

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dovednost sebehodnocení žáků na prvním stupni pohledem učitelů
Pupils' self-assessment skills in first grade as seen by teachers

Milada Militká

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

2024

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

Praha 2024

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za cenné rady, trpělivost, pomoc a odborné vedení, které mi poskytla během celé doby psaní této práce. Mé poděkování patří také rodině za jejich podporu, ohleduplnost a povzbuzení.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zaměřuje na prozkoumání a analýzu různých přístupů k sebehodnocení žáků na základních školách. Cílem práce bylo identifikovat frekvenci a metody použití formativního hodnocení, zkoumat rozdíly ve využívání sebehodnocení mezi různými typy škol a analyzovat názory učitelů na sebehodnocení a jeho vliv na žáky. Výzkum se zaměřil na učitele z různých typů základních škol, včetně škol ve velkých městech a malých obcích, škol s běžnou výukou, školy s programem Začít spolu, školy s bilingvní výukou a málotřídních škol.

Metodologicky byl výzkum založen na dotazníkovém šetření mezi učiteli. Tento přístup umožnil získat cenné poznatky o praktikách a názorech učitelů na sebehodnocení žáků. Výsledky výzkumu ukázaly, že formativní hodnocení je běžně využíváno, ačkoli jeho frekvence a metody se liší. Sebehodnocení je obecně vnímáno pozitivně a je považováno za důležitý nástroj pro rozvoj autonomie a sebereflexe žáků. Bylo také zjištěno, že podle zkušeností učitelů sebehodnocení může pozitivně ovlivnit sebedůvěru a motivaci žáků.

Tato práce přispívá k lepšímu pochopení přístupů k sebehodnocení na základních školách a nabízí konkrétní doporučení pro zlepšení praxe učitelů. Výsledky mohou být využity k návrhu konkrétních doporučení pro efektivní zavádění sebehodnocení a formativního hodnocení do výuky.

KLÍČOVÁ SLOVA

sebehodnocení, formativní hodnocení, primární vzdělávání, dotazníkové šetření

ABSTRACT

This thesis aims to explore and analyse different approaches to pupil self-assessment in primary schools. The aim of the thesis was to identify the frequency and methods of using formative assessment, to explore the differences in the use of self-assessment between different types of schools and to analyse teachers' views on self-assessment and its impact on pupils. The research focused on teachers from different types of elementary schools, including schools in large cities and small towns, mainstream schools, Step by Step school, bilingual school, and small schools with composite classes.

Methodologically, the research was based on a qualitative approach using a questionnaire survey of teachers. This approach provided valuable insights into teachers' practices and views on pupils' self-evaluation. The research results showed that formative assessment is commonly used, although its frequency and methods vary. Self-assessment is generally perceived positively and is considered an important tool for developing learners' autonomy and self-reflection. It has also been found that self-assessment can positively influence pupils' self-confidence and motivation.

This paper contributes to a better understanding of approaches to self-assessment in primary schools and offers specific recommendations for improving teachers practice. The results can be used to suggest specific recommendations for effective implementation of self-assessment and formative assessment in the classroom.

KEYWORDS

self-assessment, formative assessment, primary education, questionnaire

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Hodnocení.....	9
1.1 Školní hodnocení	9
2 Formativní hodnocení.....	24
2.1 Formativní hodnocení versus sumativní hodnocení	24
2.2 Vznik formativního hodnocení.....	26
2.3 Jaké jsou argumenty pro využití formativního hodnocení	26
2.4 Pochopení formativního hodnocení.....	27
2.5 Postupy formativního hodnocení.....	28
2.6 Responzivní výuka	29
3 Sebehodnocení.....	31
3.1 Sebepojetí	34
4 Nastavení mysli ve vztahu k hodnocení	37
4.1 Učení versus dokazování vlastní chytrosti	37
4.2 Vnímání chytrosti	38
4.3 Selhání a jeho vliv na hodnocení.....	38
4.4 Vliv nastavení mysli na školní výsledky a hodnocení.....	38
4.5 Poselství rodičů a učitelů ve vztahu k hodnocení.....	39
4.6 Rozpoznání a překonání fixního nastavení mysli.....	39
4.7 Hodnocení a jeho role v procesu učení.....	40
4.8 Smíšené nastavení mysli a jeho rozpoznání	40
4.9 Praktické aplikace růstového nastavení mysli ve vzdělávání	41
5 Objektivita hodnocení	42

5.1	Objektivita a subjektivita hodnocení	43
5.2	Validita a reliabilita hodnocení	44
6	Techniky sebehodnocení	47
6.1	Sumarizace gesty či symboly	47
6.2	Metoda semaforu	47
6.3	Sebehodnocení s četností výskytu či na škále	48
6.4	Sebehodnoticí listy	49
6.5	Využití nedokončených vět	49
6.6	Pokládání otevřených otázek	50
6.7	Dopis sobě	51
6.8	Reflektivní propustka	51
6.9	Minute paper a zamlžený bod.....	52
6.10	Třídní schůzky vedené žáky	52
6.11	Sebehodnocení prostřednictvím portfolií	53
6.12	Sebehodnocení prostřednictvím emočních karet.....	54
6.13	Další techniky sebehodnocení	54
6.14	Celkové zhodnocení technik sebehodnocení.....	55
7	Charakteristika žáka	56
7.1	Období raného školního věku.....	57
7.2	Období středního školního věku.....	58
EMPIRICKÁ ČÁST		60
8	Cíle výzkumu.....	60
9	Výzkumné otázky	62
10	Metodologie výzkumu.....	63
10.1	Design výzkumu.....	63

10.2	Výzkumné metody a pracovní postupy	63
10.3	Kritéria výzkumu	66
10.4	Charakteristika výzkumného souboru	66
10.5	Způsob analýzy a interpretace výsledků.....	67
11	Analýza a interpretace výsledků.....	69
11.1	Velikost a rozložení výzkumného vzorku	69
11.2	Single-case analýza.....	70
11.3	Cross-case analýza.....	87
12	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	121
13	Diskuse výsledků.....	124
14	Doporučení pro praxi.....	127
	Závěr.....	128
	Seznam použitých informačních zdrojů	129
	Seznam příloh.....	132

Úvod

Sebehodnocení žáků na prvním stupni základních škol je důležitým prvkem moderního vzdělávání, který může přispět k rozvoji autonomie, sebereflexe a motivace k učení. Tato diplomová práce se zaměřuje na analýzu různých přístupů k sebehodnocení žáků, přičemž se soustředí na rozdíly mezi různými typy škol a velikostí obcí.

Cílem této práce je prozkoumat a analyzovat různé přístupy k sebehodnocení žáků na základních školách. Výzkum se zaměřuje na identifikaci frekvence a metod použití formativního hodnocení mezi učiteli základních škol a na zjištění účinnosti těchto metod na zlepšení výsledků učení žáků podle názoru učitelů. Dále zkoumá rozdíly ve využívání sebehodnocení mezi různými typy základních škol. Práce také zjišťuje názory učitelů na sebehodnocení a jeho vliv na žáky, a jak sebehodnocení ovlivňuje sebedůvěru a motivaci žáků. Na závěr porovnává výsledky mezi různými typy škol a identifikuje specifické trendy nebo vzorce.

Metodologie této práce je založena na dotazníkovém šetření mezi záměrně vybranými učiteli základních škol.

Struktura práce je rozdělena do teoretické a empirické části. Teoretická část se zabývá hodnocením ve školách, formativním hodnocením, sebehodnocením, nastavením myslí ve vztahu k hodnocení, objektivitou hodnocení a technikami sebehodnocení. Empirická část popisuje cíle výzkumu, výzkumné otázky, metodologii, analýzu a interpretaci výsledků, diskusi výsledků a doporučení pro praxi.

Sebehodnocení je nástrojem, který může podporovat rozvoj žáků nejen ve vzdělávací oblasti, ale i v osobním růstu. Učitelé hrají významnou roli v podpoře sebehodnocení a jejich přístupy mohou ovlivnit efektivitu tohoto procesu. Tato práce si klade za cíl přinést nové poznatky a podněty pro praxi učitelů na prvním stupni základních škol, přičemž je třeba mít na paměti omezení daná malým vzorkem respondentů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Hodnocení

Cílem této kapitoly je seznámit čtenáře s hodnocením. Nejprve si uvedeme, jak je obecně chápáno hodnocení. Následně se v podkapitole s názvem Školní hodnocení zaměříme blíže na samotné hodnocení ve školním prostředí. I když je z názvu diplomová práce zřejmé, že se má věnovat sebehodnocení, myslím si, že hodnocení je jistou předkapitolou, na kterou bude sebehodnocení plyně navazovat, a proto bychom ho neměli opomenout. V již zmíněné podkapitole si přiblížíme hodnocení ve vztahu s rodiči, dále jaké má hodnocení funkce, s jakými typy hodnocení se můžeme setkat a v neposlední řadě si řekneme i něco více ke kritériím hodnocení.

Obecně se s hodnocením setkáváme v průběhu celého života. Odlišní autoři definují hodnocení různě, a i když není vždy stoprocentně shodné, nemůžeme vyloučit, že se v jistých parametrech neprolíná. Tak například Kolář zmiňuje, že hodnocení je neodmyslitelnou složkou každodenního působení člověka a spolu s rozhodovacím procesem ovlivňuje každé jednání jednotlivce (Kolář & Šikulová, 2009). Nesmíme však zapomínat, že většina hodnocení je výrazně subjektivní. Lidé hodnotí podle svých vlastních zájmů. Subjektivita je však bezpochyby naprosto běžná (Kolář & Šikulová, 2009). Jak uvádí Plamínek, který se věnuje spolupráci a hodnocení lidí ve firmách, „hodnocení je klíčovým procesem vedení a řízení“ (Plamínek, 2009, s. 96). Pokud bychom tuto větu vztáhli na první stupeň základní školy, dalo by se říci, že hodnocení ve smyslu průběžného posuzování a zhodnocování výsledků, postupů nebo potřeb dětí hraje klíčovou roli při vedení a řízení vzdělávacího procesu.

Dále bychom mohli zmínit myšlenku, že „hodnocení je porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení horšího“ (Slavík, 1999, s. 15).

1.1 Školní hodnocení

Stejně jako je různě chápáno hodnocení samotné, i školní hodnocení je podle několika autorů v literatuře vysvětlováno rozdílně. Pro příklad Slavík za školní hodnocení pokládá „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku

nebo o ní vypovídají“ (Slavík, 1999, s. 23) Z této věty bychom mohli chápat, že jde o hodnocení, které se týká měření a vyhodnocování výkonů studentů, a to v rámci výuky a vzdělávacího procesu. Další definicí může být shrnutí, kde „hodnocení je činnost učitele, v níž učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal s žádoucím stavem (cíli)“ (Kratochvílová, 2011, s. 21). Záměrem vyučujícího je „posoudit výsledky výuky (vyučovací činnosti učitele a učební činnosti žáka) ve vztahu k plánovanému cíli a rozvíjet tak osobnost žáka“ (Kratochvílová, 2011, s. 21). V Obecné didaktice chápeme hodnocení jako „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování“ (Skalková, 2007, s. 176).

Všechny výše zmíněné charakteristiky školního hodnocení zdůrazňují jeho význam v kontextu vzdělávání. Klade se v nich důraz na procesy a projevy hodnocení, které mají přímý vliv na výuku či o ní poskytují informace. Také zdůrazňují důležitost úlohy učitele při zjišťování znalostí, dovedností a postojů žáků. Vždy je však cílem rozvíjet žakovu osobnost.

Při vyučování je hodnocení žáků jedinečné v tom, že se jedná o proces posuzování, který je v základním principu systematický, a to v rámci celého školního života jedince (Pasch, 1998). A proč tomu tak je, že je školní hodnocení jedinečné ve své systematickosti? Protože všechna další hodnocení, s nimiž se jedinec v průběhu svého života setkává, mají tendenci být obecnější a ve své povaze i značně náhodná (Kolář & Šikulová, 2009). Nesmíme také opomenout, že hodnocení, které jednotlivec vykonává v běžných každodenních situacích, nemusí být systematického rázu (Kolář & Šikulová, 2009).

Hodnocení v rámci školního prostředí nepochybně dříve představovalo spornou stránku pedagogické činnosti (Slavík, 1999). Za náročnější, než je hodnocení, považovali učitelé pouze „čtyři druhy aktivit (práci s neprospívajícími žáky, udržení kázně při výuce, individuální přístup k žákům, udržení žakovské pozornosti)“ (Slavík, 1999, s. 13). Tuto skutečnost potvrzoval i Průcha, který uváděl, že hodnocení výsledků žáků patřilo mezi časté problémy začínajících učitelů, a tak se hodnocení řadilo na čtvrté místo podle četnosti projevovaných obav (Průcha, 1997). Mezi lety 2018-2020 byla zkoumána v rámci projektu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity profesní situace začínajících učitelů. Cílem

výzkumu bylo identifikovat problémy spojené s profesní připraveností, rozvojem a socializací učitelů během prvních tří let jejich praxe po dokončení učitelského vzdělávání. Výzkum se zaměřil na to, jak začínající učitelé vnímají svůj vstup do učitelské profese, jak hodnotí svou připravenost na praxi a jaké výzvy při tom zažívají. Dále se zkoumaly rozdíly mezi učiteli různých stupňů škol. Jednou z hlavních oblastí byla učitelská dovednost hodnotit žáky. Výsledky ukázaly, že absolventi se cítí být lépe připraveni na realizaci výuky a její reflexi než na samotné hodnocení žáků a vytváření příznivého učebního klimatu. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že většina respondentů souhlasí s tvrzením, že studium učitelství je vybavilo dovednostmi hodnotit žáky s ohledem na jejich možnosti a vzdělávací cíle. Konkrétně 16 respondentů zcela souhlasilo, 36 souhlasilo, 38 částečně souhlasilo a 17 částečně nesouhlasilo. Ani jeden respondent nezvolil možnost nesouhlasím či vůbec nesouhlasím. Průměrná hodnota odpovědí byla 2,52, což indikuje úroveň mezi souhlasem a částečným souhlasem. Pro srovnání, nejhůře hodnocenou oblastí bylo vybavení znalostmi charakteristik současné populace žáků s průměrem 2,67, zatímco nejlépe hodnocenou oblastí byla znalost cílů vzdělávání stanovených ve školských dokumentech s průměrem 2,14. Pokud bychom se ale vrátili k otázce dovednosti hodnotit žáky, mohli bychom napsat, že z výzkumu dále vyplývá, že začínající učitelé mateřských škol a 1. stupně základních škol dosáhli u otázky týkající se dovednosti hodnotit žáky shodného průměru odpovědí 2,43. Naopak začínající učitelé 2. stupně základních škol se v této oblasti cítili méně připraveni, s průměrem odpovědí 2,63.

Jak uvádí Košťálová (Košťálová et al., 2008) s přicházejícím posunem v pedagogické praxi, který postupně proniká do našich škol, roste potřeba, aby učitelé začali využívat inovativní přístupy k hodnocení práce žáků, které jsou v souladu s nově formulovanými cíli hodnocení. Někteří pedagogové mění své hodnotící metody z vlastní vnitřní motivace, zatímco jiní se zdají podléhat vnějšímu tlaku a zkoušejí nové způsoby hodnocení, i když o nich sami nejsou přesvědčeni a ani nemají jistotu jejich efektivity. A proto „převzít nové postupy a formy hodnocení bez změny výuky a učení však nemá smysl, stejně jako nemá smysl pokoušet se hodnotit navyklými mechanismy výuky a učení, které mají vést k novým cílům“ (Košťálová et al., 2008, s. 13).

Hodnocení není v jistém slova smyslu náročné pouze pro pedagogiky. Samotné školní hodnocení patří i mezi klíčové aktivity žáků ve škole (Slavík, 1999). K tomuto výroku můžeme doplnit, že jistý klid ve výuce a motivace k učení je z pohledu žáka ovlivňován právě školním hodnocením a napomáhá žákovi s motivací k učení (Slavík, 1999). Díky tomu by se dalo soudit, že hodnocení podporuje žáky v učebním procesu, je pro ně jakýmsi podnětem.

1.1.1 Hodnocení a rodiče

Výše jsme si vyjmenovali, že za hodnocením je schován jak učitel, tak i žák, který podněty od vyučujícího přijímá. Tyto dvě osoby nejsou jediné, kterých se hodnocení týká. Ještě tu je však někdo třetí. Ano, na prvních dvou místech sice jsou učitelé a žáci, ale nesmíme opomíjet rodiče žáka. Učitelé a zároveň i rodiče sdílí společný záměr – aktivně se podílet na rozvoji žáka jakožto průvodci a pomocníci a poskytovat mu oporu v jeho učení (Košťálová et al., 2008). Když bude rodič dítěte vtažen do hodnocení od samotného začátku, je to velmi důležité, protože své dítě zná nejlépe.

Jaký má význam školní hodnocení pro rodiče? Rodiče využívají školní hodnocení především jako nástroj k získání informací o tom, jak se jejich dítěti daří či nedaří ve školním prostředí (Kolář & Šikulová, 2009). Tito autoři zároveň uvádějí, že pro rodiče je hodnocení, zejména v kvalitativní formě, klíčovým prvkem pro počátek další etapy života jejich dítěte, „přesněji řečeno předpokladem úspěšného vstupu na vyšší stupeň školy“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 54).

V mladším školním věku hraje hodnocení významnou roli v životě dítěte, ovlivňuje jeho sebevědomí a vnímání vlastních schopností. Mladší školáci často nedokáží kriticky posoudit hodnocení, které dostávají od rodičů i učitelů, protože ještě nedosáhli potřebné vývojové úrovně. Hodnocení ze strany rodiny, které je pro dítě v tomto období nejdůležitější, bývá často méně nestranné a více citově zabarvené. Rodiče jsou ovlivněni silnou citovou vazbou. Naopak školní hodnocení bývá tvrdší, přísnější a velmi objektivní. Hodnocení od rodičů a učitelů tedy mohou být rozdílná, s čímž se dítě musí smířit (Vágnerová & Lisá, 2021).

Hodnocení je ve vztahu s rodiči „důležitou informací o výsledcích učení i chování žáka“ (Skalková, 2007, s. 210). To, že je při hodnocení důležitá spolupráce mezi rodiči a vyučujícími dokládá i Kratochvílová, která uvádí, že je klíčové, aby rodiče pochopili

metody hodnocení a jeho postupy. Aby porozuměli vybraným přístupům hodnocení (Kratochvílová, 2011).

Během hodnocení a diskuze o něm se obvykle odhaluje, zda „reklama školní nabídky nebyla klamná, zda očekávání rodičů nejsou nerealistická, zda žáci rozumějí svým učitelům atp.“ (Slavík, 1999, s. 78).

Diskuze o rodinných vztazích klade důraz na pravidelnou, podrobnou a otevřenou komunikaci mezi rodiči a jejich dětmi ohledně školních záležitostí. Zároveň se zdůrazňuje potřeba silné spolupráce mezi školami a rodinami, což znamená častý kontakt mezi pedagogy a rodiči. Tento vztah (školy a rodiny) je vnímán jako dvoustranný, přičemž děti jsou považovány za klíčové pro tuto spolupráci a jsou motivací pro obě strany. Nicméně existuje také marginalizovaný hlas, který poukazuje na to, že děti mají specifické postavení mezi školou a rodinou, protože jsou zapojeny do obou těchto světů. To znamená, že vztah není pouze dvoustranný, ale spíše triangulovaný, tedy s třemi stranami, kterými jsou učitel, rodič a dítě, přičemž každý z nich má své vlastní zájmy a pohledy (Smetáčková, 2011).

Rodiče mají ukojit mnoho psychologických potřeb žáka, včetně potřeby seberealizace. Mohou to dělat přes své požadavky, volbou aktivit, které jsou pro ně důležité, ale především svým hodnocením. Pokud rodiče nastaví nedosažitelné cíle nebo jsou neustále nespokojeni, dítě může pociťovat neúspěch i nedostatečnost (Vágnerová & Lisá, 2021).

Sourozenecké vztahy ovlivňuje role školáka. Rodiče mají vůči jednotlivým dětem různé nároky i očekávání, které se liší jak ve vztahu k předpokladům, tak v hodnocení skutečných výsledků. Pro dítě je významné, jak jej rodiče vnímají – zda na něho nahlíží jako prospívajícího či neprospívajícího a jaké nároky na něj mají (Vágnerová & Lisá, 2021). „Dítě raného školního věku automaticky přejímá hodnocení rodičů a s ním související očekávání, a bude se podle toho chovat“ (Vágnerová & Lisá, 2021, p. s. 339).

Rodiče žáků mají různé představy, které formují jejich vztah ke škole. Požadují například i to, aby učitel hodnotil jejich dítě uvážlivě a nestranně. a aby byl ochotný vysvětlit své přístupy a důvody pro své pedagogické zásahy (Petlák, 2006).

Hodnocení jak učitelů, tak i rodičů naplňuje nejrůznější potřeby dítěte, zejména ty psychické, jako jsou potřeba citové stability, seberealizace a touha po poznávání (Vágnerová & Lisá, 2021).

S tím, že rodič je důležitým článkem v hodnocení, souhlasí i Rabušicová. Ta uvádí, že rodiče nejsou jen pasivními pozorovateli ve vzdělávacím procesu svých dětí. Nýbrž jsou klíčovým prvkem tohoto procesu, a to spolu s učiteli. Jejich postoje, názory a zapojení mají vliv na fungování škol a mohou ovlivnit i změny. Jsou důležitou silou, která má potenciál měnit vzdělávací systém jako celek (Rabušicová, 2004).

1.1.2 Funkce hodnocení

I funkce hodnocení nejsou dle autorů vždy shodné, avšak pokud bychom si prostudovali různorodost literatury, zjistíme, že se často určité funkce prolínají. Helus a Lukášová se však rozhodli, že jejich podstatou nebude popsat funkce hodnocení, ale spíše zdůraznit fakt, že kvůli nedostatečnému porozumění nebo uvědomění si učitelů není plný potenciál těchto aspektů v praxi dostatečně využíván (Helus & Lukášová, 2012). S tímto názorem bezesporu souhlasím, a zároveň se domnívám, že pro mnohé začínající učitele je jistě vhodné, aby si uvědomili, jaké funkce hodnocení nabízí. Především díky uvědomění si funkcí by mohlo být využití hodnocení efektivnější. Proto si uvedeme čtyři funkce, které jsou mezi sebou provázané, uvádí je Kratochvílová (Kratochvílová, 2011, s. 24–25), a jsou následující:

- Funkce poznávací (informativní), u které poskytnutí hodnocení nabízí žákovi adekvátní množství precizně a včas vyjádřených kvalitních informací, jež mu napomáhají při orientaci v jeho výsledcích a v učebním procesu. K činnosti a jejím výsledkům směřují informace. Ty jsou specifická, přehledná a zřetelná pro osobu přijímající hodnocení. Hodnocení uznává osobité souvislosti výkonu žáka a zdůrazňuje zejména jeho pozitivní aspekty.
- Funkce korektivní (konativní) je funkcí, která neodmyslitelně souvisí s nabytými hodnotnými informacemi o výkonu a i směru, jímž je vhodné se při úpravě výsledků ubírat. Poskytuje žákovi aktivně hledat nebo s pomocí nalézt způsoby, které vedou ke zlepšení výsledků, implementovat navržená opatření ke zkvalitnění výkonu a dosažení požadovaného stavu.

- Funkce motivační při hodnocení podněcuje žáka k dalšímu vzdělávání a žádným způsobem nebrání v jeho zdokonalování. Žák posuzování vnímá pozitivně, jako nástroj, který mu asistuje při jeho rozvoji. To, čím se řídí učitel, je především pozitivní stránka žákova výkonu. Učitel se nezaměřuje pouze na žákovy nedostatky.
- Funkce rozvíjející v souvislosti s hodnocením celkově ovlivňuje osobnost žáka z pohledu vývoje. Skrze proces sebehodnocení se formuluje žákovo vnímání vlastního já, jeho obraz a hodnocení sám sebe. Hodnocení od učitele představuje výrazný prostředek, který může posilovat a podporovat osobnost žáka, ale zároveň může působit i jako demotivující a ničící faktor.

Pro porovnání se funkcemi školního hodnocení zabývají i Kolář s Šikulovou. Tito autoři si zvolili funkce hodnocení od různých významných autorů, přičemž jejich výběr byl založen na důležitosti těchto funkcí pro řízení učební činnosti žáků a pro rozvoj jejich osobnosti a zároveň výběr přispívá k celkovému osobnostnímu růstu žáků. Konkrétně se inspirovali u Jurča (1971), Velikaniče (1973), Tučka (1966) a Štefanoviče (1988). Autoři rozlišují celkem 6 funkcí hodnocení (Kolář & Šikulová, 2009, s. 44-53).

- Motivační funkce patří mezi nejčastější a nejpoužívanější funkce hodnocení, přičemž ve školní praxi se nejvíce využívá právě za tímto účelem. Někdy může být hodnocení i zneužito, když ho učitelé používají jako nástroj k udržení disciplíny ve třídě. Hodnocení samo o sobě automaticky nepůsobí motivačně. I když každé učitelovo hodnocení může u žáků vyvolat různě intenzivní pocity úspěchu nebo neúspěchu, tyto pocity nemusí vždy vést ke zvýšenému úsilí a lepším učebním výsledkům. Aby učitel mohl efektivně využívat hodnocení k podpoře a řízení vzdělávací činnosti žáků, musí si být vědom, kdy a za jakých okolností hodnocení působí jako pozitivní motivace.
- V informativní funkci hodnocení ve vyučování hraje zpětná vazba klíčovou roli. Poskytuje údaje o výkonu žáka, jeho učební aktivitě a investovaném úsilí. Učitel prostřednictvím hodnocení sděluje žákovi, jak blízko se přiblížil k cílovým normám, jaká je kvalita jeho výkonu při porovnávání s jinými žáky, jaká je úroveň jeho učební činnosti a kvalita osvojených pravidel jednání a chování. Všechny výše zmíněné informace nejsou určeny jen žákovi, ale také jeho rodičům a dalším zainteresovaným

osobám. Hodnocení učitelem plní pro žáka funkci zpětné vazby, která mu poskytuje informace o tom, jak úspěšný byl jeho výkon a kde případně udělal chyby. Hodnocení je pro učitele zároveň nástrojem kvality vlastní výuky, protože výkony žáků odrážejí jeho práci.

- Z regulativní funkce hodnocení vyplývá, že učitel prostřednictvím hodnocení řídí další učební činnosti žáků. Tímto způsobem cíleně působí na kvalitu žákovy práce nejen v konečném výsledku, ale i během samotného procesu. Míří na intenzitu žákovy aktivity, metody a postupy učení, styl výuky i jeho úsilí. Hodnocení tedy funguje jako hlavní nástroj regulace žákovy učební činnosti. Regulace učení závisí na tom, jak učitel vede učební proces žáků a na sebekontrolě žáků, jež odráží hodnocení a školní kontrolu.
- Výchovná funkce hodnocení spočívá v podpoře formování pozitivních vlastností a postojů žáků k sobě samým i k jejich okolí. Pozitivně zaměřené hodnocení může výrazně ovlivnit aspirace žáka, jeho hodnotovou orientaci a sebevědomí. Naopak nevhodně zvolené hodnocení může narušit jisté oblasti žákovy osobnosti. Někdy se také setkáváme s tím, že učitelé používají hodnocení jako nástroj pro udržení kázně.
- Prognostická funkce hodnocení znamená, že na základě důkladného poznání žákových schopností a dlouhodobého hodnocení jeho výkonů lze s určitou pravděpodobností předpovědět jeho další studijní perspektivy. Klasifikace může smysluplně naplňovat tuto funkci, protože číslice slouží jako opěrné body, které učiteli pomáhají pamatovat si a vybavit si školní výkony jednotlivých žáků. Tato funkce hodnocení je i velmi cenná u volby dalšího stupně vzdělávání. Pomáhá žákovi předcházet například budoucím zklamáním.
- Diferenciační funkce hodnocení souvisí s předchozí funkcí. Školní hodnocení poskytuje možnost rozdělovat žáky do stejnorodých efektivních skupin, které se liší například úrovní zvládnutí učiva, tempem, jakým se pracuje, nadáním i učebním stylem. Tato funkce se ne vždy využívá nejvhodněji a kladně. V některých školách byli žáci rozdělováni do studijních a nestudijních tříd na základě známek, což ovlivňovalo jejich další vzdělávací směr.

Při porovnání funkcí od Kratochvílové a Koláře se Šikulovou můžeme dojít k závěru, že Kratochvílová rozlišuje čtyři hlavní funkce hodnocení a zdůrazňuje zejména význam poskytnutí kvalitních informací žákům a jejich pozitivní vliv na rozvoj a motivaci.

Na druhé straně Kolář a Šikulová rozlišují šest funkcí hodnocení. Jejich přístup je více rozšířený a komplexní, zaměřený na celkový rozvoj osobnosti žáků a řízení jejich učební činnosti.

Oba přístupy se shodují na důležitosti motivační a informativní funkce hodnocení. Nicméně Kolář a Šikulová jdou dále v rozlišení funkcí a zdůrazňují také regulativní, výchovné, prognostické a diferenciací aspekty, což může poskytnout učitelům širší perspektivu na využití hodnocení ve vzdělávacím procesu. Důležitým společným bodem je, že všichni autoři upozorňují na nutnost uvědomění učitelů ohledně účelného a správného využívání hodnocení k podpoře žáků.

1.1.3 Typy hodnocení

Uvádí se, že pro podporu rozvoje žáků v pozitivním slova smyslu by mělo být užíváno a zdůrazňováno více typů hodnocení. Každý typ hodnocení je v něčem jedinečný, pokud odpovídá cíli hodnocení, který pozorujeme. V realitě využívají vyučující různé typy hodnocení, přičemž některé používají častěji než jiné (Helus & Lukášová, 2012). Různí autoři uvádějí jiné typy hodnocení, však vždy se váží, jak už jsme si uváděli, k cíli hodnocení, kterého chceme dosáhnout. „Obecně však upřednostňují sumativní hodnocení a opomíjejí hodnocení formativní“ (Helus & Lukášová, 2012, s. 162). Proto se rozdílů mezi formativním a sumativním hodnocením budeme intenzivněji věnovat v podkapitole 2.1 Formativní hodnocení versus sumativní hodnocení, ve které si uvedeme hlavní rozdíly. Kromě těchto dvou typů máme další, které bychom opomíjet neměli. Avšak díky jejich množství existuje riziko, že ve velké četnosti přijdeme o nadhled a spíše se do nich zamotáme. Avšak ať použijeme jakékoli hodnocení, nemůžeme říci, jestli je samo za sebe dobré nebo špatné. Jeho kvalita závisí pokaždé na tom, jak je používáno pedagogicky a v jakém kontextu (Slavík, 1999).

V publikaci *Pedagogická psychologie pro učitele* můžeme najít kapitolu Hodnocení a klasifikace ve vyučování (Jedlička et al., 2018), ve které se Slavík zmiňuje o jednotlivých typech hodnocení. Uvádí, že přístup k hodnocení žáků v rámci vzdělávacího systému

je rozdělen do tří hlavních kategorií, které se navzájem doplňují, ale zároveň jsou odlišné. Tyto kategorie jsou v angličtině známé jako hodnocení učení (*assessment of learning*), hodnocení pro učení (*assessment for learning*) a hodnocení jako učení (*assessment as learning*). Odpovídají jim tři hlavní typy hodnocení – autonomní, formativní, sumativní. Přibližme si je krátkým shrnutím podle Slavíka (Jedlička et al., 2018):

- Autonomní hodnocení je typ hodnocení, který žák provádí samostatně, přičemž mu dostatečně rozumí a dokáže ho vysvětlit, odůvodnit nebo obhájit na základě svých schopností. Tento druh hodnocení může zahrnovat buď samotné výkony žáka, což je známé jako sebehodnocení, nebo výkony ostatních žáků, obvykle jako pokračování sebehodnocení. Při hodnocení druhých žák posuzuje výkony svých spolužáků ve stejné činnosti, kterou hodnotil sám u sebe, což mu umožňuje srovnávat své vlastní výkony s výkony ostatních. Když se žáci hodnotí navzájem pomocí autonomního hodnocení, nazývá se to pojmem vrstevnické hodnocení.
- Formativní hodnocení představuje zpětnou vazbu, které doprovází žákovo řešení učebních úloh a jejímž cílem je pomoci žákovi pochopit klíčové aspekty hodnoceného úkolu nebo činnosti, jež jsou zásadní pro úspěšné zvládnutí daného typu úloh. Tento typ hodnocení poskytuje informace o výkonu žáka, které umožňují žákovi, učiteli nebo spolužákům lépe rozhodovat o dalším postupu v učení či vyučování. Díky těmto informacím může být žákův výkon v budoucnu lepší, než kdyby tyto informace neměl k dispozici ani žák, ani jeho učitel či spolužáci.
- Sumativní hodnocení poskytuje souhrnné a přehledné informace o kvalitě žákova výkonu za jistý časový úsek. Toto hodnocení ukazuje, do jaké míry žák zvládl konkrétní obsah nebo učivo, a proto je často vyjadřováno kvantitativně, například číselnými známkami. Nejčastěji se používá hodnocení pomocí školních známek. Učitelé by měli sumativní hodnocení využívat především jako orientační nástroj. Cílem tohoto hodnocení je získat celkový přehled o dosažených výkonech během delšího časového období nebo rozřadit hodnocený soubor podle kvality. I když je sumativní hodnocení vnější formou hodnocení, může mít formativní dopady na učení žáka, pokud ale poskytuje vhodné podpůrné a motivační poznatky.

Jinak shrnuje typy hodnocení Kratochvílová, která je ve své publikaci rozřazuje do kategorií, které posuzuje podle různých hledisek (čtyřech) a až poté jsou vypsané jednotlivé typy hodnocení (celkem 11). Dle Kratochvílové (Kratochvílová, 2011, s. 26–31) řadíme hodnocení následovně:

- „Z hlediska zaměřenosti a připravenosti“
 - Hodnocení bezděčné – je to hodnocení povšechné, spontánní, citové. Často hodnotící výrok formulujeme slovy „líbí“, „nelíbí“, „výborně“, „to je krásný obrázek“ atd... opíráme se o naše pocity. Jde o celkový dojem z objektu nebo předmětu hodnocení. Je často doplňován mimikou a gesty. Tento způsob hodnocení je velmi významný z hlediska jeho vlivu na sebepojetí dítěte, jeho pocity, prožitky. Dítě dokáže „číst“ z výrazu obličeje i tónu hlasu, jakým jsou mu informace sdělovány. Učitelé by si měli uvědomovat jeho sílu, měli by zvažovat svá gesta i mimiku a hlavně by povšechné hodnocení „líbí“ či „nelíbí“ neměli nadužívat.
 - Hodnocení záměrné, operativní – používáme je v bezprostřední okamžité situaci, ale s určitým záměrem konkretizovat dítěti, co nás na jeho výsledku zaujalo. Slouží k uvědomění úrovně výsledku činnosti dítěte, k zavedení opatření pro korekci a změnu. Mělo by vypovídat o tom, co dítě skvěle zvládlo, co je na jeho práci hodnotné a co je třeba dále zlepšit.
 - Hodnocení záměrné, formalizované – zaznamenává se, uchovává, zpracovává. Je analytické, neposuzuje pouze celek, ale i dílčí jevy.
- Z hlediska procesu učení
 - Formativní hodnocení – poskytuje žákovi informace v průběhu procesu učení, v době, kdy se jeho výkon dá ještě zlepšit, slouží k jeho seberozvoji. Zaměřuje se na hodnocení probíhající činnosti. O průběhu učebního procesu je vhodné dělat si poznámky, které uchováváme a postupně je analyzujeme. Formativní hodnocení zajišťuje žákovi průběžnou reflexi jeho učení a je-li kvalitní, pomáhá mu dosáhnout stanoveného cíle. Učiteli poskytuje zpětnou vazbu o probíhajícím procesu učení a umožňuje mu sledovat rozvoj dítěte i upravovat zvolené strategie vyučování. Takovéto hodnocení podporuje silně funkci motivační a rozvíjející.

- Hodnocení výsledku – hodnotíme výsledek činnosti např. výrobek, prezentaci, domácí úkol, vyřešený úkol. Hodnotí se tak, že po procvičovací fázi následuje zhodnocení výsledku. To je posouzeno symbolem „Ú“, který koresponduje s hodnotící posuzovací škálou a žáci ho spojují s textem „zvládám úspěšně“.
- Z hlediska času
 - Vstupní hodnocení – jeho smyslem je získat informace o žákovi či skupině v počátku určitého období (začátek školního roku, příchod nového žáka do školy) pro stanovení odpovídajících cílů a metod výuky.
 - Průběžné hodnocení – používáme je v průběhu určité etapy, kdy si ověřujeme úroveň zvládnutí kompetencí a provádíme korekci vyučovacích metod a učebních postupů žáka.
 - Sumativní hodnocení (závěrečné – ve vymezeném časovém úseku) – jde o hodnocení realizované na konci určité etapy výuky, po zprostředkování vzdělávacího obsahu v určitém období školního roku (po měsíci, ve čtvrtletí, v pololetí), kdy potřebujeme získat konečný celkový přehled o dosaženém výkonu žáka. Využívá se pro informování rodičů o celkových výsledcích žáka, pro přechod žáka do vyššího ročníku či na jinou školu. Jde o hodnocení všeobecných i specifických kompetencí žáků, které se provádí cíleně dvakrát ročně.
- Z hlediska vztahové normy
 - Normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu) – výkon žáka vztahujeme k sociální normě. Výkon porovnáváme s ostatními žáky. Nebereme v potaz rozdíly mezi žáky, jejich různé schopnosti a předpoklady. Děláme si pořadí žáků – kdo je první, kdo poslední. Tento způsob často zraňuje žáky, demotivuje je k další činnosti a brání rozvoji zdravé sebeúcty žáka. Žáci sami cítí, jak jsou na tom v porovnání s ostatními žáky, není třeba jejich pozici ještě zdůrazňovat.
 - Kriteriační hodnocení (hodnocení absolutního výkonu) – hodnotím výkon žáka ve vztahu k zvolenému kritériu nebo sadě kritérií. Výkon posuzujeme z hlediska stanovených kritérií, která mohou být stanovena učitelem,

žáky či společně. Toto hodnocení neporovnává žáky mezi sebou, skutečný – absolutní výkon žáka. Takové hodnocení podporuje poznávací funkci hodnocení.

- Hodnocení podle individuální vztahové normy – posuzujeme práci žáka vzhledem k jeho předešlému výkonu. Pojmenováváme, zda došlo ke změně či nikoliv vzhledem ke stanovenému cíli. Takovéto hodnocení podporuje uplatňování individualizace výuky a využívá teorie zvládajícího učení. Podporuje především funkci rozvíjející a motivační.“

Z pohledu rozřazení podle dvou výše zmíněných autorů je zřejmé, že typy hodnocení se netřídí vždy stejně, ale jistou podobu v nich najít můžeme. Srovnání typů hodnocení podle Slavíka (Jedlička et al., 2018) a Kratochvílové (2011) ukazuje, že oba autoři vnímají hodnocení jako komplexní proces s více dimenzemi. Slavík rozlišuje autonomní, formativní a sumativní hodnocení, přičemž klade důraz na žákovu aktivní účast v hodnocení a na zpětnou vazbu, které podporuje další učení. Kratochvílová také zahrnuje formativní a sumativní hodnocení, ale přidává další kritéria, jako jsou zaměřenost a připravenost, proces učení, časové hledisko a vztahová norma. Oba autoři uznávají důležitost zpětné vazby a jejího vlivu na žákův rozvoj, přičemž Kratochvílová detailněji analyzuje různé aspekty a situace, ve kterých se hodnocení uskutečňuje. Zásadní rozdíl spočívá v tom, že Kratochvílová nabízí podrobnější klasifikaci a širší spektrum typů hodnocení, což poskytuje hlubší pohled na různé pedagogické situace a potřeby žáků.

Jak už jsme si dříve uvedli, snad všichni autoři zmiňují, že je důležité typy hodnocení kombinovat a zároveň je volit tak, aby odpovídali cílům. U jejich použití se chceme vyhnout chybovosti v následujícím – nechceme srovnávat s druhými, nechceme dávat příliš málo konkrétní hodnocení, nechceme sdělovat hodnocení v přehnané míře prostřednictvím sumativního hodnocení (Kratochvílová, 2011).

1.1.4 Kritéria hodnocení

Kritérium hodnocení je klíčové pro hodnocení vzdělávacích výsledků. Často se zaměřujeme na celkový dojem a posuzujeme předmět jako něco, co celkově není možné rozdělit. To sice může být citově autentické, ale pro vzdělávací prostředí nedostatečné. Škola vyžaduje detailní analýzu a zaměření na dílčí aspekty hodnoceného jevu. Analytické hodnocení

umožňuje identifikovat a řešit podproblémy, což je klíčové pro efektivní učení a zdokonalování dovedností. Kritéria hodnocení slouží jako nástroj pro rozdělování a hodnocení menších problémů, což pomáhá učitelům i žákům lépe porozumět vzdělávacímu procesu, a dokonce ho i zlepšit (Slavík, 1999).

Jak uvádí Helus a Lukášová (2012), kritéria hodnocení poskytují učitelům a žákovi možnost monitorovat to, jak dobře se podařilo dospět k stanovenému cíli a redukovat jednostrannost hodnocení. Jaký význam však má samotné kritérium? Kritérium uvádí „název pro vlastnost, která se vyskytuje u několika rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty“ (Slavík, 1999, s. 41). Jako příklad může sloužit situace, kdy je žák posuzován z hlediska jeho tvořivosti, která se může projevit výrazným, omezeným nebo v některých případech dokonce nulovým způsobem (Slavík, 1999). Tato kritéria, tedy kritéria hodnocení „můžeme seskupovat do různých skupin, a vytvářet tím sadu kritérií. Kritéria nám pomáhají konkretizovat výkon žáka, jeho výsledky“ (Helus & Lukášová, 2012, s. 169).

S posledním uvedeným tvrzením se shoduje i Košťálová, která navíc uvádí, že výkon žáka a jeho výsledky se při práci s kritérii zlepšují v nejrůznějších dovednostech, a to konkrétně v sociálních, kognitivních i metakognitivních (Košťálová et al., 2008). A dodává, že práce s kritérii „je náročná, zejména nemají-li dostatek zkušeností s formulováním výhodných kritérií a indikátorů“ (Košťálová et al., 2008, s. 110).

Nutnost určování kritérií hodnocení v České republice je dána vyhláškou č. 237/2023 Sb. Vytvoření kritérií hodnocení je podstatné hned z několika důvodů. Začněme tím, že tato kritéria slouží jako prostředek pro učitele, jak lépe přiblížit žákům celkový obsah a vzájemné vztahy v učivu. Dále umožňují učitelům vyhodnotit výkony žáků pomocí různých forem, jako jsou například číselné hodnocení, slovní hodnocení, body, stupně aj. Kromě toho kritéria hodnocení identifikují nejen pozitiva v žakově výkonu, ale také naznačují oblasti, kde by se mohl zlepšit. Celkově tato kritéria podporují různé aspekty hodnocení, zapojují osobnost žáka do procesu hodnocení a vedou k jeho aktivnímu přístupu k vlastnímu učení (Helus & Lukášová, 2012).

Podle Kratochvílové je možné kritéria vymezit pro 1. všeobecné kompetence (klíčové), 2. specifické kompetence (očekávané výstupy předmětů), 3. produkt – výsledek činnosti, 4. proces, postupy řešení úkolů. Dále podle Kratochvílové mohou být kritéria z pohledu

autora 1. komplexně předložena učitelem, 2. utvořena učitelem postupně před zraky dětí, 3. vytvořena ve spolupráci s rodiči, 4. navržena žáky. A pokud bychom se zaměřili na časový aspekt, kritéria vznikají nebo jsou překládána 1. v počáteční etapě osvojování si kompetence, 2. průběžně při osvojování si dané kompetence, 3. po osvojení si dané kompetence (Kratochvílová, 2011, s. 45–52).

Chvál uvádí dělení kritérií na hlavní a vedlejší. Hlavní kritéria jsou v podstatě obecným stanovením, fakticky tvoří samotný název kritéria, jsou v počtu přijatelné, vzájemně se relativně neovlivňují a slouží k samostatné realizaci dílčího hodnocení výkonu. Naopak vedlejší kritéria slouží k detailnější specifikaci a vysvětlení. Jejich úkolem je konkrétněji popsat obsah hlavního kritéria a přispět k zvýšení objektivity hodnocení (Starý, 2008).

Základem zvládnutí učení je schopnost žáka opravovat své vlastní chyby na základě přesného uvědomění si, kde k ní v učebním procesu došlo a jak ji může napravit. Je evidentní, že k tomuto účelu „žák potřebuje znát takové kritéria hodnocení, která mu umožní chyby sledovat a opravovat“ (Slavík, 1999, s. 53). Proto je nezbytné, aby žák měl k dispozici vhodná kritéria hodnocení, která mu umožní pochopit jeho nedostatky, což následně povede k efektivnějšímu učení a sebezdokonalování. Zároveň je nutné, aby učitel věděl, jak kritéria hodnocení „se žáky vytvářet, jak žáky vést k tomu, aby s jejich pomocí dokázali vyhodnotit vlastní práci a zformulovat si doporučení pro své zlepšení“ (Košťálová et al., 2008, s. 79).

2 Formativní hodnocení

V této kapitole bude cílem přiblížit pojem formativní hodnocení. Nejdříve se ale v podkapitole 2.1 zaměříme na rozlišení formativního a sumativního hodnocení, protože jen tak pochopíme, čím se od sebe jednotlivé typy hodnocení liší a zda je i něco spojuje. Následně se blížeji podíváme na to, jak vzniklo formativní hodnocení či jaké jsou argumenty pro využití formativního hodnocení. Zaměříme se na to, jak lépe porozumět formativnímu hodnocení. Termínů, které se s formativním hodnocením pojí, je více, a dokonce bývají i zaměňovány, proto si je detailně přiblížíme. S formativním hodnocením je spojena rezponzivní výuka, které se budeme věnovat v podkapitole 2.6.

2.1 Formativní hodnocení versus sumativní hodnocení

Porovnávání formativního a sumativního hodnocení není náhodné, právě podle Slavíka se autoři často zabývají různými typy hodnocení, kde stavějí různé „typy jako protikladné dvojice“ (Slavík, 1999, s. 35). Pro začátek by bylo dobré předložit si charakteristiku obou typů hodnocení. Podle Slavíka (1999, s. 182):

Hodnocení formativní je zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků a nabízí radu, vedení a poučení orientované na zlepšování budoucích výkonů, poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu) ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Formativní hodnocení je metoda, která není omezena na jednu formu hodnocení – může to být jak korektivní pomoc, tak diagnostické testy, známkování nebo sebeoceňování žáka apod.

Naopak sumativní hodnocení je podle Slavíka (1999, s. 183) vysvětleno následovně:

Hodnocení zaměřené na konečný celkový přehled o dosažených výkonech nebo na kvalitativní rozřídění celého posuzovaného souboru (žáků, učitelů, pracovních výsledků nebo postupů aj.). Jeho podstatou je rozhodnutí typu ano – ne, vyhovuje – nevyhovuje, může postoupit dál – nemůže postoupit dál. Jeho cílem tedy není žáka průběžně vést, ale zařadit se záměrem diagnostikovat žáka nebo ho informovat o jeho úspěšnosti po nějakém delším úseku vykonané práce nebo vybrat ty žáky, kteří byli úspěšnější. Sumativní hodnocení často provádějí vnější hodnotitelé – osoby, které se přímo nepodílejí na výuce hodnocených žáků (nadřazení, zkušební komise, kontrolní orgány).

Pokud bychom oba typy hodnocení chtěli porovnat na základě těchto dvou definic, mohli bychom napsat, že rozdíly mezi sumativním a formativním hodnocením jsou zřejmé a souvisejí s jejich cíli, zaměřením a využitím v učebním procesu.

Konkrétní rozdíl lze spatřit například v cíli samotného hodnocení. Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu, která má podpořit učení a véde ke zlepšení. Hodnocení je orientováno na průběh učení a má za úkol identifikovat oblasti potřebující zlepšení. Na rozdíl od toho sumativní hodnocení má za cíl poskytnout celkové zhodnocení dosažených výsledků či úspěchů na konci určitého období.

Dalším rozdílem je orientace. Formativní hodnocení se zaměřuje na učení samotné a na podporu rozvoje dovedností. Je spíše utvářející a diagnostické povahy. Kdežto sumativní hodnocení upírá pozornost na konečné výsledky a porovnává je s předem stanovenými standardy. Je souhrnné a hodnotící povahy.

A co takové zapojení hodnotitelů? Na formativním hodnocení je zřejmé, že může být prováděno jak učitelem, tak i samotným žákem (sebehodnocení), kde jsou oba tyto účastníci přímo zapojeni. Sumativní hodnocení je často prováděno vnějšími hodnotiteli, kteří nemají přímý vliv na učební proces.

Odchýlení lze nalézt i v časovém horizontu. Formativní hodnocení probíhá během učebního procesu průběžně. Žákům poskytuje okamžitou zpětnou vazbu, a tak žáci mohou okamžitě upravit své chování či pochopit vlastní chyby. U sumativního hodnocení vidíme, že probíhá na konci určitého období, například na konci pololetí. Toto hodnocení poskytuje shrnutí dosažených výsledků.

Posledním rozdílem, který jistě stojí za zmínku, je zpětná vazba. Při formativním hodnocení je poskytována specifická zpětná vazba, jakýsi návod na zlepšení. Poskytuje podporu pro další učení. Na rozdíl od toho sumativní hodnocení přináší obecnější zpětnou vazbu, shrnuje výsledky.

I přes všech pět jmenovaných rozdílů bychom mohli najít v těchto dvou typech hodnocení jistou shodu. Ta tkví v tom, že oba typy hodnocení slouží k měření výkonů a pokroků žáků. Oba poskytují důležité informace pro další plánování a rozvoj výuky. V ideálním případě by však měla být používána kombinace obou typů tak, aby hodnocení žákova učení bylo

komplexní. Toto tvrzení potvrzuje i Slavík, který ve své publikaci zmiňuje, že kombinace různých typů hodnocení je důležitá, protože „obsah výuky a její cíle jsou příliš složité a dynamické, vyžadují proto, aby i hodnocení bylo co nepestřejší a ve svých projevech dynamické“ (Slavík, 1999, s. 88). A zároveň dodává, že je nesprávné žádat o jediný způsob hodnocení pro všechny situace a pracovat jen s tímto jedním typem (Slavík, 1999). Všeobecně lze však říci, že učitelé „upřednostňují sumativní hodnocení a opomíjejí hodnocení formativní“ (Helus & Lukášová, 2012, p. s. 162).

2.2 Vznik formativního hodnocení

Kdybychom pátrali v historii, zjistíme, že pojem formativní hodnocení se používá již několik desítek let. To, jak se toto hodnocení vymezuje, je u mnohých autorů odlišné. Zároveň se tento pojem občas zaměňuje za „hodnocené pro učení“. Stává se, že lidé pod konceptem formativního hodnocení často vidí to, co sami vidět chtějí. To znamená, že „v zásadě usilují o to, aby synonymem formativního hodnocení bylo dobré hodnocení“ (Wiliam & Leahy, 2020, s. 5).

To, že pojem formativní hodnocení byl zaveden před více než půl stoletím, jsme si již sdělili. Jak ale vznikl? K tomu budeme muset použít latinu. Tam slovo *formo* znamená dávat tvar, utvářet. Proto v češtině používáme termín formovat. A jak uvádějí Starý a Laufková, pojem se „v oblasti výchovy a vzdělávání používá především v souvislosti s osobností dítěte“ (Starý & Laufková, 2016, s. 11). Podle autorů s přídavným jménem formativní může být spojené slovo formace, kde mluvíme o postupném utváření trvalých hodnotových postojů člověka. A tak vyvozují, že formativní hodnocení směřuje k tomu, že jde především „o pozitivní rozvoj člověka v jeho poznání i chování“ (Starý & Laufková, 2016, s. 11).

2.3 Jaké jsou argumenty pro využití formativního hodnocení

Je důležité uvědomit si, že školy, které chtějí překlápět výsledky svých žáků k lepšímu, by měly aktivně využívat bez pochyby tento typ hodnocení (ale zároveň neopomíjet i jiné typy hodnocení), kterým je konkrétně formativní hodnocení. To zahrnuje nejen poskytování zpětné vazby jako prostředku k prevenci zaostávání žáků, ale také využívání této metody jako předmětu pro neustále zdokonalování pedagogických dovedností do budoucna (Wiliam & Leahy, 2020). Z toho vyplývá, že školy by měly brát vážně aktivní

použití formativního hodnocení, které vede ke zlepšování výsledků žáků. Je to však jediný důvod, proč jako učitel využívat tento typ hodnocení? To rozhodně nikoli. Starý a Laufková mimo lepších výsledků žáků uvádějí i to, že se „zlepšuje pracovní klima ve třídě a žáci se učí přijímat hodnocení jako přirozenou součást života“ (Starý & Laufková, 2016, s. 21). Zároveň s pohledem do zahraničí můžeme konstatovat, že při použití formativního hodnocení se zlepšuje jak rychlost, tak i úroveň učení žáků (Starý & Laufková, 2016). Toto vše může vést k jisté pohodě žáků, a tak se mohou ve školním prostředí cítit radostněji. I když jsme si v kapitole 2.1 uvedli formulaci formativního hodnocení podle Slavíka, předložme si ještě definici od Blacka a Wiliama (2009), kteří sdělují, že hodnocení se stává formativní v případě, kde:

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, kdy dané důkazy k dispozici neměli.

Pokud se hloubavě zamyslíme nad daným vymezením, můžeme podle něho odvodit několik soudů. Prvním je, že formativní hodnocení se zaměřuje na průběžné shromažďování důkazů o výkonu žáka a učitel i ostatní aktivně hledají informace a indikátory o tom, jak žák porozuměl učivu. Dále můžeme vyčíst, že důkazy nejsou pouze sbírány, ale také analyzovány, a cílem je pochopit sílu a slabiny žáka v daném učivu na základě zhodnocení shromážděných informací. Za třetí je záměrem využít získané důkazy k tomu, aby se rozhodlo o dalších krocích ve výuce. Učitelé a ostatní aktéři mohou na základě analýzy důkazů přizpůsobit výuku a metodiky tak, aby lépe odpovídaly potřebám žáků. A v neposlední řadě je úmyslem formativního hodnocení zlepšit výuku. Rozhodnutí o dalších postupech ve výuce jsou zaměřena na dosažení lepších výsledků a na postavení výuky na pevnějších základech.

2.4 Pochopení formativního hodnocení

Ukažme si nyní tabulku, která se s formativním hodnocením pojí. Je pro nás vlastně jakýmsi nástrojem, jak lépe rozumět tomuto typu hodnocení.

Tabulka 1*Cesta k lepšímu pochopení formativního hodnocení*

	Kam směřuji?	Kde jsem právě teď?	Jak se tam dostanu?
Učitel	Nabízet jasné cíle a kritéria pro posouzení úspěšné a neúspěšné práce	Důkazy o učení a diskuze ve třídě	Rozmanité formy zpětné vazby
Spolužák		Vrstevnické hodnocení	
Žák		Sebehodnocení	

Zdroj dat: Leahy et al. (2005)

Pro lepší pochopení lze považovat formativní hodnocení za spojení analýzy současného stavu, nastavení cílů a volbu cesty, jak svých cílů dosáhnout. Třemi pilíři tohoto přístupu jsou základní otázky: 1. Kam směřuji? 2. Kde jsem právě teď? 3. Jak se tam dostanu? Tyto tři otázky zahrnují také tři aktéry – učitele, spolužáky a žáky.

Wiliam a Leahyová charakterizují díky třem otázkám a třem aktérům celkem 5 klíčových strategií, kterých si v tabulce 1 můžeme všimnout, pro formativní hodnocení. Podle nich se první strategie, která se věnuje cílům učení a kritériím úspěchu, soustředí na společné stanovení cílů učitelů, žáků i spolužáků, kteří tyto cíle specifikují v kritériích úspěchu. Druhá strategie pojednává o roli učitele při identifikaci aktuálního postavení žáků v učebním procesu poté, co si stanoví své učební cíle. Strategie třetí klade důraz na roli učitele při poskytování zpětné vazby žákům za pomoci variabilních forem. Tato zpětná vazba nejen informuje o současném pokroku, ale též ukazuje, jak dosáhnout dalšího rozvoje ve vlastním učení. Čtvrtá strategie se zabývá vzájemným hodnocením mezi žáky, na který se velmi soustředí, a také dbá na roli, kterou při učení žáků a jejich podpoře sehrává Strategie také vyzdvihuje, že hlavním záměrem tohoto hodnocení mezi spolužáky není pouze zhodnocovat spolužákovu práci, nýbrž především takovou práci zlepšovat. A nesmíme opomenout poslední strategii z pěti, která klade důraz na to, že primárním záměrem je vždy podněcovat žákovu samostatnost (Wiliam & Leahy, 2020).

2.5 Postupy formativního hodnocení

V předchozích podkapitolách jsme si uváděli různé definice formativního hodnocení, díky kterým je jasně zřetelné, že ne vždy jsou jednotlivé formulace terminologicky jednoznačné. Nejinak tomu je i u postupů formativního hodnocení. Zatímco v publikaci od Wiliama a Leahyové (Wiliam & Leahy, 2020) se hovoří o *klíčových strategiích formativního hodnocení* (které jsme si vypsali v podkapitole 2.4), Starý a Laufková vymezují

prakticky to samé slovním spojením *metody formativního hodnocení* a dodávají, že tomu tak je díky pojetím v různých zemích. V České republice se tedy používá termínu metoda, avšak s pojmem strategie jsou výrazy zaměnitelné.

Metody dělíme, jak už jsme si uvedli v předchozí podkapitole 2.4, na pět základních. Jsou jimi – „stanovování výchovně-vzdělávacích cílů, stanovování kritérií hodnocení, zpětnou vazbu, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení“ (Starý & Laufková, 2016, s. 26). Co jsme si však ještě nezmiňovali je, že realizace těchto metod je možná jak prostřednictvím angažovanosti žáků, tak samotným zapojením pedagoga, a to tak, že učitel pomáhá zajistit organizaci učení žáka a vytváří prostředí podporující aktivaci procesů učení žáka (Starý & Laufková, 2016).

Pojetí termínu technika představujeme jako konkrétní způsob realizace metody, který vyžaduje aktivní a osobní účast žáka. Příklady technik, které se pojí s metodami, mohou být semafor, žádné ruce na hoře a mnohé další (Starý & Laufková, 2016).

Posledním termínem, u kterého by bylo vhodné, abychom si udělali jasno, je výraz nástroj. Používaný termín nástroj formativního hodnocení vztahujeme k označení konkrétních výsledků, mezi něž patří portfolia žáků, sebehodnoticí listy, žákovské knížky a další (Starý & Laufková, 2016).

2.6 Responzivní výuka

Neopomenutelnou součástí formativního hodnocení je responzivní výuka. Tato výuka je s formativním hodnocením úzce provázána. Jak uvádí Fletcher-Wood „responzivní výuka se nesoustředí na techniky formativního hodnocení, nýbrž na jeho principy, přičemž těží ze zkušeností nashromážděných za více než dvacet let fungování hodnocení pro učení“ (Fletcher-Wood, 2021, s. 25). Citace zdůrazňuje, že responzivní výuka se zaměřuje na principy formativního hodnocení a využívá je k tomu, aby lépe porozuměla tomu, co se žáci učí a jak mohou jejich učení efektivněji podporovat.

Výuka, která je responzivní, propojuje výuku a plánování s formativním hodnocením, umožňujícím tak identifikaci, co žáci skutečně zvládli, a následně se podle toho zařídit (Fletcher-Wood, 2021).

Dále responzivní výuka využívá poznatků z výzkumů a základů z oblasti kognitivních věd a formativního hodnocení. Jejím cílem je eliminovat nedorozumění a těžit z důkazů, které výzkumy poskytly, a ze znalostí, které se v oblasti kognitivních věd a formativního hodnocení akumulovaly. Snaží se tedy integrovat tyto informace a dosáhnout efektivního vzdělávání (Fletcher-Wood, 2021).

Autor (Fletcher-Wood, 2021) s responzivní výukou porovnává i sumativní hodnocení, kdy z jeho sdělení vyplývá, že v rámci responzivní výuky se využívá hodnocení ve formě formativního přístupu, aby bylo možné zjistit, jaké znalosti žáci získali. Tím se minimalizuje riziko nesprávného posouzení a zkreslení, což může nastat při použití sumativního hodnocení.

Musím uznat, že i když Fletcher-Wood propaguje a vystihuje, proč by měla být responzivní výuka využívána ve výuce pedagogů, zároveň přiznává, že „není žádným všelékem, nabízí však okamžité výhody pro učení žáků a přispívá k dosažení dalších důležitých cílů“ (Fletcher-Wood, 2021, s. 29). A tak mne nenapadá jediný důvod, proč bychom se o responzivní výuku ve svém vyučování neměli jako pedagogové alespoň pokusit.

3 Sebehodnocení

Tato kapitola bude věnována právě této tematice. Zaměříme se na sebehodnocení, jeho význam a roli ve vzdělávacím procesu. Podíváme se na to, jak sebehodnocení přispívá k osobnímu rozvoji žáků, jeho propojení s autonomním hodnocením a formativním vedením učitele. Prozkoumáme také, jak učitelé mohou podporovat sebehodnocení a jak tato dovednost ovlivňuje sebepojetí žáků a jejich studijní úspěšnost. Kapitola poskytne teoretický rámec, různé pohledy autorů na danou problematiku a konkrétní příklady a důvody pro implementaci sebehodnocení ve školní praxi.

Pro začátek je nutné si uvědomit, kam máme sebehodnocení zařadit, a právě k tomu nám poslouží následující řádky. V časopise *Pedagogika* je uvedeno, že hodnocení ve škole hraje klíčovou roli v poskytování zpětné vazby žákům. Aby byl tento cíl efektivně dosažen, je důležité rozlišovat dvě hlavní role hodnocení – jednak jako nástroj pro učitele, jednak jako jeden z cílů učení žáka. Podle Slavíka (2003, s. 21) je „hodnocení jako instrument učitele tematizováno a zvládáno v komunikaci mezi učitelem, žákem a rodiči žáka.“ V tomto případě jde podle Slavíka o atribut heteronomního pojetí školního vzdělávání. Pro nás a naše téma je aktuálně důležitější hodnocení jako cíl učení žáka. To je podle Slavíka (2003, s. 21) „tematizováno a zvládáno pod formativním vedením učitele prostřednictvím žákovy sebereflexe vlastního hodnocení nebo sebehodnocení“ a v takový moment mluvíme o atributu autonomního pojetí školního hodnocení. Starý a Laufková reagují a potvrzují slova Slavíka, když uvádějí, že vztah mezi autonomií a heteronomií je klíčový, neboť tyto obě hlavní role hodnocení jsou od sebe neoddělitelné. Hodnocení heteronomní totiž umožňuje učiteli přinést své znalosti do procesu hodnocení, avšak hlavním cílem je podporovat žáka k vlastnímu hodnocení a učení se. Tento cíl spojuje heteronomní a autonomní hodnocení, neboť u efektivního formativního hodnocení je potřeba propojení žákovi autonomie a učitelovi heteronomie (Starý & Laufková, 2016).

Ještě by bylo dobré ujasnit si pojmy sebehodnocení a autonomní hodnocení. Starý a Laufková tyto dva termíny vysvětlují. Podle nich autonomní hodnocení „vnímáme jako jeden z cílů žákova učení (naučit se hodnotit sebe i druhé) a zahrnujeme do něj vrstevnické hodnocení a sebehodnocení“ (Starý & Laufková, 2016, s. 27). Sebehodnocení je tedy součástí autonomního hodnocení.

Další fakt, který je důležitý pro uvědomění, je, že sebehodnocení je jednou z metod formativního hodnocení (Starý & Laufková, 2016).

Nyní si uvedeme formulaci sebehodnocení, kterou Kratochvílová (2011) ve své publikaci pojmenovává následovně:

Sebehodnocení je hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Žák porovnává svoje znalosti, dovednosti a postoje v určité etapě svého vzdělávání s žádoucím stavem, aby mohl účinně ovlivňovat a řídit své další učení a rozvoj (s. 79).

Pokud bychom chtěli formulaci Kratochvílové zestručnit co nejvíce by to šlo, řekli bychom, že díky sebehodnocení žák posoudí sám sebe, což mu následně pomůže ovlivnit jeho vlastní vývoj a učení.

V publikaci od Koláře a Šikulové se můžeme dočíst, že umění kriticky posuzovat (hodnotit) okolní svět i sebe sama je klíčové pro úspěšný život. Tento um se však nerodí s člověkem, nýbrž se postupně formuluje v průběhu jeho růstu a vývoje. Schopnost hodnocení a sebehodnocení je ovlivněna jak vnějšími, tak i vnitřními faktory, a rozvíjí se spolu s poznávacími schopnostmi jedince. Učitelé hrají v tomto procesu významnou roli, neboť jejich hodnocení může ovlivnit formování těchto schopností u žáků (Kolář & Šikulová, 2009). Důležité je si z výčtu odnést, že sebehodnocení je klíčovým prvkem, který se vyvíjí u jedince postupně a učitelé zde hrají důležitou roli.

O důležitosti schopnosti sebehodnocení se rozepisuje i Slavík, který uvádí, že autonomie je pojmem označujícím schopnost jedince rozhodovat nezávisle, volit si své cíle a způsoby, jak jich dosáhnout (Slavík, 1999). Dále Slavík zmiňuje, že „žákova autonomie je v autonomní koncepci vzdělávání cílem hlavním, ale svým způsobem o ni usilují všechna výchovná pojetí“ (Slavík, 1999, s. 133). Načež zmiňuje, že všemožná pojetí k autonomii směřují z toho důvodu, aby žák nakonec opustil školu schopen samostatného rozhodování, protože učitel mu za zády celý život stát nebude. Je tedy důležité, aby každá škola brala v potaz tuto skutečnost a přizpůsobila své cíle tak, aby podporovala rozvoj žákovy autonomie“ (Slavík, 1999, s. 134).

To, co je od různých autorů psáno o sebehodnocení výše se shoduje pokaždé v tom, že schopnost autonomního rozhodování a sebehodnocení je klíčová pro efektivní vzdělávání a osobní rozvoj jedince. Proto bychom důležitost tohoto pojetí neměli v procesu vzdělávání opomíjet.

Nicméně i autorka Hansen Čechová uvádí celkem pět důvodů pro rozvoj sebehodnocení u žáků. Prvním důvodem je, že dáváme žákovi odpovědnost za jeho vlastní pokrok. Dalším podnětem je, že schopnost sebehodnocení přispívá k formování osobnosti. Za třetí sebehodnocení nemění identitu žáka ani jeho sebepojetí. Čtvrtým argumentem je, že každý žák může individuálně posuzovat svůj pokrok, což usnadňuje celotřídní hodnocení. A v neposlední řadě žáci mohou využít schopnost sebehodnotit i mimo školní prostředí (Hansen Čechová, 2009). Těchto pět důvodů autorky naznačuje, že sebehodnocení je důležitý nástroj pro podporu osobního rozvoje žáků, který jim umožňuje převzít odpovědnost za svůj pokrok, rozvíjet svou osobnost bez poškození sebepojetí a využívat tuto dovednost nejen ve škole, ale i v životě mimo ni.

Na nutnost sebehodnocení dbá i Helus, který uvádí, že zasahuje-li žák aktivně do hodin a má možnost ovlivňovat svůj vlastní vývoj a pokrok, může to mít výrazný dopad na jeho životní dovednosti. Tato angažovanost je klíčová pro zvýraznění pozitivních změn v žákově kvalitě života (Helus, 2015).

Zajisté je také důležitý význam učitelovy podpory a realistického pohledu na vlastní schopnosti pro rozvoj žákova pozitivního sebepojetí a efektivního sebehodnocení. A to z toho důvodu, že pesimistické sebehodnocení žáka, které může pocházet z rodiny nebo může být způsobené vlivem jiných učitelů, má výrazný demotivující účinek, který nezlepší ani to, když se učitel vyhýbá jakékoli negativní zpětné vazbě na žákovu práci. Pozitivně motivující hodnocení by mělo zahrnovat to, že učitel vyjadřuje důvěru v žákovy schopnosti k pozitivnímu rozvoji a učí je realistickému pohledu na své vlastní schopnosti (Slavík, 1999).

Sebehodnocení hraje zásadní roli v rozvoji metakognitivních dovedností žáků, což je následně důležité pro jejich dlouhodobý vzdělávací růst. Umožňuje žákům nejen posoudit, zda dosáhli stanovených cílů, ale také reflektovat, co konkrétně přispělo k jejich úspěchu

nebo neúspěchu. Tento proces podporuje aktivní zapojení žáků do jejich vlastního učení, čímž se stávají více zodpovědnými za svůj pokrok (Starý & Laufková, 2016).

Sebehodnocení přináší jisté problémy. Může být totiž nespolehlivé, pokud žáci nejsou schopni přesně posoudit své znalosti a dovednosti. Žáci s nižšími znalostmi mají tendenci přeceňovat nebo podceňovat své schopnosti, což může být ovlivněno i společenským tlakem. Pro zajištění efektivity sebehodnocení je nezbytné stanovit jasná kritéria a pravidla, která žákům pomohou přesněji hodnotit své vlastní učení (Wiliam & Leahy, 2020).

3.1 Sebepojetí

Helus ve své publikaci uvádí, že „jedním z nejvýznamnějších znaků člověka je, že existuje jako „já“, že jest „já“. S tím neodlučitelně souvisí, že obrací pozornost sám k sobě, zajímá se sám o sebe sama – má k sobě samému vztah“ (Helus, 2015, s. 227). Klíčové je pro člověka poznat sám sebe a svou vlastní podstatu, což je otázkou sebepojetí. Rovněž je pro něj klíčové zdolávat cíle, které naplňují jeho poslání, tím se realizuje jako jedinečná osobnost, což je jádrem seberealizace. Sebepojetí a z toho vyplývající sebeřízení jsou klíčovými aspekty individuálního vztahu k vlastní osobnosti. Tyto aspekty, kterými jsou sebezpoznání, sebecit, sebehodnocení a seberealizace, se skládají z určitých prvků, které jsou pevně spojeny a navzájem se prolínají, přičemž jeden může přecházet do druhého (Helus, 2015).

Zkušenosti, které jedinec získává ve vztahu k ostatním lidem, představují nejvýznamnější faktor ovlivňující jeho sebepojetí. Takové zkušenosti formují i to, jakým způsobem je jedinec hodnocen. Ze začátku si dítě formuje vlastní sebepojetí z hodnocení, které dostává od rodičů. Pro formování sebepojetí je klíčovým faktorem rovnováha mezi touhou po úspěchu a obavou z neúspěchu. Oba tyto aspekty začínají fungovat již v době, kdy je dítě schopné vykonávat činnosti, které jsou následně hodnoceny někým z okolí. Na začátku jsou to především rodiče a blízcí lidé, následně hraje důležitou roli po mnoho let škola (Kalhous & Obst, 2009).

Důležité je si uvědomit, že dítě není schopno vyjádřit své sebepojetí slovně. A když už to dokáže, tak omezeně či zkresleně. Nicméně dítě své sebepojetí prožívá silně, což má významné důsledky na jeho chování (Helus, 2015). Toto tvrzení může potvrdit i Marsh a Craven, kteří uvádějí, že s narůstajícím věkem si děti vytvářejí realističtější

hodnocení svých relativních silných a slabých stránek, které se promítají do jejich sebezpojetí (Marsh & Craven, 1997). To, že se sebezpojetí žáka zlepšuje s věkem potvrzuje i tvrzení v publikaci Kalhouse a Obsta, kteří uvádějí, že „formování sebezpojetí jako relativně stabilního obrazu je dlouhodobý a složitý proces. Výrazný posun ve zralosti sebezpojetí lze sledovat ve fázi dospívání“ (Kalhous & Obst, 2009, s. 197).

Je relevantní uvědomit si, že sebezpojetí má vliv na reálné schopnosti a dovednosti žáků. Nicméně výsledky externích testů nebo hodnocení od pedagogů také ovlivňují to, jak žáci vnímají své vlastní schopnosti, konkrétně sebezpojetí (Marsh & Craven, 1997).

Žák, který má negativní sebezpojetí a pochybuje o svých schopnostech, se ve škole často cítí ohrožený. Bojí se, že bude vystaven svým nedostatkům a selháním. Proto se snaží situacím, které by mohly odhalit jeho neschopnost, vyhýbat (Košťálová et al., 2008). Děti, které mají podporu a cítí se uznávány, mají větší sebevědomí ve vztahu k požadavkům školy a jsou ochotnější přijmout výzvy. Pokud mají pozitivní sebezpojetí, mohou se lépe učit a úspěšněji se vyrovnávat s výzvami ve vzdělávání a učení (Kalhous & Obst, 2009). Jak Košťálová, tak i Kalhous a Obst zdůrazňují, že negativní sebezpojetí může vést k pocitu ohrožení. Naopak pozitivní sebezpojetí a pocit podpory a uznání mohou zvýšit sebevědomí dětí a jejich ochotu přijmout výzvy ve vzdělávání. Oba autoři tedy ukazují, že sebezpojetí má klíčový vliv na to, jak děti vnímají školní prostředí a jak úspěšně se s ním vyrovnávají. Tito rozdílní autoři se doplňují a potvrzují význam podpory a pozitivního prostředí pro rozvoj sebevědomí a úspěchu ve škole.

John Hattie ve své publikaci prezentuje komplexní přehled 150 vlivů ovlivňujících studijní úspěšnost, přičemž sebezpojetí je jedním z nich. Tento vliv se nachází na 59. místě v uvedeném žebříčku. Pro kontext uvádím umístění dalších relevantních vlivů, kterými se má diplomová práce rovněž zabývat. Například formativní hodnocení je na děleném 4. místě, zpětná vazba na 10. místě a vliv vrstevníků na 41. místě. Ačkoliv se některé jiné zmíněné vlivy umístily v Hattieho přehledu výše, význam sebezpojetí nelze podceňovat, neboť jeho umístění těsně pod první třetinou žebříčku potvrzuje jeho podstatný vliv na studijní úspěšnost (Hattie, 2012).

Proces přechodu žáků k schopnosti sebehodnocení ve specifické činnosti, tedy k formě reflexe vlastní práce, vyžaduje, aby získali širší dovednosti objektivního a realistického

hodnocení svých schopností. Tato schopnost je založena na pozitivním sebepojetí, které poskytuje jedinci důvěru k překonávání překážek a dosahování vyšších cílů, než kterých dosáhl dříve (Košťálová et al., 2008). Žáci tedy potřebují pozitivní sebepojetí, aby mohli objektivně zhodnotit své schopnosti a měli sebedůvěru k dosahování nových cílů.

4 Nastavení mysli ve vztahu k hodnocení

Účelem této kapitoly bude věnovat se významu nastavení mysli ve vztahu k hodnocení a jeho vlivu na učení, výzvy a osobní rozvoj. Dwecková (2017) rozlišuje mezi fixním a růstovým nastavením mysli, což má zásadní důsledky pro vzdělávání, osobní rozvoj i profesionální růst. Fixní nastavení vede k obavám z chyb a snaze dokázat vlastní chytrost, zatímco růstové nastavení podporuje ochotu učit se a zlepšovat se. Také zde budeme zkoumat, jak vnímání chytrosti ovlivňuje přístup k hodnocení, jak selhání působí na sebedůvěru a motivaci, a jak různé typy nastavení mysli ovlivňují školní výsledky. Dále se zaměříme na roli rodičů a učitelů v utváření těchto nastavení, na důležitost chvály zaměřené na úsilí a proces učení, a na způsoby, jak rozpoznat a překonat fixní nastavení mysli. Kapitola rovněž zdůrazňuje, že hodnocení by mělo být nástrojem pro růst a zlepšení, nikoli konečným verdiktem o schopnostech, a představuje praktické aplikace růstového nastavení mysli ve vzdělávání.

4.1 Učení versus dokazování vlastní chytrost

Malé děti se nebojí selhání ani toho, že by se mohly zesměšnit. Tento přístup je přirozenou součástí jejich učení. „Chodí, spadnou, vstanou. Prostě se sunou kupředu“ říká Dwecková (2017, s. 25). Jakmile se však začnou hodnotit, některé děti se začnou obávat výzev, protože se bojí, že nebudou vypadat chytré. „Studovala jsem tisíce lidí, počínaje předškoláky, a vyrazilo mi dech, kolik z nich odmítá příležitost se učit“ (Dweck, 2017, s. 26). Tento strach z neúspěchu je typický pro děti s fixním nastavením mysli, které věří, že jejich schopnosti jsou neměnné.

Pro ilustraci, Dwecková uvádí experiment, při kterém děti ve čtyřech letech dostaly na výběr mezi snadnou a těžší skládačkou. Děti s fixním nastavením mysli, které věřily v neměnnost svých schopností, zvolily snadnější variantu. Takové děti se vyhýbají úkolům, které by mohly vést k chybám, protože si myslí, že chytré děti by neměly chybovat. Naopak děti s růstovým nastavením mysli si vybíraly těžší skládačky s odůvodněním, že se chtějí učit a zlepšovat. Holčička s takovým nastavením mysli zvolala, že na to chce hrozně moc přijít (Dweck, 2017).

Tento rozdíl v přístupu k učení je zásadní. Děti s fixním nastavením mysli touží po jistotě úspěchu, jelikož se domnívají, že chytré osoby by měly být vždy úspěšné. Naopak, děti s růstovým myšlením vnímají jako klíč k úspěchu úsilí a neustálé zlepšování (Dweck, 2017). Žákyně, která se nacházela v 7. třídě řekla, že si myslí, „že inteligence je něco, o co se musí usilovat, co nedostanete jen tak“ (Dweck, 2017, s. 26). Tento přístup vede k vyšší ochotě přijímat výzvy a učit se z chyb.

4.2 Vnímání chytrosti

Pojďme se podívat, jak fixní a růstové nastavení mysli ovlivňuje vnímání chytrosti. Dle fixního nastavení mysli je nutné nejen dosáhnout úspěchu, ale také vypadat chytrě a talentovaně. Je potřeba být prakticky úplně dokonalí a to okamžitě (Dweck, 2017). Děti s fixním nastavením mysli se totiž cítí chytré, když se vyhnou chybám, rychle dokončí úkoly s dokonalým výsledkem či když zvládnou něco, co ostatní nedokážou. Odlišně reagovali žáci s růstovým nastavením mysli. Ti se cítí chytrými, když zvládnou obtížné úkoly, do kterých vložili hodně úsilí a překonali to, co jim dříve nešlo (Dweck, 2017). Pro ně hodnocení není konečný verdikt, ale spíše příležitost pro růst a zlepšení.

4.3 Selhání a jeho vliv na hodnocení

Dwecková uvádí, jakým způsobem může selhání ovlivnit vnímání vlastní hodnoty u lidí s fixním nastavením mysli. Příběh tříletého Roberta, jehož rodiče ho zbožňovali, dokud neselhal při přijímacím řízení do prestižní školky, ukazuje, jak hodnocení může změnit pohled nejenom na sebe sama, ale i na druhé. Protože Robert nesplnil očekávání svých rodičů, ztratili k němu lásku a pýchu. Už nebyl jejich malý génius, ale byl pro ně zklamáním (Dweck, 2017).

Tento příběh ilustruje, jak fixní nastavení mysli vede k tomu, že lidé vnímají selhání jako osobní nedostatek. Takový přístup může mít dlouhodobé negativní důsledky na sebedůvěru a motivaci lidí s fixním nastavením mysli.

4.4 Vliv nastavení mysli na školní výsledky a hodnocení

Přechod na osmileté gymnázium je obdobím velkých výzev pro mnoho žáků. Dwecková zjistila, že žáci s fixním nastavením mysli měli dlouhodobě zhoršené výsledky, kdy „jejich známky se zhoršily okamžitě a během dvou let se pomalu, ale jistě dál zhoršovaly“

(Dweck, 2017, s. 66). Žáci s růstovým nastavením myslí své výsledky naopak zlepšovali. A to i přes tu skutečnost, že při nástupu na osmileté gymnázium byly vysvědčení obou skupin prakticky identické. „V příznivějším prostředí základní školy dostávali žáci tytéž známky a dosahovali stejných výsledků v testech. Odlišovat se začali, až když se setkali s výzvou gymnázia“ (Dweck, 2017).

Žáci s fixním myšlením považovali zpravidla své nedostatečné známky za důkaz své neschopnosti a hledali vinu u ostatních. Několik z nich podceňovalo své schopnosti a prohlašovali, že jsou nejhoupější nebo si mysleli, že v matematice úplně selhávají. Naopak žáci s růstovým myšlením na špatné známky reagovali tím, že zintenzivnili své úsilí a hledali způsoby, jak se zlepšit. Přiznali, že také občas cítili tlak, ale odpovídali na něj tak, že se ještě více snažili a pracovali na potřebných úkolech (Dweck, 2017).

4.5 Poselství rodičů a učitelů ve vztahu k hodnocení

Rodiče a učitelé hrají zásadní roli v utváření nastavení mysli u dětí. Dwecková (2017) zdůrazňuje, že chvála zaměřená na inteligenci a talent může mít negativní dopad na motivaci a výkon dětí. Na základě studií se stovkami dětí bylo zjištěno, že „chvála dětské inteligence škodí jejich motivaci a výkonu“ (Dweck, 2017, s. 194).

Děti, které jsou chváleny za svou chytrost, mohou mít strach z výzev, protože se obávají, že pokud neuspějí, ztratí svou pověst chytrého dítěte. Platí u nich, že „jakmile narazí na nějaký zádrhel, jejich sebedůvěra vyletí komínkem a motivace se sníží na minimum“ (Dweck, 2017, s. 194). Naopak, chvála zaměřená na úsilí a proces učení podporuje růstové nastavení mysli a vede k vyšší odolnosti a ochotě čelit výzvám.

Také je nutné dávat si pozor na důležitost správného ujišťování dětí před zkouškami nebo výkony. Dwecková před rodiči podotýká, že „ujišťování dětí o jejich inteligenci a talentu se vám vymstí. Budou mít o to větší strach, že dají najevo nějaký nedostatek“ (Dweck, 2017, s. 199). Místo toho by rodiče měli zdůrazňovat důležitost snahy, vytrvalosti a procesu učení.

4.6 Rozpoznání a překonání fixního nastavení mysli

Změna nastavení mysli vyžaduje vědomé úsilí o změnu způsobu myšlení a přijetí nových výzev a učení. Děti si často vytvářejí fixní nastavení mysli jako obranný mechanismus,

aby se cítily bezpečně a získaly přijetí svých rodičů. „Postupem času může dítě vrozené vlastnosti vnímat jako podstatu toho, kým je, a jejich potvrzování se může stát hlavním zdrojem jeho sebeúcty (Dweck, 2017, s. 253).

Překonání fixního nastavení mysli vyžaduje odvahu čelit výzvám a přijímat kritiku jako nástroj pro zlepšení. Je obtížné se vzdát něčeho, co člověk po mnoho let považoval za součást své identity a co mu dodávalo pocit sebeúcty (Dweck, 2017).

4.7 Hodnocení a jeho role v procesu učení

Hodnocení hraje klíčovou roli v procesu učení, ať už v pozitivním nebo negativním smyslu. Dwecková zdůrazňuje, že hodnocení by nemělo být konečným verdiktem, ale spíše nástrojem pro zlepšení a růst. Říká: „Nehodnoťte. Učte“ (Dweck, 2017).

Žáci s fixním nastavením mysli často vnímají hodnocení jako definitivní verdikt o jejich schopnostech. Mají tendenci považovat jednorázové testy za konečný soud nad jejich inteligencí a schopnostmi. Tento přístup podle Dweckové (2017) vede k tomu, že se žáci vyhýbají situacím, kde by mohli selhat, protože mají strach, že by selhání odhalilo jejich nedostatečnost. Tímto způsobem omezují svůj rozvoj, protože se zaměřují na to, aby se vyhnuli chybám, místo aby se z nich učili.

Naopak žáci s růstovým nastavením mysli vnímají hodnocení jako zpětnou vazbu, která jim pomáhá se zlepšovat a učit se. Tito žáci vidí hodnocení jako prostředek, který jim poskytuje informace o tom, kde mají prostor pro zlepšení, a motivuje je k dalšímu úsilí. Toto všechno podporuje rozvoj žáků, protože se nebojí výzev a chyb, ale naopak je využívají jako příležitost k učení (Dweck, 2017).

4.8 Smíšené nastavení mysli a jeho rozpoznání

Dwecková uvádí, že „ve skutečnosti jsme všichni mix obojího“ (Dweck, 2017, s. 235). To znamená, že v reálném světě většina lidí kombinuje prvky fixního i růstového nastavení mysli. Je důležité pochopit, co konkrétně vyvolává které z nich. Měli bychom si odnést, že v některých oblastech života a v některých situacích můžeme přistupovat k růstovému nastavení mysli, zatímco v jiných můžeme být více náchylní k fixnímu myšlení.

4.9 Praktické aplikace růstového nastavení mysli ve vzdělávání

I učitelé a trenéři hrají podstatnou roli v podpoře růstového nastavení mysli u svých svěřenců, studentů a žáků. Dwecková (Dweck, 2017) uvádí, že atmosféra důvěry a podpory je zásadní pro rozvoj růstového nastavení mysli. „Když Benjamin Bloom studoval svých 120 prvotřídních koncertních klavíristů, sochařů, plavců, tenistů, matematiků a neurologů, objevil něco fascinujícího. Většinou měli neuvěřitelně srdečné a tolerantní učitele“ (Dweck, 2017, s. 217). Tito učitelé kladli vysoké nároky, ale vytvářeli také prostředí, kde se žáci cítili bezpečně a podporováni. Tímto způsobem mohli žáci plně využít svůj potenciál a rozvíjet své schopnosti.

Podpora růstového nastavení mysli ve vzdělávání zahrnuje několik klíčových prvků. Prvním z nich je zpětná vazba zaměřená na proces. Učitelé by měli poskytovat zpětnou vazbu, která se zaměřuje na úsilí, strategie a pokrok žáků, nikoli jen na výsledky. To pomáhá žákům pochopit, že jejich schopnosti mohou být rozvíjeny skrze jejich práci a vytrvalost.

Druhým elementem je vytváření příležitostí pro růst. Učitelé by měli vytvářet učební prostředí, které podporuje výzvy a rizika, aniž by se žáci obávali selhání. To zahrnuje povzbuzování k experimentování a k tomu, aby se studenti učili ze svých chyb.

Třetím a posledním prvkem je modelování růstového nastavení mysli. Učitelé i trenéři by měli sami modelovat růstové nastavení mysli tím, že otevřeně mluví o svých vlastních chybách a o tom, jak se z nich učí. To pomáhá žákům vidět, že učení je celoživotní proces a že selhání je přirozenou součástí růstu.

Rozpoznávání a podpora růstového nastavení mysli ve vzdělávání je nezbytná pro vytvoření pozitivního a efektivního učebního prostředí, kde hodnocení slouží jako nástroj pro růst a zlepšení, nikoli jako konečný verdikt o schopnostech žáků.

5 Objektivita hodnocení

Tato kapitola se zaměřuje na význam objektivitu a subjektivitu v hodnocení žáků ve školním prostředí. Zdůrazňuje, že objektivní hodnocení je nezbytné pro přesnost a spravedlnost, ale zároveň je důležitá i kultivace subjektivního přístupu učitelů. Kapitola také rozebírá validitu a reliabilitu hodnocení jako klíčové faktory pro efektivní a spravedlivé posuzování žáků. Validita zajišťuje, že hodnocení měří to, co má, zatímco reliabilita se týká konzistence výsledků v různých časech a mezi různými hodnotiteli.

Obecně lze říci, že pokud je nějaké tvrzení nebo soud objektivní, lze předpokládat, že bude platit za různých podmínek a nezávisle na osobě, která ho vyslovuje. Objektivní soudy či výroky je možné dokázat, ověřit a prostřednictvím důkazů potvrdit jejich pravdivost (Slavík, 1999). Tato kritéria platí i pro školní hodnocení, kde je důležité zajistit, aby hodnocení žáků bylo co nejobjektivnější, tedy přesné a spravedlivé, nezávislé na osobních názorech nebo biasu hodnotitele (Slavík, 1999).

Ve školním prostředí je učitel obvykle ten, kdo žákům předává znalosti, rozvíjí jejich schopnosti a návyky a formuje jejich zájmy a postoje. Současně však působí také jako hlavní hodnotitel výkonů a pokroků žáků. V důsledku toho učitel hodnotí výsledky procesů, které sám aktivně ovlivňuje (Kolář & Šikulová, 2009).

Realistickým cílem školního hodnocení by mohlo být vyhnoutí se chybám a omylům, které by mohly žáka poškodit. Nejde pouze o zajištění objektivitu hodnocení, ale také o způsob, jakým učitel s hodnocením nakládá ve vztahu k žákovi a jak dokáže odhadnout žákovu psychickou reakci na hodnocení jeho výkonů (Slavík, 1999).

Ve školním hodnocení není přísná objektivita příliš hodnotná, pokud ji nedoprovází kvalitní pedagogická komunikace. To však neznamenám že by učitelé neměli usilovat o co nejvyšší objektivitu hodnocení. Je důležité mít na paměti, že objektivita není cílem sama o sobě, ale prostředkem k efektivnímu vzdělávání (Slavík, 1999).

U objektivitu hodnocení platí, že „učitel by se měl snažit poznat a pochopit, jak žák hodnocení přijal, a z těchto informací vyvozovat závěry pro svou další činnost, pro sebe sama i své okolí“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 104). Zároveň „by měl být při hodnocení

vyrovnaný, programově se vyhýbat či oslabovat některé osobnostní kvality, které by mu mohly být překážkou v kvalitním a účinném hodnocení“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 104).

5.1 Objektivita a subjektivita hodnocení

S objektivitou hodnocení je neoddělitelně spjata i subjektivita. Tyto dvě složky vzbuzují zájem jak u žáků, tak u učitelů a rodičů. Okolo hodnocení žáků stále panují pochybnosti o jeho pravdivosti, nezkreslenosti a zda skutečně vyjadřuje to, co má (Kolář & Šikulová, 2009).

Objektivní hodnocení žáků je jednou z hlavních povinností učitele. Zároveň je důležité nezapomínat, že subjektivní hodnocení často probíhá v rámci dialogu mezi učitelem a žákem, kde nepřesnosti nemusí být tak zásadní jako společné přemýšlení nad daným problémem (Slavík, 1999).

Zaměříme se na otázku objektivity a subjektivity hodnocení. Poznání člověka není výhradně výsledkem objektivních faktorů, jako jsou vnější podmínky a prostředí. Tyto podmínky jsou důležité, ale samy o sobě nezajistí rozvoj jednotlivce bez aktivní účasti samotného žáka a učitele. Oba hrají ve vyučování roli subjektů. Objektivní podmínky působí pomocí mnoha subjektivních prvků. V hodnocení se subjektivita a objektivita projevují nejintenzivněji a nejzřetelněji (Kolář & Šikulová, 2009). Z toho vyplývá, že školní hodnocení je kombinací objektivních podmínek a subjektivních prvků, které společně ovlivňují jeho přesnost a účinnost.

Učitel, bez ohledu na svou vůli, většinou působí jako subjekt hodnocení. Při hodnocení nerozhodují pouze vlastnosti a schopnosti žáka, ale také vlastnosti učitele. Školní hodnocení je ovlivněno jak osobnostními faktory učitele, tak i žáka (Kolář & Šikulová, 2009). Pedagog by zároveň měl usilovat spíše „o pedagogickou kultivaci subjektivního přístupu v hodnocení, než bojovat o měření nebo takzvané čisté objektivní hodnocení“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 104). Můžeme tedy říci, že učitel by měl spíše zdokonalovat způsob, jakým subjektivně hodnotí žáky, než se snažit o dosažení naprosté objektivity.

V minulosti se věřilo, že objektivní měření poskytuje všem stejné šance. Platné by to bylo pouze tehdy, pokud by bylo možné hodnotit výkon a další vlastnosti žáka zcela izolovaně od ostatních vztahů, které ve vyučování existují. Tím bychom ale ve skutečnosti zakrývali

společenský charakter výchovy (Sýkora, 1983). „Žádný prostředek tzv. objektivního hodnocení (např. didaktický test) nemůže postihnout velice důležitý faktor – motivaci žáků v učební i jiné činnosti“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 104). Oba tyto výroky od autorů spolu souvisejí, protože poukazují na to, že objektivní hodnocení nemůže plně vystihnout komplexitu vzdělávacího procesu a jeho sociální a motivační aspekty.

Když byla řeč o objektivitě, měli bychom si zmínit i subjektivitu. Kolář a Šikulová uvádějí, že „učitelovo hodnocení obsahuje vždy prvky subjektivity, jde o to, aby tento subjektivní přístup žáky nepoškozoval“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 104).

K subjektivitě hodnocení si ještě můžeme dodat, že Slavík zdůrazňuje význam subjektivního hodnocení, které provádějí učitelé a žáci ve školách. Podle něj je klíčové podporovat profesní rozvoj subjektivního hodnocení v našem školství. Subjektivní hodnocení je úzce spjato s profesní a osobní autoritou učitelů, která jim umožňuje být uznávanými hodnotiteli výkonů žáků (Slavík, 1999).

Celkově platí, že žádné školní hodnocení se neobejde bez určité míry subjektivity (Kolář & Šikulová, 2009).

Pokud bychom chtěli shrnout poznatky z této podkapitoly, bude nám jasné, že objektivita a subjektivita jsou neoddělitelně propojené co se týká hodnocení žáků. Je zde zdůrazněno, že ačkoli objektivní hodnocení je klíčovou povinností učitele, subjektivní prvky, vyplývající z interakce mezi učitelem a žákem, jsou nevyhnutelné a mohou být přínosné. Poznání a hodnocení žáka nejsou výsledkem pouze vnějších objektivních faktorů, ale i aktivní účasti obou stran. Subjektivita učitele, včetně jeho osobnostních rysů, významně ovlivňuje hodnocení, přičemž je důležité, aby subjektivní přístup nebyl pro žáky škodlivý. Výše zmínění autoři poukazují na to, že místo snahy o čistě objektivní hodnocení by se učitelé měli zaměřit na kultivaci svého subjektivního hodnocení.

5.2 Validita a reliabilita hodnocení

Slavík uvádí, že „aby hodnocení mělo smysl a plnilo svůj účel, musí být zjištěné údaje pokud možno validní (platné neboli správné) a spolehlivé neboli reliabilní (spolehlivé)“ (Slavík, 1999, s. 62). Proto se v následujících řádcích podrobněji zaměříme na validitu a reliabilitu, neboť jsou klíčové pro efektivní hodnocení.

Nejprve se budeme věnovat charakteristice validity. Slavík uvádí následující (1999, s. 63):

Validita hodnocení (česká terminologie kolísá mezi termíny platnost hodnocení a správnost hodnocení) je vlastnost hodnocení, která zaručuje, že hodnocení zjišťuje všechno to a nejen to, co se od něj očekává, a nic jiného. Příkladně, do hodnocení početního výkonu žáka by se neměla promítnout písemná úprava výpočtu, pokud ovšem neovlivnila numerické výsledky (třeba nesprávným psaním číslic do sloupců).

Tento přístup se dá shrnout heslem „řekni jim, co se naučí, nauč je, co jsi jim slíbil, a vyzkoušej je z toho, co jsi vyučoval“ (Pasch, 1998, s. 109). Učitel by tedy měl jasně říci, co se žáci naučí, naučit je slíbený obsah a následně testovat pouze z toho, co bylo vyučováno. Tímto způsobem se zajistí, že hodnocení bude validní a zaměřené na klíčové aspekty výuky.

Validitu lze do češtiny přeložit jako platnost nebo správnost hodnocení (Slavík, 1999).

Validita hodnocení se obvykle rozděluje do několika kategorií. V praxi jsou nejdůležitější čtyři z nich. Jsou to obsahová, konstruktová, souběžná a predikční validita. Pochopení těchto pojmů je velmi užitečné, protože veškeré tyto pojmy se vztahují k běžným problémům ve škole, které často trápí jak žáky, tak i učitele (Slavík, 1999).

Obsahová validita hodnocení se týká souladu mezi tím, co bylo skutečně hodnoceno, a tím, co by mělo být hodnoceno vzhledem ke stanoveným cílům. U obsahové validity je důležité zajistit úplnost, rovnoměrnost a vhodnou zaměřenost hodnocení (Slavík, 1999).

Konstruktová validita podle Slavíka (1999) určuje, do jaké míry hodnocení skutečně měří daný pojem nebo konkrétní žákovu kompetenci, kterou má hodnotit. Například, pokud hodnotíme tvořivost žáka, neměli bychom omylem hodnotit jeho píli a obráceně.

Souběžná validita se určuje komparací výsledků různých typů hodnocení. Co se týká školy, může jím o porovnávání učitelova subjektivního hodnocení žáka se jeho výsledky ze standardizovaného písemného testu. Souběžná validita je vysoká, pokud se výsledky všech použitých hodnotících metod shodují (Slavík, 1999).

Slavík (1999) se také zmiňuje o predikční validitě, která se zaměřuje na schopnost hodnocení předpovídat budoucí úspěch žáka. Je důležitá ve vztahu mezi vzděláváním ve škole a budoucí životní úspěšností žáka. Ideální je, když existuje přímá úměra. Ta znamená,

že pokud byl žák výtečně hodnocený ve škole, by měl dosahovat výborných výsledků v oblasti, na kterou byl vzděláván.

Hodnocení žáka může být podle Slavíka (1999) ovlivněno krátkodobou nebo dlouhodobou náklonností či odporem učitele vůči žákovi nebo jeho rodičům. To představuje potíže pro objektivitu, a zejména validitu hodnocení. Když se do hodnocení vedle samotného výkonu žáka neviditelně a nekontrolovaně promítají i sociální vztahy, výsledný posudek odráží něco jiného, než bylo zpočátku zamýšleno.

Také si uveďme charakteristiku reliability. O ní Slavík píše toto (1999, s. 66):

Reliabilita neboli spolehlivost hodnocení se týká stálosti výsledků hodnocení zejména vzhledem k času a posuzovateli. Hodnocení určitého typu by mělo v ideálním případě poskytovat stále stejné výsledky bez ohledu na to, kdy a kdo je používá. Ve skutečnosti tomu tak není, protože výsledky hodnocení jsou ovlivněny mnoha chybami, které vyplývají například z momentálních změn psychického či fyzického stavu posuzovaného žáka nebo z charakteru hodnocené činnosti či ze zvláštního samostatného hodnocení.

Z tohoto textu vyplývá, že hodnocení by mělo být konzistentní a poskytovat stejné výsledky bez ohledu na čas a osobu, která hodnocení provádí. V praxi však hodnocení často není spolehlivé kvůli různým vlivům, jako jsou změny stavu žáka nebo specifické okolnosti.

Slavík říká, že spolehlivost hodnocení se liší podle formy a metody. Subjektivní hodnocení bývá často méně spolehlivé než standardizované testy. Například žák může dostat známku dvě, i když by objektivně měl dostat čtyři (Slavík, 1999).

Reliabilitu či spolehlivost hodnocení lze prakticky ověřit tím, že se zkoumá shoda mezi více posuzovateli při použití stejné metody hodnocení nebo shoda při opakovaném hodnocení stejného výkonu (Slavík, 1999).

Na závěr si můžeme shrnout, že hodnocení musí být validní, aby měřilo správné aspekty výuky, a reliabilní, aby bylo konzistentní v různých časech a při různých posuzovateli. Validita zahrnuje různé typy, jako je obsahová, konstruktová, souběžná a predikční, zatímco reliabilitu ovlivňují subjektivní faktory a specifické okolnosti. Nedostatečná validita a reliabilita mohou vést k nespravedlivému hodnocení žáků. Celkově je klíčové zajistit, aby hodnocení bylo jak validní, tak reliabilní, čímž se zlepší jeho efektivita a spravedlnost.

6 Techniky sebehodnocení

Sebehodnocení je nepostradatelnou součástí formativního hodnocení, která umožňuje žákům reflektovat vlastní proces učení, identifikovat své silné a slabé stránky a plánovat další kroky ke zlepšení. Tato kapitola se zaměří na různé techniky sebehodnocení, které byly popsány v pracích Wiliama a Leahyové (2020), Starého a Laufkové (2016) či Starého, Chvála a Laufkové (2022), ale i dalších autorů.

6.1 Sumarizace gesty či symboly

Snad vůbec nejjednodušší technika sebehodnocení je použití gest nebo symbolů. Žáci mohou například zvednout palec nahoru, dolů nebo do strany, také se mohou postavit ke značce, která podle nich vystihuje jejich výkon. Tyto neverbální techniky jsou zvláště vhodné pro mladší žáky a mohou být snadno implementovány v různých výukových kontextech (Starý & Laufková, 2016).

Symboly, jako je usměvavé slunce, slunce ukrývající se za mrakem nebo černý mrak, mohou také vizuálně reprezentovat úroveň porozumění nebo úsilí žáků. Tato technika je obzvláště efektivní, protože poskytuje okamžitou vizuální zpětnou vazbu. Symboly mohou být doplněny o verbální popis, například „Usměvavé slunce znamená, že látku plně chápu a mohu ji vysvětlit spolužákovi“, což žákům pomáhá lépe porozumět, co jednotlivé symboly znamenají. Toto vizuální sebehodnocení také podporuje žáky, aby byli upřímní ve svém hodnocení, protože je méně pravděpodobné, že budou ovlivněni spolužáky (Starý et al., 2022).

6.1.1 Praktická aplikace sumarizace gesty či symboly

V učebně lze rozmístit cedulky se symboly, například se sluncem, jak jsme si uváděli v podkapitole 6.1. Na konci hodiny se žáci postaví ke značce, která podle nich nejlépe vystihuje jejich porozumění látce. Učitel může rychle získat přehled o tom, jak žáci látce rozumějí, a podle toho přizpůsobit další výuku.

6.2 Metoda semaforu

Další poměrně jednoduchou, a možná i nejnámější, technikou sebehodnocení je metoda semaforu, kde žáci používají barevné kartičky k signalizaci svého porozumění učivu. Zelená

barva znamená, že žák učivo plně chápe, žlutá značí částečné porozumění a červená nedostatečné porozumění. Tato technika je kritizována svou omezenou efektivitou, pokud nejsou stanovena jasná kritéria, co jednotlivé barvy přesně znamenají. Například Wiliam (2020) navrhuje přesnější popsání jednotlivých barevných částí semaforu, kde by kupříkladu zelená barva měla znamenat schopnost vysvětlit látku někomu jinému, což nutí žáky hlouběji přemýšlet o svém porozumění. Žlutá barva by znamenala částečné porozumění, kdy žák chápe základní myšlenky, ale potřebuje si některé části ještě ujasnit. A červená barva by měla indikovat nedostatečné porozumění, kdy žák neví, jak postupovat dál a vyžaduje výraznou pomoc učitele.

Metoda semaforu může být dále rozšířená o diskusi o tom, proč si žáci zvolili určitou barvu. Může být také užitečné kombinovat tuto metodu s dalšími technikami, jako jsou krátké písemné reflexe nebo diskuse ve dvojicích, kde žáci vysvětlují své volby svým spolužákům.

6.2.1 Praktická aplikace metody semaforu

Na začátku hodiny mohou žáci obdržet tři barevné kartičky. Během výuky učitel několikrát zastaví a požádá žáky, aby ukázali kartičku, která reprezentuje jejich aktuální úroveň porozumění. Učitel poté může upravit tempo nebo způsob výuky podle zpětné vazby od žáků. Například, pokud většina žáků ukáže červenou kartičku, může učitel přezkoumat vysvětlení daného konceptu a poskytnout dodatečnou podporu. Pokud většina žáků ukáže zelenou, může pokračovat v nové látce nebo prohloubit téma dalším úkolem.

6.3 Sebehodnocení s četností výskytu či na škále

Sebehodnocení na škále je další technikou, která umožňuje žákům vyjádřit míru svého porozumění nebo spokojenosti s vlastní prací. Například mohou odpovídat na otázky typu „Jak se ti dnes pracovalo?“ nebo „Kolik ses toho dnes naučil/a?“ a to pomocí čtyřstupňové škály. Tento přístup podporuje hlubší reflexi a umožňuje učitelům lépe porozumět individuálním potřebám žáků (Starý et al., 2022).

Sebehodnocení na škále může být kombinováno třeba s emotikony nebo grafy, které vizuálně znázorňují úroveň porozumění. Učitelé mohou také požadovat, aby žáci poskytli krátké písemné vysvětlení svého hodnocení, což umožní učiteli lépe porozumět důvodům za jednotlivými hodnoceními.

6.3.1 Praktická aplikace sebehodnocení s četností výskytu či na škále

Učitel může na konci hodiny požádat žáky, aby na stupnici od 1 do 4 ohodnotili svou úroveň porozumění nové látce. Toto hodnocení může být anonymní, aby žáci necítili tlak od spolužáků.

6.4 Sebehodnoticí listy

Sebehodnoticí listy jsou dalším efektivním nástrojem, který podporuje metakognitivní reflexi žáků. Žáci na tyto listy písemně zaznamenávají své odpovědi na otázky jako „Co se ti podařilo?“ nebo „Co se pokusíš zlepšit?“ Tento proces pomáhá žákům lépe si uvědomovat své vzdělávací potřeby a stanovovat si reálné cíle pro další zlepšení (Starý & Laufková, 2016).

Sebehodnoticí listy mohou být strukturovány různými způsoby, včetně otevřených otázek, nedokončených vět nebo konkrétních úkolů k reflexi. Učitelé mohou také začlenit prostor pro jejich komentáře, aby poskytli zpětnou vazbu a podněty k dalšímu zlepšení. Tento proces může být podpořen pravidelnými individuálními schůzkami mezi učiteli a žáky, kde se probírají pokroky a stanovují nové cíle.

6.4.1 Praktická aplikace sebehodnoticích listů

Učitelé mohou pravidelně zařazovat sebehodnoticí listy na konci týdne nebo po dokončení projektu. Listy mohou obsahovat následující části: 1. Reflexe na dosažené cíle, tedy otázky typu „Co jsem se tento týden naučil/a?“; 2. Identifikace oblastí ke zlepšení a otázky jako „Co se mi nedařilo a proč?“; 3. Stanovení cílů pro budoucnost a tedy otázky typu „Jaké kroky podniknu, abych se zlepšil/a?“

Učitel může tyto listy používat k poskytování personalizované zpětné vazby a sledování pokroku žáků. Pravidelné vyplňování sebehodnoticích listů podporuje angažovanost a odpovědnost žáků za vlastní učení.

6.5 Využití nedokončených vět

Pro pokročilejší žáky je vhodné použít techniku nedokončených vět, která je vede k hlubšímu zamyšlení nad jejich učením. Příkladem může být věta „Nejužitečnější věc, kterou si z této hodiny odnáším, je...“ nebo „Dnes jsem se naučil/a...“. Tento přístup podporuje kritické myšlení a rozvoj sebereflexe. Žáci jsou povzbuzováni k tomu,

aby své odpovědi formulovali podrobně a zamýšleli se nad konkrétními aspekty svého učení (Starý et al., 2022).

Nedokončené věty mohou být přizpůsobeny specifickým výukovým cílům nebo tématům. Učitelé mohou také poskytnout různé typy vět pro různé úrovně reflexe, kupříkladu zaměřené na znalosti, dovednosti nebo emoční reakce. Tento přístup podporuje žáky, aby se hlouběji zamýšleli nad svým učením a identifikovali konkrétní oblasti, kde mohou udělat pokrok.

6.5.1 Praktická aplikace nedokončených vět

Učitel může na konci každé hodiny nebo týdne zařadit krátkou reflexi, kde žáci doplňují nedokončené věty. Různorodost vět může zahrnovat otázky typu „Nejvíce mě zaujalo...“, „Nejtěžší pro mě bylo...“ nebo „Zlepšil/a jsem se v...“. Žáci mohou své odpovědi nejenom vyslovovat nahlas, ale i zapisovat do sešitů nebo na připravené formuláře a učitel může poskytovat zpětnou vazbu, což podporuje jejich další rozvoj a motivaci k sebereflexi.

6.6 Pokládání otevřených otázek

Již složitější, ale velmi účinnou technikou jsou otevřené otázky, které vyžadují od žáků podrobnější reflexi. Příkladem může být otázka „Jaký byl můj aha moment?“ nebo „Jaká věc tě dnes nejvíce zaujala?“ Otevřené otázky podporují žáky v hlubším přemýšlení o jejich učebním procesu a v identifikaci konkrétních oblastí, kde se mohou zlepšit (Starý et al., 2022).

Otevřené otázky mohou být použity ve skupinových diskusích, kde žáci sdílejí své odpovědi a diskutují o různých pohledech na dané téma. Učitelé mohou také využít otevřené otázky k rozvoji kritického myšlení a k povzbuzení žáků, aby se zapojili do hlubších diskusí o svém učení a jeho významu.

6.6.1 Praktická aplikace pokládání otevřených otázek

Učitel může na konci hodiny nebo týdne zařadit krátkou reflexi, kde žáci odpovídají na otevřené otázky jako „Na čem ještě budeš pracovat, abys dosáhl/a zlepšení?“ nebo „Jakou otázku máš stále nezodpovězenou?“ Žáci mohou své odpovědi zapisovat do sešitů nebo je sdílet v malé skupině, což podporuje vzájemné učení a debatu. Učitel může procházet

písemné odpovědi nebo naslouchat debatám a poskytovat zpětnou vazbu, což umožňuje lepší porozumění individuálním potřebám žáků a přizpůsobení další výuky.

6.7 Dopis sobě

Jednou z nejpokročilejších technik je psaní dopisu sobě. Žáci by měli napsat dopis, ve kterém reflektují svůj pokrok za delší časové období, například jednou ročně. Zadání může být strukturováno tak, aby obsahovalo tři části: ocenění úspěchů, identifikaci oblastí ke zlepšení a povzbuzení do budoucna. Toto vše umožňuje žákům hlubokou sebereflexi a podporuje jejich dlouhodobý vzdělávací růst (Starý et al., 2022).

Dopis sobě, stejně jako předchozí techniky, může být kombinován s dalšími sebehodnoticími technikami. Jsou to například portfolia nebo pravidelné reflektivní deníky. Učitelé mohou poskytnout rámec pro psaní dopisu, který zahrnuje konkrétní otázky nebo témata k zamyšlení, což pomáhá žákům strukturovat jejich reflexi a zaměřit se na klíčové oblasti jejich osobního a vzdělávacího růstu.

6.7.1 Praktická aplikace dopisu sobě

Na konci školního roku mohou žáci napsat dopis sobě, kde reflektují své úspěchy, identifikují oblasti ke zlepšení a stanoví si cíle pro příští rok. Tento dopis může být následně uložen a použit jako výchozí bod pro budoucí reflexi.

6.8 Reflektivní propustka

Reflektivní propustka je komplexní metoda sebehodnocení, která zahrnuje pět úhlů pohledu, kterými jsou popis, emoce, shrnutí, analýza a plán. Tato technika podporuje hlubokou reflexi a plánování dalších kroků k dosažení cílů. Reflektivní propustka může být využita při reflexi větších učebních celků nebo projektů a poskytuje strukturovaný přístup k sebehodnocení (Starý et al., 2022).

Reflektivní propustka může být zpracována jako formální dokument, který zahrnuje různé sekce pro každou fázi reflexe. Žáci mohou využívat grafické organizéry nebo šablony, které jim pomohou strukturovat jejich myšlenky a zajistit, že pokryjí všechny klíčové aspekty reflexe. Tento nástroj může být také integrován do pravidelných schůzek mezi žáky a učiteli, kde se diskutuje o pokrocích a plánech do budoucna.

6.8.1 Praktická aplikace reflektivní propustky

Po dokončení projektu mohou žáci vyplnit reflektivní propustku, kde popíší, co se během projektu naučili, jaké emoce prožívali, shrnou hlavní body svého učení, analyzují, co by příště udělali jinak, a naplánují další kroky ke zlepšení.

6.9 Minute paper a zamlžený bod

Minute paper, v českém překladu minutový papír, je technika, při které žáci na konci hodiny krátce odpovídají na dvě otázky: „Jakou nejdůležitější věc jste se dnes naučili?“ a „S jakou nezodpovězenou otázkou dnes opouštíte třídu?“ Tato technika umožňuje učitelům rychle zjistit, kde žáci potřebují další pomoc (Starý & Laufková, 2016). Podobně funguje i technika zamlženého bodu, kde žáci popisují, čemu nerozumí, což učitelům pomáhá plánovat další výuku (Marzano, 2006).

Minute paper může být integrován do každodenní výuky jako rychlý a efektivní nástroj pro sledování pokroku žáků. Učitelé mohou analyzovat odpovědi žáků a identifikovat společné problémy nebo nejasnosti, které je třeba řešit v dalších hodinách. Technika zamlženého bodu může být také použita jako součást většího systému formativního hodnocení, kde žáci pravidelně reflektují na své porozumění a učitelé upravují výuku na základě těchto reflexí.

6.9.1 Praktická aplikace minutového papíru

Učitel může na konci hodiny rozdat papírky, na které každý žák během jedné minuty odpoví na uvedené otázky. Učitel poté rychle projde odpovědi, aby identifikoval problematické oblasti a přizpůsobil další výuku potřebám žáků. Zamlžený bod lze využít třeba po náročné látce, kdy žáci na papír zapíší, čemu nerozumí. Učitel na základě těchto odpovědí plánuje dodatečná vysvětlení nebo aktivity do budoucna.

6.10 Třídní schůzky vedené žáky

Jedním z pokročilých způsobů, jak začlenit sebehodnocení do školního života, jsou třídní schůzky vedené žáky. Před schůzkou žáci plánují, co budou se svými rodiči a učiteli probírat, což jim umožňuje aktivně se zapojit do hodnocení svého pokroku a identifikovat oblasti, kde potřebují další podporu (William & Leahy, 2020).

Třídní schůzky vedené žáky mohou zahrnovat různé aktivity, jako jsou prezentace, diskuse a reflexe. Žáci mohou připravit prezentace svých nejlepších prací, reflektovat nad svými pokroky a diskutovat o svých cílech s rodiči a učiteli. Tento proces může být podporován pravidelnými schůzkami a reflexemi, které pomáhají žákům sledovat jejich pokrok a plánovat další kroky.

6.10.1 Praktická aplikace třídní schůzky vedené žáky

Před schůzkou dostanou žáci čas na přípravu pomocí strukturovaných otázek nebo šablon, které jim pomohou zaměřit se na důležité aspekty jejich učení. Během schůzky žáci prezentují své reflexe, ukazují práce z portfolia a diskutují o dosažených cílech a plánech pro další zlepšení. Po prezentaci následuje diskuse, kde rodiče a učitelé poskytují zpětnou vazbu a podporu. Na základě této zpětné vazby si žáci stanoví konkrétní cíle a kroky pro dosažení těchto cílů, které mohou být pravidelně revidovány na dalších schůzkách nebo konzultacích.

6.11 Sebehodnocení prostřednictvím portfolií

Sebehodnocení prostřednictvím portfolií je obzvláště efektivní způsob, jak integrovat sebehodnocení do každodenní práce ve třídě. Žáci vedou portfolia, která dokumentují jejich cestu učení, obsahují nejen nejlepší práce, ale i ty, které ukazují jejich pokrok. To umožňuje žákům pravidelně reflektovat své zlepšení a plánovat další kroky k pokroku (Wiliam & Leahy, 2020).

Portfolia mohou obsahovat různé typy prací, jako jsou eseje, projekty, testy a zápisky. Učitelé mohou poskytnout strukturu pro portfolia, která zahrnuje pravidelné reflektivní otázky a cíle. Tento proces podporuje žáky v pravidelném sebehodnocení a pomáhá jim sledovat jejich pokrok a plánovat další kroky ke zlepšení.

6.11.1 Praktická aplikace sebehodnocení prostřednictvím portfolií

Na začátku školního roku učitel představí koncept portfolií a poskytne šablony pro reflexe. Žáci pravidelně přidávají práce do svých portfolií a píšou reflexe o tom, co se naučili a vidí prostor pro zlepšení. Učitelé kontrolují portfolia a poskytují zpětnou vazbu, která pomáhá žákům stanovovat si nové cíle. Tento proces podporuje pravidelnou sebereflexi a umožňuje žákům lépe sledovat svůj vlastní pokrok.

6.12 Sebehodnocení prostřednictvím emočních karet

Sebehodnocení prostřednictvím emočních karet je technika, která umožňuje žákům vyjádřit své pocity týkající se učebního procesu. Tato technika je zvláště užitečná pro mladší žáky nebo pro ty, kteří mají potíže s verbálním vyjadřováním. Emoční karty obsahují různé obrázky nebo emotikony, které představují různé emoce a stavy (Starý et al., 2022).

Emoční karty jsou vizuálními nástroji, které žákům umožňují snadno identifikovat a sdílet své pocity. Tato metoda podporuje emocionální inteligenci a sebereflexi, což jsou klíčové dovednosti pro úspěch v učení (Starý et al., 2022).

6.12.1 Praktická aplikace sebehodnocení prostřednictvím emočních karet

Na konci hodiny může učitel rozdat žákům sadu emočních karet a požádat je, aby vybrali kartu, která nejlépe vystihuje jejich aktuální pocity ohledně probírané látky nebo aktivity. Žáci mohou karty držet před tělem nebo je položit na lavici. Učitel pak může vyzvat několik žáků, aby sdíleli, proč si vybrali konkrétní kartu, čímž se otevře prostor pro diskusi a hlubší reflexi.

6.13 Další techniky sebehodnocení

Kromě výše uvedených technik existují i další, které mohou být efektivní v různých výukových kontextech. Mezi tyto techniky patří například Hodnoticí komunikativní kruh. Tato technika zahrnuje žáky, kteří sedí v kruhu a sdílejí své zkušenosti a pocity týkající se jejich učení. Tento proces podporuje vzájemné učení a reflexi (Starý & Laufková, 2016).

Druhou technikou může být technika s názvem Tečky na konci řádku. Učitel označí řádky v písemných pracích tečkami, které naznačují přítomnost chyby. Žáci musí chyby sami najít a opravit, což podporuje jejich dovednosti v sebehodnocení a opravování vlastních chyb (Starý & Laufková, 2016).

Třetí v pořadí je technika Třídění chyb. Ta je využitelná zejména v jazykovém vzdělávání. Žáci třídí své chyby podle typu (gramatické, stylistické a podobně) a hledají způsoby, jak se zlepšit (Wiliam, 2011).

Také technika Vyměň – vyber – vyměň jistě stojí za zmínku. Tato technika zahrnuje několik kroků. Nejprve žák napíše určité písmeno nebo slovo. Poté zakroužkuje to, které se mu

povedlo nejlépe. Následně si sešit vymění se spolužákem, který rovněž vybere nejlepší písmeno nebo slovo. Pokud se jejich výběr liší, mají možnost o svých rozhodnutích diskutovat a zhodnotit své úspěchy a nedostatky (Wiliam, 2011).

Poslední techniku, kterou si zmíníme, je Grafické sebehodnocení. Žáci mohou vizuálně reprezentovat své učení pomocí grafů, diagramů nebo map myšlenek. Tento přístup podporuje vizuální reflexi a pomáhá žákům lépe porozumět jejich pokroku (Starý et al., 2022).

Všechny tyto další techniky mohou být začleněny do výuky jako doplněk k technikám popsaným v této kapitole, čímž se vytvoří komplexní a rozmanitý systém sebehodnocení, který odpovídá individuálním potřebám a preferencím žáků.

6.14 Celkové zhodnocení technik sebehodnocení

Techniky sebehodnocení jsou rozmanité a mohou být přizpůsobeny různým věkovým skupinám a úrovním schopností žáků. Klíčovým prvkem je poskytnutí jasných kritérií a pravidel, která žákům pomohou přesněji hodnotit své vlastní učení (Starý & Laufková, 2016). Implementace těchto technik podporuje metakognitivní dovednosti žáků a jejich schopnost sebereflexe, což je zásadní pro jejich dlouhodobý vzdělávací úspěch (Starý et al., 2022). Efektivní sebehodnocení vyžaduje, aby žáci nebyli pouze posuzováni, ale aby se také aktivně podíleli na procesu svého učení, což jim umožní stát se vlastníky svého vzdělávacího procesu (Wiliam & Leahy, 2020).

V průběhu kapitoly byly detailně popsány jednotlivé techniky a jejich praktická aplikace ve třídě. Tyto techniky jsou navrženy tak, aby podporovaly aktivní zapojení žáků do procesu sebehodnocení (Wiliam & Leahy, 2020), čímž se zvyšuje jejich odpovědnost za vlastní učení a motivace k dosažení lepších výsledků (Starý & Laufková, 2016).

7 Charakteristika žáka

V této kapitole bych ráda analyzovala a popsala klíčové faktory, které ovlivňují rozvoj sebehodnocení a sociálního postavení žáků v průběhu jejich školní docházky. Kapitola se zaměřuje na dvě hlavní období žáka mladšího školního věku – raný školní věk a střední školní věk. V rámci těchto období je podrobně zkoumána role učitele a vrstevníků v procesu formování sebehodnocení a sociálních vztahů žáků. Na základně odborné literatury jsou níže popsány mechanismy, jak školní prostředí a interakce v něm přispívají k celkovému rozvoji osobnosti dítěte. Kapitola také upozorňuje na význam pozitivní zpětné vazby a jasně stanovených pravidel pro úspěšné začlenění žáků do školního kolektivu a jejich zdravé sebehodnocení.

Jak uvádí Vágnerová a Lisá, školu mladší děti vnímají jako něco, co je pro ně autoritativní, a to dokonce více než jejich rodiče. Žáci totiž musí respektovat její pravidla. Začátek školní docházky vnímají děti jako posun ve společenském postavení a zvýšení vlastní prestiže. Ve škole se rozvíjí a formuje osobnost dítěte a usnadňuje jejich začlenění do společnosti. Škola formuje, jak se děti dokáží sebehodnotit a jaká další očekávání mají. Jak úspěšně zvládají školní výzvy ovlivňuje jejich přístup ke škole a jejich sebepojetí (Vágnerová & Lisá, 2021).

Protože víme, že sebehodnocení žáků souvisí s hodnocením učitele, můžeme zmínit Vágnerovou a Lisou, které uvádějí, že „když začnou děti chodit do školy, učitelé jejich znalosti průběžně hodnotí, což ovlivní i jejich sebehodnocení. Na základě zkušenosti se naučí posuzovat svoje výkony realističtěji (Vágnerová & Lisá, 2021, s. 298).

Košťálová přináší z hlediska vývoje sebehodnocení žáka několik vývojových stádií. Ráda bych se v nadcházejících podkapitolách věnovala dvěma obdobím, kterými jsou raný školní věk (období od nástupu do školy, to je přibližně kolem 6. a 7 roku) a střední školní věk (mezi 8. a 11 rokem), které si níže popíšeme (Košťálová et al., 2008).

Pokud bychom chtěli shrnout roli učitele a roli žakových vrstevníků či spolužáků v podkapitolách 7.1 a 7.2, napsali bychom, že v raném školním věku je role učitele dominantní a klíčová pro pocit jistoty a sebehodnocení dítěte. Ve středním školním věku

se význam učitele snižuje a hlavní roli přebírají vrstevníci, kteří významně ovlivňují dítě ve smyslu přijetí, sebehodnocení a seberealizace.

7.1 Období raného školního věku

V raném školním věku se dítě musí adaptovat na nové prostředí školy, osamostatnit se a přijmout zodpovědnost za svá jednání. Dítě se snaží vytvořit pevný vztah s učitelem, který mu poskytuje pocit jistoty a pomáhá při přechodu na školní systém (Košťálová et al., 2008).

Na začátku školní docházky mají děti tendenci se prezentovat velmi pozitivně a často se přeceňují, protože jim chybí dostatečná míra sebekritiky. Jejich nezralé myšlení jim ztěžuje přijímání negativních informací, které by mohly zpřesnit jejich sebehodnocení. Nedokážou také zcela oddělit skutečné sebehodnocení od jeho idealizované verze (Vágnerová & Lisá, 2021).

V tomto období dítě silně idealizuje autority, jako jsou učitelé a rodiče, a přijímá jejich názory na sebe a ostatní. Úspěch a neúspěch vnímá skrze vztahy k těmto autoritám a snaží se vyhovět jejich očekáváním, protože to naplňuje jeho potřebu jistoty a lásky (Košťálová et al., 2008).

Vágnerová a Lisá dodávají, že žákův vlastní výkon tvoří základ jeho sebehodnocení (Vágnerová & Lisá, 2021). To znamená, že žákovy úspěchy a neúspěchy ve vzdělávání mají vliv na to, jak sami sebe hodnotí.

Role učitele je zde stěžejní – nejenže poskytuje pocit bezpečí a sounáležitosti, ale jeho názory a hodnocení výrazně ovlivňují, jak dítě samo sebe vnímá. Pozitivní zpětná vazba a podpora ze strany učitele jsou zásadní pro rozvoj zdravého sebehodnocení a sebeúcty dítěte (Košťálová et al., 2008).

Na počátku školní docházky bychom se měli vyhýbat hodnocením typu „pěkná práce!“ To jen velmi málo přispívá k rozvoji dítěte v oblasti sebehodnocení. Kdybychom se zaměřili na jednotlivé části výkonu dítěte, získalo by přesnější představu o tom, co se mu podařilo, a začalo by si uvědomovat, co všechno lze na takové práci hodnotit (Košťálová et al., 2008).

7.2 Období středního školního věku

Ve středním školním věku se vztah k učiteli stává méně emocionálním, protože dítě již nepotřebuje takovou míru podpory a zaměřuje se spíše na vrstevníky. Dítě hledá své místo mezi nimi, je méně egocentrické a schopné solidarity, což probíhá v rámci pravidel, která mu poskytují jistotu (Košťálová et al., 2008).

Skupinové chování je v tomto období klíčové. Děti se spojují do skupin a společně vytvářejí a prosazují cíle. Tlak vrstevníků může být pozitivní i negativní – některé skupiny projevují solidaritu, jiné mohou podporovat šikanu. Pokud je dítě vyčleněno, trpí nedostatkem sounáležitosti a může se snažit na sebe upozornit nevhodným způsobem (Košťálová et al., 2008).

V tomto věku není pro rozvoj uspokojivého sebehodnocení klíčový pouze školní úspěch, ale také sociální postavení dítěte. Skupina vrstevníků se stává významným sociálním prostředím, se kterým se dítě ztotožňuje (Vágnerová & Lisá, 2021). Podle Košťálové je pro rozvoj sebehodnocení zásadní, aby dítě mělo jasnou představu o tom, co se po něm požaduje, tedy „aby byla stanovena jasná pravidla nebo kritéria, kterými budou jeho výkony posuzovány“ (Košťálová et al., 2008, s. 66).

Dle Vágnerové a Lisé jsou starší školáci k sobě kritičtější a nejsou tak optimističtí jako mladší děti, které mají sklon přeceňovat své schopnosti. Rozvoj kognitivních schopností v tomto věku jim umožňuje začlenit zkušenosti z různých oblastí a propojit jednotlivé charakteristiky do komplexnějšího pohledu na sebe (Vágnerová & Lisá, 2021).

Sebehodnocení v tomto věku začíná být stabilnější. Dosud bylo silně ovlivněno názory ostatních, ale tato podmíněnost se postupně snižuje, zvláště pokud jsou názory okolí v rozporu s vlastními zkušenostmi dítěte (Košťálová et al., 2008).

Vrstevníci naplňují také potřebu seberealizace – děti se od sebe učí a napodobují se. Důležitá je pro ně odvaha a sebedůvěra, což může vést k tendenci se předvádět. Pro rozvoj zdravého sebehodnocení je klíčový nejen školní úspěch dítěte, ale hlavně úspěch mezi vrstevníky. Na konci tohoto období se sebehodnocení dítěte stává stabilnějším a méně závislým na cizích názorech (Košťálová et al., 2008).

V období středního školního věku se mění vztah dětí ke škole a role žáka pro ně získává nový význam. Tento vývoj je ovlivněn různými faktory, včetně rozvoje kognitivních schopností, což vede k lepšímu odhadu vlastních schopností a přesnějšimu sebehodnocení. Žáci se v tomto věku začínají více srovnávat se svými spolužáky a uvědomují si, že jejich výkon je hodnocen i v kontextu úspěchů ostatních. Lépe chápou, jak jejich činy a výsledky vnímají ostatní, včetně učitelů, a začínají si být vědomi kritérií, podle kterých jsou hodnoceni (Vágnerová & Lisá, 2021).

EMPIRICKÁ ČÁST

8 Cíle výzkumu

Cílem této diplomové práce bylo prozkoumat a analyzovat různé přístupy k sebehodnocení žáků na základních školách v České republice, se zaměřením na rozdíly mezi různými typy škol a velikostí obcí. Výzkum se zaměřil na učitele z různých typů základních škol, a to škol ve velkých městech i malých obcích, škol s běžnou výukou a škol málotřídních. Do studie se také zapojila škola s programem Začít spolu a škola s bilingvní výukou. Konkrétní cíle výzkumu byly následující:

- Zaprvé identifikovat frekvenci a metody použití formativního hodnocení mezi učiteli základních škol. Zjistit, jak často a jakým způsobem učitelé používají formativní hodnocení ve své výuce. Analyzovat účinnost formativního hodnocení na zlepšení výsledků učení žáků podle názoru učitelů.
- Dále zkoumat rozdíly ve využívání sebehodnocení mezi různými typy základních škol. Porovnat, jak často a jakým způsobem sebehodnocení implementují učitelé na různých typech škol (velké versus malé obce, škol s běžnou výukou, škol s programem Začít spolu, škol s bilingvní výukou a málotřídních škol). Zjistit, jaké techniky sebehodnocení jsou nejčastěji používány a jak jsou tyto techniky vnímány učiteli.
- Také analyzovat názory učitelů na sebehodnocení a jeho vliv na žáky. Zjistit, jak učitelé vnímají schopnost žáků sebehodnotit se a jaký vztah k sebehodnocení žáci mají. Popsat, jak učitelé podporují autonomní hodnocení žáků a jaké překážky vnímají při implementaci sebehodnocení.
- Začtvrté prozkoumat vliv sebehodnocení na sebedůvěru a motivaci žáků (podle názoru pedagogů). Analyzovat, jak sebehodnocení a sebepojetí ovlivňují žákovu ochotu přijímat školní výzvy a jejich celkovou motivaci. Zmapovat, jak učitelé podporují pozitivní sebepojetí a růstové myšlení u žáků.
- V neposlední řadě srovnat a interpretovat výsledky mezi různými typy škol. Porovnat výsledky z různých typů škol a identifikovat případné specifické trendy nebo vzorce. Diskutovat rozdíly a podobnosti v přístupech k sebehodnocení a navrhnout doporučení pro praxi na základě zjištěných rozdílů.

Tento výzkum má za cíl přispět k získání cenných poznatků o tom, jak různé školy implementují sebehodnocení žáků a jaké faktory ovlivňují jeho efektivitu. Výsledky mohou být využity k návrhu konkrétních doporučení pro zlepšení praxe v oblasti sebehodnocení a formativního hodnocení na základních školách.

9 Výzkumné otázky

V rámci svého výzkumu jsem se zaměřila na několik klíčových otázek, které vycházejí z cílů tohoto výzkumu.

První otázka zní: „Jaké postupy formativního hodnocení a jak často oslovení pedagogové využívají?“ Mým cílem bylo identifikovat nejčastěji využívané techniky.

Další důležitou otázkou pro mě bylo: „Jak učitelé reflektují používání daných postupů formativního hodnocení a jejich dopad na žáky?“ Snažila jsem se získat názory a reflexe učitelů, abych lépe pochopila jejich pohledu na formativní hodnocení.

Třetí otázka, kterou jsem si kladla, zní: „Jakým způsobem a jak často vybraní učitelé implementují do své výuky rozvoj sebehodnocení žáků?“ Chtěla jsem pochopit, jakým způsobem podporují rozvoj sebehodnocení mezi žáky.

Dále jsem se zabývala otázkou: „Jaké techniky sebehodnocení učitelé používají nejčastěji?“ Šlo mi o to porozumět, co učitelé preferují.

Zkoumala jsem také otázku: „Jaké jsou názory vybraných pedagogů na rozvoj sebehodnocení žáků mladšího školního věku?“ Zajímalo mě, jak učitelé vnímají význam a přínos sebehodnocení pro mladší žáky.

Poslední otázka, kterou jsem si položila, zní: „Jak se podle vybraných učitelů odráží dovednost sebehodnocení žáků na jejich sebedůvěře a motivaci k učení?“ Snažila jsem se zjistit, jaký vliv má sebehodnocení na psychologické aspekty žáků.

Na tyto výzkumné otázky si odpovím v kapitole 12 Vyhodnocení výzkumných otázek.

10 Metodologie výzkumu

V této kapitole podrobně popíšu metodologii zvolenou pro můj výzkum zaměřený na analýzu přístupů k sebehodnocení žáků na základních školách. V rámci této kapitoly se zaměřím na design výzkumu, výzkumné metody, kritéria výzkumu, charakteristiku výzkumného souboru, organizaci výzkumu a způsoby interpretace výsledků a metody hodnocení.

10.1 Design výzkumu

Pro zajištění komplexního pohledu na zkoumanou problematiku jsem zvolila kvalitativní výzkumný design, který zahrnoval dotazníkové šetření s převahou otevřených položek mezi záměrně vybranými učiteli základních škol.

Typ výzkumu byl kvalitativní. Výzkum byl založen na dotazníkovém šetření, které obsahovalo uzavřené, polouzavřené i otevřené otázky. Tento přístup umožnil získat hlubší vhled do konkrétních praktik a názorů učitelů na sebehodnocení žáků.

Vytvořila jsem dotazník, který obsahoval otázky týkající se frekvence a využívání metod sebehodnocení, vnímání jeho účinnosti, zapojení žáků do formativního hodnocení a dalších relevantních témat. Dotazník jsem distribuovala pomocí e-mailu (a to konkrétním pedagogům 3. až 5. ročníku) a osobní návštěvy vytipovaných škol. Po sběru a kontrole vyplněných dotazníků jsem přistoupila k analýze dat, kterou popíši později.

10.2 Výzkumné metody a pracovní postupy

V této kapitole jsou podrobně popsány metody a pracovní postupy použité pro sběr a analýzu dat v rámci mého výzkumu.

10.2.1 Metody výzkumu

Pro realizaci výzkumu byla použita metoda dotazníkového šetření. Tento přístup umožnil získat strukturovaná a měřitelná data od záměrně vybraných učitelů základních škol různého typu a z různých velikostí obcí. Dotazníkové šetření bylo zvoleno pro svou efektivnost v oslovení většího počtu respondentů a pro možnost analýzy dat pomocí kvalitativních metod.

10.2.2 Pracovní postupy

Příprava dotazníku

Dotazník byl navržen s cílem opatřit relevantní informace o přístupech k sebehodnocení, formativnímu hodnocení a jejich implementaci v různých školních prostředích. Obsahoval jak uzavřené, polouzavřené i otevřené otázky tak, aby poskytl kromě četnosti výskytu zejména kvalitativní data.

U některých otázek byly vybrané pojmy pro respondenty blíže popsány, aby se předešlo případným nedorozuměním a zajistila se přesnost a srozumitelnost získaných odpovědí. Například u části Nastavení mysli byl pojem pro respondenty dovysvětlen takto: „Nastavení mysli je způsob, jakým lidé vnímají své schopnosti a dovednosti. Existují dva typy – růstové myšlení (kde věříme, že se můžeme zlepšovat s úsilím a učením) a fixní myšlení (kde věříme, že naše schopnosti jsou dané a neměnné).“

Výběr vzorku

Pro zajištění vzorku byly vybrány školy z různých typů obcí (velké město, malé město, venkov), škola s běžnou výukou, škola s bilingvní výukou, škola s programem Začít spolu a málotřídni škola.

Učitelé těchto škol byli osloveni k účasti na výzkumu s ohledem na jejich zkušenosti s využíváním sebehodnocení ve výuce, přičemž jsem se záměrně obracela na učitele 3. až 5. ročníků. Tato věková skupina žáků byla vybrána, protože jsou v tomto období již schopnější efektivního sebehodnocení. Tím se zvýšila validita a relevance získaných dat, neboť učitelé mohli poskytnout hodnotné poznatky o začleňování a účinnosti sebehodnocení v této věkové skupině.

Distribuce dotazníku

Dotazník byl distribuován elektronicky prostřednictvím e-mailu. Tato forma distribuce umožnila rychlá a efektivní oslovení většího počtu učitelů.

Kromě elektronické distribuce byly některé vytipované školy navštíveny osobně, aby byla zajištěna vyšší návratnost dotazníků a získána přímá zpětná vazba od učitelů.

Vyplněné dotazníky byly sbírány a kontrolovány na úplnost a konzistenci odpovědí.

Nástroje sběru dat

Hlavním nástrojem pro sběr dat byl strukturovaný dotazník, který zahrnoval sedm promyšlených sekcí:

- **Formativní hodnocení** – otázky týkající se frekvence a účinnosti formativního hodnocení, poskytování zpětné vazby a zapojení žáků do procesu hodnocení.
- **Sebehodnocení žáků** – otázky zaměřené na pochopení pojmu sebehodnocení, schopnost žáků sebehodnotit se a způsoby podpory autonomního hodnocení.
- **Rozvoj sebehodnocení** – dotazy na techniky a postupy používané při rozvoji sebehodnocení žáků.
- **Sebepojetí žáků** – otázky týkající se vnímání a hodnocení sebe sama žáky, vliv sebepojetí na jejich schopnost sebehodnocení a podporu pozitivního sebepojetí.
- **Nastavení mysli** – Otázky zaměřené na podporu růstového myšlení u žáků a přizpůsobení výuky jejich potřebám.
- **Doplňující otázky.**
- **Identifikační údaje** – otázky týkající se charakteristik respondentů a jejich škol.

Analýza dat

Data byla analyzována nejprve single-case analýzou. Školy byly analyzovány individuálně, přičemž pro tento účel bylo vybráno pět respondentů s různými charakteristikami. Byly zohledněny odpovědi na otevřené otázky a jejich porovnání s teoretickými poznatky. Tento postup umožnil získat podrobný přehled o individuálních přístupech a zkušenostech jednotlivých učitelů.

Následně byly porovnány odpovědi mezi jednotlivými respondenty, takzvanou cross-case analýzou, aby bylo možné identifikovat společné vzorce a rozdíly v přístupech k sebehodnocení a formativnímu hodnocení na různých typech škol. Tato analýza umožnila identifikaci trendů a specifíků, které se objevily v různých školních kontextech.

Tento systematický přístup ke sběru dat umožnil získat rozsáhlý soubor dat, který poskytl ucelený pohled na praxi sebehodnocení na prvních stupních základních škol a nabídl základ pro následnou analýzu a interpretaci výsledků.

10.3 Kritéria výzkumu

V této části detailně popíšu kritéria výzkumu, která jsem použila při výběru respondentů a definování výběrového souboru pro můj výzkum.

10.3.1 Definice výběrového souboru

Výběrový soubor zahrnoval učitele základních škol, kteří vyučují na prvním stupni. Konkrétně byli osloveni učitelé vyučující ve 3., 4. a 5. ročnících, případně ve spojených třídách. Výběr respondentů byl proveden s ohledem na následující demografické a profesní charakteristiky:

Věk

Výběrový soubor zahrnoval učitele různých věkových kategorií, od mladších učitelů (20 až 25 let) až po starší a zkušenější učitele (61 a více let). Tato různorodost umožnila vytěžit široké spektrum pohledů a zkušeností.

Profesní zkušenosti

Respondenti měli různé úrovně profesních zkušeností, od začínajících učitelů (0 až 3 roky praxe) až po velmi zkušené učitele (21 a více let praxe).

Demografické charakteristiky

Učitelé byli vybíráni z různých typů obcí a škol, a to: velké město, malé město, venkov, škola s běžnou výukou, škola s bilingvní výukou, škola s programem Začít spolu, málotřídní škola. Tento výběr zajistil, že výzkum zahrnoval různorodé školní prostředí a umožnil porovnávat rozdíly v přístupech k sebehodnocení mezi různými typy škol a velikostí obcí.

10.4 Charakteristika výzkumného souboru

V této kapitole stručně popíšu výzkumný soubor respondentů účastnících se výzkumu.

Tento výběr zajistil, že výzkum pokrýval různá prostředí, od velkých městských škol až po malé venkovské školy a specifické programy jako bilingvní výuka nebo program Začít spolu.

Výzkumný soubor zahrnoval široké spektrum učitelů z různých věkových kategorií, s různými úrovněmi profesních zkušeností a z různých školních kontextů. Tento výběr

umožnil dosáhnout komplexnějšího pohledu na přístupy k sebehodnocení žáků na prvních stupních základních škol.

Podrobnější informace o velikosti a rozložení výzkumného vzorku budou detailně popsány v podkapitole 10.1 Velikost a rozložení výzkumného vzorku.

10.5 Způsob analýzy a interpretace výsledků

V této kapitole podrobně popíšu způsob, jakým jsem analyzovala data získaná z dotazníkového šetření, a metody, které jsem použila k interpretaci výsledků.

10.5.1 Kvalitativní analýza dat

Výzkum byl zaměřen na kvalitativní analýzu odpovědí na otevřené otázky v dotazníku, avšak zahrnoval i analýzu odpovědí na uzavřené a polouzavřené otázky. Tento přístup umožnil dosáhnout komplexního pohledu na zkoumanou problematiku.

10.5.2 Kroky analýzy dat

Single-case analýza

Respondenty jsem analyzovala individuálně, opřením se o teoretickou část. Tato analýza dovolila detailní pochopení specifických zkušeností a názorů každého učitele.

Cross-case analýza

Po dokončení single-case analýzy jsem porovnávala odpovědi mezi jednotlivými respondenty. Tento přístup umožnil identifikovat podobnosti a rozdíly mezi různými typy škol a učitelů, což přispělo k vytvoření uceleného obrazu o přístupech k sebehodnocení žáků.

10.5.3 Vyhodnocení výzkumných otázek

V rámci dat jsem se zaměřila na odpovědi na výzkumné otázky stanovené v kapitole 9. Tyto otázky byly klíčové pro dosažení cílů výzkumu a jejich analýza poskytla důležité informace o praktikách a názorech učitelů na sebehodnocení žáků.

10.5.4 Syntéza výsledků

Výsledky single-case i cross-case analýzy byly syntetizovány do ucelených závěrů, které reflektují hlavní zjištění výzkumu. Tato syntéza zahrnovala:

Diskuse výsledků

Zařadila jsem diskusi výsledků ve vztahu k teoretickým poznatkům a jiným studiím, abych zajistila, že zjištění budou zasazena do širšího kontextu odborné literatury.

Doporučení pro praxi

Na základě zjištěných výsledků jsem vytvořila návrhy pro praxi, které mohou být užitečné pro učitele a školy při implementaci sebehodnocení ve výuce.

10.5.5 Validita a reliabilita

Pro zajištění validity a reliability výsledků jsem:

Validita

Zajistila, aby otázky v dotazníku byly jasné a srozumitelné, a aby měřily přesně to, co měřit měly. Toho bylo dosaženo konzultováním dotazníku s odborníky.

Reliabilita

Sběr dat probíhal konzistentně, všechny odpovědi byly analyzovány s důrazem na přesnost a objektivitu.

Tímto způsobem byla data z dotazníkového šetření analyzována a interpretována, což umožnilo získat ucelenější a cenné poznatky o přístupech k sebehodnocení žáků na prvních stupních základních škol.

11 Analýza a interpretace výsledků

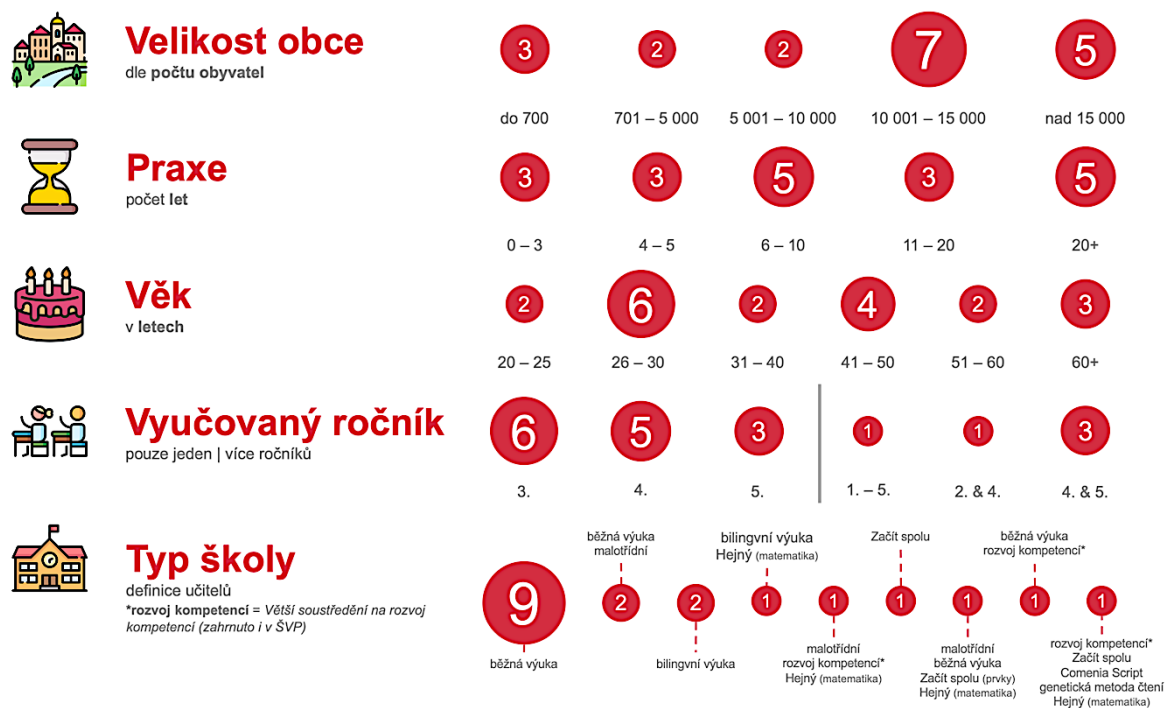
Tato kapitola obsahuje podrobné zpracování a interpretaci získaných dat.

11.1 Velikost a rozložení výzkumného vzorku

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 19 respondentů, kteří jsou vyučujícími na prvním stupni základních škol. Charakteristiky respondentů zahrnovaly různé demografické a profesní aspekty, jak je znázorněno na obrázku 1 „Rozložení výzkumného vzorku podle demografických charakteristik“.

Obrázek 1

Rozložení výzkumného vzorku podle demografických charakteristik



Obrázek 1 poskytuje komplexní přehled o různorodosti výzkumného vzorku, který zahrnuje:

- Velikost obce podle počtu obyvatel, ve kterých se školy nacházejí.
- Délku praxe respondentů ve výuce.
- Věkové zařazení respondentů.
- Ročník, případně více ročníků, ve kterých respondenti vyučují.
- Typ škol, ve kterých respondenti vyučují.

Z obrázku 1 je patrné, že většina respondentů pochází ze škol ve městech s více než 10 000 obyvateli, což může mít vliv na implementaci a zkušenosti s formativním hodnocením. Dále je významné, že velká část respondentů má více než 6 let praxe, což naznačuje, že mají dostatek zkušeností pro poskytování informací o sebehodnocení žáků. Většina respondentů vyučuje ve školách s běžnou výukou, což odráží, že tento styl výuky na našich školách převládá, a to i v málotřídních školách. Nicméně jsou zde zastoupeny i specifické programy jako bilingvní výuka nebo program Začít spolu, a tak lze srovnávat různé vzdělávací přístupy.

Tento rozmanitý výběr umožnil získat souhrnný pohled na přístupy k sebehodnocení žáků na prvních stupních základních škol a poskytl širokou škálu dat k analýze a interpretaci. Velikost a rozložení výzkumného vzorku jsou znázorněny na obrázku 1.

11.2 Single-case analýza

V této části jsem se zaměřila na jednotlivé respondenty a jejich odpovědi na otázky týkající se formativního hodnocení a sebehodnocení žáků. Z důvodu rozsahu práce jsem detailně analyzovala odpovědi pouze některých, konkrétně pěti, respondentů. Výběr těchto respondentů byl proveden na základě jejich identifikačních údajů s cílem zajistit co největší různorodost v počtu obyvatel v místě působení školy (zahrnula jsem respondenty z malých obcí i větších měst); délce praxe (vybrala jsem respondenty s různou délkou praxe od začínajících učitelů po zkušené pedagogy); ročníku, ve kterém vyučují (vybraní respondenti učí v různých ročnících); typech škol a tříd (zahrnula jsem učitele z běžných tříd, málotřídních škol a tříd v programu Začít spolu či s bilingvní výukou, což umožnilo srovnání různých vzdělávacích přístupů).

Každý respondent má svůj vlastní vizuál, který poskytuje komplexní přehled o jeho odpovědích. Vizuál je rozdělen do několika sekcí. Tyto sekce jsou dále členěny podle konkrétních otázek a odpovědí z dotazníku, což umožňuje čtenáři sledovat jednotlivé aspekty výuky a hodnocení. Vizuál je strukturován tak, aby všechny otázky a odpovědi byly jasně oddělené a snadno čitelné. Navíc se ve vizuálech nachází grafické zpracování, které přispívá k lepší přehlednosti a snadnějšímu porozumění prezentovaným datům.

Vizuály s odpověďmi zbývajících respondentů jsou zařazeny v přílohách diplomové práce.

11.2.1 Respondent 1 – Odmítač inovací

Informace o respondentovi 1, které jsou uvedeny na obrázku 2 a na obrázku 3, poskytují komplexní přehled o jeho odpovědích a kontextu výuky.

Tento respondent je učitelem s více než 20 lety zkušeností, pracující v málotřídní škole s běžnou výukou v obci do 700 obyvatel. Učí žáky spojeného 4. a 5. ročníku a je starší 61 let.

Respondent vykazuje výrazně negativní postoj ke zkoumaným jevům, konkrétně formativnímu hodnocení a sebehodnocení. Formativní hodnocení využívá velmi zřídka a považuje jej za spíše neúčinné ve zlepšování výsledků svých žáků. Jedinou výhodu spatřuje v tom, že poskytuje zpětnou vazbu, avšak považuje formativní hodnocení za složité a časově náročné.

Obrázek 2

Celkový přehled odpovědí respondenta 1 (a)

Identifikace	do 700 Obec počet obyvatel	21+ Praxe počet let	61+ Věk v letech	4. až 5. třída Ročník třída	Běžná výuka, Málotřídní škola Škola typ školy
<p>Formativní hodnocení Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce? Velmi zřídka</p> <p>Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků? Spíše neúčinné</p> <p>Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení? Osobně jsem moc výhod formativního hodnocení nevidím. Je to složité i časově náročné.</p> <p>Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě? Nedokážu posoudit</p> <p>Jak často poskytlujete písemnou zpětnou vazbu svým žákům? Velmi zřídka</p> <p>Jak často poskytlujete ústní zpětnou vazbu svým žákům? Občas</p> <p>Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního hodnocení? Nezapojuji žáky do formativního hodnocení</p> <p>Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky? Ne</p> <p>Prosim, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky. odpověď nevyplněna</p> <p>Termíny formativního hodnocení Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek) Zpětná vazba</p> <p>Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji? Žákovské knížky</p> <p>Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce? Používám klasické známkování a občas slovní hodnocení, chce to pomně vedení.</p>	<p>Responzivní výuka Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě? Nikdy</p> <p>Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků? odpověď nevyplněna</p> <p>Proč nevyžíváte principy responzivní výuky? Nemám na to čas a chybí mi podpora ze strany vedení.</p> <p>Sebehodnocení žáků Jak rozumíte pojmu sebehodnocení? Hodnocení sám sebe, u malých dětí to ale nefunguje dobře.</p> <p>Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnotit)? Spíše nejsou schopni</p> <p>Jak byste ohodnotil/a vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení? Spíše negativní</p> <p>Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení? Spíše nedůležité</p> <p>Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků? Nezaměřuji se na autonomní hodnocení</p> <p>V čem vidíte největší problémy/překážky při sebehodnocení žáků? Žáci často nejsou schopni objektivně posoudit své vlastnosti a výsledky.</p> <p>Rozvoj sebehodnocení žáků Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků? Nerovzvíjím ho u svých žáků</p> <p>Vyberte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte. Nepoužívám žádné techniky sebehodnocení</p>	<p>Jak Vám sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím v učení žáků? Nepomáhá</p> <p>Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků? Nepoužívám sebehodnocení, protože spoléhám na klasické metody hodnocení.</p> <p>Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků? Nemohu říct.</p> <p>Co se Vám naopak neosvědčilo při sebehodnocení žáků? Když jsem to zkoušela, žáci nerozuměli, co mají hodnotit, došlo tak k nepřesným výsledkům.</p> <p>Sebepojetí žáků Jak hodnotíte sebepojetí svých žáků? Spíše negativní</p> <p>Jaký vliv má podle Vás sebepojetí na schopnost žáků se reálně sebehodnotit? Spíše negativní vliv</p> <p>Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepojetí svých žáků? Snažím se je chválit za snahu a pokroky, ale je to náročné.</p> <p>V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepojetí žáků? Středně</p> <p>Jak podle Vás ovlivňuje sebepojetí žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy? Spíše negativně</p>			

Obrázek 3

Celkový přehled odpovědí respondenta 1 (b)



Formativní hodnocení

Respondent nevyužívá často formativní hodnocení a když už, tak pouze velmi zřídka poskytuje písemnou zpětnou vazbu žákům a občas poskytne i ústní zpětnou vazbu. Jeho názory na účinnost formativního hodnocení jsou skeptické, což může souviset s nedostatečnou podporou a porozuměním ze strany vedení školy. Respondent také nezapojuje žáky do procesu formativního hodnocení, což kdyby prováděl, výrazně by tím mohl zlepšit jejich učení a schopnost sebereflexe. Druhý zmiňovaný přístup totiž umožňuje žákům nejen posoudit, zda dosáhli stanovených cílů, ale také reflektovat, co konkrétně přispělo k jejich úspěchu nebo neúspěchu (Starý & Laufková, 2016).

Sebehodnocení

Respondent 1 se staví k sebehodnocení negativně, což je vidět z jeho odpovědí, kde uvádí, že žáci nejsou schopni objektivně posoudit své vlastnosti a výsledky. To ukazuje na nedostatek důvěry v schopnosti žáků a na nedostatečnou podporu ze strany učitele při rozvoji těchto dovedností. Kratochvílová (2011) zkráceně definuje sebehodnocení jako proces, kdy žák sám porovnává svůj výkon s cílem, aby mohl řídit své učení a rozvoj.

Tato definice je relevantní, protože zdůrazňuje důležitost sebehodnocení v procesu učení a prokazuje, jak může žákům pomoci lépe porozumět svým vlastním schopnostem a plánovat další kroky ke zlepšení.

Sebepojetí žáků

Sebepojetí žáků je respondentem 1 vnímáno spíše negativně, což může mít vliv na jejich ochotu přijímat školní výzvy a na jejich schopnost reálně sebehodnotit. Respondent také uvádí, že se snaží žáky chválit za snahu a pokroky, což je důležitý krok k podpoře pozitivního sebepojetí, avšak zároveň přiznává, že je to náročné. V literatuře se uvádí, že pozitivní zpětná vazba a podpora ze strany učitele jsou zásadní pro rozvoj zdravého sebehodnocení a sebeúcty dítěte (Košťálová et al., 2008). To ilustruje důležitost učitelovy podpory v procesu sebehodnocení, což respondent zmiňuje jako obtížné. Podpora a pozitivní vazba od učitele jsou ale velmi důležité pro budování zdravého sebepojetí, které je nezbytné pro efektivní sebehodnocení.

Nastavení mysli

Respondent 1 uvádí, že podporuje růstové myšlení u žáků tím, že oceňuje jejich úsilí a vytváří příznivou třídní atmosféru. Nicméně, jeho obecný negativní postoj k formativnímu hodnocení a sebehodnocení může naznačovat, že tyto principy nejsou plně integrovány do jeho výuky. Dwecková (2017) uvádí, že podpora růstového nastavení mysli ve vzdělávání zahrnuje několik klíčových prvků. Prvním z nich je zpětná vazba zaměřená na proces. Učitelé by měli poskytovat zpětnou vazbu, která se zaměřuje na úsilí, strategie a pokroky žáků, nikoli jen na výsledky. To pomáhá žákům pochopit, že jejich schopnosti mohou být rozvíjeny skrze jejich práci a vytrvalost. Toto shrnutí je zařazeno, aby ilustrovalo, že zpětná vazba zaměřená na proces je klíčová pro podporu růstového myšlení, což respondent 1 sice zmiňuje, ale jeho obecné praktiky tomu příliš neodpovídají.

11.2.2 Respondent 2 – Systematický implementátor FH a sebehodnocení

Respondent 2 představuje příklad učitele, který se poměrně důsledně věnuje formativnímu hodnocení a sebehodnocení, jak ukazují obrázky 4 a obrázek 5.

Co se týká identifikačních údajů respondenta 2, sděluje, že pracuje ve městě s populací od 5 001 až do 10 000 obyvatel. Má praxi dlouhou 11 až 20 let a vyučuje ve 3. ročníku školy s běžnou výukou.

Tento učitel má pozitivní přístup k těmto metodám hodnocení a aktivně zapojuje žáky do procesu hodnocení, čímž podporuje jejich autonomii a sebereflexi. Jeho zkušenosti a přístupy ukazují na efektivitu formativního hodnocení při zlepšování výsledků žáků a zdůrazňují důležitost zpětné vazby a sebehodnocení jako nástrojů pro hlubší porozumění vlastním schopnostem a zlepšení pedagogických dovedností.

Obrázek 4

Celkový přehled odpovědí respondenta 2 (a)

Identifikace	5 001 – 10 000 Obec počet obyvatel	11 – 20 Praxe počet let	41 – 50 Věk v letech	3. ročník Ročník třída	Běžná výuka Škola typ školy
<p>Formativní hodnocení Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?</p> <p>Občas</p> <p>Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků?</p> <p>Spíše účinné</p> <p>Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení?</p> <p>Formativní hodnocení dětí nestresuje, protože nevidí tu klasickou známku.</p> <p>Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?</p> <p>Spíše pozitivně</p> <p>Jak často poskytnete písemnou zpětnou vazbu svým žákům?</p> <p>Občas</p> <p>Jak často poskytnete ústní zpětnou vazbu svým žákům?</p> <p>Pravidelně/neustále</p> <p>Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního hodnocení?</p> <p>Kombinací obou metod</p> <p>Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?</p> <p>Ano</p> <p>Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky.</p> <p>Když vím, co jak děti baví, motivuje nebo naopak nebaví, nudí, vím lépe, kdy jakou aktivitu zařadit, případně které aktivity nezařazovat (nebo alespoň méně). Při hodnocení náročnosti (ze strany žáků) si mohu ověřit, zda jsou mé nároky a kritéria hodnocení reálná nebo ne a mohu je případně upravit oběma směry...</p> <p>Termíny formativního hodnocení Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek)</p> <p>Stanovování kritérií hodnocení, Zpětná vazba, Sebehodnocení, Vrstevnické hodnocení</p> <p>Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?</p> <p>Portfolia žáků, Sebehodnotící listy</p> <p>Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce?</p> <p>Semafor, nedokončené věty, propustky a vrstevnické hodnocení.</p>	<p>Responzivní výuka Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?</p> <p>Občas</p> <p>Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?</p> <p>Nedokážu posoudit</p> <p>Proč nevyužíváte principy responzivní výuky?</p> <p>principy responzivní výuky využívám</p> <p>Sebehodnocení žáků Jak rozumíte pojmu sebehodnocení?</p> <p>Zhodnocení vlastních silných i slabých stránek, svých schopností, výsledků své práce...</p> <p>Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnotit)?</p> <p>Jsou velmi schopní</p> <p>Jak byste ohodnotil/a vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?</p> <p>Spíše negativní</p> <p>Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?</p> <p>Spíše nedůležité</p> <p>Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?</p> <p>Kombinací obou metod</p> <p>V čem vidíte největší problémy/překážky při sebehodnocení žáků?</p> <p>Asi povahu žáků a jejich pojetí sebe - někteří (někteří) jsou na sebe velice přísni, na druhé straně jsou ti neobjektivní a sebedůvěrní...</p> <p>Rozvoj sebehodnocení žáků Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků?</p> <p>Systematicky a pravidelně</p> <p>Vybírete z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.</p> <p>Pohyby/gesta, Grafické symboly Jedna věta na závěr hodiny/aktivity, Hodnotící komunikační kruh</p>	<p>Jak Vám sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím v učení žáků?</p> <p>Pomáhá</p> <p>Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků?</p> <p>Začali jsme tím nejjednodušším - palec nahoru, dolů, přidali jsme smajlíky, hodnocení v kruhu až k vyjadřování písemnému...</p> <p>Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků?</p> <p>Diskutovat o tom, proč se právě takto hodnotí. Nemutit nikoho se hodnotit, když nechce, třeba se přistě přídá...</p> <p>Co se Vám naopak neosvědčilo při sebehodnocení žáků?</p> <p>Nevím</p> <p>Sebepečení žáků Jak hodnotíte sebepečení svých žáků?</p> <p>Spíše pozitivní</p> <p>Jaký vliv má podle Vás sebepečení na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?</p> <p>Nedokážu posoudit</p> <p>Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepečení svých žáků?</p> <p>odpověď nevyplněna</p> <p>V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepečení žáků?</p> <p>Silně</p> <p>Jak podle Vás ovlivňuje sebepečení žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?</p> <p>Spíše pozitivně</p>			

Obrázek 5

Celkový přehled odpovědí respondenta 2 (b)

Nastavení mysli

Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků? (můžete

Podporu a oceňování úsilí/pokroku, Využíváním formativního hodnocení, Poskytováním zpětné vazby, Používáním gradovacích úloh

Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žáků své třídy?

Pravidelně/neustále

Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?

Občas

Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí

Změníím způsob výkladu, Nechám to vysvětlit nějakého žáka/žákyni, Využiji vrstevnické učení

Typy sebehodnocení žáků

Jak často provádíte okamžitá sebehodnocení ve Vaší třídě?

Pravidelně/neustále

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky?

Pravidelně/neustále

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr tematické nebo projektové práce?

Pravidelně/neustále

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období?

Čtvrtletní: Pravidelně

Pololetní: Pravidelně

Závěrečné: Pravidelně

Jakým způsobem provádíte průběžné sebehodnocení během vyučovací jednotky?

Dotazem a rychlou odpovědí palcem nahoru, rovně, dolů...

Jakým způsobem provádíte sumativní sebehodnocení na konci určitého období?

Známkuji průběžně, sleduji také aktivitu žáků.

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro učitele?

odpověď nevyplněna

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro rodiče?

Mluvíme o tom na triádách.

Liší se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?

Ano

Protože jste zaškrtnli ano, charakterizujte, jak konkrétně se liší.

Starší žáci mají větší slovní zásobu, asi i více chápou, k čemu jim sebehodnocení slouží. Mladší potřebují názornější a jednodušší nástroje.

Postupy sebehodnocení

Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je komunitní kruh?

Pravidelně

Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je portfolio nebo sebehodnotící listy?

Pravidelně

Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?

Pravidelně

Jak často provádíte skupinové sebehodnocení ve své třídě?

Pravidelně

Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Portfolio, Dotazníky sebehodnocení, Hodnotící a sebehodnotící listy

Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Komunitní kruh, Individuální rozhovory, Skupinové rozhovory, Porady mezi učitelem a žákem

Sefadte následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené). [Klasifikace

Klasifikace (známky)	4	<input type="checkbox"/>
Slovní hodnocení	2	<input type="checkbox"/>
Sebehodnocení	1	<input type="checkbox"/>
Body, procenta	3	<input type="checkbox"/>

Doplňující otázky

Co považujete za největší překážku u začleňování sebehodnocení do výuky?

odpověď nevyplněna

Jak byste hodnotil/a podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?

Přiměřeně

Máte nějaké návrhy na zlepšení dovedností sebehodnocení u žáků?

odpověď nevyplněna

Formativní hodnocení

Respondent 2 používá formativní hodnocení pravidelně a nahlíží na něho jako na efektivní nástroj pro zlepšování výsledků žáků. V odpovědích uvádí, že hlavní výhodou formativního hodnocení vidí v tom, že žáky nestresuje, protože v něm nevidí klasickou známku.

Respondent využívá zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky, což je základním principem formativního hodnocení. Podle něho zpětná vazba odhaluje, co žáky baví, motivuje, nebo naopak nudí, a jak vnímají náročnost úkolů. Tento přístup umožňuje lépe zařazovat aktivity do výuky a přizpůsobovat nároky a kritéria hodnocení tak, aby byly reálné a přiměřené.

Formativní hodnocení, jak popisuje respondent 2, slouží k neustálému zdokonalování pedagogických dovedností a k optimalizaci výuky. To odpovídá teorii Wiliama a Leahyové (2020), kteří zdůrazňují, že formativní hodnocení je klíčové pro prevenci zaostávání žáků a zlepšování.

Sebehodnocení

Respondent 2 uvádí, že jeho žáci jsou velmi schopní v sebehodnocení a používá kombinaci metod k podpoře jejich autonomního hodnocení. V otevřené odpovědi sděluje, že pojmu

sebehodnocení rozumí jako zhodnocení vlastních silných i slabých stránek, svých schopností, výsledků své práce. Tento pohled podporuje teorii, že objektivita v hodnocení je důležitá, ale subjektivní prvky, jako sebehodnocení, mohou přispět k hlubšímu porozumění vlastním schopnostem, což uvádí Slavík (1999).

Největší problémy při sebehodnocení vidí v povaze žáků, když vypisuje, že někteří jsou na sebe velice přísní, na druhé straně jsou ti neobjektivní a sebevědomí. Tento rozpor ukazuje na důležitost správného vedení žáků k realistickému sebehodnocení. Učitelé by měli podporovat žáky v uvědomění si svých silných i slabých stránek. Zároveň je nezbytné pomáhat žákům, kteří mají tendenci k přehnanému sebevědomí, aby si osvojili schopnost přijímat kritiku, o které se zmiňuje i Dwecková (2017).

Respondent 2 využívá sebehodnocení k podpoře hlubšího porozumění žáků vlastním schopnostem a přestože naráží na problémy spojené s osobnostními rysy žáků, jeho přístup je v souladu s teorií zdůrazňující význam subjektivity v hodnocení.

Rozvoj sebehodnocení žáků

Respondent předkládá, že k rozvoji sebehodnocení používá pohyby/gesta, grafické symboly, jednu větu na závěr hodiny/aktivity a hodnotící komunikativní kruh. Tento přístup podporuje hlubší sebereflexi a lepší pochopení vlastního učení, jak uvádějí i Starý a Laufková (2016).

Při rozvoji sebehodnocení postupuje respondent tak, že začíná s tím nejjednodušším, jako jsou palec nahoru a dolů nebo emotikony, poté i hodnocení v kruhu, a postupně přechází k písemnému vyjadřování. Toto je klíčové pro efektivní sebehodnocení, jelikož to vyžaduje, aby žáci nebyli pouze posuzováni, ale aby se také aktivně podíleli na procesu svého učení, což jim umožní stát se vlastníky svého vzdělávacího procesu (William & Leahy, 2020). Obě tvrzení, jak poznatky teoretiků, tak i odpověď respondenta, se zaměřují na důležitost a postupný rozvoj sebehodnocení jako součásti efektivního učení.

Respondent také poukazuje na to, co se mu při sebehodnocení žáků vyplatilo. Říká, že je důležité diskutovat o tom, proč se žáci hodnotí tak, jak se hodnotí. Do hodnocení žáky nenutí, protože i když se momentálně hodnotit nechtějí, třeba se zapojí jindy. Jinými slovy respondent čeká, až budou jeho žáci připraveni a budou mít chuť se aktivně podílet na svém učení, čímž respektuje jejich individualitu.

11.2.3 Respondent 3 – Podporovatel sebehodnocení a sebepečetí žáků

Na obrázku 6 a na obrázku 7 je zobrazen celkový přehled odpovědí respondenta 3.

Respondent 3 je mladý pedagog ve věku mezi 26 a 30 lety, který má za sebou 4 až 5 let praxe ve vzdělávání. Působí ve 3. ročníku základní školy s běžnou výukou a pracuje ve městě s 10 001 až 15 000 obyvateli. Jeho zkušenosti naznačují, že i přes relativně krátkou dobu praxe již získal potřebné dovednosti a znalosti pro efektivní výuku a zvládání pedagogických výzev, které přicházejí s prací s mladšími žáky.

Respondent má převážně pozitivní vztah k formativnímu hodnocení a sebehodnocení žáků. Aktivně žáky zapojuje a podporuje jejich růstové myšlení. Díky pravidelné a konstruktivní zpětné vazbě a používání různých metod sebehodnocení přispívá k rozvoji zdravého sebepečetí svých žáků. Tento přístup představuje efektivní způsob, jak podpořit dlouhodobý vzdělávací růst žáků (Starý & Laufková, 2016).

Obrázek 6
Celkový přehled odpovědí respondenta 3 (a)

Identifikace	10 001 – 15 000 počet obyvatel	4 – 5 počet let Praxe	26 – 30 v letech Věk	3. ročník třída Ročník	Běžná výuka typ školy Škola
Formativní hodnocení Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce? Pravidelně/neustále Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků? Spíše účinně Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení? FH vede žáka k zaměřenému nad svým výkonem, což podporuje jeho učení. Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě? Spíše pozitivně Jak často poskytlujete písemnou zpětnou vazbu svým žákům? Občas Jak často poskytlujete ústní zpětnou vazbu svým žákům? Pravidelně/neustále Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního hodnocení? Kombinací obou metod Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky? Ano Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky. Zohledňuji, jaké metody výuky žákům vyhovují, jaké ne. Zde jim vyhovovalo zvolené tempo.					
Termíny formativního hodnocení Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek) Stanovování výchovně-vzdělávacích cílů, Stanovování kritérií hodnocení, Zpětná vazba, Sebehodnocení, Vrstevnické hodnocení Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji? Sebehodnotící listy Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce? obíbené mám mazací tabulky, škáfu, semafor...					
Responzivní výuka Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě? Pravidelně/neustále Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků? Velmi pozitivně Proč nevyžíváte principy responzivní výuky? principy responzivní výuky využívám					
Sebehodnocení žáků Jak rozumíte pojmu sebehodnocení? Daný jedinec sám ohodnotí svůj výkon. Důležité je, aby věděl, jaký cíl se snažil naplnit a co má tedy hodnotit. Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnotit)? Spíše jsou schopni Jak byste ohodnotil/a vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení? Spíše pozitivní Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení? Spíše nedůležité Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků? Kombinací obou metod V čem vidíte největší problémy/překážky při sebehodnocení žáků? Jsou na sebe příliš kritičtí, nebo naopak příliš optimističtí.					
Rozvoj sebehodnocení žáků Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků? Systematicky a pravidelně Vybírejte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte. Pohyby/gesta, Grafické symboly Jedna věta na závěr hodiny/aktivity, Hodnotící komunikativní kruh, Sebehodnotící listy, Vyber – vyměň – vyber					
Sebepečetí žáků Jak hodnotíte sebepečetí svých žáků? Spíše pozitivní Jaký vliv má podle Vás sebepečetí na schopnost žáků se reálně sebehodnotit? Spíše pozitivní vliv Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepečetí svých žáků? Pracuji s chybou. Zázrazňuji, co se jim naopak daří, v čem se zlepšili apod., aby si to uvědomili. V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepečetí žáků? Silně Jak podle Vás ovlivňuje sebepečetí žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy? Spíše pozitivně					

Obrázek 7

Celkový přehled odpovědí respondenta 3 (b)

Nastavení mysli

Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků? (můžete

Podporou a oceňováním úsilí/pokroku, Důvěrou v žáky, Vytvářením příznivé třídní atmosféry, Využíváním formativního hodnocení, Poskytováním zpětné vazby, Vhodnou prací s chybou

Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žáků své třídy?

Pravidelně/neustále

Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?

Pravidelně/neustále

Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí

Změním způsob výkladu, Nechám to vysvětlit nějakého žáka/žákyni

Typy sebehodnocení žáků

Jak často provádíte okamžité sebehodnocení ve Vaší třídě?

Pravidelně/neustále

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky?

Občas

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr tematické nebo projektové práce?

Pravidelně/neustále

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období?

Čtvrtletní: Pravidelně

Pololetní: Pravidelně

Závěrečné: Pravidelně

Jakým způsobem provádíte průběžné sebehodnocení během vyučovací jednotky?

pomocí mazacích tabulek, semaforem, gesty

Jakým způsobem provádíte sumativní sebehodnocení na konci určitého období?

sebehodnotící listy a portfolio

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro učitele?

Zjišťuji z něj, do jaké míry je žák uvědomělý, jaké má sebezvědomí, mohu díky tomu pracovat na jeho sebedůvěře. Dále ho samozřejmě zohledňuji do příprav.

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro rodiče?

Na tripartitách s žáky prezentujeme jejich portfolio.

Líší se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?

Ano

Protože jste zaškrtnli ano, charakterizujte, jak konkrétně se liší.

V prvních dvou ročních využívám jen nejjednodušší metody sebehodnocení a učím žáky, o co vlastně jde.

Postupy sebehodnocení

Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je komunitní kruh?

Pravidelně

Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je portfolio nebo sebehodnotící listy?

Pravidelně

Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?

Občas

Jak často provádíte skupinové sebehodnocení ve své třídě?

Pravidelně

Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Portfolio, Dotazníky sebehodnocení, Hodnotící a sebehodnotící listy, Schránka na problémy, Týdenní/měsíční/čtvrtletní plány (alespoň jedno z nabízeného)

Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Komunitní kruh, Skupinové rozhovory, Porady mezi učitelem a žákem

Seřaďte následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené). [Klasifikace

Klasifikace (známky)	3	██████████
Slovní hodnocení	1	██████████
Sebehodnocení	2	██████████
Body, procenta	4	██████████

Doplňující otázky

Co považujete za největší překážku u začlenění sebehodnocení do výuky?

Nedostatek času

Jak byste hodnotila podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?

Nedostatečná

Máte nějaké návrhy na zlepšení dovedností sebehodnocení u žáků?

odpověď nevyplněna

Formativní hodnocení

Respondent 3 používá formativní hodnocení pravidelně/neustále a považuje ho za spíše účinné ve zlepšování výsledků učení žáků. Mezi hlavní výhody formativního hodnocení řadí to, že se žáci mohou zamýšlet nad svými výkony, a tím podporovat své učení. Black a Wiliam (2009) uvádějí, že formativní hodnocení poskytuje žákovi průběžné informace o jeho výkonu během učení, což mu dovoluje zlepšovat se a rozvíjet se. Spojením těchto dvou tvrzení lze konstatovat, že pravidelné používání formativního hodnocení nejen podporuje žákovo zamýšlení nad vlastním učáním, ale také mu poskytuje kontinuální zpětnou vazbu. To potvrzuje, že formativní hodnocení je účinným nástrojem pro podporu učení žáků.

Na otázku, jak využívá zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky, respondent odpověděl, že zohledňuje, jaké metody výuky žákům vyhovují, jaké ne, a zda jim vyhovovalo zvolené tempo. Tímto respondent demonstrovuje, že zpětná vazba od žáků je aktivně využívána k neustálému zlepšování výuky a přizpůsobování metod potřebám žáků.

Sebehodnocení žáků a jeho rozvoj

Respondent sděluje, že největší překážku při sebehodnocení žáků vidí v tom, že na sebe jsou žáci příliš kritičtí nebo naopak příliš pesimističtí. Teorie Wiliama a Leahyové (2020) přímo souvisí s tím, co uvádí respondent, protože říká, že sebehodnocení může být problematické, když žáci často nedokážou přesně posoudit své vlastní schopnosti, a to především pokud nepracují s předem stanovenými kritérii. Žáci s nižšími znalostmi mají tendenci své dovednosti přeceňovat nebo podceňovat, což může být ovlivněno tlakem okolí. Aby se zajistila přesnost a užitečnost sebehodnocení, je důležité mít jasná kritéria a pravidla, která žákům pomohou objektivněji hodnotit své vlastní učení.

I přes výše zmíněnou překážku respondent hodnotí své žáky jako velmi schopné v sebehodnocení a pojmu sebehodnocení rozumí tak, že daný jedinec sám ohodnotí svůj výkon, avšak důležité je, aby věděl, jaký cíl se snažil naplnit a co má tedy hodnotit.

Teoretický poznatek Dweckové (2017), který rozlišuje mezi fixním a růstovým nastavením mysli, ukazuje, že fixní nastavení vede k obavám z chyb a snaze dokázat vlastní chytrost, zatímco růstové nastavení podporuje ochotu učit se a zlepšovat se. To lze aplikovat na vyjádření respondenta, který připomíná, že důležité je před žáky ukázat, že i on jako učitel dělá chyby. Přiznání chyb učitelem demonstruje růstové nastavení mysli, čímž vytváří prostředí, kde jsou chyby vnímány jako příležitost k učení. Tím se snižují obavy žáků z chyb a podporuje se jejich motivace k učení a přijímání výzev.

Typy sebehodnocení žáků

Pro okamžité sebehodnocení žáků během vyučovací jednotky používá respondent 3 techniky jako semafor a gesta, dále využívá i mazacích tabulek. Sebehodnocení provádí pravidelně na závěr vyučovacích jednotek, tematických nebo projektových prací, ve čtvrtletí, pololetí i na závěr školního roku.

Respondent také využívá sebehodnocení žáků jako zpětnou vazbu pro sebe. Zjišťuje z ní, do jaké míry je žák uvědomělý, jaké má sebepojetí, a může díky tomu pracovat na žákově sebedůvěře a zohlednit vše do příprav. Tento přístup přizpůsobuje sebehodnocení individuálním potřebám a schopnostem žáků, což umožňuje efektivnější podporu jejich rozvoje.

11.2.4 Respondent 4 – Skepticko-realistický implementátor FH a sebehodnocení

Na obrázku 8 a na obrázku 9 jsou znázorněny odpovědi od respondenta 4.

Tento respondent pracuje v obci s 10 001 až 15 000 obyvateli, má méně než 3 roky praxe a učí ve spojeném 4. a 5. ročníku. Třída je zapojena do programu Začít spolu, který podporuje individuální přístup k výuce a rozvoj spolupráce mezi žáky. Ve třídě se vyučuje Hejného matematika, která rozvíjí logické myšlení žáků prostřednictvím objevování a experimentování. Žáci také píší Comenia Scriptem, písmem navrženým pro snadnější a čitelnější psaní, a čtou pomocí genetické metody čtení, která podporuje systematické učení čtení a rozvoj porozumění textu.

Tento respondent se celkově projevuje pozitivním postojem k formativnímu hodnocení a sebehodnocení, i když identifikuje některé výzvy, jako je časová náročnost.

Obrázek 8

Celkový přehled odpovědí respondenta 4 (a)

Identifikace	10 001 – 15 000 Obec počet obyvatel	0 – 3 Praxe počet let	26 – 30 Věk v letech	4.+5. ročník Ročník třída	Program Začít spolu, "rozvíjí kompetenci, Hejného matematika, Comenia script, genetická metoda čtení Škola typ školy
Formativní hodnocení					
Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?					
Pravidelně/neustále					
Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků?					
Spíše účinné					
Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení?					
Motivace, individuální přístup, posiluje umění sebehodnocení, převzetí zodpovědnosti za svoje učení					
Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?					
Spíše pozitivně					
Jak často poskytlujete písemnou zpětnou vazbu svým žákům?					
Pravidelně/neustále					
Jak často poskytlujete ústní zpětnou vazbu svým žákům?					
Pravidelně/neustále					
Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního hodnocení?					
Kombinací obou metod					
Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?					
Ano					
Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky.					
hodnotí písemně mou práci v pololetí a na konci roku v procentech v předem stanovených bodech. Výuku hodnotí slovně po blocích					
Termíny formativního hodnocení					
Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek)					
Stanovení kritérií hodnocení, Zpětná vazba, Sebehodnocení, Vrstevnické hodnocení					
Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?					
Portfolia žáků, Sebehodnoticí listy					
Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce?					
odpověď nevyplněna					
Responzivní výuka					
Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?					
Velmi zřídka					
Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?					
Nedokážu posoudit					
Proč nevyžíváte principy responzivní výuky?					
principy responzivní výuky využívám					
Sebehodnocení žáků					
Jak rozumíte pojmu sebehodnocení?					
hodnocení vlastního učení – cesty, plánování, pokroku, práce s důkazy a ne domněnkami					
Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnotit)?					
Jsou velmi schopní					
Jak byste ohodnotil/a vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?					
Nedokážu posoudit					
Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?					
Nedokážu posoudit					
Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?					
Kombinací obou metod					
V čem vidíte největší problémy/překážky při sebehodnocení žáků?					
žáci si stěžují, že to dělají moc často a že přeci ví, jak na tom jsou. Nechce se jim to neustále zaznamenávat					
Rozvoj sebehodnocení žáků					
Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků?					
Systematicky a pravidelně					
Vyberte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.					
Pohyby/gesta, Jedna věta na závěr hodiny/aktivity, Hodnotící komunikační kruh, Sebehodnoticí listy					
Jak Vám sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím v učení žáků?					
Nejsem schopen/schopna posoudit					
Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků?					
odpověď nevyplněna					
Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků?					
odpověď nevyplněna					
Co se Vám naopak neosvědčilo při sebehodnocení žáků?					
odpověď nevyplněna					
Sebepečení žáků					
Jak hodnotíte sebepečení svých žáků?					
Spíše pozitivní					
Jaký vliv má podle Vás sebepečení na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?					
Spíše pozitivní vliv					
Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepečení svých žáků?					
Vždy hledáme více ocenění než toho, co se nepovedo					
V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepečení žáků?					
Silně					
Jak podle Vás ovlivňuje sebepečení žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?					
Spíše pozitivně					

Obrázek 9

Celkový přehled odpovědí respondenta 4 (b)

Nastavení mysli

Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků? (můžete

Podporou a oceňováním úsilí/pokroku, Důvěrou v žáky, Vytvářením příznivé třídní atmosféry, Využíváním formativního hodnocení, Vhodnou prací s chybami

Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žákům své třídy?

Pravidelně/neustále

Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?

Občas

Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí

Změním způsob výkladu, Nechám to vysvětlit nějakého žáka/žákyni, Využiji vrstevnické učení, zjišťuji jakou fázi nechápou, kde je ten problém. Děti mi vysvětlují, jak to pochopily

Typy sebehodnocení žáků

Jak často provádíte okamžitě sebehodnocení ve Vaší třídě?

Občas

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky?

Pravidelně/neustále

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr tematické nebo projektové práce?

Pravidelně/neustále

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období?

Čtvrtletní: Pravidelně

Pololetní: Pravidelně

Závěrečné: Pravidelně

Jakým způsobem provádíte průběžné sebehodnocení během vyučovací jednotky?

odpověď nevyplněna

Jakým způsobem provádíte sumativní sebehodnocení na konci určitého období?

odpověď nevyplněna

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro učitele?

odpověď nevyplněna

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro rodiče?

odpověď nevyplněna

Líší se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?

Ano

Protože jste zaškrtnli ano, charakterizujte, jak konkrétně se liší.

Jde o individualitu dětí, třídy a povaze a nastavení učitelem

Postupy sebehodnocení

Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je komunální kruh?

Pravidelně

Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je portfolio nebo sebehodnotící listy?

Pravidelně

Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?

Pravidelně

Jak často provádíte skupinové sebehodnocení ve své třídě?

Velmi zřídka

Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Portfolio, Hodnotící a sebehodnotící listy, Týdenní/měsíční/čtvrtletní plány (alespoň jedno z nabízeného)

Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Individuální rozhovory

Sefďte následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené). [Klasifikace

Klasifikace (známky)	4	
Slovní hodnocení	3	
Sebehodnocení	2	
Body, procenta	1	

Doplňující otázky

Co považujete za největší překážku u začleňování sebehodnocení do výuky?

Časovou náročnost

Jak byste hodnotil/a podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?

Nedostatečná

Máte nějaké návrhy na zlepšení dovedností sebehodnocení u žáků?

odpověď nevyplněna

Formativní hodnocení

Respondent 4 využívá formativní hodnocení pravidelně/neustále a hodnotí jej jako spíše účinné ve zlepšování výsledků učení žáků. Jeho výhody vidí v motivaci, individuálním přístupu a schopnosti umět sebehodnotit. Formativní hodnocení je však podle něj časově náročné. Jak zdůrazňují Starý a Laufková (2016), formativní hodnocení dovoluje žákům nejen posoudit, zda dosáhli stanovených cílů, ale také reflektovat, co konkrétně přispívá k jejich úspěchu nebo neúspěchu, a to vede k jejich dlouhodobému vzdělávacímu růstu. Toto podtrhuje význam formativního hodnocení, které respondent 4 využívá a které je považováno za klíčový nástroj. Respondent 4 poskytuje písemnou i ústní zpětnou vazbu pravidelně/neustále a zapojuje žáky do procesu formativního hodnocení kombinací různých metod, a to jak prostřednictvím sebehodnocení, tak i pomocí vrstevnického hodnocení, což je v souladu s literaturou zdůrazňující význam aktivního zapojení žáků.

Sebehodnocení

Respondent 4 hodnotí své žáky jako velmi schopné v sebehodnocení a uvádí, že používá kombinaci metod k podpoře autonomního hodnocení žáků. Sebehodnocení považuje za klíčový nástroj, který pomáhá žákům reflektovat jejich učení a plánovat další kroky ke zlepšení. Starý, Chvál a Laufková (2022) zdůrazňují, že sebehodnocení umožňuje žákům rozvíjet metakognitivní dovednosti a sebereflexi, což je v souladu s přesvědčením respondenta o důležitosti sebehodnocení. Respondent zároveň zmiňuje, že si žáci stěžují, že sebehodnocení dělají moc často a že přeci ví, jak na tom jsou. Nechce se jim něco neustále zaznamenávat. Respondent s žáky pravidelně využívá následující techniky – pohyby a gesta, jedna věta na závěr hodiny či aktivity, hodnoticí komunikativní kruh a sebehodnoticí listy. Souhlasím s tím, že všeho moc škodí, ale pokud by byly používány a často střídány různé sebehodnoticí techniky, které jsou poměrně rychlé a mohou být pro žáky zpestřením, jako například tečky na konci řádku, vyber – vyměň – vyber nebo sebehodnocení prostřednictvím emočních karet, možná by si žáci ani neuvědomovali, že opět provádějí ono „zdlouhavé“ sebehodnocení.

Sebepojetí žáků

Sebepojetí žáků je respondentem 4 vnímáno spíše pozitivně. Sděluje, že jeho hodnocení má silný vliv na sebepojetí žáků, a že vždy hledají více ocenění než toho, co se nepovedlo. Toto tvrzení se slučuje s teoretickým poznatkem Kalhouse a Obsta (2009), kteří uvádějí, že pokud mají děti pozitivní sebepojetí, mohou se lépe učit a úspěšněji se vyrovnávat s výzvami ve vzdělávání a učení.

Nastavení mysli

Respondent 4 uvádí, že podporuje růstové myšlení u žáků podporou a oceňováním úsilí/pokroku, důvěrou v žáky, vytvářením příznivé třídní atmosféry, využíváním formativního hodnocení a vhodnou prací s chybou. Dwecková (2017) uvádí, že učitelé by měli vytvářet učební prostředí, které podporuje výzvy a rizika, aniž by se žáci obávali selhání. Tato citace je propojena s otevřenou odpověďí respondenta 4 a utvrzuje jeho výrok.

11.2.5 Respondent 5 – Podporovatel růstu žáků skrze práci s chybou






Odpovědi respondenta 5, zobrazené na obrázcích 10 a 11, poskytují podrobný pohled na jeho přístup k formativnímu hodnocení a sebehodnocení v kontextu jeho výuky.

Tento respondent působí ve městě s více než 15 000 obyvateli a má mezi 6 až 10 lety praxe ve vzdělávání. Vyučuje ve 3. ročníku základní školy, a to v bilingvní třídě, kde výuka probíhá ve dvou jazycích. Jeho zkušenosti a dovednosti, získané během více než půl dekády praxe, mu umožňují efektivně zvládat náročnost a specifika bilingvního vzdělávání. Práce v bilingvní třídě klade důraz na rozvoj jazykových schopností žáků, přičemž integruje jazykové dovednosti do všech vyučovacích předmětů.

Celkově vykazuje pozitivní postoj k formativnímu hodnocení a sebehodnocení, přestože poukazuje na časovou náročnost.

Obrázek 10

Celkový přehled odpovědí respondenta 5 (a)

Identifikace	 nad 15 000 Obec počet obyvatel	 6 – 10 Praxe počet let	 31 – 40 Věk v letech	 3. ročník Ročník	 Bilingvní výuka, Hejného matematika Škola typ školy
Formativní hodnocení Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce? Občas Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků? Velmi účinně Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení? Posuzování pokroku žáka ve vztahu sám k sobě, nikoliv ve vztahu ke spolužákům. Popis učení, nikoliv jen zařazení výkonu do škatulky 1-5. Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě? Spíše pozitivně Jak často poskytl/zte písemnou zpětnou vazbu svým žákům? Občas Jak často poskytl/zte ústní zpětnou vazbu svým žákům? Pravidelně/neustále Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního hodnocení? Kombinaci obou metod Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky? Ano Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky. Vycházím z toho, co je zajímavé. Dále podle toho, jak jsou si jisti svými znalostmi/dovednostmi se posouváme dále nebo naopak setrváváme u tématu a nahledneme ho z jiného úhlu. Také mě zajímá, jaké metody a formy práce děti preferují a podle toho se je snažím zařazovat.	Responzivní výuka Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě? Občas Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků? Spíše pozitivně Proč nevyužíváte principy responzivní výuky? principy responzivní výuky využívám	Sebehodnocení žáků Jak rozumíte pojmu sebehodnocení? Středování svého učení a překročení překážek ve svém učení. Vyjádření toho, kde jsem na cestě k cíli. Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnocení)? Spíše jsou schopni Jak byste ohodnotil/a vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení? Velmi pozitivní Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení? Nedokážou posoudit Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků? Kombinaci obou metod V čem vidíte největší problémy/překážky při sebehodnocení žáků? Musí mít před sebou nějaký důkaz o tom, jak se mu daří (sešit, pracovní listy,...). Také je problém, že se děti často hodnotí podle toho, co jim řeknou rodiče, učitelé nebo spolužáci.	Sebepečení žáků Jak hodnotíte sebepečení svých žáků? Spíše pozitivní Jaký vliv má podle Vás sebepečení na schopnost žáků se reálně sebehodnotit? Spíše pozitivní vliv Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepečení svých žáků? Pozorování motivací a prací s chybou - je přirozené. V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepečení žáků? Středně Jak podle Vás ovlivňuje sebepečení žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy? Velmi pozitivně	Pomáhá Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků? Od jednoduchých gest a obrázků, přes práci s nabídnutými větami až k formulaci sebehodnocení pomocí vlastních vět. Nejprve sebehodnocení užíváme méně často a opakovaně ve stejné situaci, později častěji a v různých učebních situacích. Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků? Nejprve je nechat náhodně důkazy o svém učení - podíváme se na svou práci a potom hodnot. Co se Vám naopak neosvědčilo při sebehodnocení žáků? Když nevědí, proč ho dlat.	
Termíny formativního hodnocení Jaké /strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek) Stanovování výchovně-vzdělávacích cílů, Stanovování kritérií hodnocení, Zpětná vazba, Sebehodnocení, Vrstevnické hodnocení Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji? Portfolia žáků, Sebehodnoticí listy, Vpisování přímo do pracovního sešitu Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce? Semafor, piktogramy, gesta, lističky, pohyb na škále, sledování pokroku v mapě	Rozvoj sebehodnocení žáků Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků? Systematicky a pravidelně Vyberte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte. Pohyby/gesta, Grafické symboly Jedna věta na závěr hodiny/aktivity, Hodnotící komunikační kruh, Sebehodnoticí listy, Postav se na škálu. Zápis na lističek svůj postřeh/nápád...				

Obrázek 11

Celkový přehled odpovědí respondenta 5 (b)

Nastavení mysli

Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků? (můžete

Podporu a oceňování úsilí/pokroku, Důvěrou v žáky, Vytvářením příznivé třídní atmosféry, Využíváním formativního hodnocení, Poskytováním zpětné vazby, Vhodnou prací a chybou

Jak často se snažíte přizpůsobit výkonu potřebám a znalostem žáků své třídy?

Pravidelně/neustále

Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?

Pravidelně/neustále

Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí

Změním způsob výkladu, Nechám to vysvětlit nějakého žáka/žákyni

Typy sebehodnocení žáků

Jak často provádíte okamžité sebehodnocení ve Vaší třídě?

Pravidelně/neustále

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky?

Občas

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr tematické nebo projektové práce?

Občas

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období?

Čtvrtletní: Pravidelně

Pololetní: Pravidelně

Závěrečné: Pravidelně

Jakým způsobem provádíte průběžné sebehodnocení během vyučovací jednotky?

Piktogramy, semaforem a gestem ruky

Jakým způsobem provádíte sumativní sebehodnocení na konci určitého období?

Dotazník, kvíz, portfolio

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro učitele?

Procházím si sebehodnocení žáků a vybírám z něj, co platí u většiny žáků a zásadní výstupy u jednotlivců (např. Odhalím, že žák má pocit, že úpíne špatně čte - s tím potom pracuji).

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro rodiče?

Jen je informuji, že se u něčeho udržím/ posuneme dál, protože to vyplývá ze sebehodnocení. Jinak jen výjimečně u tripartity.

Líší se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?

Ano

Protože jste zaškrtnli ano, charakterizujte, jak konkrétně se liší.

Popsala jsem to vlastně v otázce, jak postupuji v zavádění sebehodnocení.

Postupy sebehodnocení

Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je

Komunitní kruh?

Velmi zřídka

Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je

portfolio nebo sebehodnotící listy?

Pravidelně

Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?

Pravidelně

Jak často provádíte skupinové sebehodnocení ve své třídě?

Pravidelně

Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Portfolio, Dotazníky sebehodnocení, Hodnotící a sebehodnotící listy, Týdenní/měsíční/čtvrtletní plány (alespoň jedno z nabízeného)

Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Komunitní kruh, Individuální rozhovory, Skupinové rozhovory

Sefadte následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené). [Klasifikace

Klasifikace (známky)

4

Slovní hodnocení

2

Sebehodnocení

1

Body, procenta

3

Doplňující otázky

Co považujete za největší překážku v začleňování sebehodnocení do výuky?

Je časově náročnější.

Jak byste hodnotil/a podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?

Velmi dostatečná

Máte nějaké návrhy na zlepšení dovedností sebehodnocení u žáků?

odpověď nevyplněna

Formativní hodnocení

Respondent 5 využívá formativní hodnocení občas a hodnotí jej jako velmi účinné ve zlepšování výsledků učení žáků. Jeho výhody vidí v posuzování pokroku žáků ve vztahu k sobě samým a nikoli ve vztahu ke spolužákům, a také v tom, že jde o popis učení, nikoliv jen zařazení výkonu do škatulky 1 až 5. Respondent tedy oceňuje formativní hodnocení nejen za jeho individuální přístup, kdy se hodnotí pokrok žáků ve vztahu k jejich vlastnímu vývoji, ale také za jeho deskriptivní charakter, který přesahuje tradiční známkování. To koresponduje s teoretickými poznámkami Slavíka (in Jedlička, 2018), které zdůrazňují, že formativní hodnocení prostřednictvím zpětné vazby podporuje hlubší porozumění a poskytuje konkrétní informace o výkonu, které jsou nezbytné pro další efektivní učení a výuku.

Respondent občas poskytuje písemnou i ústní zpětnou vazbu a zapojuje žáky do procesu formativního hodnocení použitím různých technik, jako jsou semafor, piktogramy, gesta, lístečky, pohyb na škále a sledování pokroku v mapě, čímž podporuje aktivní zapojení žáků.

Toto aktivní zapojení žáků do hodnocení je důležité i podle Košťálové, která uvádí, že učitelé by se měli aktivně podílet na rozvoji žáka jakožto průvodci a pomocníci a poskytovat mu oporu v jeho učení (Košťálová et al., 2008).

Sebehodnocení

Respondent 5 hodnotí své žáky jako spíše schopné v sebehodnocení a uvádí, že používá kombinaci metod k podpoře autonomního hodnocení žáků, tedy jak cílené sebehodnocení, tak i vrstevnického hodnocení (žáci se hodnotí navzájem). Respondent také sděluje, že pojmu sebehodnocení rozumí tak, že jde o sledování svého učení a pokroků/překážek ve svém učení. Jde podle něho o vyjádření toho, kde jsem na cestě k cíli. Respondentova odpověď odráží teoretický rámec Hansen Čechové (2009), která rozepisuje celkem pět důvodů pro rozvoj sebehodnocení u žáků. Teoretička i respondent 5 se shodují v tom, že sebehodnocení zahrnuje odpovědnost žáka za vlastní pokrok a dovoluje individuální posouzení pokroku, což přispívá k efektivnímu celotřídnímu hodnocení a formování osobnosti žáků.

Sebepojetí žáků

Kalhous s Obstem (2009) tvrdí, že zkušenosti, které jedinec získává ve vztahu k ostatním lidem, jsou klíčové pro formování jeho sebepojetí a způsobu, jakým je hodnocen. Respondent 5 ve své odpovědi popisuje, že podporuje pozitivní sebepojetí žáků pomocí pozorování, motivace a práce s chybou, a že chyba je dle jeho slov přirozená. Autoři i respondent zdůrazňují význam interakcí s ostatními lidmi a zpětnou vazbu, kterou jedinec dostává. Tyto interakce a zpětná vazba pak formují sebepojetí a hodnocení jedince. Respondent 5 tak svým přístupem k chybám a motivací žáků vytváří pozitivní zkušenosti, které přispívají k rozvoji pozitivního sebepojetí žáků, což je v souladu s tvrzením Kalhouse a Obsta o významu zkušeností získaných ve vztahu k ostatním lidem.

Typy sebehodnocení žáků

Respondent 5 používá různé typy sebehodnocení žáků pravidelně/neustále, čímž podporuje průběžnou sebereflexi u svých žáků. Sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky, tematické nebo projektové práce provádí občas, zatímco sebehodnocení na závěr určitého období (čtvrtletní, pololetní, závěrečné) probíhá pravidelně.

Tento respondent využívá různé formy sebehodnocení, včetně dotazníků, kvízů a portfolií, které umožňují žákům reflektovat jejich pokroky a oblasti, kde je potřeba se zlepšit. Respondent zdůrazňuje, že si prochází sebehodnocení žáků a vybírá z něj, co platí u většiny žáků a zásadní výstupy u jednotlivců. Například odhalí, že když má žák pocit, že úplně špatně čte, respondent s tím následně může pracovat. K tomuto mě napadá, že by respondent mohl využít techniku Dopis sobě, kde si na konci školního roku mohou žáci napsat dopis sobě, kde reflektují své úspěchy, identifikují oblasti ke zlepšení a stanoví si cíle pro příští rok. Z těchto dopisů by následně respondent mohl také vycházet při individuální práci s žáky a při plánování další výuky.

Respondent 5 zmiňuje, že pro rodiče využívá sebehodnocení jako zpětnou vazbu především k informování o pokrocích žáků, dále i například při tripartitách. Tento způsob komunikace s rodiči ukazuje, jak sebehodnocení může sloužit jako nástroj pro zajištění kontinuity mezi školou a domovem a pro podporu žáků v jejich vzdělávacím procesu.

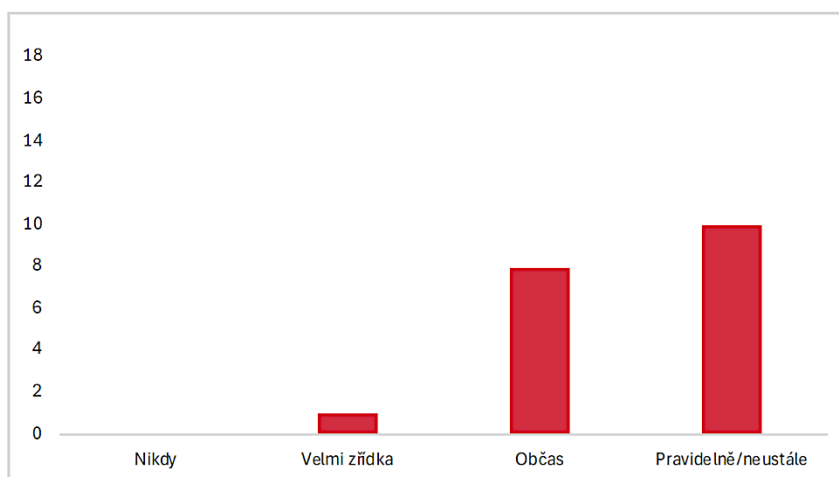
11.3 Cross-case analýza

V této části jsem se zaměřila na porovnání odpovědí mezi jednotlivými respondenty. Pro komparaci jsem zvolila takzvanou cross-case analýzu. Ta umožňuje identifikovat společné vzorce a rozdíly v přístupech k sebehodnocení a formativnímu hodnocení na různých typech škol. Pro lepší přehlednost je cross-case analýza rozdělena do podkapitol podle hlavních tematických oblastí dotazníku, do nichž jsem umístila jednotlivé otázky dotazníku. Tento přístup umožňuje důkladněji porozumět trendům a specifikám, které se objevily v různých školních kontextech.

Cross-case analýza zahrnuje jak grafy pro uzavřené a polouzavřené otázky, tak i analýzu otevřených odpovědí. Při tomto rozboru jsem rovněž zohlednila identifikační údaje respondentů, což umožnilo podrobněji pochopit jejich odpovědi v kontextu školních podmínek. To zajišťuje, že výsledky analýzy poskytují vhled do různých aspektů sebehodnocení a formativního hodnocení zkoumaných škol.

11.3.1 Formativní hodnocení

Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?



Graf 1

Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?

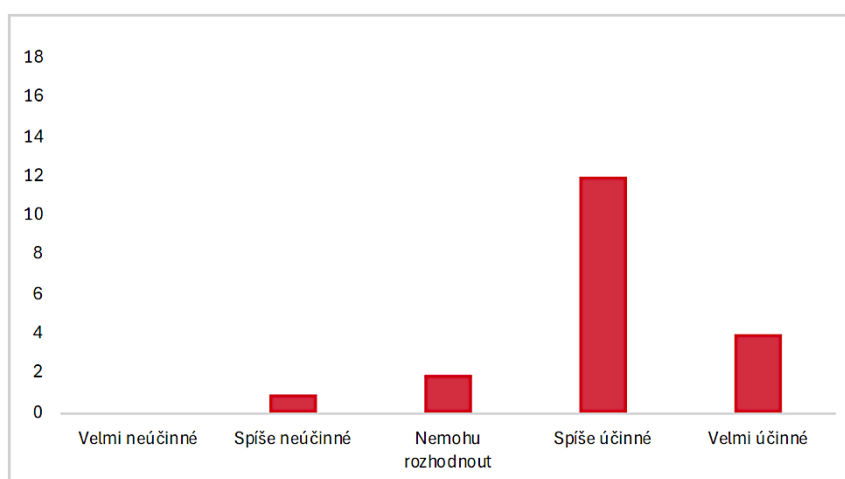
Podle grafu 1 odpověděl 1 respondent, že formativní hodnocení používá velmi zřídka, 8 respondentů odpovědělo, že formativní hodnocení používá občas, a 10 respondentů

uvedlo, že formativní hodnocení používají pravidelně nebo neustále. Nikdo neuvedl, že by formativní hodnocení nepoužíval vůbec.

Z identifikačních údajů vyplývá, že učitelé z větších měst (nad 10 000 obyvatel) mají tendenci používat formativní hodnocení pravidelně nebo neustále, zatímco učitelé z menších obcí ho používají spíše občas. Respondenti z programu Začít spolu a z bilingvních tříd formativní hodnocení využívají pravidelně nebo neustále.

Celkově většina respondentů používá formativní hodnocení pravidelně nebo neustále, což odpovídá teoretickým doporučením a jeho přínosu pro výuku a učení žáků.

Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků žáků?



Graf 2

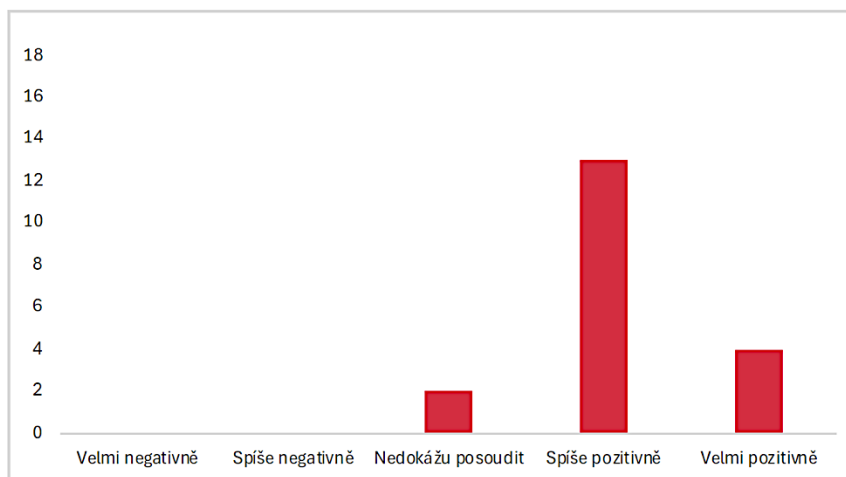
Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků žáků?

U grafu 2 odpověděli respondenti následovně. 1 respondent se vyjádřil, že formativní hodnocení je spíše neúčinné, dva respondenti nemohli rozhodnout, 12 respondentů považuje formativní hodnocení za spíše účinné a 4 respondenti jej považují za velmi účinné. Nikdo neuvedl, že by bylo velmi neúčinné.

Z analýzy identifikačních údajů vyplývá, že učitelé s delší praxí (od 11 let a výše) a učitelé ve věkovém rozmezí 41 až 50 let mají tendenci považovat toto hodnocení za spíše nebo velmi účinné. Respondenti z menších obcí (do 5 000 obyvatel) i větších měst (nad 15 000 obyvatel) vykazují podobné hodnocení účinnosti, což naznačuje, že vnímání přínosu

formativního hodnocení nezávisí přímo na velikosti obce. Učitelé ze všech typů škol, až na jednoho respondenta, hodnotí účinnost formativního hodnocení pozitivně.

Jakým způsobem formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?



Graf 3

Jakým způsobem formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?

Podle grafu 3 respondenti na otázku odpověděli převážně pozitivně. Z celkového počtu 19 respondentů se 13 domnívá, že formativní hodnocení ovlivňuje klima ve třídě spíše pozitivně, a 4 respondenti uvádějí svou odpověď jako velmi pozitivně. Dva respondenti nedokázali tuto otázku posoudit. Nikdo z dotázaných neuvedl negativní vliv formativního hodnocení na pracovní klima.

Komplexně respondenti vnímají formativní hodnocení jako přínosný nástroj, který pozitivně ovlivňuje pracovní klima třídy. Formativní hodnocení tedy vytváří příznivější a podpůrnější atmosféru ve třídě.

Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení?

Na tuto otevřenou otázku respondenti uváděli různé výhody.

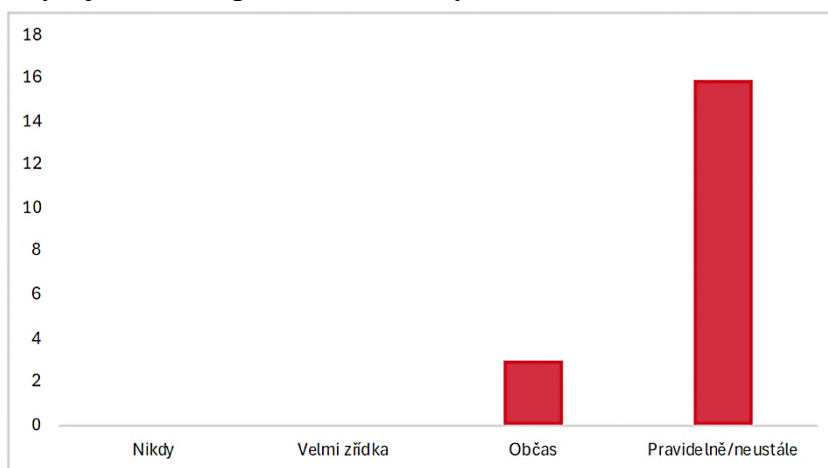
Celkem tři respondenti nezávisle na sobě vyzdvihli individuálnost formativního hodnocení, tedy onu schopnost umožnit individuální přístup k žákům. Jeden z respondentů (učitel z města od 10 001 až do 15 000 obyvatel, který vyučuje v programu Začít spolu a má méně než 4 roky praxe) uvedl: „Motivace, individuální přístup, posiluje umění sebehodnocení, převzetí zodpovědnosti za svoje učení“, čímž zdůraznil, jak formativní hodnocení podporuje

osobní rozvoj a odpovědnost u žáků. Další respondent přidal, že toto hodnocení není pouze individuální, ale i průběžné, což naznačuje jeho adaptabilitu a schopnost přizpůsobit se potřebám jednotlivých žáků. Třetí respondent zmínil, že individuální přístup k žákům a dovednost růst je jedním z klíčových přínosů formativního hodnocení.

Mezi další výhody formativního hodnocení, které respondenti identifikovali, patří konkrétnost a srozumitelnost, dále konkrétní zhodnocení posunu žáka a jeho schopnost zaměřit se na silné a slabé stránky, ale i motivace a růstová orientace. Podle respondentů toto hodnocení také nestresuje žáky, protože nevidí svůj výkon skrze tradiční známky, ale spíše prostřednictvím individuálního růstu a sebehodnocení.

Celkově formativní hodnocení přispívá k lepšímu pochopení látky a umožňuje přizpůsobení výuky potřebám žáků, a to vede k neustálému zlepšování.

Jak často poskytl jste ústní zpětnou vazbu svým žákům?



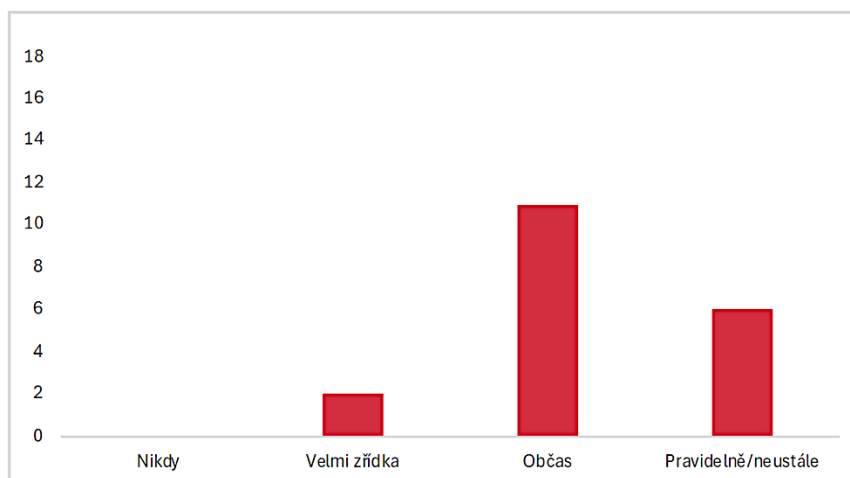
Graf 4

Jak často poskytl jste ústní zpětnou vazbu svým žákům?

Z grafu 4 je patrné, že nikdo nevedl, že by ústní zpětnou vazbu poskytoval svým žákům velmi zřídka či vůbec nikdy. 3 respondenti poskytují tuto formu zpětné vazby občas, zatímco drtivá většina, konkrétně 16 respondentů, ji poskytuje pravidelně či neustále.

Podíváme-li se na identifikační údaje, zjistíme, že ze tří respondentů, kteří poskytují ústní zpětnou vazbu pouze občas, není zřejmá žádná shoda kromě toho, že všichni učí ve školách s běžnou výukou.

Jak často poskytlujete písemnou zpětnou vazbu svým žákům?



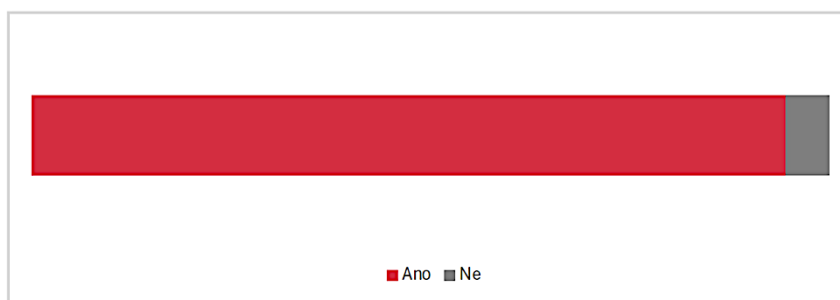
Graf 5

Jak často poskytlujete písemnou zpětnou vazbu svým žákům?

Graf 5 ukazuje, že se nenašel nikdo, kdo by vůbec neposkytoval písemnou zpětnou vazbu svým žákům. Pouze 2 respondenti poskytují tuto formu zpětné vazby velmi zřídka, 11 respondentů občas a 6 respondentů uvádí, že ji poskytují pravidelně. Většina respondentů poskytuje písemnou zpětnou vazbu občas nebo neustále.

Zajímavý se zdá být fakt, že oba respondenti, kteří uvedli, že písemnou zpětnou vazbu poskytují svým žákům velmi zřídka, mají velmi podobné identifikační údaje. Oba jsou učiteli s více než 20letou praxí, je jim více než 60 let a učí ve škole s běžnou výukou. Jediný rozdíl je pozorovatelný ve skutečnosti, že jeden respondent vyučuje v obci pod 700 obyvatel a druhý ve městě s více než 15 000 obyvateli.

Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?

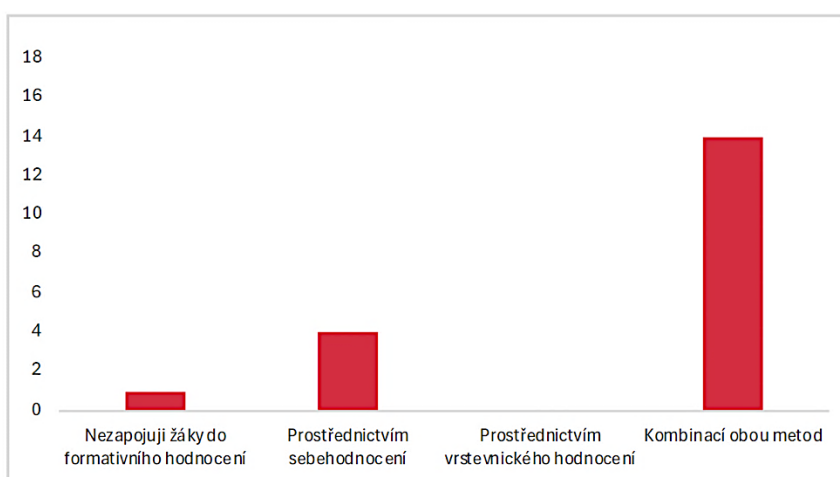


Graf 6

Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?

V odpovědi na otázku, zda respondenti používají zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky, 18 z 19 respondentů uvedlo, že ano, jak je vidět z grafu 6. Tento výsledek jasně ukazuje většinový postoj učitelů k tomu, že zpětnou vazbu vnímají velmi důležité pro zlepšování výuky. To naznačuje, že zpětná vazba od žáků je široce přijímána a implementována učiteli napříč různými demografickými skupinami.

Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního hodnocení?



Graf 7

Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního hodnocení?

Většina respondentů (14 z 19) zapojuje žáky do procesu formativního hodnocení kombinací sebehodnocení a vrstevnického hodnocení, což ilustruje graf 7. Další 4 respondenti využívají pouze sebehodnocení a pouze 1 respondent uvedl, že žáky do formativního hodnocení nezapojuje vůbec. Jedná se o učitele s více než 20 lety praxe, je ve věku nad 60 let a učí v malé obci s méně než 700 obyvateli (dále jen jako Odmítač inovací – viz. kapitola 11.2.1). Využití vrstevnického hodnocení samostatně nebylo uvedeno žádným z respondentů.

Souhrnně lze říci, že většina učitelů preferuje kombinovaný přístup zahrnující jak sebehodnocení, tak vrstevnické hodnocení, což naznačuje, že kombinace těchto metod je vnímána efektivně.

Popište, jak využíváte zpětnou vazbu k úpravě své výuky.

Respondenti, kteří uvedli, že využívají zpětnou vazbu k úpravě své výuky, popsali různé způsoby, jak tuto zpětnou vazbu uplatňují. Jeden respondent uvedl: „Zařadím něco opět

nebo naopak už můžeme jít dál“, čímž naznačil přizpůsobení obsahu podle potřeb a pokroku žáků. Jiný respondent (učitel z málotřídní školy s běžnou výukou, který má 11 až 20 let praxe) uvedl, že na základě zpětné vazby připravuje gradovaná cvičení, což značí, že vytváří diferenciované úkoly.

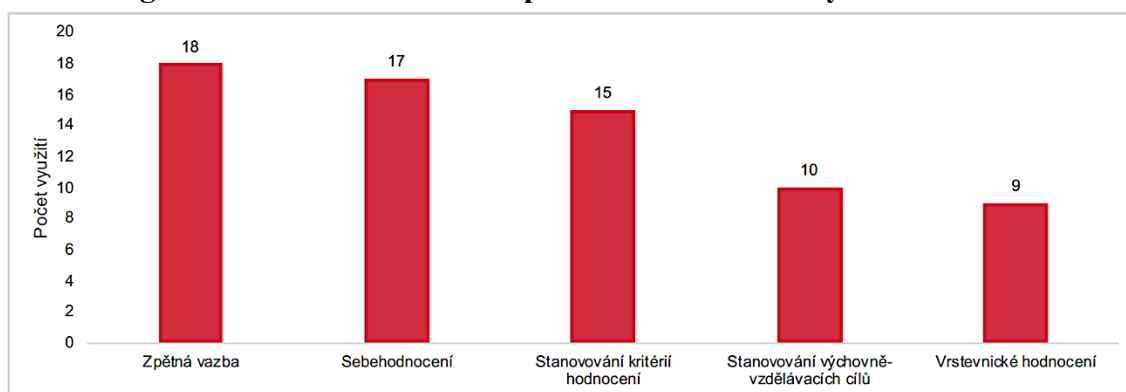
Další učitelé zmínili změny v metodách výuky a v obsahových prioritách, a to například následovně: „Pokud vnímám, že některé věci nejsou jasné, zařadím je na začátku hodin“, což ukazuje na rychlé reagování na problémy žáků. Jiný učitel se zaměřuje na motivaci a zapojení žáků a upravuje podle toho výukové aktivity.

Respondenti rovněž zdůraznili význam flexibility a přizpůsobivosti v přístupu k výuce. Jeden z nich (učitel z města nad 15 000 obyvatel, s 6 až 10 lety praxe, ze školy s bilingvní výukou) uvedl: „Vycházím z toho, co je zajímavé. Dále podle toho, jak jsou si jistí svými znalostmi/dovednostmi se posouváme dále nebo naopak setrváme u tématu“, čímž podtrhl význam žákovských zájmů a sebejistoty v procesu učení. Jiný respondent (učitel z málotřídní školy, který vyučuje Hejného matematiku a má 6 až 10 let praxe) se zaměřuje na praktickou aplikaci zpětné vazby v učebním procesu, když říká, že na základě zájmu a dovedností rozšiřuje konkrétní učivo. Další respondent (učitel z obce od 10 001 až do 15 000 obyvatel, vyučující běžnou výukou, s praxí od 4 do 5 let) se zaměřuje na to, v čem se žáci necítí, a hledá nové metody k vysvětlení.

Na základě odpovědí respondenti dokazují, že zpětnou vazbu využívají k neustálému zlepšování své výuky.

11.3.2 Termíny formativního hodnocení

Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce?



Graf 8

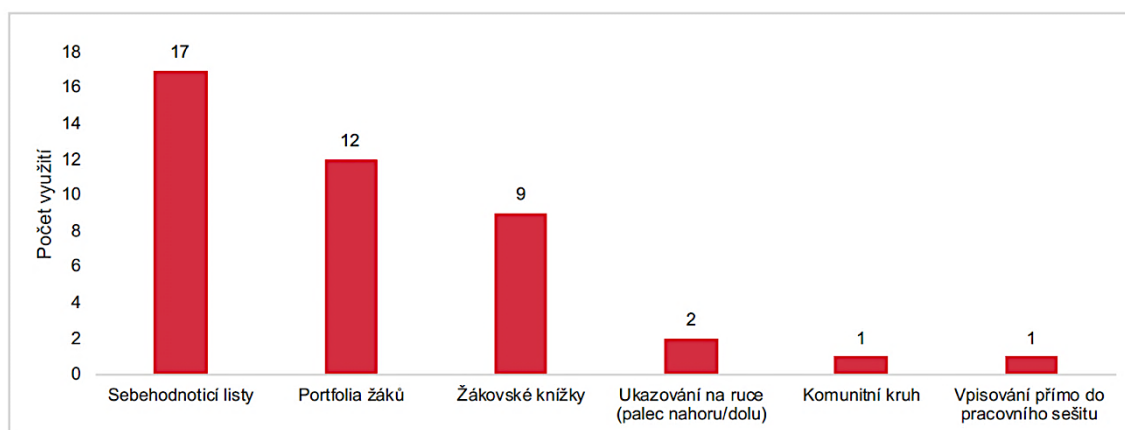
Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce?

Z grafu 8 je patrné, že nejčastěji využívanou strategií je zpětná vazba, kterou uvedlo 18 respondentů. Těsně za ní následuje sebehodnocení, které používá 17 respondentů. Stanovování kritérií hodnocení je také poměrně populární, s 15 respondenty, kteří uvedli, že tuto strategii využívají aktivně. Dalšími často používanými strategiemi jsou stanovování výchovně-vzdělávacích cílů, které používá 10 respondentů, a vrstevnické hodnocení, které praktikuje 9 respondentů.

Zpětná vazba i sebehodnocení je hojně využíváno napříč všemi věkovými skupinami. Zajímavé je, že vrstevnické hodnocení je často využíváno učiteli, kteří učí ve třídě s více než jedním ročníkem, a to jak v málotřídních školách, tak i v programu Začít spolu.

Tyto výsledky ukazují na různorodost přístupů k formativnímu hodnocení a naznačují, že učitelé využívají kombinaci různých strategií, aby co nejlépe podpořili vzdělávací proces.

Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?



Graf 9

Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?

Na základě výsledků z dotazníku jsou nejčastěji používaným nástrojem formativního hodnocení sebehodnoticí listy, které využívá 17 respondentů, jak je vidět z grafu 9. Nepraktikují je pouze 2 respondenti, kteří mají podobné identifikační údaje – vyučují sice v jinak velkých obcích, ale oba jsou ze škol s běžnou výukou a mají praxi dlouhou 21 a více let. Portfolia žáků jsou také poměrně často používaným nástrojem, když je používá více než polovina respondentů (konkrétně 12). 6 respondentů, kteří tuto možnost nevybrali, je ze škol

s běžnou výukou, a pouze 1 respondent je z programu Začít spolu. Žákovské knížky používá 9 respondentů, přičemž 8 z nich je ze škol s běžnou výukou, pouze jeden respondent je z programu Začít spolu. Dále se na základě vlastní odpovědi shodli 2 respondenti na ukazování na ruce (a to palce nahoru či dolů). Komunitní kruh a vpisování přímo do pracovního sešitu byly zmíněny po jednom učiteli.

Identifikační údaje respondentů nenaznačují výrazné rozdíly v preferenci nástrojů formativního hodnocení. jako celku Jediným výraznějším rozdílem, kterého jsem si při analýze povšimla, je, že žákovské knížky jsou tradičním nástrojem a stále nacházejí své místo ve formativním hodnocení, zejména mezi zkušenějšími učiteli.

Tím, že dva učitelé jako vlastní odpověď uvedli ukazování palců na ruce, naznačuje to, že i jednoduché a vizuální formy hodnocení mají své místo v některých třídách.

Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své třídě?

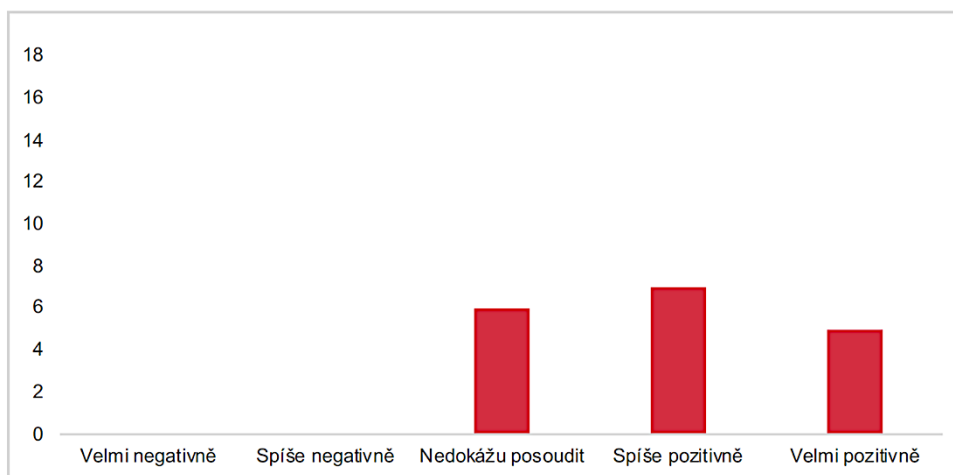
Na otevřenou otázku o technikách formativního hodnocení používaných ve výuce respondenti poskytli různé odpovědi. Několik učitelů zmínilo používání semaforu, který se ukázal jako oblíbený nástroj pro vizuální zpětnou vazbu a hodnocení. To, že respondenti zařazovali do svých odpovědí nejen semafor, ale třeba i palce (tuto techniku zmínil učitel z velkého města s bilingvní výukou a s 6 až 10 lety praxe, a také učitel z velkého města s běžnou výukou a s praxí od 4 do 5 let) či pohyb na škále (to uvedli shodně 2 respondenti, přičemž jeden z malotřídní školy s praxí delší 20 let a druhý z velkého města nad 10 000 obyvatel s praxí menší než 3 roky) naznačuje, že vizuální a pohybové techniky jsou preferované.

2 respondenti se shodli na využití mazacích tabulek. Jeden z respondentů zmínil, že mazací tabulky má jako velmi oblíbené. Druhý z nich poznamenal, že mazací tabulky využívá téměř při všech hodinách. Tyto odpovědi ukazují, jak mazací tabulky usnadňují interaktivitu ve třídě. Při pohledu na identifikační údaje je zřejmé, že oba tito respondenti učí ve škole s běžnou výukou.

Odpovědi naznačují také používání dalších technik, jako jsou například různobarevné lístečky, sledování pokroku v mapě, propustky, čtyřlístek, losovátka či kvízy.

11.3.3 Responzivní výuka

Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?

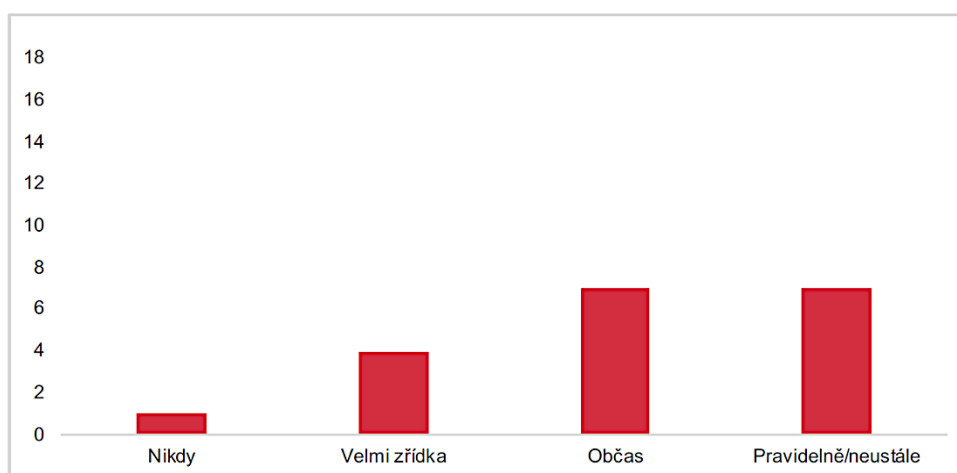


Graf 10

Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?

Na otázku z grafu 10 odpovídalo pouze 18 z 19 respondentů. Podle grafu 10 je patrné, že vnímání vlivu responzivní výuky na výsledky žáků je převážně pozitivní. 5 respondentů hodnotí vliv responzivní výuky jako velmi pozitivní, 7 respondentů jako spíše pozitivní a 6 respondentů nedokáže vliv této výuky posoudit. Nikdo z respondentů nehodnotí vliv responzivní výuky negativně.

Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?



Graf 11

Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?

U grafu 11 na časnost využívání responzivní výuky ve své třídě odpovědi ukázaly různé frekvence používání těchto principů. Z grafu je patrné, že pouze 1 respondent uvedl, že nikdy nevyužívá principy responzivní výuky (jedná se o Odmítače inovací). Pro tohoto respondenta byla položena zvláštní otázka, a to proč nevyužívá principy responzivní výuky, na kterou odpověděl tak, že na to nemá čas a že mu chybí podpora ze strany vedení.

Naopak skupina s velkým zastoupením, celkem sedmi respondentů, uvedla, že tyto principy používá pravidelně nebo neustále. Stejný počet respondentů, tedy 7, uvedlo, že je využívají občas, a 3 uvedli, že je využívají velmi zřídka. Tento výsledek naznačuje, že většina učitelů zařazuje principy responzivní výuky do své praxe alespoň občas, což ukazuje na jejich vnímání této metody jako důležité.

11.3.4 Sebehodnocení žáků

Jak rozumíte pojmu sebehodnocení Vy?

Na otevřenou otázku jak rozumí pojmu sebehodnocení poskytli respondenti různé odpovědi, které ale často zahrnovaly podobné myšlenky. Častěji se objevovaly zmínky o hodnocení vlastních výkonů, výsledků, silných a slabých stránek, což naznačuje, že sebehodnocení vnímají jako proces, kdy žáci reflektují své učení a pokrok.

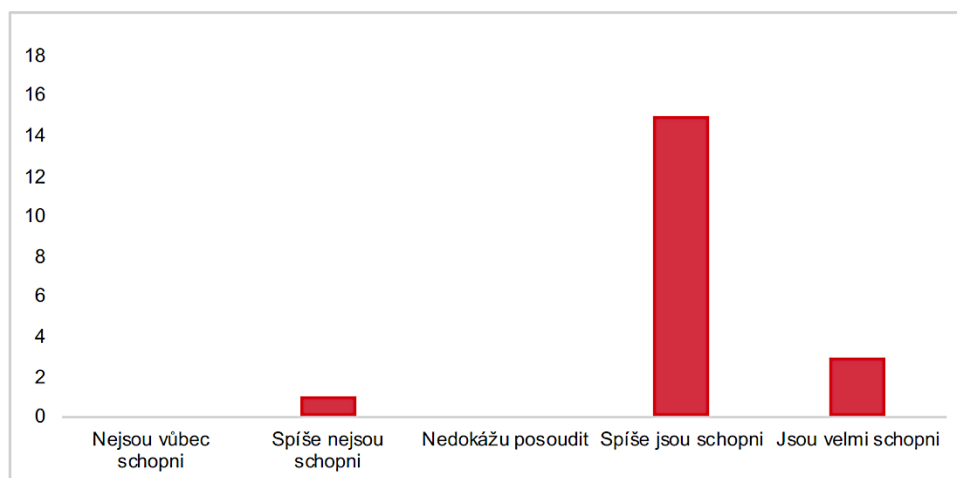
Jeden respondent odpověděl, že jde o sledování svého učení a pokroku či překážek ve svém učení, a vyjadřujeme tím to, kde jsme na cestě k cíli. Tento výrok poukazuje na význam sebehodnocení v rámci dlouhodobého vzdělávacího procesu.

Dalším důležitým prvkem je zodpovědnost za vlastní učení a snaha o zlepšení. Respondenti také zmiňují potřebu konkrétních kritérií, na jejichž základě žáci hodnotí svou práci. Například jeden z respondentů napsal, že žáci hodnotí to, na čem pracovali na základě kritérií, na kterých se předem všichni domluvili. Tento respondent pochází z málotřídní školy s běžnou výukou, a jeho praxe je dlouhá 11 až 20 let.

Zmínky se objevily i o tom, že sebehodnocení podporuje samostatnost a rozvoj dovedností reflektovat vlastní práci. Vybraný respondent uvedl, že jde o zhodnocení svých výkonů a posouzení, zda dosáhl výsledků, které si stanovil.

Ve shrnutí, většina respondentů vnímá sebehodnocení jako nástroj pro reflexi vlastního učení, zhodnocení pokroku a rozvoj samostatnosti a odpovědnosti u žáků.

Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnotit)?



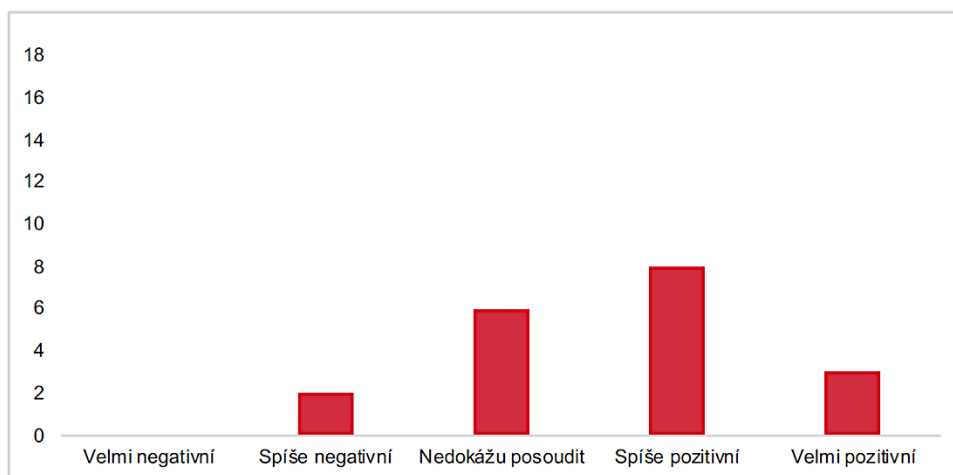
Graf 12

Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnotit)?

Z celkem 19 respondentů odpověděla většina respondentů (konkrétně 15), že jejich žáci jsou spíše schopni se sami hodnotit, jak vyplývá z grafu 12. 3 respondenti uvedli, že jejich žáci jsou velmi schopni se sebehodnotit, a pouze 1 respondent se domnívá, že jeho žáci spíše nejsou schopni se sami hodnotit.

Jediný respondent, který uvedl, že jeho žáci nejsou schopni se sami hodnotit, je Odmítač inovací. Tento fakt může naznačovat, že učitelé s delší praxí ve venkovských školách mohou být skeptičtí k implementaci moderních metod hodnocení, jako je sebehodnocení žáků.

Jak byste ohodnotil/a vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?



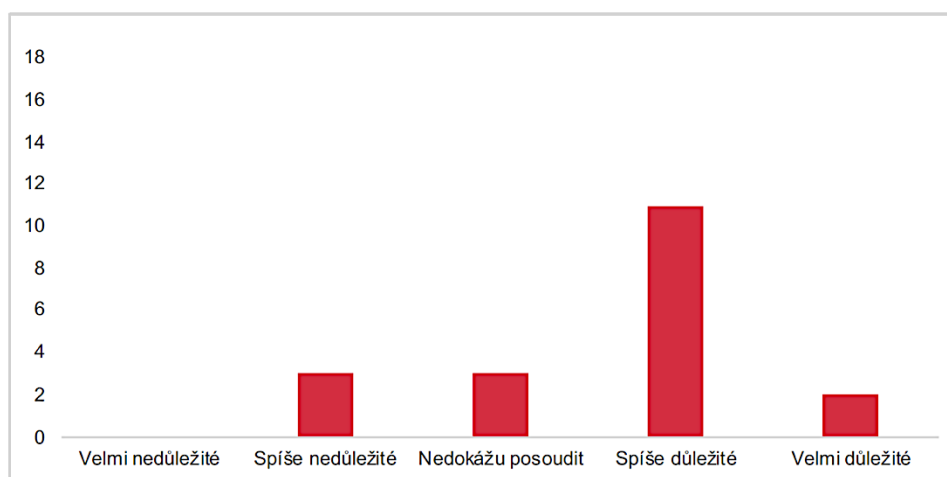
Graf 13

Jak byste ohodnotil/a vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?

Podle grafu 13 většina respondentů hodnotí vztah svých žáků k sebehodnocení spíše pozitivně (8 respondentů) nebo velmi pozitivně (3 respondenti). 6 respondentů vztah jejich žáků k sebehodnocení nemůže posoudit, 2 respondenti tento vztah hodnotí jako spíše negativní.

Mezi respondenty, kteří hodnotí vztah svých žáků spíše negativně, jsou učitelé ze škol s běžnou výukou a pracujících v menších městech. Jednomu učiteli je mezi 41 až 50 lety, druhému je více než 60 let. Respondenti, kteří nedokáží posoudit vztah žáků k sebehodnocení, jsou převážně učitelé s menší praxí (do 10 let). Tento fakt může naznačovat, že učitelé s menší zkušeností nemusí mít dostatek dat či zkušeností pro jasné vyhodnocení vztahu žáků k sebehodnocení.

Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?



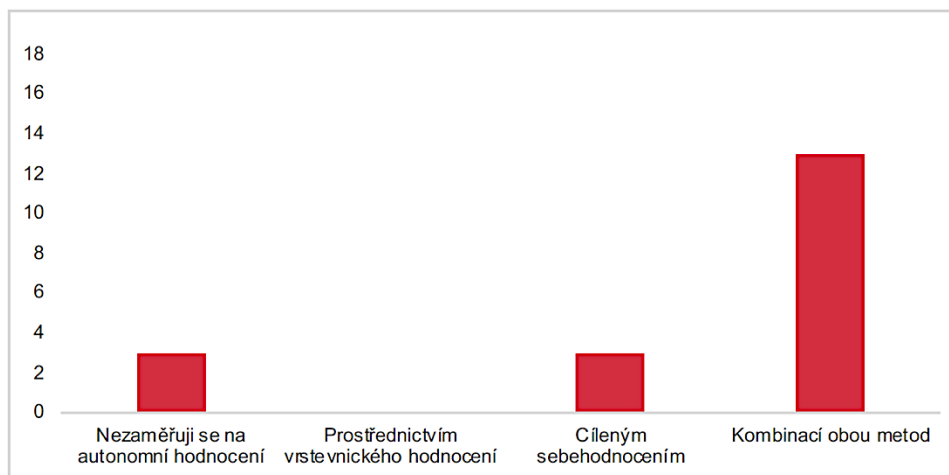
Graf 14

Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?

Podle grafu 14 je většina respondentů přesvědčena, že jejich žáci vnímají důležitost sebehodnocení spíše důležitě (11 respondentů) až velmi důležitě (2 respondenti). 3 respondenti si myslí, že žáci považují sebehodnocení za spíše nedůležité. Stejný počet respondentů nedokáže dané posoudit.

Učitelé, kteří se domnívají, že jejich žáci považují sebehodnocení za spíše nedůležité, jsou učitelé s běžnou školní výukou. Tento názor tedy může být ovlivněn nižší mírou zavedení sebehodnocení v těchto školách.

Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?



Graf 15

Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?

Graf 15 ukazuje, že většina respondentů (celkem 13) podporuje autonomní hodnocení žáků prostřednictvím kombinace sebehodnocení a vrstevnického hodnocení. 3 respondenti se zaměřují výhradně na cílené sebehodnocení, zatímco další 3 uvedli, že se autonomnímu hodnocení nevěnují vůbec. Pouze vrstevnické hodnocení není preferováno žádným z respondentů.

Při bližším zkoumání identifikačních údajů lze zjistit, že učitelé, kteří se zaměřují pouze na sebehodnocení, učí ve školách s běžnou výukou ve městech nad 10 000 obyvatel.

V čem vidíte největší problémy/překážky při sebehodnocení žáků?

V této otevřené otázce se nezávisle na sobě shodlo celkem 9 respondentů, že největším problémem je nedostatek objektivitu u žáků. Někteří žáci mají tendenci být příliš kritičtí vůči sobě, zatímco jiní jsou naopak příliš optimističtí a nadhodnocují své schopnosti a úspěchy.

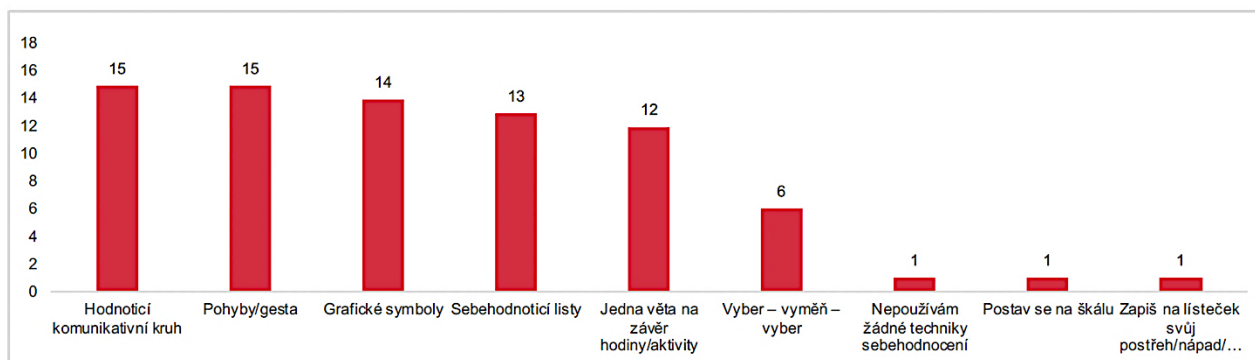
Dalším problémem je omezený zájem žáků o sebehodnocení a jejich neochota zapojit se do tohoto procesu. Někteří žáci vnímají sebehodnocení jako zbytečnou aktivitu a nechtějí se mu věnovat. Roli může hrát také nedostatek času během vyučovací hodiny.

Pro některé žáky je problémem také absence konkrétních důkazů o jejich pokroku. Jeden respondent uvádí, že jeho žáci před sebou potřebují mít například sešit či pracovní list. To je základem ke správnému vyhodnocení vlastního hodnocení žáků.

Problémy při hodnocení nastávají tedy kvůli vícero faktorům a vyžadují systematický přístup ze strany učitele, který zahrnuje nejenom čas na sebehodnocení během výuky, ale i jasné a konkrétní instrukce a důkazy pro žáky.

11.3.5 Rozvoj sebehodnocení žáků

Vyberte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.



Graf 16

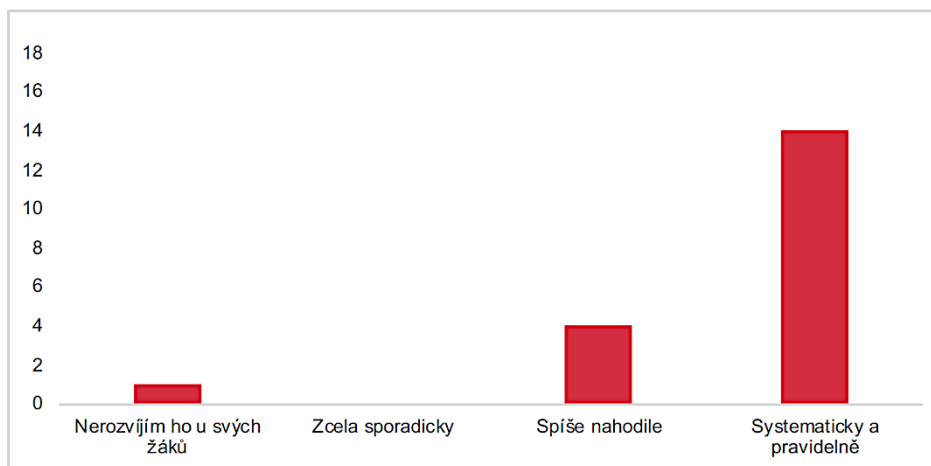
Vyberte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.

Na základě odpovědí respondentů na otázku, jaké techniky sebehodnocení ve výuce používají, lze vidět v grafu 16 pestrou škálu přístupů. Mezi nejčastěji využívané techniky patří hodnotící komunikační kruh a pohyby nebo gesta, které shodně využívá 15 respondentů. Grafické symboly jsou také využívány, a to podle 14 respondentů. Dalším oblíbeným nástrojem jsou sebehodnotící listy, které využívá 13 učitelů. Co se týká oblíbených technik, mohli bychom do této kategorie zařadit i techniku jedné věty na závěr hodiny nebo aktivity, je používána 12 respondenty.

Techniku Vyber – vyměň – vyber uvedlo 6 respondentů, kteří jsou (vyjma jednoho respondenta) ve věku do 30 let a učí ve městě nad 10 000 obyvatel.

Pouze jeden respondent uvedl, že nevyužívá žádné techniky sebehodnocení (Odmítač inovací), jeden další zmínil techniku „Postav se na škálu“ (sebehodnocení s četností výskytu na škále) a také zapisování svých postřehů/nápadů na lístečky.

Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků?



Graf 17

Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků?

V kapitole o rozvoji sebehodnocení žáků byla první otázka zaměřena na četnost tohoto rozvoje. Jak je patrné z grafu 17, většina respondentů (14 z 19) rozvíjí sebehodnocení svých žáků systematicky a pravidelně. 4 respondenti uvedli, že sebehodnocení rozvíjejí spíše nahodile, a pouze 1 respondent přiznal, že se tomuto rozvoji nevěnuje vůbec (Odmítač inovací).

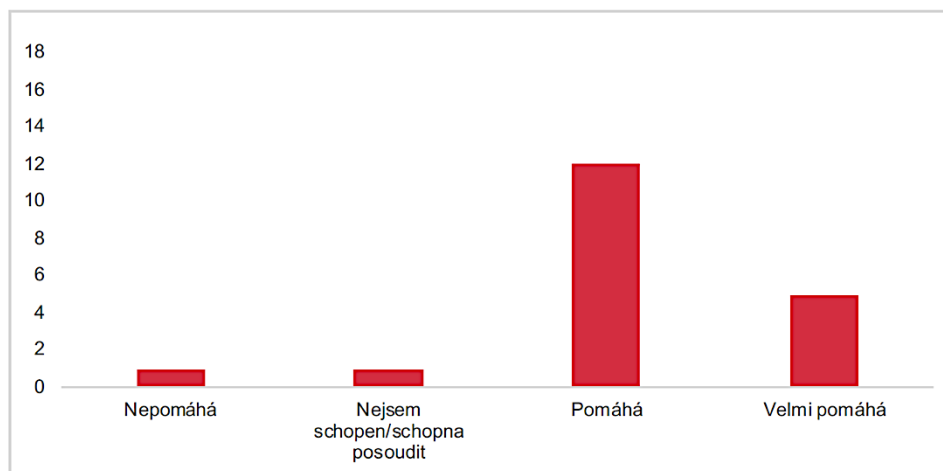
Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků?

Respondenti využívají různé metody pro rozvoj sebehodnocení u žáků. Někteří preferují jednoduché a přímé přístupy, jako jsou palec nahoru/dolů, emotikony či hodnocení v kruhu. Jeden z respondentů popsal svou cestu právě takto a na závěr s žáky dojde až k vyjadřování písemnému. To ostatně potvrzuje i jiný respondent, který říká, že od jednoduchých gest a obrázků, přes práci s nabízenými větami, dojde až k formulaci sebehodnocení pomocí vět.

Další respondent integruje sebehodnocení s reflexí a stanovením dalších cílů, když uvádí, že se žáky reflektuje jejich pokroky a stanovuje s nimi nové cíle. Jedná se o učitele z města nad 15 000 obyvatel, působícího ve škole s bilingvní výukou.

Jeden jediný respondent (Odmítač inovací) se vyjádřil, že sebehodnocení nepoužívá vůbec, protože spoléhá na klasické metody hodnocení.

Jak Vám sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím v učení žáků?



Graf 18

Jak Vám sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím v učení žáků?

Podle grafu 18 převážná většina respondentů vnímá sebehodnocení jako užitečný nástroj. Konkrétně 12 respondentů uvedlo, že sebehodnocení pomáhá, a 5 respondentů sdělilo, že velmi pomáhá. 1 respondent zvolil, že sebehodnocení nepomáhá, a další jeden respondent nebyl schopen posoudit jeho přínos.

Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků?

Na tuto otevřenou otázku respondenti například uvedli, že při sebehodnocení žáků se osvědčilo začít hned od první třídy. Začít se sebehodnocením již na prvním stupni pomáhá žákům rozvíjet schopnost reflektovat vlastní učení a výkony od útlého věku. Respondenti také doporučují nechat žáky nejprve podívat se na svou práci a poté ji hodnotit, což podporuje kritické myšlení, sebereflexi a také rozvíjí metakognitivní myšlení. Diskuse o důvodech jejich hodnocení je důležitá pro porozumění hodnocení, přičemž je doporučeno zajistit dostatek času na přemýšlení.

Zapojení žáků do tvorby hodnotících kritérií výrazně zlepšuje jejich pochopení a přijetí sebehodnocení. Jeden z uvádí, že podstatné je rovněž nenutit žáky k sebehodnocení, pokud se necítí připraveni, čímž se podporuje jejich dobrovolnost a motivace k zapojení do hodnocení v budoucnosti.

Co se Vám naopak neosvědčilo při sebehodnocení žáků?

Jeden respondent uvedl, že se snaží postupovat citlivě, aby proces nebyl příliš formální, přesto však nenachází účinné metody.

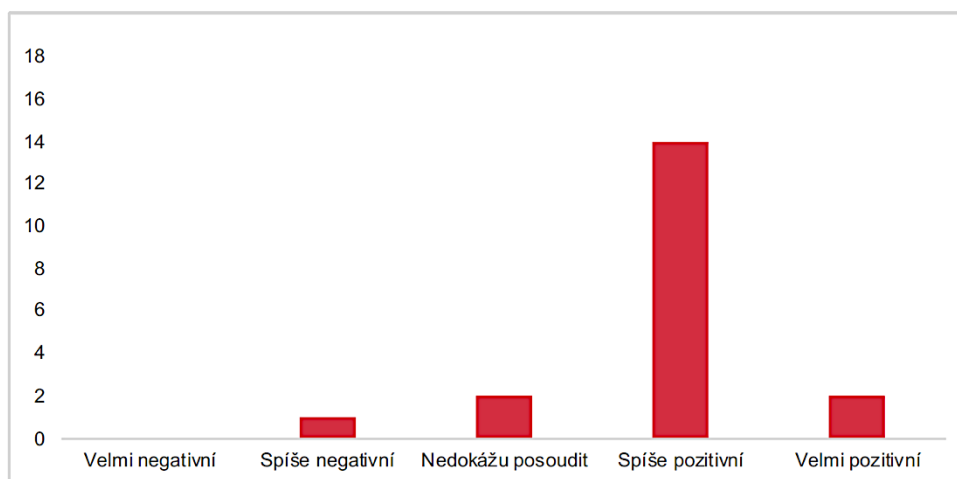
Jiný respondent uvedl, že se mu neosvědčuje, když žáci nevědí, proč se sebehodnotí. To dává smysl, neboť pokud nejsou žáci do procesu dostatečně zasvěceni, tato aktivita ztrácí svůj význam. Jiný respondent (Odmítač inovací) dodává, že při pokusech o sebehodnocení docházelo k nejasnostem ohledně toho, co přesně mají žáci hodnotit, což vedlo k nepřesným výsledkům.

Dále je zmínka o nedostatku času na sebehodnocení a povrchnímu přístupu žáků, což může způsobit, že žáci neprozkoumají své výkony důkladně.

Na závěr jeden respondent uvedl, že občas může hodnocení, které je příliš časově náročné nebo příliš časté, způsobit demotivaci žáků.

11.3.6 Sebepojetí žáků

Jak hodnotíte sebepojetí svých žáků?



Graf 19

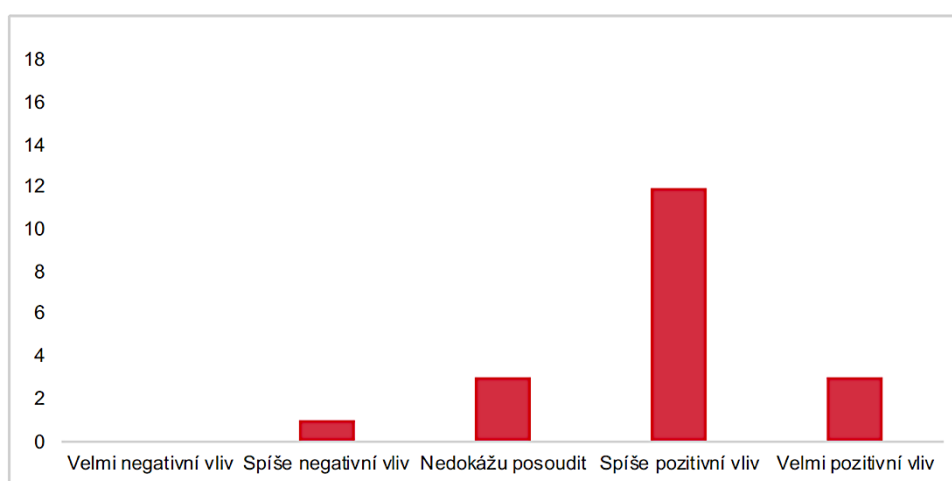
Jak hodnotíte sebepojetí svých žáků?

Podle výsledků uvedených v grafu 19 většina respondentů hodnotí sebepojetí svých žáků pozitivně. Konkrétně 14 respondentů odpovědělo, že sebepojetí jejich žáků je spíše

pozitivní, a 2 respondenti uvedli, že je velmi pozitivní. Pouze 1 respondent hodnotí sebepojetí žáků spíše negativně, zatímco 2 respondenti nedokázali posoudit.

Pokud se podíváme na identifikační údaje, respondent, který hodnotil sebepojetí žáků spíše negativně, je učitelem s více než 20letou praxí, starší 60 let a vyučuje běžnou výukou v obci pod 700 obyvatel.

Jaký vliv má podle Vás sebepojetí na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?



Graf 20

Jaký vliv má podle Vás sebepojetí na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?

V grafu 20 je patrné, že většina respondentů vnímá sebepojetí žáků jako podstatný faktor ovlivňující jejich schopnost sebehodnocení. 12 respondentů potvrdilo, že sebepojetí má spíše pozitivní vliv na schopnost žáků reálně se hodnotit, zatímco 3 respondenti uvedli, že tento vliv je velmi pozitivní. 3 respondenti nedokázali rozhodnout a 1 respondent vnímá sebepojetí jako spíše negativní faktor.

Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepojetí svých žáků?

Podle odpovědí respondentů na otevřenou otázku, jakým způsobem podporují pozitivní sebepojetí svých žáků, se ukázalo několik různorodých přístupů.

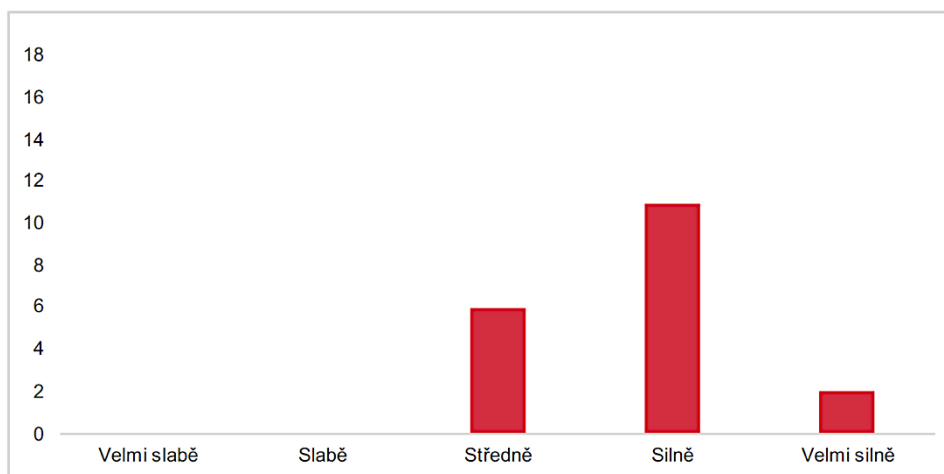
Nejčastěji zmiňovaným způsobem je podpora a pozitivní motivace v tom, v čem se žákům daří, a vyjádřená důvěry, že toho zvládnou více. Učitelé se zaměřují na ocenění snahy a vyjadřují účast, například tím, že zdůrazňují úspěchy a motivují žáky k dalšímu zlepšování. Jeden respondent uvedl, že vždy hledá více ocenění než toho, co se nepovedlo. Našel se

i respondent, který odpověděl stručně, že žáky pozitivně hodnotí. Další respondent chválí žáky za snahu a pokrok, což považuje za náročné, ale účinné.

Hned 3 respondenti zdůrazňují důležitost práce s chybou. Jeden z respondentů uvedl, že pozitivní sebepojetí žáků podporuje práci s chybou, protože je pro žáky přirozená. Další respondent dodal, že žákům při tom i zdůrazňuje, co se jim naopak povedlo, v čem se zlepšili, aby si i to žáci uvědomili. Třetí respondent zdůraznil, že je důležité, aby se žáci nebáli chyby. Respondenti tak pomáhají žákům lépe se vyrovnat s nezdary a učit se z nich.

Koukat na snahu a pokrok, ne na výsledky testů, je dalším způsobem, jak podporovat pozitivní sebepojetí. Také bylo zmíněno, že je důležité povzbuzovat žáky k tomu, aby si stanovovali reálné cíle.

V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepojetí žáků?

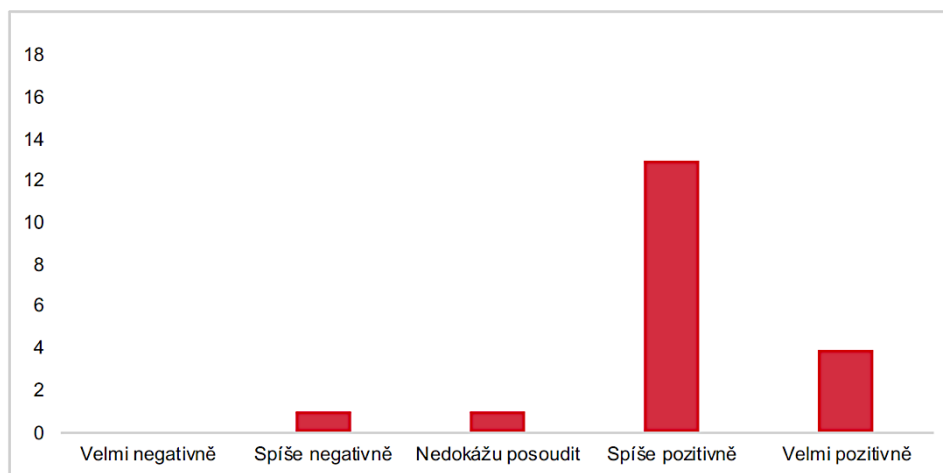


Graf 21

V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepojetí žáků?

Na základě grafu 21 je pozorovatelné, že většina respondentů považuje své hodnocení za významně ovlivňující sebepojetí žáků. Celkem 11 respondentů uvedlo, že jejich hodnocení ovlivňuje sebepojetí žáků silně, a 2 respondenti dokonce velmi silně. 6 respondentů zvolilo možnost, že jejich hodnocení ovlivňuje sebepojetí žáků středně. Nikdo nevybral možnost slabě nebo velmi slabě, což naznačuje, že učitelé věří v důležitost a vliv svého hodnocení na sebepojetí žáků.

Jak podle Vás ovlivňuje sebepojetí žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?



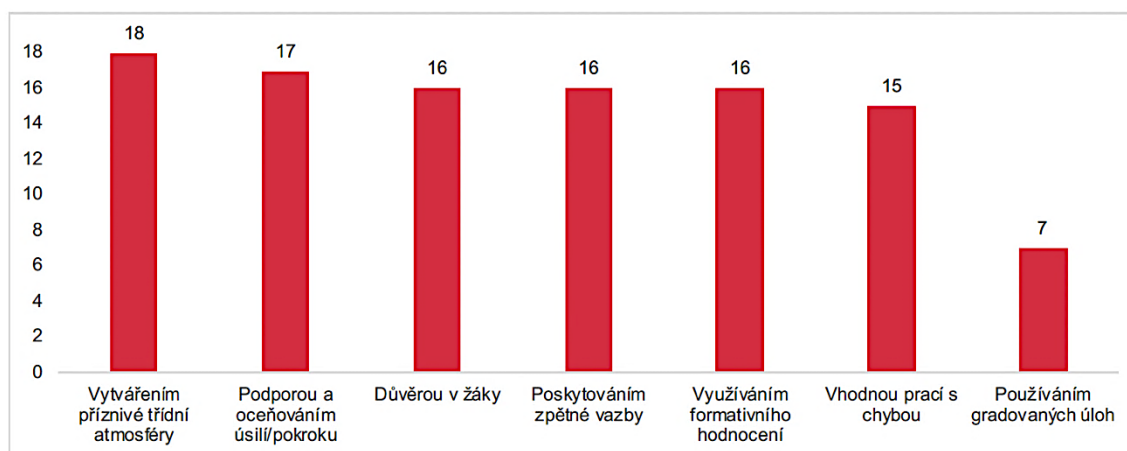
Graf 22

Jak podle Vás ovlivňuje sebepojetí žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?

Na základě výsledků z dotazníku lze usuzovat, že většina respondentů věří, že sebepojetí žáků má pozitivní vliv na jejich ochotu přijímat školní výzvy, jak je znázorněno, což ilustruje graf 22. 13 respondentů uvedlo, že sebepojetí žáků ovlivňuje ochotu přijímat školní výzvy spíše pozitivně, 4 respondenti uvedli, že velmi pozitivně. 1 respondent nedokázal posoudit ovlivnění a 1 respondent uvedl, že tento vliv je spíše negativní, což je ale spíše výjimkou v pohledu na tuto problematiku.

11.3.7 Nastavení mysli

Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků?



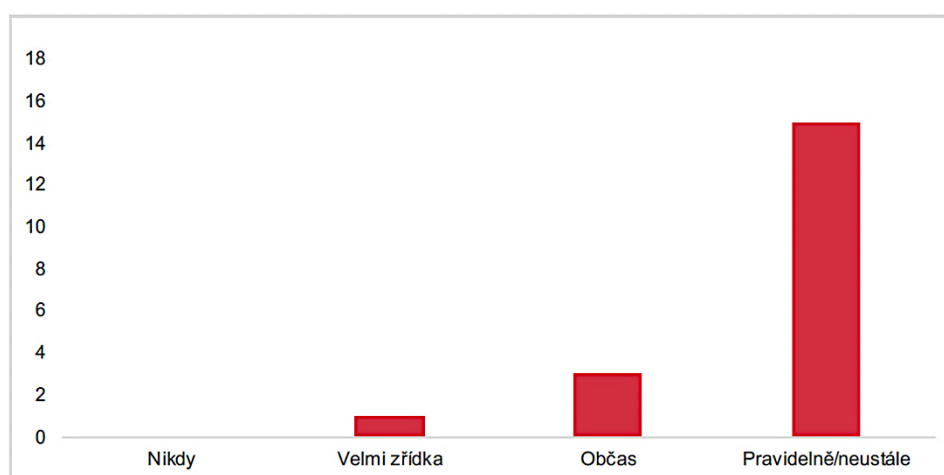
Graf 23

Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků?

Z výsledků průzkumu vyplývá, že učitelé podporují růstové myšlení u žáků různými, což je patrné i z grafu 23. Nejčastěji se respondenti zaměřují na vytváření příznivé třídní atmosféry, uvedlo to 18 z nich. Podporu a oceňování úsilí a pokroku zdůrazňuje 17 respondentů. Dalšími významnými metodami jsou důvěra v žáky, poskytování zpětné vazby a využívání formativního hodnocení, které zaškrtno shodně 16 respondentů. Práce s chybou je důležitá pro 15 respondentů a používání gradovaných úloh využívá 7 respondentů. Je škoda, že gradovaných úloh nevyužívá více učitelů, protože umožňují žákům postupně zvyšovat náročnost úkolů a tím posilovat jejich sebevědomí a schopnost řešit složitější problémy.

V konečném důsledku učitelé usilují o vytvoření prostředí, které podporuje růstové myšlení a aktivní zapojení žáků do jejich vlastního učení.

Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žákům své třídy?



Graf 24

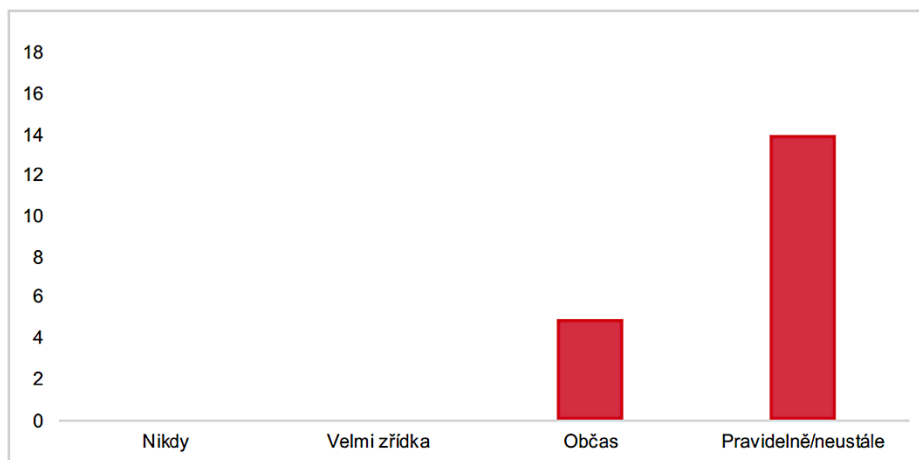
Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žákům své třídy?

Graf číslo 24 ukazuje, že naprostá většina učitelů (15 respondentů) pravidelně přizpůsobuje výuku potřebám a znalostem

svých žáků. Jen 3 respondenti to dělají občas a pouze 1 respondent uvedl, že výuku přizpůsobuje velmi zřídka.

Tyto výsledky svědčí o tom, že učitelé jsou silně zaměřeni na individuální přístup ke každému žákovi a snaží se zajistit, aby výuka odpovídala jejich schopnostem a potřebám.

Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?



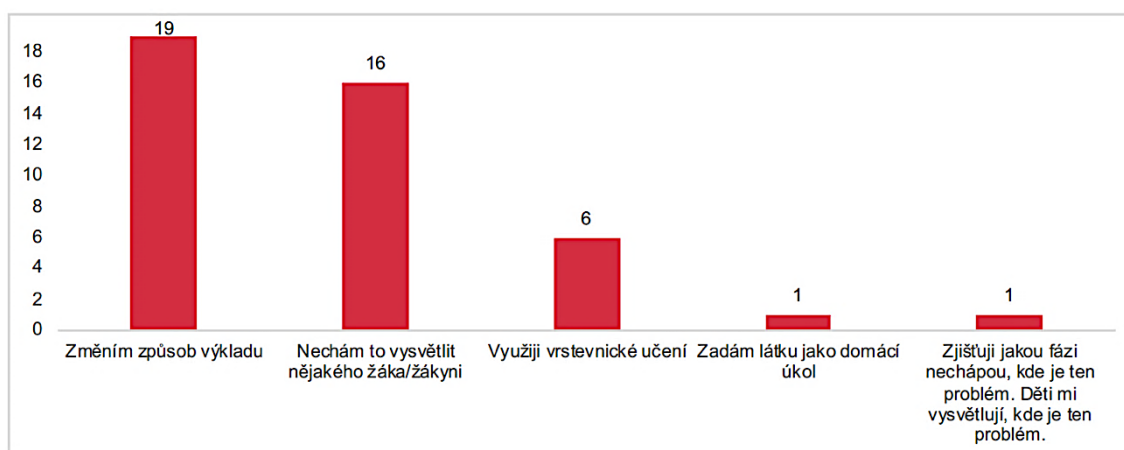
Graf 25

Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?

Graf 25 znázorňuje 14 respondentů, kteří poskytují individuální pomoc žákům s obtížností porozumění učivu pravidelně a 5 respondentů, kteří tuto pomoc poskytují občas. Pozitivní je, že nikdo neuvádí, že by tuto pomoc poskytoval zřídka nebo vůbec.

Učitelé, kteří poskytují individuální pomoc občas, zahrnují učitele z běžných škol i 1 učitele z programu Začít spolu. Tyto údaje ukazují, že potřeba individuální podpory je rozšířená napříč různými školními prostředími a nezávisí na velikosti obce nebo délce praxe.

Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí probírané látce?



Graf 26

Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí probírané látce?

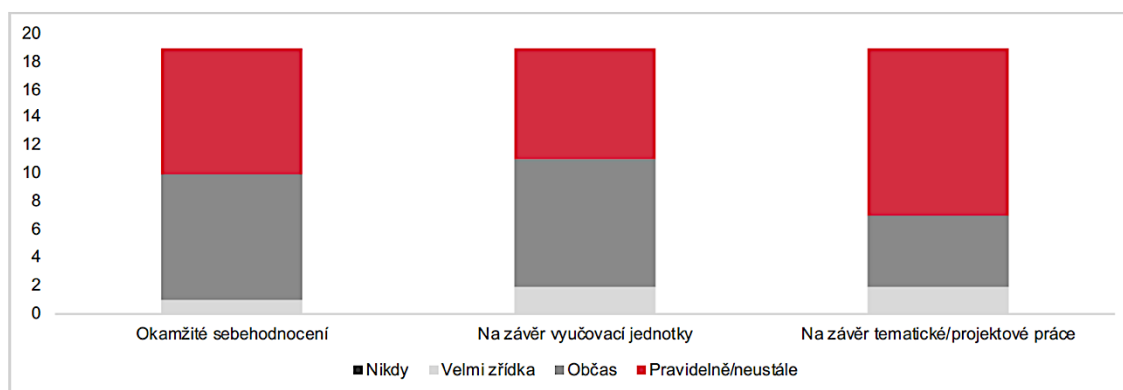
Z grafu 26 můžeme vyčíst, jakým způsobem učitelé reagují, pokud většina žáků nerozumí probírané látce. Nejčastější reakcí je změna výkladu, na které se shodlo všech 19 respondentů. Další častou reakcí, vybranou 16 respondenty, je nechat vysvětlit látku některého ze žáků. 6 respondentů využívá vrstevnické učení, což zahrnuje pomoc od spolužáků, kteří látku pochopili lépe.

Menšina respondentů volí ještě jiné přístupy. Jeden učitel je schopný v takové situaci zadat látku jako domácí úkol, zatímco další učitel zjišťuje konkrétní fázi učiva, kterou žáci nechápou, a spolu s dětmi analyzuje, kde je problém. Je sympatické, že nikdo nevybral možnost pokračovat podle původního plánu, a to opět dokazuje pružnost a adaptabilitu učitelů ve výuce.

Je dobré vidět, že učitelé se snaží přizpůsobit své metody a hledat způsoby, jak zajistit pochopení látky většinou žáků. Tento přístup totiž podporuje růstové myšlení.

11.3.8 Typy sebehodnocení žáků

Jak často provádíte sebehodnocení ve Vaší třídě: 1. okamžité, 2. na závěr vyučovací jednotky, 3. na závěr tematické nebo projektové práce?



Graf 27

Jak často provádíte sebehodnocení ve Vaší třídě: 1. okamžité, 2. na závěr vyučovací jednotky, 3. na závěr tematické nebo projektové práce?

V této otázce zaměřené na četnost provádění sebehodnocení se z výsledků dotazníku ukazuje několik zajímavých poznatků, které jsou znázorněny v grafu 27.

Při okamžitém sebehodnocení žádný z respondentů nevedl, že by tuto formu nikdy neprováděl. 1 respondent uvedl, že tuto formu využívá velmi zřídka, shodně 9 respondentů ji používá občas i pravidelně.

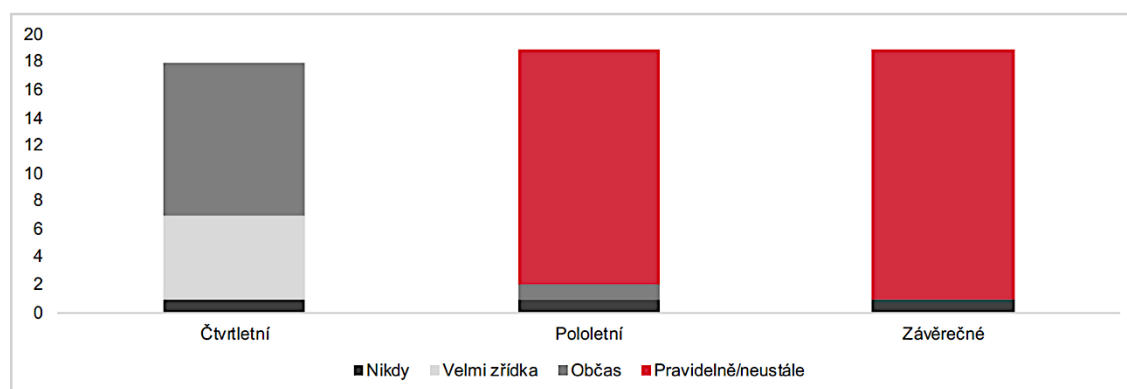
Sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky má podobný trend. Žádný respondent nevedl, že by tuto formu nikdy neprováděl. 2 respondenti uvedli, že ji provádějí velmi zřídka, 9 respondentů ji používá občas a 8 respondentů pravidelně.

V případě sebehodnocení na závěr tematické/projektové práce rovněž žádný respondent nevedl, že by tuto formu nikdy neprováděl. 2 respondenti ji provádějí velmi zřídka, 5 respondentů občas a 12 respondentů pravidelně.

Z těchto výsledků vyplývá, že většina učitelů využívá sebehodnocení v různé míře pravidelně, ať už v rámci vyučovacích jednotek, nebo při ukončení tematických či projektových prací. Učitelé tedy přikládají důležitost této formě hodnocení a integrují ji do své výuky různými způsoby a s různou frekvencí.

Identifikační údaje respondentů ukazují, že se jedná o učitele s širokou škálou zkušenost, což naznačuje, že sebehodnocení je univerzálním nástrojem využívaným ve vzdělávání.

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období (čtvrtletní, pololetní, závěrečné)?



Graf 28

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období (čtvrtletní, pololetní, závěrečné)?

Z výsledků dotazníku vyplývá, že učitelé provádějí sebehodnocení žáků s různou frekvencí, a to jak čtvrtletně, tak pololetně a závěrečně. Ostatně to ukazuje i graf 28.

U čtvrtletního sebehodnocení 1 respondent uvedl, že tuto formu nikdy neprovádí, 6 respondentů ji využívá velmi zřídka a 11 respondentů občas. Žádný respondent neuvedl, že by tuto formu používal pravidelně.

Při pololetním sebehodnocení se objevuje vyšší míra pravidelnosti. 1 respondent uvedl, že tuto formu nikdy neprovádí, 1 ji provádí občas a 17 respondentů zaznamenalo, že ji provádí pravidelně nebo neustále.

Závěrečné sebehodnocení je také velmi časté. 1 respondent sice zaklikl, že tuto formu nikdy neprovádí, ale 18 respondentů uvedlo, že ji provádí neustále.

V grafu 18 můžeme pozorovat, že učitelé mají tendenci se více zaměřovat na sebehodnocení v závěru pololetí a na konci školního roku, což může být spojeno s celkovým hodnocením výkonu žáků a jejich pokroků za delší časové období.

Jakým způsobem provádíte průběžné sebehodnocení během vyučovací jednotky?

Respondenti popisují různé metody průběžného sebehodnocení během vyučovací hodiny, které zahrnují pestrou škálu technik. Jeden respondent uvedl zpětnou vazbu a ocenění úspěchu.

Častá jsou i gesta a rychlé aktivity, jako jsou piktogramy, semaforey a gesta rukou, používání palců. Někdo z respondentů používá i mazací tabulky, dále vrstevnické hodnocení. Kelímky, emotikony, plusy a mínusy jsou dalšími vizuálními a jednoduchými nástroji pro vyjádření pocitů ohledně učiva. Mezi další rychlé techniky patří postavení na pomyslné křivce ve třídě.

Tato rozmanitost ukazuje na kreativní a flexibilní přístupy k rychlému sebehodnocení žáků.

Jakým způsobem provádíte sumativní hodnocení na konci určitého období?

Učitelé z různých typů škol využívají pestrou škálu metod. Respondenti uvádějí různé přístupy.

V běžných základních školách se zaměřují na slovní hodnocení a známky, přičemž sledují průběžně aktivitu žáků. Používají sebehodnotící listy a portfolia. Třídy jsou hodnoceny také čtvrtletními známkami v žákovských knížkách.

V málotřídních školách učitelé využívají kombinaci slovního hodnocení a známek. Pouze 1 respondent odpověděl, že sumativní sebehodnocení neprovádí vůbec.

Bilingvní školy přistupují k sebehodnocení formou pracovních listů, které kombinují otevřené otázky a emotikony. Kromě toho používají dotazníky, kvízy a portfolia, což umožňuje žákům různými způsoby reflektovat své učení a pokrok. Žáci jsou zde vedeni k systematickému sebehodnocení a k používání různých technik, které jim pomáhají lépe porozumět svým výsledkům.

Ze škol zapojených do programu Začít spolu bohužel na tuto otázku nikdo neodpověděl.

Lze zhodnotit, že učitelé mají snahu přizpůsobit hodnocení individuálním potřebám žáků a podporovat jejich aktivní zapojení do vzdělávacího procesu.

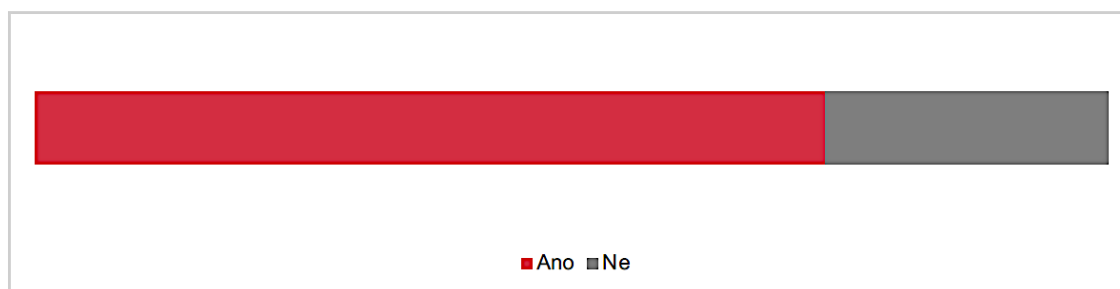
Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro učitele?

Učitelé využívají sebehodnocení žáků různými způsoby, aby přizpůsobili výuku potřebám žáků a sami se zlepšovali. Někteří probírají výsledky přímo se žáky, jiní je procházejí jednou za pololetí a získávají tím informace o sebezpojetí a sebedůvěře žáků. Tímto způsobem odhadují, v jaké fázi učení se žáci nacházejí. Někteří využívají sebehodnocení k individualizaci výuky, kde zjišťují, co žákům pomohlo a co potřebují více procvičit. Učitelé také srovnávají sebehodnocení žáků se svým vlastním hodnocením a podle toho přizpůsobují své výukové metody. Sebehodnocení celkově poskytuje učitelům cenné informace, což vede ke zvýšení efektivity výuky a umožňuje zaměřit se na konkrétní oblasti, které vyžadují více pozornosti.

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro rodiče?

5 respondentů zmínilo, že využívají triád či tripartitní schůzky, kde společně s rodiči a žáky rozebírají výsledky, pokroky a oblasti k dalšímu zlepšení. Další učitel zmiňuje sebehodnocení žáků během třídních schůzek. 1 respondent uvedl, že na tripartitách žáci prezentují své portfolio, což by mohlo rodičům poskytnout pohled na silné a slabé stránky jejich dětí. Poslední respondent uvádí, že jednoduše předkládá rodičům sebehodnocení žáka, aby získali lepší představu o tom, jak se jejich dítě vnímá samo.

Liší se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)? Případně charakterizujte, jak se liší.



Graf 29

Liší se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?

Z grafu 29 lze usuzovat, že většina respondentů věří, že rozvoj a implementace sebehodnocení se u různých věkových skupin žáků liší. 14 respondentů odpovědělo ano, zatímco 5 vyplnilo ne.

Na základě otevřených odpovědí respondentů, kteří uvedli, že se rozvoj a implementace sebehodnocení liší mezi mladšími a staršími žáky, lze shrnout hlavní rozdíly.

Respondenti nejčastěji uvedli, že u mladších žáků používají jednodušší a názornější metody sebehodnocení, jako jsou gesta a emotikony. Starší žáci se zapojují do komplexnějších forem sebehodnocení, které zahrnují podrobnější písemné reflexe a ústní argumentace.

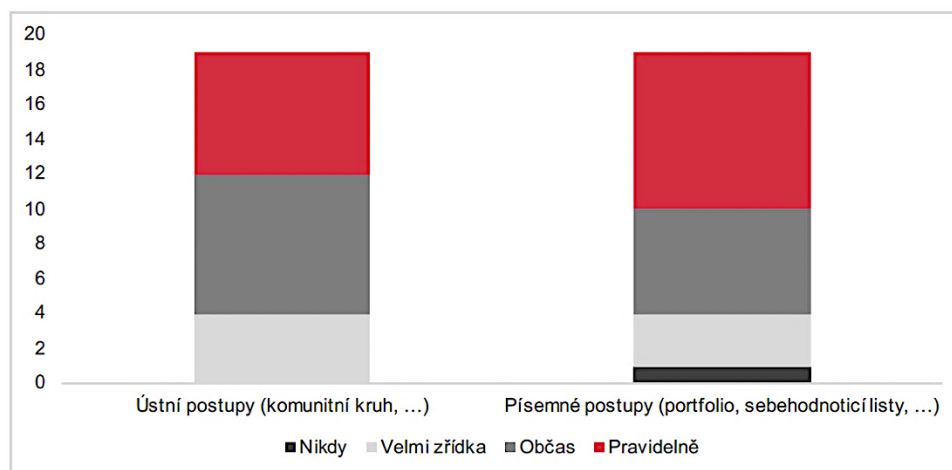
Respondenti také zdůraznili, že starší žáci mají větší slovní zásobu a lépe chápou smysl sebehodnocení. a to jim umožňuje zlepšovat schopnost sebereflexe. U starších žáků také jeden z respondentů více využívá otevřené otázky a klade důraz na zdůvodňování odpovědí.

Respondenti se povětšinou přizpůsobují metodám sebehodnocení podle konkrétní třídy a povahy žáků. Mladší žáci potřebují více vizuálních a jednoduchých technik, zatímco u starších žáků je kladen důraz na zapojení do tvorby kritérií a podrobnější reflexe.

Celkově se tedy přístup k sebehodnocení u mladších a starších žáků liší jak v objemu a obsahu, tak v metodách a nástrojích používaných učiteli.

11.3.9 Postupy sebehodnocení

Jak často používáte následující postupy sebehodnocení: 1. ústní postupy (komunitní kruh, ...), 2. písemné postupy (portfolio, sebehodnoticí listy, ...)?



Graf 30

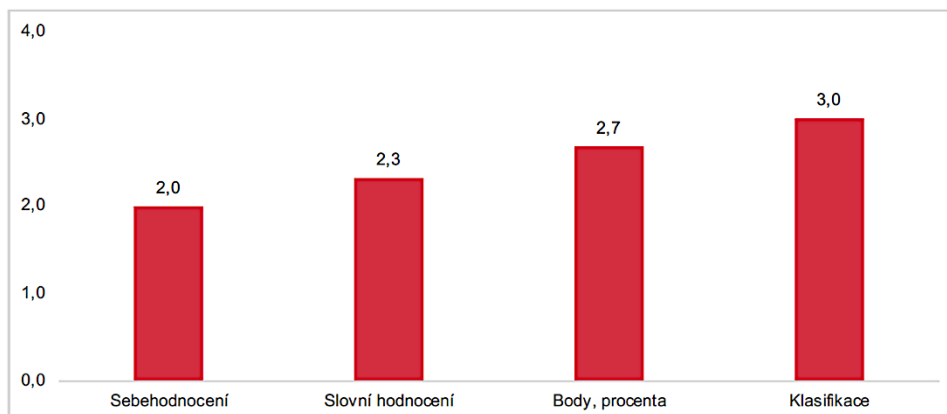
Jak často používáte následující postupy sebehodnocení: 1. ústní postupy (komunitní kruh, ...), 2. písemné postupy (portfolio, sebehodnoticí listy, ...)?

Graf 30 zobrazuje četnost použití ústních a písemných postupů sebehodnocení mezi respondenty. Ústní postupy používá pravidelně 7 respondentů a občas 8 respondentů. Velmi zřídka tyto postupy používají 4 respondenti.

Na druhou stranu písemné postupy jsou pravidelně využívány 9 respondenty, občas 6 respondenty, velmi zřídka 3 respondenty a nikdy je nevyužívá 1 dotazovaný.

Rozdíl mezi četností použití ústních a písemných metod je zanedbatelný, což ukazuje, že učitelé používají oba přístupy téměř stejnou měrou. Tento fakt zdůrazňuje význam kombinace ústních a písemných postupů při sebehodnocení žáků. Ústní metody umožňují okamžitou interakci a přímou zpětnou vazbu, zatímco písemné metody poskytují strukturovaný záznam o pokroku a vývoji žáků. Kombinace obou metod přináší komplexní přístup k sebehodnocení.

Seřad'te následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti.



Graf 31

Seřad'te následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti.

Respondenti byli požádáni, aby seřadili čtyři různé postupy hodnocení podle své oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené), což je pozorovatelné z grafu 31.

Sebehodnocení se umístilo nejvýše s průměrnou známkou 2,0, což naznačuje, že učitelé tuto metodu preferují nejvíce. Na prvním místě tuto metodu upřednostňují 2 bilingvní učitelé, 5 učitelů s běžnou výukou a 1 učitel z málotřídní školy. Většina z těchto respondentů (celkem 6 z 8) uvedla slovní hodnocení na druhém místě.

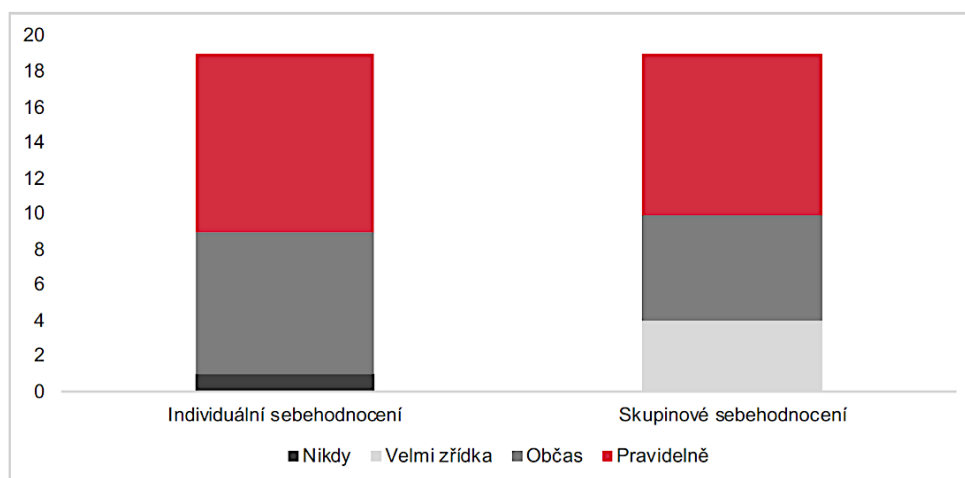
S průměrnou známkou 2,3 se na druhém místě umístilo slovní hodnocení. Učitelé, kteří ho zařadili na první místo jsou 2 učitelé s běžnou výukou, 1 bilingvní učitel a 1 učitel z málotřídní školy s Hejného matematikou.

Body a procenta získaly průměrnou známku 2,7, což je řadí na třetí místo. Na prvním místě ale tento postup hodnocení preferují 2 učitelé s běžnou výukou a 2 učitelé z programu Začít spolu. Druzí dva zmiňovaní zároveň uvádějí hodnocení známkou až na posledním místě.

Klasifikace s průměrnou známkou 3,0 je nejméně oblíbená. Známkou preferují na prvním místě 2 učitelé s běžnou výukou a 1 učitel z programu Začít spolu.

Tato zjištění ukazují, že moderní a reflexivní přístupy jsou preferovány před tradičními metodami hodnocení, což je v souladu s trendem směrem k formativnímu hodnocení a sebehodnocení.

Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky a jak často skupinové sebehodnocení?

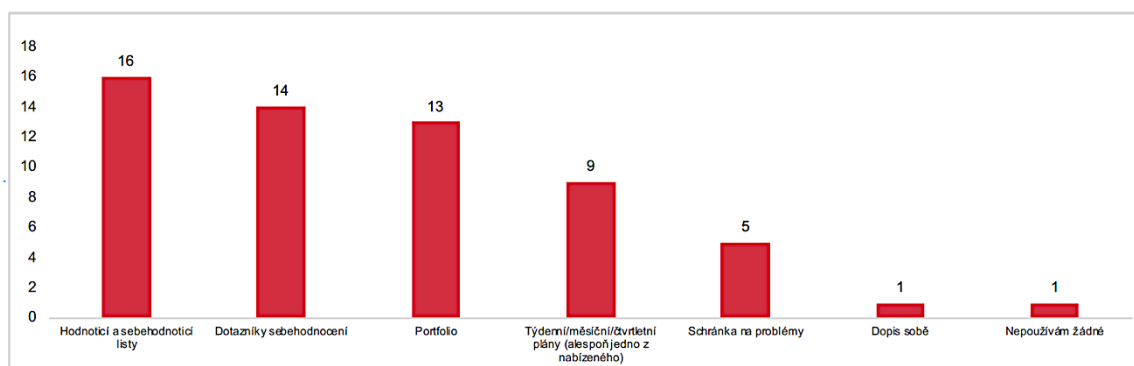


Graf 32

Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky a jak často skupinové sebehodnocení?

V grafu 32 je ilustrováno, jak často učitelé provádějí individuální a skupinové sebehodnocení. Z výsledků je patrné, že individuální sebehodnocení je mírně častější než skupinové. Pravidelné používání individuálního sebehodnocení může být preferováno kvůli jeho schopnosti poskytnout konkrétní zpětnou vazbu každému žákovi zvlášť. Na druhé straně, i když méně časté, je skupinové sebehodnocení, které může přinášet výhody v podobě sdílení zkušeností a podpory spolupráce mezi žáky. Respondenti podle odpovědí vnímají hodnotu obou přístupů.

Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě?

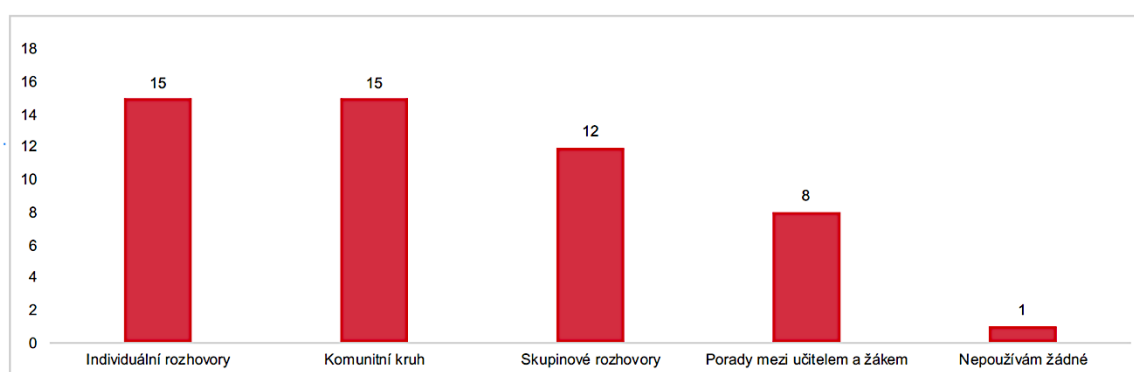


Graf 33

Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě?

Podle grafu 33 identifikační údaje odhalují rozdíly v používání těchto postupů mezi učiteli s různými školními programy. Dopis sobě využívá učitel z programu Začít spolu, zatímco zkušený učitel z málotřídní školy nepoužívá žádné tyto postupy sebehodnocení. Schránku na problémy využívají 3 respondenti s běžnou výukou, 1 respondent z málotřídní školy a 1 respondent z bilingvní školy, to svědčí o širším rozšíření této metody. Některé postupy sebehodnocení jsou preferovány více, jako hodnoticí a sebehodnoticí listy, dotazníky sebehodnocení a portfolia.

Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě?



Graf 34

Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě?

Graf 34 znázorňuje konkrétní postupy ústního sebehodnocení používané učiteli. Nejčastěji jsou využívány individuální rozhovory a komunitní kruh, a to ve všech typech škol, z toho vyplývá jejich univerzální přijetí. Skupinové rozhovory a porady mezi učitelem a žákem jsou rovněž, i když v menší míře, využívány napříč různými programy. Pouze 1 respondent, a to z málotřídní školy a s praxí nad 20 let, uvedl, že ústní postupy sebehodnocení vůbec nepoužívá.

11.3.10 Doplnující otázky

Co považujete za největší překážku v začleňování sebehodnocení do výuky?

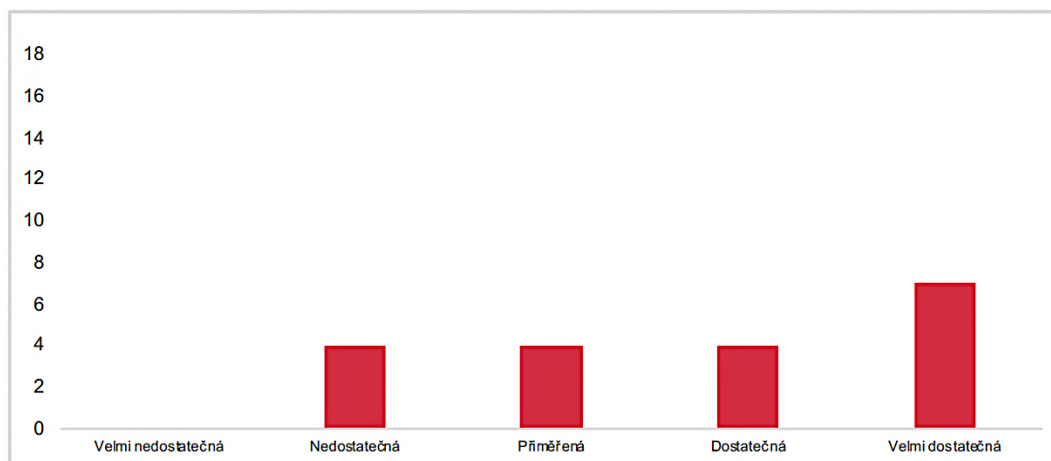
Otevřené odpovědi respondentů na otázku o největších překážkách v integraci sebehodnocení do výuky ukazují, že nejčastěji zmiňovaným problémem je **časová náročnost**. Většina respondentů (9), kteří odpověděli na tuto otázku, uvedlo nedostatek času

jako klíčovou překážku, přičemž 1 respondent ještě dodal, že sebehodnocení může být zdouhavé. Další respondent společně s časem uvedl také **necht'** některých žáků věnovat se sebehodnocení.

Další překážkou může být **neochota a neschopnost některých žáků ocenit a shrnout vlastní práci**. Jeden z respondentů poukazuje na **nejasnost metod sebehodnocení**. Pro tohoto respondenta by bylo užitečné a mohlo by pomoci pouhé **sdílení** osvědčených postupů mezi kolegy.

Respondent, jehož praxe je dle identifikačních údajů dlouhá 21 a více let, byl rezistentní vůči novým metodám a technikám, což může komplikovat začleňování sebehodnocení do výuky. Uvádí, že se sám jako žák se sebehodnocením moc neseťkával, a proto může mít nyní obtíže s jeho zaváděním.

Jak byste ohodnotil/a podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?



Graf 35

Jak byste ohodnotil/a podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?

V uzavřené otázce, která je znázorněna v grafu 35, byli respondenti dotázáni, jak by hodnotili podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků. Tento graf ukazuje, že názory jsou poměrně rozptýlené.

Podpora vedení byla hodnocena jako velmi dostatečná nejčastěji (7 respondentů). 4 respondenti hodnotili podporu jako dostatečnou. Přiměřenou podporu uvedli 4 respondenti, z nichž všichni působí v běžných školách. 4 respondenti hodnotili podporu

jako nedostatečnou, přičemž 3 z nich pocházejí z běžných škol a jeden z programu Začít spolu.

Na základě těchto výsledků lze soudit, že zatímco některé školy poskytují silnou podporu v oblasti sebehodnocení žáků, jiné mají prostor pro zlepšení. Zejména na školách s běžnou výukou by mohla být podpora vedení ještě vyšší, což by mohlo učitelům usnadnit efektivní začlenění sebehodnocení do výuky. Tento krok by mohl přispět k celkovému zkvalitnění vzdělávacího procesu a k lepšímu naplnění individuálních potřeb žáků.

Máte nějaké návrhy na zlepšení dovedností sebehodnocení u žáků?

Respondenti na otázku o návrzích na zlepšení dovedností sebehodnocení u žáků vyjádřili několik názorů. Jeden z respondentů navrhuje zavést více strukturovaných metod. Další respondent by uvítal školení nebo webináře zaměřené na tuto oblast, aby získal nové nápady.

Školení a sdílení osvědčených postupů sebehodnocení by mohla pomoci učitelům lépe zapojovat sebehodnocení, což může přinést výhodu nejen žákům, ale i samotným učitelům.

12 Vyhodnocení výzkumných otázek

Tato kapitola shrnuje odpovědi na klíčové otázky ohledně sebehodnocení žáků na základních školách. Na základě dotazníkového šetření mezi 19 učiteli byly analyzovány jejich přístupy k formativnímu hodnocení, sebehodnocení a jejich vliv na žáky. Cílem bylo zjistit frekvenci a způsoby implementace těchto metod, nejčastěji používané techniky a jejich vliv na motivaci a sebedůvěru žáků.

Jaké postupy formativního hodnocení a jak často oslovení pedagogové využívají?

Výsledky ukázaly, že formativní hodnocení je mezi učiteli běžně využíváno. Z 19 respondentů uvedlo 10 učitelů, že jej používají pravidelně nebo neustále, zatímco 8 respondentů jej využívá občas a pouze 1 učitel ho využívá velmi zřídka. Mezi nejčastěji používané techniky patří písemná a ústní zpětná vazba, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.

Učitelé vnímají formativní hodnocení jako účinný nástroj pro zlepšení výsledků žáků. Zpětná vazba poskytuje žákům průběžné informace o jejich výkonu, což podporuje jejich aktivní zapojení do učení a zvyšuje motivaci a sebedůvěru. I když je formativní hodnocení časově náročné, učitelé jej považují za nezbytnou součást své praxe, protože umožňuje individuální přístup k žákům a přizpůsobení výuky jejich potřebám.

Jak učitelé reflektují používání daných postupů formativního hodnocení a jejich dopad na žáky?

Učitelé považují formativní hodnocení za účinný nástroj pro zlepšení výsledků žáků a poskytování individuální zpětné vazby, která podporuje jejich osobní rozvoj a odpovědnost za vlastní učení. Formativní hodnocení podle nich nestresuje žáky, protože nevidí svůj výkon skrze tradiční známky, ale prostřednictvím individuálního růstu a sebehodnocení, což vede k lepšímu pochopení látky a přizpůsobení výuky potřebám žáků.

Zpětnou vazbu od žáků využívá 18 z 19 respondentů k úpravě své výuky, čímž přizpůsobují obsah a metody výuky potřebám žáků, což přispívá k neustálému zlepšování.

Jakým způsobem a jak často vybraní učitelé implementují do své výuky rozvoj sebehodnocení žáků?

Sebehodnocení je vnímáno jako důležitý nástroj pro rozvoj samostatnosti a odpovědnosti u žáků. Většina respondentů (14 z 19) rozvíjí sebehodnocení svých žáků pravidelně a systematicky. Respondenti uvádějí, že se sebehodnocením začínají již od první třídy, postupně zvyšují jeho složitost a žákům poskytují jasné a konkrétní instrukce.

Podpora autonomního hodnocení žáků je nejčastěji prováděna kombinací sebehodnocení a vrstevnického hodnocení. Tento přístup je vnímán jako efektivní, protože umožňuje žákům nejen hodnotit své vlastní výkony, ale také reflektovat výkony svých spolužáků, čímž se podporuje kritické myšlení a sebereflexe.

Jaké techniky sebehodnocení učitelé používají nejčastěji?

Mezi nejčastěji používané techniky sebehodnocení patří hodnoticí komunikativní kruh a využívání pohybů a gest, které využívá shodně 15 respondentů. Grafické symboly, emotikony nebo semafor, jsou rovněž populární a používá je 14 z 19 respondentů. Sebehodnoticí listy jsou další oblíbenou technikou, kterou používá 13 učitelů.

Další často používané techniky zahrnují jednověté reflexe na závěr hodiny nebo aktivity, což umožňuje žákům stručně shrnout své učení a pokrok. Někteří učitelé také využívají mazací tabulky, což usnadňuje okamžitou zpětnou vazbu. Tyto techniky pomáhají žákům rozvíjet schopnost reflektovat své vlastní učení a zlepšovat své dovednosti.

Jaké jsou názory vybraných pedagogů na rozvoj sebehodnocení žáků mladšího školního věku?

Názory učitelů na rozvoj sebehodnocení žáků mladšího školního věku jsou převážně pozitivní. Většina respondentů vnímá sebehodnocení jako klíčový nástroj pro rozvoj autonomie a sebereflexe žáků. Učitelé zdůrazňují, že sebehodnocení pomáhá žákům lépe pochopit vlastní učení, identifikovat své silné a slabé stránky a přijmout zodpovědnost za své vzdělávání. Pedagogové také uvádějí, že sebehodnocení podporuje samostatnost a dovednosti potřebné pro celoživotní učení.

Někteří učitelé však upozorňují na výzvy spojené se zaváděním sebehodnocení u mladších žáků, jako je nedostatek objektivní a omezený zájem žáků. Pro efektivní implementaci je

nezbytná aktivní podpora a vedení učitelů. Celkově respondenti souhlasí, že sebehodnocení má významný potenciál pro zlepšení výsledků učení a rozvoj seberefektivních dovedností, pokud je správně podporováno.

Jak se podle vybraných učitelů odráží dovednost sebehodnocení žáků na jejich sebedůvěře a motivaci k učení?

Podle vybraných učitelů má dovednost sebehodnocení výrazný vliv na sebedůvěru a motivaci žáků. Sebehodnocení pomáhá žákům lépe pochopit jejich silné a slabé stránky, což podporuje jejich sebedůvěru. Žáci, kteří se pravidelně zapojují do sebehodnocení, jsou více motivováni k učení a ochotni přijímat nové výzvy. Učitelé také zdůrazňují, že žáci s rozvinutým sebehodnocením vykazují vyšší úroveň sebereflexe a jsou lépe připraveni na dlouhodobé vzdělávání.

Učitelé podporují růstové myšlení žáků různými způsoby, což má pozitivní dopad na jejich motivaci a sebedůvěru. Vytváření příznivé třídní atmosféry, oceňování úsilí a poskytování zpětné vazby jsou klíčové metody, které učitelé využívají. Dále se zaměřují na individuální přístup a přizpůsobení výuky potřebám žáků. Pravidelná individuální pomoc žákům, kteří obtížně chápou učivo, a flexibilita ve výkladu látky jsou důležité pro podporu růstového myšlení a zajištění, že žáci mají potřebné prostředí pro rozvoj sebedůvěry a motivace k učení.

13 Diskuse výsledků

Výsledky single-case analýzy poskytují podrobný pohled na individuální přístupy jednotlivých učitelů k formativnímu hodnocení a sebehodnocení. Respondent 1, učitel s více než 20 lety praxe v málotřídní škole, má negativní postoj k formativnímu hodnocení a sebehodnocení, považuje je za neúčinné a časově náročné. Tento učitel žáky do hodnocení nezapojuje a sebehodnocení považuje za nereálné.

Naproti tomu respondent 2, učitel s 11 až 20 lety praxe v menším městě, pravidelně používá formativní hodnocení a aktivně zapojuje žáky. Sebehodnocení považuje za důležitý nástroj pro rozvoj autonomie žáků, i když upozorňuje na problémy s objektivitou některých žáků.

Mladý pedagog, respondent 3, s 4 až 5 lety praxe působící ve městě s 10 001 až 15 000 obyvateli má pozitivní postoj k formativnímu hodnocení i k sebehodnocení. Pravidelně používá zpětnou vazbu a podporuje růstové myšlení u žáků.

Učitel s méně než 3 roky praxe, respondent 4, který pracuje ve škole s programem Začít spolu, používá formativní hodnocení pravidelně a podporuje růstové myšlení a individuální přístup. Sebehodnocení považuje za důležité, ale žáci si často stěžují na jeho časté provádění.

Učitel s 6 až 10 lety praxe v bilingvní třídě ve větším městě, respondent 5, hodnotí formativní hodnocení jako velmi účinné, ale časově náročné. Sebehodnocení používá rozmanitými způsoby, často ho využívá i k informování rodičů.

Srovnání výsledků jednotlivých případů s teoretickými poznatky ukazuje, že respondenti, kteří pravidelně používají formativní hodnocení, potvrzují význam tohoto přístupu, jak jej popisují i teoretici jako jsou Wiliam a Leahyová (2020) či Slavík (1999). Tyto teorie zdůrazňují, že hodnocení je jak objektivní, tak i subjektivní proces a formativní hodnocení má významný dopad na vzdělávací výsledky. Studie Mezuliáníkové (2022) podporuje moje zjištění, že dlouhodobé a systematické zavádění sebehodnocení má pozitivní dopad na žáky, a zdůrazňuje důležitost podpory ze strany vedení školy, což je v souladu s mými výsledky.

Cross-case analýza identifikovala několik společných témat napříč jednotlivými případy. Většina respondentů pravidelně používá formativní hodnocení a považuje jej za účinné. Učitelé poskytují pravidelnou ústní zpětnou vazbu a kombinují sebehodnocení s vrstevnickým hodnocením. Sebehodnocení je považováno za klíčový nástroj pro rozvoj

autonomie a sebereflexe žáků. Učitelé podporují růstové myšlení oceněním úsilí a práce s chybou.

Pozitivní přístup k formativnímu hodnocení je evidentní u většiny respondentů, kteří jej uznávají jako účinný nástroj pro zlepšování výsledků žáků a podporu jejich individuálního růstu. Na rozdíl od toho, Helus a Lukášová (2012) uvádějí, že obecně se upřednostňuje sumativní hodnocení a formativní hodnocení je často opomíjeno. Tento rozdíl může být způsoben uplynulým časem, během kterého došlo k posunu v pedagogických přístupech a zvýšenému povědomí o výhodách formativního hodnocení. Současné trendy ve vzdělávání více zdůrazňují potřebu podporovat individuální rozvoj žáků a zlepšovat jejich výsledky průběžným a konstruktivním hodnocením.

Aktivní zapojení žáků do hodnocení, zejména prostřednictvím sebehodnocení a vrstevnického hodnocení, je vnímáno jako zásadní pro rozvoj jejich autonomie a sebereflexe. Učitelé, kteří pravidelně využívají zpětnou vazbu od žáků, mají tendenci lépe přizpůsobit výuku jejich potřebám. Učitelé se snaží vytvářet prostředí, které podporuje růstové myšlení, a zahrnuje ocenění úsilí, práci s chybou a individuální přístup, což je v souladu se studiemi Dweckové (2017). Tento přístup nejen podporuje pozitivní sebepojetí žáků, ale také jejich ochotu přijímat výzvy a zlepšovat své dovednosti. Hlavními překážkami při zavádění sebehodnocení jsou časová náročnost a neochota některých žáků se do hodnocení zapojit. Učitelé také potřebují více metodických znalostí a podporu vedení školy, aby mohli efektivně začlenit sebehodnocení do své praxe.

Zajímavé je porovnání zjištění mého výzkumu a Kalousové (2017). Ta uvádí, že klasifikace je nejčastěji využívanou a nejpreferovanější formou hodnocení mezi učiteli na 1. stupni základních škol, přičemž 61 % respondentů preferovalo klasifikaci a 28 % slovní hodnocení. Na základě mého dotazníkového šetření však nyní učitelé nejvíce preferují sebehodnocení s průměrnou známkou 2,0 (nejlepší byla 1 a nejhorší 4). Slovní hodnocení se umístilo na druhém místě s průměrnou známkou 2,3, následované body a procenty s průměrnou známkou 2,7, a klasifikace se umístila jako nejméně oblíbená s průměrnou známkou 3,0. Tato zjištění ukazují, že moderní a reflektivní přístupy jsou upřednostňovány před tradičními metodami hodnocení, což naznačuje posun směrem k formativnímu hodnocení a sebehodnocení, který mohl nastat v průběhu několika let mezi těmito výzkumy.

Je třeba zmínit limity tohoto výzkumu, které mohou ovlivnit jeho výsledky a interpretace. Především jsem si vědoma nízkého počtu respondentů – do výzkumu se zapojilo pouhých 19 respondentů, což nemusí být dostatečně reprezentativní pro širší populaci. Tento omezený počet respondentů může zkreslit výsledky a zkomplikovat generalizaci závěrů. Kontext specifický pro jednotlivé školy a regiony může také ovlivnit přenositelnost výsledků do odlišných prostředí. Při porovnávání s jinými studiemi jsem si této skutečnosti byla vědoma.

14 Doporučení pro praxi

Na základě výsledků výzkumu navrhuji několik doporučení pro praxi.

Učitelé by mohli postupně zavádět sebehodnocení, začínat s jednoduchými metodami, jako jsou gesta a emotikony, a postupně přecházet k podrobnějším písemným reflexím a ústní argumentaci.

Pro zvýšení efektivity bych doporučila kombinovat sebehodnocení s vrstevnickým hodnocením, což by podpořilo sebereflexi a kritické myšlení žáků. Pravidelná zpětná ústní vazba je podstatná, protože umožňuje okamžitou a přímou reakci na výkony žáků.

Bylo by důležité vytvářet prostředí podporující růstové myšlení, ocenění úsilí, práci s chybou a by potřebovali přístup, což by posilovalo motivaci a sebedůvěru žáků.

Učitelé by potřebovali dostatečné metodické znalosti pro efektivní zavádění sebehodnocení, proto bych doporučovala organizovat pravidelná školení a workshopy zaměřené na metodiky sebehodnocení a formativního hodnocení, včetně praktických ukázek a sdílení osvědčených postupů.

Podpora vedení školy by byla nezbytná pro úspěšné sebehodnocení. Vedení by mělo aktivně podporovat učitele, poskytovat jim potřebný čas a také „studnici nápadů“.

Rovněž bych doporučila pravidelně informovat rodiče o pokrocích a výsledcích sebehodnocení, aby mohli lépe porozumět významu této metody a podporovat své děti i mimo školní prostředí.

Pro další výzkum bych navrhovala zkoumat dlouhodobé dopady sebehodnocení na studijní výsledky a osobní rozvoj žáků, a identifikovat nejúčinnější techniky pro různé věkové skupiny a vzdělávací kontexty.

Tyto návrhy by mohly pomoci učitelům a školám účinně implementovat sebehodnocení ve výuce.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo prozkoumat a analyzovat různé přístupy k sebehodnocení žáků na základních školách, s důrazem na rozdíly mezi různými typy škol a velikostí obcí. Cíl byl splněn prostřednictvím provedení dotazníkového šetření a jeho vyhodnocení single-case a cross-case analýzou. Výsledky výzkumu ukázaly, že formativní hodnocení je mezi učiteli běžně využíváno, i když jeho frekvence a užívané metody se liší. Někteří učitelé považují formativní hodnocení za účinný nástroj pro zlepšení výsledků žáků, avšak mnozí ho také vnímají jako časově náročné, ale přesto ho používají.

Sebehodnocení je obecně vnímáno pozitivně jako důležitý nástroj pro rozvoj autonomie a sebereflexe žáků. Bylo zjištěno, že může pozitivně ovlivnit sebedůvěru a motivaci žáků, což je v souladu s teoretickými poznatky o významu růstového myšlení a práce s chybou.

Rozdíly ve využívání sebehodnocení mezi různými typy škol byly také patrné. Některé školy implementují sebehodnocení častěji a systematictěji než jiné, což může být ovlivněno faktory jako je velikost obce nebo specifické vzdělávací programy. Identifikace těchto rozdílů poskytuje cenné informace pro další zlepšení praxe sebehodnocení.

Navzdory omezenému vzorku respondentů tato práce poskytla užitečné vhledy do praxe sebehodnocení a formativního hodnocení na základních školách. Výsledky výzkumu mohou být využity k návrhu konkrétních doporučení pro učitele, jak efektivně zavádět sebehodnocení a formativní hodnocení do výuky.

Další výzkum by se měl zaměřit na dlouhodobé dopady sebehodnocení na studijní výsledky a osobní rozvoj žáků. Rovněž by bylo přínosné identifikovat nejúčinnější techniky sebehodnocení pro různé věkové skupiny a vzdělávací kontexty. Tato práce přispěla k lepšímu pochopení přístupů k sebehodnocení na základních školách a nabízí konkrétní doporučení pro zlepšení praxe učitelů. Sebehodnocení a formativní hodnocení představují významné nástroje, které mohou podporovat nejen akademický, ale i osobní růst žáků.

Výzkum byl založen na kvalitativním přístupu s použitím dotazníkového šetření. To umožnilo získat cenné poznatky o praktikách a názorech učitelů na sebehodnocení žáků. Hypotézy o pozitivním vlivu sebehodnocení na motivaci a sebedůvěru žáků byly potvrzeny. Metodické postupy byly vhodně zvoleny a umožnily dosáhnout stanovených cílů.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability: International Journal of Policy, Practice and Research*, 21(1), 5-31.
- Đurič, L., Grác, J., & Štefanovič, J. (1988). *Pedagogická psychológia*. SPN.
- Dweck, C. S. (2017). *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál* (Vydání druhé, aktualizované) Jan Melvil Publishing.
- Fletcher-Wood, H. (2021). *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Euromedia Group.
- Hansen Čechová, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Portál.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Routledge.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada.
- Helus, Z., & Lukášová, H. (2012). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Asociace waldorfských škol ČR.
- Janík, T., Češková, T., Janík, M., Janíková, M., Najvar, P., Havel, J., Syslová, Z., Vystrčilová, P., Budínová, I. & Gill, T. (2020). *Situace začínajících učitelů v mateřských a základních školách: zpráva z výzkumu mezi absolventy Pedagogické fakulty MU*. 1. vydání.: Masarykova univerzita, s. 39.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (Vyd. 2). Portál.
- Kalousová, A. (2017). *Metody a formy hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ* [Diplomová práce, Univerzita Hradec Králové]. Theses. <https://theses.cz/id/18t93e/STAG86530.pdf>
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

- Košťálová, H., Miková, Š., & Majerová, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Portál.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.
- Leahy, S., Lyon, C. Thompson, M. & Wiliam, D. (2015). Classroom assessment: Minute-by-minute and day-by-day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In Phye G. *Handbook Of Classroom Assessment: Learning, Achievement, And Adjustment*, 131-198.
- Marzano, R. J. (2006). *Classroom Assessment & Grading that Work*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mezuliáníková, L. (2022). *Sebehodnocení žáků na 1. stupni ZŠ* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI.
https://is.muni.cz/th/t5ef1/Mezulianikova_DP_Sebehodnoceni_zaku_na_1._stupni_ZS.pdf?lang=en
- Pardel, T. (1971). *Psychologické otázky základného vzdelávania*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Pasch, M. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Portál.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. IRIS.
- Plamínek, J. (2009). *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Grada.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Portál.
- Rabušicová, M. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Masarykova univerzita.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování* (2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1). Grada.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

- Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení–aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 53(1), 5-25.
- Smetáčková, I. (2011). Škola jako téma rozhovorů mezi dětmi a rodiči. *Studia Pedagogica*, 16(2), 9-26. <https://doi.org/10.5817/SP2011-2-1>
- Starý, K. (2008). *Pedagogika ve škole*. Portál.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
- Starý, K., Chvál, M., & Laufková, V. (2022). *Hodnocení pro učení*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <https://pedf.cuni.futurebooks.cz/book/108-hodnoceni-pro-uceni/?/obalka/>
- Sýkora, M. (1983). *Didaktická analýza školního hodnocení*. Výzkumný ústav odborného školství.
- Tuček, A. (1966). *Problémy školního hodnocení žáků*. SPN.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Velikanič, J. (1973). *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2020). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy* (2. revid. vyd). EDUkační LABoratoř.

Seznam příloh

- Příloha 1** – *Celkový přehled odpovědí respondenta 6*
- Příloha 2** – *Celkový přehled odpovědí respondenta 7*
- Příloha 3** – *Celkový přehled odpovědí respondenta 8*
- Příloha 4** – *Celkový přehled odpovědí respondenta 9*
- Příloha 5** – *Celkový přehled odpovědí respondenta 10*
- Příloha 6** – *Celkový přehled odpovědí respondenta 11*
- Příloha 7** – *Celkový přehled odpovědí respondenta 12*
- Příloha 8** – *Celkový přehled odpovědí respondenta 13*
- Příloha 9** – *Celkový přehled odpovědí respondenta 14*
- Příloha 10** – *Celkový přehled odpovědí respondenta 15*
- Příloha 11** – *Celkový přehled odpovědí respondenta 16*
- Příloha 12** – *Celkový přehled odpovědí respondenta 17*
- Příloha 13** – *Celkový přehled odpovědí respondenta 18*
- Příloha 14** – *Celkový přehled odpovědí respondenta 19*

Seznam obrázků

Obrázek 1 Rozložení výzkumného vzorku podle demografických charakteristik.....	69
Obrázek 2 Celkový přehled odpovědí respondenta 1 (a)	71
Obrázek 3 Celkový přehled odpovědí respondenta 1 (b).....	72
Obrázek 4 Celkový přehled odpovědí respondenta 2 (a)	74
Obrázek 5 Celkový přehled odpovědí respondenta 2 (b).....	75
Obrázek 6 Celkový přehled odpovědí respondenta 3 (a)	77
Obrázek 7 Celkový přehled odpovědí respondenta 3 (b).....	78
Obrázek 8 Celkový přehled odpovědí respondenta 4 (a)	80
Obrázek 9 Celkový přehled odpovědí respondenta 4 (b).....	81
Obrázek 10 Celkový přehled odpovědí respondenta 5 (a)	83
Obrázek 11 Celkový přehled odpovědí respondenta 5 (b).....	84

Seznam tabulek

Tabulka 1 Cesta k lepšímu pochopení formativního hodnocení	28
---	----

Seznam grafů

Graf 1 Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?.....	87
Graf 2 Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků žáků?.....	88
Graf 3 Jakým způsobem formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?.....	89
Graf 4 Jak často poskytnete ústní zpětnou vazbu svým žákům?.....	90
Graf 5 Jak často poskytnete písemnou zpětnou vazbu svým žákům?.....	91
Graf 6 Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?.....	91
Graf 7 Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního hodnocení?.....	92
Graf 8 Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce?.....	93
Graf 9 Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?.....	94
Graf 10 Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?.....	96
Graf 11 Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?.....	96
Graf 12 Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnotit)?..	98
Graf 13 Jak byste ohodnotil/a vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?.....	98
Graf 14 Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?.....	99
Graf 15 Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?.....	100
Graf 16 Vyberte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.....	101
Graf 17 Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků?.....	102
Graf 18 Jak Vám sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím v učení žáků?.....	103
Graf 19 Jak hodnotíte sebepojetí svých žáků?.....	104
Graf 20 Jaký vliv má podle Vás sebepojetí na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?..	105
Graf 21 V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepojetí žáků?.....	106
Graf 22 Jak podle Vás ovlivňuje sebepojetí žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?..	107
Graf 23 Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků?.....	107
Graf 24 Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žákům své třídy?	108
Graf 25 Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo? ...	109
Graf 26 Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí probírané látce?.....	109
Graf 27 Jak často provádíte sebehodnocení ve Vaší třídě: 1. okamžité, 2. na závěr vyučovací jednotky, 3. na závěr tematické nebo projektové práce?.....	110

Graf 28 Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období (čtvrtletní, pololetní, závěrečné)?	111
Graf 29 Liší se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?	114
Graf 30 Jak často používáte následující postupy sebehodnocení: 1. ústní postupy (komunitní kruh, ...), 2. písemné postupy (portfolio, sebehodnoticí listy, ...)?	115
Graf 31 Seřad'te následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti.....	116
Graf 32 Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky a jak často skupinové sebehodnocení?.....	117
Graf 33 Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě?	117
Graf 34 Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě?.....	118
Graf 35 Jak byste ohodnotil/a podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?	119

Přílohy

Příloha 1 – Celkový přehled odpovědí respondenta 6

Identifikace	5 001 – 10 000 počet obyvatel	Praxe	21+ počet let	Věk	51 – 60 v letech	Ročník	5. ročník třída	Škola	Bázná výuka typ školy												
<h3>Formativní hodnocení</h3> <p>Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?</p> <p>Občas</p> <p>Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků?</p> <p>Velmi účinné</p> <p>Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení?</p> <p>mohou zažít úspěch</p> <p>Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?</p> <p>Spíše pozitivně</p> <p>Jak často poskytl(a)te písemnou zpětnou vazbu svým žákům?</p> <p>Občas</p> <p>Jak často poskytl(a)te ústní zpětnou vazbu svým žákům?</p> <p>Pravidelně/neustále</p> <p>Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního prostřednictvím sebehodnocení?</p> <p>Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?</p> <p>Ano</p> <p>Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky.</p> <p>zařadím něco opět nebo naopak už můžeme jít dál</p>																					
<h3>Termíny formativního hodnocení</h3> <p>Jaké /strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek)</p> <p>Stanovování kritérií hodnocení, Zpětná vazba, Sebehodnocení</p> <p>Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?</p> <p>Portfolia žáků, Sebehodnoticí listy, Žákovské knížky</p> <p>Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce?</p> <p>odpověď nevyplněna</p>																					
<h3>Nastavení mysli</h3> <p>Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků?</p> <p>Podporou a oceňováním úsilí/pokroku, Důvěrou v žáky, Vytvářením příznivé třídní atmosféry, Využíváním formativního hodnocení, Poskytováním zpětné vazby</p> <p>Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žáků své třídy?</p> <p>Pravidelně/neustále</p> <p>Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?</p> <p>Občas</p> <p>Jakým způsobem reagujete, pokud většína žáků nerozumí?</p> <p>Změním způsob výkladu, Nechám to vysvětlit nějakého žáka/žákyni</p>																					
<h3>Typy sebehodnocení žáků</h3> <p>Jak často provádíte okamžitě sebehodnocení ve Vaší třídě?</p> <p>Občas</p> <p>Jak často provádíte sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky?</p> <p>Občas</p> <p>Jak často provádíte sebehodnocení na závěr tematické nebo projektové práce?</p> <p>Občas</p> <p>Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období?</p> <p>Čtvrtletní: Občas</p> <p>Pololetní: Pravidelně</p> <p>Závěrečné: Pravidelně</p>																					
<h3>Responzivní výuka</h3> <p>Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?</p> <p>Velmi zřídka</p> <p>Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?</p> <p>Nedokážu posoudit</p> <p>Proč nevyužíváte principy responzivní výuky?</p> <p>principy responzivní výuky využívám</p>																					
<h3>Sebehodnocení žáků</h3> <p>Jak rozumíte pojmu sebehodnocení?</p> <p>snad ano</p> <p>Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnocení)?</p> <p>Jsou velmi schopni</p> <p>Jak byste ohodnotil(a) vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?</p> <p>Spíše pozitivně</p> <p>Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?</p> <p>Spíše důležité</p> <p>Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?</p> <p>Kombinací obou metod</p> <p>V čem vidíte největší problémy/tekláčky při sebehodnocení žáků?</p> <p>odpověď nevyplněna</p>																					
<h3>Rozvoj sebehodnocení žáků</h3> <p>Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků?</p> <p>Spíše nahodile</p> <p>Vybírejte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.</p> <p>Polyby/gesta, Grafické symboly, Hodnoticí komunikativní kruh</p>																					
<h3>Jak Vám sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím v učení žáků?</h3> <p>Pomáhá</p> <p>Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků?</p> <p>posloucháme se</p> <p>Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků?</p> <p>naslouchání</p> <p>Co se Vám naopak neosvědčilo při sebehodnocení žáků?</p> <p>odpověď nevyplněna</p>																					
<h3>Sebepečení žáků</h3> <p>Jak hodnotíte sebepečení svých žáků?</p> <p>Spíše pozitivně</p> <p>Jaký vliv má podle Vás sebepečení na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?</p> <p>Spíše pozitivní vliv</p> <p>Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepečení svých žáků?</p> <p>odpověď nevyplněna</p> <p>V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepečení žáků?</p> <p>Silně</p> <p>Jak podle Vás ovlivňuje sebepečení žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?</p> <p>Spíše pozitivně</p>																					
<h3>Doplňující otázky</h3> <p>Jak často provádíte skupinové sebehodnocení ve své třídě?</p> <p>Velmi zřídka</p> <p>Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)</p> <p>Portfolio, Dotazníky sebehodnocení</p> <p>Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)</p> <p>Komunální kruh, Individuální rozhovory</p> <p>Sefadte následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené). [Klasifikace]</p> <table border="1"> <tr> <td>Klasifikace (známky)</td> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Slovní hodnocení</td> <td>4</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Sebehodnocení</td> <td>1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Body, procenta</td> <td>3</td> <td></td> </tr> </table> <p>Co považujete za největší překážku v začleňování sebehodnocení do výuky?</p> <p>odpověď nevyplněna</p> <p>Jak byste hodnotil(a) podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?</p> <p>Dostatečná</p> <p>Máte nějaké návrhy na zlepšení dovednosti sebehodnocení u žáků?</p> <p>odpověď nevyplněna</p>										Klasifikace (známky)	2		Slovní hodnocení	4		Sebehodnocení	1		Body, procenta	3	
Klasifikace (známky)	2																				
Slovní hodnocení	4																				
Sebehodnocení	1																				
Body, procenta	3																				
<h3>Postupy sebehodnocení</h3> <p>Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je komunální kruh?</p> <p>Velmi zřídka</p> <p>Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je portfolio nebo sebehodnoticí listy?</p> <p>Velmi zřídka</p> <p>Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?</p> <p>Občas</p>																					

Příloha 2 – Celkový přehled odpovědí respondenta 7

Identifikace	701 – 5 000 počet obyvatel	Praxe 11 – 20 počet let	Věk 41 – 50 v letech	ČJ, M, PRV, 4. A 5. Ročník třída	Škola Běžná výuka, Maturitní škola typ školy												
Formativní hodnocení																	
Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?																	
Pravidelně/neustále																	
Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků?																	
Spíše účinně																	
Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení?																	
Je to konkrétní a dítě ví, na čem pracovat, aby dosáhlo zlepšení.																	
Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?																	
Velmi pozitivně																	
Jak často poskytl/a písemnou zpětnou vazbu svým žákům?																	
Občas																	
Jak často poskytl/a ústní zpětnou vazbu svým žákům?																	
Pravidelně/neustále																	
Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního hodnocení?																	
Kombinací obou metod																	
Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?																	
Ano																	
Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky.																	
Pokud vnímám, že některé věci nejsou jasné, zohledním to v následujících hodnocích, připravím gradovanou cvičení apod.																	
Termíny formativního hodnocení																	
Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek)																	
Stanovování výchovně-vzdělávacích cílů, Stanovování kritérií hodnocení, Zpětná vazba, Sebehodnocení, Vrstevnické hodnocení																	
Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?																	
Sebehodnoticí listy, Žákovské knížky																	
Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce?																	
Téměř při všech hodinách žáci pracují na mazací tabulky, někdy losovátka, dříve jsem používala semafor, avšak nyní mám malý počet žáků ve třídě, takže se domluvíme i bez barevných karet a někdo to neradí...																	
Nastavení mysli																	
Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků?																	
Podporou a oceňováním úsilí/pokroku, Důvěrou v žáky, Vytvářením příznivé třídní atmosféry, Využíváním formativního hodnocení, Poskytováním zpětné vazby, Používáním gradovaných úloh, Vhodnou prací a chybou																	
Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žáků své třídy?																	
Pravidelně/neustále																	
Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?																	
Pravidelně/neustále																	
Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí?																	
Změním způsob výkladu, Nechám to vysvětlit nějakému žákovi/žákyni, Využiji vrstevnické učení																	
Typy sebehodnocení žáků																	
Jak často provádíte okamžitě sebehodnocení ve Vaší třídě?																	
Pravidelně/neustále																	
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky?																	
Pravidelně/neustále																	
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr tematické nebo projektové práce?																	
Pravidelně/neustále																	
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období?																	
Čtvrtletní: Pravidelně																	
Pololetní: Pravidelně																	
Závěrečné: Pravidelně																	
Responzivní výuka																	
Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?																	
Pravidelně/neustále																	
Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?																	
Velmi pozitivně																	
Proč nevyužíváte principy responzivní výuky?																	
principy responzivní výuky využívám																	
Sebehodnocení žáků																	
Jak rozumíte pojmu sebehodnocení?																	
Žáci hodnotí to, na čem pracovali na základě kritérií, na kterých jsme se domluvíli.																	
Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnocení)?																	
Spíše jsou schopni																	
Jak byste ohodnotil/a vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?																	
Velmi pozitivně																	
Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?																	
Spíše důležité																	
Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?																	
Kombinací obou metod																	
V čem vidíte největší problémy/překážky při sebehodnocení žáků?																	
U dětí v 1. ročníku se stává, že jsou se sebou neustále spokojeni a teprve se učí vnímat svůj reálný proces učení (jsem k sobě nekritičtější a mají na konci pocit, že to bylo snadné, přestože to pro ně snadné nebylo a potřebovali pomoci od vrstevníků či ode mne)																	
Rozvoj sebehodnocení žáků																	
Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků?																	
Systematicky a pravidelně																	
Vyberte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.																	
Pohyby/gesta, Grafické symboly Jedna věta na závěr hodiny/aktivity, Hodnotící komunikační kruh, Vyber – vyměň – vyber																	
Jakým způsobem provádíte průběžné sebehodnocení během vyučovací jednotky?																	
dávám zpětnou vazbu, oceňujeme, co se daří, pomáháme tam, kde se nedaří																	
Jakým způsobem provádíte sumativní sebehodnocení na konci určitého období?																	
slovním hodnocením																	
Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro učitele?																	
probereme to s žáky																	
Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro rodiče?																	
v rámci tříd																	
Liší se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?																	
Ano																	
Protože jste zaškrtli ano, charakterizujte, jak konkrétně se liší.																	
Učím v 1. ročníku - ČJ, M, PRV, tam se to děti teprve učí, ve 4. a 5. ročníku AJ, zde se děti vyjadřují k více věcem																	
Postupy sebehodnocení																	
Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je komunikační kruh?																	
Občas																	
Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je portfolio nebo sebehodnoticí listy?																	
Občas																	
Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?																	
Pravidelně																	
Sebepečení žáků																	
Jak Vám sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím u učení žáků?																	
Pomáhá																	
Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků?																	
Snažíme se konkrétně popsat, co se nám dařilo, aby to nebylo obecné. A v rámci sebehodnocení nám rovněž pomáhá i hodnocení od ostatních, ale tam se zaměřujeme nejprve na ocenění a velmi opatrně doporučení (tak, aby kamarádovi neublížili)																	
Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků?																	
Odpověďmi jsem v minulé otázce.																	
Co se Vám naopak neosvědčilo při sebehodnocení žáků?																	
Nevím, snažím se postupovat citlivě, ale tak, aby to nebylo formální.																	
Sebepečení žáků																	
Jak hodnotíte sebepečení svých žáků?																	
Spíše pozitivně																	
Jaký vliv má podle Vás sebepečení na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?																	
Spíše pozitivní vliv																	
Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepečení svých žáků?																	
Snažíme se je podporovat v tom, v čem se jim daří, vyjadřovat důvěru, že toho zvládnou více. Ocenit snahu a vyjadřit úcty (jsem tam pro ně)																	
V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepečení žáků?																	
Silně																	
Jak podle Vás ovlivňuje sebepečení žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?																	
Spíše pozitivně																	
Sebepečení žáků																	
Jak často provádíte skupinové sebehodnocení ve své třídě?																	
Občas																	
Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)																	
Dotazníky sebehodnocení, Hodnotící a sebehodnoticí listy																	
Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)																	
Komunikační kruh, Individuální rozhovory																	
Sefadte následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené), [Klasifikace]																	
<table border="1"> <tr> <td>Klasifikace (známky)</td> <td>4</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Slovní hodnocení</td> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Sebehodnocení</td> <td>1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Body, procenta</td> <td>3</td> <td></td> </tr> </table>						Klasifikace (známky)	4		Slovní hodnocení	2		Sebehodnocení	1		Body, procenta	3	
Klasifikace (známky)	4																
Slovní hodnocení	2																
Sebehodnocení	1																
Body, procenta	3																
Doplňující otázky																	
Co považujete za největší překážku v začleňování sebehodnocení do výuky?																	
čas																	
Jak byste hodnotil/a podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?																	
Velmi dostatečně																	
Máte nějaké návrhy na zlepšení dovednosti sebehodnocení u žáků?																	
odpověď nevyplněna																	

Příloha 3 – Celkový přehled odpovědí respondenta 8

Identifikace	nad 15 000 Obec počet obyvatel	6 – 10 Praxe počet let	26 – 30 Věk v letech	4. ročník Ročník třída	 Škola	Bilingvní výuka typ školy
Formativní hodnocení						
Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?						
Občas						
Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků?						
Velmi účinné						
Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení?						
odpověď nevyplněna						
Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?						
Spíše pozitivně						
Jak často poskytl(a)te písemnou zpětnou vazbu svým žákům?						
Občas						
Jak často poskytl(a)te ústní zpětnou vazbu svým žákům?						
Pravidelně/neustále						
Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního hodnocení?						
Kombinací obou metod						
Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?						
Ano						
Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky.						
odpověď nevyplněna						
Termíny formativního hodnocení						
Jaké strategie/formativní hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek)						
Stanovování kritérií hodnocení, Zpětná vazba, Sebehodnocení						
Jaké nástroje/formativního hodnocení používáte nejčastěji?						
Sebehodnotící listy						
Jaké techniky/formativního hodnocení používáte ve své výuce?						
odpověď nevyplněna						
Nastavení mysli						
Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků?						
Podporou a oceňováním úsilí/pokroku, Důvěrou v žáky, Vytvářením příznivé třídní atmosféry, Využíváním formativního hodnocení, Vhodnou prací a chybou						
Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žáků své třídy?						
Pravidelně/neustále						
Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?						
Pravidelně/neustále						
Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí?						
Změním způsob výkladu, Nechám to vysvětlit nějakému žákovi/žákyni, Využiji vrstevnické učení						
Typy sebehodnocení žáků						
Jak často provádíte okamžitě sebehodnocení ve Vaší třídě?						
Občas						
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky?						
Velmi zřídka						
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr tematické nebo projektové práce?						
Občas						
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období?						
Čtvrtletní: Občas						
Pololetní: Občas						
Závěrečné: Pravidelně						
Responzivní výuka						
Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?						
Velmi zřídka						
Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?						
Nedokážu posoudit						
Proč nevyužíváte principy responzivní výuky?						
principy responzivní výuky využívám						
Sebehodnocení žáků						
Jak rozumíte pojmu sebehodnocení?						
hodním sám sebe						
Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnotit)?						
Spíše jsou schopni						
Jak byste ohodnotil(a) vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?						
Nedokážu posoudit						
Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?						
Spíše důležité						
Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?						
Nezaměřuji se na autonomní hodnocení						
V čem vidíte největší problémy/překážky při sebehodnocení žáků?						
odpověď nevyplněna						
Rozvoj sebehodnocení žáků						
Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků?						
Systematicky a pravidelně						
Vyberte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.						
Pohyby/gesta, Jedna věta na závěr hodiny/aktivity, Sebehodnotící listy, Výměn – výměn – výber						
Jakým způsobem provádíte průběžné sebehodnocení během vyučovací jednotky?						
odpověď nevyplněna						
Jakým způsobem provádíte sumativní sebehodnocení na konci určitého období?						
odpověď nevyplněna						
Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro učitele?						
odpověď nevyplněna						
Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro rodiče?						
odpověď nevyplněna						
Líší se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?						
Ano						
Protože jste zaškrtli ano, charakterizujte, jak konkrétně se liší.						
odpověď nevyplněna						
Postupy sebehodnocení						
Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je komunitní kruh?						
Občas						
Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je portfolio nebo sebehodnotící listy?						
Velmi zřídka						
Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?						
Pravidelně						
Jak Vám sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím u učení žáků?						
Pomáhá						
Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků?						
odpověď nevyplněna						
Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků?						
odpověď nevyplněna						
Co se Vám naopak neosvědčilo při sebehodnocení žáků?						
odpověď nevyplněna						
Sebepojetí žáků						
Jak hodnotíte sebepojetí svých žáků?						
Nedokážu posoudit						
Jaký vliv má podle Vás sebepojetí na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?						
Nedokážu posoudit						
Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepojetí svých žáků?						
odpověď nevyplněna						
V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepojetí žáků?						
Silně						
Jak podle Vás ovlivňuje sebepojetí žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?						
Spíše pozitivně						
Doplňující otázky						
Co považujete za největší překážku v začleňování sebehodnocení do výuky?						
čas						
Jak byste hodnotil(a) podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?						
Dostatečná						
Máte nějaké návrhy na zlepšení dovednosti sebehodnocení u žáků?						
odpověď nevyplněna						

Příloha 4 – Celkový přehled odpovědí respondenta 9

Identifikace	10 001 – 15 000 Obec počet obyvatel	0 – 3 Praxe počet let	20 – 25 Věk v letech	3. ročník Ročník třída	Běžná výuka Škola typ školy
Formativní hodnocení Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?	Občas				
Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků?	Spíše účinné				
Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení?	Konkrétnost				
Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?	Spíše pozitivně				
Jak často poskytl/a písemnou zpětnou vazbu svým žákům?	Občas				
Jak často poskytl/a ústní zpětnou vazbu svým žákům?	Pravidelně/neustále				
Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního prostřednictvím sebehodnocení?	Pravidelně/neustále				
Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?	Ano				
Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky.					
Přidání nebo naopak odebrání nějakých aktivit. Více času na práci. Provádění neukotveného učiva					
Termíny formativního hodnocení Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek)					
Stanovování kritérií hodnocení, Sebehodnocení					
Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?	Sebehodnotiči listy				
Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce?	Semafor, palce				
Nastavení mysli Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků?					
Podporou a oceňováním úsilí/pokroku, Důvěrou v žáky, Vytvářením příznivé třídní atmosféry, Poskytováním zpětné vazby, Používáním graduačních úloh					
Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žáků ve třídě?	Velmi zřídka				
Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?	Pravidelně/neustále				
Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí?					
Změním způsob výkladu, Nechám to vysvětlit nějakému žákovi/žákně, Využiji vrstevnické učení					
Typy sebehodnocení žáků Jak často provádíte sebehodnocení ve Vaší třídě?	Občas				
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky?	Občas				
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr tematické nebo projektové práce?	Pravidelně/neustále				
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období?	Čtvrtletní: Pravidelně Pololetní: Pravidelně Závěrečné: Pravidelně				
Responzivní výuka Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?	Velmi zřídka				
Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?	Spíše pozitivně				
Proč nevyužíváte principy responzivní výuky?	principy responzivní výuky využívám				
Sebehodnocení žáků Jak rozumíte pojmu sebehodnocení?	Žák sám zhodnotí svůj výkon				
Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnotit)?	Spíše jsou schopni				
Jak byste ohodnotila vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?	Nedokážou posoudit				
Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?	Spíše důležitě				
Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?	Cíleným sebehodnocením				
V čem vidíte největší problémy/překážky při sebehodnocení žáků?	Nedhodnocení nebo podhodnocení vlastního úspěchu nebo pokroku				
Rozvoj sebehodnocení žáků Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků?	Systematicky a pravidelně				
Vybíráte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.	Pohyby/gesta, Hodnotiči komunikační kruh, Sebehodnotiči listy				
Sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím v učení žáků?	Pomáhá				
Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků?	Náhodné otázky				
Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků?	Dostatek času na přemýšlení				
Co se Vám naopak neosvědčilo při sebehodnocení žáků?	Tlačit na ně				
Sebepečení žáků Jak hodnotíte sebepečení svých žáků?	Spíše pozitivně				
Jaký vliv má podle Vás sebepečení na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?	Velmi pozitivní vliv				
Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepečení svých žáků?	Popínanou zpětnou vazbou, nepodcanovat je, zaměřit se na pozitivní věci				
V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepečení žáků?	Silně				
Jak podle Vás ovlivňuje sebepečení žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?	Velmi pozitivně				
Jakým způsobem provádíte průběžné sebehodnocení během vyučovací jednotky?	Gesty, rychlé aktivity				
Jakým způsobem provádíte sumativní sebehodnocení na konci určitého období?	Formou pracovních listů. Kombinace otevřených otázek a samojitků				
Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro učitele?	Jednou za pololetí				
Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro rodiče?	Jednou za pololetí				
Líší se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?	Ano				
Protože jste zaškrtli ano, charakterizujte, jak konkrétně se liší.	U starších žáků pokládám víc otevřených otázek a dbám na zdůvodnění jejich odpovědí a argumentaci				
Postupy sebehodnocení Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je komunikační kruh?	Pravidelně				
Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je portfolio nebo sebehodnotiči listy?	Občas				
Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?	Občas				
Jak často provádíte skupinové sebehodnocení ve své třídě?	Pravidelně				
Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)	Hodnotiči a sebehodnotiči listy, Týdenní/měsíční/čtvrtletní plány (alespoň jedno z nabízeného)				
Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)	Komunikační kruh, Individuální rozhovory, Porady mezi učitelem a žákem				
Seřaďte následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené). [Klasifikace]	Klasifikace (známky) 4 Slovní hodnocení 2 Sebehodnocení 1 Body, procenta 3				
Doplňující otázky Co považujete za největší překážku v začleňování sebehodnocení do výuky?	Zdroňavost				
Jak byste hodnotila podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?	Velmi dostatečná				
Máte nějaké návrhy na zlepšení dovedností sebehodnocení u žáků?	odpověď nevyplněna				

Příloha 5 – Celkový přehled odpovědí respondenta 10

Identifikace	do 700 Obec počet obyvatel	6 – 10 Praxe počet let	41 – 50 Věk v letech	ve všech Ročník třída	Měkkofní škola, "travce" kompetencí, Hejného matematika Škola typ školy
---------------------	-------------------------------	---------------------------	-------------------------	--------------------------	--

Formativní hodnocení

Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?

Pravidelně/neustále

Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků?

Spíše účinné

Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení?

konkrétní zhodnocení posunu

Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?

Spíše pozitivně

Jak často poskytlujete písemnou zpětnou vazbu svým žákům?

Občas

Jak často poskytlujete ústní zpětnou vazbu svým žákům?

Pravidelně/neustále

Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního

Kombinací obou metod

Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?

Ano

Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky.

Na základě zájmu a dovednosti dětí rozlišuji konkrétní oblasti

Termíny formativního hodnocení

Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek)

Stanovení výchovně-vzdělávacích cílů, Zpětná vazba, Sebehodnocení, Vrstevnické hodnocení

Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?

Portfolia žáků, Sebehodnoticí listy, Žakovské knížky, paice nahoru, semaforey porozumění...

Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce?

odpověď nevyplněna

Nastavení mysli

Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků? Podporu a oceňování úsilí/pokroku, Důvěrou v žáky, Vytvářením příznivé třídní atmosféry, Využíváním formativního hodnocení, Poskytováním zpětné vazby, Používáním gradovaných úloh, Vhodnou praxí a chybou

Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žáků své třídy?

Pravidelně/neustále

Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?

Pravidelně/neustále

Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí

Změním způsob výkladu, Nechám to vysvětlit nějakému žákovi/žákyni, Využiji vrstevnické učení

Typy sebehodnocení žáků

Jak často provádíte okamžité sebehodnocení ve Vaší třídě?

Občas

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky?

Pravidelně/neustále

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr tematické nebo projektové práce?

Pravidelně/neustále

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období?

Čtvrtletní: Pravidelně

Pololetní: Pravidelně

Závěrečné: Pravidelně

Responzivní výuka

Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?

Občas

Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?

Spíše pozitivně

Proč nevyužíváte principy responzivní výuky?

principy responzivní výuky využívám

Sebehodnocení žáků

Jak rozumíte pojmu sebehodnocení? **žák dokáže vyjádřit, co zvládá, kde má jaké limity a zda a jak je schopne pracovat, aby se posunul ještě dále**

Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnotit)?

Spíše jsou schopni

Jak byste ohodnotil/a vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?

Nedokážu posoudit

Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?

Nedokážu posoudit

Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?

Kombinací obou metod

V čem vidíte největší problémy/překážky při sebehodnocení žáků?

některí nemají zájem se hodnotit, je jim to jedno; nepřemýšlí nad sebou, co vlastně umí a zda se chtějí posunout dál

Rozvoj sebehodnocení žáků

Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků?

Systematicky a pravidelně

Vybíráte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.

Pohyby/gesta, Grafické symboly Jedna věta na závěr hodiny/aktivity, Hodnoticí komunikační kruh, Sebehodnoticí listy

Jakým způsobem provádíte průběžné sebehodnocení během vyučovací jednotky?

gesta, vrstevnické hodnocení

Jakým způsobem provádíte sumativní sebehodnocení na konci určitého období?

čtvrtletně a zmkami v ŽK

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro učitele?

srovnávám sebehodnocení žáků se svým

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro rodiče?

předkládám rodičům, aby viděli, jak se hodnotí jejich dítě

Líší se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?

Ne

Protože jste zaškrtli ano, charakterizujte, jak konkrétně se liší.

odpověď nevyplněna

Postupy sebehodnocení

Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je komunální kruh?

Občas

Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je portfolio nebo sebehodnoticí listy?

Pravidelně

Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?

Pravidelně

Jak Vám sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím v učení žáků?

Velmi pomáhá

Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků?

odpověď nevyplněna

Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků?

odpověď nevyplněna

Co se Vám naopak neosvědčilo při sebehodnocení žáků?

odpověď nevyplněna

Sebepojetí žáků

Jak hodnotíte sebepojetí svých žáků?

Nedokážu posoudit

Jaký vliv má podle Vás sebepojetí na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?

Spíše pozitivní vliv

Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepojetí svých žáků?

pozitivní přístup, povzbuzení, pochvala, konstruktivní hodnocení

V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepojetí žáků?

Středně

Jak podle Vás ovlivňuje sebepojetí žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?

Spíše pozitivně

Jak často provádíte skupinové sebehodnocení ve své třídě?

Občas

Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Portfolio, Hodnoticí a sebehodnoticí listy, Schránka na problémy, Týdenní/měsíční/čtvrtletní plány (alespoň jedno z nabízeného)

Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Komunální kruh, Individuální rozhovory, Skupinové rozhovory, Porady mezi učitelem a žákem

Seřaďte následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené). [Klasifikace

Klasifikace (známky) 4

Slovní hodnocení 1

Sebehodnocení 2

Body, procenta 3

Doplňující otázky

Co považujete za největší překážku v začleňování sebehodnocení do výuky?

čas a nechuť některých žáků

Jak byste hodnotil/a podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?

Velmi dostatečná






Máte nějaké návrhy na zlepšení dovednosti sebehodnocení u žáků?

odpověď nevyplněna

Příloha 6 – Celkový přehled odpovědí respondenta 11

Identifikace	do 700 Obec počet obyvatel	21+ Praxe počet let	51 – 60 Věk v letech	2. + 4. ročník (spoj) Ročník třída	Program Zabití spolu, Bábě vjuka, Mládežnická škola, Hajného matematika typ školy
Formativní hodnocení					
Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?					
Pravidelně/neustále					
Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků?					
Spíše účinné					
Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení?					
zpětná vazba, jak léto porozumět, jaký druh pomoci potřebuje, sebehodnocení, vrstevnické sebehodnocení					
Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?					
Spíše pozitivně					
Jak často poskytl/a písemnou zpětnou vazbu svým žákům?					
Občas					
Jak často poskytl/a ústní zpětnou vazbu svým žákům?					
Pravidelně/neustále					
Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního hodnocení?					
Kombinací obou metod					
Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?					
Ano					
Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky.					
Informace o pochopení látky, jaký druh pomoci žák potřebuje, v jakém fázi učení se žák nachází					
Termíny formativního hodnocení					
Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek)					
Stanovování výchovně-vzdělávacích cílů, Stanovování kritérií hodnocení, Zpětná vazba, Sebehodnocení, Vrstevnické hodnocení					
Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?					
Portfolia žáků, Sebehodnoticí listy, komunitní kruh					
Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce?					
semafory, hodnocení pomocí plusů a mínusů, barevné keřímky, spravedlivá dílka, tabulka					
Nastavení mysli					
Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků?					
Podpora a oceňování úsilí/pokroku, Důvěrou v žáky, Vytvářením příznivé třídní atmosféry, Využíváním formativního hodnocení, Poskytováním zpětné vazby, Používáním gradovaných úloh, Vhodnou prací a chybou					
Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žáků své třídy?					
Pravidelně/neustále					
Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?					
Pravidelně/neustále					
Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí?					
Změním způsob výkladu, Nechám to vysvětlit nějakému žákovi/žákyni, Využiji vrstevnické učení					
Typy sebehodnocení žáků					
Jak často provádíte okamžité sebehodnocení ve Vaší třídě?					
Pravidelně/neustále					
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky?					
Pravidelně/neustále					
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr tematické nebo projektové práce?					
Pravidelně/neustále					
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období?					
Čtvrtletní: Pravidelně					
Pololetní: Pravidelně					
Závěrečné: Pravidelně					
Responzivní výuka					
Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?					
Pravidelně/neustále					
Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?					
Spíše pozitivně					
Proč nevyužíváte principy responzivní výuky?					
principy responzivní výuky využívám					
Sebehodnocení žáků					
Jak rozumíte pojmu sebehodnocení?					
žák hodnotí sám své výsledky, pokroky, zodpovědnost za své učení, více samostatnosti					
Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnocení)?					
Spíše jsou schopni					
Jak byste ohodnotil/a vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?					
Spíše pozitivní					
Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?					
Spíše důležité					
Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?					
Kombinací obou metod					
V čem vidíte největší problémy/překážky při sebehodnocení žáků?					
může se výrazně lišit od hodnocení učitele, pomalejší, náročnější					
Rozvoj sebehodnocení žáků					
Jak často rozvíjete sebehodnocení u žáků?					
Systematicky a pravidelně					
Vyberte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.					
Grafické symboly Hodnotící komunikativní kruh, Sebehodnoticí listy					
Jakým způsobem provádíte průběžné sebehodnocení během vyučovací jednotky?					
keřímky, smajlíky, plusy a mínusy, ústně					
Jakým způsobem provádíte sumativní sebehodnocení na konci určitého období?					
slovní hodnocení + známky					
Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro učitele?					
v jaké fázi učení se žák nachází					
Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro rodiče?					
odpověď nevyplněna					
Liší se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?					
Ne					
Proč jste zaškrtnl ano, charakterizujte, jak konkrétně se liší.					
odpověď nevyplněna					
Postupy sebehodnocení					
Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je komunitní kruh?					
Pravidelně					
Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je portfolio nebo sebehodnoticí listy?					
Pravidelně					
Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?					
Pravidelně					
Pomáhá					
Jak Vám sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím u učení žáků?					
pravidelnost, konkrétnost					
Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků?					
pravidelnost sebehodnocení, konkrétnost,					
Co se Vám naopak neosvědčilo při sebehodnocení žáků?					
nedostatek času na sebehodnocení, povrchnost (např. další se mi matematika)					
Sebepečení žáků					
Jak hodnotíte sebepečení svých žáků?					
Spíše pozitivní					
Jaký vliv má podle Vás sebepečení na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?					
Spíše pozitivní vliv					
Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepečení svých žáků?					
pochvaly, ale i poukázat na nedostatky, práce s chybou, při nezdravé možnosti nápravy					
V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepečení žáků?					
Středně					
Jak podle Vás ovlivňuje sebepečení žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?					
Spíše pozitivně					
Jak často provádíte skupinové sebehodnocení ve své třídě?					
Pravidelně					
Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)					
Portfolio, Hodnotící a sebehodnoticí listy, Dopis sobě, Týdenní/měsíční/čtvrtletní plány (alespoň jedno z nabízeného)					
Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)					
Komunitní kruh, Individuální rozhovory, Skupinové rozhovory					
Seřaďte následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené). [Klasifikace]					
Klasifikace (známky) 1					
Slovní hodnocení 2					
Sebehodnocení 3					
Body, procenta 4					
Doplňující otázky					
Co považujete za největší překážku v začleňování sebehodnocení do výuky?					
dětí se musí naučit se hodnotit, nedostatek času, pomalejší, náročnější					
Jak byste hodnotil/a podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?					
Velmi dostatečná					
Máte nějaké návrhy na zlepšení dovedností sebehodnocení u žáků?					
odpověď nevyplněna					

Příloha 7 – Celkový přehled odpovědí respondenta 12

Identifikace	 10 001 – 15 000 Obec počet obyvatel	 4 – 5 Praxe počet let	 26 – 30 Věk v letech	 5. ročník Ročník třída	 Běžná výuka Škola typ školy
---------------------	---	---	--	--	---

Formativní hodnocení

Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?

Občas

Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků?

Spíše účinné

Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení?

Je průběžné, individuální

Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?

Spíše pozitivně

Jak často poskytnete písemnou zpětnou vazbu svým žákům?

Pravidelně/neustále

Jak často poskytnete ústní zpětnou vazbu svým žákům?

Pravidelně/neustále

Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního Prostřednictvím sebehodnocení

Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?

Ano

Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky.

zaměřuji se na to, v čem se recituji, snažím se najít nové metody k vyvětlení

Responzivní výuka

Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?

Pravidelně/neustále

Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?

Spíše pozitivně

Proč nevyužíváte principy responzivní výuky?

principy responzivní výuky využívám

Sebehodnocení žáků

Jak rozumíte pojmu sebehodnocení?

zhodnocení snahy, úspěchu

Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnocení)?

Spíše jsou schopni

Jak byste ohodnotila vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?

Spíše pozitivní

Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?

Spíše důležité

Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?

Cíleným sebehodnocením

V čem vidíte největší problémy/potížky při sebehodnocení žáků?

stydí se se hodnotit dobře

Jak Vám sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím v učení žáků?

Velmi pomáhá

Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků?

povíáme si, co se komu povedlo a postupem každý mluví o sobě

Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků?

nejrůznější kartičky

Co se Vám neosvědčilo při sebehodnocení žáků?

odpověď nevyplněna

Sebepojetí žáků

Jak hodnotíte sebepojetí svých žáků?

Spíše pozitivní

Jaký vliv má podle Vás sebepojetí na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?

Spíše pozitivní vliv

Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepojetí svých žáků?

odpověď nevyplněna

V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepojetí žáků?

Silně

Jak podle Vás ovlivňuje sebepojetí žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?

Spíše pozitivně

Termíny formativního hodnocení

Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek)

Stanovování kritérií hodnocení, Zpětná vazba, Sebehodnocení

Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?

Sebehodnotící listy, Žákovské knížky, ukazování na ruce (palec nahoru/dolů), kartičky se smajlíky či barevné kartičky

Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce?

odpověď nevyplněna

Rozvoj sebehodnocení žáků

Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků?

Systematicky a pravidelně

Vybíráte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.

Pohybýgesta, Grafické symboly Hodnotící komunikační kruh

Sebehodnocení žáků

Jak často provádíte skupinové sebehodnocení ve své třídě?

Pravidelně





Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Dotazníky sebehodnocení, Schránka na problémy

Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Komunální kruh, Skupinové rozhovory, Porady mezi učiteli a žákem

Seřadte následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené). [Klasifikace]

Klasifikace (známky)	2	
Slovní hodnocení	4	
Sebehodnocení	1	
Body, procenta	3	

Doplňující otázky

Co považujete za největší překážku v začleňování sebehodnocení do výuky?

neochotu dětí se zaměřit nad prací

Jak byste hodnotila podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?

Dostatečně

Máte nějaké návrhy na zlepšení dovednosti sebehodnocení u žáků?

odpověď nevyplněna

Nastavení mysli

Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků?

Podporou a oceňováním úsilí/pokroku, Důvěrou v žáky, Vytvářením příznivé třídní atmosféry, Využíváním formativního hodnocení, Poskytováním zpětné vazby, Vhodnou prací a chybou

Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žáků ve své třídě?

Pravidelně/neustále

Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?

Pravidelně/neustále

Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí?

Změním způsob výkladu, Nechám to vysvětlit nějakého žáka/žákyni, Využiji vrstevnické učení

Jakým způsobem provádíte průběžné sebehodnocení během vyučovací jednotky?

gesty

Jakým způsobem provádíte sumativní sebehodnocení na konci určitého období?

odpověď nevyplněna

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro učitele?

odpověď nevyplněna

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro rodiče?

odpověď nevyplněna

Líší se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?

Ano

Pročto jste zaškrtnli ano, charakterizujte, jak konkrétně se liší.

starší žáci jsou schopni si všímat více věcí, které se jim povedly/nepovedly, mají více nápadů

Typy sebehodnocení žáků

Jak často provádíte okamžité sebehodnocení ve Vaší třídě?

Občas

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky?

Občas

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr tematické nebo projektové práce?

Občas

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období?

Čtvrtletní: Občas

Pololetní: Pravidelně

Závěrečné: Pravidelně

Postupy sebehodnocení

Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je komunální kruh?

Občas

Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je portfolio nebo sebehodnotící listy?

Velmi zřídka

Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?

Občas






Příloha 8 – Celkový přehled odpovědí respondenta 13

Identifikace	10 001 – 15 000 Obec počet obyvatel	21+ Praxe počet let	61+ Věk v letech	4. ročník Ročník třída	Běžné výuka Škola typ školy												
Formativní hodnocení																	
Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?																	
Pravidelně/neustále																	
Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků?																	
Spíše účinné																	
Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení?																	
Srozumitelné, účinné																	
Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?																	
Spíše pozitivně																	
Jak často poskytnete písemnou zpětnou vazbu svým žákům?																	
Občas																	
Jak často poskytnete ústní zpětnou vazbu svým žákům?																	
Pravidelně/neustále																	
Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního Prostednictvím sebehodnocení																	
Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?																	
Ano																	
Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky.																	
Změna metod, úprava pracovních listů, jiné pomůcky																	
Termíny formativního hodnocení																	
Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek)																	
Stanovování výchovně-vzdělávacích cílů, Stanovování kritérií hodnocení, Zpětná vazba, Sebehodnocení																	
Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?																	
Portfolia žáků, Sebehodnoticí listy																	
Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce?																	
odpověď nevyplněna																	
Nastavení myslí																	
Jakým způsobem podporujete nástavbu myšlení u žáků?																	
Podporou a oceňováním úsilí/pokroku, Důvěrou v žáky, Vytvářením příznivé třídní atmosféry, Využíváním formativního hodnocení, Poskytováním zpětné vazby, Používáním gradovaných úloh, Vhodnou prací a chybou																	
Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žákům své třídy?																	
Pravidelně/neustále																	
Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?																	
Pravidelně/neustále																	
Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí?																	
Změním způsob výkladu																	
Rozvoj sebehodnocení žáků																	
Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků?																	
Spíše nahodile																	
Vyberte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.																	
Grafické symboly Jedna věta na závěr hodiny/aktivity, Hodnotící komunikační kruh, Sebehodnoticí listy																	
Jakým způsobem provádíte průběžné sebehodnocení během vyučovací jednotky?																	
odpověď nevyplněna																	
Jakým způsobem provádíte sumativní sebehodnocení na konci určitého období?																	
odpověď nevyplněna																	
Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro učitele?																	
odpověď nevyplněna																	
Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro rodiče?																	
odpověď nevyplněna																	
Líbí se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?																	
Ano																	
Protože jste zažili ano, charakterizujte, jak konkrétně se líbí.																	
odpověď nevyplněna																	
Postupy sebehodnocení																	
Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je komunitní kruh?																	
Občas																	
Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je portfolio nebo sebehodnoticí listy?																	
Občas																	
Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?																	
Občas																	
Sebehodnocení žáků																	
Jak rozumíte pojmu sebehodnocení?																	
Zhodnocení vlastní práce, postupů výsledků, co zlepšit, jaké učivo procvičit, co chce rozvíjet																	
Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnotit)?																	
Spíše jsou schopni																	
Jak byste ohodnotil/a vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?																	
Spíše pozitivní																	
Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?																	
Spíše důležitě																	
Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?																	
Nezaměřuji se na autonomní hodnocení																	
V čem vidíte největší problémy/potěžky při sebehodnocení žáků?																	
odpověď nevyplněna																	
Sebepojetí žáků																	
Jak hodnotíte sebepojetí svých žáků?																	
Spíše pozitivní																	
Jaký vliv má podle Vás sebepojetí na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?																	
Spíše pozitivní vliv																	
Jakým způsobem podpoříte pozitivní sebepojetí svých žáků?																	
odpověď nevyplněna																	
V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepojetí žáků?																	
Středně																	
Jak podle Vás ovlivňuje sebepojetí žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?																	
Spíše pozitivně																	
Jak Vám sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím v učení žáků?																	
Pomáhá																	
Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků?																	
odpověď nevyplněna																	
Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků?																	
odpověď nevyplněna																	
Co se Vám naopak neosvědčilo při sebehodnocení žáků?																	
odpověď nevyplněna																	
Jak často provádíte skupinové sebehodnocení ve své třídě?																	
Občas																	
Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)																	
Portfolia, Dotazníky sebehodnocení, Hodnotící a sebehodnoticí listy																	
Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)																	
Komunitní kruh, Individuální rozhovory																	
Seřaďte následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené). [Klasifikace]																	
<table border="1"> <tr> <td>Klasifikace (známky)</td> <td>3</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Slovní hodnocení</td> <td>4</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Sebehodnocení</td> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Body, procenta</td> <td>1</td> <td></td> </tr> </table>						Klasifikace (známky)	3		Slovní hodnocení	4		Sebehodnocení	2		Body, procenta	1	
Klasifikace (známky)	3																
Slovní hodnocení	4																
Sebehodnocení	2																
Body, procenta	1																
Doplňující otázky																	
Co považujete za největší překážku v začleňování sebehodnocení do výuky?																	
odpověď nevyplněna																	
Jak byste hodnotil/a podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?																	
Přiměřeně																	
Máte nějaké návrhy na zlepšení dovedností sebehodnocení u žáků?																	
odpověď nevyplněna																	

Příloha 9 – Celkový přehled odpovědí respondenta 14

Identifikace	 701 – 5 000 Obec počet obyvatel	 0 – 3 Praxe počet let	 20 – 25 Věk v letech	 3. ročník Ročník třída	 Škola	rozvoj kompetencí typ školy												
Formativní hodnocení																		
Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?																		
Pravidelně/neustále																		
Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků?																		
Spíše účinné																		
Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení?																		
Individuální přístup k žákům a dovednost rbat																		
Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?																		
Velmi pozitivně																		
Jak často poskytlujete písemnou zpětnou vazbu svým žákům?																		
Pravidelně/neustále																		
Jak často poskytlujete ústní zpětnou vazbu svým žákům?																		
Pravidelně/neustále																		
Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního hodnocení?																		
Kombinací obou metod																		
Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?																		
Ano																		
Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky.																		
odpověď nevyplnína																		
Termíny formativního hodnocení																		
Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek)																		
Stanovování kritérií hodnocení, Zpětná vazba, Sebehodnocení																		
Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?																		
Portfolia žáků, Sebehodnotící listy, Žákovské knížky																		
Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce?																		
Semafor, Žyflístak																		
Nastavení mysli																		
Jakým způsobem podporujete rostoucí myšlení u žáků?																		
Podporou a oceňováním úspěchů, Důvěrou v žáky, Vytvářením příznivé třídní atmosféry, Využíváním formativního hodnocení, Poskytováním zpětné vazby, Vhodnou prací a chybou																		
Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žáků své třídy?																		
Pravidelně/neustále																		
Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?																		
Pravidelně/neustále																		
Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí?																		
Změním způsob výkladu, Někdy to vysvětlím nějakého žáka/žákyni																		
Typy sebehodnocení žáků																		
Jak často provádíte okamžitě sebehodnocení u Vaší třídy?																		
Pravidelně/neustále																		
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky?																		
Pravidelně/neustále																		
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr tematické nebo projektové práce?																		
Pravidelně/neustále																		
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období?																		
Čtvrtletní: Občas																		
Pololetní: Pravidelně																		
Závěrečné: Pravidelně																		
Responzivní výuka																		
Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?																		
Pravidelně/neustále																		
Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?																		
Velmi pozitivně																		
Proč nevyužíváte principy responzivní výuky?																		
principy responzivní výuky využívám																		
Sebehodnocení žáků																		
Jak rozumíte pojmu sebehodnocení?																		
Umění zhodnotit své výkony a posoudit, zda jsem došlá výsledků, které jsem si stanovil																		
Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnocení)?																		
Spíše jsou schopni																		
Jak byste ohodnotil/a vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?																		
Spíše pozitivní																		
Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?																		
Velmi důležité																		
Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?																		
Kombinací obou metod																		
V čem vidíte největší problémy/překážky při sebehodnocení žáků?																		
Zkrácené odpovědi, nedokážu se ohodnotit férově, Fikají pouze pozitivní věci, neumí říct negativní věc o sobě																		
Rozvoj sebehodnocení žáků																		
Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků?																		
Systematicky a pravidelně																		
Vyberte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.																		
Pohyby/gesta, Grafické symboly Jedna věta na závěr hodiny/aktivity, Hodnotící komunikační kruhy, Sebehodnotící listy																		
Jakým způsobem provádíte průběžné sebehodnocení během vyučovací jednotky?																		
Gesty																		
Jakým způsobem provádíte sumativní sebehodnocení na konci určitého období?																		
Písemné pomocí hodnotících archů																		
Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro učitele?																		
K individualizaci výuku																		
Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro rodiče?																		
Věd, co dítěti jde a co neopak ne																		
Liší se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?																		
Ne																		
Protože jste zaškrtli ano, charakterizujte, jak konkrétně se liší.																		
odpověď nevyplnína																		
Postupy sebehodnocení																		
Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je komunční kruhy?																		
Občas																		
Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je portfolio nebo sebehodnotící listy?																		
Pravidelně																		
Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?																		
Občas																		
Jak Vám sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím v učení žáků?																		
Velmi pomáhá																		
Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků?																		
odpověď nevyplnína																		
Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků?																		
odpověď nevyplnína																		
Co se Vám naopak neosvědčilo při sebehodnocení žáků?																		
odpověď nevyplnína																		
Sebepojetí žáků																		
Jak hodnotíte sebepojetí svých žáků?																		
Spíše pozitivní																		
Jaký vliv má podle Vás sebepojetí na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?																		
Velmi pozitivní vliv																		
Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepojetí svých žáků?																		
odpověď nevyplnína																		
V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepojetí žáků?																		
Velmi silně																		
Jak podle Vás ovlivňuje sebepojetí žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?																		
Velmi pozitivně																		
Jak často provádíte skupinové sebehodnocení ve své třídě?																		
Pravidelně																		
Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)																		
Portfolia, Dotazníky sebehodnocení, Hodnotící a sebehodnotící listy																		
Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)																		
Komunční kruhy, Skupinové rozhovory																		
Seřaďte následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené). [Klasifikace]																		
<table border="1"> <tr> <td>Klasifikace (známky)</td> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Slovní hodnocení</td> <td>3</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Sebehodnocení</td> <td>4</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Body, procenta</td> <td>1</td> <td></td> </tr> </table>							Klasifikace (známky)	2		Slovní hodnocení	3		Sebehodnocení	4		Body, procenta	1	
Klasifikace (známky)	2																	
Slovní hodnocení	3																	
Sebehodnocení	4																	
Body, procenta	1																	
Doplňující otázky																		
Co považujete za největší překážku v začleňování sebehodnocení do výuky?																		
Neschopnost se ocenit a shrnout svou práci																		
Jak byste hodnotil/a podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?																		
Velmi dostatečná																		
Máte nějaké návrhy na zlepšení dovedností sebehodnocení u žáků?																		
odpověď nevyplnína																		

Příloha 10 – Celkový přehled odpovědí respondenta 15

Identifikace	 nad 15 000 Obec počet obyvatel	 11 – 20 Praxe počet let	 41 – 50 Věk v letech	 4. ročník Ročník třída	 Škola	Běžná výuka typ školy
--------------	---	--	---	---	---	--------------------------

Formativní hodnocení

Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?

Občas

Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků?

Nemohu rozhodnout

Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení?

Žáci lépe porozumí svým silným i slabým stránkám

Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?

Spíše pozitivně

Jak často poskytl/a písemnou zpětnou vazbu svým žákům?

Občas

Jak často poskytl/a ústní zpětnou vazbu svým žákům?

Pravidelně/neustále

Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního hodnocení?

Kombinací obou metod

Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?

Ano

Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky.

zpětnou vazbu od žáků využívám k přizpůsobení tempa výuky a k identifikaci oblastí, které je potřeba více procvičit

Termíny formativního hodnocení

Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek)

Stanovení výchovně-vzdělávacích cílů, Stanovení kritérií hodnocení, Zpětná vazba, Sebehodnocení

Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?

Portfolia žáků, Sebehodnotící listy, Žákovské knížky

Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce?

portfolia, sebehodnotící listy a zpětnou vazbu během výuky

Nastavení mysli

Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků?

Podporou a oceňováním úsilí/pokroku, Důvěrou v žáky, Vytvářením příznivé třídní atmosféry, Využíváním formativního hodnocení, Poskytováním zpětné vazby, Vhodnou prací a chybou

Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žáků své třídy?

Pravidelně/neustále

Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?

Pravidelně/neustále

Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí?

Změním způsob výkladu, Využiji vrstevnické učení

Typy sebehodnocení žáků

Jak často provádíte sebehodnocení ve Vaší třídě?

Občas

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky?

Občas

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr tematické nebo projektové práce?

Občas

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období?

Čtvrtletní: Občas

Pololetní: Pravidelně

Závěrečné: Pravidelně

Responzivní výuka

Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?

Občas

Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?

Spíše pozitivně

Proč nevyužíváte principy responzivní výuky?

principy responzivní výuky využívám

Sebehodnocení žáků

Jak rozumíte pojmu sebehodnocení?

žáci díky němu reflektují svůj výkon a určují, v čem se mohou zlepšit

Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnotit)?

Spíše jsou schopni

Jak byste ohodnotila vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?

Nedokážu posoudit

Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?

Spíše důležité

Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?

Kombinací obou metod

V čem vidíte největší problémy/potížky při sebehodnocení žáků?

někteří žáci mají tendenci být příliš kritičtí, jiní se naopak přecítají

Rozvoj sebehodnocení žáků

Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků?

Spíše nahodile

Vybíráte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.

Jedna věta na závěr hodiny/aktivity, Hodnotící komunikační kruh, Sebehodnotící listy

Jakým způsobem provádíte průběžné sebehodnocení během vyučovací jednotky?

žáci používali symboly a jednoduché otázky k vyjádření svých pocitů ohledně učiva

Jakým způsobem provádíte sumativní sebehodnocení na konci určitého období?

sebehodnotící listy, žáci při nich reflektují úspěchy a oblasti ke zlepšení

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro učitele?

žáci mi dali zpětnou vazbu o tom, co jim pomohlo a co by potřebovali více procvičit

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro rodiče?

informuji rodiče o tom, jak žáci vnímají svůj pokrok a co by rádi zlepšili

Líší se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?

Ano

Protože jsem zaškrtl ano, charakterizujte, jak konkrétně se liší.

u mladších přešel vizuálních a jednoduchých technik, u starších žáků se zaměřuju na podrobnější písemné reflexe

Postupy sebehodnocení

Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je komunikační kruh?

Občas

Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je portfolio nebo sebehodnotící listy?

Občas

Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?

Občas

Jak Vám sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím v učení žáků?

Pomáhá

Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků?

od jednoduchých technik (například jedna věta na závěr hodiny), až postupně přecházíme k podrobnějším sebehodnotícím listům

Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků?

sebehodnotící listy, pravidelné reflexe na konci hodiny

Co se Vám neopak osvědčilo při sebehodnocení žáků?

některé děti mají problémy s objektivitou při sebehodnocení

Sebepečení žáků

Jak hodnotíte sebepečení svých žáků?

Spíše pozitivně

Jaký vliv má podle Vás sebepečení na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?

Spíše pozitivní vliv

Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepečení svých žáků?

chválím za snahu a pokrok, povzbuzuji je, aby si stanovovali reálné cíle

V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepečení žáků?

Středně

Jak podle Vás ovlivňuje sebepečení žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?

Spíše pozitivně

Jak často provádíte skupinové sebehodnocení ve své třídě?

Občas

Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Portfolia, Dotazníky sebehodnocení, Hodnotící a sebehodnotící listy

Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Komunikační kruh, Individuální rozhovory, Skupinové rozhovory

Seřadte následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené). [Klasifikace

Klasifikace (známky)	3	
Slovní hodnocení	1	
Sebehodnocení	2	
Body, procenta	4	

Doplňující otázky

Co považujete za největší překážku v začleňování sebehodnocení do výuky?

Již zmiňovaná neobjektivita, a to vede ke zkrácení výsledku






Jak byste hodnotila podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?

Přiměřeně

Máte nějaké návrhy na zlepšení dovedností sebehodnocení u žáků?

zavádět více strukturované metody

Příloha 11 – Celkový přehled odpovědí respondenta 16

Identifikace	 10 001 – 15 000 Obec počet obyvatel	 6 – 10 Praxe počet let	 26 – 30 Věk v letech	 3. ročník Ročník třída	 Škola Program Začít spolu typ školy
---------------------	---	--	--	--	--

Formativní hodnocení

Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?

Pravidelně/neustále

Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků?

Spíše účinné

Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení?

odpověď nevyplněna

Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?

Spíše pozitivně

Jak často poskytl(a)te písemnou zpětnou vazbu svým žákům?

Pravidelně/neustále

Jak často poskytl(a)te ústní zpětnou vazbu svým žákům?

Pravidelně/neustále

Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního hodnocení?

Kombinací obou metod

Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?

Ano

Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky.

odpověď nevyplněna

Responzivní výuka

Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?

Občas

Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?

Velmi pozitivně

Proč nevyužíváte principy responzivní výuky?

principy responzivní výuky využívám

Sebehodnocení žáků

Jak rozumíte pojmu sebehodnocení?

schopnost hodnotit svou práci

Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnocení)?

Spíše jsou schopni

Jak byste ohodnotil(a) vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?

Spíše pozitivní

Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?

Velmi důležité

Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?

Kombinací obou metod

V čem vidíte největší problémy/překážky při sebehodnocení žáků?

odpověď nevyplněna

Jak Vám sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím v učení žáků?

Pomáhá

Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků?

odpověď nevyplněna

Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků?

odpověď nevyplněna

Co se Vám naopak neosvědčilo při sebehodnocení žáků?

odpověď nevyplněna

Termíny formativního hodnocení

Jaké /strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek)

Stanovení výchovně-vzdělávacích cílů, Stanovení kritérií hodnocení, Zpětná vazba, Sebehodnocení

Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?

Portfolia žáků, Sebehodnotící listy, Žákovské knížky

Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce?

odpověď nevyplněna

Rozvoj sebehodnocení žáků

Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků?

Systematicky a pravidelně

Vyberte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.

Pohyby/gesta, Grafické symboly Jedna věta na závěr hodiny/aktivity, Vyber – vyměň – vyber

Sebepojetí žáků

Jak hodnotíte sebepojetí svých žáků?

Velmi pozitivní

Jaký vliv má podle Vás sebepojetí na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?

Velmi pozitivní vliv

Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepojetí svých žáků?

odpověď nevyplněna

V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepojetí žáků?

Velmi silně

Jak podle Vás ovlivňuje sebepojetí žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?

Velmi pozitivně

Nastavení mysli

Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků?

Podporou a oceňováním úsilí/pokroku, Důvěrou v žáky, Vytvářením příznivé třídní atmosféry, Využíváním formativního hodnocení, Poskytováním zpětné vazby, Vhodnou prací a chybou

Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žáků své třídy?

Pravidelně/neustále

Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?

Pravidelně/neustále

Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí?

Změním způsob výkladu, Nechám to vysvětlit nějakého žáka/žákyni, Využiji vrativnické učení

Jakým způsobem provádíte průběžné sebehodnocení během vyučovací jednotky?

odpověď nevyplněna

Jakým způsobem provádíte sumativní sebehodnocení na konci určitého období?

odpověď nevyplněna

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro učitele?

odpověď nevyplněna

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro rodiče?

odpověď nevyplněna

Líbí se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?

Ano

Proč jste zaškrtnl ano, charakterizujte, jak konkrétně se líbí.

odpověď nevyplněna

Jak často provádíte skupinové sebehodnocení ve své třídě?

Občas




Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Portfolia, Dotazníky sebehodnocení, Hodnotící a sebehodnotící listy, Týdenní/měsíční/čtvrtletní plány (alespoň jedno z nabízeného)

Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Komunální kruh, Individuální rozhovory, Skupinové rozhovory, Porady mezi učitelem a žákem

Seřaďte následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené). [Klasifikace]

Klasifikace (známky)	4	
Slovní hodnocení	2	
Sebehodnocení	3	
Body, procenta	1	

Typy sebehodnocení žáků

Jak často provádíte sebehodnocení ve Vaší třídě?

Občas

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky?

Občas

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr tematické nebo projektové práce?

Pravidelně/neustále

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období?

Čtvrtletní: Pravidelně

Pololetní: Pravidelně

Závěrečné: Pravidelně

Postupy sebehodnocení

Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je komunální kruh?

Občas

Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je portfolio nebo sebehodnotící listy?

Občas

Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?

Pravidelně

Doplňující otázky

Co považujete za největší překážku v začleňování sebehodnocení do výuky?

odpověď nevyplněna

Jak byste hodnotil(a) podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?

Dostatečná






Máte nějaké návrhy na zlepšení dovedností sebehodnocení u žáků?

odpověď nevyplněna

Příloha 12 – Celkový přehled odpovědí respondenta 17

Identifikace	10 001 – 15 000 Obec počet obyvatel	Praxe 4 – 5 počet let	Věk 26 – 30 v letech	4. ročník třída	Škola	Běžná výuka typ školy
Formativní hodnocení						
Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?						
Pravidelně/neustále						
Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků?						
Spíše účinné						
Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení?						
Děti i rodiče ví, co žáci přesně jde a na co se má více zaměřit.						
Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?						
Velmi pozitivně						
Jak často poskytujete písemnou zpětnou vazbu svým žákům?						
Pravidelně/neustále						
Jak často poskytujete ústní zpětnou vazbu svým žákům?						
Občas						
Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního hodnocení?						
Kombinací obou metod						
Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?						
Ano						
Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky.						
Více se zaměřujeme na učivo, které dítěm nejde, zařazují aktivity, které dítě baví.						
Termíny formativního hodnocení						
Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek)						
Zpětná vazba, Sebehodnocení, Vrstevnické hodnocení						
Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?						
Portfolia žáků, Sebehodnotiči listy						
Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce?						
Měsíční slovní hodnocení, průběžné vrstevnické hodnocení, sebehodnocení práce.						
Nastavení mysli						
Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků?						
Důvěrou v žáky, Vytvářením příznivé třídní atmosféry, Využíváním formativního hodnocení, Poskytováním zpětné vazby, Vhodnou prací a chybou						
Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žáků své třídy?						
Občas						
Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?						
Pravidelně/neustále						
Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí?						
Změním způsob výkladu, Nechám to vysvětlit nějakého žáka/žákyni, Využiji vrstevnické učení						
Typy sebehodnocení žáků						
Jak často provádíte okamžité sebehodnocení ve Vaší třídě?						
Pravidelně/neustále						
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky?						
Občas						
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr tematické nebo projektové práce?						
Pravidelně/neustále						
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období?						
Čtvrtletní: Pravidelně						
Pololetní: Pravidelně						
Závěrečné: Pravidelně						
Responzivní výuka						
Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?						
Občas						
Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?						
Nedokážu posoudit						
Proč nevyužíváte principy responzivní výuky?						
principy responzivní výuky využívám						
Sebehodnocení žáků						
Jak rozumíte pojmu sebehodnocení?						
Vyděření vlastního názoru na svou práci/aktivitu.						
Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnotit)?						
Spíše jsou schopni						
Jak byste ohodnotil/a vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?						
Velmi pozitivní						
Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?						
Spíše důležité						
Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?						
Kombinací obou metod						
V čem vidíte největší problémy/překážky při sebehodnocení žáků?						
Omezený čas vyučovacích jednotek - někdy nezbyde čas.						
Rozvoj sebehodnocení žáků						
Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků?						
Systematicky a pravidelně						
Vyberte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.						
Počty/gesta, Grafické symboly Hodnotiči komunikační kruh, Sebehodnotiči listy, Výber – vyměň – výber						
Sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím u učení žáků?						
Velmi pomáhá						
Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků?						
U malých dětí nejprve gesta, smajlíky, postupně se učíme vyjadřovat slovně nejen u sebehodnocení, ale i u hodnocení vrstevníků.						
Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků?						
Začít hned od první třídy.						
Co se Vám naopak neosvědčilo při sebehodnocení žáků?						
-						
Sebepojetí žáků						
Jak hodnotíte sebepojetí svých žáků?						
Velmi pozitivní						
Jaký vliv má podle Vás sebepojetí na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?						
Nedokážu posoudit						
Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepojetí svých žáků?						
Vždy hédáme to, co se povede a v čem udělal žák pokrok.						
V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepojetí žáků?						
Silně						
Jak podle Vás ovlivňuje sebepojetí žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?						
Nedokážu posoudit						
Sebehodnocení provádíte skupinově sebehodnocení ve své třídě?						
Pravidelně						
Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)						
Portfolia, Dotazníky sebehodnocení, Hodnotiči a sebehodnotiči listy						
Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)						
Komunální kruh, Individuální rozhovory, Skupinové rozhovory						
Seřadte následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené). [Klasifikace						
Klasifikace (známky) 3						
Slovní hodnocení 2						
Sebehodnocení 1						
Body, procenta 4						
Doplňující otázky						
Co považujete za největší překážku v začleňování sebehodnocení do výuky?						
Čas.						
Jak byste hodnotil/a podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?						
Nedostatečná						
Máte nějaké návrhy na zlepšení dovedností sebehodnocení u žáků?						
odpověď nevyplněna						
Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je komunální kruh?						
Pravidelně						
Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je portfolio nebo sebehodnotiči listy?						
Pravidelně						
Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?						
Pravidelně						

Príloha 13 – Celkový prehľad odpovedí respondenta 18

Identifikace	 nad 15 000 Obec počet obyvateľ	 6 – 10 Praxe počet let	 31 – 40 Věk v letech	 5. ročník Ročník třída	 Škola Bilingví výuka typ školy
--------------	---	---	---	---	---

Formativní hodnocení

Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?

Pravidelně/neustále

Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků?

Velmi účinné

Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení?

Žáci zlepšují své výkon a dochází a velmi často dochází k reflexi. Já díky FH mohu přizpůsobovat výuku potřebám žáků.

Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?

Velmi pozitivně

Jak často poskytl/a písemnou zpětnou vazbu svým žákům?

Pravidelně/neustále

Jak často poskytl/a ústní zpětnou vazbu svým žákům?

Pravidelně/neustále

Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního

Kombinací obou metod

Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?

Ano

Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky.

Díky ZV vím, co je pro žáky těžké, přizpůsobím tomu následující hodiny. Někdy díky návrhům od žáků začnem zajímavější aktivity do hodiny.

Termíny formativního hodnocení

Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek)

Stanovování výchovně-vzdělávacích cílů, Stanovování kritérií hodnocení, Zpětná vazba, Sebehodnocení, Vrstevnické hodnocení

Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?

Portfolia žáků, Sebehodnotící listy

Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce?

Používáme gesta, sebehodnotící listy, propastky, nedokončené věty, ...

Nastavení mysli

Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků?

Podpora a oceňování úsilí/pokroku. Důvěrou v žáky, Vytvářením příznivé třídní atmosféry, Využíváním formativního hodnocení, Poskytováním zpětné vazby, Pozitivním gradováním úloh, Vhodnou praxí a chybou

Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žáků své třídy?

Pravidelně/neustále

Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?

Pravidelně/neustále

Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí

Změním způsob výkladu, Nechám to vysvětlit nějakému žákovi/žákyni, Využiji vrstevnické učení

Typy sebehodnocení žáků

Jak často provádíte okamžité sebehodnocení ve Vaší třídě?

Pravidelně/neustále

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky?

Pravidelně/neustále

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr tematické nebo projektové práce?

Pravidelně/neustále

Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období?

Čtvrtletní: Pravidelné

Pololetní: Pravidelné

Závěrečné: Pravidelné

Responzivní výuka

Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?

Pravidelně/neustále

Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?

Velmi pozitivně

Proč nevyužíváte principy responzivní výuky?

principy responzivní výuky využívám

Sebehodnocení žáků

Jak rozumíte pojmu sebehodnocení?

Žáci díky němu dospějí k samostatnosti v učení. Hodnotím, co umím, na čem mám ještě zapracovat.

Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnotit)?

Spíše jsou schopni

Jak byste ohodnotil/a vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?

Spíše pozitivní

Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?

Spíše důležité

Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?

Kombinací obou metod

V čem vidíte největší problémy/překážky při sebehodnocení žáků?

Nedostatek času věnovaného ve vyučování této aktivitě.

Rozvoj sebehodnocení žáků

Jak často rozvíjete sebehodnocení u žáků?

Systematicky a pravidelně

Vybíráte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.

Pohyby/gesta, Grafické symboly Jedna věta na závěr hodiny/aktivity, Hodnotící komunikační kruhy, Sebehodnotící listy, Vyber – vyměň – vyber

Jakým způsobem provádíte průběžné sebehodnocení během vyučovací jednotky?

Použiji různé rychlé techniky, například postavení na pomyslné klívese ve třídě (u tabule rozumnými vyznačit celostinné, uprosed něco si odškrtnu, ale ještě musím procvičovat; u zdí jsem stracený)

Jakým způsobem provádíte sumativní sebehodnocení na konci určitého období?

Žáci si hodnotí své portfolia a také využívám sebehodnotící listy.

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro učitele?

Opět se díky tomu mohu zaměřit na problematiku.

Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro rodiče?

Na tripartitách si ukazujeme portfolia, rodiče vidí, co žák ocenil/kde vidí své slabiny, které třeba při příchodu domů běžně nejvše dávát nemají.

Liší se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?

Ano

Protože játo zaškrtli ano, charakterizujte, jak konkrétně se liší.

Starší se více zapojují třeba do již uvedených tvorby kritérií.

Postupy sebehodnocení

Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je komunální kruh?

Pravidelně

Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je portfolio nebo sebehodnotící listy?

Pravidelně

Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?

Pravidelně

Jak Vám sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím v učení žáků?

Velmi pomáhá

Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků?

S žáky reflektuju jejich pokroky a stanovujeme nové cíle.

Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků?

Žáky zapojuji do tvorby kritérií, to moc pomáhá.

Co se Vám naopak neosvědčilo při sebehodnocení žáků? Občas vidím demotivaci, když je hodnocení příliš časově náročné nebo ho praktikujeme až moc často (například vyplňovat sebehodnotící listy vícero krát do týdne).

Sebepojetí žáků

Jak hodnotíte sebepojetí svých žáků?

Spíše pozitivní

Jaký vliv má podle Vás sebepojetí na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?

Spíše pozitivní vliv

Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepojetí svých žáků?

Koukám na jejich snahu, pokroky, ne na to, jak například dopadli v testu. Důležité je, aby se žáci nebáli chyb.

V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepojetí žáků?

Silně

Jak podle Vás ovlivňuje sebepojetí žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?

Spíše pozitivně

Jak často provádíte skupinové sebehodnocení ve své třídě?

Pravidelně

Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Portfolio, Dotazníky sebehodnocení, Hodnotící a sebehodnotící listy, Schránka na problémy, Týdenní/měsíční/čtvrtletní plány (alespoň jedno z nabízeného)

Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)

Komunální kruhy, Individuální rozhovory, Skupinové rozhovory, Porady mezi učitelem a žákem

Seřaďte následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené). [Klasifikace

Klasifikace (známky)	4
Slovní hodnocení	2
Sebehodnocení	1
Body, procenta	3

Doplňující otázky

Co považujete za největší překážku v začleňování sebehodnocení do výuky?

Někteří učitelé mohou být rezistentní vůči novým metodám a technikám, bohdže.

Jak byste hodnotil/a podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?

Velmi dostatečná

Máte nějaké návrhy na zlepšení dovednosti sebehodnocení u žáků?

Například absolvovat školení/webináře na toto téma.

Příloha 14 – Celkový přehled odpovědí respondenta 19

Identifikace	nad 15 000 Obec počet obyvatel	21+ Praxe počet let	61+ Věk v letech	4. ročník Ročník třída	Běžná výuka Škola typ školy												
Formativní hodnocení Jak často používáte formativní hodnocení ve své výuce?	Občas																
Jak hodnotíte účinnost formativního hodnocení ve zlepšování výsledků učení žáků?	Nemohu rozhodnout																
Jaké jsou podle Vás hlavní výhody formativního hodnocení?	Málo by věst k lepším výsledkům žáků, protože dostávají šanci se průběžně zlepšovat.																
Jakým způsobem podle Vás formativní hodnocení ovlivňuje pracovní klima ve třídě?	Nedokážu posoudit																
Jak často poskytl(a) písemnou zpětnou vazbu svým žákům?	Velmi zřídka																
Jak často poskytl(a) ústní zpětnou vazbu svým žákům?	Občas																
Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu formativního hodnocení?	Kombinací obou metod																
Využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky?	Ano																
Prosím, popište, jak využíváte zpětnou vazbu od žáků k úpravě své výuky.	Snažím se koukat na to, co žáci potřebují, přidat nějakou změnu do výuky, ale moc velké změny upřímně neprovádím.																
Termíny formativního hodnocení Jaké strategie formativního hodnocení používáte aktivně ve výuce? (můžete označit více položek)	Stanovování výchovně-vzdělávacích cílů, Zpětná vazba																
Jaké nástroje formativního hodnocení používáte nejčastěji?	Žakovské knížky																
Jaké techniky formativního hodnocení používáte ve své výuce?	Kvízy a písemné reflexe, občas vrstevnické hodnocení, ale nevěnujeme tomu a žáky tolik času.																
Nastavení mysli Jakým způsobem podporujete růstové myšlení u žáků?	Velmi zřídka																
Vytvářením příznivé třídní atmosféry, Poskytováním zpětné vazby, Vhodnou prací a chybou	Občas																
Jak často se snažíte přizpůsobit výuku potřebám a znalostem žáků své třídy?	Občas																
Jak často individuálně pomáháte žákům, kteří obtížně chápou nějaké učivo?	Občas																
Jakým způsobem reagujete, pokud většina žáků nerozumí?	Velmi zřídka																
Změním způsob výkladu, Nechám to vysvětlit nějakému žákovi/žákyni	Občas																
Typy sebehodnocení žáků Jak často provádíte okamžité sebehodnocení ve Vaší třídě?	Občas																
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr vyučovací jednotky?	Občas																
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr tematické nebo projektové práce?	Velmi zřídka																
Jak často provádíte sebehodnocení na závěr určitého období?	Čtvrtletní: Velmi zřídka																
	Pololetní: Pravidelně																
	Závěrečné: Pravidelně																
Responzivní výuka Jak často využíváte principy responzivní výuky ve své třídě?	Občas																
Jak hodnotíte vliv responzivní výuky na výsledky Vašich žáků?	Nedokážu posoudit																
Proč nevyužíváte principy responzivní výuky?	Principy responzivní výuky využívám																
Sebehodnocení žáků Jak rozumíte pojmu sebehodnocení?	Hodnocení sám sebe, svého aktuálního výkonu.																
Jak si myslíte, že jsou Vaši žáci schopni se sami hodnotit (to je sebehodnotit)?	Spíše jsou schopni																
Jak byste ohodnotil(a) vztah Vašich žáků ve vztahu k sebehodnocení?	Nedokážu posoudit																
Jak si myslíte, že Vaši žáci vnímají důležitost sebehodnocení?	Spíše důležité																
Jakým způsobem se snažíte podporovat autonomní hodnocení žáků?	Cíleným sebehodnocením																
V čem vidíte největší problémy/potřebky při sebehodnocení žáků?	Je potřeba zajistit důsledné vedení.																
Rozvoj sebehodnocení žáků Jak často rozvíjíte sebehodnocení u žáků?	Spíše nahodile																
Vybíráte z nabízených možností všechny techniky sebehodnocení, které ve výuce používáte.	Pohyby/gesta, Grafické symboly Sebehodnotiči listy																
Jakým způsobem provádíte průběžné sebehodnocení během vyučovací jednotky?	Krátké reflexe, palce																
Jakým způsobem provádíte sumativní sebehodnocení na konci určitého období?	Vypíňujeme listy, každý žák vypíše svůj na základě toho, co jsme v tom pololetí dělali.																
Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro učitele?	K mému vlastnímu zhodnocení mé práce.																
Jakým způsobem využíváte sebehodnocení jako zpětnou vazbu pro rodiče?	Asi nijak?																
Líší se nějak rozvoj a implementace sebehodnocení u Vašich mladších žáků (1. a 2. ročník) a starších žáků (3. až 5. ročník)?	Ne																
Protože jste zaškrtli ano, charakterizujte, jak konkrétně se liší.	odpověď nevyplněna																
Postupy sebehodnocení Jak často používáte ústní postupy sebehodnocení, jako je komunitní kruh?	Velmi zřídka																
Jak často používáte písemné postupy sebehodnocení, jako je portfolio nebo sebehodnotiči listy?	Občas																
Jak často provádíte individuální sebehodnocení se svými žáky?	Občas																
Sebehodnocení pomáhá při porozumění obtížím u učení žáků?	Pomáhá																
Jak postupujete při rozvoji sebehodnocení žáků?	Na všechno musíme jít postupně, ale moc času tomu nevěnujeme.																
Co se Vám osvědčilo při sebehodnocení žáků?	Pro to, abych dostala rychlou zpětnou vazbu od žáků na konci hodiny, používám palce či grafické symboly.																
Co se Vám naopak neosvědčilo při sebehodnocení žáků?	Nepoužívat sebehodnotiči listy u mladších dětí.																
Sebepečení žáků Jak hodnotíte sebepečení svých žáků?	Spíše pozitivní																
Jaký vliv má podle Vás sebepečení na schopnost žáků se reálně sebehodnotit?	Spíše pozitivní vliv																
Jakým způsobem podporujete pozitivní sebepečení svých žáků?	Určitě nějak ano, pozitivně je hodnotím.																
V jaké míře si myslíte, že Vaše hodnocení ovlivňuje sebepečení žáků?	Silně																
Jak podle Vás ovlivňuje sebepečení žáků jejich ochotu přijímat školní výzvy?	Spíše pozitivně																
Jak často provádíte skupinové sebehodnocení ve své třídě?	Velmi zřídka																
Jaké konkrétní postupy písemného sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)	Dotazníky sebehodnocení, Hodnotiči a sebehodnotiči listy, Schránka na problémy																
Jaké konkrétní postupy ústního sebehodnocení používáte ve své třídě? (vyberte všechny, které používáte)	Individuální rozhovory																
Seřaďte následující postupy hodnocení dle Vaší oblíbenosti (1 = nejoblíbenější, 4 = nejméně oblíbené). [Klasifikace]	<table border="1"> <tr> <td>Klasifikace (známky)</td> <td>1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Slovní hodnocení</td> <td>4</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Sebehodnocení</td> <td>3</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Body, procenta</td> <td>2</td> <td></td> </tr> </table>					Klasifikace (známky)	1		Slovní hodnocení	4		Sebehodnocení	3		Body, procenta	2	
Klasifikace (známky)	1																
Slovní hodnocení	4																
Sebehodnocení	3																
Body, procenta	2																
Doplňující otázky Co považujete za největší překážku v začlenění sebehodnocení do výuky?	Když jsem byla dítě, učitelé takto moc neučili. Já sama jsem asi moc nevěděla, jak a takovým hodnocením ve své třídě začít.																
Jak byste hodnotil(a) podporu vedení školy v otázce sebehodnocení žáků?	Přiměřená																
Máte nějaké návrhy na zlepšení dovedností sebehodnocení u žáků?	Tak to bych ráda viděla odpovědi ostatních, třeba by mi to pomohlo																