

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra občanské výchovy a filozofie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hodnocení v hodinách Výchovy k občanství

Assessment Strategies in Civic Education

Bc. Barbora Kubrová

Vedoucí práce: Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy

Studijní obor: Anglický jazyk – Základy společenských věd

Odevzdáním této diplomové práce na téma Hodnocení v hodinách Výchovy k občanství potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 15.4. 2024

Především děkuji své vedoucí Ing. Michaele Dvořákové, Ph.D. za odborné vedení práce a rady, které mi umožnily dokončit tuto práci. Dále děkuji učitelům a žákům, kteří se mnou ochotně spolupracovali na vytvoření mé případové studie. Poděkování patří i mým nejbližším za podporu a trpělivost v průběhu mého studia.

## **ABSTRAKT**

Cílem práce je zdokumentovat problematiku hodnocení ve výuce OV na ZŠ prostřednictvím případové studie. Studie byla uskutečněna pomocí hloubkového rozhovoru s učitelem, ohniskové skupiny s žáky a zúčastněného pozorování. Získaná data byla následně analyzována pomocí otevřeného kódování a dále interpretována metodou „vyložení karet“. Výsledkem je pohled na hodnocení z hlediska učitele i žáků v porovnání s pozorováním konkrétních vyučovacích hodin. Výsledky této studie byly vyhodnoceny a dále diskutovány z pohledu specifik občanského vzdělávání a byly navrženy další potenciální možnosti využití metod, nástrojů a technik hodnocení s ohledem na možnosti a cíle daného učitele. Tuto práci lze považovat za přínosnou pro další učitele, protože přispívá k lepšímu porozumění problematice hodnocení ve výuce občanské výchovy a poskytuje konkrétní návrhy a doporučení pro zlepšení této oblasti. Tím přispívá k posílení kvality výuky a podpoře dalšího profesního rozvoje nejen autorce, ale i dalším učitelům.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

hodnocení, Výchova k občanství, formativní hodnocení, sumativní hodnocení, specifika hodnocení OV, nástroje hodnocení, metody hodnocení, případová studie

## **ABSTRACT**

The aim of the diploma thesis is to document the issue of assessment in civic education at an elementary school by conducting a case study. The study was conducted through an in-depth interview with the teacher, a focus group interview with the students, and participatory observation. The collected data was subsequently analyzed using open coding and further interpreted using the 'card sorting' method. The result is a perspective on assessment from both the teacher's and students' viewpoints compared with observations of specific teaching sessions. The results of this study were evaluated and further discussed from the perspective of the specifics of civic education. Additional potential options for utilizing assessment methods, tools, and techniques were proposed with consideration of the possibilities and goals of the particular teacher. This work can be considered beneficial for other teachers as it contributes to a better understanding of the assessment issues in civic education and offers specific suggestions and recommendations for improving this area. This contributes to enhancing the quality of teaching and supporting further professional development, not only for the author but also for other teachers.

## **KEYWORDS**

assessment, Civic education, formative assessment, summative assessment, specifics of assessment in Civic education, assessment tools, methods of assessment, case study

## Obsah

Úvod .....	8
1 Koncepce vzdělávání a (školní) hodnocení .....	9
1.1 Koncepce vzdělávání .....	9
1.1.1 Transmisivní koncepce .....	9
1.1.2 Interpretativní koncepce .....	10
1.1.3 Autonomní koncepce .....	10
1.1.4 Alternativní dělení koncepcí vzdělávání .....	11
1.2 Hodnocení .....	11
1.2.1 Funkce hodnocení .....	12
1.2.2 Typy hodnocení .....	15
1.2.3 Hodnocení a evaluace .....	19
1.2.4 Školní hodnocení v procesu vyučování .....	20
1.2.5 Školní hodnocení v pojetí Jana Slavíka .....	21
2 Hodnocení závislé na přístupu k učivu .....	23
2.1 Zprostředkující model a hodnocení při jeho užití .....	23
2.2 Hodnocení tvůrčích činností ve vstřícném modelu .....	24
2.3 Hodnocení jako cíl výuky .....	27
3 Formativní hodnocení .....	27
3.1 Metody formativního hodnocení .....	30
3.1.1 Role cílů v hodnocení .....	31
3.1.2 Sebehodnocení .....	33
3.1.3 Vrstevnické hodnocení .....	34
3.1.4 Hodnocení na základě kritérií .....	36
3.1.5 Zpětná vazba .....	38

4	Sumativní hodnocení .....	41
4.1	Sumativní a formativní hodnocení .....	42
5	Slovní hodnocení a známkování.....	44
6	Výzkumný problém, cíle práce a výzkumné otázky.....	46
6.1	Výzkumný problém .....	46
6.2	Cíle práce.....	46
6.3	Výzkumné otázky .....	46
7	Design výzkumné sondy.....	47
7.1	Etická stránka výzkumu.....	47
7.2	Kvalitativní výzkum .....	47
7.3	Případová studie .....	48
7.4	Postup při organizaci studie.....	50
7.5	Metody sběru dat: hloubkový rozhovor, pozorování, ohnisková skupina.....	51
7.5.1	Hloubkový rozhovor.....	51
7.5.2	Zúčastněné pozorování .....	52
7.5.3	Ohnisková skupina .....	53
7.6	Analýza dat – otevřené kódování .....	54
7.7	Výzkumný soubor .....	55
8	Analýza a interpretace dat .....	57
8.1	Přepis rozhovorů.....	57
8.2	Kódy .....	58
8.3	Kategorie kódů .....	59
8.4	Představení výsledků .....	59
8.4.1	Pocity učitele a žáků .....	59
8.4.2	Předmět hodnocení žáků.....	62

8.4.3	Známkování .....	63
8.4.4	Zmíněné typy hodnocení .....	66
9	Interpretace, porovnání výsledků a další doporučení .....	70
9.1	Diskuze .....	73
10	Závěr .....	75
	Seznam příloh .....	82



## Úvod

Diplomová práce se v první části zabývá širokou problematikou hodnocení ve výuce, a to pomocí rešerše odborné literatury na toto téma. Tato část se opírá i o několik didaktických učebnic a pracuje s jejich terminologií. Věnuje se funkcím a typům hodnocení, krátce sleduje hodnocení v závislosti na přístupu k učivu, mezi které lze zařadit hodnocení ve vstřícném modelu, což je zejména důležité v kontextu společenských věd. Mimo jiné rozlišuje mezi hodnocením a evaluací.

Práce pokračuje představením několika typů hodnocení ve výuce. Nejprve hovoří o problematice formativního hodnocení, kde pracuje s publikacemi zaměřenými na tento typ hodnocení od autorů, jako jsou například Starý a Laufková, nebo William a Leahyová. Práce zde informuje o metodách formativního hodnocení, jako je například sebehodnocení, vrstevnické hodnocení aj. Stručně představuje i vybrané nástroje formativního hodnocení. V neposlední řadě pozoruje nyní velmi živé konflikty mezi sumativním a formativním hodnocením a také mezi slovním hodnocením a známkováním.

V druhé části práce popíšeme průběh případové studie, jež si klade za cíl analyzovat hodnocení ve výuce občanské výchovy v hodinách vybraného učitele a jak toto hodnocení vnímají žáci, kteří se účastní jeho výuky. Sběr dat proběhl s použitím metod kvalitativního výzkumu (hloubkový rozhovor, ohnisková skupina a zúčastněné pozorování). Sesbíraná data byla následně analyzována pomocí otevřeného kódování a interpretována metodou „vyložení karet“. Po zodpovězení výzkumných otázek, které se ptají na strategie učitelova hodnocení, na vnímání těchto strategií žáky nebo na dopad těchto strategií ve výuce, doporučuje autorka další postupy v hodnocení této konkrétní výuky.

Autorka s tímto tématem pracuje zejména proto, že v českém školním prostředí není otázka hodnocení stále objasněna. Mimo jiné pociťuje, že specifika občanské výchovy si žádají specifický přístup k hodnocení. Proto mezi další cíle práce patří i inspirace pro další učitele a zároveň motivace k vlastnímu kariéernímu růstu.

## 1 Koncepce vzdělávání a (školní) hodnocení

Kapitola se zaměří na pojem hodnocení v obecné rovině a nahlédne do několika didaktických učebnic od různých autorů, aby nabídla různé definice tohoto pojmu. Proto, abychom mohli pracovat s pojmem hodnocení, je nutné si nejprve vymezit koncepcí vzdělání, a to v souvislosti se vzdělávacím systémem. Pro začátek je důležité si uvědomit, jak systém hodnocení souvisí s tímto systémem. Jedno totiž, podle Slavíka, podmiňuje to druhé a neodmyslitelně k sobě patří.<sup>1</sup>

### 1.1 Koncepce vzdělávání

Na rozdíl od Roberta Čapka nebo Lucie Zormanové, kteří ve svých učebnicích didaktiky rozdělují koncepcí výuky na konstruktivistickou a transmisivní, Slavík rozděljuje koncepcí vzdělávání na tři typy: transmisivní, interpretativní a autonomní na základě vymezení sociologa R. Meighana, který definuje koncepcí vzdělávání jako: „*rozsáhlý a vnitřně provázaný systém idejí a přesvědčení o způsobu vzdělávání, jenž vyznává určitá skupina lidí a který se projevuje v jejich chování i v komunikaci*“.<sup>2</sup> Tedy, v závislosti na tom, jaký model se v dané škole uplatňuje, bude poté vypadat i hodnocení v této škole.

#### 1.1.1 Transmisivní koncepcí

Transmisivní koncepcí je podle Lucie Zormanové kontroverzní, neboť je považováno za tradiční a soustředěné zejména na pedagoga, který se v tomto modelu výuky snaží předat akademickou znalost žákům, kteří pasivně naslouchají výkladu. V tomto modelu tedy převládá frontální výuka, která v posledních letech získala takřka negativní konotaci. Zormanová ale podotýká, že: „*Ač je tradiční výuka často kritizována, je třeba si uvědomit, že transmisivní výuka má i v dnešní škole svůj význam, neboť pomocí tradiční výuky má žák látku utříděnou v ucelený systém.*“<sup>3</sup> Ačkoliv Slavík ve své knize potvrzuje, že role učitele je v tomto modelu esenciální, protože představuje zprostředkovatele informací a zejména hodnot vyznávaných v dané společnosti (ve společnosti, která na učitele delegovala

---

<sup>1</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, s. 26.

<sup>2</sup> Tamtéž, s. 26.

<sup>3</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*, s. 28.

zodpovědnost k výchování žáků). Chyby žáků mají být opraveny učitelem a hodnocení má být objektivně měřeno vzhledem k normám.

### 1.1.2 Interpretativní koncepce

Interpretativní model, který se podobá pedagogickému progresivismu, umožňuje vyvážit již zmiňovanou systematičnost a uspořádanost školního vyučování. Právě interpretace totiž vnáší do školy tvořivost, jelikož se jedná o: „*vyzdvihování poznatků z osobní zkušenosti žáka do ohniska jeho vědomé pozornosti a jejich následné vykládání spojené s rozvíjením, zpřesňováním, doplňováním poznání.*“<sup>4</sup> Učitel v případě tohoto modelu funguje jako pomocník při takové interpretaci. Hodnocení je zde považováno za prostředek porovnávání a vyzdvihování poznatků.

### 1.1.3 Autonomní koncepce

Autonomní koncepce klade největší zodpovědnost na žáky samotné a na jejich schopnost sebereflexe a sebevzdělávání. Slavík ji prostřednictvím Pasche a kol. připodobňuje k rekonstrukcionismu v pedagogice, který má: „*připravovat budoucí dospělé občany k tomu, aby se dokázali samostatně rozhodovat a uskutečňovat společenské změny.*“<sup>5</sup> Podstatnými momenty v tomto modelu jsou například sebedůvěra a sebekritičnost. Tento model má za úkol rozvíjet myšlení vyšší úrovně, které umožňuje sebereflexi a přebrání zodpovědnosti za své činy. Učitel zde tvoří nedílnou součást výuky, ale opět je jeho role spíše pomáhající. Úroveň učitelových zásahů se postupně snižuje s narůstajícím žakovým sebevědomím a schopností hodnotit sebe sama. Učitel zde hodnotí spíše procesy žakova učení nežli jeho výsledky, a tím pádem autonomní model rozvíjí metakognici.

Slavík ale závěrem zdůrazňuje, že tyto tři koncepce nejsou vždy jednoznačně zastoupeny ve výuce. Ve většině případů se jedná spíše o syntézu těchto modelů, a to v různých poměrech.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, s. 27.

<sup>5</sup> Tamtéž, s. 28.

<sup>6</sup> Tamtéž, s. 29.

#### 1.1.4 Alternativní dělení koncepcí vzdělávání

Pro srovnání stručně nahlédneme na koncepty výuky vyložené právě Lucií Zormanovou. Podle Zormanové existuje transmisivní koncepce výuky, která se dále dělí na dogmatickou koncepci (učitel vykládá a žáci mechanicky memorují), slovně-názorovou (poznání smysly, rozumem a následné praktické použití) a koncepci verbálně-reprodukční (založeno na zpracování představ a pojmů). Pojetí konstruktivistické se potom dělí na problémovou koncepci výuky, zavedenou Johnem Deweyem, zabývající se propojením učení a života žáků a na koncepci rozvíjícího vyučování. Rozvíjící učení je charakteristické tím, že se snaží předbíhat vývojové fáze a urychluje tak vývoj jedince. V tomto modelu je ovšem role učitele velmi důležitá, protože dítě se učí věci až z následující vývojové fáze.<sup>7</sup>

V této kapitole jsme objasnili, v jakých systémech se pohybujeme, abychom si jejich prostřednictvím uvědomili, že hodnocení hraje v každém z nich jinou roli a může vycházet od učitele, ale i od žáků, jako například v modelu autonomním.

## 1.2 Hodnocení

V této kapitole se zaměříme na to, co pojem hodnocení vlastně představuje a jak jej můžeme chápat prostřednictvím různých autorů odborné literatury věnované tomuto tématu. To, co je velmi důležité pro tuto práci, je uvědomění, že hodnocení bezprostředně souvisí s hodnotami, které si žáci během svého učení osvojují. Hodnocení nemá sloužit jen jako nástroj, který posuzuje školní úspěchy žáka, ale mělo by také posuzovat to, jak žáci rozvíjejí svou schopnost pracovat ve skupině, jak si formují názory, postoje a hodnoty nebo to, jak se formuje jejich schopnost komunikace.<sup>8</sup> Dnes již víme, že je možné hodnotit nejen to, co jde označit za správné nebo špatné podle nějaké normy, ale i pro tyto skutečnosti existuje způsob, jak dát žákům zpětnou vazbu. Toto uvědomění je východiskem pro formativní hodnocení.

Hodnocení v obecné rovině chápeme jako porovnávání, rozlišování mezi horším a lepším a jako cestu, která umožňuje nápravu toho, co považujeme za „horší“.<sup>9</sup> Většinou hraje roli v hodnocení zejména předmět hodnocení, který je srovnáván s jiným předmětem, případně

---

<sup>7</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*, s. 26-28.

<sup>8</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, s. 30-31.

<sup>9</sup> Tamtéž, s. 15.

s normou (nějakým ideálem). Slavík kromě toho považuje za předmět hodnocení nejen to, co žák vytvoří, ale i to, jak pracuje k jeho vytvoření. Kromě již zmíněných procesů hodnocení existuje ještě proces uspořádání, který nám umožňuje vytvořit jakousi škálu, na kterou můžeme daný objekt hodnocení zařadit. Slavík vysvětluje, že sestavením takové škály se dostáváme k možnosti jednotlivé stupně očíslovat, a tak vlastně vytváříme kvantifikované hodnocení, které je v dnešním kontextu učení velmi problematické.<sup>10</sup>

Porovnejme nyní Slavíkovo pojetí hodnocení s poněkud novější didaktickou učebnicí Lucie Zormanové. Podle ní slouží hodnocení k: „řízení a usměrňování složité a náročné učební činnosti...je neoddělitelnou součástí činností učitele a činností žáků ve škole.“<sup>11</sup> Důležitým bodem u ní opět jsou cíle (stejně jako u Slavíka), které, pokud jsou konkrétně formulované, mohou nejen pomoci učiteli s plánováním výuky a její realizací, ale také s hodnocením takové výuky. Tedy podle Zormanové: „Cílová kategorie je tedy v podstatě základním kritériem každého hodnocení.“<sup>12</sup> V neposlední řadě by mělo hodnocení vykazovat následující znaky: jednoznačné, srozumitelné, srovnatelné s předem stanovenými a žákům známými kritérii, věcné a všestranné a nakonec, pedagogicky zdůvodnitelné, a hlavně, mělo by být v souladu s očekávanými výstupy u jednotlivých předmětů ŠVP.<sup>13</sup> Zormanová také určuje hodnocení podle typů, které si učitel vybírá s nějakým budoucím záměrem. Typy hodnocení budou předmětem kapitoly 1.2.2.

Shrňme tedy, že hodnocení je úzce vázáno k cílům, které jsou ve výuce stanoveny, a zároveň je neodmyslitelnou součástí naší společnosti, ve které se výkony žáků srovnávají nejen s ideály společnosti, ale také mezi sebou a případně s žákovými minulými výkony.

### **1.2.1 Funkce hodnocení**

Lidská společnost je nastavená tak, že následuje nějaké cíle a každé lidské jednání má nějaký smysl. Proto můžeme pozorovat, že i hodnocení není zavedeno bez nějakého jasného smyslu. Smyslem hodnocení je naplňovat určité funkce. Mezi základní funkce hodnocení staví Slavík funkci motivační, která se dotýká pocitů člověka a rozhoduje, jaký člověk k věcem

---

<sup>10</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, s. 16.

<sup>11</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*, s. 207.

<sup>12</sup> Tamtéž, s. 207.

<sup>13</sup> Tamtéž, s. 207.

zaujímá postoj. Velmi důležitou funkcí hodnocení je také funkce poznávací, protože díky hodnocení poznáváme svět kolem nás a je spojena s rozumem. Poslední Slavíkem zmiňovanou funkcí je funkce konativní a zde se jedná o hodnocení, které: „*směřuje k aktivnímu působení na skutečnost, k jejím změnám v souladu s hodnotami, které člověk uznává.*“<sup>14</sup> Tato funkce souvisí s lidskou vůlí a určuje, co bychom měli dělat ke zlepšení.

Každé hodnocení kteréhokoliv typu obsahuje všechny tyto funkce, avšak každé hodnocení obsahuje tyto funkce v různých poměrech. Jednotlivé funkce jsou ale typické pro různé fáze výuky (např. poznávací pro prohlubování znalostí).

Na rozdíl od Slavíka, Lucie Zormanová (a další autoři) představují poněkud komplexnější pojetí funkcí hodnocení. Zormanová ve své didaktické učebnici rozeznává osm funkcí hodnocení, a to jsou funkce následující:<sup>15</sup>

- 1) Motivační
- 2) Informativní
- 3) Formativní
- 4) Diagnostická
- 5) Výchovná
- 6) Regulativní
- 7) Prognostická
- 8) Diferenciační

Zaměřme se nyní na hlubší vysvětlení některých zmíněných funkcí, u kterých nemusí být jejich název dostatečně transparentní. U formativní funkce hovoříme o tom, že hodnocení vede k formování žákovy osobnosti a rozvíjí jej i jeho vlastnosti a schopnost učení. S tím jde ruku v ruce funkce výchovná, která se zaměřuje zejména na postoje k učení. Regulativní funkce dovoluje učiteli regulovat učební procesy žáka a tím ovlivňovat kvalitu jeho práce. Nepochybně velmi důležitá je i prognostická funkce hodnocení, která dokáže po určitém čase předpovědět další žákovy studijní možnosti. U diferenciační funkce hovoříme o

---

<sup>14</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, s. 18.

<sup>15</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*, s. 208-209.

rozčleňování žáků do různých skupin na základě jejich výkonu, což může dále pomoci učitelům zlepšovat svou práci s diferenciací v dané skupině.<sup>16</sup>

Co se týče klasičtějšího pojetí funkcí hodnocení, lze zmínit Otto Obsta, který chápe hodnocení jako proces, který: „vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků.“<sup>17</sup> Podle něj leží podstata hodnocení ve zjišťování a hodnocení toho, jak žák vykazuje své kompetence v porovnání s očekáváním a s cílem výuky. Obst pak využívá britského psychologa Chrise Kyriacou a jeho publikaci *Klíčové dovednosti učitele* (1996) a jmenuje šest funkcí hodnocení. K tomu připojuje dvě další funkce z dílny slovenského pedagoga Ivana Turka.<sup>18</sup> Jedná se tedy o následující:

- 1) Hodnocení jako zpětná vazba pro učitele o jeho práci
- 2) Hodnocení jako zpětná vazba pro žáky o jejich výkonu a prospěchu
- 3) Hodnocení mající motivující funkci
- 4) Hodnocení jako podklad pro vedení záznamu o prospěchu žáků
- 5) Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka
- 6) Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení

Poslední dvě funkce Obst doplňuje velmi vhodně, neboť podtrhují důležitost formování pozitivních (a odstraňování negativních) postojů (funkce výchovná) a také podstatu rozvoje sebepojetí, sebekontroly a sebehodnocení (funkce rozvíjející).<sup>19</sup> Nicméně, funkce hodnocení k odstraňování negativních postojů lze chápat téměř extrémně, mělo by se tedy možná spíše podtrhnout, že se jedná o funkci k rozvoji pozitivních vlastností a postojů.

Motivační funkci hodnocení potvrzuje i Jarmila Skalková, která tvrdí, že experimentální práce mnoha odborníků potvrdila, že motivační složka hodnocení leží v tom, že žáci nejsou v procesu vyučování izolováni od ostatních, a to způsobuje sociální motivaci.<sup>20</sup> Jinými slovy, žák se snaží působit na spolužáky nějakým dojmem a snaží se „nějak vypadat“ před ostatními. Zde můžeme pozorovat i jistý sklon k soutěživosti a srovnávání se s ostatními.

---

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 208-209.

<sup>17</sup> KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. Školní didaktika, s. 404.

<sup>18</sup> Tamtéž, s. 404-405.

<sup>19</sup> Tamtéž, s. 405.

<sup>20</sup> SKALKOVÁ, Jarmila, Obecná didaktika, s. 161.

Zde je také možné zmínit pojetí Geoffa Pettyho, který tvrdí, že evaluace může sloužit více účelům. Podle něj může: „*klasifikovat výkony žáků, pomáhat při výběru kandidátů na pracovní místa či pro další kurzy, přispívat k posuzování efektivnosti kurzů a učitelů a poskytovat žákům cíl.*“<sup>21</sup> Jedná se o široké pojetí, vzhledem k zahrnutí evaluace v rámci pracovního trhu, a zajímavé je, že zde je hodnocení prostředkem k poskytnutí cíle. Takto Petty chápe zejména finální hodnocení. To je pak kombinováno nejen s formativním (průběžným) hodnocením, ale také s úvodním diagnostickým hodnocením, kterému se zde nadále nebudeme věnovat, jelikož se odklání od cílů této práce.

### 1.2.2 Typy hodnocení

Kromě klasické didaktické literatury přispívá do diskuze o typech hodnocení i řada alternativních autorů z řad pedagogů. Mezi ně můžeme zařadit například Lucii Zormanovou nebo Roberta Čapka.

Zormanová rozpoznává typy hodnocení podle subjektu a podle vztahové normy. Hodnocení podle subjektu lze dělit na heteronomní, kdy posuzujeme hodnoceného zvnějšku (žák posuzován učitelem), dále pak hodnocení autonomní, kdy se jedná o sebereflexi (ať už učitele, či žáka). Druhým typem hodnocení poté Zormanová myslí hodnocení podle vztahové normy, kdy se jedná o hodnocení sociálně-vztahové a individuálně-vztahové. U toho prvního mluvíme o hodnocení, které srovnává výkony žáků mezi sebou, zatímco u druhého typu porovnáváme žákův výkon s jeho předešlými výkony. Zormanová ale kromě tohoto dělení nabízí ještě dělení poněkud více systematizované.<sup>22</sup> Existuje hodnocení finální, které je známo také jako hodnocení sumativní, případně shrnující, které shrnuje dosažené znalosti v určitém okamžiku po uplynutí určitého období (např. vysvědčení). Dále rozeznáváme hodnocení normativní, kde srovnáváme výkony jednoho žáka ve vztahu k ostatním. Kriteriaální hodnocení umožňuje srovnávat výkony žáků s předem stanovenými kritérii bez ohledu na výkony ostatních žáků. Poté existuje hodnocení interní a externí, kdy záleží na tom, kdo je hodnotícím. Buď se jedná o učitele (interní) anebo o osobu mimo školu (externí). Můžeme také rozlišovat mezi formálním a neformálním hodnocením, kdy neformální hodnocení se zaměřuje na pozorování výkonů žáků, zatímco to formální je

---

<sup>21</sup> PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování, s 457.

<sup>22</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. Obecná didaktika, s. 207-208.



takové, že žák předem ví, že bude hodnocen a může se na něj připravit (např. pololetní testy). V neposlední řadě hovoříme o hodnocení průběžném a závěrečném. Jednoduše řečeno se jedná o hodnocení, které tvoří základ pro sumativní hodnocení a je udělováno průběžně, a o hodnocení, které je uděleno na konci určitého období. Nejdůležitějším typem hodnocení pro tuto práci je však hodnocení formativní, o kterém budeme hovořit později ve větším rozsahu. Jedná se o hodnocení které: „*slouží k podpoře dalšího efektivního učení žáků a bývá obvykle zaměřeno na odstraňování chyb, nedostatků a obtíží v práci žáka. Slouží jako zpětná vazba, protože nabízí radu pro zlepšení budoucí práce a výkonů žáka.*“<sup>23</sup> Důležité je také hodnocení diagnostické. To nabízí možnost odhalit různé potíže žáků v procesu učení.

Robert Čapek pak hovoří o hodnocení žáka učitelem, o sebehodnocení a také o vzájemném hodnocení mezi žáky. U nejběžnějšího hodnocení učitelem poté píše o klasifikaci známkou, která je v poslední době předmětem rozpolčených diskuzí mezi širokou veřejností.

Následně hovoří o suportivním hodnocení, které se, jak již z názvu vyplývá, zakládá na podpoře žáka učitelem a které kombinuje mnoho různých nástrojů hodnocení od známek, přes slovní hodnocení až po diplomy. Čapek také jmenuje několik charakteristik takového podporujícího hodnocení, jako je například to, že učitel nesrovnává žáky mezi sebou nebo že nevytváří žebříčky školních výkonů, anebo například to, že učitel dává žákům mnoho příležitostí, jak získat odměnu, avšak žáci musí tuto odměnu chtít aktivně získat, a to, jak nejlépe žák dokáže za svých stávajících podmínek a možností, nikoliv jako „nejlepší“ žák.<sup>24</sup>

Čapek také naráží na v poslední době velmi kontroverzní téma slovního hodnocení. Slovní hodnocení je velmi účinným a užitečným nástrojem, pokud je používáno správně. Může totiž informovat o mnoha dalších skutečnostech, než je samotný výkon žáků například v testu pomocí škály. Kromě výkonu totiž hodnotí i žákovy postoje, snahu a i chování. Avšak Čapek určuje několik zásad, které nelze porušovat, aby slovní hodnocení bylo provedeno kvalitně. Mezi nimi najdeme například to, že bychom neměli kritizovat nedostatky, ale spíše je přetvářet na to, co žák potřebuje udělat pro zlepšení, nesmíme žáky srovnávat s ostatními nebo například nemáme používat formulace, které nedávají žákovi pocit, že má naději na zlepšení. Naopak bychom se měli snažit, aby všichni žáci pocítili úspěch, měli bychom se

---

<sup>23</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*, s. 207.

<sup>24</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s. 500-501.

snažit podporovat žáky ke spolupráci a měli bychom být struční a srozumitelní pro všechny, kdo budou hodnocení číst (žák, rodič, jiný pedagog).<sup>25</sup>

Zmínka je ještě o hodnocení bodovém, o kterém autor uvádí, že může sloužit jako alternativa pro známky nebo slovní hodnocení, nicméně u nás se nejvíce podobá kreditovému systému na vysokých školách. V praxi škol to vypadá tak, že žáci sbírají body a na konci určitého období (pololetí), učitel převede body na známku, která odpovídá nasbíranému počtu bodů. Čapek ovšem upozorňuje, že tento model se objevuje převážně v Anglii nebo v Americe, zatímco u nás se bodování využívá spíše během testování.<sup>26</sup>

Kromě již zmíněných se můžeme v Čapkově učebnici dočíst o hodnocení procentuálním, které označuje za v mnoha směrech nepoužitelné, zejména protože po přepočítávání procent nastává u žáků demotivace z toho, že procenta srovnávají žáky ještě více než známky. Ovšem nechává se slyšet ještě o další možnosti, a tou jsou body v kombinaci s procenty, a také o kriteriálním hodnocení. Kriteriální hodnocení je: „*výhodné zejména pro zřetelnou zpětnou vazbu k žákovi a k objektivizaci hodnocení.*“<sup>27</sup> Tento typ hodnocení opět vyžaduje správné provedení a Čapek zdůrazňuje, že není možné používat jednotlivé úrovně jako známky, a pokud se žák pohybuje například v rozmezí kritéria nazvaného „dobře“ místo „výborně“, nemusí to nutně znamenat sníženou známku.

Čapek závěrem představuje možnost kombinování výše zmíněných typů hodnocení, které považuje za vhodné vzhledem k tomu, že otevírá obzory žákům a nepůsobí poté na žáky jako pevně dané a jen jediné možné. Nicméně je otázkou, zda kombinace různých způsobů hodnocení nepřinese do výuky chaos a zda žáci nebudou cítit z učitele nestabilitu a nejistotu z toho, že nebudou vědět, co přijde. Nicméně, jak i sám Čapek zmiňuje, existuje mnoho dalších alternativ hodnocení, které učitelé dělají přirozeně spolu s jinými typy hodnocení. Například řeč těla je velmi důležitým nástrojem hodnocení zejména v nízkých ročnících základní školy nebo i ve školách mateřských.<sup>28</sup>

Po představení pojetí alternativních autorů se obrátíme ke klasické literatuře. V Obstově podání se typy hodnocení rozeznávají na základě flexibilnějšího rámce. Zatímco Čapek

---

<sup>25</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s. 504-506.

<sup>26</sup> Tamtéž, s. 516-517.

<sup>27</sup> Tamtéž, s. 525.

<sup>28</sup> Tamtéž, s. 530.

vnímá typy hodnocení jako rigidní systém různých stylů, Obst tvrdí, že typy hodnocení závisí na tom, jaký je důvod pro dané hodnocení. Formativní hodnocení hraje zejména řídicí roli nejen pro postupy žáků, ale i učitele. Napomáhá k nápravě chyb do budoucna a ke zlepšování výkonů. Finální neboli sumativní, či shrnující hodnocení pak vytváří jakýsi podklad pro formální hodnocení žáka, které je určeno někomu mimo školu (např. rodiči) a udává se z pravidla za nějaké období. Normativní hodnocení určuje žákův prospěch ve vztahu k prospěchu ostatních žáků. Průběžné hodnocení je hodnocením výkonů žáka za delší časový úsek a slouží k tomu, aby bylo možné udělit závěrečné hodnocení na konci pololetí či kurzu. Hodnocení výsledku pak zakládá na výsledku nějaké práce, ať už se jedná o projekt nebo výrobek.<sup>29</sup> Nicméně Obst přidává k těmto poněkud rozšířenějším typům i další, které se jeví být spíše na periferii. Například diagnostické hodnocení, které se zaměřuje na obtíže žáků, interní hodnocení, které je prováděno učitelem, který ve třídě dlouhodobě působí, nebo například externí hodnocení, které se, na rozdíl od interního, zakládá na hodnocení osob mimo školu. Formální a neformální hodnocení se liší v tom, že na formální se lze připravit předem, zatímco neformální probíhá jako pozorování běžného dění ve třídě. Velmi důležitým typem hodnocení je samozřejmě hodnocení kritériální, o kterém Obst píše, že: *„zjišťuje, zda byl konkrétní výkon (kritérium) splněn, nebo nesplněn. Hodnotí se bez ohledu na výkony ostatních žáků. (Všichni ve třídě mohou mít jedničku, pokud i ten nejhorší překonal stanovený limit – a naopak. Příkladem mohou být testy pro získání řidičského průkazu, některé výkonnostní testy ve sportu apod.)“*<sup>30</sup> V jeho podání sice kritériální hodnocení patří spíše mimo školu, nicméně dnes se s ním zejména v občanské výchově setkáváme. Podle Karla Starého toto hodnocení žákovi prospěje více než hodnocení normativní, jelikož nad plněním kritérií má žák plnou kontrolu.<sup>31</sup> Nevýhodou může být náročné nastavování kritérií, nicméně kritériální hodnocení má velký potenciál v hodnocení, a to hlavně proto, že umožňuje omezit srovnávání žáků mezi sebou na minimum. Další

---

<sup>29</sup> KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*, s. 405.

<sup>30</sup> Tamtéž, s. 406.

<sup>31</sup> STARÝ, Karel. *Problematika hodnocení ve škole* [online]. Metodický portál RVP.CZ, 2006. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUA/993/PROBLEMATIKAHODNOCENI-VE-SKOLE.html>.

výhoda může být shledána v tom, že žáci musí být seznámeni s kritérii dopředu, což by mohlo například snížit stres z očekávaného hodnocení.

Závěrem, typů hodnocení existuje mnoho, a jak jsme již viděli, mnoho z nich přináší výhody i nevýhody a zároveň často i kontroverzi a živé debaty. Vzhledem k povaze této práce se budeme dále více soustředit zejména na hodnocení formativní a jeho nástroje.

### 1.2.3 Hodnocení a evaluace

Nyní je třeba zvážit také rozdíl mezi hodnocením a evaluací, jelikož tyto dva pojmy bývají často zaměňovány nebo vykládány jinak různými autory. Robert Čapek nabízí ve své didaktické učebnici následující vysvětlení. Hodnocení podle něj probíhá mezi všemi účastníky vyučování, a kromě zpětné vazby by také mělo přinášet emoce z provedené práce a zejména motivaci k práci další. Zatímco hodnocení zahrnuje všechny účastníky procesu učení, evaluace je prací učitele, který se snaží evaluovat výukovou metodu, její efektivnost a celkově své působení v dané třídě za určité období. Po provedení této evaluace na ni může nějak zareagovat a navázat, a může tak svůj přístup případně změnit nebo vylepšit. Evaluace se tedy projeví v další učitelově práci se třídou.<sup>32</sup> Slavík dodává, že: „*Evaluace tedy představuje koncepční nebo strategickou složku školního hodnocení, která se vztahuje k všeobecným cílům vzdělávání.*“<sup>33</sup> A zároveň říká, že evaluace má formativní dopad na pedagogické pracovníky, čímž udává směr, jakým by se měli ubírat na základě této evaluace. Dále, pojem hodnocení přisuzuje všem hodnotícím procesům probíhajícím ve vnitřním rámci výuky (také označováno jako classroom assessment). To znamená, že hodnocení v našem českém prostředí chápeme (na rozdíl od evaluace) jako hodnocení výkonů žáka, které informuje o žákově fungování ve škole. Slavík také zdůrazňuje velmi důležitý vztah hodnocení ke stanoveným cílům výuky.<sup>34</sup>

Avšak například Geoff Petty nedělá mezi těmito dvěma koncepty žádný rozdíl. Podle něj má správná evaluace (hodnocení) zejména motivovat a podávat zpětnou vazbu, ale stejně jako Slavík zmiňuje, že často může přehlížet hodnoty, které se nedají snadno hodnotit. I tak považuje evaluaci (hodnocení) za koncept, bez kterého se společnost jen těžko může obejít,

---

<sup>32</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*, s. 495.

<sup>33</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, s. 36-37.

<sup>34</sup> Tamtéž, s. 37.

a to hlavně proto, že pomáhá nejen hodnotit žáky, ale také pomáhá vybírat vhodné kandidáty na trhu práce.<sup>35</sup>

Dalo by se říci, že rozdíly mezi těmito dvěma pojmy záleží na jejich pojetí a také na jejich překladu (assessment vs. evaluation). V kontextu českého vzdělávání se však zdá Slavíkovo a Čapkovo pojetí jako smysluplnější než pojetí britského pedagoga Pettyho.

#### 1.2.4 Školní hodnocení v procesu vyučování

Skalková přináší v otázce hodnocení rozdělení na hodnocení v samotném průběhu vyučování a na hodnocení chápané jako: „*diagnostickou činnost učitele vedoucí ke klasifikaci.*“<sup>36</sup>

Co se týče hodnocení v procesu vyučování, můžeme jej chápat jako vyjadřování našeho postoje vůči různým výstupům žáků během vyučovací jednotky. Takové učitelovy reakce mohou mít různé formy od neverbálních projevů až po slovní hodnocení ve formě pochvaly nebo napomenutí. Skalková potvrzuje, že hodnocení tvoří nedílnou součást vyučování, a to zejména proto, že, pokud je správně prováděno, motivuje žáky prostřednictvím sociální motivace, která je podmíněna tím, že hodnocení neprobíhá izolovaně, ale v rámci celé skupiny. Tedy jinými slovy, žákovi záleží na vztahu mezi ním a učitelem, ale také na vztazích, které má s ostatními žáky. Proto může mít hodnocení během vyučování pozitivní, ale také katastrofální důsledky na proces učení žáka. Skalková vysvětluje rozdíl mezi kladným a negativním hodnocením v procesu výuky následovně: „*Vcelku se význam kladného hodnocení spatřuje v tom, že vyvolává kladné citové reakce, které podněcují k intenzivnější činnosti, vzbuzují pocit sebedůvěry...*“<sup>37</sup> což podle Skalkové může pomáhat zejména žákům, kteří nejsou sebevědomí a jeví se spíše jako zakřiknutí. K častému negativnímu hodnocení zaujímá postoj takový, že podle ní: „*uvolňuje někdy těžko kontrolovatelné vedlejší projevy (vzdor, pocity méněcennosti).*“<sup>38</sup> Což si můžeme vysvětlit tak, že pokud bude žák neustále hodnocen jen negativně, může se v něm probudit nezvladatelná touha po uznání, která, pokud nebude naplněna, povede k úzkosti. Negativní hodnocení však, podle Skalkové, nemá být vynecháno, nýbrž má být v co největší rovnováze

---

<sup>35</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*, s. 457.

<sup>36</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*, s. 161.

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 162.

<sup>38</sup> Tamtéž, s. 162.

s pozitivním hodnocením a také má být důkladně promyšleno, jak se s negativní a pozitivní zpětnou vazbou bude pracovat (například ve vztahu k chybám).

### 1.2.5 Školní hodnocení v pojetí Jana Slavíka

Vzhledem k tématu této práce je Jan Slavík vhodným autorem, z jehož myšlenek lze čerpat. Slavík totiž nahlíží na hodnocení z mnoha různých úhlů, a nabízí tak podrobný vhled do dané problematiky. Hovoří o hodnocení ve vztahu k lidským hodnotám, hovoří o něm i jako o určité dovednosti a zároveň nabízí pohledy z různých školních předmětů, a to například i u dramatické výchovy nebo právě výchovy občanské.

Slavík rozděluje hodnocení na samotné hodnocení a na školní hodnocení. Školní hodnocení zaujímá zvláštní postavení v naší společnosti, neboť se týká školy, která je podle něj naprosto jedinečnou institucí. Týká se procesu výuky a také žáků a učitelů jakožto jejich hlavních aktérů.<sup>39</sup> Vzhledem k této odlišnosti instituce školy od jakékoliv jiné instituce, kterou může být například trh, se zdá být samozřejmé, že školní hodnocení musí mít jiný charakter než hodnocení užívané v dalších oborech.

Slavík považuje za školní hodnocení: „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“<sup>40</sup> Klíčové pro tuto definici je pochopení jejího širokého významu. Existuje totiž mnoho aktérů hodnocení. Hodnotí se žáci navzájem, žáci sami sebe a učitel hodnotí žáky. Kromě toho může být hodnocen učitel svými kolegy nebo může učitel hodnotit své vlastní postupy atd. Kromě toho získává školní hodnocení mnoho podob – může být sumativní, normativní, nebo formativní... V tomto případě tedy hovoříme o školním hodnocení, které je velmi specifické.

Za nadčasové můžeme také pokládat Slavíkovo pojetí rozdílu mezi pedagogickým a školním hodnocením. Zatímco školní hodnocení obsahuje podle Slavíka složku spontánnosti a svobody, u pedagogického hodnocení se podle něj jedná o: „*systematicky pedagogicky řízenou a rozvíjenou stránku školního hodnocení, která tvoří metodické jádro hodnotících procesů ve škole.*“<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, s. 23.

<sup>40</sup> Tamtéž, s. 23.

<sup>41</sup> Tamtéž, s. 24.

Slavík rozděluje dva přístupy k pojetí školního hodnocení, a to heteronomní a autonomní. Nicméně tyto dva pojmy můžeme aplikovat až později, a to kvůli tomu, že jejich použití předchází uvědomění rozdílu v pojetí školního hodnocení.

Hodnocení lze pojímat jako pedagogický prostředek, který žáka za pomoci učitele motivuje, organizuje a kontroluje jeho výkony. Jedná se o prostředek spolupráce rodičů, žáka a učitele k řízení žákovy učení.<sup>42</sup> Druhou možností pojetí školního hodnocení je uchopení hodnocení jako pedagogického cíle učení. Slavík tvrdí, že: „*V této dimenzi je hodnocení tematizováno prostřednictvím žákovy sebereflexe vlastního hodnocení nebo sebehodnocení, a to v komunikaci mezi žákem a učitelem nebo mezi žáky navzájem pro nabývání žákovy učební autonomie v procesu sebe-řízení.*“<sup>43</sup> Nejedná se však o protiklady, nýbrž o dva způsoby hodnocení, které k sobě neodmyslitelně patří a společně jsou připojeny k edukačnímu procesu.

Ačkoliv Slavík zdůrazňuje, že v reálné praxi se vyskytují oba přístupy zároveň, rozdíl mezi heteronomním a autonomním přístupem k výuce spočívá v tom, zda se soustředí na použití instrumentálního hodnocení, či zda používá hodnocení jako cíl učení.<sup>44</sup> Heteronomní pojetí hodnocení se zaměřuje na instrumentální hodnocení – tedy takové hodnocení, které je nástrojem učitele umožňujícím řídit žákovu učení. V autonomním pojetí se hodnocení stává cílem a umožňuje žákovi pracovat se sebe-řízením. Logickým výsledkem aplikace jednoho nebo druhého pojetí jsou poté odlišná práce učitele během vyučování a odlišné didaktické přístupy.

Slavík uzavírá svou polemiku o těchto typech hodnocení tím, že zdůrazňuje důležitost přítomnosti obou těchto modelů ve výuce, a to zejména proto, že každý žák potřebuje jiný přístup. To se jeví jako naprosto srozumitelné, jelikož dnes již společnost pracuje s různorodými žáky a s jejich stejně tak různorodými potřebami.

---

<sup>42</sup> Slavík, J. *Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení - aktuální problém pedagogické teorie a praxe*. Pedagogika, 2003, s. 10. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1897&lang=cs>

<sup>43</sup> Tamtéž.

<sup>44</sup> Tamtéž.

## 2 Hodnocení závislé na přístupu k učivu

Vzhledem k charakteru práce je důležité se zaměřit zejména na rozdíl mezi zprostředkujícím a vstřícným přístupem k učivu a mimo jiné k hodnocení. Pro porovnání těchto dvou modelů využijeme práci Jana Slavíka, a to zejména proto, že se zaměřuje na hodnocení tvůrčích předmětů, mezi které patří i občanská výchova. Také použijeme výklad Heleny Veverkové z didaktické učebnice Zdeňka Kalhousa a Otto Obsta, jelikož její výklad má poněkud systematizovanější charakter.

### 2.1 Zprostředkující model a hodnocení při jeho užití

Model zprostředkující, který pracuje s pojmem zvládací učení, si klade za cíl co nejlepší osvojení učiva. Podle Slavíka žák potřebuje nejen individuální přístup a flexibilní časový plán k co nejlepšímu dosažení cílů, ale také musí jasně rozumět cílům svého učení a hodnotícím kritériím.<sup>45</sup> Jedině tak může žák sám sebe opravovat v jednotlivých krocích výuky a dosahovat tak dílčích cílů, které tvoří základní stavební kameny v tomto modelu. Je důležité tyto cíle nastavit tak, aby každý žák ve třídě mohl zažít úspěch ze splnění dílčího cíle. Důležitou roli zde hraje nejen učitelova schopnost formulovat cíle, ale i schopnost uspořádat cíle podle Bloomovy taxonomie do několika dílčích okruhů.<sup>46</sup> Kromě toho musí učitel nastavit hodnocení předem na základě předem stanovených cílů a také na základě dohody s žáky o tom, co bude a nebude hodnoceno, jak takové hodnocení bude vypadat a proč je zrovna takové hodnocení pro žáky přínosné.

Další pohled na zprostředkující model nabízí didaktická učebnice *Školní didaktika* (Kalhous, Obst a kol.) Zde se dozvíme, že tento model prostředků a cílů byl spolu se svými zásadami formulován v polovině 20. století R. F. Magerem a R. Tylerem podle vzoru výzkumu E. L. Thorndika a T. Harba.<sup>47</sup> Jeví se jako logické, že se zabývají tímto modelem, jelikož se jedná o zakladatele behaviorálního přístupu, a tedy se zajímají zejména o hodnocení výsledků žáků, které slouží jako důkaz o jejich učení. Podobně jako ve Slavíkově publikaci, i zde je vyzdvížena důležitost formulace cíle a: „*analýza dílčích kroků, které postupně povedou*

---

<sup>45</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, s. 90.

<sup>46</sup> Tamtéž, s. 93.

<sup>47</sup> KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*, s. 130.



*k jejich ovládnutí*<sup>48</sup>, učení se pomocí opakování, a hlavně podpoření motivace a procesu učení pomocí odměn a pochval. Přidaná hodnota této učebnice však leží v tom, že upozorňuje i na kritiku J. J. Rousseaua tohoto přístupu k výuce, která tvrdí, že bychom neměli učit žáky věcem dříve, než jsou schopni tyto věci zvládnout.<sup>49</sup> Jinak řečeno, zprostředkující přístup učí děti všemu, co by měly vědět a zvládat v dospělosti podle nastavení dané společnosti. Rousseau se ale stavil k tomuto myšlení kriticky a tvrdil, že by se žáci měli učit jen to, co je pro ně v jejich kontextu světa potřebné v aktuálním okamžiku. John Dewey potom ve 20. století formuluje charakteristiky vstřícného přístupu a zakládá jej na zásadách, že učivo vychází ze zájmů a potřeb žáků a pracuje se zkušenostmi a osobnostmi daných žáků, jelikož žáci, jakožto plnohodnotní členové společnosti, musí od školy získat možnost rozpoznat své místo ve společnosti a umět mu dostat.<sup>50</sup> Proto je potřeba dbát na jeho zkušenosti a potřeby, a to ve vstřícném modelu.

## **2.2 Hodnocení tvůrčích činností ve vstřícném modelu**

Slavík se ve svém díle zabývá hodnocením tvůrčí činnosti, což považují za neobvyklé a zároveň velmi potřebné, neboť pro mnoho učitelů může být tato disciplína velmi náročná a hodnocení takových činností může mít často spíše subjektivní ráz. Výše jsme již hovořili o přístupu zprostředkujícím a jeho charakteristikách, ale nyní se zaměříme na hodnocení využívané zejména při práci tvůrčí. Slavík takové hodnocení nazývá hodnocením autentickým.<sup>51</sup> Ačkoliv se zdá, že hodnocení umělecké tvorby dětí nemůže být hodnoceno stejně jako například výsledky v počítání, důležité je podtrhnout, že i zde můžeme využívat hodnocení a metody charakteristické pro zprostředkující model. Toto je spojené s faktem, že i při tomto druhu práce může žák pocítit to, že chyboval, nebo že chtěl své vnitřní a představy vyjádřit nějak jinak. Učitel poté funguje jako někdo, kdo směřuje žáky k tomu, aby: *„dokázali při hodnocení srovnávat různé možné varianty tvůrčího postupu a porovnávat jejich kvality.“*<sup>52</sup> Žáci jsou pak schopni navrhovat alternativní postupy a tím poznávají nejlepší možnosti vyjádření vlastních představ a zkušeností.

---

<sup>48</sup> KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*, s. 130.

<sup>49</sup> Tamtéž, s. 131.

<sup>50</sup> DEWEY, John. *Moral Principles in Education*, s. 8-10.

<sup>51</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, s. 98.

<sup>52</sup> Tamtéž, s. 99.

Nedílnou součástí tohoto přístupu jsou alterace neboli: „*pozměňující zásah do podoby tvůrčího projevu, který je v souladu s jeho vnitřní logikou, koncepcí.*“<sup>53</sup> Zatímco Slavík demonstruje alterace na hudebních skladbách a na básních, či výtvarných dílech, síla alterace se může ukázat i během výuky občanské výchovy, a to zejména při vyjadřování názorů během debat či při argumentaci, kdy můžeme s žáky pracovat na jejich komunikačních schopnostech. Slavík tvrdí, že nemůžeme rozhodnout, zda zásah do původního projevu je správný či špatný, ale můžeme pocítit změnu v reakci toho, kdo náš projev poslouchá nebo čte.<sup>54</sup> Učitelova snaha by měla vést k tomu, že žák pochopí, že neexistuje jedna správná cesta a zároveň, že jeho první řešení problému nemusí být nutně vždy to nejlepší.

Klíčovými stupni takového hodnocení je tušení problému, nalezení kritéria hodnocení, vysvětlení a na závěr nalezení alternativního řešení. Jedná se ovšem samozřejmě o stádia, se kterými pracujeme při vyhodnocování chyb tzv. relativních. V první fázi hovoříme o tom, že žáci po skončení své práce nahlížejí na své dílo s odstupem (například za pomoci diskuze s ostatními spolužáky) a mohou tak pocítit pocit chybovosti. Jinak řečeno, žák pochybuje o své práci nebo jejím průběhu. Dále nastává druhá fáze, ve které hledáme kritérium, které se nepodařilo během práce uspokojit či naplnit. Jedině tehdy, pokud odhalíme kritéria, můžeme s daným problémem pracovat a nějak jej alterovat. V navazující, neméně důležité fázi žáci za pomoci učitele reflektují proces své práce, který vedl ke vzniklým problémům a díky tomu mohou přijít s nějakou úpravou své práce. Ve čtvrté fázi hodnocení může učitel dovést žáka k tomu, že je schopný porovnat svou novou, alterovanou práci, s prací původní.<sup>55</sup> Podstatné je, že není nutné, aby alterace byla z pravidla „lepší“ než původní dílo. Ne každá alterace je úspěšná, a proto zde také hovoříme o relativních chybách.

Zajímavé je, že Lucie Zormanová nabízí ve své didaktické učebnici kapitolu věnovanou fázím hodnotícího procesu, avšak ona hovoří o stejných fázích ve všech předmětech. Podle ní se jedná často o nevědomý proces, neboť fáze na sebe okamžitě navazují a často se překrývají. Fáze jsou následujícího charakteru:<sup>56</sup>

---

<sup>53</sup> KULKA, Tomáš (1992) s. 32 cit. podle SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, s. 99.

<sup>54</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, s. 99.

<sup>55</sup> Tamtéž, s. 100-102.

<sup>56</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*, s. 209.

- 1) Zadání úlohy učitelem + pochopení, přijetí úlohy
- 2) Žákova expozice výkonu + průběžná analýza učitelem
- 3) Ukončení výkonu žáka + očekávání žáka + učitelovo rychlé zpětné promítání výkonu
- 4) Učitelova závěrečná analýza výkonu + učitelovo rozhodnutí
- 5) Učitelovo vynesení posudku o výkonu + přijetí nebo nepřijetí posudku žákem
- 6) Uvědomění si možných důsledků daného posudku učitelem
- 7) Důsledky v chování a učebním jednání žáka

Ačkoliv předešlý seznam fází pravděpodobně nevyvolá pobouření, jedná se o velmi systematický výčet, který se zdá být v rozporu se Slavíkovým pojetím hodnocení ve vstřícném modelu. Také je nutné se zamyslet nad tím, zda je opravdu možné tyto fáze v tomto pořadí sledovat v každém modelu výuky, a hlavně zda je možné tyto fáze aplikovat na různé školní předměty od matematiky, přes český jazyk až po výtvarnou výchovu.

Závěrem Slavík doporučuje využití nehodnotící zpětné vazby u tvůrčích aktivit. V takovém případě se snažíme práci žáků okomentovat bez toho, aniž bychom je hodnotili.<sup>57</sup> Můžeme tedy pozorovat, že Slavík často představuje důkazy právě pro formativní styl hodnocení. To se nám ukáže zejména v kapitole o formativním hodnocení, kde budeme rozebírat publikaci Starého a Laufkové.

Nehodnotící zpětná vazba společně s použitím popisného jazyka se zdá být nyní trendem v českém školství. Nebylo tomu tak vždy, o čemž svědčí publikace Schimunka, který omezuje nehodnotící zpětnou vazbu na nižší ročníky tvrzením, že: „*V prvních letech školy by se hodnocení na vysvědčení mělo omezit na popis.*“<sup>58</sup> Argumentuje tím, že v nižším stupni vzdělávání žák teprve prochází vývojem, a není tedy vhodné mu způsobit stabilizování dané, vytýkané vlastnosti.

Dnes se doporučuje využití popisného jazyka a nehodnotící zpětné vazby na všech úrovních vzdělávání. Může však být velmi náročné s takovým způsobem hodnocení pracovat, neboť špatně provedená nehodnotící zpětná vazba může mít zajisté i negativní dopad na žáky a jejich budoucí práci.

---

<sup>57</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, s. 102.

<sup>58</sup> SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*, s. 39.

## 2.3 Hodnocení jako cíl výuky

Pomocí Jana Slavíka nahlédněme na problematiku hodnocení poněkud jinými očima. Slavík argumentuje, že učitel, potažmo škola, by měli připravit žáka na samostatný život a k tomu patří i schopnost určité činnosti sám hodnotit. Slavík nicméně hovoří o fenoménu odcizeného hodnocení<sup>59</sup>, kdy žákovi v běžném školním procesu bývá hodnocení odepíráno učitelem, který přebírá celý hodnotící proces často jen do svých rukou. Tento fakt souvisí nejen s tím, že učitel je vůči dítěti postaven do větší autority, ale také protože děti nejsou vedeny k tomu, aby samy svou práci zhodnotily. Podle Slavíka je pravým smyslem hodnocení: „*být k dispozici pro dialog při pracovní spoluúčasti a sloužit jako zpětná vazba pro úpravy vlastního jednání.*“<sup>60</sup> Tomu je ale hned v útlém věku dětí zamezeno právě tím, že žák je povětšinou hodnocen pouze na úrovni rodič – učitel a žák sám tedy hodnocení může vnímat spíše jako něco, nad čím nemá žádnou moc.

Pokud chceme školní hodnocení osvobodit od dogmatismu a chceme jej pojímat jako něco, co mají žáci sami umět ovládat, musíme učit děti, že jejich hodnocení je záležitostí nejen dvou stran (učitel a rodič) ale stran tří (žák, učitel, rodič). O tomto jiném vidění hodnocení hovoří Slavík jako o hodnocení autonomním, které: „*žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat.*“<sup>61</sup>

Jak již vyplývá z předchozích řádků, velkou moc v přivádění žáků ke zvládnutí autonomního hodnocení má právě učitel, který sám nejprve musí hodnocení porozumět a sám jej co nejlépe aplikovat. Učitel se musí naučit pracovat s hodnocením tak, aby bylo pro žáka skutečně informativní a on tak mohl na tuto informaci nějak zareagovat. Hodnocení, které by spíše trestalo, než informovalo, by nemohlo vést k autonomii u žáka. Formativní hodnocení je cestou k autonomnímu hodnocení žáka, neboť díky němu zná své silné i slabé stránky a dokáže na hodnocení adekvátně zareagovat.

## 3 Formativní hodnocení

Pojem formativní hodnocení je dnes velmi trendy a jeho zavádění je cílem mnoha vzdělávacích institucí v české republice. Je však nutné rozlišovat mezi tím, co je a co není

---

<sup>59</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, s. 109.

<sup>60</sup> Tamtéž, s. 111.

<sup>61</sup> Tamtéž, s. 112.

formativní hodnocení. V teoretické části této práce jsme již několikrát narazili na tento typ hodnocení a představili jsme si několik výkladů tohoto typu hodnocení.

Starý a Laufková ve své publikaci na téma formativního hodnocení stanovují zásady pro poskytování zpětné vazby, které pomohou uvést tuto problematiku na pravou míru. Podle nich panuje v chápání formativního hodnocení chaos. Je důležité si uvědomit, že známky bez popisu daného výkonu nejsou ukázkou formativního hodnocení. Tedy formativním se hodnocení stává jedině tehdy, pokud žákům poskytuje: „*relevantní informace pro jejich pokroky v učení.*“<sup>62</sup> Jelikož se jedná o komunikaci mezi žákem a učitelem, je nutné, aby nejen učitel, ale i žák považovali hodnocení za formativní. Z toho vyplývá, že takové hodnocení musí být verbálního (či obrazového) charakteru, neboť jinak nelze informaci podat. Důležité pro udávání tohoto hodnocení je i to, že zpětná vazba musí být dáována průběžně a musí pojednávat nejen o bezchybných částech výkonu, ale musí reagovat i na chyby.<sup>63</sup> Abychom si shrnuli řečené, formativní zpětná vazba musí vést k možnosti rozvoje žáka, musí být chápána žákem, a proto musí být předávána slovně. Kromě toho musí učitel zpětnou vazbu udělovat okamžitě a konkrétně.

Dalšími přispěvateli na téma formativního hodnocení jsou William a Leahyová, kteří pracují s definicí formativního hodnocení, která se objevila v práci Blacka a Williama vydané v roce 2009. Definice zní následovně: „*učitelé, žáci či jejich spolužáci získají, analyzují a použijí důkaz o výkonu žáka za tím účelem, aby rozhodli o dalších postupech ve výuce, které budou pravděpodobně lepší nebo budou postaveny na lepších základech, než by byla ta rozhodnutí, která by učinili, kdyby dané důkazy k dispozici neměli.*“<sup>64</sup> Z této definice vyplývá, že formativní hodnocení staví na důkazech o výkonu a činiteli tohoto hodnocení jsou jak učitel, tak žák sám, ale mohou jimi být i spolužáci. Je jasně vidět, že takové hodnocení staví na vztahu mezi důkazem a reakcí na tento důkaz. Autoři přidávají další závěry z této definice. Jedná se o hodnocení, které je uplatnitelné napříč věkovými kategoriemi a zároveň podtrhují důležitost jasně formulovaných cílů a krátkého intervalu mezi činností a hodnocením.<sup>65</sup>

---

<sup>62</sup> STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 16.

<sup>63</sup> Tamtéž, s. 20.

<sup>64</sup> BLACK, P.J., WILLIAM, D (2009) cit. podle WILLIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*, s. 8.

<sup>65</sup> WILLIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*, s. 8.

V tomto bodě rozlišují William a Leahyová mezi dlouhodobým, střednědobým a krátkodobým formativním hodnocením. Zatímco dlouhodobé hodnocení představuje pravidelné formální testování, které tvoří základ pro každoměsíční upravování výuky, střednědobé hodnocení představuje: „větší zapojení žáků do jejich vlastního hodnocení tak, aby pochopili, co musí udělat, aby týden co týden dosahovali úspěchu.“<sup>66</sup> Krátkodobé formativní hodnocení, to nejužitečnější, se odehrává každých několik minut či sekund.

Formativní hodnocení lze zavádět po pochopení několika klíčových strategií. William a Leahyová formulují pět takových strategií, které jsou postaveny na průsečíku tří procesů ovlivňující hodnocení – kam se žák ubírá, kde je teď a jak se tam dostane. Tyto procesy pak obsahují tři činitele: žáka, učitele a spolužáky. První strategie zahrnuje: „objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu.“<sup>67</sup> Role učitele je obsažena v druhé strategii, kdy učitel musí po nastavení cílů učení zjistit, kde se jeho žáci nacházejí. Další strategie je opět důležitá pro učitele, jelikož zde učitel přebírá zodpovědnost za dávání zpětné vazby, která bude mít dopad na žákovo budoucí učení. Čtvrtá strategie pracuje s hodnocením vrstevnickým a jeho dopadem na učení a poslední strategie zdůrazňuje důležitost samostatnosti žáka.<sup>68</sup> Tyto strategie spolu se svými činiteli a procesy mohou napomáhat pochopení formativního hodnocení.

Formativní hodnocení je vhodné zavádět hned z několika důvodů. Laufková a Starý mezi ně zahrnují fakt, že takové hodnocení zlepšuje výsledky žáků, zlepšuje pracovní klima v dané třídě a také učí žáky přirozeně přijímat hodnocení<sup>69</sup>, což je velmi důležité do jejich budoucího života, kde, například v pracovním prostředí, jsou neustále hodnoceny jejich výkony. Jinými slovy se v tomto typu hodnocení stává ono hodnocení cílem samotné výuky.

Obstova učebnice nabízí podporu výše zmíněných důvodů. Obst tvrdí, že smyslem formativního hodnocení je: „poskytovat žákům diagnostické informace o pokrocích, které v učení dělají.“<sup>70</sup> Zdůrazňuje nejen potřebu dosahování předem nastavených kritérií, ale zároveň navrhuje porovnávání žáků mezi sebou. Podle něj je nejdůležitější se snažit, aby

---

<sup>66</sup> WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*, s. 9.

<sup>67</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>68</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>69</sup> STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 21.

<sup>70</sup> KALHOUS, Zdeněk a OTTO, OBST. *Školní didaktika*, s. 407.

všichni žáci zvládali učivo, a ne abychom určovali kdo jej zvládá lépe a kdo hůř. Půjčuje si Pettyho návrh postupu k dosažení tohoto stavu. Petty navrhuje objasňovat žákům učivo podle individuální potřeby, podle potřeby poskytovat praxi, vysvětlovat, co musí udělat pro zvládnutí učiva, objasňovat, proč neuspěli a umožňovat jim mnoho pokusů.<sup>71</sup> To ale jasně poukazuje na časovou náročnost a velké zapojení učitele i žáka do procesu učení.

### 3.1 Metody formativního hodnocení

Formativní hodnocení lze zapojovat do výuky prostřednictvím metod, které umožňují takové hodnocení provádět. Starý a Laufková nabízejí praktický přehled toho, kdy se jedná o metodu, kdy o techniku dané metody a kdy můžeme hovořit o nástrojích formativního hodnocení. Metody naplňované činnostmi žáka a učitele definují jako: „*stanovování výchovně-vzdělávacích cílů, stanovování kritérií hodnocení, zpětnou vazbu (sem řadíme také analýzu učiva, resp. Obsahu, ve vztahu k činnosti žáka, včetně analýzy překážek v učení), sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.*“<sup>72</sup> Za techniky považují postup zavádění takové metody a může jimi být například technika semaforu nebo „žádné ruce nahoře“. Nástroje formativního hodnocení poté vysvětlují jako: „*konkrétní produkty, jako jsou žákovská portfolia, žákovské diáře, žákovské knížky, vysvědčení apod.*“<sup>73</sup>

Zatímco Starý a Laufková jasně definují několik metod formativního hodnocení, starší publikace, jako například *Školní didaktika* z rukou Otto Obsta, definuje pouze formativní hodnocení jako takové a jako metodu takového hodnocení jmenuje „*mastery learning*“, která představuje proces hodnocení založený na definování cílů, následné testování pomocí formativních testů a jejich opakování. To doprovází „*individualizované korektivní učení a pomoc.*“<sup>74</sup> Celkově se jedná o metodu učení, kde jde hlavně o výslednou znalost žáka. Ta je smyslem jeho učení. Této metodě se však nebudeme věnovat, neboť s postupem času lze pozorovat (např. u Starého a Laufkové) prohloubení metodiky formativního hodnocení.

---

<sup>71</sup> PETTY, Geoff (1996) cit. Podle KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*, s. 407.

<sup>72</sup> STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 26.

<sup>73</sup> Tamtéž, s. 26

<sup>74</sup> PETTY, Geoff, (1996) cit. podle KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*, s. 408.

### 3.1.1 Role cílů v hodnocení

K formativnímu hodnocení neodmyslitelně patří práce s cíli. To, co podle Starého a Laufkové cíle znamenají pro formativní hodnocení, a to, co oni považují za jednu z metod takového hodnocení, je tématem opakujícím se v mnoha didaktických a pedagogických publikacích. V této diplomové práci se však cílům budeme věnovat jen okrajově, jelikož se jedná o příliš široké téma a pro účely této práce je nutné položit základní znalost ohledně výukových cílů.

Kalhous pracuje s pojmem výukový cíl a chápe jej jako: „*představu o kvalitativních i kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky.*“<sup>75</sup> Tvoření cílů stojí na schopnosti učitele analyzovat učivo i specifika jednotlivých žáků a je i vhodné do tvorby cílů žáky zapojovat. Kalhous se opírá o přístupy k tvorbě cílů podle Slavíka a píše, že ve zprostředkujícím modelu je nutné striktně plnit předem stanovené cíle a to postupně, zatímco u vstřícného modelu učitel tvoří obecnější cíle: „*směřující k tvořivosti žáka, k rozvoji jeho sociálních, etických, estetických a dalších dispozic.*“<sup>76</sup> Ve vstřícném modelu si při tvorbě cílů klademe otázky následující:<sup>77</sup>

- Jaký námět je vhodný pro dnešní výuku?
- Jakými činnostmi budeme se žáky námět realizovat?
- Jak budou žáci motivováni pro práci na námětu?
- Jakým způsobem hodnotit tvůrčí výsledky žáků, aby hodnocení odpovídalo charakteru tvůrčí činnosti?
- Jakým způsobem poukázat na cíle, které se v průběhu práce vynoří?

Tyto otázky jsou velmi odlišné od otázek vyskytujících se ve zprostředkujícím modelu. Tam se zajímáme spíše o kompetence žáků, organizaci činností nebo o hodnocení výkonů žáků. V Kalhousově učebnici se dočteme o tom, že cíle musí být konzistentní a vytvářet mezi sebou vazby. Cíle by měly být kontrolovatelné pomocí toho, že budou stanovovat

---

<sup>75</sup> KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*, s. 274.

<sup>76</sup> Tamtéž, s. 274.

<sup>77</sup> Tamtéž, s. 274.



požadovaný výkon, podmínky realizace a normu výkonu. Cíle pak musí být přiměřené neboli splnitelné, ale zároveň náročné<sup>78</sup> – to vše s ohledem na jednotlivé žáky.

Hana Kasíková nahlíží na cíle ze širšího, společenského hlediska. Její pohled na danou problematiku však podtrhuje smysl formativního hodnocení v tom, že: „*V cíli se promítá celková představa celospolečenská, představa skupin i jednotlivců o tom, čeho má být dosaženo, co se očekává, co je normou, k jakým změnám je třeba přistoupit.*“<sup>79</sup> Zejména v poslední části souvětí nacházíme podstatu formativního hodnocení, které se zaobírá tím, jaké změny žák musí udělat, aby dosáhl oné normy, či předem stanoveného cíle. Co se pak týče formulace cíle, Kasíková pracuje podobně jako Kalhous s konkretizací cílů, konzistencí cílů, měly by být stanoveny podmínky jejich splnění a měly by být zvládnutelné. Kromě toho by učitel při tvorbě cílů měl pracovat s Bloomovou taxnomií cílů a celkově by měl pracovat s cílem tak, aby reflektoval kognitivní, afektivní, i psychomotorickou stránku osobnosti. Na závěr, cíl by měl vždy být formulován s vědomím, že se jedná o cíl žáka, ne učitele.<sup>80</sup>

Z pohledu Koláře a Šikulové jsou cíle v podstatě nutnou proměnnou v hodnocení žáků, jelikož podle nich není žádoucí k rozvoji žáka, aby učitel hodnotil pouze výkony, nýbrž musí přihlížet k tomu, jakými prostředky cíle dosáhl, případně jaký proces využil k tomu, aby se k cíli postupně dostával.<sup>81</sup> Právě tento proces tvoří podstatu jeho vzdělávání. Tento výrok je opět podstatný pro formativní hodnocení ve výuce, neboť se nesoustředí na finální výkon, ale na cestu k cíli. I proto je však nutné stanovit cíl předem a správně jej formulovat, aby učitel mohl rozlišit mezi tím, co vlastně v daném úkolu hodnotit.

Starý a Laufková tedy uzavírají se slovy, že správně zvolený cíl: „*ukazuje žákům, kam se soustředit, kde je jádro výukového obsahu.*“<sup>82</sup> Role cílů je podle nich neopomenutelná v procesu formativního hodnocení, neboť cíle nejen pomáhají učitelům výuku plánovat, ale svým orientováním žáků jim pomáhají v procesu učení. Žák díky nim pociťuje větší zodpovědnost za své učení a, v návaznosti na výrok Koláře a Šikulové, napomáhají

---

<sup>78</sup> KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*, s. 276-278.

<sup>79</sup> VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*, s. 135.

<sup>80</sup> Tamtéž, s. 135-140.

<sup>81</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*, s. 87.

<sup>82</sup> STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 47.

posouzení nejen směřování žákových aktivit, ale i pro rozpoznání, kde se žák zrovna v procesu nachází.<sup>83</sup>

Toto pojetí cílů souvisí s otázkou hodnocení známkami či slovně. Zejména proto, že slovní hodnocení je flexibilnější při hodnocení procesu, kterým žák prochází k dosažení cíle. Slovnímu hodnocení bude věnována celá kapitola zejména proto, že v procesu hodnocení má místo a jedná se o široce diskutovaný fenomén v pedagogice.

### 3.1.2 Sebehodnocení

Sebehodnocení považuje Markéta Dvořáková za nejvyšší formu hodnocení, a to zejména proto, že patří do moderního vyučování 21. století. Sebehodnocení se opírá o autonomii žáka, který vychází ze školního prostředí a již nemá možnost se obracet na někoho jiného, nýbrž se musí spoléhat sám na sebe a svou sebevýchovu. Zde se uzavírá pomyslný kruh, jelikož sebehodnocení může být úspěšně prováděno jen se znalostí norem a kritérií hodnocení, dále se schopností analýzy učitelova hodnocení, schopností sebepozorování a poznání vlastních možností.<sup>84</sup> K tomu, aby dokázal žák úspěšně hodnotit sám sebe, potřebuje podporu učitele, která spočívá právě ve stanovování kritérií hodnocení a ve formativním slovním hodnocení, které žákovi poskytuje. To dokazují i Kolář a Šikulová, kteří se shodují se Slavíkem, jelikož tvrdí, že škola, a zejména pak učitel, musí žáky naučit tomu, že hodnocení je cílem výuky, a proto musí žák převzít zodpovědnost za své učení a postupně se učit hodnotit nejen spolužáky, ale i své vlastní výkony a pokroky. K tomu opět, podle Koláře a Šikulové, přispívá učitel vzdělaný v oblasti hodnocení, který se sám naučil procesům hodnocení jako cíle výuky a který pojímá žáka jako hodnotitele.<sup>85</sup>

Starý a Laufková definují sebehodnocení jako takové, které: „*chápeme jako proces, při němž sami žáci rozpoznají, zda dosáhli stanoveného cíle a co jim k tomu pomohlo; reflektují kvalitu vlastní práce, identifikují své silné a slabé stránky; plánují, co udělat příště za účelem zlepšení – stanovují si reálné cíle a postupy do budoucna.*“<sup>86</sup> V této definici můžeme pozorovat zejména velkou náročnost na schopnost metakognice u žáků, která musí být u žáka rozvíjena. Nelze si tedy plést kvalitní sebehodnocení s typickým úkazem ve školství,

---

<sup>83</sup> STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 47-48.

<sup>84</sup> VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*, s. 253.

<sup>85</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*, s. 138.

<sup>86</sup> STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 34.

kdy se například zvedá palec nahoru nebo naopak dolů podle toho, jak by se dítě ohodnotilo. Zde se totiž většinou jedná o hodnocení pouze afektivní složky, a navíc většinou probíhá nahodile.<sup>87</sup> Jedná se spíše o poměrně složitý proces, který musí být nejdříve naučen. K sebehodnocení nám mohou posloužit různé techniky, mezi které mohou patřit pohyby těla v reakci na otázky, grafické symboly, sebehodnotící listy nebo například hodnotící komunikativní kruh.<sup>88</sup> Nicméně otázky kladené žákům by měly směřovat k rozvoji žákovy metakognice.

Dlouhodobější formu sebehodnocení nabízí například odborný článek z jedné konkrétní školy, který popisuje, jak škola využívá tzv. žákovské diáře k práci se sebehodnocením. Žáci si vedou diář, který nabízí možnost poznamenávat si cíle a kde se zrovna nacházejí na cestě k jejich dosažení.<sup>89</sup> To však klade nároky nejen na učitele, který musí žáky naučit s diářem pracovat, ale také na vedení školy, které musí být otevřené nákupu diářů a uvolnění času na práci s touto pomůckou. Podobně škola pracuje i s institutem žákovské knížky, kterou vnímá spíše jako společný výstup učitele a žáka. Žák nejprve hodnotí, jak se mu podařilo osvojit si jednotlivé kompetence a učitel se vyjádří teprve k žákovu sebehodnocení. Tyto klíčové kompetence jsou hodnoceny opakovaně během roku a žákovi je umožněno v žákovské knížce graficky znázorňovat svůj pokrok. To vše žák udělá po konzultaci s učitelem i rodiči.<sup>90</sup> To je velmi důležitý moment, jelikož zde sledujeme, že v sebehodnocení žáka nehraje roli pouze žák, ale i učitel, který jej vede k sebehodnocení, a také rodič jako třetí strana hodnocení.

### 3.1.3 Vrstevnické hodnocení

Některé aktivity sebehodnocení pracují i s hodnocením učitele a zároveň spolužáka. Je tomu tak proto, že vrstevnické hodnocení umožňuje další diskuzi o výkonu žáka. Vrstevnické hodnocení se v mnoha ohledech podobá právě hodnocení sebe sama. I zde se zvedá úroveň kvality poznávání, a i zde je potřeba žáka takové hodnotící aktivitě učit. I zde Kolář a

---

<sup>87</sup> STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 35.

<sup>88</sup> Tamtéž, s. 36-37.

<sup>89</sup> BRÜCKNEROVÁ, Darina. *Sebehodnocení žáka – nástroj k hodnocení žákova pokroku*. Metodický portál RVP [online]. Dostupné z <http://www.rvp.cz/clanek/1808>

<sup>90</sup> Tamtéž.

Šikulová konstatují, že se jedná o nejnáročnější položku v Bloomově taxonomii<sup>91</sup> – hodnotit nejen v obecné rovině, ale i svého spolužáka, nebo sebe sama.

Starý a Laufková hovoří o vrstevnickém hodnocení zejména v kontextu skupinové práce, kdy mezi žáky nastává příležitost ke kooperaci a mohou si navzájem nabídnout své intelektuální znalosti. Avšak rozložení rolí ve skupinové práci bývá často v rozporu s principem kooperace, neboť často pracují jen aktivní členové. Takové učení nabízí žákům motivaci, pocit sounáležitosti a společného cíle, pocit angažovanosti a také hlubší porozumění tématu. Aby se předešlo pasivitě některých členů, je nutné rozdělit práci mezi všechny ve skupině. Ke skupinové práci se pak přidává tzv. vrstevnické učení, které může představovat vzájemnou pomoc při nepochopení učiva. Tento typ vrstevnické pomoci může fungovat jako pomoc pro učeného, ale zároveň pomáhá pracovat s diferenciací ve třídě, protože umožňuje, aby rychlejší žáci zůstali zapojeni po skončení svého úkolu tím, že půjdou pomáhat slabším, a zároveň umožní nadaným žákům cítit se angažovaně a doceněně učitelem. Autoři považují za podstatné hodnotit nejen úkol, na kterém skupina zrovna pracuje, ale i to, jak jednotlivci spolupracují.<sup>92</sup>

Vrstevnické hodnocení pak pomáhá některým žákům přijímat ono hodnocení lépe než z úst učitele. Hodnocení by mělo být poskytnuto v jazyce žáků, což vrstevnické hodnocení zajisté usnadňuje. Tento typ hodnocení učí žáky komunikovat a zároveň se postavit nejen do role hodnoceného, ale i hodnotícího. Navíc poskytuje žákovi mnoho pohledů na jeho výkon, nejen pohled učitele. Z logiky věci vyplývá, že přistoupíme-li k používání vrstevnického hodnocení (potažmo ke skupinové práci), musíme dbát na stav klimatu ve třídě. Jednou z možností je písemná zpětná vazba.<sup>93</sup> Ta nabízí žákům možnost pracovat se zpětnou vazbou v soukromí a nestaví je do pozice pranýřovaného. Tomuto způsobu hodnocení, podobně jako tomu bylo u sebehodnocení, se musí žáci naučit za pomoci učitele. Učitel musí klást důraz na pravidla hodnocení, na to, co se bude hodnotit a jaký jazyk se k hodnocení bude využívat. Kolář a Šikulová pak zdůrazňují dobrovolnost hodnocení spolužáků, pokud se žáci necítí dost informovaně ohledně hodnocené aktivity.<sup>94</sup>

---

<sup>91</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*, s. 139.

<sup>92</sup> STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 28-29.

<sup>93</sup> Tamtéž, s. 30-31.

<sup>94</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*, s. 140.

Mezi aktivity vrstevnického hodnocení můžeme zařadit vzájemnou kontrolu domácího úkolu, zpětnou vazbu na prezentaci nebo výstup spolužáka nebo klasický průběh od uznání k otázce. Rakoušová nabízí další konkrétní aktivity tohoto typu. Mezi ně můžeme zařadit tzv. čtenářské křeslo, které je založeno na principu kladení otázek jednomu žákovi, nebo například vzájemné hodnocení na elipse, které představuje hodnocení klimatu ve třídě. K písemnému hodnocení se vyjadřuje tak, že může být užitečné i dlouhodobě, jelikož může být (kromě okamžité práce s ním) zakládáno do žákova portfolia.<sup>95</sup>

Vrstevnické hodnocení tedy často bývá založeno na principu kladení otázek a odpovědí. Může být poskytováno i písemně, což může předejít některým úskalím u tohoto typu hodnocení. Je také nutné, aby učitel nastavil jasná pravidla udělování hodnocení spolužákům. Tehdy může být vrstevnické hodnocení prostředkem k rozvoji učení žáků a může vést ke zvyšování odpovědnosti za vlastní učení.

### 3.1.4 Hodnocení na základě kritérií

Kritériální hodnocení je: „*hodnocení jednotlivých výkonů odpovídajících tomu, zda byl konkrétní popis výkonu (kritérium výkonu) splněn. Všichni žáci, kteří splňují toto kritérium, budou hodnoceni odpovídající známkou, bez ohledu na to, jakých výsledků dosáhli ostatní.*“<sup>96</sup> Důležité pro tento typ hodnocení je zejména to, že s jeho užíváním se zřídíme srovnávání žáků mezi sebou, a tedy i normativního hodnocení. Kritéria jsou nastavována na základě předem formulovaných vzdělávacích cílů, to ale neznamená, že kritéria hodnocení jsou uvedena v RVP či ŠVP. Kritéria si musí učitel stanovit sám, měl by tak učinit písemnou formulací a měl by tato kritéria transparentně sdělovat žákům, kteří na jejich základě získají hodnocení. Kritéria ale mohou být i standardizovaná.<sup>97</sup>

Podle Starého a Laufkové má tento typ hodnocení hned několik pozitiv<sup>98</sup>:

- 1) Slouží ke konkretizaci výkonu žáka.
- 2) Pomáhá hledat silné stránky v žakově výkonu a upozorňuje tak na jeho slabé stránky.

<sup>95</sup> RAKOUŠOVÁ, Alena. *Vzájemné hodnocení žáků málotřídní* [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1960/VZAJEMNE-HODNOCENI-ZAKU-MALOTRIDNI-SKOLY.html>.

<sup>96</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*, s. 34.

<sup>97</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana., STRAKOVÁ, Jana. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*, s. 12. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/content/hodnoceni-duvera-dialog-rust>

<sup>98</sup> STARÝ, Karel a NOVOTNÁ, Kateřina (2008) cit. podle STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 50-51.

- 3) To, že výkon žáka není porovnáván s výkony ostatních žáků, ale vzhledem k předem známému kritériu, je pro žáky motivující.
- 4) Vtahuje osobnost žáka do procesu učení i hodnocení, směřuje ho k autoregulaci učení a vede ho k odpovědnosti za vlastní výsledky. Je proto velmi dobrým podkladem pro sebehodnocení žáka, vrstevnické hodnocení a samozřejmě i pro hodnocení učitelem.
- 5) Tím, že umožňuje žákovi i učiteli sledovat míru dosažení stanoveného cíle, zmírňuje subjektivitu hodnocení. Proto všude tam, kde je to možné, by se měla kritéria splnění učebních cílů stanovovat, sdělovat a vysvětlovat žákům, protože to činí učební proces transparentnějším.

Tato pozitiva sice převažují nad negativy používání kritériálního hodnocení, ale i přesto se zaměříme na ona negativa. Nejen, že je tvorba kritérií časově náročná, ale také je těžké stanovit váhu kritérií. Kromě toho se jedná o hodnocení pro české školy tak nové, že může být těžké si jej prosadit. Navíc se můžeme setkat se záměnou očekávaných cílů, které stanovuje RVP, s kritérii (tak jako tomu bude i ve výzkumné části této práce). V neposlední řadě se opět jedná o nový druh hodnocení a musíme jej nejprve žákům vysvětlit a naučit je s kritérii pracovat.

Kritéria mohou být stanovena formou „checklistů“, tak jak to navrhuje Starý a Laufková.<sup>99</sup> Ty fungují jako odškrtnávací formuláře předem stanovených požadavků na různé druhy činností. Tato forma je ale problematická, protože žák přesně neví, jaké hodnocení má při jakém výkonu očekávat – to ví jen učitel.

Tento problém řeší komplexnější systém kritérií, který se nazývá sady kritérií neboli „rubrics“. Tyto sady otevřeně napovídají žákům, jak bude jejich výkon hodnocen, a to pomocí navázání kritérií na deskriptory, které jsou popsány v přehledné tabulce a označují, jak má žákův výkon vypadat na různých úrovních.<sup>100</sup> Sady kritérií umožňují objektivnější hodnocení, poskytují včasnou zpětnou vazbu, a navíc vedou žáka procesem učení až k cíli. Také pomáhají zkracovat čas, který musí učitel strávit opravováním.<sup>101</sup>

---

<sup>99</sup> STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 51.

<sup>100</sup> Tamtéž, s. 52.

<sup>101</sup> Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning. *Rubrics for assessment*. In *Instructional guide for university faculty and teaching assistants*. Dostupné z: <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/rubrics-for-assessment.shtml>

Zatímco Starý a Laufková dělí rubrics na dva typy – holistický typ a analytický typ<sup>102</sup>, v zahraničním prostředí se dočteme ještě o dalších. Holistické sady kritérií se používají spíše k sumativnímu hodnocení a umožňují hodnotit celkový produkt, zatímco analytické sady umožňují učitelům hodnotit a komentovat jednotlivé části úkolu, případně jednotlivé dovednosti žáka.<sup>103</sup> K těmto dvěma typům můžeme zahrnout ještě generic rubrics a task-specific rubrics. Generic rubrics neboli obecné sady kritérií slouží k hodnocení více úkolů, které jsou založeny na podobném principu, ale zároveň umožňují hodnotit jednotlivé části výkonu tak jako analytické sady. Task-specific, neboli sady kritérií zaměřené na specifický úkol, hodnotí určitý úkol či činnost tak, jak vyplývá z názvu.<sup>104</sup> Učitelé by tyto měli využívat ke zjištění znalosti žáků o určitých činnostech, faktech či procesech.

Vzhledem k povaze kriteriálního hodnocení může učitel při jeho použití vést žáky k očekávanému cíli za pomoci vodítek, která kritéria nabízejí. Bonusem tohoto typu hodnocení pak je možnost propojení se sumativním hodnocením. Ke každému stupni kritérií totiž učitel snadno může dosadit známku (1. stupeň – jednička, 2. stupeň – dvojka...) Tím uspokojí potřebu žáků znát známku za svůj výkon, ale zároveň pomáhá žákům posouvat se dál až k požadovanému cíli.

### 3.1.5 Zpětná vazba

Pro formativní hodnocení je zpětná vazba nepostradatelným prvkem výuky. Podle Starého a Laufkové: „Zpětná vazba je informace, kterou učící se jedinec dostává od někoho jako reakci na svůj výkon. Zpětná vazba je poznatek vyložený ze zpětného pohledu na činnosti s cílem ji zlepšit.“<sup>105</sup> Jak můžeme vidět, zpětná vazba je tedy cestou ke zlepšení výkonu. Zpětná vazba se objevuje buď okamžitě v průběhu výuky, nebo zpětně za nějaké časové období.

Zpětná vazba má podle Košťálové a Strakové dostatečně informovat žáka o jeho postupu směrem k cíli a také napovídat, kam se žákovo učení má ubírat. V jejich pojetí hraje velkou

---

<sup>102</sup> STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 53.

<sup>103</sup> Tamtéž, s. 53.

<sup>104</sup> Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning. *Rubrics for assessment*. In *Instructional guide for university faculty and teaching assistants*. Dostupné z: <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/rubrics-for-assessment.shtml>

<sup>105</sup> STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 60.

roli cíl a jeho nastavení i hodnocení právě toho, co bylo cílem dané aktivity.<sup>106</sup> Stejně autorky hovoří o popisné a konkrétní zpětné vazbě, která musí být zároveň poskytnuta v pravý čas, jelikož kdyby přišla příliš pozdě, žák ji již nijak nevyužije. O tom hovoří i mnohem starší literatura na téma hodnocení (jedná se o publikaci z roku 1994), kde se dočteme, že zpětná vazba by měla přijít co nejdříve, a to nejlépe hned.<sup>107</sup> Již tehdy totiž výzkumy hovořily o klesající účinnosti hodnocení během času. Navíc autor dodává, že zpětná vazba má podporovat rozvoj a aktivitu hodnoceného žáka.<sup>108</sup> Je tedy důležité, aby učitel nastavoval cíle, které jsou pro žáky pochopitelné a srozumitelné, a aby žáci díky tomu byli schopni hodnotit i sami sebe a svůj vlastní myšlenkový proces.<sup>109</sup> Zde se opět ukazuje, že formativní hodnocení je velmi úzce spjato s poskytováním zpětné vazby, jelikož efektivní zpětná vazba přichází okamžitě. A to ať už ze strany učitele, či žáka samotného.

Toto potvrzuje i zahraniční literatura, kde se například dočteme, že studie ukazují, že zpětná vazba je neefektivnější, pokud je včasná, reflektuje předem daná kritéria a očekávání a pokud obsahuje jasně formulovaná doporučení na dosažení cílů, případně vylepšení výkonu. Opět se dočteme, že není žádoucí udělovat příliš obecnou zpětnou vazbu, ze které nelze čerpat rady pro další postup.<sup>110</sup> Jinými slovy, zpětná vazba musí být konkrétním návodem obsahujícím informace o dalším postupu učení.

Existuje mnoho typů zpětné vazby a každý autor ji rozděluje na jiné druhy. Například se setkáme s informativní zpětnou vazbou či s dichotomií hodnotící a nehodnotící zpětné vazby. Existuje rozlišení podle zaměření, se kterým pracuje například Hattie a Timperley v jejich vědeckém článku.<sup>111</sup> Vytvářejí totiž model, který znázorňuje efekt zpětné vazby na zlepšení učení. Podle nich existuje zpětná vazba zaměřená na výkon, proces, seberegulaci a

---

<sup>106</sup> KOŠŤÁLOVÁ, Hana., STRAKOVÁ, Jana. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*, s. 11. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/content/hodnoceni-duvera-dialog-rust>

<sup>107</sup> SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*, s. 31.

<sup>108</sup> Tamtéž, s. 32.

<sup>109</sup> KOŠŤÁLOVÁ, Hana., STRAKOVÁ, Jana. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*, s. 12. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/content/hodnoceni-duvera-dialog-rust>

<sup>110</sup> LOONEY, J. W. "Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?", OECD Education Working Papers, No. 58, OECD Publishing, 2011. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/5kgx3kbl734-en>

<sup>111</sup> HATTIE, John., TIMPERLEY, Helen., *The Power of Feedback*. Review of Educational Research. 77(1): 81-112, 2007. Dostupné z: <https://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>



osobnostní vlastnosti. Opět je důležité se obzvláště zaměřit na hodnocení procesu dosahování cíle tak, jako tomu bylo i v několika výše zmíněných případech.

V této práci se zaměříme zejména na okamžitou zpětnou vazbu, která je poskytována během výuky a nemusí být předávána pomocí slov, dokonce ani nemusí být předávána vědomě. „*Může to být i příkývnutí nebo úsměv, pokynutí ruky nebo položení otázky.*“<sup>112</sup> Jedná se tedy o nástroj komunikace mezi učitelem a žákem za účelem vylepšení výkonu žáka. K tomu, aby učitel mohl okamžitě reagovat, existují pomůcky, jako například karty, které znázorní, zda žák látku pochopil či ne, semafor, který naznačuje, kde se žák právě nachází, a další.<sup>113</sup> Podstatnou část efektivní zpětné vazby tvoří čas. Čas je pro žáky velmi důležitý, a to zejména pro rozmyšlení odpovědi. Většina autorů hovoří o čase tří vteřin, během kterých žák může promyslet a vyprodukovat fundovanou odpověď. Během času na promyšlení může učitel nechat žáky diskutovat s ostatními. Důležité je v další části hodnocení pracovat nejen s pozitivní zpětnou vazbou, ale zapojit i korektivní zpětnou vazbu, neboť právě ta pomáhá žákovi dosahovat cílů.

Harry Fletcher-Wood přichází s modelem výuky, který nazývá responzivní výuka. Jeden z problémů týkající se responzivní výuky je dlouhodobě udržitelné poskytování zpětné vazby. Fletcher-Wood opět hovoří o podstatě cílů a jasně dané podobě úspěšné práce. Přidružuje však důležitost plánování výuky, a zejména efektivní výuky. Důležité předáváním zpětné vazby je, že: „*Navrhování úkolů s ohledem na zpětnou vazbu umožňuje rozhodnou reakci.*“<sup>114</sup> Tedy zpětná vazba je efektivní, jen pokud navazuje na efektivní výuku, které žáci rozumějí. Sama o sobě tedy nemusí být tak efektivní, jak se může zdát. Postoj Fletcher-Wooda je vůči zpětné vazbě spíše negativní. Jeho tvrzení dokládá i pojetí Williama a Leahyové, kteří rozdělují zpětnou vazbu na podporující a napravující, kdy tyto dva typy zpětné vazby by nejlépe měly tvořit rovnováhu.<sup>115</sup> Oni však nahlízejí na pozitivní stránku zpětné vazby. Pokud je žák na správné cestě, zpětná vazba jej může podpořit v učení. Pokud není, musí být navrácen na správnou cestu pomocí nápravy. Avšak shodují se s Fletcher-Woodem v tom smyslu, že oba druhy této zpětné vazby jsou položeny na základu

---

<sup>112</sup> STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 68.

<sup>113</sup> Tamtéž, s. 69-70.

<sup>114</sup> FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*, s. 115.

<sup>115</sup> WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*, s. 117-119.

v plánování výuky.<sup>116</sup> Dále argumentují, že zpětná vazba nemusí a neměla by reagovat na všechny činnosti žáků, a to z toho důvodu, že čas věnovaný zpětné vazbě je lépe využit při plánování výuky, která již dopředu počítá se zpětnou vazbou. Navíc učitel snadno může do hodnocení zapojit ostatní aktéry výuky prostřednictvím sebehodnocení nebo vrstevnického hodnocení. Důležité je nechat žáky reagovat na zpětnou vazbu. Prostředníkem pro práci s reakcí na zpětnou vazbu může být právě nástroj formativního hodnocení v podobě deníku zpětných vazeb nebo formuláře.<sup>117</sup> Tento způsob reakce může být pro učitele důkazem, že žák se zpětnou vazbou pracuje. William a Leahyová upozorňují na nutnost zapojit zpětnou vazbu do výuky jakožto součást hodin a také upozorňují na problematiku přijímání zpětné vazby žáky. Někteří žáci totiž, podle nich, nemusí přijímat slovní zpětnou vazbu místo známky za dostatečně vysvětlující.<sup>118</sup> To se jeví jako jasné vzhledem k tomu, že je pro žáky obvykle těžké si zvyknout na jakékoliv novinky ve výuce. Navíc se i při slovním hodnocení dokáží srovnávat s ostatními.

#### 4 Sumativní hodnocení

Zatímco formativní hodnocení můžeme chápat jako takové, které pracuje s průběžným hodnocením žáků, sumativní hodnocení pak určuje závěrečné zhodnocení výkonu žáků za určité období. To se projevívá známkou na vysvědčení.<sup>119</sup>

Geoff Petty pracuje se sumativní evaluací jako s jednou z možných metod hodnocení. Podle něj je možné v sumativním hodnocení pracovat s metodou charakteristik, kdy má žák k dispozici tzv. zprávy o úspěšnosti, které obsahují: „*systematický popis jeho výkonů, schopností, dovedností, zkušeností a kvalit.*“<sup>120</sup> Zajímavé je, že tuto zprávu tvoří žák a může kombinovat prvky sumativního i formativního hodnocení. Nevýhodou je subjektivita této metody používané zejména ve Velké Británii.

---

<sup>116</sup> WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*, s. 117.

<sup>117</sup> Tamtéž, s. 119.

<sup>118</sup> Tamtéž, s. 127.

<sup>119</sup> VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*, s. 261.

<sup>120</sup> PETTY, Geoff (1996) cit. podle KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*, s. 473.

Další metodou může být práce s kompetencemi. Ty jsou užívané v případech, kdy používáme ověřovací testy.<sup>121</sup> Jedná se o princip, při kterém se rozhoduje, zda zkoušený zvládl či nezvládl splnit nějakou kompetenci.

Mezi tyto metody pak budou patřit například závěrečné zkoušky nebo stupňované testy. V neposlední řadě pak použití kontinuální evaluace<sup>122</sup>, se kterou se můžeme setkat ve většině českých škol. Jedná se totiž o proces, ve kterém žáci pracují v průběhu delšího časového období a jednotlivé výkony se započítávají do závěrečného shrnujícího hodnocení.

Problémy tohoto hodnocení spočívají podle Pettyho ve validitě, spolehlivosti, autentičnosti, současnosti a dostatečnosti.<sup>123</sup>

Slavík upozorňuje na častý omyl, že sumativní hodnocení je nutně spojeno se známkováním. Není tomu tak, jelikož zařadit výkon žáka mezi jeho ostatní spolužáky nebo prošetření jeho znalostí v daném úkolu je možné ohodnotit i slovně.<sup>124</sup> Mezi nástroje sumativního hodnocení můžeme zařadit písemné práce, zkoušení nebo pětiminutovky a testy.

#### **4.1 Sumativní a formativní hodnocení**

*„Formativní hodnocení může být také vymezeno jako protiklad sumativního hodnocení.“<sup>125</sup>*  
Toto tvrzení Novotné a Krabsové představuje dichotomii mezi těmito dvěma typy hodnocení. Jedná se o velmi diskutovanou problematiku mezi pedagogickými odborníky v poslední době. Zda má sumativní hodnocení místo ve výuce, je žhavou otázkou, na kterou může být těžké odpovědět. Někteří autoři však namítají, že je možné pracovat s nástroji sumativního hodnocení (např. s testy) formativním způsobem, a to tak, že, jako tomu je v případové studii Novotné a Krabsové, škola zahrnuje do vysvědčení i slovní hodnocení, ale zároveň nabízí žákům a rodičům i přepočítání na známku. Ve studii Novotné a Krabsové se setkáváme se školou, která využívá mnoho nástrojů formativního hodnocení, jako například grafické znázornění učebního pokroku v podobě schodišť, zapojuje práci s žákovským

---

<sup>121</sup> PETTY, Geoff (1996) cit. podle KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*, s. 474.

<sup>122</sup> Tamtéž, s. 474-477.

<sup>123</sup> Tamtéž, s. 477-478.

<sup>124</sup> SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, s. 38.

<sup>125</sup> NOVOTNÁ, Kateřina a KRABSOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení: případová studie*, s. 356.

portfoliem atd.<sup>126</sup> Avšak například u zmíněného portfolia škola nevyužívá plný potenciál jeho formativně hodnotící funkce. Podle závěrů autorek studie totiž stále chybí metodologie pro učitele zabývající se formativním hodnocením.

Další pohled na propojení těchto dvou typů hodnocení nabízí Maddalena Taras, britská odbornice a docentka z univerzity v Sunderlandu, ve svém příspěvku s názvem *Summative assessment: the missing link for formative assessment*. Za zpracování publikací několika autorů, mezi nimiž se objevuje například Scriven, Sadler a hlavně Black a William, hovoří o propojení formativního hodnocení se sumativním. Taras pracuje s použitím tří kroků k propojení formativní práce se sumativními testy. Nejprve zdůrazňuje vrstevnické hodnocení v zaměření na slabé stránky žáků, dále sebehodnocení žáků založené na kontrole vlastních testů a na závěr hovoří o práci s opravenými testy, které tak ukazují učitelům i žákům slabé stránky, na které je potřeba zaměřit pozornost v dalším kroku práce. Taras zdůrazňuje, že žáci musí nejprve porozumět procesu hodnocení a kritériím, naučit se pracovat se sebehodnocením a vrstevnickým hodnocením, ale hlavně musí mít možnost pracovat s testy opakovaně, aby mohli svůj výkon vylepšit díky získaným znalostem o svých nedostatcích.<sup>127</sup> Teprve tehdy je možné pracovat se sumativními testy formativně. Taras závěrem argumentuje, že je nutné zahrnovat do problematiky hodnocení jak formativní hodnocení, tak i sumativní hodnocení. A to i v případě definování formativního hodnocení jako hodnocení pro učení (assessment for learning).<sup>128</sup>

V českém prostředí je sumativní hodnocení velmi rozšířené a místo v českém školském systému jednoznačně má. Avšak práce s formativním hodnocením nevyklučuje práci se sumativním hodnocením, a naopak. Jedno může to druhé efektivně doplňovat tak, jak ukazuje Novotná a Krabsová ve své studii ze základní školy. Nicméně i za použití obojího je nutné zapojovat žáky do hodnocení a ukazovat jim cestu ke zlepšení jejich výkonu, čímž posílíme jejich autonomii jakožto vlastníků jejich učení.

---

<sup>126</sup> NOVOTNÁ, Kateřina a KRABSOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení: případová studie*, s. 362-367.

<sup>127</sup> TARAS, Maddalena. *Summative assessment: the missing link for formative assessment*. Journal of further and higher education, s. 65.

<sup>128</sup> Tamtéž, s. 67.

## 5 Slovní hodnocení a známkování

Problematika slovního hodnocení se může týkat nejen formativního hodnocení, ale i hodnocení sumativního. Zároveň jsou někteří učitelé schopni mezi sebou žáky normativně srovnávat jak pomocí známek, tak pomocí slov. Také bylo výše zmíněno, že k efektivnímu formativnímu hodnocení slovní hodnocení neodmyslitelně patří asi tak, jako zpětná vazba.

Vališová s Kasíkovou ukazují, že slovní hodnocení se objevovalo v rozmezí první až třetí třídy již v devadesátých letech, pokud učitel získal oprávnění od rodičů žáka. Nyní, od roku 2005, tento souhlas není nutností.<sup>129</sup> Nicméně, tak jako žáci někdy mají slovní hodnocení oproti známkám v nelibosti, i rodiče jsou zvyklí na známkování, takže pro některé může být slovní hodnocení nic neříkající. Navíc se známkování rodičům může zdát jako přehlednější a jednodušší, a paradoxně proto více oblíbené. Nemusí se totiž zajímat o to, co mají žáci udělat pro lepší hodnocení (tedy pro zlepšení svého výkonu a dosažení cílů učení). Autorky zdůrazňují, že pro to, aby učitel získal porozumění rodičů, musí být sám o výhodách slovního hodnocení přesvědčen.<sup>130</sup> V otázce slovního hodnocení tedy můžeme pocítovat větší náročnost na všechny strany. Zatímco učitelé zajisté zabere více času a úsilí, rodiče i žáci se musí seznámit s výhodami slovního hodnocení a musí být ochotni se mu věnovat (například při rozhovorech s učitelem o výkonech jejich dětí).

Kolář a Šikulová se taktéž přidávají do diskuze, zda hodnotit slovně či známkami. Opět hovoří o společenském pojetí těchto dvou jako vzájemně se vylučujících fenoménů.<sup>131</sup> Skalková zmiňuje, že známkování má sice v českém školství místo, bohužel se však ukázalo, že známky často mohou nabývat jiné váhy v různých předmětech, a navíc nezohledňují kritéria, což v praxi způsobuje, že žáci za podobné výkony dostávají jiné známky od různých učitelů.<sup>132</sup> Skalková se přiklání k použití kombinace známek se slovním hodnocením, které nabízí komplexnější přístup k žákovu výkonu. Podle ní slovní hodnocení podpoří orientaci na pozitivní podporu místo tlaku na výkon, vyzdvihne kooperaci nad konkurenci, poskytuje stejné šance všem žákům a nabídne možnost individuálního přístupu k žákům.<sup>133</sup> V mnoha

---

<sup>129</sup> VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*, s. 261.

<sup>130</sup> Tamtéž, s. 261.

<sup>131</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*, s. 79.

<sup>132</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*, s. 198.

<sup>133</sup> Tamtéž, s. 199.

předmětech se jedná o nástroj velmi užitečný, neboť například v námi sledované občanské výchově je důležité vyzdvihovat kooperaci a zejména přistupovat k názorům a postojům žáků individuálně s ohledem na jejich sociální pozadí atd.

Kolář a Šikulová vyzdvihují potřebu úpravy výukového stylu v případě snahy o zavedení slovního hodnocení místo klasifikace. Přestože narážejí na autory, kteří jsou pro úplné nahrazení klasifikace slovním hodnocením a volají po změně celé koncepce moderního vyučování, staví se za názor, že ve vyučování je prostor pro více typů hodnocení, mezi které patří nejen slovní hodnocení, ale i klasifikace známkami.<sup>134</sup> Doplnují svá tvrzení o nutnost vyhýbání se rutině v hodnocení a tvrdí, že záleží na učiteli, jak je schopný způsoby hodnocení efektivně zařazovat do výuky.

Ačkoliv je známo, že známky mohou vyvíjet nátlak na žakovu psychiku a někteří učitelé je využívají jako trest nebo výhrůžku, není dokázáno, že by klasifikaci mělo slovní hodnocení plně nahradit. Zjistili jsme, že každý způsob hodnocení má potenciál, pokud s ním učitel pracuje správně a cíleně tak, aby žáka toto hodnocení směřovalo k dosažení cíle – ať už se jedná o klasifikaci, slovní hodnocení, nebo nejlépe kombinaci obojího.

---

<sup>134</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*, s. 80-81.

## **Případová studie na základní škole**

### **6 Výzkumný problém, cíle práce a výzkumné otázky**

Po prostudování existující literatury na téma hodnocení ve výuce a po zvážení mnoha přístupů k hodnocení se věnujme studii, která sleduje jednotlivé fenomény v praxi.

Na počátku šetření je nutné stanovit výzkumný problém, podrobně formulovat výzkumné otázky a hlavní i vedlejší cíle práce.

#### **6.1 Výzkumný problém**

Výzkumným problémem v této případové studii je analyzovat, jaké formy hodnocení žáků cíleně aplikuje konkrétní učitel ve výuce Občanské výchovy (dále jen OV) ve vybrané základní škole, jak se tato aplikace projevuje či neprojevuje v jeho výuce, jak hodnocení v OV vnímají žáci této základní školy a zda celý proces hodnocení je cíleně zaměřen tak, aby pomáhal žákům v dosahování cílů výuky. Tato analýza pak probíhá na základě důkladného studia literatury na téma hodnocení ve výuce.

#### **6.2 Cíle práce**

Hlavním cílem práce je analyzovat hodnocení ve výuce OV v hodinách konkrétního učitele a jak toto hodnocení vnímají žáci, kteří se účastní jeho výuky.

Dalším cílem je navrhnout možné další postupy v hodnocení, které by mohly být inspirací nejen pro učitele, jehož výuka je předmětem zkoumání, ale i pro širší pedagogickou veřejnost.

Vedlejším, personálním, cílem je pak inspirace pro výzkumnici a pro její budoucí kariérní růst a její obohacení v problematice hodnocení předmětu, který v budoucnu bude vyučovat.

#### **6.3 Výzkumné otázky**

Jaké strategie hodnocení používá učitel ve výuce OV na druhém stupni základní školy?

Jak se učitelovy strategie hodnocení projevují ve výuce OV na druhém stupni základní školy?

Jak vnímají strategie hodnocení ve výuce OV konkrétního učitele další aktéři hodnocení, tedy žáci?

Prospívají aplikované strategie hodnocení rozvoji žáků a jejich cestě k dosahování cílů ve výuce OV na konkrétní základní škole?

## **7 Design výzkumné sondy**

V této kapitole bude objasněno, jak autorka pracuje s teorií kvalitativního výzkumu ve své případové studii, objasní metody sběru dat, jejich analýzu, postup výzkumné sondy a interpretace zjištěných dat. Kromě toho se kapitola bude stručně věnovat etické stránce výzkumu.

### **7.1 Etická stránka výzkumu**

Autorka před zahájením výzkumu vypracovala formulář pro učitele a pro žáky a jejich zákonné zástupce o účasti na výzkumu. Tento formulář je přiložen k této diplomové práci a obsahuje obeznámení účastníků výzkumu s průběhem tohoto výzkumu tak, aby byla dodržena účastníková práva. Zároveň nebyl žádný z účastníků nucen k podstoupení rozhovoru ani pozorování.

V rámci rozhovorů měl každý účastník možnost na otázku neodpovědět, či se vzdát v případě potřeby, nebo se rozhovoru nezúčastnit vůbec. Na začátku nahrávání byli účastníci znovu dotazováni, zda se výzkumu dobrovolně zúčastní a zda souhlasí s nahráváním a použitím přepisu nahrávky v této diplomové práci.

Nahrávky ani přepisy nebudou použity pro jiný účel, než je účel tohoto výzkumu. I přesto je účastníkům v informovaném souhlasu přislíbena anonymita. Jména aktérů byla změněna pro umožnění anonymity.

Každý z účastníků výzkumu bude mít možnost se zpětně seznámit s finální podobou této diplomové práce a s jejími závěry.

### **7.2 Kvalitativní výzkum**

Švaříček a Šed'ová definují kvalitativní výzkum po uvážení všech jeho možných základních rysů, mezi které patří typ dat, způsob analýzy dat, nebo například metody usuzování. Definice zní následovně: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka*



provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.<sup>135</sup> Z předložené definice je jasné, že kvalitativní výzkum umožňuje proniknout do toho, jak rozumíme některým věcem okolo nás, jak jsou některé věci vnímány aktéry a co je ovlivňuje. Důležité také je, že kvalitativní výzkum zkoumá sociální realitu a probíhá v autentickém prostředí. V pedagogice a jiných sociálních vědách je pozorování v přirozeném prostředí subjektu obzvláště důležité, jelikož umožní poznání reality očima daného subjektu.<sup>136</sup>

Kvalitativní výzkum nabízí vhodné metody sběru dat, které umožní vhled do jednoho konkrétního případu a poskytnou pole pro další případné zkoumání. Rozhovory (hloubkový polostrukturovaný rozhovor, ohnisková skupina) a pozorování jsou totiž těžištěm této případové studie. Totéž platí o analýze dat, kterou kvalitativní výzkum nabízí. Autorka použila metodu segmentace a kódování<sup>137</sup>, které jí poskytly materiál k interpretaci výsledků pomocí metody „vyložení karet“.<sup>138</sup>

### 7.3 Případová studie

Vzhledem k potřebám této práce se autorka rozhodla pracovat s designem případové studie. Kromě toho, že případová studie pracuje s jevy v jejich reálném kontextu, je pro případovou studii nutné vycházet z více zdrojů dat. Novotná říká, že: „Vhodným předmětem zájmu jsou dynamické a komplexní procesy, pro jejichž pochopení je důležité znát reálný kontext.“<sup>139</sup> I z toho důvodu zvolila autorka design případové studie, jelikož považuje zkoumaný fenomén hodnocení za takový, který je nutné zkoumat ve specifickém kontextu školní třídy.

Švaříček a Šed'ová případovou studii označují za empirický design: „jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případům.“<sup>140</sup> I zde definice vysvětluje rozhodnutí autorky pro případovou studii, jelikož ta se zabývá jedním případem jednoho konkrétního učitele v jedné konkrétní třídě.

---

<sup>135</sup> ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 17.

<sup>136</sup> Tamtéž, s. 18.

<sup>137</sup> NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠTOVÍČKOVÁ, Magdaléna (ed.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*, s. 429.

<sup>138</sup> ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 226.

<sup>139</sup> NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠTOVÍČKOVÁ, Magdaléna (ed.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*, s. 274.

<sup>140</sup> ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 97.

Autoři doplňují, že případová studie je vždy založena na případě, na který je komplexně nahlíženo očima badatele ve vztahu k systému, do kterého případ zapadá. Již zmíněná důležitost přirozeného prostředí pro zkoumání případu je další nutností v případové studii. Mimo jiné je pro vypracování případové studie nutné strávit pozorováním případu a analýzou dat velké množství času. Nutností je použití více informačních zdrojů a několika metod sběru dat.<sup>141</sup>

Tento pohled podporuje i Robert K. Yin, z jehož práce i autoři okrajově čerpají. Yin se zaměřuje na téma případové studie a potvrzuje, že volba takového typu zkoumání leží zejména v tom, jaké výzkumné otázky si výzkumník klade.<sup>142</sup> Jedná se zejména o otázky, které se ptají JAK nebo PROČ a které se zaměřují na proniknutí do nějakého sociálního problému či fenoménu. Autor dodává, že případová studie je vhodným nástrojem ke zpracování více materiálů či důkazů nasbíraných za určité časové období v blízké minulosti a přítomnosti.<sup>143</sup> I zde se tato případová studie shoduje s předloženými charakteristikami autora.

Autorka zvolila tento design, jelikož k pozorování vybrala konkrétní případ, použila více metod zkoumání, a hlavně se zaměřila na otázku JAK (Jak hodnotí daný učitel žáky ve výuce OV na dané škole?), pro jejíž zodpovězení je případová studie vhodným nástrojem.

Autorka převzala metodologii výzkumu od Karla Starého a Veroniky Laufkové, jelikož i tito autoři se zabývali hodnocením ve výuce, a to pomocí vícečetné případové studie.<sup>144</sup> Jejich výzkum však, v porovnání s touto případovou studií, nabývá většího rozsahu. Zatímco tito autoři pracovali s daty velmi komplexně z mnoha pohledů, tato případová studie se zaměřila na tři vybrané metody sběru dat. Obsahují hloubkový rozhovor s učitelem, pozorování a rozhovor s ohniskovou skupinou žáků (focus group).

U analýzy dat autorka použila rovněž metodu ručního otevřeného kódování, kdy nebyl použit žádný specializovaný kódovací program.

---

<sup>141</sup> ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 98.

<sup>142</sup> YIN, Robert K. *Case Study Research and Applications*, s. 4.

<sup>143</sup> Tamtéž, s. 12.

<sup>144</sup> STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 121.

Ke zjištění kvality výzkumného šetření autorka použila stejnou metodu, a to metodu triangulace. „*Triangulace zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku.*“<sup>145</sup> Nebo také lze říci, že: „*Triangulace je tedy proces použití rozličných pohledů za účelem vyjasnění významu pozorování (sběru dat) a interpretace a analýzy dat.*“<sup>146</sup> V našem případě se jedná o triangulaci metod, kdy kombinujeme pozorování, individuální rozhovor s učitelem a také skupinový rozhovor se žáky.

Výsledky případové studie pak mají podobu evaluační, kdy autorka analyzovala konkrétní případ a navrhla další postup či úpravu.

Autorka si uvědomuje, jaká omezení přináší vytvoření případové studie zaměřené na jeden případ. Hrozí například zkreslení subjektivním pohledem výzkumnice, a navíc výsledky nelze jednoduše generalizovat a aplikovat na jiné případy, vzhledem ke specifické situaci vybraného případu.

#### **7.4 Postup při organizaci studie**

První krok představovala literární rešerše a orientace v teoretických základech na téma hodnocení ve výuce. Dále autorka oslovila základní školu v Praze, jejíž vedení odsouhlasilo konání výzkumu. Po oslovení učitele OV autorka provedla polostrukturovaný rozhovor na téma hodnocení v OV s tímto učitelem. Po přepsání tohoto rozhovoru a jeho prvním kódování se konalo pozorování ve třídě 6.A, kterou učitel sám navrhl jako vhodnou k danému pozorování. (Další důvody výběru okomentujeme v kapitole 7.7 Výzkumný soubor.) Pozorování se uskutečnilo třikrát, a to tři týdny hned po sobě, jelikož třída má OV jednou týdně. K pozorování autorka použila vlastní pozorovací archy, které byly uzpůsobeny potřebám výzkumu. V další fázi autorka vytvořila ohniskovou skupinu dětí ze zmíněné třídy a s ní provedla rozhovor reflektující hodnocení ve výuce OV s daným učitelem. Tato triangulace metod sběru dat<sup>147</sup> byla použita zejména pro větší bohatost výsledků. Před každou fází autorka získala informované souhlasy (od učitele a zákonných zástupců). Následně autorka využila otevřeného kódování k tomu, aby mohla analyzovat a interpretovat data z rozhovorů, a to doplnila o poznámky z pozorování. To vše, aby byla

---

<sup>145</sup> ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 204.

<sup>146</sup> Tamtéž, s. 205.

<sup>147</sup> STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 126.

schopna odpovědět na výzkumné otázky a navrhnout další možné postupy či úpravy v hodnocení v dané třídě.

## **7.5 Metody sběru dat: hloubkový rozhovor, pozorování, ohnisková skupina**

Vzhledem k povaze studie zvolila autorka několik metod sběru dat, a to zejména kvůli zjištění kvality a také aby vytvořila více pohledů na danou věc. Získáním důkazů z několika metod dokázala autorka popsat hodnocení z hlediska různých aktérů. Použitím triangulace získala autorka tři pohledy na věc, ze kterých mohla v závěru práce vyvodit odpovědi na výzkumné otázky.

### **7.5.1 Hloubkový rozhovor**

Hloubkový rozhovor, podle Švaříčka, můžeme definovat jako: „nестandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“<sup>148</sup> Reichel tento typ rozhovoru označuje jako polostrukturovaný rozhovor neboli rozhovor pomocí návodu.<sup>149</sup> Ten se vyznačuje tím, že obsahuje předem vypracovaný scénář výzkumníkem. Výzkumník poté v průběhu rozhovoru pokládá doplňující dotazy. Účelem tohoto typu rozhovoru však je, aby se dotazovaný co nejvíce spontánně rozmluvil. Švaříček vysvětluje, že účelem tohoto typu rozhovoru je prostřednictvím kladení otevřených otázek získat pohled jiných lidí, aniž by byli omezeni usměrňujícími otázkami.<sup>150</sup> Tento typ rozhovoru je opět vhodným nástrojem případové studie.

Tento typ rozhovoru však klade velké nároky na čas a také na výzkumníka. Výzkumník totiž nejprve musí sestavit scénář – tedy seznam otázek, a poté musí být schopný se jej držet, ale zároveň neomezovat účastníka výzkumu a nechat jej mluvit. Dalším úskalím je nutnost udržet plnou pozornost na odpovědi účastníka a být schopný reagovat doplňujícími otázkami.

---

<sup>148</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 159.

<sup>149</sup> REICHEL, Jirí. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*, s. 112.

<sup>150</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 160.

Otázky do rozhovoru autorka vytvářela podle návodu Švaříčka a Šed'ové. Nejprve se jednalo o úvodní otázky, které mají „*navodit spontánní vyprávění účastníka rozhovoru.*“<sup>151</sup> Hlavní otázky pak byly tvořeny pomocí předem prostudované teorie v teoretické části této práce. Mimo jiné byly zaměřeny tak, aby mohly zodpovědět výzkumné otázky této práce a aby se dalo pozorovat, do jaké míry učitel metody zmíněné v rozhovoru používá ve své výuce. Závěrečné otázky pak měly umožnit učiteli doplnit případné další libovolné informace. Všechny kladené otázky měly nesugestivní formu, aby neovlivňovaly odpovědi účastníka.

Autorka na začátku rozhovoru informovala učitele o nahrávání a znovu požádala o souhlas. Rozhovor pak nahrávala.

Autorka si uvědomuje, že rozhovor mohl mít jisté limity, vzhledem k její nezkušenosti s tvorbou a moderováním rozhovorů. Tento rozhovor byl následně doslovně přepsán a zpracováván pomocí otevřeného kódování.

### **7.5.2 Zúčastněné pozorování**

Tak jako ve studii Starého a Laufkové, autorka zvolila pozorování zúčastněné, přímé, kdy se účastnila přímo hodin OV, pozorování otevřené a nestrukturované, kdy žáci i učitel byli s pozorováním dopředu obeznámeni a souhlasili s ním.<sup>152</sup> Yin říká, že výhodou přímého pozorování je zachování reálného prostředí, ve kterém se jev vyskytuje. Navíc výsledky přímého pozorování nabízejí další dimenze zkoumaného případu.<sup>153</sup> I proto je vhodné ho realizovat v prostředí školy, neboť umožňuje získávat data přímo v terénu, čímž neovlivňujeme výsledky, a nabízí širší kontext daných situací.

Autorka zvolila pozorovací archy jako nástroj pro zaznamenávání dění ve třídě. Tyto záznamové archy si autorka vytvořila sama přímo pro účel pozorování a jsou k nahlédnutí v příloze této práce. Obsahují cíl a téma hodiny, činnosti učitelů a žáků, hodnotící aktivity i místo pro zápis, kdo je aktérem hodnocení, ve které části hodiny. Nechávací také prostor pro poznámkování. Data získaná pomocí pozorování s použitím záznamových archů byla dále analyzována a interpretována a doplnila informace získané z kódování.

---

<sup>151</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 163.

<sup>152</sup> STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 124.

<sup>153</sup> YIN, Robert K. *Case Study Research and Applications*, s. 122.

### 7.5.3 Ohnisková skupina

Martin Sedláček, přispěvatel v knize Švaříčka a Šeďové, definuje ohniskovou skupinu (focus group) pomocí Morgana jako: „výzkumnou metodu, pomocí které získáváme data za využití skupinových interakcí, které samovolně probíhají v debatě na předem určené téma.“<sup>154</sup>

Ohnisková skupina nabízí možnost sledovat chování jedince ovlivněného skupinou – a to jak pozitivně, tak negativně. Hodí se do pedagogického výzkumu, neboť umožňuje získat více pohledů najednou a ty poté porovnat s individuálním rozhovorem.<sup>155</sup>

Ohnisková skupina se nabízí zejména proto, že se jedná o žáky šestého ročníku, kteří se mohou stydět a nemusí se cítit dobře v individuálním rozhovoru. Skupinová diskuze totiž uvolňuje psychické zábrany, a tím způsobuje snazší průběh diskuze, při které vyjdou na povrch myšlenky i postoje skupiny, ale také jednotlivců.<sup>156</sup>

V této případové studii je metoda ohniskové skupiny přínosná i proto, že ve skupinové diskuzi můžeme snadno narazit na více odlišných pohledů, na souhlas, ale také nám umožní nahlédnout fenomén z perspektivy určité skupiny.

Předem vybraní žáci (více v kapitole 7.7 Výzkumný soubor), byli omluveni z výuky, aby se účastnili skupinové diskuze vedené autorkou práce na téma hodnocení, jež tvořilo ohnisko diskuze. Žáci museli přinést informovaný souhlas podepsaný zákonným zástupcem a byli znovu dotazováni na začátku natáčení, zda se diskuze chtějí účastnit. Spolu s opětovným dotazováním na účast sdělila autorka žákům pravidla diskuze v podobě několika zásad, které by se v průběhu ohniskového rozhovoru měly dodržovat. Mezi nimi je například pravidlo, že vždy hovoří jedna osoba, nikdo není dominantní, každý má právo říct svůj názor atp.<sup>157</sup> Diskuze trvala 53 minut, a to zejména z praktických důvodů, aby žáci mohli plnit další povinnosti ve škole. Ohnisková skupina se odehrála až po rozhovoru s učitelem a po

---

<sup>154</sup> MORGAN, 1997 cit. podle SEDLÁČEK in ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 185.

<sup>155</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 185.

<sup>156</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s. 182.

<sup>157</sup> MIOVSKÝ, Michal, 2006 cit. podle ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 189.

pozorování a jejím cílem bylo zjistit, jaký mají na hodnocení ve výuce OV pohled i další účastníci této výuky – žáci. Zároveň tím byla zajištěna již dříve zmíněná triangulace.

Přepis rozhovoru byl následně kódován pomocí otevřeného kódování a kódy byly srovnávány s ostatními kódy získanými ostatními metodami sběru dat.

## 7.6 Analýza dat – otevřené kódování

Kódování lze označit jako proces analýzy údajů, jež pomáhá k vytvoření teorie.<sup>158</sup> Kódy se používají jako pojmenování jednotlivých segmentů textu a nejčastěji jsou používány jako pojmy, které pomáhají zaměřit pozornost výzkumníka na daný problém a dále jej zkoumat. Kódy jsou většinou vytvářeny pomocí podstatných jmen a přídavných jmen. Tato označení by měla být abstraktnější než obsah sdělení, čímž zestručňují data.<sup>159</sup> Tyto vzniklé pojmy poté výzkumník rozděluje do kategorií a snaží se nalézt vztahy mezi nimi. Strauss a Corbinová používají kódování jako pomůcku k vymezení vztahů mezi jevy. Zároveň jmenují jeden ze tří způsobů kódování (otevřené, axiální, selektivní), které autorka použila v této případové studii.

*„Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Bez tohoto prvního a základního analytického kroku by nemohl proběhnout zbytek analýzy ani následná komunikace.“<sup>160</sup>* Otevřené kódování je tedy základním kamenem analýzy v kvalitativním výzkumu. Autoři jej používají jako metodu v zakotvené teorii. Tento postup je pak doplněn o poznámky, které komentují kódy a propojují je s nastudovanou teorií. Autorka také využila záznamové archy z pozorování, a to zejména proto, aby analýza byla komplexnější. Kromě toho autorka pracovala s tzv. code book, kam zapisovala, co jednotlivé kódy představují. To umožní větší přehlednost při práci s kódy, při jejich kategorizaci.

---

<sup>158</sup> STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*, s. 39.

<sup>159</sup> NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠŤOVÍČKOVÁ, Magdaléna (ed.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*, s. 430.

<sup>160</sup> STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*, s. 43.

Následná interpretace dat proběhla metodou „vyložení karet“<sup>161</sup>, která umožňuje převyprávění podle uspořádání v jednotlivých kategoriích za použití kódů. K tomu byly využity pouze kódy a jejich kategorie, které byly nejpodstatnější pro účel této práce.

## 7.7 Výzkumný soubor

Studie se odehrála na jedné základní škole v širším centru Prahy, kterou momentálně navštěvuje přes 700 žáků. Jedná se o školu s rozšířenou výukou jazyků, která se často zapojuje do jazykových (i jiných, zejména ICT) projektů. V oblasti ICT škola nabízí specializované učebny a podporuje učitele k využívání technologií ve výuce. Druhý stupeň je zakončen obhajobou ročníkové práce žáků, která probíhá prostřednictvím prezentace tématu tříčlenné porotě a žakovskému publiku. Žáci školy bývají úspěšní v přijímacím řízení na víceletá gymnázia a čtyřleté maturitní obory. Tuto školu autorka zvolila zejména proto, že škola ve svém ŠVP uvádí, že učitel vždy sděluje žákům cíle učení a velký důraz je kladen na sebehodnocení a schopnost seberegulace a sebekritiky. K této evaluaci pak učitel má užívat různých nástrojů jako je známka, bodování, či elektronické hlasování. Nicméně škola nepracuje plošně s jedním způsobem hodnocení, nýbrž ponechává učitelům volnost v jejich volbě<sup>162</sup>, což vytváří otázku, jak tedy ve skutečnosti hodnotí vybraný učitel.

Co se týče učitele, kterého autorka zvolila jako předmět studie, byl vybrán na základě předchozí spolupráce během povinných náslechoých i souvislých praxí, a to z toho důvodu, že již tehdy se učitel snažil o nahrazení tradičního používání sumativního hodnocení. Jeho výuka šla ke kooperativnímu způsobu žakovské interakce a již v průběhu praxí měli žáci příležitost stát se aktéry hodnocení. Navíc při zadávání práce žákům formuloval kritéria hodnocení. Nicméně se jednalo spíše o kompromis mezi tradičním způsobem hodnocení a jeho alternativou. Badatelka zvolila tohoto učitele, protože byla seznámena s jeho záměrem a chtěla sledovat jeho uskutečňování v reálných situacích ve výuce. Jedná se o jednoho ze dvou kvalifikovaných učitelů občanské výchovy v této škole, tudíž většinu hodin OV vyučuje právě on. Učitel vykonává toto povolání šest let a celých šest let působí v základní

---

<sup>161</sup> ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 226.

<sup>162</sup> Jediným trendem v hodnocení je klasické finální hodnocení na vysvědčení a používání známek, které se umisťují do portálu Školaonline.cz. Škola tedy nepracuje se slovním hodnocením, a to ani na prvním stupni.



škole. Kromě občanské výchovy vyučuje ještě dějepis a zeměpis a již podruhé je třídním učitelem.

Studie se odehrála v 6.A, a to hned z několika důvodů. Prvním důvodem bylo to, že třída je známá spoluprací na různých projektech a zákonní zástupci většinou nemají problém nechat své dítě se projektů a výzkumů účastnit. Komunikace a organizace výzkumu tak proběhla hladce. Další důvod je, že třída má učitele pouze na OV, což umožnilo žákům soustředit se během následného rozhovoru na specifika hodnocení v OV a málokdy se odchýlili od tématu k jinému předmětu. Důvodem byla i preference učitele, který na základě zkušeností třídu navrhl jako aktivní a přizpůsobivou jeho metodám, což nabízelo možnost k zajímavému pozorování. Badatelce jeho návrh vyhovoval i proto, že třída se teprve přizpůsobuje jeho metodám hodnocení, jelikož nyní přešla z prvního stupně vzdělávání, a učitele tak mají teprve prvním rokem. Tím by učitelovo hodnocení mohlo být pro žáky jednodušší na zvědomení, jelikož mají živě v paměti pravidla, která si s učitelem nastavili, a zatím je nevnímají jako něco automatického (na rozdíl od žáků devátého ročníku, kteří pracují s učitelem již několik let).

Výběr žáků do ohniskové skupiny probíhal za spolupráce třídní učitelky a pozorovaného učitele. Autorka oslovila oba tyto učitele a předala jim deset formulářů s informovaným souhlasem. Učitelé navrhli žáky aktivnější a rovněž žáky, kteří se výuky účastní méně. To právě z toho důvodu, aby se na problém dalo nahlížet komplexněji z pozice těch, kdo se hodnocení aktivně účastní, ale i těch, kdo zůstávají pasivní. Zároveň navrhli skupinu genderově vyváženou, a to zejména proto, aby se chlapci či dívky necítili zahanbeně či oslabeně v převaze opačného pohlaví. Autorka poté doplnila výběr o žáky, kteří během pozorování výuky něčím vyčnívali, ať už výrokem, aktivitou, či neaktivitou. Většina žáků se však shodovala s již vybranými od učitelů.

Realita vzorku však ve výsledku vypadala jinak, než si autorka představovala, jelikož v den natáčení se do školy dostavilo jen pět z deseti vybraných žáků, čímž se výběr zúžil. Skupinu nakonec tvořil jeden chlapec – Martin a čtyři dívky – Jana, Anička, Julie a Eliška.<sup>163</sup> Problémem a zároveň i limitem v samotné realizaci nahrávání pak byla spolupráce s jednou

---

<sup>163</sup> Jména jsou smyšlená a nahrazují pravá jména žáků za účelem anonymity těchto žáků.

z dívek, která komunikovala minimálně a většinou pouze neverbálně, takže se nakonec jednalo zejména o čtyři žáky. Vzhledem k časovým možnostem však tento malý počet žáků vyhovoval a každý se tak dostal ke slovu.

## 8 Analýza a interpretace dat

V následující kapitole bude autorka pracovat se získanými daty, okomentuje přepisy rozhovorů a vytvoří seznam kódů a jejich kategorií. S těmi bude následně pracovat pomocí metody „vyložení karet“.

### 8.1 Přepis rozhovorů

Badatelka k přepisu využila doslovné transkripce, a to zejména proto, že nemohla předem odhadovat, co se během rozhovoru odehraje, jaká témata budou adresována, a tudíž, jaká data autorka bude moci použít v další fázi výzkumu.<sup>164</sup> Doslovná transkripce zachycuje přepis řečeného za použití slangových či nespisovných výrazů tak, jak zazněly v nahrávce, a to včetně přechytlivostí a gramatických chyb.<sup>165</sup> Zatímco Hendl píše o možnosti přepisu do spisovného jazyka či o stylistických úpravách textu<sup>166</sup>, autorka se rozhodla pro autentičnost ponechat rozhovor v doslovném přepisu. To i proto, že zejména v ohniskovém rozhovoru se nejednalo o rozhovor s experty.

V několika málo okamžicích použila autorka prvky komentované transkripce (zejména v ohniskovém rozhovoru), a to proto, že zde mohly mít neverbální projevy skrytý význam, který autorka později bude brát v potaz v průběhu interpretace. Jednalo se o dva typy znaků a to o (smích) a (odmlka). Autorka se však rozhodla více znaků nezařazovat, jelikož jiné znaky by v přepisu pro účel studie neměly žádný další přínos a mohlo by dojít spíše k nepřehlednosti přepsaného textu.

Postup přepisu probíhal za pomoci internetové aplikace Beey.io, která umožňuje různé typy přepisu i pro nahrávky s rušivými zvuky v pozadí, což je ideální pro nahrávku ze školního prostředí. Přepisy vyhotovené aplikací následně autorka upravila podle poslechu.

---

<sup>164</sup> NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠŤOVÍČKOVÁ, Magdaléna (ed.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*, s. 347.

<sup>165</sup> Tamtéž, s. 347.

<sup>166</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s. 208.

Z důvodu rozsahu transkripcí autorka umístila tyto dokumenty do příloh této práce.

## 8.2 Kódy

Jak již bylo zmíněno, autorka pracovala s tištěnými přepisy rozhovorů, do kterých si ručně vyznačovala kódy a poznámky, a to zejména z důvodu osobní preference tohoto postupu. Autorka také využívala po celou dobu kódování obou rozhovorů „code book“ neboli kódovací knihu.<sup>167</sup> Jedná se o pomůcku, které badatel využívá pro práci s kódy a k zefektivnění práce.

Rozhovor s učitelem nabídl velké množství kódů, které byly převzaty z odborné terminologie, a některé autorka přidala a pojmenovala podle sebe, či použila formulaci samotného učitele (tzv. in vivo kódy). Úplný seznam kódů je možné najít v příloze číslo 4 – Kódy: rozhovor s učitelem. Hlavní kódy se skládají z následujících:

Slovní hodnocení	Známky překážkou
Zapojení žáků	Formální hodnocení
Vrstevnické hodnocení	Sebehodnocení
Hodnocení jako cíl výuky	Formativní hodnocení
Specifika hodnocení OV	Sumativní hodnocení
Předmět hodnocení v OV	Cíle výuky

Mnoho kódů z rozhovoru s učitelem se opakovalo a bylo znovu použito i v rozhovoru s ohniskovou skupinou, nicméně se objevilo několik dalších podstatných kódů, mezi které patří například „názory a postoje“ nebo „učitel jako autorita“. Celý seznam kódů z tohoto rozhovoru se nachází v příloze číslo 5 – Kódy: rozhovor s ohniskovou skupinou. Základní kódy z tohoto rozhovoru jsou následující:

Názory a postoje	Zodpovědnost za své učení
Učitel jako autorita	Aktivita v hodině
Normativní hodnocení	

---

<sup>167</sup> NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠŤOVÍČKOVÁ, Magdaléna (ed.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*, s. 434.

### 8.3 Kategorie kódů

Dalším krokem v otevřeném kódování je kategorizace kódů. „*Kategorie představují nadřazené pojmy, které sdružují popisné a interpretativní kódy, jež spolu explicitně nemusejí souviset, ale jejichž vzájemný vztah v průběhu analýzy odhalíme. Jsou to právě kategorie, které nám umožňují identifikaci opakujících se témat (vzorců, pravidel, vůdčích motivů apod.).*“<sup>168</sup> Teprve kategorie položí základ pro interpretaci v následující kapitole.

Autorka vytvořila několik kategorií podle zájmů této práce a podle křížení a překrývání kódů z jednotlivých rozhovorů. Důležitým aspektem obou rozhovorů byly názory a postoje aktérů na typy hodnocení, mezi které lze zařadit slovní hodnocení a jeho pozitiva či negativa, vrstevnické hodnocení atd. Další kategorii tvořily zmínky o známkování a známkách, ať už jako o překážkách, či o jejich významu. Kategorie kódů odkazujících na předmět hodnocení obsahovala zejména téma testů, hodnocení názorů a postojů, či rozdíl mezi tím, co se známkuje a co se hodnotí jinak než známkou. Těžištěm kategorií byla skupina kódů hovořící o pocitech učitele a žáků, jelikož se jednalo o rozhovory, kde aktéři měli možnost vyjádřit své pocity a názory. Zde se hovořilo zejména o pocitech ohledně zapojení žáků do hodnocení, jejich pocitech ohledně vlastní autonomie či o učitelových pocitech ohledně toho, co by mělo být cílem občanské výchovy v základní škole. Plné znění kategorií i s jejich příslušnými kódy lze nalézt v příloze číslo 6 – Kódy: kategorie kódů. Kategorie kódů pak vytvořily přehledné názvy kapitol tak, jak tomu je při práci s metodou „vyložení karet“.

### 8.4 Představení výsledků

Interpretace získaných dat, jak již autorka zmiňovala, probíhala metodou „vyložení karet“ za použití kategorií kódů. Interpretace byla doplněna o autorčiny poznámky a záznamy z výuky v 6.A.

#### 8.4.1 Pocity učitele a žáků

Studie ukázala, že učitel pracuje s mnoha typy hodnocení, přestože iniciativa školy v tomto ohledu není příliš výrazná a během našeho rozhovoru zmiňoval, že škola: „...*ted'ka na únor*

---

<sup>168</sup> NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠTOVÍČKOVÁ, Magdaléna (ed.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*, s. 434.

*připravuje workshopy/lekce, na téma formativní hodnocení.*“ (Rozhovor s učitelem – str. 1) Učitel nastoupil na tuto základní školu v roce 2018 a, podle jeho slov, se kvůli Covidu neodehrálo žádné jiné školení na téma hodnocení až do února 2024. Učitel tedy spoléhá na své vlastní vzdělání, a hlavně na existující metodiky (např. Občankáři). Zároveň škola, podle jeho slov nenabádá učitele k žádnému konkrétnímu způsobu hodnocení, nýbrž ponechává svým zaměstnancům jistou svobodu v tomto ohledu.

Z obsahu rozhovoru vyplývá, že učitel považuje za důležité vytvoření žákovských návyků k poskytování zpětné vazby svým vrstevníkům. On sám tvrdí, že jeho žáci jsou zvyklí na poskytování zpětné vazby, a dokonce tuto část výuky sami vyžadují, neboť: *„je to zároveň jako i baví.*“ (Rozhovor s učitelem – str. 2) Učitel přiznává, že on je iniciátorem zpětné vazby od žáků, ale považuje tento proces za: *„součást té hodiny nebo součást té výuky.*“ (Rozhovor s učitelem – str. 2) Avšak v minulosti se učitel setkal s negativními reakcemi ze strany žáků, a to zejména z důvodu nepřijetí zpětné vazby a považování tohoto způsobu hodnocení za osobní útok. Hovoříme zde totiž o vrstevnické zpětné vazbě, kde mohou významnou roli hrát právě vztahy mezi žáky. To popisuje i žákyně z ohniskové skupiny Jana, která vzpomíná na incident, kdy její spolužák pochopil její zpětnou vazbu jako pokus o ponížení a za to se na ni zlobil. Vzpomíná také, že spolužák Denis se obával Janě zpětnou vazbu poskytnout, protože se obával její reakce. Řešením by podle žáků mohla být zpětná vazba udávaná tajně, kdy osoba, které se zpětná vazba týká, by nebyla přítomna. To však žáci okamžitě berou zpět, jelikož by se podle nich mohlo jednat o pomlouvání. Žáci vymysleli, že by tento problém mohla vyřešit písemná zpětná vazba, která by pomohla introvertním žákům v sebevyjádření. Totéž zmiňuje učitel, avšak on uvažuje zejména nad písemným sebehodnocením, jelikož podle něj již zapojení žáků v tomto ohledu je na vysoké úrovni a žáci s ním problémy nemají. Svě zkušenosti dnes hodnotí jako: *„zásadně pozitivní.*“ (Rozhovor s učitelem – str. 7) Učitel zároveň zmiňuje, že on pořád není se svým systémem hodnocení spokojený a neustále přemýšlí o vylepšení či změně.

Co se týče pojetí autonomie žáků, učitel věří, že skupinová práce umožňuje žákům být autonomní a plnit své role<sup>169</sup> ve skupině podle jejich vlastního uvážení. Jeho cílem je žák,

---

<sup>169</sup> Učitel s žáky na začátku pololetí/roku vytvoří rozdělení do skupin a společně hlasují o pozicích jednotlivých členů (např. lídr, mluvčí...). Dodržování těchto rolí je předmětem hodnocení a pracuje se s nimi každou hodinu.

který: „*Nějakým způsobem chce kooperovat sám od sebe, ne proto, že mu to někdo říká, ale že se na to cítí...*“ (Rozhovor s učitelem – str. 3) Autonomii autorka zařadila do kapitoly o pocitech žáků proto, že žáci hovořili o tom, jak autonomní se ve výuce OV cítí. Žáci si myslí, že zodpovědnost za jejich učení nesou primárně oni sami, ale v druhé řadě také učitel, který může známky ovlivňovat záměrně, což není případem tohoto učitele. Žáci se také zmiňovali, že učitel dovoluje opravit si test (přestože to sami ještě nezažili), ale musí oni sami přijít za učitelem a projevit tak vlastní zájem. To v žácích buduje pocit zodpovědnosti za své učení a do jisté míry autonomii. Sama autorka byla svědkem výměny mezi žákem a učitelem: „*Když bude ten test špatně, můžu si ho opravit?*“ Načež učitel odpovídá: „*Můj cíl je, abys to uměl, ne abys měl špatné známky. Ale musíš přijít sám.*“ (Záznamový arch: 2. hodina)

U cílů výuky se učitel zastavuje jen zřídka a v průběhu rozhovoru s nimi moc nepracuje, a když, tak spíše hovoří o svých pocitech ohledně cílů než o systematické práci s nimi. Ani výuka neukazuje výraznou práci s cíli, nicméně žáci se během ohniskového rozhovoru nechali slyšet, že několik cílů jim učitel formuloval na začátku školního roku. Například Martin říká: „*Tak abychom to všechno pochopili, abychom to věděli v životě, kdyby se nás na to někdo ptal.*“ (Ohnisková skupina – str. 31) Zde se jedná spíše o cíl znalostní. Cíl hodnotový zmiňuje Eliška: „*...abychom si dokázali udělat a říct i ten svůj názor.*“ (Ohnisková skupina – str. 31) U učitele pak ovšem dochází k záměně cílů s kritérii hodnocení. Kritéria totiž vnímá jako očekávané výstupy, čímž je čtenáři jasné, že učitel je teprve na začátku práce s kritérii a začíná je postupně do výuky zařazovat (viz. kapitola 8.4.4 Zmíněné typy hodnocení). Nicméně on sám formuluje několik svých cílů v OV jako například: „*aby si osvojili jako nějaké demokratické hodnoty a principy...*“ (Rozhovor s učitelem – str. 10) Cíle, tak jak jsou uvedené v RVP, vnímá jako svazující.

Závěrem této kapitoly lze shrnout, že ačkoliv učitel hovoří o významném zapojení žáků do hodnocení sebe i svých vrstevníků, jedná se spíše o jeho pocit, jelikož žáci vnímají spíše velkou autoritu učitele, a to ať už v ohledu hodnocení, nebo obecně. Například učitel je podle žáků ten, kdo má poslední slovo při udělení hodnocení (nebo známky), a někteří žáci zpochybňují jeho práci s předem nastavenými kritérii hodnocení skupinových projektů. Podle nich často s výslednou známkou nesouhlasí a vnímají ji jako něco, o čem se dále nediskutuje. Žáci se také nechali slyšet, že učitel rozhoduje o zapojení žáků do výuky

vyvoláváním lídrů, čímž umožňuje aktivitu zejména vybraným jedincům. Žáci tvrdí, že prostor následně dostanou i ostatní žáci po přihlášení se o slovo. Navíc se žáci ozvali, že v jiných předmětech si neuvědomují, že by byli zapojeni do hodnocení, na rozdíl od OV. Záznamy z výuky ukazují, že nejčastějším aktérem hodnocení je právě učitel, nicméně ve výuce často vystupuje spíše jako moderátor, což i sám tvrdí, zejména během přednesení a hodnocení projektů žáků, a jím udělená hodnocení jsou ve většině případů podložena dalšími názory hodnocených žáků nebo jejich spolužáků.

#### **8.4.2 Předmět hodnocení žáků**

Učitel má jasno v tom, co by se mělo hodnotit v OV, a má vytvořený systém hodnocení, který obsahuje seznam činností, které jsou hodnoceny ať už známkou, nebo pomocí zpětné vazby či slovním hodnocením.

Podle učitele nelze hodnotit názory a postoje a bylo by to i nežádoucí pro jejich rozvoj. Kooperace je ve výuce učitele důležitým předmětem hodnocení, neboť učitel tvrdí, že rozvoj kooperace je pro jejich budoucí životy nejpodstatnější. Pomocí hodnocení skupinových prací žáky učíme: „*aby byli schopný nějakým způsobem kooperovat, spolupracovat, pomáhat si navzájem i s tím, koho si úplně nevybrali...*“ (Rozhovor s učitelem – str. 14) Učitel tedy hodnotí schopnost spolupráce a také, jak během skupinové práce dodržují své role. Hodnocení mělo většinou strukturu sebehodnocení, vrstevnického hodnocení a na závěr se vyjádřil učitel.

Dalším předmětem hodnocení v jeho výuce je schopnost dávat zpětnou vazbu. Zde ale učitel, podle svých slov, zápasí s omezujícími vlastnostmi známek, které neumožňují hodnotit tuto schopnost tak dobře jako například slovní hodnocení. Učitel tvrdí, že nehodnotí tuto schopnost slovně, jelikož to není umožněno školním systémem hodnocení (portál využívaný školou umožňuje zapisovat známky).

Další hodnocenou činností je zpracování skupinové prezentace a její přednes podle předem stanovených kritérií. Ta však nemají podobu škály, ale spíše fungují jako check-list. Mezi tato kritéria patří: čas, položení otázky do publika, zmínění relevantních zdrojů aj. V neposlední řadě učitel hodnotí aktivitu v hodině, což zahrnuje dodržování role, která žákům byla přidělena hlasováním, a nakonec znalostní test ohodnocený body a následně známkou a písemná práce, kde se žáci zamýšlejí nad učitelem určeným tématem. To vše

podléhá hodnocení známkou a tyto známky jsou podkladem pro finální hodnocení na vysvědčení.

Žáci se shodují s učitelem ve tvrzení, že názory nelze hodnotit, avšak lze podle nich hodnotit to, že vůbec názor někdo má a že je schopný jej formulovat. My zde hovoříme o aktivitě v hodině, nicméně učitel kladně hodnotí vyjádření názoru i v průběhu testu, kdy jedna otázka obsahuje dotaz na názor. V testu, kterého badatelka byla svědkem, se jednalo o otázku: „Jaký je život lidí, kteří žijí v nedemokratických/autoritářských státech? Vymyslete vlastní nápad, jak můžeme těmto lidem pomoci.“ Na dotazy žáků, zda mohou tuto otázku zkrátit, odpověděl učitel: „*Nemůžeš, zkazíš to jen, když tam nic nezkusíš napsat. Nemůžu vám hodnotit váš názor, váš postoj.*“ (Záznamový arch – 2. hodina) Spolupráce se podle žáků hodnotit dá, což žáci předvádějí na jejich zavedeném systému prezentací, nicméně nezmiňují jiné skupinové aktivity, kterých se během výuky účastní (Záznamový arch – 3. hodina: vyhození pasažérů z lodi) jako předmět hodnocení, a to pravděpodobně proto, že učitel nezmiňuje před žáky, že se o předmět hodnocení jedná. Zatímco žáci uvedli znalosti jako cíle výuky OV, mezi předměty hodnocení OV znalosti neuvádějí. Pravděpodobně to může být proto, že testy jsou pro ně naprostou samozřejmostí. Jedná se ale pouze o domněnku autorky.

Učitel zmiňuje problematiku slovního hodnocení. Podle něj totiž existují předměty hodnocení, které by umožnily žákovi snazší rozvoj v případě přechodu ze známek na slovní hodnocení. Mezi tyto řadí učitel například spolupráci, plnění své role ve skupinové práci, nebo i prezentaci projektu. U testování se o slovním hodnocení nezmiňuje. Tento učitelův postoj lze vnímat v jeho práci se škálováním známek, o kterém se dále budeme zmiňovat v kapitole 8.4.3 Známkování. Jedině u testování totiž učitel pracuje s celou škálou známek. Autorka se domnívá, že to vyplývá z toho, že učitel nechce hodnotit například kooperaci horší známkou, jelikož známka neumožňuje osvětlit, proč se jedná o snížené hodnocení.

### **8.4.3 Známkování**

Učitel několikrát během rozhovoru zmiňuje v různých kontextech, že: „*známky jsou překážkou.*“ (Rozhovor s učitelem – str. 2) Toto tvrzení se objevuje zejména u hodnocení kooperace nebo schopnosti dávat zpětnou vazbu či u hodnocení práce ve skupině. Řešení by podle učitele mohlo přinést slovní hodnocení, o kterém bude řeč v následující kapitole. Překážkou učitel myslí absenci možnosti popisu odvedeného výkonu. Zmiňuje tento



problém v souvislosti s hodnocením udávání zpětné vazby, kde žáci vždy dostanou jedničku, pravděpodobně protože učitel chce žáky pochválit za účast na zpětné vazbě, ale zároveň by mu slovní hodnocení umožnilo odlišit jednotlivé snahy bez toho, aniž by musel snižovat známku. K této problematice se vyjádřil následovně: „*Tak dát někomu jedničku za kooperaci a zpětnou vazbu a za výstup...jako to je hezký, fajn, nějak si můžeme povídat, proč ta známka byla udělená, ale vlastně ty rodiče jako z toho nic moc nepoznají, co je to dostat jedničku za skupinovou práci, tak to se tam někde třeba jako fláká...*“ (Rozhovor s učitelem – str. 14) To samozřejmě souvisí s tématem slovního hodnocení, které by učitel rád ve výuce využíval. Škála známek se u učitele pohybuje zejména na pomezí 1-2 u skupinových prací a projektů a u známek za aktivitu v hodině či u hodnocení zpětné vazby. To potvrdili i žáci v ohniskové skupině, kteří tvrdili, že učitel nikdy neznámkuje prezentace hůře než dvojkou. U formálního testování učitel známkuje celou škálou známek, ale žáci i pozorování opět potvrdili, že je vždy možnost opravy známky, případně konzultace k nepochopenému tématu.

Učitel se k významu známek vyjádřil tak, že používá škatulky v portálu Škola Online, které označují, za co byla známka přidělena, nicméně sám neurčuje významy známky jako například: „1 = plní svou roli vždy, 2 = plní svou roli většinou...“. Sílu známky škola nerozlišuje, tudíž učitel je nucen sílu známek také nerozlišovat ve svém hodnocení.

Učitel vysvětlil, že známek dostane žák za pololetí většinou šest, ale může se to lišit v závislosti na „*pololetí a u jaké třídy.*“ (Rozhovor s učitelem – str. 4) Z tohoto počtu jsou dvě známky ze znalostí zjišťovaných testem a zbytek na skupinovou práci, písemnou práci nebo zmiňovanou aktivitu v hodině. To vše nakonec vytvoří výslednou známku na vysvědčení.

Klíčovým tématem v rozhovoru s žáky byla problematika známek. Při otázce autorky: „*Co se vám vybaví, když vám řeknu slovo hodnocení?*“, žáci jednohlasně pronášeli: „*Známky.*“ (Ohnisková skupina – str. 5) To je dáno samozřejmě nastavením celé školy i učitelů v dané škole. Žáci vnímají, že učitel nepoužívá příliš často celou škálu známkování, protože Anička tvrdí, že pokud v testu vyloží nějaký svůj názor, nebo se o to alespoň pokusí, pan učitel jim dá jedničku (příp. kladné hodnocení). Tato výměna (Ohnisková skupina – str. 6) exemplifikuje tento jev:

Jana: „*Jeho jenom zajímá, jestli jsme prostě napsali o tom tématu vůbec, jakože.*“

Martin: „*Třeba v minulém testu, tak jsme měli, co bys dělal v tom totalitním státu, tak jsi tam mohl vlastně dát cokoliv jako.*“

Eliška: „*Ale jako musela to být pravda.*“

Nicméně i učitel i žáci tvrdí, že názor nelze ohodnotit, proto se zde vyskytuje rozpor mezi jejich tvrzeními, a vyvstává tedy otázka, jak učitel může zahrnovat názory žáků do bodového hodnocení v testu, pokud tvrdí, že názory nelze hodnotit a takové hodnocení by bylo nežádoucí? Jak tedy učitel hodnotí body a následně známkou názor a jak ověřuje, zda „je to pravda“? Je ovšem jasné, že cílem učitele je zamyšlení nad problematikou a rozvoj dovednosti argumentace.

Žáci dokáží rozlišit mezi aktivitami hodnocenými známkou a aktivitami, kde se hodnotí jiným způsobem (například hodnocení za pomoci plusů a minusů u prezentací), což ukazuje, že učitel opravdu nastavuje systém hodnocení, který si žáci uvědomují. Žáci ale vnímají převahu systému sumativního hodnocení, protože hovoří o možnosti opravovat si mezi sebou známky pomocí jiných známek, což jim nakonec na vysvědčení vytvoří výslednou známku – vše tedy směřuje ke známce na vysvědčení.

Dále se žáci nechali slyšet, že učitel po napsání testu zapíše známky do Školy Online a komentář ke známce získají žáci jedině, pokud učitele navštíví mimo výuku a přímo se jej zeptají. Učitel tedy s opravenými testy nepracuje jako s pomůckou ve výuce a po udělení známky jen známku zapíše, případně zmíní nejčastější chybu např. slovy: „*Většina jste měli špatně to první.*“ (Ohnisková skupina – str. 15) Vzhledem k tomu, že autorka nebyla svědkem po-testové fáze, její záznamové archy toto tvrzení nemohou potvrdit ani vyvrátit, pokud tomu tak je, tento proces práce s testem pravděpodobně žáky neposune vpřed v jejich dalším učení a vyvarování se budoucích chyb.

Limity používání známek žáci vnímají například proto, že jejich vrstevníci z jiných škol jsou hodnoceni slovně. Eliška se svěřila, že: „*Jako celkově známky je jako... prostě nějaký číslo, který vám někdo dá a jako... To vím, že jsou i školy, kde mají jenom to slovní hodnocení a tam chodí moje kamarádka a je úplně v pohodě, protože ten učitel jí jenom řekne, že ,V tomhle okruhu se potřebuješ zlepšit a tohle ti jde skvěle.‘ A nedostane z toho prostě pětku a*

*jedničku. To jsou furt čísla jenom.*“ (Ohnisková skupina – str. 28) Eliška se u výroku pohrdavě směje, čímž podtrhuje názor všech žáků z rozhovoru na známkování. Velmi zajímavé je, že žáci zmiňují rodiče jako ty, komu známka ve skutečnosti vadí nejvíce. Slovní hodnocení by prý pomohlo nejen rodičům, aby nebyli ze známky zklamaní a pochopili význam daného hodnocení, ale i žákům. Martin říká: „*Spíš slova by pomohla, kdyby mi řekl, že v tom a tom vlastně to nevím, takže bych se to vlastně naučil a pak bych se asi třeba přihlásil a jako mu to řekl, že to vím*“ (Ohnisková skupina – str. 29) Jana se zapojuje do diskuze a přináší nové téma. Souhlasí sice, že známky jsou jen čísla a zmiňuje problémy v rodině, kde rodiče vzájemně srovnávají sourozence podle získaných známek. Zde by ale slovní hodnocení nemuselo pomoci, jelikož žáci (potažmo i rodiče) jsou schopni srovnávat i v rámci slovního hodnocení.<sup>170</sup> Jana také vyjadřuje obavu z nedostupnosti střední školy, z důvodu problematiky převedení slovního hodnocení na známky v rámci přijímacího řízení. Žáci nejlépe reagují na návrh sloučení slovního hodnocení s klasifikací. Hlavně proto, že takový způsob by umožnil vysvětlení, proč byla udělena daná známka. Opět se vyskytuje téma odpojení rodičů od dění ve škole. Eliška říká: „*Mojí mamce by to třeba podle mě i pomohlo, že by jako věděla: ‚Snaží se. Ale prostě jí to moc nejde.‘ Tak by si to se mnou třeba i probrala a nebyla by jenom jako: ‚Ty to neumíš!’*“ (Ohnisková skupina – str. 30) Tato varianta by tedy podle výsledků rozhovoru mohla být právě pro tuto skupinu přínosem, jelikož se ukazuje, že žáci jsou na známky zvyklí (přestože tvrdí, že by jim nechyběly), ale zároveň jim (i rodičům) chybí vysvětlení, co známka znamená. Ovšem je jisté, že tento nový způsob by pro učitele vyžadoval vystavění nového systému, či nutnost strávit nad hodnocením mnohem více času.

#### **8.4.4 Zmíněné typy hodnocení**

Jak je již patrné z předchozích kapitol, učitel nepoužívá jeden jediný přístup k hodnocení žáků.

Velkým tématem je pro učitele slovní hodnocení, které jsme již rozebírali v předchozí kapitole. Učitel vnímá slovní hodnocení jako nástroj, který mu dává větší volnost než známky, a rád by s ním pracoval zejména u hodnocení kooperace nebo zpětné vazby.

---

<sup>170</sup> WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*, s. 127.

Negativem slovního hodnocení je podle učitele čas, který by musel věnovat takovému hodnocení, když vezme v potaz počet svých žáků. Navíc škola takové hodnocení neumožňuje, tudíž by učitel musel se slovním hodnocením pracovat vedle hodnocení klasifikací, které škola používá. Žákovské výpovědi i pozorování však ukázaly, že učitel žáky hodnotí slovně v průběhu hodiny a žáci se také navzájem slovně hodnotí. Nicméně toto hodnocení je jen podkladem pro klasifikaci, jelikož učitel je nucen disponovat určitým množstvím známek, které pak tvoří finální hodnocení. Učitel tedy se psaním slovního hodnocení v občanské výchově nemá zkušenost. Zajímavé je tvrzení učitele, že: *„Jestli patří někam slovní hodnocení na druhém stupni, tak je to výchova k občanství. Chápu, že matematika, fyzika je potom komplikovanější, ale jasně, kam patří, tak patří do těch humanitních a společenských věd a určitě to vnímám jako pozitivní vývoj.“* (Rozhovor s učitelem – str. 2) Učitel tedy vnímá (stejně jako jeho žáci), že občanská výchova má specifika, která jsou těžko hodnotitelná známkou, a právě zde by slovní hodnocení mohlo být přínosem. Jak již bylo zmíněno, žáci vyjádřili zájem o slovní hodnocení v kombinaci s klasifikací. Slovní hodnocení, které však nyní dostávají během projektů, nepovažují za slovní hodnocení a není pro ně dostatečným vysvětlením udělené známky.

Obecně problémem slovního hodnocení může být i to, že se učitelé zaleknou časové náročnosti a když škola na vysvědčení hodnotí známkami, zdá se jim slovní hodnocení zbytečné, takže se nakonec stejně raději uchýlí ke známkování. To i přesto, že žáci jasně vyjádřili zájem o doplnění známek slovním hodnocením, což portál, jako například Škola Online umožňuje.

Zavádět vrstevnické hodnocení bylo pro učitele na začátku jeho kariéry velmi obtížné, protože žáci, zejména ve vyšších ročnících, u vrstevnického hodnocení: *„...špatně zvládali to, že začíná hodnotit vrstevník a nechápali tu myšlenku, tu roli...“* (Rozhovor s učitelem – str. 7) Učitel vnímal animozitu mezi chlapci a dívkami a problém, kdy chlapci měli pocit: *„že se jim třeba dívky nějakým způsobem snaží narušit jejich ego.“* (Rozhovor s učitelem – str. 7) Nicméně časem si, podle jeho slov, žáci zvykli na tento způsob hodnocení. To se ukázalo i během pozorování v 6.A, kdy učitel už chtěl opustit hodnocení prezentace projektu, ale žák jej přerušil tím, že se přihlásil a sám připomněl učiteli, že se zapomněl zeptat na průběh spolupráce. Učitel mu poděkoval a vrátil se k hodnocení. (Záznamový arch

– 2. hodina) Z pozorování také vyplynulo, že žáci hodnotí své vrstevníky hlavně v rámci prezentací, kdy si mají zapisovat plusy a mínusy v průběhu prezentace. Při udávání zpětné vazby mají používat popisný jazyk. Pokud zpětná vazba nevyhovuje tomuto kritériu, učitel žádá nápravu. Celému hodnocení (sebe, spolužáků, učitele) je pak většinou věnováno 10-15 minut z celé hodiny, což autorka považuje za velkou část ze 45 minut. K pojetí vrstevnického hodnocení žáky se autorka vyjádřila v kapitole 8.4.1 Pocity učitele a žáků. Nicméně by se dalo shrnout, že žáci vnímají vrstevnické hodnocení jako přirozenou součást výuky, na kterou jsou opravdu zvyklí. Nicméně občas stále dochází ke konfliktům či nedorozuměním (např. když se žáci někoho bojí ohodnotit).

Sebehodnocení je pro učitele něco, na co ještě: „*venašel dost odvahy*“ (Rozhovor s učitelem – str. 7), protože neví, jak se vypořádat s tímto typem hodnocení u žáků, kteří jsou introvertní, případně mají nějaká podpůrná opatření. Navíc podle něj sebehodnocení zabírá moc času. Zapojení sebehodnocení ale plánuje, případně za použití nějaké písemné formy takového hodnocení. Z pozorování vyplývá, že žáci sami sebe hodnotí slovně po přednesení prezentace, a to předtím, než je hodnotí spolužáci a učitel. Někteří žáci se ale zmiňovali, že oni neměli příležitost sami sebe ohodnotit, zatímco jiné skupiny ano. Autorka však nebyla přítomna takové situaci a ve výuce, kterou pozorovala, probíhalo hodnocení prezentace u všech skupin stejně. Žáci ale se sebehodnocením nemají problém a opět jej vnímají jako přirozenou součást výuky. Jedná se ale o žáky z ohniskové skupiny. V hodině se toto tvrzení týká jen několika aktivních žáků, což je ale přirozené.

Kriteriální hodnocení vnímá autorka v této studii jako lehce problematické. Učitel totiž v rozhovoru zaměňuje předpokládané výstupy s kritérii hodnocení, a proto tvrdí, že kritéria jsou: „*svazující a vlastně je to tlak (...) kterež k ničemu úplně jako nepřispívá.*“ (Rozhovor s učitelem – str. 10) Autorka tedy předpokládá, že učitel se s metodikou kriteriálního hodnocení nesešel, a tedy s kriteriálním hodnocením ve své výuce nepracuje vědomě. Nicméně je nutné zmínit, že náznak takového hodnocení nacházíme opět u hodnocení prezentací. Žáci znají předem daná kritéria, která musí splnit a učitel podle splnění těchto kritérií, ve formě neformálního check-listu, uděluje známku. Žáci však zpochybňují učitelovo dodržování tohoto check-listu, což vyplývá z toho, že není nijak formálně zpracovaný a žáci se k němu nemohou vracet. Navíc, tento check-list nemá podobu škály.

Autorka považuje za důležité zmínit zpětnou vazbu, která ve výuce probíhá v podobě krátkých anket, kdy učitel vyzve žáky, aby zvedali ruce, až položí otázku. Např. „*Kdo si myslí, že by děti mohly volit?*“ (Záznamový arch – 3. hodina) Na základě ankety pak proběhne krátká diskuze o motivacích žáků ke zdržení se hlasování či zvednutí nebo nezvednutí ruky. Žáci se také zmínili o tom, jak probíhá reakce učitele na jejich odpovědi. Pokud je odpověď špatná, nebo žáci odpověď neznají, učitel dá z pravidla slovo někomu jinému. To i sám učitel potvrzuje a dodává, že někdy odpoví žákovi během výkladu i další otázkou. V rámci zpětné vazby žáci hovořili i o neverbální komunikaci, kdy například učitel schválně vyvolá žáka z důvodu nekázně, či se žáka dotkne, aby mu dal najevo, že jeho chování není v souladu s představami učitele. Žáci reagovali smíchem, který odůvodnili tím, že u tohoto učitele k ničemu takovému nikdy ani dojít nemůže. Z pozorování vyplynulo, že učitel komunikuje zpětnou vazbu neverbálně velmi zřídka, a to například jen pokynutím hlavy. (Záznamový arch – 2. hodina) Toto téma by však bylo předmětem zkoumání pro jiný výzkum.

Vše výše zmíněné představuje metody formativního hodnocení. Bylo již nastíněno, že učitel pracuje s některými metodami, jako je například vrstevnické hodnocení, okamžitá zpětná vazba atd. Učitel i žáci hodnotí slovně, ale pouze neformálně. Hodnocení je převážně cíleno k finální známce na vysvědčení. Nicméně učitel tvrdí, že jeho hodnocení je formativní a říká: „*Asi se nedržím nějakých jasných metodických příruček, ale velkou část toho formativního hodnocení já využívám...*“ (Rozhovor s učitelem – str. 8) S tímto tvrzením lze souhlasit. Ačkoliv učitel nepřistupuje k formativnímu hodnocení nějak systematicky a nezdá se, že by se držel nějaké určité strategie, prvky formativního hodnocení opravdu ve výuce používá. K dotazu ohledně nástrojů formativního hodnocení se vyjádřil tak, že by v budoucnu chtěl systematicky zavádět sebehodnocení, což ovšem není považováno za nástroj formativního hodnocení, nýbrž za metodu (zatímco autorka se dotazovala na nástroje, jako je například žákovské portfolio). Mezi technikami hodnocení uvedl příklady jako třeba kartičky nebo smajlíky, které podle něj pomáhají žákům, kteří: „*mají problém se jako jinak vyjádřit.*“ (Rozhovor s učitelem – str. 8) U 6.A se ale ukázalo, že kartičky na odpovědi během výkladu žáci vytvořili teprve v průběhu sbírání dat do této studie a vlastně je nezačali ještě používat, a ani nevědí, proč je vytvářeli. Učitel ale mluvil o využití kartiček v jiné třídě, kde autorka data nesbírala. Otázkou však zůstává, jestli, tak jako tvrdí například Fletcher-Wood

v *Responzivní výuce*, využívání semaforů, teploměřů a kartiček ještě vůbec souvisí s efektivní výukou, kde jde hlavně o rozvoj žáků, nebo jestli se jedná jen o snahu být moderní a používat techniky formativního hodnocení, protože by se to ‚mělo dělat‘, s čímž jde ruku v ruce zjednodušování principů formativního hodnocení.<sup>171</sup> Žáci 6.A však vyjádřili zájem o podobné nástroje a techniky a jsou zvědaví, jak s nimi bude učitel dál pracovat.

Celkově by se dalo říci, že učitel pracuje s hodnocením eklektickým způsobem, kdy si vybírá od každého trochu s hlavním cílem rozvíjet u žáků autonomii, kooperaci, zodpovědnost za své učení, argumentaci, utváření postojů a názorů aj. Nicméně pod tlakem systému klasifikace dané školy se musí řídit sumativním hodnocením a pracovat s ním, to ale nevyklučuje práci se slovním hodnocením. Možné postupy do dalšího vývoje učitelova systému hodnocení budou uvedeny v kapitole 9 Interpretace, porovnání výsledků a další doporučení.

## **9 Interpretace, porovnání výsledků a další doporučení**

Případová studie ukázala, že ačkoliv učitel má ambice na zavádění například slovního hodnocení, jeho strategie hodnocení jsou ovlivněné systémem hodnocení školy, což bývá také největším úskalím zavádění formativního modelu hodnocení.

Výpověď učitele i žáků ukázala, že jsou si vědomi specifík OV, která musí být zohledněna v hodnocení předmětu (např. názory a postoje žáků), což učitel respektuje a pracuje s hodnocením předmětu jinak než například v zeměpisu, či dějepisu.

Ačkoliv učitel tvrdí, že ve výuce má spíše roli moderátora a na první pohled se to může zdát být pravdou, pozorování i žáci označují za hlavního aktéra hodnocení právě učitele, přestože autonomie žáků a zapojení žáků do hodnocení jsou ve výuce také přítomny, a dokonce se samy stávají předmětem hodnocení.

Učitel hodnotí všechny žáky stejně a pravidelně, to dokazuje pozorování třech navštívených hodin. Nicméně žáci v rozporu s tímto tvrdí, že ne vždy učitel dává prostor pro sebehodnocení a ne vždy při hodnocení zohledňuje například jím nastavená kritéria hodnocení. Jak již bylo řečeno, učitel spíše, než že by pracoval systematicky s technikami,

---

<sup>171</sup> FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*, s. 25.

metodami a nástroji formativního hodnocení, pracuje eklekticky s vybranými aspekty tohoto hodnocení. Například se snaží zavádět sebehodnocení, občas zařazuje do výuky vrstevnické hodnocení či ankety nebo kartičky. Vše ale směřuje k finální klasifikaci, která podle autorky nezohledňuje učitelem a žáky stanovované průběžné hodnocení během pololetí. Učitel tedy i přes své snahy je nucen nasbírat za pololetí několik známek pro každého žáka a s nimi pak pracovat. V tom se odráží i fakt, že zatímco znalosti hodnotí celou škálou známek, kooperaci nebo argumentaci atp. hodnotí pouze jedničkou či dvojkou, což může být možnost, jak se efektivně vypořádat s hodnocením dovedností za pomoci známek.

Jak učitelovy postupy přispívají k rozvoji žáků a k jejich dosahování cílů ve výuce OV bylo velmi těžké určit, neboť studie neměla možnost sledovat žáky a jejich cestu po delší časové období (např. alespoň jedno pololetí). Nicméně žáci, i podle rozhovoru, i podle pozorování, dokáží formulovat svůj názor a obhájit si ho, jsou zvyklí kooperovat ve skupinách, jsou schopni ohodnotit sebe i spolužáky ucelenou zpětnou vazbou, a dokonce se, podle jejich slov, jsou schopni sami zajímat o svůj výkon a reagovat na učitelovu zpětnou vazbu. Cíle, které si učitel klade, mezi které patří právě schopnost spolupracovat, schopnost utvářet a obhájit si své názory atd., se zdají být žákům na dosah. Nutno říci, že hodnocení, se kterým učitel pracuje, a pravidla, která ve výuce nastavuje, zajisté hrají roli v rozvoji žáků a v jejich dosahování cílů, které jim učitel nastavil.

Vzhledem k tomu, že učitel již sám položil základ pro formativní hodnocení v jeho výuce, následující doporučení mají mít charakter inspirace pro učitele, kteří chtějí své hodnocení rozvíjet dále.

Učitelé, kteří mají zájem o zapojení žáků do hodnocení a využití formativního hodnocení, by mohli získat přehled o technikách a nástrojích hodnocení prostudováním odborné literatury. Zejména při používání anket, semaforů a kartiček by tímto učitelé mohli předejít tomu, že ve výuce fungují spíše jako zjednodušení principů formativního hodnocení. K tomu by mohly posloužit praktické publikace zmíněných autorů Williama a Leahyové, případně Fletcher-Wooda, které vydává Edukační laboratoř.<sup>172</sup> Orientace v metodice formativního

---

<sup>172</sup> Seznam publikací vydávaných Edukační laboratoří: <https://www.edukacnilaborator.cz/publikace>



hodnocení by totiž i sledovanému učiteli mohla nabídnout další možnosti a postupy zejména v jeho obavách v oblasti sebehodnocení.

Aby učitel dosáhl toho, že jej žáci vnímají spíše jako moderátora než hlavní autoritu v hodnocení, mohl by žáky ještě více zapojit do procesu hodnocení i učení. To by mohl udělat například společným stanovováním cílů, což by žáky ještě více utvrdilo v tom, že oni jsou také zodpovědní za své učení.

V návaznosti na to by bylo efektivní, kdyby učitel nastavil kritéria spolu s žáky (např. u jejich pravidelných prezentací). To by opět žáky mohlo více zapojit do procesu hodnocení a zároveň by se učitel mohl pravidelně a systematicky odvolávat na společně vytvořená kritéria, čímž by nepůsobil, že má vždy v rozhodování o známce poslední slovo.

Kritéria jsou také oblastí, kde by učitel mohl odstranit pocit nespravedlnosti u žáků a zároveň posunout hodnocení na další stupeň. Starý dokonce píše ve své příručce věnované učitelům, že u nastavování kritérií, která nejsou pouze ve formě check-listu, se pětistupňová klasifikační stupnice hodí k převedení kritérií na známky<sup>173</sup> tak, aby učitel vyhověl systému klasifikace, kterým se škola řídí, a zároveň, aby mohl pracovat s kritérii. Tímto by jeho kritéria dostala větší váhu v očích jeho žáků a oni by se kdykoliv na tato kritéria mohli odvolat, zatímco by přesně věděli, za co jednotlivou známku dostávají. Zároveň by bonusem mohla být snazší cesta přes kritéria k sebehodnocení, kdy i žáci, kteří se bojí sami sebe hodnotit, by se jednoduše zařadili do příslušné kolonky a kritérium by za ně hodnocení formulovalo samo. Tím by se vyřešila učitelova obava ze sebehodnocení.

Protože je známka omezující, nepomáhá žákovi ve zlepšení výkonu tak jako slovní hodnocení. Co se týče slovního hodnocení, ani zde nemusí být systém hodnocení školy překážkou, jelikož: „*Jako nejlepší se jeví doplňování známek slovním hodnocením a teprve při dosažení zběhlosti ve slovním hodnocení uvažovat o omezení známkování.*“<sup>174</sup> Pokud by byl přechod moc překotný, mohlo by slovní hodnocení spíše způsobit problémy. Přestože v dané škole nejspíš ještě dlouhou dobu k přechodu na slovní hodnocení nedojde, učitel by mohl začít známky komentovat slovy. Koneckonců sami jeho žáci by takový přístup ocenili z důvodu vyšší výpovědní hodnoty. Vzhledem k tomu, že škola nezakazuje doplňovat

---

<sup>173</sup> STARÝ, Karel. *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*, s. 67.

<sup>174</sup> Tamtéž, s. 69.

známky slovním hodnocením a umožňuje velkou svobodu v tomto ohledu, podle slov učitele, mohl by vyzkoušet známky komentovat.

K tomu by mohlo dobře posloužit žákovské portfolio, do kterého by si žáci ukládali pracovní listy či opravené testy, nebo by tam mohli mít například vytištěná kritéria hodnocení apod. Tam by si žáci mohli ukládat slovní hodnocení od učitele a mohli by se k němu kdykoliv vrátit. Zároveň by učitel získal jasný přehled o žákově učení. Starý také navrhuje doplnit okamžitou zpětnou vazbu o písemnou podobu hodnotících soudů, kterou žák „obvykle dostává s určitým časovým odstupem.“<sup>175</sup> Výhodou je, že si tuto zpětnou vazbu může žák opět založit do portfolio a ta tak doplňuje okamžitou zpětnou vazbu.

Všechny tyto návrhy však stanovují nároky na žáky, rodiče i učitele. Rodiče by museli investovat do nákupu desek na portfolio, jelikož škola by mohla namítat, že je to něco navíc, co uhradit nemůže. Na učitele by byly kladeny nároky na porozumění práce s portfoliem, jak nastavovat kritéria, trávit více času nad slovním hodnocením atd. Žák by si musel zvykat na nové styly hodnocení a přijmout je. Navíc je pravděpodobné, že někteří rodiče by se nemuseli ztotožnit s přeformulováním celého systému hodnocení, a totéž platí pro žáky. Nicméně učitel by tato doporučení mohla pomoci systematizovat způsoby hodnocení a naplňování jeho cílů by se mohlo ještě zefektivnit, a zároveň by se žáci cítili zapojeni do hodnocení a do procesu svého učení ještě o něco více.

## 9.1 Diskuze

Vzhledem ke specifčnosti studie se autorce podařilo přispět do dosud málo probádaného tématu hodnocení v občanské výchově. Mezi autory, kteří se zabývali podobnou problematikou, patří Karel Starý a Veronika Laufková, kteří vytvořili vícečetnou případovou studii, která zkoumala formativní hodnocení v několika českých školách. Výsledky jejich výzkumu se v mnohém setkávají s výsledky autorky této studie. Například v oblasti známkování se žáci vyjadřovali stejně o nedostatečné informativní hodnotě známky.<sup>176</sup> Velmi podobné výsledky ukázala studie Laufkové a Novotné, která se zaměřuje na pojetí hodnocení žáky v oblasti výchov. Žáci se vyjadřovali na téma vrstevnického hodnocení téměř identicky jako v autorčině studii. Navíc se například také ukázalo, že pokud není klima

---

<sup>175</sup> STARÝ, Karel. *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*, s. 69.

<sup>176</sup> STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*, s. 128.

ve třídě otevřené, může docházet k rozporům v hodnocení<sup>177</sup>, jako tomu bylo v případě naší Jany, kterou se bál spolužák negativně ohodnotit. Tato případová studie je tedy v konsenzu s několika dalšími studii různého rozsahu, nicméně její přínos leží zejména v jejím zaměření na oblast občanské výchovy.

Vhodné je také komentovat obavu ze slovního hodnocení v kontextu přijímacích zkoušek na střední školy. Zákon totiž ošetřuje tento problém následovně: „*Dle § 51 odst. 3 školského zákona je základní škola povinna převést slovní hodnocení do klasifikace pro účely přijímacího řízení na střední školu. Dále je základní nebo střední škola povinna převést slovní hodnocení do klasifikace nebo obráceně klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zletilého žáka či zákonného zástupce žáka (§ 51 odst. 3 a § 69 odst. 3 školského zákona).*“<sup>178</sup> Jinými slovy, škola je povinna převést slovní hodnocení do klasifikace tak, aby žák nebyl slovním hodnocením omezen, případně vyloučen z procesu přijímacího řízení. Tím by se mohly oprávněné obavy žáků i rodičů rozvířit, neboť toto by nemělo být překážkou k zavádění slovního hodnocení. Autorka však zastává názor, že přepis slovního hodnocení může být zkreslující a že oba systémy mohou být jen těžko porovnatelné.

Autorka si stojí za použitými metodami, avšak toto téma stále není příliš probádané a do budoucích výzkumů by bylo vhodné zahrnout větší vzorek škol s různými typy hodnocení a dotazovat se učitelů s různými hodnotícími strategiemi za účelem získání komplexnějšího vhledu do problematiky hodnocení v Občanské výchově.

---

<sup>177</sup> LAUFKOVÁ, Veronika a NOVOTNÁ, Kateřina. *Školní hodnocení z pohledu žáků*, s. 121.

<sup>178</sup> MŠMT. *Doporučení pro školy k hodnocení na vysvědčení za 1. pololetí 2020/2021*. In: Edu.cz [online]. Praha, 4.1. 2021. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Doporučení\\_hodnocení\\_na\\_vysvedčení-1.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Doporučení_hodnocení_na_vysvedčení-1.pdf)

## 10 Závěr

Hlavním cílem práce bylo analyzovat hodnocení ve výuce OV v hodinách konkrétního učitele a jak hodnocení vnímají žáci, kteří se účastní jeho výuky, další cíl byl navrhnout možné další postupy v hodnocení, které by mohly být inspirací nejen pro učitele, jehož výuka je předmětem zkoumání, ale i pro širší pedagogickou veřejnost. V neposlední řadě také existoval osobní cíl této práce, a tím je rozvoj samotné autorky v oblasti hodnocení OV. Autorka chtěla zjistit, jaké strategie hodnocení používá učitel ve výuce OV na druhém stupni základní školy, jak se tyto strategie hodnocení projevují v jeho výuce a jak je vnímají její aktéři. Klíčovou otázkou také bylo zjistit, zda aplikované strategie prospívají rozvoji žáků a jejich cestě k dosahování cílů ve výuce OV v konkrétní základní škole. I přesto, že práce reflektovala více typů hodnocení, se autorka zaměřovala zejména na formativní hodnocení, které je vhodné k hodnocení občanské výchovy, jelikož zohledňuje její specifika.

V první části práce se autorka zaměřila na vyložení různých metod hodnocení s použitím české i zahraniční literatury. Autorka se zaměřila na hodnocení sumativní, které v českých školách převládá, na hodnocení formativní, které informuje žáky o jejich učení, a hlavně o postupu dalšího učení za použití mnoha metod, nástrojů a technik, které autorka také prozkoumala v rámci teoretické části práce. Zmiňované metody byly například sebehodnocení či vrstevnické hodnocení. Diskuze se týkala i pohledů na nahrazení známkování slovním hodnocením. V kontextu občanské výchovy autorka probádala problematiku hodnocení v závislosti na přístupu k učivu, mezi které můžeme zařadit i hodnocení v roli cíle výuky.

Teoretická rešerše umožnila autorce aplikovat nabyté vědomosti v interpretaci případové studie, jejíž cílem bylo analyzovat hodnotící strategie učitele ve výuce OV, porozumět pohledu žáků na jeho hodnocení a zhodnotit, zda jím zvolené strategie umožňují žákům dosahování nastavených cílů a jejich další rozvoj v učení. Autorka vytvořila případovou studii za pomoci metod kvalitativního výzkumu. Nejprve autorka provedla hloubkový rozhovor s učitelem OV, který představil své hodnotící strategie a cíle, poté provedla zúčastněné pozorování v rozsahu tří vyučovacích hodin, a nakonec připojila výpovědi žáků z ohniskové skupiny. Získaná data umožnila autorce otevřeným kódováním dosáhnout

odpovědí na výzkumné otázky, a hlavně dosáhnout cíle celé práce, což umožnilo navrhnout učiteli další postupy v jeho strategii hodnocení.

Ukázalo se, že učitel i přes systém klasifikace školy pracuje s alternativami v hodnocení, jako jsou například některé metody formativního hodnocení či prvky slovního hodnocení. Podařilo se ukázat, že učitelé se daří dosahovat nastavených cílů i přes ne úplně systematický způsob hodnocení. Podařilo se také zjistit, jak žáci vnímají celý systém hodnocení vybraného učitele a že přes snahu učitele zapojovat žáky do výuky žáci cítí jistou převahu v roli učitele ve výuce a hodnocení. Zároveň ale studie ukázala, že nejen učitel, ale i žáci vnímají a reflektují specifika OV, což se projevuje i v systému hodnocení. To se potvrdilo i prostřednictvím pozorování. Autorce se také podařilo navázat na učitelovu snahu o vytvoření ucelené strategie hodnocení tím, že navrhla některé postupy ke zlepšování naplňování cílů konkrétního učitele.

Tato případová studie však obsahuje limity, které si autorka plně uvědomuje. Mezi nimi je například rozsah studie, který, na rozdíl od jiných studií, je úzký. Případová studie se zaměřuje na jeden případ, zatímco reflektované studie jsou vícečetné. To zejména proto, že se jedná o první autorčin pokus o případovou studii a také z důvodu zájmu autorky o hodnocení v této konkrétní škole. Jako limit vnímá autorka i svou nepřipravenost na realizaci výzkumu, jelikož si metodologii výzkumu musela nastudovat z odborné literatury samostatně, protože během studia neprošla přípravou na tuto realizaci. Dalším limitem je výběr žáků do ohniskové skupiny, který nebyl jednoduchý zejména po stránce získávání souhlasů od zákonných zástupců. Navíc autorka dostala přidělený čas a místo ke konání ohniskové skupiny, avšak polovina vybraných žáků zrovna ten den nepřišla do školy, což je rizikem výzkumu v prostředí školy. V neposlední řadě vnímá autorka jako limit práce krátké časové rozmezí pozorování. Překážkou v průběhu práce byl také nedostatek literatury zejména v oblasti studií na téma hodnocení v občanské výchově. Nakonec, jednalo se o výzkum konaný s lidmi. Některé výpovědi proto mohou být zkreslené například osobními antipatiemi či sympatiemi atp.

Co se týče limitů výzkumných metod, ačkoliv autorka považuje zvolené metody kvalitativního výzkumu za vhodné, u rozhovorů vzniká riziko ovlivňování respondentů nevhodně položenými otázkami, čemuž se autorka snažila zabránit důslednou přípravou na

samotné konání rozhovorů. Pozorování může být ovlivněno subjektivním pohledem badatelky. U otevřeného kódování mohlo být limitem nevyužití softwarů pro kódování a zvolení kódování v ruce. Nicméně i s touto volbou autorka souzní i po skončení výzkumu.

Tato diplomová práce a zejména její empirická část je přínosná hlavně okruhem svého bádání, který je soustředěn na hodnocení ve výuce jednoho konkrétního předmětu – občanské výchovy. Přínosem je tato práce pro zkoumaného učitele a přeneseně i pro jeho žáky, pokud se rozhodne realizovat některý z doporučených postupů autorky. Práce může sloužit i jako reflexe jeho postupů v případě, že by se nerozhodl postupy autorky následovat. Práce může sloužit jako inspirace pro učitele občanské výchovy, kteří se mohou její pomocí vyvarovat chybám v hodnocení nebo se v hodnocení dozdělat. S již existujícími studii poukazuje i tato na shodné fenomény, v čemž také autorka shledává její přínos. Práce by mohla sloužit i vedení školy, které by mohlo zareagovat na omezující charakter známkování a mohlo by učitelé poskytnout podporu k jeho seberealizaci v oblasti hodnocení. Studie poskytla autorce vhléd do hodnocení občanské výchovy a ukázala jí, jaké možnosti má k dispozici ve své vlastní nastávající pedagogické praxi.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- BRÜCKNEROVÁ, Darina. *Sebehodnocení žáka – nástroj k hodnocení žákova pokroku*. Metodický portál RVP, 2008. [online]. [cit. 4.3. 2024]. Dostupné z <http://www.rvp.cz/clanek/1808>
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
- DEWEY, John. *Moral Principles in Education*. The Project Gutenberg, 2008. [online]. [cit. 30.3. 2024]. Dostupné z: <https://www.gutenberg.org/files/25172/25172-h/25172-h.htm>
- FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Přeložil Miroslava KOPICOVÁ. Universum (Euromedia Group). Praha: Euromedia Group, 2021. ISBN 978-80-242-7152-1.
- HATTIE, John., TIMPERLEY, Helen., *The Power of Feedback. Review of Educational Research*. 77(1): 81-112, 2007. [online] [cit. 20.2. 2024] Dostupné z: <https://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana., STRAKOVÁ, Jana. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha, SKAV, 2008. [online] [cit. 22.2. 2024] Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/content/hodnoceni-duvera-dialog-rust>
- LAUFKOVÁ, Veronika a NOVOTNÁ, Kateřina. *Školní hodnocení z pohledu žáků*. Orbis Scholae, 2014. 8(1): 111-127. Dostupné z: [https://karolinum.cz/data/clanek/3353/OS\\_1\\_2014\\_08\\_Laufkova.pdf](https://karolinum.cz/data/clanek/3353/OS_1_2014_08_Laufkova.pdf)

- LOONEY, J. W. "Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?", OECD Education Working Papers, [online]. No. 58, OECD, 2011. Publishing. [cit. 20.2. 2024] Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>
- MŠMT. *Doporučení pro školy k hodnocení na vysvědčení za 1. pololetí 2020/2021*. Edu.cz [online]. Praha, 4.1. 2021 [cit. 15.3. 2024]. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Doporučení\\_hodnocení\\_na\\_vysvedčení-1.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Doporučení_hodnocení_na_vysvedčení-1.pdf)
- NOVOTNÁ, Kateřina a KRABSOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení: případová studie*. Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi. 2013, roč. 63, č. 3, s. 355-371. ISSN 0031-3815.
- NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠŤOVÍČKOVÁ, Magdaléna (ed.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 2019. ISBN 978-80-7571-025-3.
- Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning. Rubrics for assessment. In *Instructional guide for university faculty and teaching assistants*, 2012. [online]. [cit. 22.2.2024] Dostupné z: <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/rubrics-for-assessment.shtml>
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- RAKOUŠOVÁ, Alena. *Vzájemné hodnocení žáků málotřídní* [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2008. [online] [cit. 20.2.2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1960/VZAJEMNE-HODNOCENI-ZAKU-MALOTRIDNI-SKOLY.html>.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Sociologie (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.



- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Pedagogická praxe (Portál). Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SLAVÍK, Jan. *Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe* [online]. Pedagogika, 2003. [cit. 15.1. 2024] Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1897&lang=cs>
- STARÝ, Karel. *Problematika hodnocení ve škole* [online]. Metodický portál RVP.CZ, 2006. [cit. 28.3. 2024] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUA/993/PROBLEMATIKAHODNOCENI-VE-SKOLE.html>.
- STARÝ, Karel. *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-513-4.
- STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. SCAN. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TARAS, Maddalena. *Summative assessment: the missing link for formative assessment*. Journal of further and higher education. 2009, roč. 33, č. 1, s. [57]-69. ISSN 0309-877X,.
- VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Druhé revidované vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala Edukační laboratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-7-6.

YIN, Robert K. *Case Study Research and Applications*. 6th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018. ISBN 9781506336169.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Vydání 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024745909.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Záznamový arch

Příloha 2 – Rozhovor s učitelem

Příloha 3 – Ohnisková skupina

Příloha 4 – Kódy: rozhovor s učitelem

Příloha 5 – Kódy: rozhovor s ohniskovou skupinou

Příloha 6 – Kódy: kategorie kódů

Příloha 7 – Informovaný souhlas pro učitele

Příloha 8 – Informovaný souhlas pro žáky

# Příloha 1 – Záznamový arch

2024 - Kubrová		pozorovací arch		Hodnocení ve výuce OV	
<b>Třída:</b> G.A (1.hodina)	<b>Počet dětí:</b> 22	<b>Vyučující:</b>	<b>Datum:</b> 21.2.2024	8:55 - 9:40	
<b>Předmět:</b> OV / sedí ve skupinách ale v běžném uspořádání třídy			<b>Téma hodiny:</b> Demokracie		
<b>Použité výukové materiály (učebnice, pracovní sešit, pracovní listy,...):</b> prezentace od žáků			<b>Cíl hodiny:</b> žáci vysvětlí rozdíl mezi demokratickým a autoritářským režimem		

Fáze a čas	Aktivita učitele/aktivita žáků	Způsob hodnocení Metoda/technika/nástroj	Aktéři hodnocení (žák, učitel, spolužák)	Výroky	Poznámky
8:55	učitel se ptá jak se měli				
9:00	prezentace - učitel přiděluje role (časomíra)	kritéria?	učitel nastavil, spolužák hlídá	"Ja jsem prezentaci dělal ještě ráno" U: "Tak to bude určitě lepší" U: "Libilo se mi, že jste si vymysleli vlastní řešení ale nešlo se mi, že jste se domlouvali během prezentace." U: "Muj jsem tu prezentaci dělal věna." U: "Tak vidíte, že se to mungláti" U: "Jak probíhala ta spolupráce?" U: "Samí se hodnotí", "Muj jsme si nestihli říct kdo kdý mámu!" U: "Aha, tak to do přístě budete muset zlepšit!"	jsou nervozi => učitel je uklidňuje a upozorňuje je at' ignorují kritérium času
9:05	otázka od skupiny pro záby	spolužáci reagují na návrhy skupiny	žáci (učitel v roli moderátora)		žáci kritizují spolupráci a učitel zděračuje, proč se spolupráci učí
9:05	konc prezentace	potěse (vynucev) učitel požaduje ZV	učitel vyběhl, žáci hodnotí		za zpětnou vazbu děkuje a komentuje svůj nástroj
9:10	ZV	hodnocení i za hodnocení	učitel hodnotí hodnota spolupráce U: "Super. Díky, to je pravda."		
9:13	ZV	slavně hodnotí podle předem daných kritérií	učitel hodnotí techniku stranou prezentace		
9:16	ZV	sebehodnocení	učitel vyběhl, žáci se hodnotí samu (první leader a pak každý člen)	U: "Já jsem..." U: "Aha, tak to do přístě budete muset zlepšit!"	Učitel upozorňuje, že by přístě bylo potřeba se více zaměřit na fakta a méně na vlastní názory

Čela? 3 větiny?  
Nehodnotí zpětná vazba?  
Popisný jazyk?  
Konkrétní rady k dosažení cíle?

Učitel dáva důvody a pak se ptá "Dvojka je lepší?"  
Učitel se na 2-3 věci a měř  
Učitel dáva důvody a pak se ptá "Dvojka je lepší?"

Fáze a čas	Aktivita učitele/aktivita žáků	Způsob hodnocení Metoda/technika/nástroj	Aktéři hodnocení (žák, učitel, spolužák)	Výroky	Poznámky
9:18	výklad	potvrzuje + doplňuje "Ano..."	učitel	U: "Máme dvě monarchie, víme to?" U: "Ne, víme, že jo..."	
9:21	výklad				učitel ani 3 větiny
9:22	výklad				
9:25	zápis a prezentace	upozornění?	učitel chodí kolem a ukazuje prstem do sešitu nebo se doplňuje jednotlivci	U: "Odkud je ten páč?" U: "2 Dubaje!" U: "Hele ne, ze Saudské Arábie"	=> mohl se aseptat ostákních nebo je navést
9:27	anketa - "kdo by si přál v ČR monarchii?" žáci se ulasí a hlasují a zdůvodňují svou volbu	učitel slavně opravuje a doplňuje důvody proč monarchie, proč republika	učitel		=> odpovědnost za své učení?
9:30	zápis	"David je jedu..."	učitel opravuje chování žáků, který zapíše, ale už jej dá nekontrolyje	U: "Jeste je nevýhodný že má monarchie cele země?" U: "A jak bys to teda viděl? Takže by třeba Horaně vládl někdo jiný?" U: "No třeba!" U: "To by teda byl avláčkův systém." U: "Já bych se k tomu učitel ještě doplat David..."	
9:31	reflexe				
9:34	Skupinová práce - tvorba systému vlády (navrhují systém co potřebují k tomu systému)				
9:38	ZV (reflexe společná)	diskuze	učitel - žák	učitel se ptá na vysvětlenu a doplňuje se přič "zapínání ústka..."	=> ustihla se

sedi v normálním rozložení

2024 - Kubrová		pozorovací arch		Hodnocení ve výuce OV	
<b>Třída:</b> 6A (2 hodina)	<b>Počet dětí:</b> 20	<b>Vyučující:</b>	<b>Datum:</b> 26.2.2024		
<b>Předmět:</b> OV		<b>Téma hodiny:</b> Kontext + stativ systémů			
<b>Použité výukové materiály</b> (učebnice, pracovní sešit, pracovní listy,...): test, prezentace skupiny		<b>Cíl hodiny:</b> zopakovat stativ systémů a uzavřít téma			

Fáze a čas	Aktivita učitele/aktivita žáků	Způsob hodnocení Metoda/technika/nástroj	Aktéři hodnocení (žák, učitel, spolužák)	Výroky	Poznámky
8:55	zadáni testu (bodové hodnocení test)			V: "Poslední otázka je jen váš pohled, nemusíte to být špatně." Ž: "když bude ten test špatně, můžu si ho opravit?" U: "Máš cíl je abys to uměl, je abys měl špatně známky. Ale musíš přijít sám." Ž: "A za co jsou jako měli známky v minulým pololetí když jsem psal jeden test?" U: "Vždyť jsem dělal nějaké aktivity, tak za mě." U: "Víte, že budu odčítat. Ale je to jednodušší * za určitou odpověď"	
9:01 9:02	procházejí otázky v testu test	učitel dopomaha žákům navodit otázkami (zápne hledá slova "monarchie" a on se jí ptá, co mají v Británii kde vládnou Karol III)			
9:03				Ž: "U té poslední otázky neumím nic říct?" U: "Nemusíš, abys to jen klesl tam nic nezkoušíš nepot. Můžu vám hodnotit va... názor, váš postoj?"	
9:12	dotaz na čas od učitele (kdy stanovena limit na práci)			U: "Dobrá?" * poznat hlava směrem k žákovi, co na něj dlouho kouká U: "Vidím, že nevězíš je pro vás přijít na vlastní názor." "Naučit se to umí každá opčka ale učo vymslet..."	

2024 - Kubrová pozorovací arch Hodnocení ve výuce OV

Fáze a čas	Aktivita učitele/aktivita žáků	Způsob hodnocení Metoda/technika/nástroj	Aktéři hodnocení (žák, učitel, spolužák)	Výroky	Poznámky
9:18	prezentace	vrstevnické hodnocení + učitel (opakuje pravidla hodnocení) co si mají rozmyslet v průběhu prezentace (jejich kolegi)	žáci, učitel		
9:24	otázka od žáků pro záhy				
9:25	konec prezentace - začátek hodnocení		učitel, žáci	učitel komentuje děln vystoupení (hodnot) + žáci říkají plusy a minusy "mě se líbilo hezky..."	měli moc krátkou prezentaci (= nesplnili kritérium)
9:26		slovní hodnocení	žákyně	mluví směrem k učitel, ale on ubírá je na skupinu a záhy začem mluvit k nám => hodnotí hodnocení	
9:30	anketa 1) komu už věřdo? 2) komu už věřdo vapo?	rukou tím, že si udělá takový průzkum anketa?		žák říká, že vietnami prodávají dětem cigarety a učitel namítá, že to není fér k vietnamským a žák odpovídá: "Ale já nemyslel všichni" U: "Na tohle musíme opatřit."	
9:32	hodnocení prezentace	slovně diskuzí		Ž: hlásí se "Já se dci doptat jak vám dta spolupráce?" U: "Děkuji lůkaší. Jak probíhala ta komunikace?"	
9:37	sebehodnocení prezentace "Já bych si dala známku?"	slovně (umí odůvodnit proč) člověk za sebehodnocení a děkuje za spolupráci a za objektivní kritiku	učitel hodnotí známkou	U: "Já by byl váš lid?" Ž: "Jako byj Egan ale..." U: "ales to komentovat." Ž: "No... vlastně v pohode... a navíc je chytřej."	
9:38	elocuje správně odpovědi z testu			Ž: "Hroze je čas tímže lid si potídl chci něco prosadit a musdi jsem hlasovat." U: "Ale vlastně skoro všechno udělat lid." U: "Děkuj za to přiznání."	
9:40	laví se a děkuje žákům				



Příloha 2 – Rozhovor s učitelem (16.1. 2024)

**Mluvčí 1**

Ještě vás chci teda ujistit o tom, že ten rozhovor bude anonymní, a tak se to potom projeví i v té práci.

**Učitel**

Dobře.

**Mluvčí 1**

Tak moje první otázka je, jak dlouho už učíte na základní škole a s jakými předměty máte zkušenost?

**Učitel**

Tak já učím na základní škole... učím šest let, a především výchovu k občanství, dějepis a zeměpis.

**Mluvčí 1**

Dobře. A k tomu by mě zajímalo, jestli během tady té vaší kariéry, jestli jste se někdy účastnil nějakýho školení na téma hodnocení ve výuce, případně na jaký typ hodnocení to bylo zaměřené.

**Učitel**

Ne.

**Mluvčí 1**

Ne, dobře, takže můžu to chápat tak, že třeba ani tady ZŠ s váma nikdy neřešila otázku hodnocení?

**Učitel**

Vím, že ze ZŠ teďka na únor připravuje workshopy, lekce na téma formativní hodnocení. A co předtím, protože já jsem nastoupil do školy v roce 2018, potom přišel covid, že jo, dva roky, takže co já se pamatuju tak žádný školení jako nebylo a bude jenom teďka v únoru, bude výuka.

**Mluvčí 1**

Dobře. A ještě bych se konkrétně zeptala na zavádění slovního hodnocení, jestli tady z vedení třeba přišel nějaký impuls k tomu, aby třeba známky byly komentované nějakým slovním hodnocením, nebo jestli by se nahrazovaly známky takovýmhle hodnocením.

**Učitel**

Tak co se týče druhého stupně, tak tam vůbec nevím, že by to někdo používal. Myslím, že jedna kolegyně ano, někde, ale de facto se to na druhém stupni nepoužívá. Nevím o tom.

**Mluvčí 1**

Dobře. A jaký je váš názor na to?

**Učitel**

Tak mně se slovní hodnocení moc líbí. Sám, určitě si to dokážu představit na tý občance. Výchova k občanství... Jestli patří někam slovní hodnocení na druhém stupni, tak je to Výchova k občanství. Chápu, že matematika, fyzika je potom komplikovanější, ale jasně, kam patří, tak patří do těch humanitních a společenských věd a určitě to vnímá jako pozitivní vývoj.

### **Mluvčí 1**

Dobře, takže dokázal byste mi třeba říct, co by se vám nejlíp hodnotilo tím slovním hodnocením? Teď myslím jako z občanské výchovy? Jaká část té občanské výchovy?

### **Učitel**

No, tak tam se to nabízí, že jo, samo, tam je práce žáků ve skupině, jo, zpětné vazby, jak si dávají žáci, kooperace a další a další, jo... Tam to je jako pestrá škála, co se dá jako výborně slovně hodnotit, tam naopak ty známky jsou překážkou.

### **Mluvčí 1**

Takže když jste rovnou narazil na tu zpětnou vazbu u skupinové práce, jak vy sám osobně poskytnete zpětnou vazbu v průběhu té skupinové práce.

### **Učitel**

Tak já sám k tomu jako vybídnu žáky, aby ji poskytovali a oni jsou tak zvyklí, že už i sami jako se ptají, kdy ta zpětná vazba přijde a kdy jako bude, a to tím, že jsou na to navyklí, když samozřejmě je k tomu vybízím nějakým způsobem a ono je to zároveň jako i baví. Oni si na to nějak zvykli a zase těší na to, že až budou dávat jako zpětnou vazbu. Takže jsou vlastně zvyklí, že je vybídnu já nějakým způsobem, anebo oni si i přejí to, aby ta zpětná vazba byla. Takže je to jako součást té hodiny nebo součást té výuky.

### **Mluvčí 1**

To je super, ale to je dobře, nebo mně to přijde fajn, že jste je takhle naučil.

### **Učitel**

No, mě překvapilo, že je to baví. Já jsem měl z toho obavy, že to nebudou chtít a už jsem narazil, když jsem nastoupil, tak u těch starších osmáků/devátáků, že brali zpětnou vazbu jako, že je někdo uráží nebo takový ty animozity mezi kluci a holky, když ty holky poskytovaly zpětnou vazbu klukům, tak to bylo u těch devátáků první rok tady šílený haló, totálně to nekousali vůbec, no.

### **Mluvčí 1**

To si umím asi představit, no, i jako zpětně jako sama za sebe, když jsem byla na základní škole. A... No a teď, když se teda vrátím zpátky, tak mám ještě jednu otázku, tady k ZŠ, jestli vás k nějakému typu hodnocení teda přímo nějak jako ovlivňuje, směřuje, kromě toho teda, že jste říkal něco o tom školení, co se tady pro vás plánuje.

### **Učitel**

No, tak abych byl upřímný, tak ne, ale ZŠ je skvělá v tom, že dává prostor, jo. Že vlastně se to může takhle dělat a mám v tom volné ruce a je mi to umožněno, no, to si myslím, že není jako běžná věc, že tady v tom, v té metodice ty výjimky mi přijde, že je absolutní



svoboda, jo, a když jsem říkal, že si to takhle jako chci dělat a rád bych to takhle dělal, že mě to baví a že jsou na to určité ohlasy, tak vám nikdo klacky pod nohy nehází. Takže já беру jako to pozitivum, tu svobodu v té metodice. Takhle.

### **Mluvčí 1**

Dobře. Tak jo, a teďko bychom se teda přesunuli k těm hlavním otázkám, které na vás mám. A začneme tím, že se vás zeptám, za co by podle vás měli být žáci hodnoceni ve výuce k občanství?

### **Učitel**

Tak, tak o co nám v té občance jde primárně, jo, samozřejmě těžko můžete hodnotit za názor a za hodnoty, prostě to nejde, že jo, a ani to není žádoucí, ale za tu kooperaci samozřejmě tu kooperaci a hodnotíme, jak kooperují, jak spolupracují, že jo, za právě i za tu zpětnou vazbu, samozřejmě jako. Jsou v tom... Jako zase nemůžete dát někomu pětku za zpětnou vazbu, ale i tam se právě hodí líp to slovní hodnocení. Takže za co je hodnotím, jo: jak spolu spolupracují, kooperují, jak si udávají zpětné vazby, a i za takové jako drobné věci, jako že vidíte, že mají i nějakou jako empatii, že se vlastně učí v té práci, skupinové práci. U skupinové práce tak, že... Berou ohledy nebo chtějí sami od sebe zatáhnout do té nějaké funkce nebo té kooperace i ty třeba nejslabší, jo, a dělají to sami od sebe. Ne, protože jim to ten účel říká, že jo, když to jako vidíte, tak tam právě bude fajn, že dáte někomu jedničku nebo pochvalu, ale napsat to konkrétně potom na konci jako slovní hodnocení, že tohle to dělá ten daný žák a že má, dejme tomu, nějakým způsobem tu empatii a je prostě... Nějakým způsobem chce kooperovat sám od sebe, ne proto, že mu to někdo říká ale že se na to cítí, jako že to je on atd.

### **Mluvčí 1**

Takže tohleto...

### **Učitel**

Tohleto. Samozřejmě tam máme, že tam hodnotím i nějaké znalosti, jo. Testy dělám.

Ale teď jako ta srážka, že jo, testování – klasika, to já používám a potom je ta druhá fáze, a to je právě ta práce v těch skupinách – to, jak kooperují, spolupracují, mají tam nějaké funkce, nějak jako sdílí, jak jsou schopni dělat kompromis atd., no.

### **Mluvčí 1**

Takže v tomhle vnímáte omezení vlastně těch známek?

### **Učitel**

Je tam to omezení, nemůžete dát někomu pětku, že nespolupracuje nebo asi by to šlo a bylo by to... Bylo by to zvláštní, no. A myslím, že většinou by to nebylo ani žádoucí.

### **Mluvčí 1**

A pohybuje se vaše spektrum známkování na celé té škále?

### **Učitel**

Na občance? Ne, to nejde. Teda, abych se... Když máme testy, třeba, když se píše test v sedmé třídě, kde je komplikované téma, které se zabývá tím, jak funguje český politický

systém, tak se stane, že někdo z toho testu dostane pětku, že jo. Tak to jsou docela komplikovaná témata, a když je to tradiční písemný test, tak tam teda, takže já bych si vymýšlel, ano, vlastně, ano.

#### **Mluvčí 1**

Dobře, a máte nějak rozdělený, co ty jednotlivé známky jako znamenají? Máte je nějakým způsobem jako pojmenovaný?

#### **Učitel**

Ne, to nemám, ne, nemám.

#### **Mluvčí 1**

Dobře.

#### **Učitel**

Tam je to v rámci, že jo, tak v rámci školy online máte konkrétně, že jo, ty test a písemka a písemná práce a čtvrtletka, skupinová... skupinová práce, práce v hodině. Tak takhle jakoby.

#### **Mluvčí 1**

Jakoby, jo, takhle je máte jako zaškatulkovaný...

#### **Učitel**

To tam je, to tam je samozřejmě, ale jakoby samozřejmě ta síla té známky je stejná, jak z testu, tak za práci v hodině, tak za skupinovou práci a tak dál, za výstup...

#### **Mluvčí 1**

Takže třeba je nemáte pro ně rozdělený, jako já nevím, že třeba jednička je, pracuje a pětka je třeba jako nespoupracuje.

#### **Učitel**

To ne, to ne. To nedělám.

#### **Mluvčí 1**

Dobře. Tak by mě potom zajímalo, kolik těch známek žáci v průběhu pololetí asi tak dostávají a za co je hodnotíte těmi známkami?

#### **Učitel**

Tak záleží jako jaké pololetí a u jaké třídy. Třeba... Průměr třeba šest známek? Šest známek. Z toho můžeme říct, že jsou dvě známky jako klasický test... Ke znalosti... jako ze znalosti. Plus nějaká analýza, rozbor nějaké události, rozbor našeho systému politického, společenského atd. No a potom jsou teda ta skupinová práce, výstup, práce v hodině... I písemná práce, že tam jako nějaké zamyšlení a nazvu to, jako, že mám jako písemná práce, tak to беру tak, jako že je to zamyšlení nad nějakým tématem, no.

#### **Mluvčí 1**

Můžu se zeptat jenom, z čeho, jak probíhá ta analýza? Jenom tak jako pro zajímavost, ta analýza...

## **Učitel**

Záleží, záleží jakoby, čeho máte na mysli, třeba rozbor, například máme náš systém, že jo, který je nějak pojmenovanej, nějaká demokracie, která je zastupitelská, tak žáci, když už znají jakoby, jak to funguje, jak se to chová, ten systém, tak prostě se snaží vlastně hledat sami jako nějaké chyby v tom systému nebo chyby, které by jako mohly jako nastat, to je ten rozbor nebo úskalí toho systému, jo. Víme, že má spoustu výhod a oni ve skupinách jako diskutují to, jestli v tom systému, který se, který se nám zdá všem, že je fajn, jestli tam jsou nějaké trhliny. A jak ty trhliny by se mohly případně chovat, kdyby se něco stalo.

## **Mluvčí 1**

Tak to je zajímavý, to jim dává jako velkou volnost.

## **Učitel**

To jim dává volnost, ale taky ta volnost je v tom, že potom to společně rozebíráme samozřejmě a ty jednotlivé situace, které by z toho mohly vyplynout, nějak se společně analyzují, no. A já, jelikož učím dějepis, tak jim ukazuju, že jo, ty trhliny, které se už nějakým způsobem projeví v historii.

## **Mluvčí 1**

Takže ta výsledná známka za to pololetí se potom skládá?

## **Učitel**

Skládá se z jako... z aktivit myslíte? Z aktivit?

## **Mluvčí 1**

No.

## **Učitel**

No, je tam... Vždycky, tam je skupinová práce. To bývá jedna až dvě. Práce v hodině, výstup. To jsou většinou ty prezentace, které prezentují ve skupinách, no a potom dvě známky z testu, no a dvě známky za práci ve skupině nebo práci v hodině, takže plus minus tam mají šest známek a více.

## **Mluvčí 1**

Dobře. A dokázal byste to popsat v nějaký konkrétní třídě? Teď myslím...

## **Učitel**

Ten soubor, jestli tam těch známek.

## **Mluvčí 1**

Ano, ano.

## **Učitel**

Ano, určitě, určitě. Tak, třeba si vezmeme, že jo. Vy jste říkala, že přijdete na tu šestou C, že jo. Tak tam, tak tam mají: jednu známku mají z testu, z testů, kde jsme rozebírali fake news a dezinformace. Druhou známku má i písemná práce. Kde oni se zamýšleli nad problematikou fake news.

Třetí známka je skupinová práce. Tam mají skupiny a v těch skupinách si vytvářejí už vlastní politické a společenské systémy. To byla jedna známka za spolupráci. Potom ještě měli druhou skupinovou práci, a to byla, jsme tam, co jsme tam rozebírali? Jo, to bylo snad taková jako dvojka těch politických systémů, kdy se oni ocitnou na ostrově a vlastně mají tam omezený počet zásob a snaží si dojít sami jako k demokracii.

A potom jedna známka, pátá, byla za práci v hodině. Oni totiž šestáci, mají ty skupiny a v těch skupinách má každý svou funkci. Někdo je předseda, že byl zvolen předsedou. Někdo je místopředseda, někdo je tzv. skrutátor, revizor atd... Moderátor. A to je za to, jak plní tu roli, roli v té dané skupině a jak se i vyjadřují a jak naplňují tu funkci, která jim byla vybrána a kterou jim vlastně ostatní odhlasovali, že ji můžou mít, no.

### **Mluvčí 1**

A to je po dobu celého toho pololetí, kdy mají tu stejnou roli.

### **Učitel**

To je pro pololetí, a dokonce celý rok to mají. A je z toho tady ta známka.

### **Mluvčí 1**

Jo, super, dobře, no a jste tady tím svým hodnocením spokojený? Nebo plánujete nějaký změny?

### **Učitel**

No, tak pořád o tom přemýšlím, jo, jak to nějakým způsobem vylepšit, nějakým způsobem to posunout dál. Určitě se mi jako v hlavě honí nějaké nápady, jo, je potřeba to nějakým způsobem posouvat.

### **Mluvčí 1**

No, dobře, takže to jsme si...

### **Učitel**

Pardon, ještě, co oni neměli a budou mít. To budou mít druhý poletí, že dostávají, dostávají známky za ty zpětné vazby, jo. Že každý vlastně žák se snaží teda dát zpětnou vazbu, oni mají ty prezentace, skupinové a ty žáci mají systém zpětných vazeb a snaží se k tomu jako nějak férově k tomu postavit. A za to taky dostanou... Celkově za to, jak se projevují, jak se jim jako nosí, nějaké aktuality do hodin atd. Za to mají většinou taky jednu známku, za práci v hodině, no.

### **Mluvčí 1**

Takže do toho potom bude spadat i to, jak oni hodnotí teda svoje spolužáky.

### **Učitel**

Ale tak tam, upřímně, tam vždycky mají jakoby tu jedničku tam. No a tam právě se hodně to slovní hodnocení třeba.

### **Mluvčí 1**

Protože by vám to třeba mohlo dát větší volnost.

## **Učitel**

Ano, ano.

## **Mluvčí 1**

Takže vy už jste teda zmínil několikrát, že máte zkušenost s vrstevnickým hodnocením. Ta vaše zkušenost je teda spíš pozitivní, negativní, jak to probíhá u vás v těch hodinách?

## **Učitel**

No, musím říct, že je zásadně pozitivní. No, ze začátku vím, že s tím byly problémy, jak jsem jako nastoupil, a hlavně u těch starších ročníků, že někteří jako špatně zvládali to, že začíná hodnotit vrstevník a nechápali tu myšlenku, tu roli... Myslím si, že to je někdo, že někdo chce útočit a kluci měli pocit, že jim třeba dívky nějakým způsobem snaží narušit jejich ego, jo. Tak to se dělo, ale teďka za několik let, musím říct, že jsou s tím pouze a jen pozitivní zkušenosti a je to lepší a lepší. No, že vás to někdy překvapuje, jak to působí sofistikovaně a fundovaně, jo.

## **Mluvčí 1**

No, s tím já souhlasím, protože já jsem vlastně to viděla, jak to tam probíhá a musím říct, že to teda působí opravdu, jako, že jsem to nikde jinde neviděla, že by to fungovalo jako dobře a že bylo vidět, že je to baví teda. No. A pracujete i kromě toho vrstevnického hodnocení se sebehodnocením těch žáků.

## **Učitel**

No, to zas tolik ne upřímně, no. Jako někdy teda jakoby jo, částečně, ale není to nějak plošně, no. To teda se přiznám, že už jsem to jako udělal, někdy. Dělam to u devátáků v dějepisech, když vlastně si uděláme takovou... Na konci poletí, na konci prvního pololetí si každého devátáka vezmu zvlášť a děláme si rozbor celého dějepisu od šestý do devátý třídy. Co jsme probrali, jak to vnímá, jak vnímá celý ten dějepis, jak tu dýlku, jak se mu to líbilo, co se mu na tom líbilo, nelíbilo... A tam právě, jako je to prostor pro to, i to sebehodnocení, no. A já jim zase nabízím nějakou svoji jakoby sebereflexi, když dostávám od nich případnou kritiku, no.

## **Mluvčí 1**

A je nějaký důvod, proč to teda plošně nepracujete?

## **Učitel**

Tak. Ten důvod možná jsem nenašel dost odvahy ještě to dělat, ale určitě je to k zamyšlení a určitě to v plánu jako mám, no. Ale z nějakýho důvodu jim to zabíralo dost času a mám z toho jako mírně jako obavy, jak by to někteří snášeli.

## **Mluvčí 1**

Že by třeba nebyli jako schopní se nějak jako hodnotit.

## **Učitel**

Ohodnotit... Máme spoustu introvertů, aspergerů, autistů, že jo, kteří se můžou u toho zaseknout nějakým způsobem a muselo by to fungovat ještě nějak jinak, nějakou písemnou formou.

## **Mluvčí 1**

Dobře. No a potom teda, jaký je váš názor na formativní hodnocení, jak se k tomu stavíte?

## **Učitel**

No zcela pozitivně. Protože já formativní hodnocení vlastně využívám, používám. Asi se nedržím nějakých jasných metodických příruček, ale jako zásadně velkou část toho formativního hodnocení já využívám dokonce no na občance i v dějepise a vlastně i zeměpise, teda, no.

## **Mluvčí 1**

Třeba nějaký konkrétní nástroje toho formativního hodnocení, byste dokázal...

## **Učitel**

Konkrétní nástroje? Tak asi tam náleží i ta zpětná vazba, že tam dělám, a to děláme úplně všude – dějepis, zeměpis, občanka. Samozřejmě se snažím je plošně do té výuky masově nějakým způsobem tu třídu vtáhnout pomocí těch skupinových prací. Z takových těch klasických metod, kdy vím, že někteří žáci, žákyně se úplně neradi vyjadřují v těch hodinách, že jo, se jim nechce, tak se využívají takové ty rádoby finty s těma kartičkami nebo ty smajlíky, tak se něco jako ptám. Používám na zeměpise, kde je teďka teda komplikované téma – zeměpisné souřadnice. Ty jsou jakoby mé oblíbené. Víím, že někteří žáci tomu nerozumí a potom mám jako žáky, žáky, kteří se hlásí, že to ví a jsou aktivní tak, abych dal šanci i ostatním, tak využíváme jakoby kartičky, mají takový smajlíky. Když tomu někdo nerozumí nebo tápe, tak třeba ukáže, smajlíka, který vlastně je zamračený, nebo kdo tápe, tak ten zamračený smajlík, že to není jako zcela jasný. Když někdo si není jist, tak je to smajlík, který je jako neutrální atd. Takže oni se nemusí jako vyjádřit slovně, orálním způsobem, stačí jim v zeměpise – a vlastně to využívá i šestá C na občance a tam to není tolik potřeba, že jí použijou, tu kartičku, to je taková ta osvědčená metoda a víím, že u některých těch žáků v té šesté C, že to funguje velice dobře, protože mají problém se jako jinak vyjádřit.

## **Mluvčí 1**

A znáte ještě nějaký další nástroje formativního hodnocení, který by vás třeba zajímaly, který byste chtěl třeba zavést do té své výuky?

## **Učitel**

No, tak vy jste už o tom mluvila, že jo, to sebehodnocení, jo.

Ale jako je to pro mě inspirativní, protože mám vizi, že bych to chtěl využít, ale hledám jakoby strategii, taktiku, jak to do té hodiny vnést, aby to, aby to bylo příjemný, aby to bylo jako bezpečný, aby jako někdo z toho neměl obavy a někdo z toho jako nebyl stresovaný, že tam chci nějakým způsobem, způsobem pranýřovat, nebo aby to nebrali, jako že to je pranýřování. Hledám metodu, trik, taktiku, jak to vnést do té hodiny, no. A zatím to jako nedělám teda, plošně na sobě.

## **Mluvčí 1**

A shrnul byste to tak, že třeba to nebo takhle, jinak. Je pro vás náročný over all jakoby pracovat s tím formativním hodnocením?

## **Učitel**

No, není, není, není, není, tak je to jako, on to je vlastně daleko přiro... Z mého pohledu, je to jako daleko přirozenější je to, je to jako přirozenější, než co tady jakoby známe, co já znám, když jsem třeba chodil do školy a přijde mi to často i kolikrát fěrovější a obecně, zdá se mi to, že přirozenější, tudíž je to pro mě i snazší. No. Jasně, že to má jako určitá úskalí... To sebehodnocení, anebo i ta zpětná vazba, samozřejmě. Že v jedné třídě jakoby jsou žáci, žákyně, a to jsou fakt jakoby jednotky, kteří to odmítají, absolutně jakoby, že to odmítají vůbec jako komunikovat, tak je potřeba aby to aspoň napsali, pak to naráží.

## **Mluvčí 1**

No, a tam to potom funguje, když to třeba napíšíou?

## **Učitel**

Tak to funguje, no jo, ale jasně, funguje to, ale nemá to ten, že jo, ten dopad.

## **Mluvčí 1**

No, a potom by mě zajímalo, jestli nějak s tím hodnocením, když třeba, dejme tomu, hodnotíte test, jestli s tím hodnocením pracujete nějakým způsobem dál. Potom.

## **Učitel**

Ted'ka, jak to myslíte, když si...

## **Mluvčí 1**

Třeba opravíte test, napíšete k tomu nějaký poznámky a potom nějakým způsobem, jestli na ten test nějakým způsobem reagujete potom dál, jestli pracujete třeba s tím ohodnoceným testem nějak dál.

## **Učitel**

No, tak ten test je pro ně jako nějaká známka nebo nějaká jakoby známka toho, jak to oni umí a samozřejmě jakoby si ho někde ten test rozeberem.

Ale jakoby, že bych to nějak způsobem dál metodicky rozebíral, to je právě to... Ta formativní výuka, to formativní hodnocení, je v tom dobrý, že to vidíte na místě a můžete na místě jako reagovat, že jo. Ten test napíšete. Uplyne nějaký čas, že jo, jo, když tam s tím přijdete, tak někdo vůbec jako neví, co jsem si jako psal, kolikrát, že jo, a v tom formativním hodnocení vy prostě reagujete hnedka pružně, že jo, a můžete to s nima hnedka jako rozebrat a ten problém nebo... Jako nějakým způsobem jako analyzovat, jo, a to je myslím na tom to asi jako nejlepší kolikrát, jo, že tu chybu ten člověk může rozpoznat, můžete ji s ním jako přímo rozebrat a že to vyplyne z té hodiny, jo.

## **Mluvčí 1**

Dobře. Vy jste potom mluvil teda o tom, že se nedají hodnotit pořádně názory a postoje těch žáků. Jakým způsobem byste to teda vy sám řešil, kdybyste měl hodnotit teda jejich postoje a názory?

## **Učitel**

No, asi bych to, kdyby měl to ty páky, tak to slovní hodnocení.

**Mluvčí 1**

Jasně.

**Učitel**

Že někdo, dejme tomu, inklinuje nějakému autoritativnímu jako smýšlení, jo, tak to se dá říct jako... Krásně napsat, no.

**Mluvčí 1**

Dobře. A potom by mě zajímalo, jestli nějakým způsobem pracujete s kritériálním hodnocením.

**Učitel**

Ted'ka nevím, co to je jako. Co tím myslíte.

**Mluvčí 1**

Když si vlastně stanovíte nějaká kritéria, která potom ti žáci musí jakoby jim dostat. Někakým způsobem, jo.

**Učitel**

Jo, jo, jo.

**Mluvčí 1**

Jestli máte třeba nějakou škálu těch kritérií, jestli je máte nějakým způsobem vůbec formulovaný třeba.

**Učitel**

Tak na tý občance, na tý občance jakoby to jsou spíš takové jako cíle, tak, které mám jako jo. Nejsou to nějaká jako úplně jasně daná kritéria, že mají v dějepise znát perfektně reformy jako Marie Terezie. To jsou takový jako obecný cíle, kam chci, aby jako oni došli, jo. Občanka, výchova k občanství – co chci, aby si osvojili jako nějaké demokratické hodnoty a principy, jo. Tak to je cíl, kterej, to není, jako, že máte nějaký tady tématický plán a že tak za měsíc chápu demokracii. Ono je... Tak k tomu, k tomu se jde, že jo, k tomu se jde léta nebo k tomu se jde dekády kolikrát, jo, takže to jsou takový jako obecné cíle, kam s nima chci dojít, a žádné ty přesná kritéria. No. Tak to asi úplně jako to ani nechci.

**Mluvčí 1**

A proč teda? Vy jste to tak trochu už řekl.

**Učitel**

Tak že to za A) je svazující a vlastně je to tlak, kterej vlastně, kterej k ničemu úplně jako nepřispívá. No a když máte ty cíle, tak občanku samozřejmě že, tak nějaké, a to je napsaný, že jo i v těch ne ososnovách, ale tématickej plán, že nám jde o nějaký rozvoj demokratického myšlení. To není věc, kterou se naučíte nějakých skript nebo z učebnice, to si musíte osvojit nějakým způsobem, a to musíte vzít jako za své, že jo.

Tak, no, nebo dějepis, tak dějepis. Jde nám o to dát to do nějakých souvislostí a hledat nějaké paralely ve smyslu současnosti, že jo, jo, to taky jako nemůžem říct jakoby, "Tak



ted'ka to tak je a on tomu rozumí," to je dlouhodobá jako práce a tam si můžeme říct na konci, možná na konci devítky, když máme ten pohovor delší s těmi žáky, jako jestli to nějakým způsobem pochopili všechno, jako jo.

To jsou takový obecné cíle a obecné vize, kam jako chceme, aby ty žáci vlastně jako došli, a to není jenom jako tady, že bych si vymýšlel, ale to přece máme i v rámci našich plánů tématických a ŠVP. To je ten jakoby význam, ne takový to, že se honí nad tím, aby v listopadu jsme dobrali, já nevím, na Habsburky, Lucemburky, Přemyslovce.

### **Mluvčí 1**

Dobře, to je, jo. A potom teda, jak poskytnete zpětnou vazbu během skupinového rozhovoru, což vy už jste tak nějak jako naznačil, ale že bysme si to měli prostě představit. Tak, jak to vypadá?

### **Učitel**

Tak co se jako děje, co se děje a to víte, že se v tý oběance dít bude, že vlastně ty skupiny, žáci samozřejmě předvedou nějaký projekt, tak samozřejmě v rámci těch skupin a ty skupiny navzájem jakoby si dávají zpětnou vazbu a ta zpětná vazba je až po tom, co když oni... třeba máme projekt jo, právě, na téma demokracie a z toho projektu jim něco vyleze, něco jako z toho vyjde, oni řeknou ten jako výsledek, jo, to je, to vnímají, to, jak k tomu došli a potom ostatní jako na ně mohou jako reagovat a potom i vy, učitel, pedagog, na ně taky jako reagujete.

### **Mluvčí 1**

A během výkladu to vypadá jak?

### **Učitel**

Během výkladu, je to tak, že... tak... dejme tomu, že část hodiny teda nějaký způsobem v těch skupinách se snaží k tomu jako dobrat a dejme tomu, poslední dvě hodiny oni sedí v těch skupinkách. Ty skupiny se na sebe dívají, je tam i podmínka, aby se dívali jako čelem vlastně k těm skupinám ostatním. Ne aby, seděli zády. Řeknou, co jim z toho vyšlo. Ostatní skupiny se jim nějak k tomu vyjádří samozřejmě a potom se k tomu vyjádřím já. Já tam jako hraju většinou roli jako nějakého moderátora, v tomto. A v případě, že tam jsou nějaké jako velké myšlenkové zkratky, tak zasáhnu.

### **Mluvčí 1**

A ten zásah probíhá?

### **Učitel**

Ten zásah probíhá, záleží samozřejmě, jak, na co jako reagovat, jo, samozřejmě, že jak se k tomu jakoby, k tomu, že ta demokracie je fajn, i když má jako své chyby a tak třeba, když se to někomu zvrhne a on tam opravdu nastolí na tom ostrově nějaký autoritářský režim, tak samozřejmě nějakým způsobem si to rozebíráme, nebo když někdo fakt může adorovat, že ten Kim Čong Un to dělá dobře, tak samozřejmě nějakým způsobem se ho ptám, jako, jak to myslí a co teda jako dělá dobře, co dělá líp než, já nevím... než... demokratické státy v Evropě nebo v severní, Severní Americe atd, no.

### **Mluvčí 1**

A když, jestli teda vůbec probíhá jakoby blok nějaký frontální výuky, kdy prostě vy mluvíte a oni sedí, tak když na vás nějakým způsobem reagují, tak jak vy na ně reagujete zpátky, jak tam probíhá ta komunikace mezi vámi.

### **Učitel**

Tak zase záleží, co ho probíráme. Když to téma těžší, zase bych vzal, jako že za těžší téma v občance považuju, když se probírají ty politické systémy, tak jako a otázka byla, že když oni... jak to bylo?

### **Mluvčí 1**

Že když takhle, já to ještě zformuju jinak, když vy vykládáte a je to čistě jenom váš výklad a třeba se jich ptáte na nějaké otázky v průběhu toho vašeho výkladu, tak jak potom probíhá vaše reakce na ty jejich odpovědi? Třeba.

### **Učitel**

Jak probíhá reakce na... Tak... Reaguju buď odpovědí nebo dokonce i otázkou nebo naopak, nebo naopak se snažím posunout rovnou dál, aby oni sami k tomu jako nějakým způsobem jako došli, když je na to jako čas. No. Asi záleží jako konkrétně jako na situaci.

### **Mluvčí 1**

Jasně, že je to těžký takhle říct jako obecně chápu. No, a tak mě zajímá, jakým způsobem byste se teda vy chtěl dál ubírat v tom hodnocení? Vy jste říkal, že teda by vás zajímalo zapojení toho sebehodnocení a kromě toho?

### **Učitel**

Rozhodně.

### **Mluvčí 1**

A kromě toho třeba v tom formativním hodnocení tam budete pokračovat dál, tak, jak to teď děláte?

### **Učitel**

To rozhodně. To je to jako minimum a taky samozřejmě jakoby člověk přemýšlí neustále, jak zapojit nějaké další projekty, které vlastně nějakým způsobem se snaží pracovat s tou normativní stránkou. To si myslím, že těch projektů, co vlastně nějak hledáte, nějaké nápady, inspirace, tak je toho vlastně hrozně jako málo, něco, co by je bavilo, aby to vzali jako za svý, že jo, aby to, nebrali jako prudu a zároveň, aby to mělo jako dopad na tu normativní, že jo, stránku, tý osobnosti. Což je vlastně nejtěžší, jo, to se nedá naučit a drtit, jo, člověk to musí vzít za svý, musí chtít a k tomu se jako dostane tehdy, že mu to nějak je sympatické, že mu to je blízké nějakým způsobem, potom máte tam vliv, že jo, z rodiny a z jinýho okolí, tak samozřejmě... Takže to znamená víc nějakých projektů, ale zároveň je potřeba, aby ty projekty nebyly jenom, že ty projekty, jako že děláme, že se to žádá nebo se po tom volá, ale aby ty projekty, bavily ty děti a zároveň aby tam měly tu funkci, že se dostávají sami k těm normativním hodnotám, který, které my chceme, že jo.

A určitě stále jako skupinová práce, že jo, tak aby to nebylo jenom, zase, že je moderní dělat skupinové práce. Ale jako najít další a další jako nějaké metodiky, jak ty skupinové práce nějakým způsobem proměňovat, jakým způsobem udělat, tak aby byly jako

zábavnější a zároveň aby byly jako edukativní. Vždycky je jako největší boj to tak vymyslet, no. Musí je to to... Aby je to bavilo, aby to vzali za svý, že jo, aby se v tom našli a zároveň aby to bylo k něčemu. Aby to nebyla skupinová práce pro skupinovou práci.

### **Mluvčí 1**

Tohle vnímám hodně jako specifikum tý občanky tady v tomhle, co jste teď říkal, že to je jako hodně náročný tam najít někde tu... Jako tu hladinu, tu rovinu, aby to nebylo právě, jak říkáte, jenom, jako, že skupinová práce je moderní, tak se to prostě dělá.

### **Učitel**

Takže to chceme dělat tady a přijde mi, že jako v Čechách, jako že byly, existovaly nějaký stránky nebo nějaké jako spolky... Je jich spousta, že jo, ale které by dávaly jako dobré tipy. Dobré tipy na, právě skupinou práci, která by byla jako taková jako opravdu nějakým způsobem užitečná a prakticky použitelná do výuky, tak jako moc toho není. Jako, mám to jako nějak načtený, ale občas to jako zkusím a je to takový jako... Často to je strojený hrozně a říkám si, ty jo, tak to je vůbec jako nebaví, jo, jsme jako všichni rádi, že to už to skončilo. Tak si to kolikrát jako raději vymýšlím sám.

### **Mluvčí 1**

A třeba jakej, podle jakýho zdroje třeba z čeho čerpáte? Takhle, když už jste zmínil nějaký ty spolky.

### **Učitel**

Tak jako jsem člen Občankářů, tak třeba z Občankářů... Nebo tady nám třeba posílá CEVRO institut, to je taková ta soukromá vysoká škola politických studií a neustále nám posílají jako těžký skripta, jak učit právě o politice a o volebním systému, no, a to za mě jako jsou tam jako ty faktický, faktický jako informace, je to teda hrozná, hrozná pruda.

### **Mluvčí 1**

Mě napadá ještě třeba Jeden svět na školách.

### **Učitel**

Jo, tak ten taky využívám. To vlastně Jeden svět, využívám samozřejmě ty filmy a tu metodiku tedy, jo. Jasně, ano.

### **Mluvčí 1**

Dobře. Mělo by podle vás ještě něco zaznít, co jsme třeba nezmínili, nebo co byste chtěl doplnit nebo dodat.

### **Učitel**

Něco zaznít k té metodice nebo?

### **Mluvčí 1**

Nebo cokoliv, co vás napadá, jestli vám připadá, že jsme něco vynechali? Nebo nějaká myšlenka.

### **Učitel**

No, tak jenom asi se budu opakovat, že to slovní hodnocení, že určitě do té občanky patří, ale zároveň jako chápu, že je to jako náročný, no, když třeba učíte občanku, je to několik i stovek dětí, tak každému psát slovní hodnocení, tak asi sám bych se tím jako trápil, samozřejmě, jo. A asi by se to nějak opakovalo, chtělo by to asi nějaký formulář, ale jako říkám si, jestli někam patří, tak do té občanky. Že tak dát někomu, jedničku za kooperaci a zpětnou vazbu a za výstup, že to jako... jako je to je hezký, fajn, nějak si můžeme povídat, proč ta známka byla udělená, ale vlastně ty rodiče jako z toho nic moc jako nepoznají, co to je dostat jedničku za skupinovou práci, tak to se tam někde třeba jako fláká...

Kdyby se jako napsali konkrétně, co tam jakoby je, co tam, čeho se účastnil nebo v čem je dobru, je dobru v tom že má támhle skupinu, jako která každá má moderátora, pak vidíte, jak se krásně vyprofilují lidi, co umí moderovat nebo co mají k tomu přirozený talent talent. Tak třeba, tam můžete rozepsat, že někdo má dar řeči a že výborně moderuje anebo někdo zase má empatii a vidíte krásně, jakým způsobem schopen vtáhnout ostatní jako do té hry, do té skupinové práce, anebo někdo sám od sebe opravdu ví, že je tam, nějakým způsobem někdo, který je jako nejslabší, jako že tomu nerozumí a sám přijde k tomu jedinci a opětovně mu to vysvětlí a vtáhne ho znovu do té skupiny a to je přece dané jakoby ta, skupinová práce je o tom. Kooperace atd. Jestli práce s něčím, s textem a tvorba, tvorba systému a simulací her. A zároveň jde o to, aby se naučili, že jo, pozitivní normám, a to je podle mého, že jo, si i navzájem pomáhat, ono se to zdá, že to je klišé, ale to je úplně zásadní, že jo, brát ohledy na ostatní a hlavně, jestli jde o tu myšlenku, jo, tak to myslím, že, kdo to řek... nějaký filozof...

Jestli Václav Bělohradský teďka si nejsem jistej. Demokracie je komplikovaná v tom, že vlastně se musíme naučit žít vlastně s lidmi, které jsme si úplně nevybrali, že jo. Kolegové v práci jsou to samý že jo, ale s nima se musíme naučit žít, že jo, a v tom je ta demokracie, že jo. V těch třídách narážíte u těch šestáků, že se třeba jako nesnášej navzájem, že nechtějí být společně, že jo, holky, kluci, že jo, animosita, že jo. A najednou je dáte k sobě, oni spolu být nechtějí, hádají se u toho. A právě my učíme tím, aby byli schopný nějakým způsobem kooperovat, spolupracovat, pomáhat si navzájem s tím, s kým, i s tím, koho si úplně jako nevybrali, no, a to je to jako největší umění kolikrát, a hlavně to je dovednost, schopnost, která se vám bude hodit celý život. Jak vyjít s kolegu, kterýho úplně nemusíte, máte souseda atd, jako. Tak to.

### **Mluvčí 1**

To se dá špatně hodnotit, když k tomu máme jenom známky.

### **Učitel**

A přitom je to úplně zásadní dovednost jako tohleto.

### **Mluvčí 1**

A kolik vy, tak máte skupin na tu občanku?

### **Učitel**

Jo? Čtyři až šest vychází, no.

### **Mluvčí 1**

Což když si vlastně člověk představí, kolik by musel napsat slovních hodnocení, tak je opravdu vidět, že to je jako časově, minimálně teda časově velmi náročné.

**Učitel**

Chtělo by to asi nějaký formulář, udělat si jako nějaké... K tomu jako nějakýj muster a tam si to do toho jako vyplňovat nějakým způsobem, jo, mít to nějak předpřipravený. Nějaký kolonky, že jo, a pak to tam jako házet, no. Já s tím teda osobně nemám žádnou zkušenost. Já jsem teda se k tomu nedostal, ke slovnímu hodnocení.

**Mluvčí 1**

Takže ani jste to nikdy prostě, nikdy jste to prostě nezkoušel s žádnou skupinou, ani s nějakou jako minoritní...

**Učitel**

No že bych měl tu možnost to psát jako v rámci vysvědčení, tak to...

**Mluvčí 1**

V rámci vysvědčení, to víme, že ne, ale v rámci třeba nějaký skupiny.

**Učitel**

Tak to dělám jako no. To jasně. Vlastně. No, ale ne, že bych to jako psal jako na vysvědčení, když bych dal někomu systému, to ne, no.

**Mluvčí 1**

Jo, takže třeba pak k rodičům se prostě stejně dostane ta známka.

**Učitel**

Ano.

**Mluvčí 1**

Tak jo, tak teď byste chtěl ještě něco dodat.

**Učitel**

Asi už ne, děkuju.

**Mluvčí 1**

Děkuju, tak jo, tak já děkuju za rozhovor.

© 2024 Beey by [Newton Technologies](#)

## Příloha 3 – Ohnisková skupina (7.3. 2024)

### **Mluvčí 1**

Tak já vám vysvětlím, o co jde, nejdřív vás chci upozornit, že si vás nahrávám, jo, je to součást toho... Já nevím, co vám paní učitelka říkala, měli jste to napsané všechno v tom souhlasu, doufám, že to s váma rodiče prošli nějak.

### **Žáci**

Jojo. Ne...

### **Mluvčí 1**

Ne, jo, ne, tak teď tě o tom informuju, jo?

Máme nějaký pravidla, který budeme dodržovat, jo, a to jsou tyhle následující. Vždycky hovoří nebo teda mluví jenom jeden člověk, jo, a to je hlavně proto, aby to šlo slyšet v tý nahrávce. Potom, že se teda snažíte zapojovat všichni do té diskuze. Chápu, že někomu to jde líp, někomu hůř, ale budeme se snažit všichni něco říct. A potom, že každý z vás má právo říct svůj názor a nikdo by neměl někoho jako odsuzovat, jo, nebo prostě nějak se na někoho utrhovat nebo prostě někomu říkat, že jeho názor je špatnej, jo. A zároveň s tím souvisí, že máte vždycky právo mi neodpovědět, jo, pokud by bylo něco, na co se vám prostě nechce odpovídat, nemáte co říct, tak prostě nemusíte. A zároveň, kdyby kdykoliv během toho rozhovoru vám bylo nějak nepříjemně nebo už byste prostě nechtěli, tak můžete se kdykoliv jakoby vzdát, jo, nemusíte prostě se toho účastnit. (Můžeš si, prosím, dát vlasy dozadu? Tak teď už si tě snad zapamatuju.)

No, a já vám řeknu, proč jsem tady, jo, teda. Já jsem tady, protože píšu diplomovou práci na vysoký škole a pozoruju vašeho pana učitele na občanku, jo, a pozoruju, jak vás hodnotí, jakým způsobem prostě vám dává známky nebo nějakou zpětnou vazbu. No, ale aby to nebylo úplně tak jednostranný a řekl mi to jenom pan učitel, tak jsem se na vás chodila koukat, to víte, že jo, zároveň chci slyšet i váš názor na to, jo, protože vy jste taky důležitý účastníci tý výuky, takže proto. No a ještě vás chci teda ujistit, že žádný z vašich jmen nebude zmíněný potom v tý práci, jo, já vám dám nějaký jiný jména, jo, nebo číslo možná dokonce, jo, tak jenom, abyste věděli, a kdybyste si potom chtěli přečíst výsledky tý práce, tak můžete, jo, kdyby vás to zajímalo, tak se k vám dostane. Jo, a budou to jinak číst jenom moji učitelé. Nikdo jinej... Nikde v novinách nebo tak se to nedočetete, jo?

### **Mluvčí 1**

Chcete se na něco zeptat? Ještě, než se do toho pustíme.

### **Jana**

Tak když jako nechceme odpovídat, tak máme říct, že nechceme odpovědět?

### **Mluvčí 1**

Úplně v pohodě, jo, ale nebude tam nic osobního, žádný osobní otázky, jo, nic takovýho na tělo tam nebude.

### **Anička**

Jo, a bude to tak, probíhat, tak, že prostě se zeptáte a my budeme odpovídat, nebo se zeptáte všech?

**Mluvčí 1**

Hele, jak kdy, jo, protože já bych chtěla, abych slyšela něco od každého z vás, takže když bych třeba viděla, že prostě Anička celou dobu nic neříká, tak třeba tě oslovím přímo, jo, ale většinou to spíš bude tak, jako že se budeme i bavit mezi sebou, můžete na sebe reagovat, jo. Nemusí to být jenom tak, že já dám otázku a vy odpovídáte, ale můžete kdykoliv reagovat. Pojďme se ještě domluvit, že kdybyste chtěli reagovat, tak se přihlásíte normálně jako ve škole, jo, a abychom prostě se nepřekřikovali, jo.

Takže my se dneska budeme spolu bavit o hodnocení teda, jak už jsme si řekli, a já se vás nejdřív zeptám, jaký je váš nejvíc oblíbenej předmět a kterej jako nejvíc nesnášíte?

**Anička**

No, tak asi oblíbenej je, no, tak nesnáším češtinu. To je jasný a asi nejrádší mám biologii.

**Mluvčí 1**

Jo, dobře, někdo se chce podělit ještě?

**Jana**

Tak já nemám ráda češtinu a mě baví tělocvik.

**Mluvčí 1**

To je docela častá odpověď, ten tělocvik.

**Jana**

Nebo ještě matika.

**Mluvčí 1**

Super, zajímavý. Eli?

**Eliška**

Mě baví zeměpis. Teda občas... Ale baví mě. Ale nemám ráda matiku a češtinu. To jsou takový předměty, který mi nejdou, když se jako nesnažím úplně. A jinak mám ráda zeměpis a tělocvik.

**Mluvčí 1**

Super. Co ty Julie?

**Julie**

Mám ráda výtvarku a tělocvik a nemám ráda češtinu a dějepis.

**Mluvčí 1**

Nemáš ráda dějepis.

**Julie**

Mě to prostě nebaví.

**Mluvčí 1**

Jo, já taky nemám ráda dějepis. Nebaví vás dějepis? A to máte taky pana učitele na dějepis, máte někoho jinýho?

**Žáci**

Ne, nebaví. Nemáme, to máme někoho jinýho.

**Mluvčí 1**

A co ty, Martine?

**Martin**

Tak mě asi baví tělocvik, dějepis, taky tělocvik, ale joo to už jsem říkal to nevadí. No a nemám rád asi zeměpis, je moc dlouhý na mě vždycky.

**Mluvčí 1**

A zeměpis máte taky s někým jiným než s panem učitelem?

**Žáci**

Ano, ano.

**Mluvčí 1**

Jo, taky ne. Máte ho jenom na občanku. No, no, já jsem se vlastně koukala do rozvrhu. Takže to vlastně vím, ale díky za připomenutí. (smích) Tak jo, super. A když teda nikdo z vás neřekl občanku a když se vás zeptám přímo na občanku, tak baví vás nebo ne teda.

**Eliška**

Jo je v pohodě ale tak... Jako u mě to záleží, jako, co bereme. Pokud bereme nějaký hry a jsme jakoby, dá se říct, že v akci, tak to jako zábava v těch týmech, ale když prostě jenom něco píšeme do sešitu a něco se máme naučit. Tak to mě nebaví.

**Mluvčí 1**

To se nedivím. Chceš něco dodat?

**Jana**

Mně úplně není příjemný třeba když se bavíme o válce nebo jako o těch střelách, protože je mi to takový, jako, že mi to vyvolává jako nějaký pocit prostě, že mě to úplně jako... Jako občanka mě jako baví a nemám ráda, když se bavíme o takových jako věcech, co se jako staly, nebo co se děje.

**Mluvčí 1**

To se může stát, no, že to někdy nejsou lehká témata úplně v té občance, že jo, jako třeba v matice. Chce to někdo ještě okomentovat? Ne? Tak jedem dál, jo, klidně. No, a tak vy jste teda zmiňovali nějaká témata, který jsou pro vás těžký a co je třeba téma, který vás jako zajímá v tý občance? V pohodě. Zamyslete se.

**Jana**



Tak třeba jako, co mě zajímá třeba, co se děje jako ve světě, ale jako že ne třeba jako války, ale jako třeba, že nevím, někdo se, někdo se narodil, někdo jako umřel nebo.  
(smích)

**Mluvčí 1**

Takže nějaký aktuality asi ne třeba?

**Jana**

No, jo!

**Anička**

Tak mě právě naopak, tak mě baví různý ty střelby. Teďka, jak byla na tý fakultě, protože mě zajímá, co se tam stalo a jako, že jestli se to může stát u nás nebo prostě...

**Mluvčí 1**

Prostě jako jaký jsou nějaký ta jako aftermath, co bude jako potom.

**Anička**

Jo.

**Mluvčí 1**

Co ty Martine, třeba? Tak co tě baví na občance?

**Martin**

Asi, co se děje ve světě, no. Taky ty aktuality.

**Mluvčí 1**

Julie, souhlasíš? Ty kýveš. Jo? No, tak jo. No, a to se pojí zároveň s otázkou, v čem je ta občanka jakoby jiná než ty ostatní předměty?

**Jana**

Že tam se jako bavíš o svých pocitech, prostě můžeš tam říct pravdu. Jako na češtině, když se tě zeptá: "No, vy mě určitě máte ráda." Tak všichni zakývou, ale ona ji ráda jako nemá. Že prostě můžeš říct svůj pravej názor, tak to myslím.

**Mluvčí 1**

Aha, a čím myslíš, že to je daný nebo v čem myslíte, že to je daný? Je to daný tím učitelem? Nebo to je daný tím, že to je zrovna občanka?

**Jana**

Já si myslím, že to je tím učitelem.

**Mluvčí 1**

Souhlasíš Ani nebo ne? Souhlasíš Eliško?

**Eliška**

Pan učitel nám občas i řekne, jako: "Řekněte, teď tady jsme na občance, tady to říct můžete, do novin to někam dávat nebudem, takže..."

### **Mluvčí 1**

Jako já dneska. (smích) Souhlasíte s tím Martine, Julie, souhlasíte? No, tak jo, tak to jsou úplně super odpovědi, to mě jako těší, že máte takovouhle důvěru, nastavenou s panem učitelem. No, tak hele vrhnem se na to, jo, když vám řeknu teda "hodnocení", co se vám vy jako vyvalí v té hlavě?

### **Žáci**

Známky.

### **Jana**

Asi, jak jako dáváme pozor?

### **Mluvčí 1**

Jak dáváte pozor? Můžeš to vysvětlit, nějak líp?

### **Jana**

Jakože když, jakože třeba u těch známek, něco píšeš, tak třeba, když dáváš pozor, tak jako víš. Nebo u tý prezentace třeba, když dáváš pozor na ostatní týmy, tak víš, na co se zaměřit, takže potom budeš mít třeba i jako lepší známku.

### **Mluvčí 1**

Jo, takhle, jo, takže nějak jakože můžeme to přeformulovat tak, že tvoje úsilí, potom se odráží v tom hodnocení?

### **Jana**

Jo.

### **Mluvčí 1**

Nechci ti úplně překrucovat slova. Co si o tom myslíte?

Nic? Taky ty známky se vám vybaví?

### **Anička**

No a možná, že i třeba chování, že třeba, když máš třeba ředitelskou důtku, teď si nejsem jistá, jestli máme dvě nebo tři, tak už tě prostě vykopnou ze školy.

### **Mluvčí 1**

A to už je hodně extrémní případ teda. No, a když se zaměříme na hodnocení v tý občance.

Tak co se vám vybaví? Hodnocení ve výchově k občanství?

### **Jana**

Že dáváme jako vlastní názor? Jakože, tam se nás hlavně ptá na naše názory.

### **Martin**

No.

### **Mluvčí 1**

A hodnotí vás za ty názory pan učitel?

**Jana**

Ani ne. No spíš záleží, jestli jsme tam něco napsali a že na to názor jako máme.

**Mluvčí 1**

Jo, takže vlastně i třeba nějaký názor, kterej jinej než většinovej názor, tak může být správně?

**Eliška**

Jo, je to přece náš názor a každěj to může brát z jinýho pohledu, tu danou situaci a my to tak vidíme, je to náš názor a ten druhej se z toho může... na to koukat z jiný strany a vidět něco jinýho a vlastně máme oba pravdu, že jako při tom myslíme tak, jak to vidíme.

**Mluvčí 1**

Takže když ten názor napíšete do toho testu, tak co udělá pan učitel s tím?

**Anička**

No, tak nejdřív podle mě si ujistí, jestli je to fakt pravda, jestli jsme tam nenapsali prostě nějakou blbost a jestli je to pravda, tak nám dá jedničku.

**Mluvčí 1**

Dá vám jakoby dá vám kladný hodnocení?

**Žáci**

Jo.

**Mluvčí 1**

Takže se nestalo někdy, že třeba jste měli napsat nějaký svůj názor a on vám za to ty body strhnul?

**Žáci**

Ne.

**Mluvčí 1**

To je zajímavý.

**Jana**

Jeho jenom zajímá, jestli jsme prostě napsali o tom tématu vůbec, jakože.

**Martin**

Třeba v minulém testu, tak jsme měli, co by si dělal v tom totalitním státu, tak si tam mohl vlastně dát cokoliv jako.

**Eliška**

Ale jako musela to být pravda.

**Mluvčí 1**

Jo, takže...

**Anička**

A nesměli jsme tam napsat třeba jenom nevím, protože za to bychom body nedostali.

**Mluvčí 1**

Takže mu jde o to, abyste se vlastně zamysleli nad tou problematikou. Takže cení nějakou snahu. Možná taky, jo, že kdybyste tam napsali: "nechci to říkat", tak by to asi nebylo pro něj potěšením, že jo?

**Žáci**

Hm.

**Mluvčí 1**

No, tak jo, no, a hele, když teda ten váš učitel vás hodnotí, tak za co? Víte, za co vás hodnotí ten učitel?

**Martin**

No, že se vlastně hlásíme a vlastně povídáme si o tom a tak.

**Mluvčí 1**

Jo, takže za nějakou aktivitu?

**Martin**

Ano.

**Mluvčí 1**

Jo, ještě za něco?

**Eliška**

Tak třeba u těch prezentací, jak to bylo provedený, nebo jak jsme to řekli a prostě za to nám dává taky známky.

**Martin**

Jak jsme se na tom dohodli.

**Anička**

Ta spolupráce.

**Mluvčí 1**

Hele, a tohle mě zajímá, jo, protože to je docela jako hodně specifický. Mohl byste někdo popsat průběh těch prezentací? Jak to probíhá od začátku do konce? Myslím od toho, když stojíte před tou tabulí, uděláte tu prezentaci jako ta skupina, tak co se potom děje? Po konci té prezentace. Co se děje?

**Martin**

Tak všichni si píšou plus a minus, co jako se jim líbilo, a co ne.

**Mluvčí 1**

V průběhu?

**Žáci**

Jojo, ano.

**Martin**

No, a pak si vlastně řeknem, jakou známku bysme chtěli, nebo co si myslíme, že bysme se to dostali.

**Mluvčí 1**

Jako kdo? Ty členové té skupiny?

**Martin**

Ano.

**Eliška**

Tak jako většina z nás tady chce za tu prezentaci jedničku (smích), ale můžeme si jako dát sebekritiku a jako říct si: "Aha, oni řekli, že něco tam bylo špatně. Já jsem to tak taky vnímala, tak bych si za to dala třeba dvojku."

**Mluvčí 1**

Takže vlastně kromě těch spolužáků, který si píšou ty plusy, mínusy, tak i vy v té skupině musíte teda asi zmínit nějaký plus i mínusy.

**Jana**

No jako já jsem to brala, jako že za náš tým, no, tak my jsme si hlavně jako po té prezentaci jsme spolu mluvili a říkala jsme si, jako: "Ty jsi tam nemusel..." Prostě měli jsme vůči sobě sami kritiku, jako: "Nemusel jsi tam minutu prostě stát a prostě...", ale jako, jako hezky, ne, jako že bysme si nadávali za to a jenomže: "Mohl jsi to udělat takhle, nemusels tam zmiňovat tohle."

**Mluvčí 1**

A jak se u toho cítíte, když máte ohodnotit členy té svojí skupiny? Teď nemyslím sebe, ale ty ostatní v té skupině, jak se u toho cítíte?

**Jana**

No docela špatně. (smích)

**Mluvčí 1**

Cítíš se z toho špatně?

**Jana**

Protože jako já bych, já jako, já jsem lídr a jako já nechci nikoho urazit, ale prostě vím, že...

**Mluvčí 1**

Promiň, ale můžeš ještě vysvětlit, co to je, že jsi lídr?

**Jana**

Jako že seš kapitán a vlastně určuješ, kdo co dělá nebo jako úplně to jako není, že řekneš, ty něco uklidíš, ale jako, že rozdělíš práci, kdo co udělá.

**Mluvčí 1**

Jasně, no, dobrý tak pokračuj.

**Jana**

No, a jenomže prostě třeba vím, že jeden kluk z našeho týmu, no takže on se do toho vůbec jako nezapojoval, ale jakože nechtěla jsem jako říkat, no, on nic nedělal, jakože.

**Mluvčí 1**

Bylo to nepříjemný...

**Jana**

Jo.

**Mluvčí 1**

Jako že bys na něj bonzovala.

**Jana**

No! Což jsem úplně jako nechtěla.

**Mluvčí 1**

Můžete, někdo to taky okomentovat?

**Martin**

Tak když o někam řekne něco v tom týmu, že něco jako nedělá nebo udělal špatně, tak si myslím, že to jako nezní jako fér, protože ty jsi taky mohu udělat jako chybu nějakou.

**Mluvčí 1**

Ale já jsem viděla na tom pozorování, když jsem na vás koukala, že vy kromě toho, že hodnotíte ty ostatní, tak máte i sami o sobě říct, jak vy jste pracovali v té skupině. Takže vlastně mně to připadá potom ve výsledku fér, nebo není to tak? Hodnotíte teda i sami tu svoji práci?

**Martin**

My jsme to takhle v týmu nedělali.

**Mluvčí 1**

Vy jste to zrovna nedělali?

**Eliška**

Ne, nedělali.

**Mluvčí 1**

Taky ne?

**Eliška**

My jsme spolu. Ještě se Aničkou.

**Mluvčí 1**

I s Julií?

**Julie**

Ne, já jsem úplně jinde.

**Jana**

No, já si myslím, že jako my jsme jako řekli... Já jsem řekla jako za sebe, že jsem, já jsem byla pryč a tím pádem jsme to začli dělat jenom 2 dny než to začlo. Takže si myslím, že kdybysme to začli dělat dřív, tak by to taky bylo lepší.

**Mluvčí 1**

Jo, jasně. Takže vlastně si i sama sebe ohodnotila, hele, takže vy teda po tý prezentaci, když se k tomu vrátíme, vy teda si řeknete ty plusy, mínusy, vy sami v té skupině a co dělají ty ostatní spolužáci teda v té třídě potom?

**Martin**

No, tak taky nás hodnotí. Jestli se jim tam něco líbilo nebo nelíbilo, jako jestli jsme to měli dlouhý nebo krátký, nebo jestli jsme to jako nějak popisovali víc než ostatní...

**Eliška**

Anebo když je něco nestručný, tak se nás na to zeptají jako. Zeptaj se, jak bychom to řešili, nebo jak jsme to mysleli...

**Mluvčí 1**

No, promiň, poslouchám, to bylo všechno, jo? Pardon, já jsem se koukla ke dveřím. Hele, a když teda vás hodnotí ty spolužáci, já jsem si všimla, že pan učitel vás ale nenechá říct jen tak něco, jako třeba, já nevím: "Mně se líbil ten font, který jste použili v té prezentaci." Nebo: "Měli jste tam hezký obrázek", to panu učiteli většinou nestačí. Je to tak?

**Žáci**

Jo, je.

**Jana**

Hlavně si myslím, že ho zajímá, jak jsme si to jako rozdělili, jako že ať já nemluvím pět minut a všichni ostatní mluví pět sekund, jakože jak jsme si to rozdělili na spravedlivé jako díly.

**Mluvčí 1**

Takže ho zajímá vlastně ten proces, jak jste to vytvářeli...

**Eliška**

Spolupráce podle mě i, protože třeba v našem týmu, tak náš lídr jako nemohl chodit ven z nějakýho neznámého důvodu a jako dělali jsme tu prezentaci všichni, jako že jsme tam poslali nějaký nápad nebo obrázek, on to zpracoval, ale nemohli jsme si vyzkoušet to říkat a zjistit, že to máme vlastně pod dvě minuty. Že to byl prostě jako sprint.

### **Mluvčí 1**

Nemohli jste natrénovat.

### **Eliška**

Natrénovat si to... Jak to jde po sobě a slyšet i ty ostatní anebo tam pak i upravit něco, kdyby se to nehodilo, ale prostě jsme si poslali obrázky a vlastně lídr udělal i text a jako na to se nás ptal, jako, jak vypadala ta naše spolupráce... Ona moc dobrá asi nebyla. (smích)

### **Mluvčí 1**

No, tak vlastně teď taky sama sebe hodnotíš. (smích) Dobře, jo, hele, a když teda děláte ty prezentace a ohodnotí vás i ty ostatní spolužáci... Myslíte si, že pan učitel má hlavní slovo v tom, jaká z toho bude známka? Nebo myslíte, že bere v úvahu i to, co řekli všichni ostatní. Jako vy, ta skupina i ty spolužáci.

### **Jana**

No, já si myslím, že on má hlavní slovo, jakože já ho nechci tak nějak pomlouvat, jenom si myslím, já si myslím, že on jako si bere to hlavní slovo, ale nevím, jestli je to pravda, jenom si to myslím.

### **Anička**

Možná bere i v úvahu to, co řekli spolužáci nebo jak jsme se zhodnotili my sami, a to vezme podle mě v úvahu a pak vlastně jako rozhodne, co bychom za to měli dostat.

### **Mluvčí 1**

Hele, je v pohodě, nesouhlasit, jo? Každý z vás to může vidět úplně jinak, jo. Martine, ty jsi chtěl něco ještě říct.

### **Martin**

No ne.

### **Anička**

Ale tak musíme uznat to, že je to učitel a prostě ví toho víc než my. Takže asi má i větší pravdu, třeba, jestli ta prezentace byla špatná nebo dobrá, nebo prostě...

### **Jana**

Že jich asi jako viděl víc a umí to posoudit.

### **Mluvčí 1**

Jo, že má větší zkušenost, třeba...

A dává vám někdy i jiný známky než jedničku a pětku, třeba?

### **Žáci**



Ano, jo.

**Mluvčí 1**

Dává vám všechny ty známky?

**Žáci**

Jojo.

**Mluvčí 1**

Takže už jste viděli třeba, že někdo dostal z prezentace čtyřku?

**Martin**

To zas ne.

**Mluvčí 1**

U prezentace ne?

**Jana**

No, jediný snad my jsme dostali dvojku. Jinak měli jedničky.

**Eliška**

A zase jsme měli jenom teďko první kolo těch prezentací, takže nebylo moc šancí to nějak víc pokazit si.

**Mluvčí 1**

Jo. Že byl shovívavější třeba, jo? Jasně, no, a když píšete jako třeba test, tak používá i jiný známky než jedničku a dvojku?

**Žáci**

Jo.

**Mluvčí 1**

No a hele, když jsme u těch testů, když vy napíšete test, totálně to úplně, zvořete, víte, že jste to zvorali a chcete si to opravit, jaký jsou na tohle pravidla?

**Jana**

No, my jsme ho zatím psali jednou, takže my nemůžeme posoudit.

**Martin**

Vlastně dvakrát.

**Mluvčí 1**

Takže měli byste šanci si to opravit? Myslíte?

**Martin**

Ano, to určitě!

**Žáci**

Jo, to jo.

**Anička**

Jo anebo i třeba známka různě z prezentací a tak.

**Jana**

A myslím si, že... Nevím, ale že by nám možná nechal tu jako původní, náš učitel na zeměpis to tak dělá, že nechá původní a dá tam zase tu jako novou.

**Mluvčí 1**

No, tak to nemůžeme vědět, když jste to ještě nezažili. Hele, a ještě jsem zapoměla u těch prezentací, vy víte, vy máte daný nějaký kritéria, co musíte splnit? Na tu prezentaci? Třeba máte tam čas? Nebo tak, Julie, nechceš mi to říct ty třeba? Ne? Tak povídejte někdo.

**Žáci**

No... (nevědí, co říct)

**Mluvčí 1**

Jak to, jaký tam máte ty kritéria?

**Anička**

Čas...

**Mluvčí 1**

Tak čas...

**Anička**

Ten čas a třeba ještě nějaký ty otázky, nevim...

**Jana**

Máme tam prostě ty otázky třeba, proč jsme si to vybrali, jo, a ještě jak jsme na to přišli prostě. A musíme pokládat.

**Eliška**

Otázka do publika. A pak zdroj tam máme mít na konci, aby věděli ostatní, odkud jsme čerpali informace a pak podle mě i jak bychom ten problém měli řešit.

**Mluvčí 1**

A tady tyhle ty kritéria vám říkal pan učitel dopředu?

**Žáci**

Jo, ano.

**Martin**

A ještě třeba obrázky, který k tomu jako můžou být vhodné jako.

**Mluvčí 1**

Jo, takže vy jste dopředu věděli, jak ta prezentace má vypadat?

**Žáci**

Jo.

**Mluvčí 1**

Myslíte si, že když vám potom dává pan učitel známku za tu prezentaci, že kouká na to, jestli jste ty kritéria doopravdy splnili?

**Anička**

Jo.

**Jana**

Já si nemyslím, teda. Já jsem viděla, že ty první, tak tu prezentaci měli dvě minuty a půl a my měli jsme to 5–6 minut a taky dostali jedničku.

**Eliška**

To je pravda.

**Jana**

Takže si myslím, že jako má to tam nějaký malej podíl, ale myslím si, že to nemá určitě jako nějaký velkej.

**Mluvčí 1**

Jako že by si třeba dělal háčky, to si nemyslíš?

**Martin**

To zas ne, ale tak...

**Jana**

Kouká se, jestli jsme odpověděli, proč jsme si to vybrali, jestli jsme tam dali zdroje, a tak spíš.

**Mluvčí 1**

Takže to třeba zmíní tak okrajově, ale úplně se toho nedrží tak přísně.

**Eliška**

Jo, tak.

**Mluvčí 1**

Tak jo, hele, a vy dostáváte z testu známky, že jo?

**Žáci**

Ano.

**Mluvčí 1**

Dostáváte za to i... Řekne vám k tomu něco pan učitel k tomu testu, když vám ho rozdává? Vy jste, už jste ho dostali, ten test, to jste psal minule?

**Anička**

Ne, ještě ne.

### **Mluvčí 1**

A ten minulej, co jste měli ten zkušební test, tak k tomu něco řekl, nebo vám jenom zapsal známky do školy online.

### **Žáci**

Jenom zapsal.

### **Martin**

Jako my jsme měli k tomu sešit jako na pomoc, takže si nemyslím, že bychom...

### **Eliška**

No, podle mě, když za ním zajdete a vidíte, že máte, nevím, třeba trojku a zeptáte se ho, jak to teda mělo být, takže vám to, hlavně i vysvětlí znovu, nebo vám řekne, proč jste dostali tu známku.

### **Mluvčí 1**

Ale při hodině to nekomentuje nijak?

### **Žáci**

Ne.

### **Jana**

No, ale my jsme hlavně psali test, jako kde byli informace, jestli si myslíme, že je to pravdivý nebo nepravdivý, takže tam to jako nešlo nějak extra okomentovat a jenom řekl, že: "Většina jste měli špatně to první." Ale jako...

### **Mluvčí 1**

Výborně, to je zajímavý poznatek.

### **Jana**

A koukl se, že jste se nekoukli na to, že je to ročník, jakože osmnáct set, což ještě ten člověk nežil, tam byl nějaký...

### **Anička**

Tomáš Garrigue Masaryk a internet.

### **Mluvčí 1**

Takže vás na to jakoby, upozornil jenom, jak to mělo být. Hele, a jak se cítíte? My jsme se bavili o tom, jak se cítíte, když hodnotíte sami sebe, že jo, i když hodnotíte spolužáky a jak se cítíte, když vás hodnotí pan učitel u tý prezentace?

### **Anička**

No, tak mně se zdá že, no... Že naše prezentace... Tak podle mě jsme měli dostat dvojku, protože jsme to na konci docela pokazili, ale tak zas, takže někomu se zdá, že jsme měli dostat dvojku, někomu že jedničku, ale mně se zdá, že jsme měli dostat tak 1–2. To je prostě, že to dostaneš jedničku a půl, nebo že.

**Eliška**

Jedna minus...

**Anička**

No, a oni, tak mně se zdá, že oni to měli podobně třeba jako my, ale trochu horší, takže dostali dvojku. Ale tak... (povzdech)

**Mluvčí 1**

Takže cítíš, že to je nespravedlivý?

**Anička**

No, asi trochu jo.

**Žáci**

Občas.

**Eliška**

U nějakých prezentací mi přijde, že to bylo nefér, ale u hodně těch prezentací jako souhlasím s tím, co dostali.

**Mluvčí 1**

Jasně, tak Martin.

**Martin**

Tak určitě, když mi říká, že jsem něco udělal špatně, tak určitě to chápu a pak to už nebudu dělat, a když mě jako hodnotí, jako že jsem to udělal dobře, tak jsem určitě jako šťastný, že jsem to udělal správně.

**Mluvčí 1**

A když ti říká, že jsi to udělal špatně, řekne ti, co máš udělat, abys to udělal dobře příště?

**Martin**

Někdy jo.

**Mluvčí 1**

Někdy jo? No, a jak to třeba vypadá? Vzpomeneš si na nějaký příklad? To je jako těžká otázka, já vím.

**Martin**

Tak možná, že bysme mohli udělat jako trošku delší, nebo že ty obrázky nebyly třeba jako vhodný, nebo že tam bylo na té tabuli... To, co jsme říkali, prostě třeba to... No, a...

**Eliška**

Anebo třeba vím, že někomu pan učitel říkal, že mluvil moc potichu, že pokud jako budeme prezentovat ještě někdy příště, tak bychom měli mluvit víc nahlas, aby nás slyšely i děti vzadu a jako máme si to prej zkoušet třeba před zrcadlem nebo si vytáhnout plyšáky (smích) a mít jako...

**Mluvčí 1**

Publikum.

**Eliška**

To publikum a jako říkat to a snažit se nahlas. Nebo před rodinou, jestli vás slyší vzadu v kuchyni nebo jenom v obýváku.

**Mluvčí 1**

Výborně, to je dobrej postřeh. Dobře. Hele, a mě by teda zajímalo, protože vy jste říkali, že se někdy necítíte dobře, když máte hodnotit spolužáky, jo? Někdo říkal, že jako je to trošku lepší, někdo, že trochu horší, co by vám pomohlo cítit se líp, když se máte jakoby k někomu vyjádřit, k jeho práci? Máte nějakej návrh?

**Jana**

Jako že by bylo... Jako mě napadlo, že mi tam nebyl, ale to by bylo takový jako pomlouvání.

**Mluvčí 1**

Že by tam nebyl ten, koho hodnotíš

**Jana**

Jo, ale to by bylo takový, jako...

**Mluvčí 1**

A už jste se někdy setkali s tím, že jste někoho hodnotili a on se rozčílil?

**Žáci**

No, ne. Jo.

**Mluvčí 1**

Jo? Někdo jo, někdo ne.

**Anička**

Ale ne tady ve škole někde třeba jinde.

**Mluvčí 1**

Takže tady na občance se nestalo třeba, že...?

**Jana**

Mně se to stalo, jo, jakože jako ne zrovna na občance, ale já nevím, byla asi druhá třída nebo prostě něco jsme prezentovali a vím, že u jednoho kluka, tak já jsem řekla, že jako nespolupracoval, prostě, že prostě ani neodepisoval prostě se na tu hodinu... Prostě se na to vykašlal, a tak on na mě potom byl mega naštvanej, že jsem ho nějak ponížila. Nebo jakože...

**Mluvčí 1**

To se může asi stát, no, když to někdo neunes třeba. Hele, a myslíte si, že ten učitel, že on vás učí, že jo, nějaký znalosti, učí vás o demokracii atp., o totalitních režimech... Myslíte si, že vás učí, jak máte někoho ohodnotit nebo jak máte sebe ohodnotit dokonce?

**Jana**

Myslím, že ne.

**Mluvčí 1**

Myslíš, že ne?

**Anička**

Spíš ne. Spíš je to jako od nás, že se to učíme sami.

**Mluvčí 1**

Že se to učíte sami...

**Eliška**

A právě že u těch prezentací, tak nám neřekl, jak něco jako ohodnotit, ale vlastně jsme do toho šli sami.

**Mluvčí 1**

Ale zase Martin tu říkal, že máte nějaký systém – plusy a mínusy.

**Žáci**

Jo.

**Mluvčí 1**

Ale to nevidíte úplně, jako že vám dal teda nějakou návodku? Není to pro vás jednodušší tím?

**Martin**

Není.

**Jana**

Jenom, já si myslím, že nás úplně nemůže jako naučit, jak dělat jako názory. Jako že prostě, kdyby nám řekl, že bysme měli jako ohodnotit to a to, tak prostě myslím si, že už by to nebyl prostě takový jako náš názor. Jako náš.

**Mluvčí 1**

Dobře, ale jakoby já tím myslím spíš třeba nějaký jako nějakou argumentaci, jo. Jako že prostě si obhájím třeba to, proč někoho tak hodnotím. Chceš něco říct, Mart'ó?

**Martin**

No, tak, abysme si jako, proč to děláme vlastně tu třeba prezentaci a abysme si jako řekli, jak to... Proč to děláme a... (odmlka)

**Mluvčí 1**

Jakoby, když ty hodnotíš sám sebe teď myslíš?

**Martin**

No jo.

**Mluvčí 1**

Takže vám dává nějaký návodný otázky třeba takovýhle, jo?

**Martin**

No.

**Mluvčí 1**

Já jsem to moc nepochopila, totiž to, co si teďka popisoval.

**Martin**

No, tak. Hm...

**Mluvčí 1**

Seš zamotanej, vid', teďka trošku? Tak si dej čas, posunem se a kdyby sis vzpomněl, tak mi to řekneš, jo?

**Martin**

Jo. (smích)

**Mluvčí 1**

Dobry, ale takže jo, v pohodě... Takže to jsme asi probrali, si myslím. Kdo si myslíte, že je zodpovědněj za to, jakou máte známku?

**Anička**

No, tak, jakože z prezentace nebo?

**Mluvčí 1**

Obecně, kdo si myslíte, že může za to, jaký máte výsledky ve škole?

**Anička**

Tak podle mě my, protože třeba... Se neučíme a nedáváme pozor, takže vůbec pak nic neumíme. (smích), takže...

**Mluvčí 1**

Jsi hodně přísná na sebe.

**Žáci**

(Smích)

**Anička**

No. Ale tak někdy i učitel třeba, třeba si mohl dostat, nevím, trojku nebo dvojku a dostal jsi čtyřku, třeba, že je na tebe zasedlej, tak dostáváte prostě horší známky a je na vás úplně bezdůvodně zlej.

**Mluvčí 1**



A to je případ i vašeho učitele?

**Žáci**

Ne! Není.

**Anička**

Ale může to u někoho takhle bejt.

**Mluvčí 1**

Jasně, určitě.

**Eliška**

V jiným předmětu to tak má někdo.

**Mluvčí 1**

Jo, je, jasně, může se to stát, no. Jo, takže byste řekli, že to, hlavně jste vy sami a pan učitel? V nějakém případě, jo, souhlasíš s tím Martine? Souhlasíš? Julie?

**Žáci**

Hm, jo.

**Mluvčí 1**

No, tak jo. Nechcete někdo něco zatím okomentovat? Co jsme říkali, ještě něco dodat. Martin si nevzpomněl, co chtěl říct?

**Martin**

No, je to už asi jedno.

**Mluvčí 1**

Ale klidně to pověz jako jo. Máme čas ještě.

**Martin**

Dobrá...

**Mluvčí 1**

Dobře, dobře. Vteřinku. No, tak se asi posuneme rovnou dál, když nemáte teda žádný podněty.

**Žáci**

Tak jo.

**Mluvčí 1**

Zajímá mě teď, jestli pan učitel... zajímá mě, jestli pan učitel vám v průběhu normální hodiny, když vás nějak nehodnotí, jestli vám dává nějaký otázky, kontrolní.

**Jana**

Jo? Mně se zdá, že jo?

**Anička**

Tak zeptá se nás. Na něco.

**Mluvčí 1**

Třeba, můžu teda nějaký příklad? Napadá vás nějaká otázka, na kterou se vás třeba zeptal? Úplně náhodná.

**Eliška**

Ted' minulou hodinu...

**Anička**

Mně se zdá, že když třeba... Minulou hodinu jsme probírali třeba demokracii a příští hodinu budeme probírat úplně něco jiného, tak mně se zdá, že se zeptá, jako že jestli vůbec ještě víme, co je ta demokracie nebo podle mě něco takového.

**Mluvčí 1**

Takže na začátku další hodiny se třeba zeptá na to, co bylo minule?

**Jana**

Někdy se ptá jakoby zpátečně, jestli si jako něco pamatujeme a kdyžtak nám to jako... Nebo se nás zeptá ještě teda, když to nevíme.

**Anička**

No, anebo se nás zeptá, i když třeba budeme ještě probírat to téma, tak se vás zeptá.

**Mluvčí 1**

Takže se vás zeptá. A jak reaguje, když řeknete něco špatně? Co vám řekne?

**Jana**

Hmm, v pohodě, jako.

**Jana**

Jakože neřekne: "V pohodě," ale podle mě vyvolá někoho jiného.

**Mluvčí 1**

Vyvolá někoho jiného?

**Martin**

Není naštvaný.

**Mluvčí 1**

Cože, co si říkal?

**Martin**

Že není naštvaný.

**Mluvčí 1**

Není naštvaný! Já jsem právě rozuměla, že je naštvaný. (smích)

**Žáci**

(smích)

**Eliška**

Že řekne třeba: "To není tak úplně dobře." A pak vyvolá někoho dalšího a ten to řekne třeba správně a pak zopakuje to, co řekl ten správně a jako ještě nám to vysvětlí, protože jeden to třeba jako nepochopil.

**Mluvčí 1**

A zapamatuješ si to, pak? Když se tě zeptá, ty to nevíš a on se zeptá někoho jiného, zapamatuješ si pak tu odpověď?

**Eliška**

Tak mě moc nevyvolává, ale... podle mě, jo?

**Mluvčí 1**

A proč tě nevyvolává?

**Eliška**

Já nevím, no, pan učitel tam podle mě zapomněl na chvíli moje jméno, takže... (smích)

**Mluvčí 1**

Aha, tak to jo.

**Anička**

Podle mě spíš hodně, třeba, když jsme v tý skupině, tak on podle mě spíš vyvolává lídry a ty více-lídry.

**Martin**

Anebo ty mluvčí vlastně.

**Žáci**

No, no.

**Mluvčí 1**

Ale to je, když sedíte ve skupinkách? Vy sedíte vždycky...

**Žáci**

No...

**Mluvčí 1**

Nevadí vám to?

**Eliška**

Ne.

**Žáci**

(smích)

**Mluvčí 1**

Nevadí, někomu to nevadí. (smích)

**Jana**

Ale tak za mě třeba, no, tak on mluví lídr, ale když chce mluvit jako někdo jiný, tak on začne, on pokračuje po tom lídrovi, takže.

**Mluvčí 1**

Naváže na něho, doplní ho. Takže když se přihlásíte, že chcete něco říct, tak jak to funguje?

**Žáci**

Tak to nás vyvolává, to jo.

**Mluvčí 1**

Vyvolává...

**Anička**

Ale tak třeba v našem týmu, tak nejčastěji vyvolává buď mě, já jsem více-lídr, nebo Lukáš, to je spolužák, a to je lídr. Nebo pak ještě Adam, a ten je mluvčí.

**Mluvčí 1**

A vyvolává třeba někoho schválně, když třeba nechce něco říkat?

**Martin**

Ne, to podle mě nestíhá.

**Mluvčí 1**

Takže když třeba je takovýto typický, když někdo jako se vykecává a ten učitel vás schválně vyvolá?

**Jana**

Ne, to ne.

**Mluvčí 1**

To se neděje.

**Jana**

Ale to je jediný asi, který... To je jediný učitel, který to asi nedělá.

**Mluvčí 1**

To zajímavý, vidíte...

**Eliška**

Anebo je to prostě občanka a na to třeba nemáme názor nebo nevíme, že přemýšlíme, tak nás nevyvolá a netahá to z nás jako.

**Mluvčí 1**

Jako myslíš, že to je tím, že to je občanka?

**Eliška**

Jo.

**Anička**

Mně se spíš zdá, že je to, že to je dobřej učitel prostě.

**Eliška**

Učitel. A podle mě možná i nějakou roli v tom hraje i ten předmět?

**Mluvčí 1**

A dokázal bys to nějak jako odůvodnit jako to, co si teď řekla?

**Eliška**

Co jsem řekla? (smích)

**Mluvčí 1**

(smích) Že to je tím, že ten předmět je jakoby jinej v tomhle.

**Eliška**

Protože říkáme ty své názory, a když nevím, tak někdo si na to potřebuje víc času si na to udělat ten názor, tak ho nevyvolá po pěti vteřinách, kdy to jako řekl jako: "Co si o tom myslíte?" A někdo si ten názor jako dělá a prostě se nepřihlásí, tak podle mě jako vyvolává ty, který si na to ten názor už udělali a přihlásili se.

**Mluvčí 1**

Ale to třeba jako co je, nebo jaký jsou znaky demokracie, to přece není můj názor nebo?

**Eliška**

No. Není no, ale nevyvolává.

**Mluvčí 1**

Ale prostě to nedělá pan učitel teda. Jani, ty jsi chtěla něco ještě říct.

**Jana**

Já jsem chtěla prostě říct, že to je tím učitelem si myslím jako nejvíc, protože nějaký učitel chce být takovej ten...jakože, kterej, jako... Jak to říct.

**Mluvčí 1**

Jako řekni to, jak to cejtíš, Jano.

**Žáci**

(smích)

**Jana**

Jako že se snaží jako... Udělat, ať máš třeba, já nevím... Mně se zdá, je to můj názor, že třeba učitelka na dějepis jako mně někdy vyvolá a jakože chce, ať jako nevím, prostě si myslím, že chce tak nějak jako rozruch. Že nevím.

**Mluvčí 1**

Třeba tě ponížit nějak.

**Jana**

No! Jo!

**Mluvčí 1**

Nějak takhle jsi to asi chtěla říct, předpokládám. Ne?

**Jana**

No, jo. (smích)

**Anička**

No mně se spíš zdá to, že je to hlavně tím učitelem, protože když je prostě dobrý učitel, tak se ti i líp učí a když je nějaký špatný učitel, tak se ti hůř učí.

**Mluvčí 1**

To je jasné, no. To tak je, ten učitel je moc důležitý. A my jsme se bavili teď hodně o učitelích, ale jak reagují vaši spolužáci na to, když řeknete něco špatně?

**Anička**

No, tak třeba, když je to fakt nějaká blbost, tak podle mě někdy se zasmějou, jenom trochu.

**Žáci**

No... (smích)

**Mluvčí 1**

(smích) Někdy víc.

**Anička**

Ale že když to prostě není nějak extra, jakože blbost, tak... Každý dělá chyby, takže...

**Mluvčí 1**

Jasně, takže, no.

**Jana**

Já si jenom myslím, že oni se zasmějou a jako, že někdy, i když je to jenom, že je to taková malá chyba, ale jako že to nikdy nemyslí, jako posmívání, že si jenom prostě zasmějou, nebo i si myslím, že jako máme dobrý kolektiv a všichni se jako navzájem jako zasmějem, ale jako že to nemyslí nikdo špatně, jakože: "Ona je úplně špatná."

**Anička**

Podle mě často se stává to, že ten, kterej udělá tu chybu, tak se taky zasměje.

**Mluvčí 1**

Jasně, že sám řekl třeba něco, co by neřekl, kdyby si to dýl promyslel.

**Martin**

No ještě k tomu učitelí, tak když mě vyvolá, třeba u toho dějepisu, tak když to řeknu špatně, tak ona mě paní učitelka spíš nevyvolá, ale spíš se na mě, když se s někým bavím, tak jsem mě takhle jako koukne.

**Mluvčí 1**

A to třeba pan učitel dělá taky, nebo ne?

**Žáci**

Ne.

**Mluvčí 1**

Nesjízdí vás pohledem jako? Nebo třeba nepřijde k vám a nechytne vás za rameno nebo tak? Ne? Vy se smějete, protože je to pro vás asi úplně nepředstavitelný hodně, žejo?

**Žáci**

No, jo. (smích)

**Mluvčí 1**

Jo, máme strašně málo času. Mně se s váma tak hezky povídá.

Pojďme si říct tohle, máte vy někdy možnost ohodnotit toho pana učitele?

**Žáci**

Ne, ne.

**Mluvčí 1**

Říct mu, jak on třeba pracuje? Neměli jste ještě, my musíme brát taky v potaz, že vy ho máte vlastně první rok, jo, je to tak? Ne? Jo, takže třeba se třeba ještě k tomu dojde. Co si myslíte, že se dá hodnotit v tý občance teda, ať už známkou nebo nějakýma slovy? Co se dá hodnotit v občance? Vy jste říkali, že názor se nedá hodnotit...

**Jana**

Ne. No, asi, jak se zapojuješ, jako že když se jako hlásíš a na všechno chceš odpovědět, tak si asi všimne, že o tom něco víš, nebo že máš na to názor.

**Mluvčí 1**

Takže aktivita.

**Martin**

Zajímáš se o to.

**Mluvčí 1**

Dá se hodnotit, když pracujete ve skupině?

**Žáci**

Jo, jo.

**Mluvčí 1**

Na to jste vlastně odpověděli, že jo. U těch prezentací. Já si to myslím taky teda, jo, a myslím si, že pan učitel s tím jako pracuje, s tím hodnocením v té skupině a že i vy se můžete vlastně hodnotit navzájem. Můžete se v jiném předmětu takhle hodnotit navzájem?

**Žáci**

Ne.

**Mluvčí 1**

Nezažili jste to? Můžete hodnotit spolužáky v jiném předmětu?

**Žáci**

Ne, asi ne.

**Jana**

No jenom já si myslím, že ještě k tý prezentaci, že já vím, že třeba Denis se bál, jako že na mě jako na lídra dát jako názor.

**Mluvčí 1**

To je zajímavý...

**Jana**

A jako mně by nevadilo, kdyby řekl, že jsem špatný lídr, jako mě... Že asi by mě to mrzelo, ale řekla bych, jako, je to jeho názor, ale jako, že jsem viděla, že se trochu bojí jako.

**Mluvčí 1**

Myslíš, že by mu pomohlo třeba to napsat?

**Jana**

Jo, jako anonymně třeba, tak určitě.

**Mluvčí 1**

Třeba anonymně, anebo i třeba jenom to napsat s podpisem klidně.

**Jana**

No. Jo.

**Mluvčí 1**

Dobrý, už vás nebudu moc dlouho zdržovat, ale potřebuju ještě vědět, jestli vás někdy pan učitel hodnotí jinak než známkou? Třeba jestli slovem vás hodnotí, kromě tý prezentace, protože to já vím, že vás slovně hodnotí, ale že vám třeba řekne u testu, vezme si vás stranou nebo u nějaký takovýhle aktivity a řekne vám: "Hele, tady si udělal tohle špatně, tady si udělal tohle dobře."

**Martin**

Tak mně se to asi nikdy nestalo, ale podle mě, jo.

**Mluvčí 1**

Jo? Víte, co je slovní hodnocení?



**Žáci**

Ne.

**Jana**

Jakože, jak to je u biologie.

**Anička**

Jo! Zkoušení?

**Jana**

No já nemyslím, jakože zkoušení, ale...

**Eliška**

Ne, to je takovej ten systém, kde vám nedávaj ty známky a jenom vám řeknou, jak to jde.

**Mluvčí 1**

To je vlastně systém, kdy vám, já vám třeba řeknu: "Tady v tomhle tom okruhu by ses měla, by ses měla prostě víc dovzdělat třeba, jo, tady tenhle okruh tomu prostě si plně porozuměla, takže znáš třeba všechny prvoky." Jo?

**Anička**

Jo tohle...

**Mluvčí 1**

"...Umíš je vyjmenovat." Ale nedostaneš známku. Chybělo by vám, kdybyste neměli známku? V občance?

**Žáci**

Asi ne.

**Martin**

Asi ani ne...

**Mluvčí 1**

Nechybělo? Nepotřebovali byste znát známku?

**Žáci**

Ne.

**Eliška**

Jako celkově známky je jako... Prostě nějaký číslo, který vám někdo dá a jako... To vím že jsou i školy, kde mají jenom to slovní hodnocení a tam chodí moje kamarádka a je úplně v pohodě, protože ten učitel jí jenom řekne, že: "V tomhle okruhu se potřebuješ zlepšit a tohle ti jde skvěle." A nedostane z toho prostě pětku a jedničku. To jsou furt čísla jenom. (smích)

**Mluvčí 1**

A vašim rodičům by to třeba nevadilo, kdybyste neměli známky?

**Martin**

No, tak mému tátovi je to dost jedno, ale máma to spíš jako bere, že to... myslí to pro mě to dobře, ale když dostanu třeba čtyřku tak jako smutná a našťvaná vlastně z toho.

**Mluvčí 1**

Ještě Martine. Myslíš si, že by ti pomohlo, kdyby to bylo napsané jako slova? Nebo by to mělo stejný výsledek?

**Martin**

Spíš slova jako by spíš pomohla, kdyby mi řekl, že v tom a v tom vlastně to nevím, takže bych se to vlastně naučil a pak bych se asi třeba přihlásil a jako mu to řekl, že to vím.

**Mluvčí 1**

Jasně. Jano, ty jsi chtěla něco říct.

**Jana**

Já jsem chtěla říct, že si myslím, že jako jestli někdo říká, že někde známky nejsou... Já si taky myslí, že to jsou nějaký čísla, ale potom podle toho to jako berou, když se chceš někam hlásit tak máš za to body. Jakože mně by nevadilo, kdybysme nedostávali známky, ale mně jako na tom vadí, že potom to vadí, třeba když se hlásíš na střední, tak tě tam nemusí kvůli tomu vzít. Že on má lepší známky tak ho vezmem radši.

**Mluvčí 1**

Takže si myslíš, že ty známky jsou pořád důležitý prostě.

**Jana**

Jo.

**Mluvčí 1**

Kvůli tomuhle minimálně?

**Anička**

Tak jsou, ale zas... Ono jako že je pravda, že známky jsou důležitý, ale zas člověk může mít špatný známky, ale může být chytřejší ten, kterej má dobrý známky, takže známky, takže jo, jsou důležitý, ale přitom i nejsou, takže člověk, který může mít samý jedničky, tak může být třeba popelář a člověk, který mohl mít třeba trojky, tak může být, nevím...milionář.

**Mluvčí 1**

A jaký by to bylo, kdybyste měli obojí najednou?

**Anička**

No, tak podle mě tak... (odmlka)

**Mluvčí 1**

Kdybyste měli i známku a u ní by bylo napsané, co to známka znamená?

**Eliška**

To by nemusel být podle mě špatný. Že jako by to tam bylo i vysvětlený, proč.

**Mluvčí 1**

Nemyslíte si, že by to pomohlo třeba tomu Martinovému problému, který tady zmiňoval?

**Eliška**

Tak já mám taky hodně podobnej problém, takže jako mně by to třeba... Mojí mamce by to třeba podle mě i pomohlo, že by jako věděla: "Snaží se. Ale prostě jí to moc nejde." Tak by si to se mnou třeba i probrala a nebyla jenom jako "Ty to neumíš!"

**Mluvčí 1**

Že vidí prostě pětku automaticky, je naštvaná, neptá se proč, třeba.

**Jana**

Já jsem chtěla chtěla říct, že moji rodiče jsou jako, že berou docela velkej ohled jako na známky, jakože myslím, že to úplně není fér. A můj brácha má třeba horší známky a pořád, jakože jakože já jsem většinou jako, my jsme s bráchou v pohodě, jenomže oni potom jsou třeba jakože: "Koukni se na stojí sestru ta dostala jedničku a tys dostal pětku."

**Mluvčí 1**

Jakože vás srovnávají.

**Jana**

Jo. Hele, a já vás nechci moc dlouho zdržovat, jo, ale. Ještě mě zajímá, jestli jste používali třeba nějaký systém v hodině, kdy jste třeba dávali nějaký smajlíky nebo nějaký semafor nebo mazací tabulku, něco takovýhle, vzpomenete si na něco?

**Martin**

Jo, to máme v matice.

**Anička**

Měli jsme udělat na občanku, ale nepoužíváme to.

**Mluvčí 1**

Ale máte to vytvořený, ale nikdy jste to nepoužili?

**Jana**

No teďka jsme to dělali, před dvěma hodinama jsme to vyráběli.

**Mluvčí 1**

Takže na to ještě dojde třeba. Dobře, hele, vydržte se mnou. Ještě chvílku, já vás pak protáhnu na oběd, jo, dopředu.

**Žáci**

(smích)

**Mluvčí 1**

Mám tady ještě úplně maličko toho, jo. Co si myslíte, že je cílem vašeho pana učitele na tý občance? Co je jeho cíl s váma a udělat?

**Martin**

Tak abysme to všechno pochopili, abysme to věděli v životě, kdyby se nás na to někdo ptal.

**Mluvčí 1**

Ty znalosti teda.

**Martin**

Ano.

**Anička**

No, tak podle mě taky ty znalosti, ale ještě abysme věděli, co se okolo nás děje. A co tady máme třeba za lidi a tak.

**Mluvčí 1**

Takže nějaký mezilidský jako vztahy, jo, dá se to tak nazvat?

**Žáci**

Ano. Asi jo.

**Jana**

Prostě abysme to pochopili, co se může stát i o tý střelbě, co jako lidi jsou schopný udělat nebo válka, že...

**Mluvčí 1**

Abyste se dozvěděli o lidech třeba.

**Jana**

Jo, že ne všichni jsou tak hodní... Nebo není svět někdy tak hezkej, jako vypadá v pohádce.

**Mluvčí 1**

Zajímavý.

**Eliška**

Podle mě úplně všechno, co tady řekli, a ještě abychom dokázali si udělat a říct i ten svůj názor, že...jako...nevím...

**Mluvčí 1**

I ho říct, prostě ne jenom si ho...

**Eliška**

I ho říct, ne jenom si ho myslet. Jenom prostě si říkat, to se mi nelíbí ale něco s tím jako udělat.

**Mluvčí 1**

To je zajímavý, taky.

**Jana**

Ještě říká, že třeba ty prezentace... Tak že třeba na vysoký a prostě jako budou se nám spíše celý život... a prostě budem něco prezentovat, jakože klidně můžeme prezentovat jen svůj jako vlastní názor, jako že můžeme něco obhajovat, takže se musíme naučit jako mluvit.

**Mluvčí 1**

Takže víte, proč to děláte vlastně. On vám to vysvětluje, proč to děláte ty věci.

**Anička**

Na začátku to jenom říkal.

**Mluvčí 1**

Říkal vám jenom na začátku... A máte pro něj nějaký návrh nebo doporučení, co byste od něj chtěli? Co by třeba mu mohlo pomoci v té práci s váma?

**Jana**

Jenom... Možná někdy kdyby tam zapojil ty lidi, jako že ne, aby jako nutil, jako že: "Ty mluv, řekni nám svůj názor," ale aby jako vyvolal, třeba zkusil, nevadilo by, kdyby neodpověděl, ale aby i zkusil, vyvolat teda někoho jinýho.

**Mluvčí 1**

Náhodně, třeba?

**Jana**

No, tak to nemusel by odpovědět jenom, aby jako... Že třeba někdo chce říct svůj názor, ale nechce jako se hlásit, jako že: "Já chci říct svůj názor."

**Mluvčí 1**

Neumí se prosadit tak dobře. Jo, ještě něco vás napadá? Co třeba s těma kartičkama, co jste si vyrobili v tom sešitě?

**Žáci**

My nevíme vůbec, on nám to vůbec neřekl.

**Mluvčí 1**

Vy nevíte vůbec, co s nima? A zajímalo by vás to?

**Žáci**

Jo!

**Anička**

Ale podle mě, mně se zdá, že ono to bylo jako na prezentaci, jakože jestli se vám nelíbila, tak dejte červenou kartičku, jestli se vám moc nelíbila, ale ušlo to, dejte oranžovou a jestli se vám vůbec nelíbila, tak v červenou. Protože podobný systém máme na matice, že jestli to rozumíme, tak máme červenou kartičku, jestli tomu moc nerozumíme, ale dá se, že

bysme to ještě potřebovali trochu dovysvětlit, tak oranžovou a jestli už vůbec, tak červenou.

**Mluvčí 1**

To máte v matice tohle?

**Žáci**

Jo.

**Mluvčí 1**

No tak to se asi musíte nechat překvapit no.

**Jana**

Já si myslím, že je to prostě aby viděl, jestli jsme to pochopili nebo ne.

**Mluvčí 1**

Hm, jo... Ale neřekl vám to? K čemu to je?

**Jana**

Ještě ne.

**Mluvčí 1**

No jo, tak uvidíte, no. A úplně poslední a pak už vás dotáhnu na ten oběd, jo. Jak byste se mohli hodnotit v tý občance vy navzájem nebo sami sebe? Máte nějaký návrh nebo nápad, kam by se to mohlo jako vyvíjet? Protože teď se hodnotíte vlastně u těch prezentací, napadá vás ještě něco?

**Jana**

Já si myslím, že by třeba se mohlo, jakože se zeptat jakože, já nevím, jak to říct... Jakože: "Myslíte si, že..." Já nevím, jak to říct.

**Eliška**

Svémi slovy. (smích)

**Jana**

(smích) Jakože se zeptat třeba... Já nevím, jak to říct. (smích)

**Mluvčí 1**

V pohodě. Myslíš, že víš, co chce říct?

**Eliška**

Ne. (smích)

**Mluvčí 1**

(smích) Dobrý, tak jo, chcete celkově něco dodat, co si myslíte, že ještě nepadlo, nebo něco vám celou dobu leží na srdci a už jsme od toho odešli od toho tématu? Ne? Chcete jít na oběd.

## **Žáci**

Jo. (smích)

### **Mluvčí 1**

Tak jo. Tak já vám moc děkuju. Znova vám říkám, že to bude všechno anonymní, změníme vám jména a já vám teda děkuju za spolupráci. Kdyby vás něco napadlo, co byste k tomu chtěli dodat, tak já se tady vždycky někde pohybuju po škole, jo? Tak moc díky.

© 2024 Beey by [Newton Technologies](#)

#### **Příloha 4 – Kódy: rozhovor s učitelem**

Vzdělávání učitelů

Slovní hodnocení: pozitiva

Slovní hodnocení: negativa

Slovní hodnocení: kde ho (ne)používat

Slovní hodnocení: co jím hodnotit

Skupinová práce: hodnocení

Zapojení žáků: návyky

Zapojení žáků: pocity učitele

Zapojení žáků: pocity žáků

Vrstevnické hodnocení

Hodnocení jako cíl výuky

Specifika hodnocení OV

Předmět hodnocení v OV

Známky překážkou

Škála známek

Význam známky

Hodnota známky

Počet známek

Co se známkuje

Autonomie

Formální hodnocení: testování

Sebereflexe a hodnocení učitele

Sebehodnocení: pocity učitele

Sebehodnocení: negativa

Sumativní hodnocení

Formativní hodnocení: pozitiva

Formativní hodnocení: negativa

Formativní hodnocení: pocity učitele

Nástroje a metody formativního hodnocení

Hodnocení založené na kritériích

Cíle výuky

Komunikace během výkladu



## **Příloha 5 – Kódy: rozhovor s ohniskovou skupinou**

Specifika OV

Hodnocení chování

Názory a postoje

Znalosti

Učitel jako autorita

Normativní hodnocení

Komunikace během výkladu: zpětná vazba

Zodpovědnost za své učení

Neverbální hodnocení

Aktivita v hodině

## **Příloha 6 – Kódy: kategorie kódů**

### **Kategorie: Zmíněné typy hodnocení**

Slovní hodnocení: pozitiva  
Slovní hodnocení: negativa  
Slovní hodnocení: kde ho (ne)používat  
Slovní hodnocení: co jím hodnotit  
Vrstevnícké hodnocení  
Hodnocení jako cíl výuky  
Známky  
Formální hodnocení: testování  
Sebereflexe a hodnocení učitele  
Sebehodnocení: pocity učitele  
Sebehodnocení: negativa  
Sumativní hodnocení  
Formativní hodnocení: pozitiva  
Formativní hodnocení: negativa  
Formativní hodnocení: pocity učitele  
Nástroje a metody FH  
Hodnocení založené na kritériích  
Hodnocení chování  
Normativní hodnocení  
Neverbální hodnocení  
Komunikace během výkladu: zpětná vazba

### **Kategorie: Známkování**

Známky překážkou

Škála známek

Význam známky

Hodnota známky

Počet známek

Co se známkuje

### **Kategorie: Předmět hodnocení**

Předmět hodnocení v OV

Co se známkuje

Formální hodnocení: testování

Skupinová práce

Skupinová práce: hodnocení

Slovní hodnocení: co jím hodnotit

Názory a postoje

Znalosti

Aktivita v hodině

### **Kategorie: Pocity učitele a žáků**

Iniciativa školy

Vzdělávání učitelů

Zapojení žáků: návyky

Zapojení žáků: pocity učitele

Zapojení žáků: pocity žáků

Autonomie

Cíle

Učitel jako autorita

Zodpovědnost za své učení

## **Příloha 7 – Informovaný souhlas pro učitele**

### **Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a dalších informací pro diplomovou práci**

**název práce:** Hodnocení ve výuce OV – případová studie

**držitelka souhlasu:** Barbora Kubrová, Jindrova 482/19, Praha 5

**email:** barbora.kubr@gmail.com

#### **předmět a provedení:**

Výzkum je designován jako případová studie provedená na ZŠ Lupáčova v Praze. Hlavním cílem je zjistit, jaký má dotazovaný učitel postoj k hodnocení ve výuce OV a jak se takové hodnocení projevuje v jeho výuce. Výzkum je prováděn v rámci diplomové práce na katedře Občanské výchovy a filozofie, PedF UK v Praze.

Výzkum bude veden formou rozhovoru. Průběh rozhovoru bude nahráván a ze zvukového záznamu bude následně pořízen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. Zvukový záznam bude sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu a bude k dispozici pouze Barboře Kubrové. Doslovný přepis bude důsledně anonymizován tak, aby byla zaručena anonymita a ochrana všech osob zmíněných v průběhu rozhovoru, a aby nebylo možné tyto osoby na základě anonymizovaného přepisu identifikovat. Zejména nebudou zmíněna jména osob. Zvukový záznam a doslovný přepis bude Barbora Kubrová uchovávat u sebe. V textu práce nebude tento informovaný souhlas uveden, pouze bude v příloze připojen vzor dokumentu. Doslovné citace částí anonymizovaného doslovného přepisu mohou být použity v závěrečné diplomové práci.

#### **Prohlášení:**

- Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací.
- Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem.
- Rozumím tomu, že obsahem rozhovoru a dalších informací mohou být i osobní a citlivé záležitosti a obtížná témata.
- Rozumím tomu, že nemusím odpovídat na obtížné nebo nepříjemné otázky a zároveň mám možnost ptát se na jakékoliv otázky ohledně výzkumu a dané práce.
- Rozumím tomu, že mohu úplně zrušit moji účast na výzkumu.

Jméno a příjmení:

Datum a podpis:

## **Příloha 8 – Informovaný souhlas pro žáky**

### **Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a dalších informací pro diplomovou práci**

**název práce:** Hodnocení ve výuce OV – případová studie

**držitelka souhlasu:** Barbora Kubrová, Jindrova 482/19, Praha 5

**email:** barbora.kubr@gmail.com

#### **předmět a provedení:**

Výzkum je designován jako případová studie provedená na ZŠ Lupáčova v Praze. Hlavním cílem je zjistit, jaký má dotazovaný učitel postoj k hodnocení ve výuce Občanské výchovy a jak se takové hodnocení projevuje v jeho výuce a jak jej vnímají jeho žáci. Výzkum je prováděn v rámci diplomové práce na katedře Občanské výchovy a filozofie, PedF UK v Praze.

Výzkum bude veden formou rozhovoru v tzv. ohniskových skupinách (focus group). Průběh skupinového rozhovoru bude nahráván a ze zvukového záznamu bude následně pořízen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. Zvukový záznam bude sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu a bude k dispozici pouze Barboře Kubrové. Doslovný přepis bude důsledně anonymizován tak, aby byla zaručena anonymita a ochrana všech osob zmíněných v průběhu rozhovoru, a aby nebylo možné tyto osoby na základě anonymizovaného přepisu identifikovat. Zejména nebudou zmíněna jména osob. Zvukový záznam a doslovný přepis bude Barbora Kubrová uchovávat u sebe. V textu práce nebude tento informovaný souhlas uveden, pouze bude v příloze připojen vzor dokumentu. Doslovné citace částí anonymizovaného doslovného přepisu mohou být použity v závěrečné diplomové práci.

#### **Prohlášení:**

- Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací.
- Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem.
- Rozumím tomu, že obsahem rozhovoru a dalších informací mohou být i osobní a citlivé záležitosti a obtížná témata.
- Rozumím tomu, že nemusím odpovídat na obtížné nebo nepříjemné otázky a zároveň mám možnost ptát se na jakékoliv otázky ohledně výzkumu a dané práce.
- Rozumím tomu, že mohu úplně zrušit moji účast na výzkumu.

S účastí svého dítěte v hloubkovém rozhovoru      **SOUHLASÍM / NESOUHLASÍM.**

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

Datum a podpis: