vždy následovala společná kontrola. Po českém jazyce jsem měla možnost vidět i výuku matematiky, která byla opět ve velké míře o samostatnosti žáků.

### **6.1.1 Případová studie paní učitelky ze školy D**

#### **Podmínky pro práci učitele na straně vedení školy**

Ve školách se setkáváme s různými typy žáků a tento fakt si uvědomuje i vedení na této škole. Tedy že do školy se hlásí děti s rozdílným startovacím potenciálem a škola přeje každému žákovi zažít úspěch a nikoli ho hned zaškatulkovat do nějaké kategorie. Soustředí se na to, aby nějakou dobu mělo dítě čas vyžrát a potom si samo uvědomilo své postavení na stupnici. Po tom, co škola oznámila fakt o zavádění formativního hodnocení pedagogům, se setkala se smíšenými názory. Ze začátku to pro všechny bylo náročné, protože více než nějaké výhody cítili mnoho práce navíc, která zahrnovala i zamýšlení se nad každým dítětem zvlášť. Netrvalo ale dlouho a začalo to nést ovoce a žáci, rodiče i učitelé byli spokojeni. Škola před samotným zahájením zavádění hodnocení zajistila pedagogickému sboru školení a po nějaké době používání následovalo i vzájemné obohacování, které pro pedagogy bylo neméně důležité. Škola se tak snažila vytvořit pro celý kolektiv vhodné podmínky, aby formativní hodnocení mohlo plnit své cíle a pedagogové věděli, jak s ním pracovat. Tuto pomoc kladně

hodnotí i paní učitelka a nyní ji nenapadá nic dalšího, co by škola pro učitele mohla ještě udělat.

### **Podmínky dané složením třídy**

Tuto 2. třídu navštěvuje bezmála 20 žáků. Po mém příchodu byli někteří žáci poněkud zaražení, ale ostych z nich po chvílce opadl. Při ranním kruhu mě do něho paní učitelka zapojila a žáci mi ochotně vytvořili místo mezi sebou. Ochotně mi ukazovali žákovskou knížku, abych se mohla podívat, jak jim paní učitelka píše hodnocení a zároveň jak si oni sami píšou sebehodnocení. Všichni se k sobě o přestávce i při hodině chovali ohleduplně. Bylo zde cítit příjemné přátelské klima. Třída je uspořádána do klasického rozložení v řadách. Je rozdělena knihovnou a druhé části mají žáci k dispozici kobereček a malý gauč, který mohou využívat k odpočinku. Žáci v případě potřeby využívají sebe navzájem a když potřebují radu, nejdou hned za paní učitelkou, ale zkusí se zeptat svého spolužáka. Je zde vidět samostatnost některých žáků a odhodlání poprat se s náročnými úkoly.

### **Názory a reflektované dovednosti učitele**

Prekvapilo mě, že paní učitelka formativní hodnocení před počátkem jeho zavádění vůbec neznala. Věděla o něm pouze to, že je opakem sumativního hodnocení. Fakt, že ale nyní působí na škole, která se tímto typem hodnocení zabývá ve velké míře svědčí o tom, že i když ho dříve neznala, zaujal ji natolik, že se rozhodla pokračovat v učení za doprovodu právě formativního hodnocení. Jak sama potvrdila, poté, co se dozvěděla, že škola ho zahrnuje do své vize, tuto informaci vítala. Uvědomovala si ale svou nepřipravenost, a měla obavy, zda zvládne výuku společně s hodnocením vhodně zorganizovat. Žádné změny ve struktuře hodiny měnit nemusela, spíše pro ni bylo náročné promyslet a vhodně hodnocení realizovat právě během výuky. Už po krátké době si ale všimla, že žáci jsou po používání spokojenější a panuje u nich větší klid než doposud. Zároveň se u nich zvýšila motivace a bylo znát, že se nad svými výkony více zamýšlejí. Paní učitelka si uvědomuje výhodnost hodnocení jak pro žáky, tak i pro rodiče a bude takto pokračovat i nadále.

## Komunikace učitele s rodiči

V momentě, kdy se škola pro tento krok rozhodla, tak tuto informaci zahrnuje do svého školního vzdělávacího plánu a zároveň také již u zápisu o 1. třídě informovala rodiče o této skutečnosti. Paní učitelka komunikaci ohledně hodnocení s rodiči uskutečňuje pravidelně měsíčně a čtvrtletně. V případě čtvrtletí se jedná o komunikaci v rámci tripartit. Další komunikace může probíhat aktuálně podle potřeby. Rodiče se více zapojují v 1. třídě, kde školu v hodnocení podporují při rozebírání zpětné vazby a ujišťují své děti ve významu tohoto hodnocení.

Obrázek 5 - Dotazník rodiče, škola D

<b>1. Informoval vás někdy vyučující o formativním hodnocení?</b>	<b>ANO</b>			<b>NE</b>		
Odpovídalo: 17	14			3		
<b>2. Pokud ano, bylo to formou:</b>	<b>Konzultační hodiny</b>	<b>Třídní schůzky</b>	<b>Jiné...</b>	<b>Poznámky v sešitě</b>	<b>Neinformoval mě</b>	<b>E- mail</b>
Odpovídalo: 17	12	8	2	4	3	2
<b>3. Je pro Vás zpětná vazba o učitele srozumitelná?</b>	<b>Ano, je.</b>		<b>Ne, není.</b>		<b>Jak kdy – někdy ano, někdy ne</b>	
Odpovídalo: 17	16		0		1	
<b>4. Máte pocit, že Vám v něčem pomáhá?</b>	<b>Vím, na jaké učivo se doma s dítětem zaměřit.</b>		<b>Vím, jakým způsobem s dítětem učivo procvičovat.</b>		<b>Stačilo by mi známkové ohodnocení, zpětnou vazbu nepotřebuji.</b>	
Odpovídalo: 17	14		13		0	

*Zdroj: vlastní úprava*

Dále mi pomáhá tak, že (odpovídalo – 11):

- je pro mě vyhovující získat i jiné informace než ohodnocení výkonu, které poskytují známky
- máme dostatečné informace a víme, co synkovi jde/nejde. Znamky jsou pro nás nicneříkající

- máme individuální konzultace, kde lze dopodrobna probrat, co dítěti jde a na čem je potřeba zapracovat
- mi poradí, jak dítě v učení podpořit
- mi umožňuje vidět dítě ve větší perspektivě a také, že nepropadám panice z horších známek
- paní učitelka poskytuje příklady, jak a co doma procvičovat. Známkové ohodnocení bez detailnější zpětné vazby by pro mě nebylo dostačující
- podává lepší obraz o tom, jak dítě vnímají druzí, jak se projevuje a pracuje mimo domov
- poskytuje při konzultacích osobní kontakt s paní učitelkou, která mi navíc poskytne i informace o celkovém fungování dcery v rámci třídy
- se na třídních schůzkách a individuálních konzultacích vzájemně informujeme o pokrocích a případných nedostatcích dítěte a domluvíme se na formě učení
- vím, jaké má dítě silné a slabé stránky
- že se mé dítě učí o sobě a svém učení, konkrétně za co je oceňován a na čem má více zapracovat

Na této škole se mi dostalo opravdu vyčerpávajících odpovědí od rodičů. Jak si můžeme všimnout, pouze 3 rodiče si neuvědomují, že by je učitel o formativním hodnocení informoval. I přes to je pro ně ale hodnocení srozumitelné a přináší jim, ale hlavně jejich dětem samá pozitiva. Nasvědčují tomu jejich zbylé odpovědi, které se můžeme dočíst výše.

## 6.2 Škola E – charakteristika

Předposlední školu nalezneme v městské části Praha 2 – Vinohrady. Mezi pedagogy je velmi známá právě z důvodu používání formativního hodnocení ve velké míře. Škola si zakládá na otevřené komunikaci mezi účastníky pedagogického procesu a zároveň na partnerských profesních vztazích mezi jednotlivými pedagogy, kteří spolu spolupracují a vytvářejí přípravy pro své třídy společně podle ročníků v ročníkových

týmech. Tato instituce usiluje o to, systematicky rozvíjet u žáků klíčové kompetence. K tomu využívá různé metody výuky jako například skupinové učení, konstruktivistické postupy, vrstevnické vyučování atd. Mimo jiné také zajišťuje školení zaměstnancům školy, aby neustále mohlo docházet ke zkvalitnění výuky.

Stejně jako u druhé školy, tak i u této jsem šla k vybrané paní učitelce, na kterou jsem dostala kontakt od vedoucí mé práce. Myslím si, že i kdybych kontaktovala jiného pedagoga, tak kvalita náslechu by byla obdobná vzhledem k tomu, že škola se plošně formativním hodnocením zabývá. S paní učitelkou jsem se domluvila na konkrétním datu a dorazila jsem ve smluvený den. Jednalo se o pondělí a třída byla po lyžařském výcviku, proto jsme s paní učitelkou měly obavy, kolik žáků dorazí, ale docházka byla stejná, jako jakýkoli jiný běžný den – dorazilo 21 žáků. Nejprve výuka začala komunitním kruhem. Zde se probíralo, s jakou náladou žáci do školy šli a také aktuální situace na Ukrajině, kdy paní učitelka a paní asistentka podpořily žáky v tom, že kdyby potřebovali jakoukoli pomoc, mohou se kdykoli na paní učitelku i asistentku obrátit. Dále probíhalo barevné učení, kdy žáci byli rozděleni do 3 skupin, které se po uplynutí časového limitu na jednotlivých stanovištích (označených barvou) vystřídali – jedno stanoviště probíhalo s paní učitelkou, kde se nenápadnou formou dostala blíže do situace na lyžařském výcviku a k tomu, jak se zde žáci cítili a proč. Na jiném stanovišti žáci procvičovali počty na počítači a na posledním byla samostatná práce.

### **6.2.1 Případová studie paní učitelky ze školy E**

#### **Podmínky pro práci učitele na straně vedení školy**

Tato škola se rozhodla věnovat se formativnímu hodnocení z toho důvodu, že ho vnímají jako příležitost pro motivaci a zároveň větší příležitost pro využití potenciálu každého jednotlivce. Protože škola a konkrétně systém hodnocení zde neustále prochází neustálým vývoje, tak ohlasy pedagogů na zapojení hodnocení do vize byly vcelku pozitivní, protože jsou zapojeni do procesu změn a mají tak možnost jej ovlivňovat. Z toho si lze všimnout, že vedení školy ve velké míře zapojuje do změn celý

pedagogický sbor a na těchto změnách tak pracují kolektivně. Co mě u této školy překvapilo bylo zjištění, že škola nevyužívala žádné školení ani kurzy. Jedná se zde totiž o dlouhý proces, který trvá kolem 20 let, kdy si na tento typ hodnocení přicházeli již od úplného počátku zcela sami. V momentě, kdy se vedení rozhodlo jít tímto směrem, tak formativní hodnocení ještě nebylo v řadách veřejnosti tak známé, jako může být dnes. Paní učitelka vnímá možnost zapojovat se do chodu zavádění velmi pozitivně a potvrzuje, že si není vědoma toho, co by škola mohla udělat dalšího, aby se zde pedagogové cítili více podporováni.

### **Podmínky dané složením třídy**

V tomto případě se jednalo o 3. ročník, ve kterém v den náslechu bylo 21 žáků. Jak postupně žáci do třídy přicházeli, všimla jsem si, že nikdo nemá problém bavit se či řešit nějaké úkoly s kýmkoli. Každé pondělí si třída losuje místo, na kterém bude celý týden sedět. Nikdo s tím nemá problém, naopak to bylo první, co šli žáci hned po příchodu do třídy sami od sebe dělat – losovat. Třída je uspořádána do hnízd. Během barevného učení, kdy paní učitelka s každou skupinou postupně rozebírala sociální vztahy na lyžařském výcviku, jsem měla obavy, aby to někomu nezpůsobilo nějaké trauma, protože vztahy na kurzu nebyly jen pozitivní a ohlasy na některé žáky byly jen negativní. Bylo ale vidět, že když jsou žáci takto učeni už od začátku školní docházky, nezpůsobuje to žádné problémy. Protože po tom, co žáci na účet jiné spolužačky řekli jen samé stížnosti, vypíchl i něco, co se tam této žačce dařilo a za co by ji pochválili. Z toho vyplývá, že je zde vytvořené dobré klima na takové úrovni, že žáci dokážou přijímat konstruktivní kritiku a umí s ní pracovat.

### **Názory a reflektované dovednosti učitele**

Tato paní učitelka oproti předchozí tento pojem znala a věděla, že je to hodnocení, které formuje motivaci k učení a osobnost samotného žáka. Po panu řediteli byla další osobou, která mi potvrdila, že škola toto hodnocení používá opravdu už několik let s tím rozdílem, že nyní to dostalo konkrétní název. Z toho důvodu mi nemůže sdělit, jaké



dojmy ze zařazení do vize měla, protože když začala na této škole působit, už se to zde používalo. Obavy z používání žádné neměla – jedním z důvodů může být zmíněný fakt, že škola do změn zahrnuje i své pedagogické zaměstnance, kteří tak z nových změn obavy mít vůbec nemusí, protože si je regulují tak, aby na každého působili příjemně a zařazují takové změny, o kterých ví, že budou pro výuku velkým přínosem. A pokud změna tyto požadavky splňuje a umožňuje tak rozvíjet žáky správným směrem, pak není žádný důvod k obavám. Paní učitelka se neustále vzdělává a stále se chce posouvat dále, proto sleduje různé webináře a další školení v rámci DVPP (Další vzdělávání pedagogických pracovníků). Z důvodu dlouhodobého zabývání se tomuto typu hodnocení to nevyžadovalo ani žádnou změnu ve struktuře hodiny, protože již od začátku k tomu byla vytvořená nějaká struktura hodiny. Paní učitelku tento směr naplňuje a rozhodně v něm bude pokračovat i nadále.

### **Komunikace učitele s rodiči**

Rodiče jsou o systému hodnocení informováni již v počátku školní docházky jejich dětí, tedy na informativním setkání před 1. třídou. Více do hodnocení se zapojují v období tripartit, kdy si připravují zpětnou vazbu v rámci přípravy na toto tripartitní setkání, kdy poskytují „zprávy z domova“. Paní učitelka kromě tripartit s nimi dále komunikuje průběžně pomocí slovního i grafického hodnocení a v případě potřeby kdykoli i osobně.

Obrázek 6 - Dotazník rodiče, škola E

<b>1. Informoval vás někdy vyučující o formativním hodnocení?</b>	<b>ANO</b>			<b>NE</b>		
Odpovídalo: 10	10			0		
<b>2. Pokud ano, bylo to formou:</b>	<b>Konzultační hodiny</b>	<b>Třídní schůzky</b>	<b>Jiné...</b>	<b>Poznámky v sešitě</b>	<b>Neinformoval mě</b>	<b>E- mail</b>
Odpovídalo: 10	4	8	1	2	0	2
<b>3. Je pro Vás zpětná vazba o učitele srozumitelná?</b>	<b>Ano, je.</b>		<b>Ne, není.</b>		<b>Jak kdy – někdy ano, někdy ne</b>	
Odpovídalo: 10	9		0		1	
<b>4. Máte pocit, že Vám v něčem pomáhá?</b>	<b>Vím, na jaké učivo se doma s dítětem zaměřit.</b>		<b>Vím, jakým způsobem s dítětem učivo procvičovat.</b>		<b>Stačilo by mi známkové ohodnocení, zpětnou vazbu nepotřebuji.</b>	
Odpovídalo: 10	7		4		0	

*Zdroj: vlastní úprava*

Dále mi pomáhá tak, že (odpovídalo – 8):

- dítě nestresuje, a to se i ve 3. třídě do školy stále těší
- jednoduše vím, v čem dítě pokulhává
- komunikujeme pravidelně s paní učitelkou, když je třeba jak e-mailem, osobně, tak i telefonicky
- mi sděluje, co dítěti jde a co ne
- věcně popisuje, co dítě umí a co ještě tak dobře ne a co by mělo kdy umět
- po rozhovoru s učitelem ohledně průběžného hodnocení vidím, že nehodnotí jen dosažené znalosti, ale i přístup k úkolům a způsob řešení
- se mi lépe komunikuje s dítětem o tom, co se ve škole (v učivu) děje
- vím, že dítě učivo zvládá a není tak potřeba dceru doma doučovat

Tabulka na obrázku 6 nás informuje o tom, že škola s informovaností rodičů o hodnocení žáků komunikuje dobře a tato komunikace tak splňuje svá očekávání. Také si můžeme všimnout, že výsledky ukazují, že paní učitelka má s poskytováním

formativního hodnocení zkušenosti, protože pro velkou většinu rodičů je toto hodnocení srozumitelné. Oproti jiným školám mi rodiče dokázali sdělit i další poznatky, proč jsou za toto hodnocení vděční.

### 6.3 Škola F – charakteristika

Poslední škola je také z městské části, ve které jsem už jednu z předchozích škol navštívila, a to konkrétně z části Praha 11 – Chodov. Jedná se o SCIO školu, která navazuje na humanitární a liberální pohled na svět a usilují o svobodnou a aktivní výchovu odpovědného jedince, který budou odpovědný za své činy a v této situaci za své učení. Mezi hlavní hodnoty tohoto typu škol se řadí svoboda, morálka, aktivita či optimismus, protože zde věří, že všechny hodnoty jdou ruku v ruce s ostatními. Tyto hodnoty jsou proti jakémukoli nálepkování, srovnávání či známkování, z toho důvodu se škola snaží vést žáky tím směrem, že sami dokážou zhodnotit, zda je jejich práce dostačující. Necháávají své žáky se samostatně učit a učitelé jim jsou v tomto případě pouze jakýmsi průvodcem, který dohlíží na jejich cestu a v případě potřeby žáka podporuje, případně nabízí lepší postup a cestu, jak se příště chybám vyvarovat a co udělat pro lepší výsledek.

Po příchodu do školy jsem měla pocit, že o mé návštěvě ví celá škola, protože když jsem se zeptala žáků, zda by mi poradili, jak se dostanu za paní učitelkou/průvodkyní, se kterou jsem byla na náslechu domluvená, projevíli povědomí o tom, že ví, že dnes mám přijít do 1. třídy. Už po příchodu do školy zde bylo cítit velmi příjemné klima. Pochopila jsem, že se žáci znají napříč ročníky. Všichni si zde tykají a komunikují spolu velice otevřeně. I přes to, že po celé škole panuje takové klima a mě přijali v tento den také velmi přívětivě, bude zde chybět dotazník s panem ředitelem, protože je už nějakou dobu velmi časově vytížen, a proto vyplnění dotazníku odmítl.

Výuka je zde rozdělena do bloků, z toho důvodu jsme se domluvily s paní učitelkou, že zde strávím dva celé bloky, což v běžné škole odpovídá čtyřem vyučovacím hodinám. První blok byl zahájen četbou pohádky, kterou paní učitelka žákům četla a oni u toho svačili. Následovalo vyrábění vzkazů, které později třída připojí k darům, které

jeden z rodičů poveze na ukrajinské hranice. Následující část bloku byla třída rozdělena do dvou skupin a probíhala výuka anglického jazyka. Druhý blok byl zahájen dlouhou přestávkou, kterou žáci strávili venku a ukončen byl výukou matematiky.

### **6.3.1 Případová studie paní učitelky ze školy F**

#### **Podmínky pro práci učitele na straně vedení školy**

Vzhledem k tomu, že tato škola se řídí principy SCIO škol, do kterých mimo jiné používání formativního hodnocení zapadá, tak jsou zde vytvořené vhodné podmínky pro využívání formativního hodnocení. Vedení své zaměstnance v tomto používání podporuje, protože aby splnili zmíněné principy, tak je zde tento typ hodnocení vyžadován.

#### **Podmínky dané složením třídy**

Náslech probíhal v 1. ročníku, ve kterém bylo 19 žáků. Není to klasická třída, jaké jsem vždy měla možnost ve školách vidět. Nejsou zde klasické lavice, ale pouze dřevěné stolky, které jsou sražené k sobě a žáci u nich sedí na vyvýšených podsedácích. Při výuce mohou využívat celý prostor místnosti a často seděli jen tak v kruhu na zemi. Protože se jednalo o 1. ročník nemohla jsem vidět to, co jsem viděla například při náslechu ve 3. ročníku, kde jsou žáci samostatnější. Při samostatné práci v matematice si žáci po vyplnění společně kontrolovali, zda mají stejné výsledky a v případě rozporu si navzájem sdělovali postup, kterým cvičení řešili, aby se společně dostali k tomu, jaké výsledky jsou tedy správné. To mě velice zaujalo, že to takto malí žáci dokázali. Byla zde tedy vidět vzájemná spolupráce a to, jak si žáci podávali zpětnou vazbu.

#### **Názory a reflektované dovednosti učitele**

Stejně jako většina ostatních paní učitelek, tak i paní učitelka ze školy F formativní hodnocení před zahájením jeho používání znala. Byla u vzniku této SCIO školy

a formativní hodnocení tedy zavedli hned od začátku právě z toho důvodu, že je v souladu s hodnotami, které SCIO školy zastávají. I u ní se ale objevily nějaké obavy, z kterých měla strach. Jedná se zejména o to, že občas je náročné u menších dětí jasně a stručně definovat cíle hodin a vzhledem k tomu, že formativní hodnocení prostupuje celých 9 let výuku žáka na této škole, tak je také náročné poskytovat různé formy hodnocení, aby žáci všech věkových kategorií měli chuť se do zpětných vazeb svých nebo ostatních pouštět. Před používáním si přišla dostatečně připravená. Používání je u ní zejména u mladších žáků náročné na organizaci výuky, protože než s nimi zahájí nějakou práci, tak to trvá a poté se stane, že ani nemají co hodnotit. Z jejich odpovědí dokládá, že již po nějaké době zaznamenala změny v chování žáků – samostatně dokážou napsat své vysvědčení (slovní hodnocení), uvědomují si, kde se v učivu zrovna nachází, co se jim daří/nedaří a na čem by měli dále pracovat. Ve vyšších ročnících se toto stává pro žáky samozřejmostí. Pokud žáci k takové samozřejmosti dojdou, může to svědčit právě o dobrých dovednostech učitele. Hodnocení dává paní učitelce smysl a vidí, že i žákům, což je mnohdy důležitější.

### **Komunikace učitele s rodiči**

S rodiči paní učitelka ohledně hodnocení komunikuje opět hlavně na třídních schůzkách, při tripartitách a každotýdenním sebehodnocení žáků a při následném hodnocení třídním učitelem formou dotazníku.

Obrázek 7 - Dotazník rodiče, škola F

<b>1. Informoval vás někdy vyučující o formativním hodnocení?</b>	<b>ANO</b>			<b>NE</b>		
Odpovídalo: 13	13			0		
<b>2. Pokud ano, bylo to formou:</b>	<b>Konzultační hodiny</b>	<b>Třídní schůzky</b>	<b>Jiné...</b>	<b>Poznámky v sešitě</b>	<b>Neinformoval mě</b>	<b>E- mail</b>
Odpovídalo: 13	7	7	3	1	0	2
<b>3. Je pro Vás zpětná vazba o učitele srozumitelná?</b>	<b>Ano, je.</b>		<b>Ne, není.</b>		<b>Jak kdy – někdy ano, někdy ne</b>	
Odpovídalo: 13	13		0		0	
<b>4. Máte pocit, že Vám v něčem pomáhá?</b>	<b>Vím, na jaké učivo se doma s dítětem zaměřit.</b>		<b>Vím, jakým způsobem s dítětem učivo procvičovat.</b>		<b>Stačilo by mi známkové ohodnocení, zpětnou vazbu nepotřebuji.</b>	
Odpovídalo: 13	13		11		0	

*Zdroj: vlastní úprava*

Dále mi pomáhá tak, že (odpovídalo – 6):

- jsem informovaný o tom, jak na tom dítě ve škole je a co procvičovat
- jsem spokojená s tím, jakou zpětnou vazbu dostáváme. Můžeme pracovat na tom, co zrovna nejde
- sleduji pokrok dítěte ve škole
- vím, jak na tom moje dítě je v jednotlivých předmětech a kompetencích
- vím, co mému dítěti jde
- vím přesně, jak se dítěti ve škole daří a co mám případně procvičovat nebo na co se zaměřit

Znovu vidíme, že rodiče jsou o hodnocení dobře informovaní a zpětná vazba, jakou jim paní učitelka a škola poskytuje, je pro ně ve velké míře vyhovující. Zároveň na mě odpovědi působí tak, že rodiče hodnocení přijímají z toho hlediska, co je pro dítě lepší. Nesetkáme se zde totiž ani s jedním názorem, který by vypovídal o tom, že rodiče by byli nespokojení a vyžadovali by známkové hodnocení. Může to být i tím důvodem,

že své dítě do této školy dali záměrně právě z toho důvodu, že pro něho chtěli zvolit tento směr vzdělávání.

## 7 Porovnání případových studií

Ve všech školách, kde jsem náslech prováděla jsem měla možnost používání formativního hodnocení vidět. Nikde se nestalo, že bych žádný prvek z tohoto typu hodnocení neviděla. Někde byla možnost vidět toho více, někde naopak méně. Z informací, které jsem při provádění náslechu zjistila vyplynulo, že žádný ředitel z těchto konkrétních škol, neměl nic proti tomu, aby učitel formativní hodnocení používal. To se týká zejména škol, kde se formativnímu hodnocení nevěnují nebo s ním začínají.

Jak vyplývá z dat, která jsem získala, tak školy, které jsou s tímto hodnocením v počátcích, jsou na dobré cestě a učitelé zde mají vhodné podmínky pro jeho používání. To soudím z toho důvodu, že ředitelé umožňují učitelům zvolit si i jiné formy hodnocení, než jaké najdeme ve vizi školy. Dostává se jim tak určité svobody ve způsobu hodnocení, ale samozřejmě musí dodržovat i určitá pravidla, jako například to, že pořád musí hodnotit tak, jak má škola zavedeno – sumativně. Učitelé jsou ale odkázáni sami na sebe a musí si zjišťovat informace o tomto typu hodnocení samostatně a škola jim neposkytuje žádné školení či jinou pomoc. Pouze v případě, že se na škole sejde více učitelů, kteří sami od sebe formativní hodnocení používají, tak mohou spolupracovat a navzájem se obohacovat. I přes to ale může platit, že i učitel, který jako jediný na škole hodnotí formativně, může podávat žákovi kvalitní hodnocení stejně jako učitel ze školy, která se formativním hodnocením zabývá plošně. Z toho vyplývá, že když učitel věří potenciálu, které formativní hodnocení rozhodně má, může ho využívat na vysoké úrovni. Jeho dobrovolné rozhodnutí pro formativní hodnocení svědčí o tom, že chce pro své žáky udělat to nejlepší. Toto rozhodnutí ho bude stát více sil, ale žákovi poskytne lepší zpětnou vazbu, než pokud by ho ohodnotil například klasickou známkou. Zároveň je pro takového pedagoga také obtížnější komunikace s rodiči, kteří jsou například na dané školy zvyklí na známkové ohodnocení a najednou se jim dostává podrobnějšího komentáře o aktuální úrovni jejich dítěte. Z odpovědí od rodičů se mi podařilo zjistit, že většina rodičů si začíná uvědomovat výhodu slovního komentáře oproti pouhé známce. Zároveň jsou ale ještě rodiče, kteří si stále trvají na známkovém ohodnocení, na které jsou již zvyklí.



Na druhém typu škol, tedy na takových školách, které se formativním hodnocením zabývají dlouhodobě mají učitelé pro používání o něco lepší podmínky než školy z předchozí skupiny. Vedení jim zajišťuje školení, setkání s odborníky a různá zasedání. Jak už jsem ale zmiňovala, hodně také záleží na dovednostech a názorech učitele. Učitel může mít vytvořené sebelepší podmínky, ale pokud nebude přesvědčený o kvalitách hodnocení, jeho evaluace nemusí být tak kvalitní jako u učitele z předchozí kategorie. Zároveň na těchto školách je jednodušší komunikace s rodiči, protože buď už si na tento způsob zvykli a přijmuli fakt, že škola toto hodnocení vyznává nebo své dítě dali cíleně na tento konkrétní typ škol, protože vyžadovali podrobnější hodnocení, než je sumativní.

## 7.1 Zodpovězení výzkumných otázek

Nyní ověřím, zda se mi ve výzkumu povedlo získat odpovědi na výzkumné otázky, které jsem si stanovila.

### 1. Jak škola komunikuje v souvislosti s formativním hodnocením s rodiči?

Ve všech šesti případech se mi tuto informaci podařilo zjistit. Někde jsem zjistila více informací, konkrétně v případech, kde jsem mohla získat dotazníky jak od paní učitelky, tak i od pana ředitele a od rodičů žáků. V opačném případě nejsou odpovědi tak rozsáhlé. Ve většině případech převažovaly tripartity jako hlavní forma komunikace s rodiči ohledně hodnocení. Frekvence této komunikace je pravidelná dle částí školního roku nebo v případě potřeby příležitostná.

### 2. Jaký dopad má tato komunikace na žáky?

Jak mi rodiče ve svých odpovědích potvrdily, žáci jsou v souvislosti s tímto typem hodnocení více motivovaní a zároveň dokážou sami se sebou lépe pracovat a posouvat se dále. Nemají strach z docházení do školy a mnohdy se tam i těší, protože nejsou tolik vystavováni stresu jako v případě možnosti dostání špatné známky. Žáci jsou zároveň samostatnější a dokážou se sebou lépe pracovat bez pomoci ostatních. Přináší to sebou i to, že později, po delší zkušenosti, dokážou svůj výkon sami ohodnotit. Lépe pracují s konstruktivní kritikou a neberou ji ve zlém.

3. O jaké podmínky učitel pečuje, aby zavedení formativního hodnocení probíhalo plynule?

Důležité je, aby učitel již na začátku vzdělávacího procesu vytvořil příjemné učební klima pro každého žáka ve třídě. To tito učitelé dělají tak, že žák se cítí ve třídě ve společnosti ostatních spolužáků i učitele bezpečně. Důležitým aspektem je také zajištění takové výuky, která bude pro žáky intenzivní a aktivizující. Žáci jen nepřijímají poznatky, ale také je ověřují a přemýšlí o nich. Paní učitelky to zajišťují tak, že zadávají interaktivní instrukce a specifikují žákům cíle hodiny. Dále volí vhodné učební strategie. Například učí žáky kontrolovat své výsledky, podporuje je v kritickém myšlení a učí je, jak zjednodušit komplexní problémy.

## 8 Závěr

Cílem mé diplomové práce, která je na téma Komunikace mezi školou a rodinou v rámci formativního hodnocení žáků, bylo především zmapování postupů a podmínek funkční komunikace mezi školou a rodinou týkající se formativního hodnocení žáků a také nalezení příkladů dobré praxe. V teoretické části, pomocí které jsem se blíže připravila na výzkum, jsem se zabývala podrobněji definicí formativního hodnocení a jeho souvislostmi, poté také komunikací mezi školou a rodinou, kdy jsem pomocí odborné literatury zjišťovala, jakou roli mohou mít rodiče ve vztahu ke škole a která role přispívá k bezproblémové komunikaci. Poslední kapitola byla věnována předpokladům žákova učení na 1. stupni základní školy.

Praktickou částí je kvalitativní výzkum, který byl prováděn na šesti základních školách v Praze, u vybraných paní učitelek. Z tohoto počtu škol jsou tři školy takové, že je u nich formativní hodnocení v počátcích a pomalu ho začínají zavádět nebo se mu zde věnují pouze některé paní učitelky z vlastního rozhodnutí. Naproti tomu zbylé tři školy se formativním hodnocením zabývají plošně. Ve výzkumu byly použity metody pozorování a dotazník. Dotazník byl pokládán řediteli školy, paní učitelce a rodičům žáků ze třídy, kde byl náslech prováděn. Výsledky jsou zpracované pomocí případové studie. Následně jsou dva typy škol porovnány. Bylo zjištěno, že školy, které mají formativní hodnocení ve vizi školy a zavádějí ho plošně, vytvářejí lepší podmínky pro své učitele k jeho používání. Konkrétně to je například to, že zajišťují svým pedagogům různá školení a setkání s odborníky. Pedagogové na opačném typu škol, tedy na školách, které s formativním hodnocením buď začíná nebo se mu věnují jen někteří učitelé, mají situaci ztíženou tím, že jsou odkázáni sami na sebe a z velké části na samostudium. Výhodou může být, pokud učitel na škole není sám, kdo se rozhodl pro tento typ hodnocení, ale je jich více. V tomto případě by si mohli navzájem pomáhat a obohacovat se o své zkušenosti.

Díky této práci jsem měla možnost nahlédnout do praxe k velmi inspirativním paní učitelkám. Čas, který jsem na jejich hodinách strávila byl pro mě velmi cenným a velmi si vážím toho, že se se mnou podělili o jejich zkušenosti a udělali si na mě a na vyplnění dotazníku čas. To samé platí i pro vedení školy, konkrétně pro paní ředitelky nebo pány

ředitele. Umožnili mi nahlédnout blíže k tomu, co je vedlo se formativnímu hodnocení začít zabývat a odkryli mi tak jejich pohled na toto téma. Pro mě, jako pro budoucí učitelku všechna tato zjištění byla velmi důležitá a ukazují mi možné výhody nebo naopak nevýhody, na které mohu narazit v případě, že si vyberu jednu z těchto dvou typů škol. Každopádně mi to potvrdilo domněnku, že formativní hodnocení se stále více dostává do povědomí škol a získává své právoplatné místo ve výuce. Celý jeho koncept mi dává smysl a získanými výsledky jsem se jen utvrdila v tom, že bych se touto cestou jednou chtěla vydat.

## 9 Seznam použitých informačních zdrojů

BENNETT, R.E. *Formative assessment: a critical review. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. 2011.

CLARKE, S. *Formative Assessment in the Secondary Classroom*. London: Hodder Murray, 2005.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.

LEŠKO, Ladislav. *Náhled do sociální komunikace*. Brno: Tribun EU, 2008. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-466-2.

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.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

NOVOTNÁ, Kateřina; KRABSOVÁ, Veronika. Formativní hodnocení: případová studie. *Pedagogika*, 2013, 63.3: 355-371.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

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

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

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

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

## **Seznam obrázků**

<b>Obrázek 1 - Charakteristika sumativního a formativního hodnocení.....</b>	<b>8</b>
<b>Obrázek 2 - Grafická forma pomocí emotikonů.....</b>	<b>13</b>
<b>Obrázek 3 - Dotazník rodiče, škola A.....</b>	<b>42</b>
<b>Obrázek 4 - Dotazník rodiče, škola C.....</b>	<b>50</b>
<b>Obrázek 5 - Dotazník rodiče, škola D.....</b>	<b>54</b>
<b>Obrázek 6 - Dotazník rodiče, škola E.....</b>	<b>59</b>
<b>Obrázek 7 - Dotazník rodiče, škola F.....</b>	<b>63</b>