

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Formativní hodnocení ve výuce na 1. stupni základní školy

Formative Assessment in Primary School Education

Jana Kopecká

Vedoucí práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Formativní hodnocení ve výuce na 1. stupni základní školy* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. března 2016

.....

podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat zejména vedoucí této diplomové práce, paní PhDr. Janě Staré, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a trpělivost, panu PhDr. Karlu Starému, Ph.D. za instruktáž v softwaru MAXQDA a paní PhDr. Veronice Laufkové za mnohá doporučení a za psychickou podporu. Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce a paním učitelkám, které mi umožnily zrealizovat výzkum a které mi vyšly vstříc. Nakonec bych chtěla poděkovat rodině a všem blízkým za morální i materiální podporu nejen při psaní této práce, ale i během celého studia.

Abstrakt

Diplomová práce *Formativní hodnocení ve výuce na 1. stupni základní školy* pojednává zejména o hodnocení, jímž učitel poskytuje žákům cílenou radu, a to ve chvíli, kdy lze jejich výkon ještě zlepšit. Jde o velmi časté hodnocení žákova pokroku.

První část diplomové práce se věnuje školnímu hodnocení a charakterizuje jeho různé typy, formy i prostředky. Po zasazení formativního hodnocení do kontextu hodnocení školního se práce zabývá vymezením tohoto pojmu a blíže vysvětluje jeho historii, různá pojetí a zejména pak specifikuje využití formativního hodnocení ve školní praxi. Část textu týkající se strategií formativního hodnocení blíže objasňuje pojmy jako například zpětná vazba, práce s chybou, dotazování či vrstevnické hodnocení. Velká část práce je věnována technikám sloužícím formativním účelům, které mohou plnit funkci zásobníku cenných nápadů a rad pro učitele, jak v hodině s žáky pracovat, jak hodnotit.

Druhá část diplomové práce je věnována empirickému výzkumu hodnocení dvou učitelek vlastivědy a českého jazyka, literatury na prvním stupni vybrané základní školy. Prostřednictvím případové studie je zkoumáno, jakým způsobem učitelé na prvním stupni základní školy hodnotí, zda a jak uplatňují formativní hodnocení a jak se liší reflektování hodnocení ve třídě učiteli a žáky.

Klíčová slova: školní hodnocení, formativní hodnocení, hodnocení pro učení, zpětná vazba, dotazování, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, strategie formativního hodnocení, techniky formativního hodnocení

Abstract

This diploma thesis *Formative Assessment in Primary School Education* deals mainly with the classroom assessment, which provides the pupils with purposeful feedback on their learning at the time when their performance can still be improved. It is a very frequent assessment of pupil's progress.

The first part of this diploma thesis deals with classroom assessment and describes the different types of assessment, its forms and tools. After embedding formative assessment to the context of classroom assessment, the thesis deals with the definition of this term and it closely clarifies its history, different approaches, and it especially specifies the use of formative assessment in practice. Part of the text, which is concerned with formative assessment strategies, closely explains concepts such as feedback, dealing with mistakes, questioning or peer-feedback. Major part of this work is dedicated to formative assessment techniques, which may function as a collection of valuable ideas and recommendations for teachers about working with pupils and assessing them in class.

The second part of this diploma thesis presents an empirical research concerned with assessment of two teachers of Social Science and Czech language and literature at the selected primary school. Through case-study are examined these: in what way the teachers assess their pupils at primary school, whether and how they apply formative assessment and how differs the way teachers and pupils reflect the classroom assessment.

Key words: classroom assessment, formative assessment, assessment for learning, feedback, questioning, self-assessment, peer-assessment, formative assessment strategies, techniques of formative assessment

OBSAH

Úvod	9
Teoretická část	11
1 Hodnocení	11
1.1 Pojem hodnocení a jeho místo ve výuce	11
1.2 Školní hodnocení	12
1.2.1 Fáze procesu hodnocení	15
1.2.2 Funkce hodnocení	18
1.2.2.1 Motivační funkce hodnocení	20
1.2.2.2 Informativní funkce hodnocení	20
1.2.2.3 Regulativní funkce hodnocení	21
1.2.2.4 Výchovní funkce hodnocení	21
1.2.2.5 Prognostická funkce hodnocení	22
1.2.2.6 Diferenciační funkce hodnocení	22
1.2.3 Klasifikace hodnocení	23
1.2.4 Formy hodnocení	25
1.2.5 Prostředky hodnocení	26
2 Formativní hodnocení	28
2.1 Historie formativního hodnocení a jeho definice	28
2.2 Pojetí formativního hodnocení dle OECD	32
2.3 Formativní hodnocení ve školní praxi	33
2.3.1 Formativní hodnocení – pozitiva a možné problémy	34
2.3.2 Klíčové strategie formativního hodnocení	38
2.3.2.1 Vyjasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu	39
2.3.2.2 Řízení efektivních třídních diskuzí, otázek, aktivit a úloh, kterými zjišťujeme důkazy o učení žáků	41
2.3.2.3 Poskytování zpětné vazby, která posouvá žáky v učení dopředu	46
2.3.2.4 Aktivizování žáků jakožto zdrojů učení pro sebe navzájem	50
2.3.2.5 Aktivizování žáků jako vlastníků svého učení	52
2.3.3 Techniky formativního hodnocení	53
2.3.3.1 Základní skupiny technik	53
2.3.3.1.1 Shrnutí a reflexe	53

2.3.3.1.2	Seznamy, grafy a grafické organizátory	54
2.3.3.1.3	Vizuální reprezentace informací	55
2.3.3.1.4	Kolaborativní aktivity	56
2.3.3.2	Pestrá škála dalších technik formativního hodnocení	57
2.3.3.2.1	Homework Help Board	57
2.3.3.2.2	Popsicle Sticks	58
2.3.3.2.3	Phone a Friend	58
2.3.3.2.4	Find the Mistake	58
2.3.3.2.5	Elbow Partners	59
2.3.3.2.6	Improvement Evaluation Partner	59
2.3.3.2.7	Peer Feedback	59
2.3.3.2.8	Exit Slips	60
2.3.3.2.9	Line Continuum	60
2.3.3.2.10	Traffic Light	61
2.3.3.2.11	Entrance Tickets	61
2.3.3.2.12	Keep the Question Going	62
2.3.3.2.13	Corners	62
2.3.3.2.14	Think-Pair-Share	63
2.3.3.2.15	Two Stars and a Wish	63
2.3.3.2.16	Carrousel Brainstorming	63
2.3.3.2.17	Jigsaw	64
2.3.3.2.18	ABCD Cards	64
2.3.3.2.19	Basketball Discussions	65
2.3.3.2.20	Mini Presentations	65
2.3.3.2.21	Homework	65
2.3.3.2.22	Bell Work	66
2.3.4	Formativní hodnocení s využitím digitálních materiálů	66
2.3.4.1	Google Disk	66
2.3.4.2	Smart Response	67
2.3.4.3	Mapy učebního pokroku	67
3	Závěr teoretické části	70

Empirická část	72
4 Úvod.....	72
5 Metodologie výzkumu	74
5.1 Stanovení cílů	74
5.2 Výzkumné otázky.....	74
5.3 Podoba výzkumu: případová studie.....	75
5.4 Výběr případů, zdůvodnění výběru	75
5.5 Metody sběru dat	76
5.5.1 Pozorování.....	78
5.5.2 Rozhovory	79
5.6 Analýza a interpretace dat	85
5.6.1 Transkripce rozhovorů.....	86
5.6.2 Kategorizace a kódování v softwaru MAXQDA 12	86
5.6.3 Analýza a interpretace dat z pozorování a rozhovorů	88
5.6.3.1 Jakým způsobem učitelé hodnotí žáky na prvním stupni ZŠ?	102
5.6.3.2 Jak učitelé uplatňují formativní hodnocení na prvním stupni ZŠ?	110
5.6.3.3 Jak se liší reflektování hodnocení ve třídě učiteli a jejich žáky?	116
6 Soubor doporučení	124
Závěr	128
Seznam použitých informačních zdrojů	131
Seznam příloh	138

Úvod

Hodnocení ve škole je již dlouhou dobu tématem, které téměř nikdy nezůstává nedotčené. Jde zejména o to, zda je hodnocení opravdu kvalitní a co je jeho cílem. Každého učitele, rodiče, žáka či jakéhokoli jiného pozorovatele by tedy mělo především zajímat, proč hodnotíme. Chceme někoho potěšit? Nebo snad chceme někoho s někým porovnat? Anebo bychom byli rádi, kdyby naše hodnocení dotyčnou osobu posunulo o něco dále, a poskytlo tak danému jedinci pomocnou ruku, motivaci a příležitost sám se sebou něco udělat? Teprve když známe účel a cíl naší cesty, volíme mezi typy hodnocení a mezi jejich prostředky.

V tradiční škole učitelé většinou porovnávali žáky mezi sebou. Učitelé tedy hodnotili dle sociální vztahové normy a stav vědomostí, znalostí a dovedností mnohdy určovali pouze známkou, kterou někdy doplnili slovním komentářem. Snad proto, že jsou lidé s klasifikačními stupni sžití už několik desítek let, je nejen pro učitele tak obtížné od nich upustit a podívat se na hodnocení z jiného úhlu. Mnozí žáci, rodiče, ale i učitelé si myslí, že známka vyjadřuje vše potřebné a je dostatečným ukazatelem žákovy práce ve škole. Ze známky se tak stal náš věčný společník, který nijak nepopisuje, jak jsme si vedli a jak máme postupovat na dalším našem kroku. Všichni chtějí jedničku, protože se přeci každému líbí, je to pěkná známka a také rodiče žáků spolu s jejich prarodiči pěkné známky domů nosili. Řekne nám ale dvojka, která bude vždycky dvojkou, proč to na jedničku nebylo, kde jsme chybovali a co bychom měli udělat jinak, abychom příště byli lepší? Otázkou také zůstává, zda se současná společnost takovými věcmi vůbec chce zabývat.

V dnešní době už na mnoha školách v republice můžeme spatřit různé typy hodnocení, které tak strohé rozhodně nejsou a které často žákovi pomáhají o něco více. Mezi tato hodnocení patří i formativní hodnocení.

V této diplomové práci se budu zabývat hodnocením, a to zejména jeho jedním konkrétním typem, již zmiňovaným hodnocením formativním. Mým záměrem je formativní hodnocení vysvětlit, uvést několik tipů, jak formativně hodnotit, a především zjistit jak učitelé ve skutečnosti hodnotí v praxi.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část, přičemž v teoretické části se v úvodu zaměřuji na to, jak hodnocení jako takové zapadá do výuky a následně již zmíněný termín definuji: jeho podoby, účastníky, specifika, prostředky. Dále upřesňuji, co všechno tento pojem ve školním prostředí zahrnuje. Následně беру v úvahu různé typy školního hodnocení a stručně je vysvětluji spolu s jejich formami. V další části této diplomové práce se věnuji již jen hodnocení formativnímu, které charakterizují a popisují jeho historický vývoj. Dále poskytuji několik rad, technik a tipů na to, jak ve třídě hodnotit formativně, a to vše na základě prostudované literatury.

V empirické části se zaměřuji na to, jakým způsobem učitelé na prvním stupni základní školy hodnotí, jak uplatňují formativní hodnocení a jak se liší reflektování hodnocení učitelů a žáků, a to na základě pozorování výuky dvou vybraných učitelů a na základě rozhovorů s těmito učitelkami a jejich žáky. Následně vyučujícím, kteří mi pro mé pozorování zpřístupnili vyučovací hodinu a poskytli mi rozhovor, uděluji několik rad, jak formativně hodnotit a jak svou práci zlepšit tak, aby byla účelná a hodnocení žákům pomáhalo.

Teoretická část

1 Hodnocení

1.1 Pojem hodnocení a jeho místo ve výuce

V současnosti hovoříme o *výuce*, která je v Pedagogickém slovníku (2009, s. 357) definována takto: „*Termín označuje synonymicky totéž co vyučování v jeho běžném významu. V teoriích obecné didaktiky se výuka objasňuje šířeji než samo vyučování – jako systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky; obsah výuky; podmínky, determinanty a prostředky výuky; typy výuky; výsledky výuky.*“ Ve výuce se žáci aktivně podílejí na získávání a zpracovávání informací.

Namísto výuky se dříve používal termín *vyučování*, o němž lze říci, že je složitým procesem, který zpravidla závisí na mnoha faktorech. Velmi důležitými jsou ve vyučování neboli v tzv. didaktickém procesu prvky, které tvoří tzv. *didaktický trojúhelník*. Mezi tyto prvky patří **učitel** (ten, kdo didaktický proces řídí a předkládá svým posluchačům nové informace, tj. činitel, který vyučuje), **žák** (ten, kdo tyto informace od učitele přijímá, tj. činitel, který se učí) a **učivo**, které je obsahem sdělovaného, a které je důležité zejména ve spojení s žákem, protože dochází-li k učení, žák dosahuje nějakých výsledků a následně může být celý tento proces ohodnocen.

Mezi učitelem a žákem dochází k vzájemné interakci a komunikaci. Důležité je, že vzájemný vztah mezi učitelem a žákem je závislý na osobnostech obou těchto činitelů, a tak může být interakce jednoho učitele vůči několika žákům a naopak v každém jednotlivém případě odlišná.

Ve vyučovacím procesu dochází k formování celé žákovy osobnosti, jeho postojů a hodnot, a to zejména u žáků mladšího školního věku. Z tohoto důvodu musejí být učitelé v jistém slova smyslu citliví a opatrní. Velmi záleží na jejich osobnosti, pedagogickém taktu i zkušenostech.

Autorky Nelešovská a Spáčilová (1995, s. 34) vyučovací proces charakterizují jako „*záměrné, cílevědomé, soustavné a racionální řízení učebních aktivit žáků, směřující*

k dosažení stanovených výchovně-vzdělávacích cílů, tj. k osvojení soustavy vědomostí a dovedností, k rozvoji duševních a tělesných schopností a utváření osobnosti žáka“.

Z této definice je patrné, že je součástí didaktického procesu rovněž hodnocení, díky kterému lze žáky cílevědomě usměrňovat či řídit jejich aktivity za účelem dosažení stanovených cílů. Hodnocení tedy významně ovlivňuje proces učení. S jeho pomocí lze vyjádřit pozitivní či negativní postoj k žakovým činnostem a výkonům. Hodnocení by mělo být pro žáky užitečné, a stejně tak by jim mělo pomoci se zdokonalit. Hodnocení žákům napomáhá uvědomovat si vlastní chyby a nedostatky, aby je mohli v maximální míře redukovat, ale stejně tak jim též pomáhá podhalit své silné stránky a poznat, v čem jsou žáci dobří. Hodnocení tedy žákům říká, do jaké míry vyhovují stanoveným požadavkům, co je potřeba dělat jinak, případně zjistí, jak jsou na tom v porovnání se svými spolužáky.

1.2 Školní hodnocení

Většinu lidí, kteří se pohybují v pedagogickém prostředí, často ve spojení se slovem hodnocení napadne evaluace, přičemž pro ně oba termíny znamenají totéž. Hodnocení v širším slova smyslu skutečně můžeme nazývat evaluací. Ovšem v dnešní době se tyto pojmy od sebe odlišují. Na jedné straně tak stojí *hodnocení* (angl. *assessment*) a na straně druhé *evaluace* (angl. *evaluation*).

Evaluace se často doslovně překládá jako hodnocení nebo odhad. Dle slovníku cizích slov lze evaluaci chápat jako „*charakteristiku a hodnocení kvality a výsledků vzdělávací soustavy*“ (Klimeš, 2010, s. 165). Dá se říci, že pedagogickou evaluací máme na mysli zhodnocení a srovnávání různých koncepcí vzdělávání, na které nahlížíme z hlediska kvality. Kvalitu posuzujeme také u učitelů. Slavík (1999, s. 36) tvrdí, že „*evaluace tedy představuje koncepční nebo strategickou složku školního hodnocení, která se vztahuje k všeobecným cílům vzdělávání*“. Hodnocení, ve smyslu *assessment*, je pak dle Slavíka (1999, s. 37) hodnocením, které „*se vztahuje ke konkrétním cílům výuky a na výuce se přímo podílí (...), nebo ji bezprostředně podporuje a doplňuje (...)*“. Čapek (2015, s. 495) tvrdí, že evaluace „*(...) označuje složitější proces, ve kterém učitel zkoumá své působení ve třídě. Provádí evaluaci výukové metody, efektivnost projektu nebo své*

činnosti v daném předmětu za určité období. Hledá indikátory, které by mu ukázaly smysluplné výsledky. Ze zjištěných poznatků vyvozuje další kroky ke zlepšení své činnosti.“

Dříve než školní hodnocení je však třeba definovat hodnocení jako takové. Slavík (1999, s. 15) **hodnocení** vymezuje jako „**porovnávání** ‚něčeho‘ s ‚něčím‘, při kterém **rozlišujeme** ‚lepší‘ od ‚horšího‘ a **vybíráme** ‚lepší‘, nebo se snažíme najít cestu k **nápravě** či aspoň **zlepšení** ‚horšího‘“. O hodnocení lze obecně říci, že má různé formy, prostředky nebo funkce (jako jsou například funkce motivační, zpětnovazební – pro vedoucího i podřízeného, ve škole pak pro žáka i učitele). Dále může hodnocení sloužit také jako doklad současného stavu hodnoceného jedince.

Školním hodnocením Slavík (1999, s. 23) rozumí „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“. Vedle Slavíka se školním hodnocením zabývá mnoho dalších autorů, například Dvořáková (in Vališová a Kasíková, 2011, s. 249) školním hodnocením rozumí „*vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli*“ a zároveň tvrdí, že „*hodnocení plně odpovídá celkovému charakteru vyučování, odráží typ cílů a hlavně sociálních vztahů ve vyučování*“.

Podle Velikaniče (1973, s. 156) je školní hodnocení „*proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků*“. Z této definice je patrné, že je hodnocení neustále probíhajícím procesem, během kterého žáka stále více poznáváme, zaměřujeme se na něj individuálně a posuzujeme všechny jeho práce a výkony. Pokud je hodnocení prováděno správně, žáka rozvíjí a motivuje.

Obst (in Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 404) zase uvádí, že „*podstatou školního hodnocení je zjištění kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů – žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnávání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky*“.

Jak je vidět, na hodnocení můžeme nahlížet z mnoha úhlů a můžeme se během jeho studia zaměřovat na různé jeho části. Například je u hodnocení opravdu nutné brát v potaz aktéra činnosti (žáka), průběh žákovy práce jakožto díla, průběh žákovy práce ve smyslu jeho chování, výsledek činnosti, celkový charakter vyučování, cíle a sociální skupinu, kterou je v tomto případě třída, tj. žákovi spolužáci.

Stejně tak jako učitelé vědí, že budou muset v hodinách i mimo ně hodnotit, tak jsou i žáci obeznámeni s tím, že budou hodnoceni. Ačkoli se může zdát, že na hodnocení není nic obtížného, opak je skutečností. Každý učitel musí vědět, koho hodnotí, kdy hodnotí a zejména za jakým účelem. Stejně tak si učitel musí být jistý hned od začátku tím, co hodnotí a komu hodnocení bude sloužit. Učitel by měl tedy dopředu přemýšlet o tom, jaký typ hodnocení si vybere, kterou z jeho forem a proč, zda bude hodnotit znalosti či vědomosti, nebo jestli bude jeho hodnocení sloužit jemu samému a jiným učitelům, dalším profesionálům, rodičům či žákům. Krom těchto uvedených bodů si učitel musí umět říci, jak pozná, že žák opravdu učivu rozumí, a také by měl vědět, zda chce porovnávat žáky mezi sebou, nebo ho zajímá individuální pokrok každého z nich. Pakliže vyučující nemá dostatek informací o žakově učení a přesto jej chce hodnotit, lze takovou osobu považovat za nekompetentní vykonávat pedagogickou profesi. Jako doklad žakova učení v současnosti slouží velmi dobře známé žakovské knížky, kde průběh žakova učení dokládají známky a poznámky, či žakovská portfolia, která se žákům zakládají od prvních tříd. V takovýchto portfoliích se pak shromažďují žakovské práce či hodnocení žakova výkonu, na jejichž základě lze posoudit žákův pokrok.

Kromě samotného hodnocení však učitel musí mít také schopnost stanovit vodné výukové cíle, na jejichž základě dokáže následně určit, které kompetence žáků budou ve výsledku těmi, po nichž pahneme. Tyto cíle je vhodné žákům sdělovat, a vyhnout se tak stresujícím momentům, které by mohly během výuky i na jejím konci nastat. Každý žák by tedy měl vědět, co je cílem hodiny, a v případě, že budou jeho výkon a práce hodnoceny, měl by rovněž být srozuměn s tím, co přesně se bude hodnotit a jakou váhu bude ta která práce mít. Tento typ hodnocení, jehož základem jsou žákům jasně stanovená kritéria, co a jak bude hodnoceno, se nazývá *hodnocením kriteriálním*. Hodnocení nelze z vyučovacího procesu vyloučit a je důležité o něm přemýšlet. Může být časté, průběžné, ale lze se mu věnovat i kratší dobu. Dále by hodnocení mělo být trefné a zejména včasné, aby na něj žák nečekal příliš dlouho, a v průběhu čekání tak neztratil motivaci k dalšímu sebezdokonalování (Tento problém hrozí zejména při čekání na opravu písemných prací, která zpravidla zabírá nejvíce času.). Další hodnocení, kterého se žák většinou dočká až po delší době, je hodnocení práce na nějakém dlouhodobějším projektu apod.).

Důležité je, že školní hodnocení působí nejen na žáky, ale i na učitele, rodiče a na samotnou atmosféru, která ve třídě panuje. Jak již bylo řečeno, hodnocení může mít

velmi pozitivní vliv na žáky, a do jisté míry je tak motivovat k dalším výkonům. Bohužel se ale často stává, že hodnocení působí na žáky spíše negativně. Kvůli tomu pak žáky učení nebaví a po dalším vzdělávání ani netouží. V takovém případě lze říci, že hodnocení může mít i funkci demotivační.

1.2.1 Fáze procesu hodnocení

Hodnocení jako takové je jedním z důležitých prvků celého procesu hodnocení, proto je zásadní, aby jej uměl učitel realizovat, k čemuž mu pomůže analýza procesu a detailní znalost jeho jednotlivých fází. V první řadě se naskýtá pohled na hodnocení nejen jako na nástroj, kterým učitel žákovi sdělí informace o jeho procesu či výsledku učení, ale i jakožto na nástroj výchovný. Hodnocení tedy můžeme označit za výchovně vzdělávací činnost, která, byť se zdá na první pohled velmi jednoduchou, je poměrně složitá. Navíc bývá hodnocení často kritizováno či zpochybňováno nejen žáky a jejich rodiči, ale i učiteli samotnými.

Pravděpodobně v nejtěžší situaci se učitel nachází v případě, má-li žáky ohodnotit okamžitě. Celý proces jim navíc komplikuje fakt, že učitel trpí takřka vždy nedostatkem času, který by měl procesu hodnocení věnovat. Finální hodnocení, které učitel využívá především při vyhodnocování žákovských písemných prací, didaktických testů či pololetních písemných prací, se vztahuje k sumě. Proto tento typ hodnocení označujeme jako *sumativní* a je pro něj charakteristické, že pokud má učitel čas, je toto hodnocení prováděno zpravidla bez větších obtíží a v klidném prostředí.

Obst (in Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 404) se hodnocením detailně zabývá a zároveň popisuje, jaké etapy hodnotící proces zahrnuje. Jím definované fáze jsou velmi obšírné a patří mezi ně:

- a) rozhodnutí o cíli hodnocení (jaká funkce v něm bude převažovat) a o vhodné metodě hodnocení,
- b) zjišťování informací o skutečném stavu (o žakově výkonu),
- c) formulování hodnotícího závěru (stanovení známky, rozhodnutí prospěl – neprospěl apod.)

Vedle těchto definovaných stádií hodnotícího procesu existuje také mnohem podrobnější dělení, které velmi dobře vystihuje, co v procesu hodnocení dělá učitel a jaký je během učitelovy činnosti úděl žáka. Tyto etapy jsou vysvětlovány vzhledem ke známé situaci spojené s hodnocením, tj. s ústním zkoušením žáka, kdy je žák vyvolaný k tabuli. Autory tohoto rozdělení jsou Kolář a Šikulová (2009, s. 58):

- a) zadání úlohy (u) + pochopení, přijetí úlohy (ž),
- b) expozice výkonu (ž) + průběžná analýza (u),
- c) ukončení výkonu (ž) + očekávání (ž) + rychlé zpětné promítání výkonu (u),
- d) závěrečná analýza výkonu (u) + rozhodnutí (u),
- e) vynesení posudku o výkonu (u) + přijetí nebo nepřijetí posudku (ž),
- f) uvědomění si možných důsledků daného posudku (někdy jako součást, moment rozhodování) (u),
- g) důsledky v chování a učebním jednání žáka (ž).

Tvůrci tohoto dělení dodávají, že etapy procesu hodnocení jsou někdy natolik zautomatizovány, že už je účastníci procesu ani nevnímají. Důležité ale je, že jsou platné vždy, když proces hodnocení probíhá, nehledě na to, jakou formou učitel hodnotí a v jaké fázi vyučování hodnotí. Všechny z fází tohoto procesu jsou něčím typické a je vhodné je trochu přiblížit a detailněji se na ně zaměřit.

Když **učitel úlohu zadává**, měl by si být vědom, jakého cíle chce dosáhnout, proč žáka zkouší, co se od něj, nebo o něm chce dozvědět. Autoři Kolář a Šikulová (2009, s. 61) dále uvádějí, že velmi záleží na způsobu sdělení otázky, tedy způsobu zadání úlohy. Velkou roli pak hraje vztah mezi učitelem a žákem a míra informovanosti o žákovi. Například věta „*Tak nám ukaž, jak jsi zvládl tu novou pasáž učiva!*“ může vyznít žákům rozdílných povah naprosto odlišně. Samozřejmě musíme brát v potaz, jak byla věta vyřčena, neboť se její význam může měnit v závislosti na učitelově melodii řeči, důrazu i jeho gestech či mimice.

Autoři naznačují, že stejná věta zapůsobí jinak na žáka, který bývá zpravidla nervózní, ale je vždy připravený na výuku a s učitelem spolupracuje, jinak na žáka, který má velké sebevědomí, pro učitele je problémový, nepřipravuje se, snaží se těžit hlavně z mimoškolních úspěchů a jistě úplně odlišně by ta samá věta zapůsobila na někoho, kdo

má problémy s kázní, do školy se nepřipravuje, často vyrušuje apod. Proto je důležité, aby učitel žáka dobře znal a věnoval pozornost individuálním zvláštnostem každého žáka. Učitel může na základě vztahu k žákovi zvolit různé formy otázek. Samotný způsob položení otázky pak může ovlivnit žakovu reakci na ni, a to jak v negativním, tak v pozitivním slova smyslu. V případě, že **žák zadání pochopí**, otázku přijme a snaží se ji vyřešit. Učitel má pak na výběr, zda žákovi při řešení otázky pomůže (například jejím přeformulováním či návodnými otázkami), či zda žáka nechá, aby ke správné odpovědi došel sám.

Následující fáze hodnotícího procesu je tvořena zejména **expozicí žákova výkonu** (žák přijal otázku a snaží se ji zodpovědět). Tato fáze může být obtížná jak pro žáka, tak pro učitele. Učitel totiž provádí tzv. průběžnou analýzu výkonu, a musí tak věnovat svou pozornost hned několika věcem najednou. Musí se soustředit na žakovy správné postupy i na jeho odbočení od tématu, musí mu naslouchat, aby mohl v případě nutnosti vhodně zareagovat, vstoupit do žákova výkonu a navést ho zpět na správnou cestu. Během této analýzy navíc učitel provádí „*prognózu žákova dalšího postupu*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 65), kdy odhaduje žakovy další kroky a na základě svých předpokladů tak může do žákova výkonu vstoupit a zabránit mu v možném pochybení. Opět záleží na způsobu, kterým učitel žáka vyruší – tento učitelův vstup by měl být taktí. Učitel během průběžné analýzy často chybí v tom, že se až příliš orientuje na žakova pochybení a odchylky, místo toho, aby se zaměřil na jeho způsoby řešení, zajímavé reakce či pokroky v řešení problémových situací.

Vstup učitele do žákova projevu je vždy spjatý se samotným vztahem učitel-žák. Jak jsem již zmínila, učitel může být při hodnocení ovlivněn mnoha faktory vycházejícími z žákova chování. Žák potom bývá „zaškatulkován“ do jisté skupiny a pro učitele může být velmi obtížné žákův výkon ohodnotit za hranicemi této „škatulky“. Může se tedy stát, že učitel průběžnou analýzu úplně přeskočí, jelikož zkouší žáka, u něhož nepředpokládá jakékoli pochybení, a naopak.

V další etapě celého procesu **žák ukončuje** svůj výkon a **očekává**, jak jej učitel za odvedenou práci ohodnotí. Vedle toho si **učitel** musí **zpětně promítnout žákův výkon**. Učitel začíná své hodnocení již v etapě první, avšak až v této fázi může své stanovisko vyřknout. Je totiž nutné, aby do hodnocení zahrnul zkoušení jako celek, a to až do posledního okamžiku žákova projevu. Kolář a Šikulová (2009, s. 66) uvádějí, že během

této fáze má „*žák prostor pro rekapitulaci svého výkonu, kterou provádí ve svém vědomí*“ a dále tvrdí, že „*svůj výkon může porovnávat s výkonem předchozím nebo ho porovnává s výkony ostatních spolužáků*“. Učitelé by si měli být vědomi toho, že ve chvíli, kdy se chystají sdělit žákům výsledek, dochází k emocionálně velmi vypjaté situaci. Proto nemusí žák vždy porozumět, proč mu bylo uděleno právě ono hodnocení.

Když je zkoušení u konce, nastává **závěrečná analýza výkonu** a následné **rozhodnutí**, které jsou prováděny **učitelem**.

1.2.2 Funkce hodnocení

Hodnocení má svůj účel, i přestože může někdy převládat mínění, že je celý jeho proces ukončen pouhým udělením známky. Hodnocení je však složitým procesem, který je rozdělen na určité fáze a zároveň plní své funkce. Podle Slavíka (1999, s. 87) má být pedagogické hodnocení „*cílené, systematické, efektivní a informativní*“.

Funkcí hodnocení není málo a je zřejmé, že spolu velmi úzce souvisejí. Každá z nich je bezpochyby velmi důležitá a záleží na učiteli, zda bude jeho hodnocení některou z těchto funkcí plnit. Učitel si dále musí dát pozor na to, aby tyto funkce využíval správně, a nedocházelo tak k negativnímu ovlivňování osobností žáků. Funkcemi hodnocení se zabývá hned několik autorů a jejich názory se různí. Z jejich klasifikací je ale patrné, že funkce hodnocení určují dle toho, jak vnímají danou oblast sami autoři. Kyriacou (in Obst a kol., 2002, s. 404) při popisu hodnocení klade důraz na pět základních charakteristik. Hodnocení podle něj tedy:

- a) má být zpětnou vazbou pro učitele o jeho práci,
- b) má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich výkonu a prospěchu,
- c) má žáky motivovat,
- d) má sloužit jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka,
- e) má poskytovat doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka,
- f) má posuzovat připravenost žáka pro další učení.

Aby hodnocení plnilo první zmíněnou charakteristiku, učitel musí na jeho základě poznat, zda jsou výsledky žáků takové, jaké zamýšlel. Zpětnou vazbu může získat na základě žákovských prací i jednání žáka. Stejně tak jako pro učitele je zpětná vazba důležitá také pro samotného žáka. Proto musí učitel při hodnocení myslet i na to, aby žáka hodnotil včasné a srozumitelně. Dalším z učitelových cílů je rovněž motivace žáka. Ve většině případů lze motivaci spojit s hodnocením. Má-li však být hodnocení motivující, je nutné, aby jím učitel žákovi neublížil, ba naopak svým hodnocením žáka podněcoval k dalšímu jednání v oblasti vzdělávání, a tím mu pomáhal rozvíjet jeho osobnost. Dle slovníku cizích slov (Klimeš, 2010, s. 480) je motivace „*dynamicky uspořádaný soubor vnitřních faktorů, které ve formě aktuálních či trvalých pohnutek k chování (jednání) podněcují člověka k činnosti a usměrňují ji*“, z čehož se dá soudit, že pokud učitel provede hodnocení správně, pobídne žáka k dalším úkonům a probudí v něm chuť a nadšení v práci pokračovat. Posledním, neméně důležitým, účelem hodnocení je, že na jeho základě učitel pozná, zda žák je, či není dostatečně připravený na zvládnutí dalšího učiva.

Velikanič (in Kolář a Šikulová, 2009, s. 45) funkce hodnocení rozděluje následovně:

- a) motivační funkce,
- b) kontrolní funkce,
 - a. informační,
 - b. regulační,
- c) diagnostická funkce,
 - a. prognostická,
- d) výchovná funkce,
- e) selektivní funkce.

Autoři Kolář a Šikulová (2009, s. 46 – 54) z výše zmíněných funkcí vybrali pouze ty, které jsou pro ně z hlediska řízení učební činnosti žáků důležité a které žáka posouvají v jeho poznání a rozvíjejí jeho osobnost. Rozlišují pak funkce:

- a) motivační,
- b) informativní,

- c) regulativní,
- d) výchovnou,
- e) prognostickou,
- f) diferenciační.

1.2.2.1 Motivační funkce hodnocení

Každá lidská bytost má své potřeby a zájmy, které ji určitým způsobem ovlivňují, zejména v jejím chování a výkonech. Tyto potřeby a zájmy je nutné průběžně uspokojovat. Stejně tak je tomu i ve škole. Takovou potřebou může být například potřeba zažít úspěch, nebo být pochválen (ať už učitelem či spolužákem). V případě naplnění některé z potřeb může být žákův zájem zvýšen, tj. může být motivován k dalším činnostem.

Již výše jsem v odstavci zabývajícím se definicí hodnocení zmínila, že na žákovu motivaci má velký vliv učitel, který může svým hodnocením pozitivně přispívat k žákovu rozvoji, či naopak způsobit jeho nezájem vůči jakékoli aktivitě. Hodnocením, které bývá zpravidla spíše pozitivní, se dají zvýšit žákovy nároky na sebe samého a může být pozměněna jeho hodnotová orientace. V případě negativního hodnocení může u žáka dojít k nechuti k učení či zlepšování se a k nežádoucímu ovlivnění žákovy osobnosti.

Motivační funkce se tak stává nejdůležitější ze zmíněných funkcí hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 46 – 47)

1.2.2.2 Informativní funkce hodnocení

Každý učitel, který s žáky dělá nějakou aktivitu, musí mít podle Koláře a Šikulové (2009, s. 48 – 49) danou aktivitu předem naplánovanou. Musí vědět, jak bude aktivita probíhat, a v případě, že bude žák pracovat sám, musí vědět, jak a co bude hodnotit, tj. musí si určit normu hodnocení. Tuto normu by pak žák měl znát, aby věděl, co se od něj vyžaduje, a směřoval tak k předem určenému cíli. Měl by znát všechna kritéria, aby sám poznal, jak daleko od cíle se nachází, a co vše musí udělat, aby dosáhl úspěchu.

Jestliže učitel žáka hodnotí, předává mu informaci o tom, zda danou normu splnil, nebo na kolik se k ní přiblížil. Zároveň je hodnocení pro žáka informací, jak si vede

ve srovnání s ostatními. Informace o žákově úrovni také pomohou rodičům a učitelům, kteří s žákem pracují v jiných hodinách. Rovněž pro žákova učitele má hodnocení informační hodnotu, o kvalitě jeho vyučovací činnosti. Díky hodnocení tak učitel může svou práci kontrolovat.

Lze tedy říci, že každá forma hodnocení podává určité množství informací o žákově práci, výkonu či výsledku. Některé tyto formy podávají informací více, některé méně. Pakliže žáky ohodnotíme pouze známkou, žák nezíská dostatek informací o tom, jak pracoval, co bylo správně, co špatně, nebo jak by měl pracovat příště, aby se chyb vyvaroval. Chtějí-li učitelé, aby bylo jejich hodnocení po informační stránce opravdu hodnotné, měli by „provádět tzv. *„obsahovou analýzu výkonu“*“ (Amonašvili in Kolář, Šikulová, 2009, s. 49), tj. učitel žákovi sdělí, co se naučil, s jak velkou pomocí, s jakým úsilím se k výsledku dopracoval a jeho výsledek porovnává se stanovenou normou. „*Smyslem obsahové analýzy výkonu je zhodnotit i správnost použitých pracovních postupů, informovat žáka o chybách, kterých se dopustil, (...) poradit mu, jak dál pracovat, (...) jak zlepšit svou práci.*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 49)

1.2.2.3 Regulativní funkce hodnocení

Jak již sám název další funkce hodnocení napovídá, učitel může hodnocením regulovat žákův výkon, jinými slovy jej usměrňuje či řídí. Stejně jako tomu bylo u předchozí funkce, i u funkce regulativní musí učitel provádět tzv. *obsahovou analýzu výkonu*, aby hodnocení svou funkci opravdu plnilo. Provádět takovouto analýzu nelze vždycky. Je však nutné, aby hodnocení obsahovalo alespoň některé její prvky v podobě krátkého slovního hodnocení, díky kterému se žák dozví, kde chyboval, co se mu povedlo a co by měl zlepšit. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 50 - 52)

1.2.2.4 Výchovná funkce hodnocení

Výchovná funkce hodnocení „*by měla vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 52), mezi něž můžeme zařadit například

pracovitost, svědomitost, vytrvalost, tvořivost, obětavost, pečlivost, samostatnost, slušnost, pomoc druhým, skromnost, zvědavost či odpovědnost. Učitel žáka často posuzuje z hlediska jeho výkonů a jednání. A ačkoliv se učitel snaží být co nejobjektivnější, do posudků vnáší jisté množství subjektivity.

Mnohdy se v praxi setkáváme s hodnocením, které má funkci kázeňského prostředku. Takové hodnocení je nežádoucí. Jde o situace, kdy žák vyrušuje. Učitel takového žáka vyvolá, vyzkouší a nakonec mu udělí špatnou známku se slovy typu: *To jsem si mohl myslet, vůbec to neumíš, hlavně, že vyrušuješ!*

1.2.2.5 Prognostická funkce hodnocení

Chce-li učitel žáka hodnotit, musí jej dobře znát, pamatovat si nejen jeho celkový výkon, ale také jeho výkony v určitých situacích, při různých činnostech. Aby si učitel žákovy výkony takto dobře zapamatoval, pomůže mu klasifikační stupnice, díky které vidí žákův posun k lepšímu, případně k horšímu. Na základě této stupnice pak učitel dokáže předpovědět žákovy budoucí studijní vyhlídky.

Pakliže plní učitelovo hodnocení taktéž funkci prognostickou, stává se velmi cenným, neboť může žákovi pomoci vyvarovat se možných budoucích zklamání, např. z dalšího vlastního neúspěchu. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 53)

1.2.2.6 Diferenciační funkce hodnocení

Školním hodnocením lze žáky podle výkonu rozčlenit do stejnorodých skupin. Tyto homogenní skupiny se od sebe liší například učebním stylem, různou úrovní zvládnutí učiva, pracovním tempem či společnými zájmy žáků, kteří byli do skupiny zařazeni. Na základě tohoto dělení pak učitel volí různě náročné úlohy, které mají žáci vyřešit.

Na druhou stranu diferenciací ve třídě často škodí. Někdy totiž přechází v takzvané „škatulkování“, známé též jako „nálepkování“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 54). Jedná se o zařazování žáků do skupin podle prospěchu či chování. S touto „nálepkou“ zůstávají až

do doby, než školu opustí. Učitelé bývají přesvědčeni o tom, že má-li žák špatnou známku z jednoho předmětu, bude ji mít i z předmětu jiného, nebo je-li jeho chování problematické, ani jeho prospěch na tom nebude jinak. Takovému hodnocení by se učitelé měli vyhýbat a pokusit se o co největší možnou objektivitu. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 54)

1.2.3 Klasifikace hodnocení

Učitel může mít k hodnocení různé důvody. Hodnotí, protože potřebují zjistit, zda žák učivu porozuměl, jindy proto, aby mohl žáky vzájemně porovnat. Na základě důvodu, pro který žáky hodnotí, volí učitel typ hodnocení, který nejvíce odpovídá jeho účelu. Typologií hodnocení se zabývá hned několik autorů. Například Obst (in Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 405 – 406) hodnocení klasifikuje takto:

a) formativní hodnocení

Formativní hodnocení se zaměřuje na proces a jeho úkolem je umožnit cílenou radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení výkonů. Na odhalování chyb a nedostatků se u tohoto typu hodnocení nahlíží jako na východisko k jejich odstranění. Tento typ hodnocení má zejména funkci diagnostickou a poskytuje zpětnou vazbu jak učiteli, tak žákovi. Formativnímu hodnocení bude větší pozornost věnována v další kapitole.

b) finální (sumativní, shrnující) hodnocení

Sumativní hodnocení se zaměřuje především na výsledek. Jeho smyslem je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor. Jeho cílem je žáka zařadit, zatímco u předchozího typu hodnocení bylo cílem žáka vést.

c) normativní hodnocení

Normativní hodnocení hodnotí výkon jednoho žáka ve vztahu k výkonům žáků ostatních (nejlepší žák dostane nejlepší možnou známku, zatímco žák nejhorší dostane nejhorší možnou známku). Novotná a Starý (in Starý a kol.,

2008b, s. 66) upozorňují, že „název pochází od tzv. normálního rozdělení pravděpodobnosti podle tzv. Gaussovy křivky, nikoli od normy jako přepisu“.

d) kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu)

Kriteriální hodnocení hodnotí výkon žáka ve vztahu ke zvoleným kritériím a zjišťuje, zda byl konkrétní výkon splněn či ne. Hodnotí se bez ohledu na výkony ostatních.

e) diagnostické hodnocení

Diagnostické hodnocení má odhalit učební obtíže žáků a zjistit speciální vzdělávací potřeby žáků.

f) interní (vnitřní) hodnocení

Interní hodnocení provádí sám učitel, a to ve třídách, ve kterých učí. Kromě učitelova hodnocení žáků sem také spadá hodnocení vrstevníků a sebehodnocení. U vnitřního hodnocení je pak vysoké riziko subjektivního zkreslení.

g) externí (vnější) hodnocení

Toto hodnocení je obvykle prováděno osobami, které nejsou pracovníky školy, kde hodnocení probíhá. Neznamena to ovšem, že jej mohou provádět pouze externisté – také internista může tento typ hodnocení provést. Jeho hodnocení ale musí být externistou kontrolováno.

h) neformální hodnocení

Neformální hodnocení je založeno na učitelově sledování žakových výkonů během běžné práce ve třídě. O tomto typu hodnocení žák zpravidla neví.

i) formální hodnocení

Formální hodnocení je opakem naposledy zmíněného typu. Žák je o něm dopředu spraven, a má tak možnost se na toto hodnocení nějakým způsobem připravit.

j) průběžné hodnocení

Průběžné hodnocení je založeno na pozorování žáka v určitém časovém úseku, zpravidla delším. Učitel hodnotí, jaké nové poznatky žák získal.

k) závěrečné hodnocení

Toto hodnocení se provádí vždy na konci výuky jednotlivých předmětů.

l) objektivní hodnocení

Objektivní hodnocení se vyhýbá vlivu učitelovy osobnosti na hodnocení žáka.

m) hodnocení průběhu

Tento typ hodnocení se zabývá hodnocením průběhu práce nebo činnosti. K těmto činnostem může patřit hodnocení způsobu žákova postupu při tvorbě nějakého díla, hodnocení vypravování, čtení apod.

n) hodnocení výsledku

Hodnocení výsledku se zaměřuje na konečnou verzi žákovy práce. Takové hodnocení se tedy zabývá výsledkem, kterým mohou být třeba písemné práce či jiné žákovy výtvary.

1.2.4 Formy hodnocení

Již bylo naznačeno, že formou se míní způsob. Formy hodnocení žáků jsou způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení.

Některé z forem jsou běžnější než jiné, ale ať už je některá frekventovanější nebo ne, každá z nich má svá pozitiva i negativa. Pakliže učitel volí některou z forem, měl by také dobře vědět proč. Některá z nich šetří čas, jiná učitele o čas obírá, některá žáka upozorní na správnost či špatnost jeho počínání okamžitě a včas, jiná až nějakou dobu po ukončení činnosti, a tak hodnocení ztrácí na efektivitě, mnohé z nich jsou příjemnější a nutí žáky hodnocení vztahovat jen k nim samým a některé naopak žáky vybízejí

k soutěživosti, někdy mají žáci strach z toho, že hodnocení bude jiné, než na jaké jsou zvyklí.

Cílem učitelů by mělo být žákům hodnocením pomoci. Aby bylo hodnocení co nejefektivnější, učitelé by měli znát různé jeho formy a měli by se umět rozhodnout, kdy je kterou z nich vhodné využít. Rozhodnutí učitele pak hlavně záleží na konkrétní situaci v průběhu vyučování. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 77 - 79)

Existuje mnoho způsobů výběru vhodné formy. Patří mezi ně například **mimoverbální forma hodnocení**, která zahrnuje gestikulaci, mimiku nebo jakýkoli pohyb těla. Také pouhé mrknutí oka či pokývnutí hlavou se stává pro žáka signálem, který svědčí o správnosti jeho pracovního postupu, jeho odpovědi atp. Někdy stačí ke zhodnocení i učitelův pohyb k žákům či směrem od nich. Protipólem k této formě je **hodnocení verbální**, které zahrnuje například slovní hodnocení ústní a slovní hodnocení písemné. Příkladem může být věta: „*Pepo, umíš opravdu dobře vlastními slovy převyprávět, oč v příběhu šlo, ale někdy příliš spěcháš a není ti rozumět.*“ Dalším způsobem, jakým lze žáky ohodnotit, je **kvantitativní hodnocení** obsahující všechny možné způsoby hodnocení, které využívají číslo. K těmto způsobům patří známkování (klasifikace), bodové hodnocení, případně procentuální hodnocení. Poslední formou hodnocení je **grafické vyjádření**, během nějž se užívají různé barvy a symboly, nebo nálepky a obrázky, které bývají jistou formou odměny. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 77 - 79)

1.2.5 Prostředky hodnocení

K formám hodnocení dále patří prostředky hodnocení, z nichž už byly některé zmíněny. Mezi prostředky hodnocení patří **klasifikace**, pomocí níž učitel hodnotí např. zkoušení anebo didaktické testy. Je zapotřebí dodat, že klasifikací se myslí nejen hodnocení známkou, ale i hodnocení písmenem, které známku zastupuje.

Dalším prostředkem je **slovní hodnocení**, u nějž využíváme k hodnocení slova a věty, které mohou být jak ve formě písemné, tak ve formě ústní. „*Zásadou je, že by mělo být jen výpovědi (popisem) o činnosti (průběhu učení), o výsledcích učení (co je již*

zvládnuto, co je dalším cílem učení) či o chování žáka, v žádném případě by nemělo být hodnocením žáka (jeho osoby, vlastností).“ (Nováčková in Stará a kol., 2006, s. 1)

Ve dvacátém prvním století se již pravidelně setkáváme s **kombinací** obou dvou zmíněných prostředků.

Posledním z prostředků je **sebehodnocení**. Sebehodnocení je zvláštním případem hodnocení, kdy vlastní práci, její průběh a výsledek hodnotí jedinec sám. Například: *„Dnes se mi podařilo vyřešit dvě slovní úlohy, ale musím dávat větší pozor, když dělím třemi.“*

Kolář a Šikulová (2009, s. 151) chápou sebehodnocení jako *„samostatnou hodnotící činnost žáků orientovanou na jejich výkony, na jejich vlastní práci, na zaznamenávání jejich pokroků, to znamená sebehodnocení ve smyslu sebereflexe“* a zároveň tvrdí, že *„podstatou sebehodnocení je, že žáci jsou zodpovědní za své učení a jsou do procesu učení (stejně tak jako do procesu hodnocení) aktivně zapojeni“*. Pro učitele je podstatné uvědomit si, že sebehodnocení je poměrně složité a pro žáka nemusí být jeho osvojení jednoduché. I sebehodnocení se žák musí postupně naučit.

Sebehodnocení zpravidla probíhá položením otázek. Učitel si musí pečlivě promyslet, jakého typu otázky budou. Nejspíš bude také potřeba, aby žáka nasměroval na oblast, ve které vyniká. Zprvu mohou pomoci například různé hodnotící symboly, které učitel žákům rozdává, a ti je pak zvedají nad hlavy, aby se ohodnotili (úsměvy, zamračený, neutrální, veselý). Sebehodnocení lze zařadit i do takzvaného *komunitního kruhu*, který se vzhledem k časové náročnosti dělá většinou v pondělí ráno a v pátek odpoledne. Během této aktivity má žák vyjádřit svůj názor na ostatní, sdělit, jak se během některých aktivit cítil. Měl by se také zamyslet nad tím, co probíhalo, jak se mu vedlo, co bylo špatně a co by příště mohlo být jinak.

2 Formativní hodnocení

Tato kapitola se podrobně věnuje formativnímu hodnocení, které lze vnímat jako protipól k hodnocení sumativnímu. V transmisivním přístupu k výuce se hodnocení žáků zaměřovalo zejména na žákovu chybu a na jeho nedostatky. Formativní hodnocení spadá do konstruktivistického pojetí výuky, kdy si je učitel vědom cíle, ke kterému chce žáka skrze jeho vlastní činnost a úsilí dovést. Cílem formativního hodnocení tedy není pouze ukázat žákovi, co všechno již zvládl, ale také mu naznačit, kterým směrem by se měl dále ubírat.

Formativní hodnocení klade důraz na poskytování zpětné vazby nejen žákům, ale i učitelům samotným, přičemž pro žáka je zpětná vazba informací, kam má směřovat, co zlepšit, a pro učitele je hodnocení informací o správnosti či nevhodnosti jeho výukových metod či postupů. Z toho vyplývá, že cílem formativního hodnocení je taktéž formovat žákovu osobnost, mapovat jeho pokroky ve vyučovacím procesu a navíc žáky naučit být zodpovědnými za své učení. Důležité je, že hodnocení se stává formativním v případě, kdy informace z něj využije žák či učitel ke změně stávajících postupů se záměrem dosáhnout vytyčeného cíle. Tyto informace musejí být poskytnuty v co nejkratším časovém úseku, aby byly účinné.

V současné době se v českých školách začínají objevovat přístupy a postupy, které s formativním hodnocením souvisejí. Mezi ně patří například způsob vyvolávání žáků, různé techniky sebehodnocení či žákovská portfolia různého charakteru.

Vzhledem k tomu, že definice formativního hodnocení není úplně jednoznačná, následující kapitola se bude věnovat jeho bližšímu určení a jeho aspekty.

2.1 Historie formativního hodnocení a jeho definice

Termín *formativní* pochází z latinského slova „*formo*“, což v překladu znamená „přetvářím, upravuji“. Slovník cizích slov (Klimeš, 2010, s. 199) slovo *formativní* vysvětluje jako přídavné jméno nesoucí význam „*utvářející, vytvářející, směřující k vytváření struktury*“.

Historie pojmu formativní hodnocení je relativně krátká. První spekulace o tomto typu hodnocení se podle Bennetta (2011, s. 6, vlastní překlad) objevily už v roce 1967 v publikaci Michaela Scrivena *The Methodology of Evaluation*. Scriven však pracoval s pojmem *formativní evaluace* (formative evaluation) v kontextu školních programů. Bennett (2011, s. 6, vlastní překlad) dále vysvětluje, že Scriven chápal termín „*summative evaluation jako nástroj k posouzení celkové hodnoty vzdělávacího programu, zatímco formative evaluation jakožto nástroj k usnadnění tohoto programu*“. O dva roky později se stejné terminologie držel i Benjamin Bloom.

Bloom (in Bennett, 2011 s. 6, vlastní překlad) popsal tyto termíny velmi podobně, nicméně s ohledem na žáky. Účel formativní evaluace viděl v poskytnutí zpětné vazby a oprav v každé fázi vzdělávacího procesu.

Košťálová, Miková a Stang (2012, s. 53 – 54) uvádějí, že jméno Benjamin Bloom je též spojováno s termínem *mastery learning*, který je u nás známý jako zvládající učení. Ale dodávají, že Bloom zareagoval na Johna B. Carrola, který tomuto přístupu položil základy a to tím, že „*zavedl do psychologie učení a do pedagogiky termín learning rate, jímž vyjadřuje poměr mezi časem, který měl žák při řešení určitého problému k dispozici, a časem, který by byl potřeboval. Carroll první vnesl do přemýšlení o výuce myšlenku, že žáci se od sebe neliší tím, že někteří se látce naučí, zatímco jiní nikoli, ale tím, že některým to jde rychleji a jiní potřebují ke zvládnutí téhož úkolu delší čas. Neznamená to, že se všichni žáci naučí látku ve stejném rozsahu nebo hloubce, ale všichni mohou získat znalosti a dovednosti potřebné pro další postup učení.*“ (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 53 – 54)

„*Základním cílem zvládajícího učení (mastery learning) je, že zpětná vazba a korekce dovoluje všem (nebo alespoň virtuálně všem) žákům zvládnout stanovené výukové cíle.*“ (Starý in Greger, Ježková, 2007, s. 224)

Podle Starého (2006) se termín *formativní hodnocení* (z angl. *formative assessment*) objevil na počátku 70. let a je spojován právě se jménem Benjamin Bloom a jeho spolupracovníky. Dále uvádí, že „*vznikl poněkud paradoxně v okruhu lidí, kteří se zabývali výzkumem testování znalostí žáků*“. V podstatě jde o posun v tom směru, že by hodnocení nemělo pouze měřit výkony žáků, ale mělo by také žákům poskytovat zpětnou vazbu, radit jim ve chvíli, kdy jdou ještě jejich chybné učební postupy napravit.

Koncem dvacátého století vyšel článek autorů Williama a Blacka nazvaný *Inside the Black Box* (1998b), který se věnoval školnímu hodnocení a jeho využití v praxi. Autoři článku upozorňují mimo jiné na to, jak hodnocení aplikovat, aby se stalo formativním, a popisují, že by učitelé například měli vědět o žakových pokrocích i obtížích týkajících se učení. V takovém případě učitelé mohou výuku přizpůsobit potřebám žáků a pomoci jim se zlepšit.

V České republice tento termín používá v 90. letech 20. století Jan Slavík (1999, s. 38) v publikaci *Hodnocení v současné škole*, kde jej charakterizuje takto: „*Formativnímu hodnocení můžeme říkat korektivní, zpětnovazební nebo pracovní (lat. **formo** odpovídá českému upravuji, přetvářím. (...). Pomáhá tedy učiteli nebo žákovi hledat lepší cesty k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka.*“ Pasch a kol. (1998, s. 104) zastávají názor, že formativní hodnocení „*poskytuje hodnotící informace ve chvíli, kdy se program nebo člověk ještě mohou zlepšit,*“ a zároveň tvrdí následující: „*Pomáhá tedy učiteli dělat rozhodnutí o dalším postupu závisící na dosavadním výkonu žáka a úspěšnosti výuky.*“

Vzhledem k tomu, že se toto hodnocení nezaměřuje na konečný výsledek žákovy práce a má žáka určitým způsobem formovat, je formativní hodnocení obvykle chápáno právě jako **hodnocení pro učení** (*assessment for learning*). Termín *hodnocení pro učení* používají například Košťálová, Míková a Stang (2008, s. 8), kteří tvrdí, že „*hodnocení pro učení (formativní hodnocení), respektive zpětná vazba, se stává neoddělitelnou součástí učení. Hodnocení se mění na akt partnerské spolupráce mezi učitelem a žákem a zbavuje se nálepky strašáka a nástroje vnější motivace*“. O formativním hodnocení velmi dobře vypovídá definice Obsta (2002, s. 405), která říká, že „*má umožnit cílenou radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení výkonů*“ a dále upozorňuje, že „*odhalování chyb a nedostatků v práci žáka má smysl, když je východiskem k jejich odstranění*“. Formativní hodnocení podle Obsta (2002, s. 405) „*plní především diagnostickou funkci a poskytuje zpětnou vazbu učiteli i žákům*“.

Dvořáková (in Vališová a Kasíková, 2011, s. 261) zase vysvětluje formativní hodnocení jako hodnocení, které je průběžné a poskytuje žákům čas pro osvojení látky. „*V praxi to znamená nabízet co nejpestřejší formy zkoušení od úkolů individuálních po skupinové, od časově omezených, většinou rychlých forem zkoušení po celoroční úkoly,*

od písemných testů s uzavřenými otázkami po tvořivou práci s vlastními pomůckami.“ (Dvořáková in Vališová a Kasíková, 2011, s. 261)

„Formativní hodnocení posuzuje pokrok žáků, kterého dosáhli v průběhu učební jednotky ve vztahu ke konkrétním cílům, a pomáhá učiteli rozhodnout, jak vybrat učební činnosti, kdy jsou žáci pro určité činnosti připraveni, a které činnosti je třeba opakovat.“ (Cangelosi, 2006, s. 109)

Velmi širokou definici formativního hodnocení poskytuje definice dle OECD (*The Organisation for Economic Cooperation and Development*) v publikaci *Formative Assessment* (2005, s. 21), která vyjadřuje, že *„formativní hodnocení odpovídá častému, interaktivnímu hodnocení žákova pokroku a jeho porozumění učivu, pomáhá identifikovat žákovy potřeby, učební potíže a následně těmto potřebám přizpůsobit výuku“*. V projektu OECD/CERI bylo k výše zmíněnému vydefinováno šest velmi důležitých složek, tzv. klíčových komponentů, které vyvstaly z výzkumu o formativním hodnocení. Mezi ně patří:

1. vytvoření školního prostředí podporujícího interakci a užívání hodnotících nástrojů,
2. stanovování učebních cílů a sledování žákova individuálního pokroku směřujícímu ke splnění stanovených cílů,
3. užívání různých výukových strategií k zajištění potřeb žáků,
4. užívání různých hodnotících postupů ke zhodnocení žákova porozumění,
5. zpětná vazba a adaptace výuky,
6. aktivní zapojení žáků do vyučovacího procesu.

(Formative Assessment, 2005, s. 44)

Vedle OECD definuje formativní hodnocení mj. také kolektiv autorů okolo Pasche (1998, s. 104). Ti uvádějí, že formativní hodnocení je hodnocení, které *„poskytuje informace ve chvíli, kdy se program nebo člověk ještě mohou zlepšit“*.

Opakem hodnocení pro učení je **hodnocení učení** (assessment of learning), které bývá ekvivalentem sumativního hodnocení. Už z názvu tohoto způsobu hodnocení vyplývá, že se jedná o posuzování konečného stavu, tj. výsledků učení. Jde o hodnocení, které se objevuje zpravidla na konci nějakého období a má shrnující charakter.

2.2 Pojetí formativního hodnocení dle OECD

Podle OECD je charakter formativního hodnocení určován šesti výše zmíněnými prvky. Protože tyto komponenty považují za klíčové, věnují se jim v této kapitole podrobně a snažím se objasnit myšlenkové procesy autorů projektu OECD.

K těmto komponentům patří zmiňované *školní prostředí podporující interakci a užívání hodnotících nástrojů; stanovování učebních cílů; užívání různých výukových strategií k zajištění potřeb žáků; užívání různých hodnotících postupů; zpětná vazba a následná adaptace výuky; aktivní zapojení žáků do vyučovacího procesu.* (Formative Assessment, 2005, s. 44)

Starý (2006) tyto komponenty vysvětluje. Podle něj **podporujícím prostředím** míníme prostředí, které podporuje interakci a užívání hodnotících postupů. Atmosféra musí být příjemná, tzn. žáci musejí cítit bezpečí a důvěru, musejí zde být respektováni individuální zvláštnosti žáků, tzn. je potřeba odstranit obavy z chybné odpovědi, která by mohla být předmětem k posměchu. Zároveň je však důležité, aby měli žáci dostatek prostoru pro individuální a skupinové konzultace s učitelem mimo přímou výuku.

Učební cíle mají obrovskou hodnotu. Díky nim se totiž učební proces stává pro žáky srozumitelnějším a žáci přesně vědí, co se od nich očekává. Aby žáci věděli, do jaké míry cíle splnili, jsou cíle popisovány v podobě kritérií.

Pakliže se zájem ubírá směrem k uspokojení různých potřeb žáků, měly by být učitelem užívané **výukové strategie** různorodé. Díky nim se lze zaměřit na porozumění novým pojmům, poskytování možnosti volby při práci, povzbuzení k vzájemné pomoci, tj. například zaměřit se na rozvoj spolupráce.

Hodnotící postupy zahrnují uplatnění různých přístupů k hodnocení žáků. Obsahují zjišťování znalostí žáka při nástupu do školy, na začátku školního roku, při otevírání či uzavírání tematického celku, využívají dotazovacích technik pro zjištění míry porozumění. Hodnotící postupy však také zahrnují fakt, že by žáci měli běžně hodnotit nejen výsledky spolužáků, ale také ty své.

Jedním z nejvýznamnějších komponentů je **zpětná vazba**, která může být poskytnuta formou písemnou i ústní. Zpětná vazba předpokládá interakci, během níž učitel

může zjistit o žákovi množství informací. Na jejich základě pak učitel předá žákovi hodnotné rady a doporučení pro zlepšení vlastního výkonu a k budoucímu se vyhnutí chybám, které žák udělal. Při hodnocení, které je formativní, získává zpětnou vazbu nejen žák, ale i sám učitel, a to o efektivitě a vhodnosti použitých vyučovacích postupů. Na základě informací, které učitel díky zpětné vazbě získá, může výuku flexibilně přizpůsobit identifikovaným potřebám.

Aktivní učení naznačuje, že je žák důležitým aktérem, který je aktivně zapojen do učebního procesu. Takovéto učení je předpokladem i výsledkem formativního hodnocení. Důležité je, že během aktivního učení učitel žáky podporuje, pomáhá jim a buduje u nich různé učební strategie a zároveň rozvíjí jejich dovednosti samostatně se učit. (Starý, 2006)

2.3 Formativní hodnocení ve školní praxi

Looney (2011, s. 10, vlastní překlad) popisuje, že „některé země OECD vyvinuly politiky na podporu uplatnění postupů formativního hodnocení v praxi. Nicméně zatímco hodnocení konkrétních pilotních programů pro budování schopností formativního hodnocení u učitelů byla pozitivní (William et al., 2004), neexistuje žádné celkové hodnocení dopadu těchto politik na pedagogickou praxi a úspěchy žáků.“

„Podle některých studií může být úspěšné zavádění formativního hodnocení spíše výjimkou než pravidlem (Black, 1993; Black a William, 1998; Stiggins et al., 1989). Kvalita formativního hodnocení závisí částečně na strategiích, které učitelé používají za účelem zjištění důkazů o žakově učení ve vztahu k cílům, s odpovídající úrovní detailů k přetváření další výuky (Bell & Cowie, 2001; Heritage, 2010; Herman et al., 2010).

Mnohem typičtější zjištění ale je, že učitelé kladou větší důraz na mechanické učení, kladou pouze povrchní otázky za účelem zjištění žakova učení a poskytují pouze obecnou zpětnou vazbu. Učitelé mohou mít potíže s interpretací žakovských odpovědí nebo s naplánováním dalších kroků výuky (Herman et al., 2010). A zatímco mnoho učitelů souhlasí, že jsou metody formativního hodnocení důležitým prvkem vysoké kvality učení, mohou též namítat, že je tu také mnoho logistických překážek, které zabraňují, aby se

formativní hodnocení stalo běžnou součástí učitelské praxe. Mezi nejčastější překážky patří velký počet žáků ve třídách, rozsáhlé požadavky učebního plánu, a obtíže s naplňováním rozličných a náročných potřeb žáků (OECD, 2005).“

„Existuje také významný důkaz o tom, že externí hodnocení a evaluace, především v systémech, které kladou vysoké nároky na výsledky, přesvědčují učitele, aby učili žáky za účelem úspěšného zvládnutí testů. Špatné uspořádání mezi externím hodnocením a evaluací a hodnocením ve třídě může také ohrozit praxi.“ (Looney, 2011, s. 10, vlastní překlad)

Překážkám týkajících se zavádění formativního hodnocení do školní praxe se věnuje mimo jiné Starý (in Greger, Ježková, 2007, s. 237 - 239), který rozlišuje překážky na úrovni školy a na úrovni žáka, ale uvažuje také nepropojenost hodnocení zmíněných dvou úrovní a celého vzdělávacího systému, čímž formativní hodnocení ztrácí na efektivitě. Některé z překážek na úrovni třídy a na úrovni školy zmiňují v následující kapitole.

2.3.1 Formativní hodnocení – pozitiva a možné problémy

Hodnocení je často spojováno jak s pozitivy, tak se spoustou překážek a problémů. Ať už jde o jakýkoli typ školního hodnocení, je vždy třeba se zamyslet nad tím, čeho pomocí něj chceme dosáhnout. Nejde však pouze o hodnocení jako takové, ale i o dopad (na žáky, učitele, kolektiv atp.), který vybraný typ hodnocení přináší.

Mnohá pozitiva již vyplývají ze samotných definic formativního hodnocení uvedených v kapitole 2.1 *Historie formativního hodnocení a jeho definice*. Z tohoto důvodu jim nebude věnováno tolik pozornosti.

Nicméně za pozitiva formativního hodnocení považuje například Starý (2006) také to, že *„podporuje spravedlivost školy, zvyšuje celkovou školní úspěšnost všech žáků a rozvíjí všechny klíčové kompetence, obzvláště kompetenci k učení.“*

Chappuis a Chappuis (2007, vlastní překlad) uvádějí tyto výhody formativního hodnocení:

- Včasnost výsledků umožňuje učitelům přizpůsobit výuku rychle, zatímco učení probíhá.
- Žáci, kteří jsou hodnoceni, jsou těmi, kdo těží ze změn.
- Žáci mohou využít výsledky k přizpůsobení a zlepšení svého vlastního učení.
- Největší hodnota formativního hodnocení tkví ve využívání výsledků učiteli a žáky ke zlepšení učení a učení se téměř okamžitě na každém kroku.

Zajímavé je, že formativní hodnocení bývá často vnímáno pozitivně, stejně tak jako možnosti, které s sebou tento typ školního hodnocení přináší. Nicméně i formativní hodnocení naráží na jistá úskalí a jeho realizace může přinášet určité problémy, zejména při zavádění do praxe. Těmito problémy se zabývali například autoři pilotní studie *Inside the Black Box* Black a William (1998b, vlastní překlad), kteří je shrnuli do následujících tří kategorií: efektivní učení (*effective learning*), negativní dopad (*negative impact*) a řídicí úloha hodnocení (*the managerial role of assessments*).

První kategorie se týká *efektivního učení* a obsahuje tato fakta:

- Testy, které učitelé využívají, podněcují mechanické a povrchní učení, a to i přesto, že učitelé říkají, že chtějí rozvíjet porozumění; mnoho učitelů si neuvědomuje rozpor mezi mechanickým zvládnutím učiva a porozuměním učivu.
- Otázky a jiné metody, které učitelé používají, nejsou sdíleny s dalšími učiteli z téže školy a nejsou ani kriticky posuzovány ve vztahu k tomu, co ve skutečnosti opravdu hodnotí.
- Především prvostupňoví učitelé mají tendenci klást důraz na kvantitu a na samotné provedení práce a též mají sklony zanedbávat její kvalitu vzhledem k žakovu učení.

Druhá kategorie se věnuje *negativnímu dopadu*:

- Udělování známek a funkce klasifikace jsou přeceňovány, zatímco udělování užitečných rad a funkce učení jsou podceňovány.
- Hlavní účel přístupů, které staví na srovnávání žáků mezi sebou, tkví spíše v podporování žákovy soutěživosti než ve snaze o jeho osobní zlepšení; v důsledku toho podporuje taková hodnotící zpětná vazba u žáků s nízkými vědomostmi pocit, že postrádají „schopnost“ učit se, což způsobuje, že se pak tak skutečně vnímají.

Třetí kategorie se zabývá *řídící úlohou hodnocení*:

- Zdá se, že učitelova zpětná vazba plní funkce sociální a řídicí, což se děje na úkor vzdělávací funkce hodnocení.
- Učitelé jsou mnohdy schopní předvádět výsledky žáků v externích testech, protože jejich vlastní testy zmiňované testy napodobují, ale zároveň učitelé vědí příliš málo o vzdělávacích potřebách svých žáků.
- Souhrnu známek, které budou sepsány na vysvědčení, se přikládá větší důležitost, než podrobné analýze práce žáků za účelem odhalení jejich vzdělávacích potřeb; a co víc, někteří učitelé nevěnují pozornost záznamům hodnocení od předchozích žákových učitelů.

Black a William (1998b, vlastní překlad)

Z těchto problematických okruhů vyplývá, že jsou právě učitelé těmi, kdo chybují. Nicméně je třeba vzít v potaz také další faktor, který může být překážkou formativnímu hodnocení - jeho protipól, tj. hodnocení sumativní, které je dobře viditelné. Znamky jsou nejrozšířenějším způsobem hodnocení v České republice, na který jsou všichni zvyklí, nehledě na to, že jsou stále důležité i pro ukončení základního vzdělávání, kdy mají velkou váhu, co se přijetí na střední školy týče. Aby žák úspěšně ukončil středoškolské vzdělání, musí získat maturitní vysvědčení, které má opět podobu známek. Ne jinak je tomu na vysokých školách. Je tedy nutné, aby se změnil vzdělávací systém a na jeho základě i přístup učitelů.

Starý (2006) uvádí, že výsledky formativního hodnocení nejsou tak snadno prokazatelné, jako je tomu u sumativního testování, při kterém jsou výsledky patrné okamžitě. Výsledky formativního hodnocení jsou zjevné až po delší době. Stejně tak tento autor tvrdí, že se „*jako vhodná přechodná fáze jeví propojovat přístupy sumativního a formativního hodnocení.*“ Příkladem tohoto jevu by mohlo být sepsání vhodného slovního hodnocení, které učitel přiloží k oznámkovanému testu. Výhodou slovního hodnocení je, že může žákovi poskytnout dostatek informací o jeho postupu i pokroku. Učitelé se však musejí vyvarovat popisu či hodnocení žákovy osobnosti. Nováčková (in Stará, 2006, s. 1) uvádí, že by takovéto hodnocení „*mělo být jen výpovědí (popisem) o činnosti (průběhu učení), o výsledcích učení (co je již zvládnuto, co je dalším cílem učení) či o chování žáka, v žádném případě by nemělo být hodnocením žáka (jeho osoby, vlastností).*“

Starý (2006) však definoval i další překážky hodnocení. Patří mezi ně velký počet žáků ve třídě, větší množství žáků potýkajících se s výchovnými problémy a rozsah učiva. Právě poslední zmíněná překážka představuje dle Starého (2006) ve vztahu k hodnocení největší hrozbu. Učitelé často tvrdí, že se nemohou zabývat slovním hodnocením každého z žáků, jelikož by jinak nemohli zvládnout probrat veškeré učivo, které pro dané žáky naplánovali. Dalším možným problémem by mohl být fakt, že spolu učitelé různé způsoby hodnocení nediskutují a nesnaží se sjednotit. Autor ale vysvětluje, že nejde o to, aby všichni používali stejné způsoby hodnocení, nýbrž o zmiňované diskuze, které by vedly k jednotné filozofii hodnocení na celé škole.

Mezi potenciální potíže, které byly objeveny během výzkumných studií, patří také problémy týkající se zpětné vazby. Black a William (1998a, s. 28, vlastní překlad) vysvětlují, že aby nebyla zpětná vazba vnímána jako negativní, musí zahrnovat následující:

- údaje o skutečné úrovni nějaké měřitelné vlastnosti
- údaje o referenční úrovni této vlastnosti
- mechanismus pro porovnávání dvou úrovní a pro generování informace o zásadním rozdílu mezi těmito dvěma úrovněmi
- mechanismus, kterým může být informace využita ke změně rozdílu mezi úrovněmi

Další výzkumná studie spatřuje problém v tom, že žáci nemusejí formativní zpětnou vazbu chápat jako užitečnou pomoc a radu (Tunstall a Gipps, 1996a in Black a William, 1998a, s. 11).

Sadler (1989, s. 121, vlastní překlad) popisuje důvod, proč bychom i tak měli formativní hodnocení využít a říká, že „*nezbytnou podmínkou pro žákovo zlepšení je, že je jeho koncept kvality zhruba podobný konceptu kvality učitele, že je schopný průběžně monitorovat kvalitu toho, co je předkládáno během dané činnosti samotné, a že má repertoár pohybů a strategií, ze kterých může v jakékoli chvíli čerpat. Jinými slovy žáci musejí být schopní posoudit kvalitu toho, co předkládají a usměrňovat svou činnost v jejím průběhu.*“

Dle výše uvedených informací je patrné, že existuje relativně velké množství skutečností týkajících se formativního hodnocení, které lze chápat jako pozitiva. Pravděpodobně největšími pozitivy tohoto hodnocení jsou jeho včasnost a okamžitost, skutečnost, že podporuje spravedlivost školy, zvyšuje úspěšnost žáků, rozvíjí všechny klíčové kompetence, že jsou žáci těmi, kdo z hodnocení a změn těží nejvíce a dále je to jeho užitečnost, tzn. lze díky němu přizpůsobit žákovo učení.

Na druhé straně ovšem není málo ani překážek stojících formativnímu hodnocení v cestě. Problematickým se při zavádění formativního hodnocení stává fakt, že učitelé lpí na mechanickém zvládnutí učiva a svou pozornost tak odvracejí od žákova porozumění učivu. S tím souvisí skutečnost, že je pro učitele mnohdy důležitější kvantita. Dalším problémem je, že užitečnost klasifikace bývá přeceňována a souhrn známek je významnější než detailní analýza žákova postupu, a tím i odhalování chyb. Dále učitelé neznají vzdělávací potřeby svých žáků a vnímají sumativní hodnocení jako dobře viditelné hodnocení, tj. výsledky jsou očividné okamžitě, kdežto výsledky formativního hodnocení snadno prokazatelné nejsou.

2.3.2 Klíčové strategie formativního hodnocení

Formativní hodnocení lze lépe pochopit skrze jeho strategie, které vypovídají o podstatných faktorech tohoto typu hodnocení a zároveň učitelům nabízejí několik

zajímavých nápadů, které jim pomohou změnit jejich dosavadní hodnotící postupy tak, aby se staly efektivnějšími.

Každá z níže uvedených strategií se zabývá jinou oblastí, nicméně je při pohledu na ně vidět jejich vzájemná provázanost.

Těchto pět klíčových strategií navrhl William (in Dyer, 2013a, vlastní překlad). Vnímá je jako takové strategie, které by mohly podpořit formativní hodnocení, a zároveň o nich uvažuje jako o jádru úspěšného formativního hodnocení:

1. vyjasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu
2. řízení efektivních třídních diskuzí, otázek, aktivit a úloh, kterými zjišťujeme důkazy o učení žáků
3. poskytování zpětné vazby, která posouvá žáky v učení dopředu
4. aktivizování žáků jakožto zdrojů učení pro sebe navzájem
5. aktivizování žáků jako vlastníků svého učení

2.3.2.1 Vyjasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu

Dyer (2013a, vlastní překlad) vysvětluje, že je důležité si ujasnit vlastní očekávání, ať už jde o práci, školu či jiné věci. Abychom však mohli být v životě úspěšní, je nezbytné pochopit podstatu úspěchu, která může být pro náš úspěch dokonce rozhodujícím faktorem. Dále popisuje, že vyjasňování, sdílení a porozumění učebním záměrům a tomu, co zapříčiňuje úspěch, sahá za hranice žáků i učitelů. Spíše jde o týmovou práci, kde každý člen týmu chápe svou roli, ví, co se od něj očekává, a tuší, co určuje úspěšnost. Je na učiteli, aby co nejdříve nastavil očekávání žáků tak, že všichni budou už od začátku pracovat s představou stejných cílů.

White a Frederiksen (1998, s. 3 - 4, 40, vlastní překlad) zjistili, že když mají žáci dostatek času na to, aby zkoušeli reflektivně hodnotit práce své i práce spolužáků, naučí se rozlišovat kvalitní práce od těch slabších. Tento postup navíc pomáhá méně i více úspěšným žákům. Autoři dále tvrdí, že práce žáků, kteří se je učili reflektivně hodnotit, v budoucnu dosahují vyšších kvalit než práce těch, kteří se reflexím nevěnovali.

Kritéria

Pro učitele je velmi důležitá schopnost popsat (a to velmi konkrétně), jaký výkon od žáků očekává, přesněji jde o jeho kvalitu. Košťálová, Miková a Stang (2012, s. 80) dodávají, že je toto spjato s učitelovou znalostí cílů a dobrou prací s nimi, ale zároveň i se znalostí žáků a povědomím o jejich potřebách.

Slavík (1999, s. 41) vnímá kritérium jako „*název pro vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty*“.

Chvál (in Starý, 2008a, s. 48) říká, že „*kritéria hodnocení jsou měřítko, kterými poměříme kvalitu různých produktů. V běžném životě to je zpravidla tak, že pro posouzení určitého produktu používáme více kritérií.*“ Autor ještě dodává, že „*běžné však je, že systematická práce s kritérii ve škole chybí. Tam, kde se známkuje, zpravidla obdobná kritéria jen stěží konkurují ‚univerzální‘ správnosti výsledku nebo ji ve výsledné známce jen mírně, a různě případ od případu, modifikují. Tam, kde slovně hodnotí, obdobná kritéria jsou dobrým vodítkem pro psaní sdělení žákovi či jeho rodičům, ale často s ohrožením sklouznutí k frázi, kdy máme jen pár slov (podobně jako známek) na vyjádření úrovně v daném kritériu (je velmi originální, není moc originální apod.).*“

Košťálová, Miková a Stang (2012, s. 80) charakterizují **kritérium** jako „*popis nějaké složky práce neboli ten rys (znak), který na práci chceme v nějaké kvalitě vidět*“. Autoři ještě navrhují propojit kritéria s **indikátory**, které „*vystihují možnou míru kvality v naplnění kritéria, tedy různou hodnotu*“. Ukázkou propojení zmíněných kritérií a indikátorů je například:

Spojení kritérií s indikátory pro ústní prezentaci práce skupiny.

3 = indikátor dobrého výkonu

2 = indikátor méně dobrého výkonu

1 = indikátor nezdařeného výkonu

Kritérium: věcnost

3. Prezентující žák se drží tématu.
2. Odbočuje od tématu, ale sám se k němu vrací.
1. Odbočuje od tématu, vrátí se až po upozornění učitele nebo spolužáků.

Kritérium: úplnost

3. Žák přednese všechny údaje a myšlenky, na kterých se skupina dohodla.
2. Vynechá některé údaje nebo myšlenky, ale po upozornění je doplní.
1. Přednese jen něco z domluvených záměrů (např. jen své myšlenky) a další údaje, nebo myšlenky nedoplní ani po upozornění.

(Košťálová, Miková a Stang 2012, s. 82, 83)

Kritéria bývají žákům mnohdy utajena, nicméně je vhodné je žákům poskytnout. Je obecně známo, že žáci od učitelů vyžadují spravedlivé hodnocení, zároveň je ale jasné, že hodnotit práce žáků, které jsou velmi rozmanité, je nelehký úkol. Ke spravedlivějšímu ohodnocení prací by pak kritéria měla pomoci. Je však zapotřebí, aby je učitel stanovil a žákům sdělil. Konkrétní kritéria může učitel navrhnout a předložit sám, ale Dvořáková (in Vališová a Kasíková, 2011, s. 257) zároveň tvrdí, že „*je dobré, když se na formulaci pravidel přiměřeně svému věku podílejí i žáci*“. Existuje i možnost, že by se žáci mohli pokusit kritéria vyvodit ze zadání sami.

2.3.2.2 Řízení efektivních třídních diskuzí, otázek, aktivit a úloh, kterými zjišťujeme důkazy o učení žáků

William (web DylanWilliamCenter, 2015, vlastní překlad) upozorňuje, že tato strategie se netýká pouze dotazování, protože například učitelé hudební výchovy nepoužívají tolik dotazování, spíše po žácích chtějí, aby něco vyjádřili hudbou. Učitelé tělesné výchovy zase chtějí, aby žáci předvedli nějaký cvik. To znamená, že tato strategie zahrnuje všechny možné způsoby, které učitelé použijí za účelem zjištění toho, jak na tom

žáci jsou, co se vlastního učení týče. Další věc, kterou William uvádí, je, že je mnohem lepší sdělit žákům výrok než jim položit otázku. Pakliže mají žáci odpovídat na otázku, jejich odpověď může být správná, ale i špatná. Jestliže ale žáci mají vyjádřit svůj názor týkající se nějakého výroku, pak neexistuje správný, ani špatný postoj.

Jak se snaží Dyer (2013b, vlastní překlad) naznačit, školní diskuze se velmi často dají charakterizovat pokládáním otázek nižšího řádu, tedy uzavřených otázek, nebo otázek zjišťovacích, tedy vyžadujících odpověď ano, či ne. Nejde však jen o to, jaké otázky jsou během diskuzí pokládány, nýbrž také o žáky (a jejich počet), kteří na ně reagují. Zpravidla jde jen o hrstku motivovaných žáků. Nevýhodou takovýchto otázek je, že neposkytují dostatek informací o žákově učení. „*Pro získání detailních informací o žákově učení, které přimutí všechny žáky se zapojit, jsou vhodné otázky vyššího řádu, požadavky učitelů, aby se všichni žáci zamýšleli nad položenými otázkami, a sbírání odpovědí od všech žáků současně.*“ (Dyer, 2013b, vlastní překlad)

Dotazování

Dotazování patří ke každodenní činnosti, díky níž učitel zjišťuje míru dosažení stanovených cílů, případně míru porozumění žáka vybrané problematice. William (2010) tvrdí, že má dotazování přimět žáky zamýšlet se. Následně navrhuje způsoby, jak učitelovo dotazování vylepšit:

Zjišťování důkazů:

- a) tvořit otázky s pomocí kolegů
- b) zahrnout uzavřené a otevřené otázky
- c) zamyslet se nad tím, zda položíme otázku nižšího či vyššího řádu
- d) poskytnout přiměřený čas k promyšlení problému (*wait-time*)

(William, 2010, vlastní překlad)

Učitel by tedy měl otázky, které se chystá žákům položit, pečlivě promýšlet. Byl zmíněn termín *wait-time*, který reaguje na obvyklý problém učitelů s netrpělivostí. Spojení *wait-time* naznačuje, že učitel žákům poskytne dostatek času na přemýšlení a na zodpovězení dotazu. Učitelé ale většinou dobře znají odpovědi na své otázky, a tak mají často potíže s přenecháním odpovědi na ně žákům. Stahl (1994, vlastní překlad) uvádí, že se tímto pojmem zabývala například Mary Budd Rowe (1972). Tvrdí, že z její koncepce *wait-time* vyplývá, že doba ticha, během které mají žáci promýšlet odpovědi, a doba, po níž následuje fáze reakcí a odpovídání zřídka trvala více jak jeden a půl sekundy. Dále uvádí, že z jejího výzkumu je zřejmý posun k lepšímu v případě, že mají žáci tři a více sekund na promýšlení odpovědi.

Mezi pozitiva zvýšení časového limitu patří například:

- a) nárůst počtu delších odpovědí žáků a větší správnosti odpovědí
- b) pokles množství odpovědí začínajících slovy „*Já nevím*“ a pokles výskytu situací, kdy žáci neodpovídají vůbec
- c) vzrůst počtu žáků, kteří odpovídají dobrovolně a vhodným způsobem
- d) zlepšení výsledků žáků v testech úspěšnosti

Pozitivní změny se však objevily i u učitelů:

- a) různorodost dotazovacích technik
- b) pokles kvantity a nárůst kvality a různorodosti otázek
- c) schopnost učitelů klást dodatečné otázky vyžadující od studentů komplexní zpracovávání informací a vyšší myšlenkové operace

(Stahl, 1994, vlastní překlad)

William (2010, vlastní překlad) také vysvětluje, že je podstatné, aby učitelé kladli dobré otázky a aby zároveň využívali vhodných druhů dotazování pro zjištění žákova porozumění. K dotazování může sloužit například technika *Popsicle Sticks*, kdy učitel

losuje dřívka označená jmény žáků, a tak je náhodně vyvolává. Nicméně William zmiňuje zejména techniku *ABCD Cards*, která má tu výhodu, že učitel položí otázku a všichni žáci odpovídají najednou zvednutím kartiček ABDC. Učitel předem navrhne odpovědi A, B, C a D, které napíše například na tabuli. Autor uvádí první příklad s kostkami ledu a druhý s míčem:

Do sklenice s vodou jsou přidány kostky ledu. Co se stane s hladinou vody, když kostky ledu roztají?

- A. Hladina vody klesne.
- B. Hladina vody zůstane stejně vysoko.
- C. Hladina vody stoupne.
- D. K rozhodnutí je třeba více informací.

Míč na stole se nehýbe. Nehýbe se proto, že:

- A) žádná síla míček netlačí ani netáhne.
- B) gravitace táhne míč k zemi, ale v cestě je stůl.
- C) stůl na míček působí stejnou silou směrem vzhůru, kterou gravitace táhne míček směrem dolů.
- D) ho gravitace drží na stole.
- E) uvnitř míčku působí síla, která mu zabraňuje ve skutálení se ze stolu.

(William, 2010, vlastní překlad)

Quigley (2012, vlastní překlad) vysvětluje, že tato technika pomáhá učiteli relativně rychle zjistit pokrok žáka. Navíc dodává, že můžeme žákovo myšlení prohloubit tím, že budeme pokládat otázky typu *Proč?*, nebo žáky necháme jejich odpovědi opodstatnit, anebo můžeme klást takové otázky, na které budeme moci odpovědět několika způsoby, tj. více než jedna odpověď bude správná. Pro učitele je navíc velmi důležité nebát se poodstoupit od plánu hodiny. Učitelé se svých plánů občas drží až příliš a nevnímají signály naznačující jejich pochybení nebo nějaké nedostatky ve výuce. Učitelé by se tak bez obav měli vrátit o krok, nebo klidně o dva kroky zpět, aby vědomosti žáků upevnili.

Žákovské portfolio

Důkazem o žákově učení může být i portfolio, tj. dokument, se kterým se žáci nemusejí setkat pouze na půdě školy, nakonec i v budoucím životě by po nich portfolio někdo mohl vyžadovat. Košťálová (2012, s. 112) jej charakterizuje jako „*soubor dokladů o žákově učení, který vzniká za určité období při dosahování vzdělávacích cílů. Slouží jako pomůcka pro sledování, dokumentaci a hodnocení procesu učení komplexní povahy, kdy jde nejen o znalosti, ale také o dovednosti.*“

Existuje několik druhů portfolio, které se od sebe mohou lišit na základě účelu, pro který je vedeme, dle způsobu uspořádání položek v něm nebo podle toho, kdo bude žáka hodnotit. Tyto odlišnosti lze lépe uvést charakteristikou jednotlivých druhů portfolio.

Košťálová, Míková a Stang (2012, s. 114 - 121) uvádějí tyto duhy:

Portfolio pracovní, dokumentační a reprezentační:

- **Pracovní portfolio** umožňuje propojit hodnocení s učením; nejprve se uchovávají všechny práce, které vznikají ve vymezeném období v určitém předmětu; tento druh portfolio odráží každodenní práci žáka; žák sbírá informace o své vlastní práci, sleduje svůj pokrok; takové portfolio zahrnuje doklady o výsledné práci žáka i o tom, jak se žákova práce vyvíjela.
- **Dokumentační portfolio** obsahuje ty práce, které dokládají žákovo postupné zlepšování ve stanovených cílech učení (dokazují výsledek, i jak se práce vyvíjela); vzniká po uzavření nějaké etapy žákova učení; ke svým pracím žák přikládá vlastní hodnocení, případně zpětnou vazbu učitele; konzultuje se v triádách učitel-žák-rodíč.
- **Reprezentační portfolio** zahrnuje to nejlepší, co žák dokázal; obsahuje pouze dokončené produkty (nejzdařilejší slohové práce, nejlepší práce z různých předmětů); slouží především k sumativním účelům (k závěrečnému hodnocení, či jako podklad pro rozhodování o další žákově cestě); obsahuje předem stanovené části; hodnotí se dle stanovených kritérií; žáci s nimi

pořádají tzv. slavnosti učení, tj. své práce vystavují a na výstavu pozvou rodiče, sourozence apod.

2.3.2.3 Poskytování zpětné vazby, která posouvá žáky v učení dopředu

William (web DylanWilliamCenter, 2015, vlastní překlad) se snaží vysvětlit, že zpětná vazba by vždy měla odkazovat do budoucnosti, což se většinou neděje. Lidé si často pod zpětnou vazbou představují popis minulých událostí a činů. Podstatou zpětné vazby ale je, že na základě minulých činů dokážeme navrhnout kroky, které v budoucnu povedou ke zlepšení. William považuje za důležité, aby učitelé sledovali zejména reakce žáků a nezaměřovali se na zpětnou vazbu jako takovou. Autor se snaží upozornit na to, že si jsou učitelé plně vědomi toho, že neexistuje univerzální zpětná vazba, která by seděla každému z žáků. Zpětná vazba může jednomu žákovi pomoci a posunout ho dál, jiného tatáž zpětná vazba naopak demotivuje. Pakliže se žák na základě učitelovy zpětné vazby začne zlepšovat, ono zlepšení se stává důkazem o účinnosti zpětné vazby.

Zpětná vazba

Pedagogický slovník (2009, s. 386) charakterizuje zpětnou vazbu jako „*jeden z nejdůležitějších prvků řízení různých systémů (...). Pokud žák dostane hodnocení kvality své práce, dostává zpětnovazební informaci o tom, jak kvalitně se učí, příp. co by si měl ještě doplnit, aby vyhověl požadavkům učitele (...). Poskytování zpětné vazby je podstatou **formativního hodnocení**. Systému bez účinné zpětné vazby hrozí, že bude pracovat neadekvátně nebo se zcela vymkne kontrole. Proto zkušení učitelé plánovitě zpětnou vazbu poskytují i vyhledávají.*“ Také pro zpětnou vazbu platí, že je důležitá její včasnost a adekvátnost, nehledě na to, zda bude dána ústní či písemnou formou. Zpětná vazba je velmi důležitým nástrojem zjišťování kvalit jak pro učitele, tak pro žáky. Učitel může na základě zpětné vazby přizpůsobit výuku žakovým potřebám a žáci získávají informaci o průběhu procesu vlastního učení.

Wiggins (2012, vlastní překlad) popisuje zpětnou vazbu (z angl. *feedback*) jako „*informaci o tom, jak si vedeme v našem úsilí o dosažení cíle*“. Dále vysvětluje, že zpětná vazba není totéž co rada (z angl. *advice*) a posouzení hodnot (z angl. *value judgment*).

Věta typu „*Měl bys víc studovat, když se chceš zlepšit.*“ je pouhou radou, neboť adresátovi nijak nesděljuje, jak se mu daří na cestě za splněním cílů a ani nepoukazuje na to, co by měl přesně pro zlepšení udělat. „*Dneska se ti to podařilo.*“ taktéž není věta, která by byla hodna zpětné vazby. Zde se jedná pouze o posouzení hodnot. Zdroj informace adresátovi sděluje, zda se mu práce povedla, nepovedla, je-li pěkná či špatná apod.

Aby byla zpětná vazba v pořádku, musí splňovat jistá kritéria, například:

Efektivní zpětná vazba je:

1. **goal-referenced** (odkazuje k cíli), tj. užitečná zpětná vazba předpokládá žáka směřujícího k cíli, který pracuje na tom, aby ho splnil, a který získává informaci o svých učebních pokrocích, která se vztahuje k cíli;
2. **tangible and transparent** (hmatatelná a jasná), tj. žák musí zpětnovazebně informaci rozumět;
3. **actionable** (praktická), tj. efektivní zpětná vazba musí být konkrétní, specifická a užitečná;
4. **user-friendly (specific and personalized)**, tj. konkrétní a přizpůsobená potřebám adresáta – někdy může být přílišné množství zpětnovazebních informací kontraproduktivní, a je tak lepší pomoci žákovi zaměřit se pouze na jeden či dva prvky jejich výstupu;
5. **timely** (včasná), tj. čím dříve po práci ji žák dostane, tím lépe;
6. **ongoing** (přetrvávající), tj. změna naší práce nezáleží pouze na obdržení zpětné vazby, ale i na tom, zda máme příležitost ji využít; pokud je hodnocení formativní, žák musí mít příležitost na sobě pracovat, aby se mohl zlepšit, a tak lépe dosáhnout cíle;
7. **consistent** (odpovídající), tj. aby mohl činitel svou práci úspěšně změnit, musí být zpětnovazební informace stálá, přesná a důvěryhodná.

(Wiggins, 2012, vlastní překlad)

Zpětná vazba prostřednictvím slovního hodnocení

O slovním hodnocení lze říci, že je jednou z alternativ známkování, která hodnotí žákův výkon pomocí slov. Kolář a Šikulová (2009, s. 88) jej charakterizují jako „*kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy*“. Stejně tak jako může být komunikace sama o sobě písemná či ústní i slovní hodnocení může být uplatněno stejným způsobem.

Kolář a Šikulová (2009, s. 89) uvádějí několik pozitiv, která jsou slovnímu hodnocení přisuzována:

- nestresuje žáka (důraz na pozitivní výsledky, povzbuzení žáka)
- může obsahovat doporučení, jak dosáhnout zlepšení
- můžeme jím konkrétně vyjádřit, co žák umí, kde má mezery
- umožňuje žákovi všimnout si toho, čeho si při hodnocení všimá učitel

Nováčková (in Stará, 2006, s. 1) upozorňuje, že by slovní hodnocení „*mělo být jen výpovědí (popisem) o činnosti (průběh učení), o výsledcích učení (co je již zvládnuto, co je dalším cílem učení) či o chování žáka, v žádném případě by nemělo být hodnocením žáka (jeho osoby, vlastností)*“. Stejná autorka uvádí i tipy, jak psát správně slovní hodnocení (in Stará, 2006, s. 6 – 9):

- (...) zmírňovat vyjádření, převádět negativní formulace do pozitivních
- pokud možno uvádět i náměty, co s problémy lze dělat
- slovní hodnocení by nemělo být převyprávěním známek
- nenálepkovat žáky
- slovní hodnocení by nemělo obsahovat žádné srovnávání s výkony ostatních dětí
- vynechat rozkazovací způsob (...)

Práce s chybou žáka

Se zpětnou vazbou se bezpochyby pojí přemýšlení o chybách, které žáci dělají. Na základě jejich výkonu učitel poskytuje žákovi zpětnou vazbu, upozorňuje na to, kde pochybil, kde vynikal, co by měl zlepšit a jak. Musíme si však uvědomit, že chyba je nevyhnutelnou součástí vzdělávacího procesu žáka, je přirozeným jevem, který ve skutečnosti může být chápán jako prvek signalizující učební pokroky. Hejný (2014, s. 130) dodává: „*Jestliže si člověk uvědomí, že se chyby dopustil, a jestliže navíc zjistí, proč k tomu došlo, zvýší se jeho schopnost dělat příště danou činnost lépe.*“ Navíc podle něj: „*Učitel, který ví, jak pracovat s chybou žáka, může každou situaci, kde se chyba objeví, didakticky využít.*“ Například autoři Kolář, Šikulová (2009, s. 115) tvrdí, že chybu lze chápat dvojím způsobem:

- Jako nepatřičný, nežádoucí jev, a pak je dokladem žakovy nekompetentnosti, nepozornosti, nepřipravenosti, neschopnosti, nezájmu.
- Jako běžnou součást každé lidské činnosti, kdy žák zkouší něco nového, zkouší zvládnout poznatky a postupy, které dosud neznal. Při samostatné práci může chybovat.

Edge (in Dawson, 2010, vlastní překlad) se bližším popisem a klasifikací chyb taktéž zabývá ve své publikaci *Mistakes and Correction* (1990) a rozlišuje tři základní typy chyb (z angl. *mistakes*):

slip chápe jako minimální chybu zapříčiněnou nízkou koncentrací (...) je nevyhnutelná a obvykle ničemu nevadí, nejde-li zrovna o zkoušku;

error vnímá jako typ chyby, kterou žák udělá v případě, že neporozuměl výkladu učiva, nebo se nenaučil (...), je velmi důležitá, neboť vyžaduje více učení či doučování;

attempt považuje za chybu, která vznikne při žakově pokusu o vyjádření myšlenky, která je za hranicemi jeho znalostí jazyka; jinými slovy žáka o dané problematice učitel ještě neučil (...) tento typ chyby je velmi vítaný, protože ukazuje žakovy pokusy o zlepšení jeho komunikačních schopností.

Ať už jde o jakýkoli typ chyby, je důležité, aby byla chápána pozitivně a aby se s ní naučili učitelé i žáci pracovat. Práce s chybou má určité fáze, které popsal například Kulič (in Kolář, Šikulová, 2009, s. 115):

Fáze práce s chybou:

1. **detekce chyby** (chybná činnost žáka; sdělení závažné informace žákovi jednoduchým způsobem)
2. **identifikace chyby** (zpětnovazební informace říká žákovi, v čem chyboval, kde a jak je to závažné)
3. **interpretace chyby** (vysvětlit "smysl" chyby, najít její pravděpodobné zdroje)
4. **korekce chyby** (oprava výsledku činnosti, postupu a zdroje chybné činnosti)

Čtvrté fázi celého procesu je též zapotřebí věnovat pozornost. Učitel by měl myslet na žáky a nechat jim dostatek času na to, aby se pokusili opravit sami sebe. Pakliže tento krok nefunguje, může učitel požádat o pomoc ostatní žáky, kteří by se měli pokusit chybu detekovat a opravit (tím se také učí od sebe navzájem). Pakliže selže i tento pokus, může následně chybu opravit sám učitel.

2.3.2.4 Aktivizování žáků jakožto zdrojů učení pro sebe navzájem

William (web DylanWilliamCenter, 2015, vlastní překlad) tvrdí, že je zapotřebí strategii aktivizování žáků jakožto zdrojů učení pro sebe navzájem prohlubovat. Tohoto prohlubování lze dosáhnout pomocí techniky formativního hodnocení zvané *Two Stars and a Wish* (*Dvě hvězdy a přání*). Jejím základem je, že žáci mají za úkol najít na spolužakově práci dvě pozitiva a naopak také něco, co vyžaduje zlepšení. Nicméně William upozorňuje, že žáci nemusejí brát zpětnou vazbu tohoto typu vážně. Abychom se podobným nezdarům vyhnuli, musíme stanovit cíl pro žáky jako skupinu a zajistit, že bude muset každý jeden z nich přispět k úspěchu celé skupiny. Z toho plyne, že žáci musejí pracovat jako tým a ne jako samostatní členové skupiny. William ještě popisuje, že učitel může všechna *přání* vybrat, promítnout je druhý den na tabuli a vést s žáky diskuzi týkající

se jejich *přání*. Vzhledem k tomu, že jsou všechny příspěvky představeny před celou třídou, žáci na nich postupně pracují a snaží se zlepšit.

Dyer (2012, vlastní překlad) uvádí, že existuje několik variant této techniky, nicméně je dobré je všechny po čase prostrídat a navrhuje tyto možnosti:

- Posoudit anonymní práci s celou třídou dohromady a nechat každého žáka, aby poskytl zpětnou vazbu.
- Rozdělit žáky do dvojic a nechat je posoudit práci jeden druhého.
- Nechat každého žáka zhodnotit svou vlastní práci.

Jestliže se žáci mají stát zdroji informací jeden pro druhého, můžeme v takovém případě hovořit o *autonomním hodnocení*, což znamená, že žák hodnotí sám sebe, anebo spolužáka.

Autonomní hodnocení

Novotná a Krabsová (2013, s. 366) charakterizují autonomní hodnocení jako *sebehodnocení* a *vrstevnické hodnocení*. Dále autorky říkají, že takové hodnocení vede žáky k metakognici, tj. reflexi svých vlastních procesů.

Slavík (1999, s. 112, 113) uvádí, že „*formativní hodnocení je prvním krokem na cestě k žákovu autonomnímu hodnocení, protože za jeho pomoci se žák dozví, později i sám rozpoznává, co je v jeho práci dobře a má to rozvíjet a co případně má napravovat*“. Dále popisuje, že *autonomní hodnocení* vychází z *autonomní koncepce* vzdělání, tím pádem pak s sebou tento typ hodnocení přináší i změnu některých složek výuky v duchu této koncepce. Slavík (1999, s. 28) charakterizuje *autonomní koncepci* jako takovou, která „*staví do popředí sebevzdělávání, sebereflexi, svéprávnost žákovy vlastní cesty k poznání*“ a *autonomní hodnocení* (1999, s. 134) vystihuje jako „*hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlit nebo případně obhajovat*“.

2.3.2.5 Aktivizování žáků jako vlastníků svého učení

William (web DylanWilliamCenter, 2015, vlastní překlad) říká, že aktivizování žáků jako vlastníků svého učení je v podstatě cílem učitelů a vysvětluje tuto strategii na příkladu učitele hry na hudební nástroj. Snaží se zde vystihnout fakt, že žák nedělá největší pokroky, má-li vedle sebe učitele, ale naopak když je sám a hru na nástroj cvičí doma. Tuto strategii William považuje za nejdůležitější ze všech zmíněných strategií. Je to moment, kdy žák učitele nepotřebuje, protože už ví, co má dělat, aby se zlepšil, a čemu se naopak vyhnout, aby se nevydal špatným směrem.

Praktickou technikou, která podpoří zainteresovanost žáků, je třeba *Traffic Light*, kterou William popisuje na příkladu tří kelímků, kde má každý žák jeden zelený, oranžový a červený kelímek, pomocí nichž indikuje míru porozumění. Pakliže má žák na stole červený kelímek, pak něčemu nerozumí a potřebuje se na něco zeptat, tj. potřebuje pomoc. Takovou pomocí může být například znovu vysvětlení zadání. Když má žák dotaz, je vyzván učitelem, aby předstoupil před třídu a otázku položil všem. Následně se třída pokouší otázku zodpovědět. Jestliže se na stole objeví kelímek oranžový, signalizuje, že žák úkolu spíše rozumí, ale aby jej zvládl, bude potřebovat trochu pomoc. Pakliže má žák na lavici zelený kelímek, znamená to, že je vše v pořádku a nechce, nebo nepotřebuje, pomoc od svých spolužáků či učitele. Někdy se ale stává, jak William popisuje, že žáci podvádějí a schválně volí jinou barvu kelímku. William upozorňuje, že je velmi důležité, aby žáci vždy signalizovali stav svého porozumění čestně.

Výše uvedené strategie jsou pro formativní hodnocení velmi důležité a relativně detailně vystihují, v čem tento typ hodnocení spočívá. V každém případě je zřejmé, že je nutné dodržovat jisté kroky, aby byly jednotlivé strategie účelné. Nakonec nejdůležitější strategií je poslední zmíněná, ke které by učitelé měli postupně směřovat. Cílem učitelů je aktivizovat žáky jakožto vlastníky svého učení, tj. dosáhnout žákova osamostatnění se.

2.3.3 Techniky formativního hodnocení

2.3.3.1 Základní skupiny technik

Ve své knize *25 quick formative assessments for a differentiated classroom* uvádí Dodge (2009) čtyři základní skupiny technik, které pomohou učitelům porozumět důkazům o učení a získat je. Jsou to:

- **Shrnutí a reflexe** – Žáci se zastaví a reflektují, snaží se přijít na smysl slyšeného či přečteného, utvářejí si osobní významy ze svých učebních zkušeností, a/nebo si rozšiřují své metakognitivní dovednosti. Toto od žáků vyžaduje využívání specifického obsahu jazyka.
- **Seznamy, grafy a grafické organizátory** – Žáci třídí informace, zjišťují spojitost mezi nimi a zaznamenávají vztahy prostřednictvím užívání různých grafických organizátorů.
- **Vizuální reprezentace informací** – Žáci používají obojí, slova i obrázky, aby si vytvořili souvislosti a posílili paměť, což jim později usnadní vybavení informací.
- **Kolaborativní aktivity** – Žáci mají příležitost se pohybovat, a/nebo komunikovat s ostatními během vlastního rozvoje učení a demonstrovat vlastní porozumění.

(Dodge, 2009, s. 5, vlastní překlad)

2.3.3.1.1 Shrnutí a reflexe

Takovéto techniky se „zaměřují hlavně na intrapersonální inteligenci, žáci jsou požádáni o reflektování svého vlastního učení. Aby si pro sebe vytvořili nějaké významy, musí informace přeorganizovat.“ (Dodge, 2009, s. 12, vlastní překlad)

Dodge (2009, s. 13, 19 – 21, vlastní překlad) uvádí například tyto techniky:

- **Dry-Erase Boards** (*Suché mazací tabulky*): Pakliže učitel nechá žáky na tabulky, na které se píše fixem, zapisovat jejich odpovědi, stanou se pomocníkem pro okamžité hodnocení výkonu žáků. Učitel se tak velmi snadnou cestou dozví, zda může pokračovat ve zprostředkování nových obsahů, anebo musí ještě některým jevům či skutečnostem věnovat více pozornosti. Dodge ještě navrhuje, aby učitel mezi žáky procházel a klidně si jejich odpovědi zaznamenával, zejména však ty špatné, nebo zajímavé, o kterých by se chtěl na konci aktivity zmínit a chtěl by jim věnovat trochu času. Výhodou těchto tabulek je, že se dají využít v jakémkoli předmětu a v jakékoli části hodiny.
- **S-O-S Summary**: Takovéto hodnocení může být použito opět v kterékoli části hodiny. Používá se za účelem zhodnocení žákových postojů, názorů a znalosti daného tématu. Jedná se o to, že učitel nadnese nějaký **výrok**, nesmí to být otázka, (S, tj. z angl. *statement*), zeptá se žáků na jejich **názor** (O, tj. z angl. *opinion*) – jestli s výrokem žáci souhlasí či ne, a požádá žáky, aby **podpořili** (S, tj. z angl. *support*) svůj názor nějakým důkazem. Následující příklad uvádí tyto body:

<p>V-N-P</p> <ul style="list-style-type: none"> - Přečti si následující výrok: _____ Co to znamená? - Jaký je tvůj názor? Zakroužkuj jednu odpověď: Souhlasím. Nesouhlasím. - Podpoř svůj názor důkazem (fakta, data, důvody, příklady, atd.).

(V-N-P, in Dodge, 2009, s. 19, vlastní překlad)

2.3.3.1.2 Seznamy, grafy a grafické organizátory

Skupina těchto technik se „zaměřuje na logicko-matematickou inteligenci, a tak aktivity od žáků vyžadují přemýšlení o svém učení a přeorganizování informací vytvořením vlastních grafických organizátorů“ (Dodge, 2009, s. 37, vlastní překlad). Dodge dále

uvádí, že je důležité nechat žáky vytvořit si vlastní organizátory, a navrhuje následující aktivity, které vyžadují od žáků reflektování svých zkušeností tím, že sepíší, co je pro ně nejvíce důležité, a tím, že nějakým způsobem seskupí pojmy a zobrazí souvislosti mezi nimi (Dodge, 2009, s. 37, 38, 41, vlastní překlad):

- **Matrix:** Tato technika může žákům pomoci pochopit různé informace a dělat různá porovnávání. Dodge uvádí, že je ale vhodné nejprve žáky na práci s tabulkami postupně připravit a poskytnout jim mnoho příležitostí k vytvoření vlastních tabulek.

Matrix			
Jméno: _____		Datum: _____	
	Položky, které budou porovnávány/kategorizovány ←—————→		
Charakteristika/vlastnosti	# 1	# 2	# 3

(Matrix, Dodge, 2009, s. 43, vlastní překlad)

2.3.3.1.3 Vizuální reprezentace informací

Dodge (2009, s. 52, vlastní překlad) vysvětluje, že techniky tvořící tuto skupinu „zvyšují pravděpodobnost uchování informací za účelem jejich pozdějšího využití“. Dodge (2009, s. 53, 76, vlastní překlad) uvádí tyto:

- **Picture Note Making:** Tato aktivita spoléhá na to, že mnoho žáků k upamatování věci používá vizuální paměť, tj. nápomocné jim mohou být obrázky, barevné věci apod. Žáci k ruce dostanou pracovní list a mají za úkol napsat na něj tři důležité myšlenky, o kterých se učili. Do levé části pracovního listu mají nakreslit takový obrázek, který by jim pomohl zapamatovat si co nejvíce věcí o daném tématu. Může obsahovat velké myšlenky i detailní informace. Žáci si mohou obrázky navzájem ukázat a promluvit si o nich ve dvojicích či menších skupinách. Obrázky pomáhají žákům lépe uchovat informace než jen diskutovat o tématu.
- **SmartCards:** *Chytré karty* vytvářejí sami žáci. Na těchto kartách jsou obrázky a popisy toho, co se žáci učí – získávají tak shrnutí probraného tématu napsané jejich vlastními slovy.

2.3.3.1.4 Kolaborativní aktivity

Kolaborativní aktivity doslova vyžadují po žácích „*spolupráci s ostatními a ústní popis toho, co se zrovna učí*“ (Dodge, 2009, s. 79). Autorka dále vysvětluje, že mnohdy takové aktivity vyžadují pohyb, díky čemuž jsou mezi žáky oblíbené:

- **Turn 'n' Talk:** Aktivita *Otoč se a mluv* probíhá tak, že nejprve učitel vykládá nějakou problematiku (cca deset minut) a žáci pak mají cca dvě minuty na to, aby ve dvojicích prodiskutovali to, co doposud slyšeli, jak tomu rozumí, porovnali svoje poznámky. Tyto dva kroky se mohou kdykoli během hodiny ještě zopakovat, nicméně na konci hodiny učitel žáky požádá, aby shrnuli klíčová fakta, a zatímco žáci mluví, učitel věnuje pozornost jejich mylným představám.
- **Find Someone Who... Review:** V průběhu této aktivity se žáci pohybují a během pohybu dochází k interakci mezi nimi. Žáci posilují vlastní učení tím, že vysvětlují ostatním, co vědí. Mezi tím druhý spolužák poslouchá a souhlasí či nesouhlasí. Žáci se v průběhu aktivity ptají ostatních na devět otázek a zaznamenávají si odpovědi svých spolužáků do tabulek.

(Dodge, 2009, s. 79, 88, vlastní překlad)

Najdi někoho, kdo ... Přehled		
Jméno: _____		Datum: _____
Téma: _____		
Najdi někoho, kdo:		
ti může říct, kdy ...	může popsat, co by se stalo, kdyby ...	může vysvětlit, proč ...
dokáže popsat rozdíl mezi ...	dokáže najít spojitost mezi ... a ...	dokáže popsat účinek ...
umí popsat, jak ...	dokáže popsat úhel pohledu ...	dokáže vysvětlit posloupnost ...

(Najdi někoho, kdo ... Přehled, Dodge, 2009, s. 90, vlastní překlad)

2.3.3.2 Pestrá škála dalších technik formativního hodnocení

K technikám, které formativní hodnocení využívá, patří mimo jiné také ty, které byly blíže charakterizovány ve videu Simons Elementary (web YouTube, 2014, Formative Assessment at Simons Elementary, vlastní překlad), a to včetně uskutečnění těchto technik ve výuce. Jsou to například tyto:

2.3.3.2.1 Homework Help Board

Tuto techniku charakterizuje zejména práce s tabulí. Tabule je totiž dobře viditelným místem, k němuž přicházejí žáci, kteří měli problém s domácím úkolem. Na tabuli musejí napsat, s čím přesně se v domácím úkolu potýkali, a tím tak ukážou třídě i učiteli, kde potřebují pomoci. Důležité je, že se třída těmto problémům následně věnuje.

2.3.3.2 Popsicle Sticks

V doslovném překladu jde o nanuková dřívka. Dřívka slouží jako materiál k náhodnému vyvolávání žáků nebo jako nástroj k rozřazování žáků do dvojic či skupin. Na každém dřívku je napsáno jméno a případně příjmení jednoho z žáků, přičemž každý žák má jedno dřívko. Tato dřívka má učitel u sebe na stole, v kapse, kdekoli po ruce. Když je zapotřebí, učitel jednoduše sáhne po jednom z dřivek a někoho náhodně vyvolá nebo žáky náhodně rozřadí.

2.3.3.3 Phone a Friend

Toto je velmi zajímavá technika, která doslova znamená „*Zavolej kamaráda*.“ V českém jazyce by možná bylo výstižnější ji nazvat „*Zavolej si kamaráda na pomoc*“. Tuto techniku je možné uplatnit především ve třídách, v nichž se formativně hodnotí, a panuje zde tedy pozitivní atmosféra, kdy má každý příležitost reagovat. V případě, že si žák neví s něčím rady, má možnost požádat některého ze svých spolužáků, o kterém si myslí, že by mu mohl pomoci, o radu.

2.3.3.4 Find the Mistake

Technika *Najdi chybu* může být propojena třeba s technikou *Popsicle Sticks* či *Elbow Partners* (viz níže) a funguje tak, že učitel žákům předloží úlohu (mnohdy takovou, kterou někdy dříve žáci vypracovávali) a nechá jim trochu času na to, aby se v ní pokusili detekovat veškeré chyby, které se v jejím řešení objevují. Během vymezeného času mohou žáci nad prací přemýšlet sami, anebo mohou problémy diskutovat se sousedy, kteří sedí nejbližše (*Elbow Partners*). Po vypršení času učitel bere k ruce *Popsicle Sticks* a náhodně losuje žáky, kteří se k dané problematice vyjadřují. V případě, že není něco v pořádku, se může učitel ptát dál, a to třeba na to, zda je někdo, kdo by s daným tvrzením nesouhlasil a nechá takového žáka dál mluvit.

2.3.3.2.5 Elbow Partners

Během této techniky mají žáci možnost pracovat ve dvojicích. Dvojice jsou vytvořeny ze spolužáků, kteří sedí vedle sebe, tedy mají vedle sebe své lokty. I během této techniky mají žáci určitou dobu na diskuzi. Když čas vyprší, řešení dané problematiky probíhá kolektivně.

2.3.3.2.6 Improvement Evaluation Partner

K technikám formativního hodnocení patří i takové techniky, kdy žáci vyřeší úlohu a následně pod ní mají (se znalostí pravidel psaní reflexí) napsat kratičkou reflexi na téma, proč je mé řešení správné. Jindy si žáci vzájemně vymění práce, které učitel předem opravil (napsal bodové ohodnocení), a mají k získaným bodům napsat známku, kterou by spolužákovi dali. Vedle mají napsat své iniciály pro případ, že by se jich spolužák chtěl na něco ohledně hodnocení zeptat. Technika *Improvement Evaluation Partner* probíhá ústní formou. Zajímavé je, že žáci pracují ve dvojicích na řešení úkolu a právě během práce na něm si vzájemně poskytují zpětnou vazbu ve smyslu: co se zlepšilo a na čem mají ještě dále pracovat.

2.3.3.2.7 Peer Feedback

Také tady žáci získávají zpětnou vazbu od svých spolužáků. Jádro této techniky tkví v tom, že díky ní mají žáci zjistit, že každý jedinec má individuální (jiný) pohled na věc, a zároveň pak mají zhodnotit, zda jim spolužákova zpětná vazba k něčemu byla či ne. Jinými slovy mají určit, zda nešlo pouze o radu či vynesení soudu.

2.3.3.2.8 Exit Slips

Exit Slips jsou vlastně *Propustky* (povolení k odchodu). Propustky jsou pracovní listy. Když pracovní list žák vyplní, tj. odpoví na otázky, podepíše jej a odevzdá před odchodem ze třídy. Teprve po odevzdání vyplněného pracovního listu smí žák třídu opustit. To ovšem není všechno. Když učitel získá všechny propustky, musí je také přečíst a zamyslet se nad tím, zda žáci problematice opravdu porozuměli či ne. Propustky jsou pro učitele ujištěním o tom, že už opravdu může pokročit s třídou dál, anebo naopak musí některým věcem věnovat ještě trochu času. Pracovní list může být i velmi jednoduchý, může obsahovat jen tři body typu *Dnes jsem se naučil/a...*, *Zajímavé mi přijde...*, *Otázka, kterou stále mám...* Důležité je, aby byl zaměřený na učivo, jehož zvládnutí bylo učitelovým cílem. Pokud by měl učitel za cíl, aby žáci na základě symbolu určili, o jaké interpunkční znaménko se jedná a správně jej použili podle slovosledu ve větě, musí pro tento cíl navrhnout i propustku. V jejím zadání by mohlo být *Ukonči větu správným znaménkem*. Následovaly by věty bez doplnění interpunkce: *Kde mám rukavice_*; *Zastav_*; *Čtu si časopis_*.

2.3.3.2.9 Line Continuum

Tato technika spočívá ve využití tabule, na níž je viditelně napsaná otázka a pod ní je vyobrazená osa. Na jedné straně osy je napsané *ano* a na straně druhé je *ne*. Každý žák má k ruce lísteček se svým jménem. Nejprve si musí každý žák sám pro sebe na otázku odpovědět a následně musí přijít k tabuli a lísteček se svým jménem nalepit na osu dle vlastního uvážení. Přilepením lístečku se jménem na osu vyjadřují žáci míru souhlasu či nesouhlasu. Otázka může znít třeba takto: *Vzdal by ses přepychu, abys zachránil životní prostředí?*

Nalepením lístečku na tabuli ale žákova aktivita nekončí. Každý, kdo lísteček nalepí, musí ještě u tabule vysvětlit, z jakého důvodu lísteček na ono místo nalepil. Ostatní musejí spolužáka poslouchat, neboť když přijde řada na dalšího, neměl by říkat nic z toho, co již řečeno bylo. Každý by tak měl přijít s něčím novým.

2.3.3.2.10 Traffic Light

Traffic Light v překladu znamená *Semafor*. Tato technika je celkem známá i v České republice a má víc než jeden způsob využití. Jaká je první možnost využití této techniky, je popsáno v kapitole 2.3.2.5 *Aktivizování žáků jako vlastníků svého učení*.

Další možností, jak semafor využít, je, že je ve třídě jeden velký semafor (vystaven třeba hned u vchodu do třídy) a žáci na něj nalepují lístečky se svými jmény, nebo třeba připínají kolíčky se jmény opět podle toho, jak úkol zvládají, nebo jak danému čivu rozumějí. Takovýto semafor může najít mnohá využití. Dalším z nich je, že je jeden veliký semafor opět vystaven ve třídě a žáci k jednotlivým barvám připínají kolíčky se svými jmény. Tentokrát se to děje podle toho, s jakou náladou žák do třídy přichází. V obou posledních případech se pozice kolíčků či lístečků na semaforu může během dne měnit.

Následující techniky formativního hodnocení popsala Dyer v článku 22 *Easy Formative Assessment Techniques for Measuring Student Learning* (2013c, vlastní překlad), kde uvádí techniky, které se vyznačují svou jednoduchostí a vlastností poskytnout učiteli okamžitou zpětnou vazbu, která mu pomáhá zjistit, jak žáci zvládají učivo a později i naplánovat další kroky k tomu, jak žákům pomoci. Krom výše uvedených technik Dyer do svého výčtu zahrнула například také tyto: *New Clothes, Do's and Don'ts, Yes/no Chart, Big Picture, Venn Diagram, Draw it, Entrance Tickets, Keep the Question Going, Corners, Think-Pair-Share, Two Stars and a Wish, Carrousel Brainstorming, Jigsaw, ABCD Cards* a *Basketball Discussions*. V dalším ze svých mnoha článků *8 Formative Assessment Data Sources that Help Students Become Better Learners* uvádí Dyer (2014, vlastní překlad) techniky jako *Mini Presentations, Homework* či *Bell Work*.

2.3.3.2.11 Entrance Tickets

Tato technika vlastně téměř dokonale kopíruje zmiňovanou techniku *Exit Slips* ale s tím rozdílem, že zde učitel pokládá žákům předem promyšlenou otázku hned při jejich vstupu do třídy. Žáci své odpovědi zapisují třeba na proužky papíru, které si učitel

následně vybere. Žákovské odpovědi pak slouží k tomu, aby na jejich základě učitel posoudil a zmapoval prekoncepty žáků týkající se toho, čemu bude v hodině věnována pozornost. Odpovědi mohou také sloužit k vyvození závěrů o tom, zda žáci pochopili učivo z předchozího dne. Učitel si musí vymezit čas na to, aby zanalyzoval odpovědi žáků (s analýzou odpovědí mu mohou pomoci i žáci) a na základě nich pak upravil plán hodiny (pokud je to zapotřebí).

2.3.3.2.12 Keep the Question Going

Využívá-li učitel tuto techniku, pokládá jednomu žákovi otázku a čeká na jeho odpověď. Když žák odpoví, učitel se táže dalšího z žáků, zda se mu zdá odpověď jeho spolužáka rozumná a správná. Ať už je odpověď druhého dotazovaného žáka jakákoli, učitel vyvolá ještě třetího žáka s žádostí o vysvětlení toho, proč spolu první dva žáci souhlasí, případně nesouhlasí. Tato technika zaručuje udržení pozornosti zbylých žáků, neboť tito nevědí, kdy mohou být vyvoláni. Je dost dobře možné, že bude muset každý z nich něco říci, vyjádřit souhlas či nesouhlas a svůj názor vysvětlit.

2.3.3.2.13 Corners

V překladu jde o techniku nazvanou *Rohy*, myšleno rohy místnosti, kdy každý ze čtyř rohů třídy reprezentuje jeden typ odpovědi, například *zcela souhlasím*, *souhlasím*, *nesouhlasím*, *zcela nesouhlasím*. Když se ve třídě rozebírá nějaké téma, řeší se nějaká otázka, žáci se jednoduše postaví k tomu rohu třídy, který nejlépe vystihuje jejich názor, tj. jejich odpověď. Jak diskuze plyne, žáci mohou měnit své názory, a mají tak možnost postupně měnit své pozice a přesunout se k jinému rohu dle vlastního uvážení. Rohy místnosti samozřejmě nemusejí reprezentovat pouze odpovědi, ale mohou například reprezentovat míru porozumění danému tématu. Do jednoho rohu místnosti pak směřují ti žáci, jejichž míra porozumění je přibližně na stejné úrovni.

2.3.3.2.14 Think-Pair-Share

Think-Pair-Share (Přemýšlej-Spáruj se-Sdílej) je technika, během které žáci pracují nejprve samostatně. Každý z nich se snaží zaznamenat na papír odpověď na učitelovu otázku. Když žáci dopíší své odpovědi, najdou si někoho do dvojice a společně sdílejí a diskutují své odpovědi. Když vyprší čas vymezený na párovou diskuzi, žáci vytvoří větší skupiny, v nichž opět diskutují, co napsali. Popřípadě může diskuze nastat rovnou v kolektivu.

Role učitele je prostá, žáky při párové diskuzi obchází, aby zjistil, zda žáci pochopili podstatu aktivity. Zároveň jednotlivé skupiny učiteli vysvětlují, na co přišly, takže v případě nesrovnalostí je daná překážka relativně rychle identifikována a následně mohou žáci pokračovat správným způsobem.

2.3.3.2.15 Two Stars and a Wish

Dvě hvězdy a přání je technika navržená tak, aby byla zpětná vazba poskytnuta žákovi prostřednictvím sebehodnocení a vrstevnického hodnocení. Této technice se blíže věnuji v kapitole 2.3.2.4 *Aktivizování žáků jakožto zdrojů učení pro sebe navzájem*.

2.3.3.2.16 Carrousel Brainstorming

Při této technice jsou žáci rozděleni do skupin o čtyřech až pěti členech. Každá skupina dostane k ruce barevné fixy a musí vytvořit žebříček složený z informací, které se vztahují k určitému tématu, nebo z odpovědí na otevřené otázky. Žáci pracují v časovém omezení, a když vyhraněná doba na práci vyprší, každá skupina vezme svou tabulku informací a pošle ji další skupině, čímž se dostáváme k vysvětlení pojmu *Carrousel*, čili *Kolotoč*. Každá skupina si pak musí přečíst, co napsala na tabulku skupina před nimi a musí ji doplnit o informace, které na tabulce ještě nejsou. Následuje opětovné protočení tabulek. Pakliže s některou z odpovědí na tabulce není skupinka spokojena, může k ní

dopsat otazník. Nebo pokud se jim naopak zdá některá z odpovědí opravdu dobrá, mohou ji zakroužkovat.

Když se vrátí skupinkám jejich původní tabulky, mohou být kolektivně zhodnoceny a následně využity například jako podklad pro psaní esejí, které by poukazovaly na vztahy, srovnávaly by či shrnovaly informace.

Zatímco žáci pracují na vyplňování tabulek, učitelé mohou třídu obcházet a zaznamenávat si míru zapojení studentů do práce a míru jejich porozumění. Na základě nasbíraných informací pak může učitel následně upravit instrukce.

2.3.3.2.17 Jigsaw

Tato technika zvaná *Skládačka* staví na rozdělení žáků do skupin o počtu čtyř až šesti žáků. Všichni žáci dostanou malou kartičku s otázkou, přičemž každá otázka je jiná. Každý žák přečte ostatním ze skupiny svou otázku. Jeden žák ze skupiny má vždy roli pisatele. Pisatel si musí udržet přehled o tom, kteří jeho spolupracovníci odpovídají s velkou jistotou, s menší jistotou, s téměř žádnou jistotou, nebo kteří si vůbec nevědí rady.

Jakmile je každá otázka přečtena, učitel sestaví nové skupiny, a to tak, že v jedné skupině jsou vždy žáci mající stejnou otázku. Následně žáci spolupracují jako tým na přípravě jedné odpovědi. Poté žáci vytvoří původní skupiny, kde nové odpovědi sdílejí a pisatelé znovu zaznamenají nové odpovědi – obnoví je.

2.3.3.2.18 ABCD Cards

Technika sady kartiček A, B, C, D již byla popsána v podkapitole 2.3.2.2 týkající se dotazování. Její variantou může být technika, kdy žáci ukazují palec nahoru či dolů k vyjádření souhlasu nebo nesouhlasu. Jelikož tato technika vyžaduje pouze omezenou sadu odpovědí a učitel bude pravděpodobně potřebovat odpovědi zaznamenat na tabuli, aby věděl, které písmeno koresponduje s jakou odpovědí, je výhodnější ji použít například

v hodinách matematiky namísto hodin, kde může být potřeba (a měla by být) vyjádřit žákův názor.

2.3.3.2.19 Basketball Discussions

Technika nazvaná *Basketbalová diskuze* k názvu přišla na základě svého průběhu, který se velmi podobá způsobu přihrávek v basketbalu. Klasická diskuze probíhá spíše jako při ping-pongu, kdy učitel „nadhodí“ otázku a žák „vrací“ odpověď zpět učiteli, učitel odpověď případně okomentuje a dotáže se na další informace, žák odpovídá atd.

Pakliže diskuze probíhá spíše formou basketbalových přihrávek, začíná od učitele a směřuje k žákovi a od žáka k dalšímu žákovi atd. Žáci se obvykle cítí lépe, když diskuze není kompletně vedena učitelem. Hlavní výhodou je, že je zapojeno více žáků najednou. Někdy může k předání slova sloužit také malý míček, který si účastníci diskuze přehazují, aby bylo jasně vidět, kdo má slovo.

2.3.3.2.20 Mini Presentations

Když si žáci musejí připravit nějaké učivo k prezentaci (zde jde o *Mini prezentace*), znamená to, že se o něm musejí něco dozvědět, tématu porozumět, zapamatovat si několik informací, a to všechno z toho důvodu, aby byli později schopní učivo prezentovat před třídou. Tím pádem žáci řídí své učení a slouží též svým spolužákům jako zdroje informací.

2.3.3.2.21 Homework

Domácí úkoly pomáhají žákům zjistit, co už dokážou, kde mají mezery a nutí je klást si otázky ohledně dalšího postupu, který jim zajistí porozumění dané problematice. Stejně tak dobře slouží domácí úkoly i učitelům, kteří díky nim zjišťují informace ohledně

žákova pokroku. Velmi ale záleží na podstatě domácího úkolu a na tom, jak bude hodnocen.

2.3.3.2.22 Bell Work

Druhem zahřívací aktivity je právě *Bell Work* (aktivita začínající *Se zazněním zvonku*), která se v mnohém podobá technice *Entrance Tickets*. Žáci mají příležitost ukázat, co o tématu již vědí. Může sloužit jako menší před-zhodnocení toho, co se bude dít během dne. Tím, že učitelé aktivují prekoncepty žáků, mohou žákům pomoci rozpoznat, jakou znalost by ještě mohli potřebovat. Stejně tak může fungovat jako opakování výzvy z předchozího dne či týdne. Žáci tak mohou uplatnit své vědomosti a případně více porozumět oblasti, ke které mají otázky.

2.3.4 Formativní hodnocení s využitím digitálních materiálů

V současné době se kromě výše uvedených technik formativního hodnocení dají využívat i mnohé další techniky, aplikace či služby, z nichž některé existují i v digitální podobě. Mnohé z nich zmiňuje Dyer (2015, vlastní překlad) ve svém článku *Growing the List: 50 Digital Education Tools and Apps for Formative Assessment Success*, k nimž patří například *Google Disk (Drive)* a *Smart Response*, což jsou služby známé a užívané i v České republice. My mezi ně zařadíme ještě *Mapy učebního pokroku* (Projekt MUP, 2014).

2.3.4.1 Google Disk

Tato služba předpokládá vytvoření uživatelského účtu *Google*, což může být pro někoho překážkou. Na druhou stranu má tato služba mnoho výhod. Asi nejzajímavější je možnost sdílení a společné úpravy dokumentů. Žáci mohou společně pracovat na tvorbě nějakého dokumentu, případně řešit problémy v dokumentu, který pro ně připravil učitel,

a to během výuky v počítačové učebně, anebo v jakékoli jiné třídě, kde žáci mají tablety, nebo chytré telefony (ať už vlastní či školní). Výhodou je, že na úpravách mohou žáci pracovat i z domova a vždy se dozvědí, jaké změny byly provedeny a kdo je provedl. Nevýhodou pro všechny uživatele může být fakt, že když někdo něco pokazí či smaže, práce může být navždy ztracena. Práce s *Google Disk* nejprve vyžaduje uživatelský výcvik.

Také učitel si může práce žáků kdykoli zobrazit, komentovat je, a dávat tak žákům zpětnou vazbu v průběhu jejich práce, kdy ještě mají možnost ji využít a na úkolu zapracovat.

2.3.4.2 Smart Response

Druhou zmiňovanou službou je *Smart Response*, což je nástroj hodnocení, který umožňuje položit otázku před, během, anebo na konci hodiny za účelem zjištění míry porozumění dané problematice. Učitel tak zjistí, zda jsou či nejsou žáci na dobré cestě. Otázky lze kombinovat s dalšími možnostmi nabízenými aplikací *Smart Notebook*, jako jsou různé kvízy anebo obrázky, díky nimž budou otázky vypadat lákavěji. Aplikace *Smart Response* vyžaduje užívání mobilních telefonů či tabletů ve výuce. Každý žák tak odpovídá na otázku ze svého zařízení a učitel (opět na svém zařízení či na interaktivní tabuli) odpovědi svých žáků monitoruje.

2.3.4.3 Mapy učebního pokroku

Pravděpodobně ne příliš známým pomocníkem jsou *mapy učebního pokroku* (z angl. *progress map* či *developmental continuum*), které slouží zejména žákům. Své využití však najdou také u učitelů a rodičů. Mapy učebního pokroku¹ jsou aplikací, která byla vytvořena firmou SCIO v roce 2014 jakožto součást projektu *Podpora vzdělávání žáků prostřednictvím průběžného hodnocení*. Cílem projektu bylo „vytvořit vývojová kontinua (rámec hodnotících kritérií) pro český jazyk, ranou čtenářskou gramotnost, anglický jazyk, matematickou gramotnost, přírodovědnou gramotnost a společenské

¹ Dále MUP.

vědy. Vývojové kontinuum popíše na několika úrovních, jak žák zvládá popsané dovednosti. Současně projekt poskytne nástroje formativního hodnocení, které pomůže učitelům i žákům získat zpětnou vazbu, motivaci a v závislosti na výsledku individualizovat výuku směrem k problematickým místům učení.“ (Projekt MUP, 2014)

Vzhledem k tomu, že má formativní hodnocení žákům poskytovat **jasné** informace v průběhu vzdělávání, jsou MUP ideálním nástrojem, díky kterému mohou všichni včetně žáků jasně sledovat žákův rozvoj v jednotlivých oblastech. Formativní hodnocení je průběžné, má žáky motivovat a je konkrétní. V Obecné metodice MUP (2014, s. 3) je uvedeno, že *„základními kameny formativního hodnocení jsou **stanovení cíle** a v průběhu učení pak dílčích kroků, které k němu vedou – zpětná vazba by tedy měla dávat odpověď na otázku **Kam jdu?**, dále **Jak tam jdu?**(...) a **Kam dál?**, což zajistí předem naplánovaný popis následných kroků (kontinuum).*“

Drnek (in Kartous 2015) vysvětluje, že jde spíše o vývoj stávajících nástrojů hodnocení než o revoluci v hodnocení. MUP jsou vlastně souborem slovních hodnocení a žakovských portfolií v digitální podobě, která jsou navíc doplněna o aktivity a testy. MUP mají učitelům práci ulehčit. Například slovní hodnocení je zasazeno do kontextu (do mapy), a tím pádem mohou učitelé, žáci i rodiče vidět návaznost jednotlivých složek.

Do projektu MUP se může zapojit jakákoli škola a v případě, že se do projektu zapojí, může například online vytvořit účet pro každou třídu, vytvořit profil učitelům, přiřazovat testy daným žákům, testy pak prohlížet, ale hlavně lze sledovat individuální pokroky žáků a plánovat jejich další práci. Zajímavé je, že na cestě za zlepšením může žáka doprovázet právě i rodič. MUP pracují s **předmětovými oblastmi**. Zde je třeba si uvědomit, že nejde o vzdělávací oblasti jako takové, nebo jen o školní vyučované předměty. Předmětová oblast v MUP vystihuje předměty, ale i dovednosti a znalosti, které s daným předmětem souvisejí.

Dalším pojmem, se kterým se uživatel map setká, je **kontinuum**, které je *„souhrnem charakteristik projevů žáků při osvojování si dané předmětové oblasti“* (Projekt MUP, 2014). Každá z charakteristik je pak rozdělena do dílčích skupin, tzv. **vláken**, a ta jsou detailněji charakterizována tzv. **nanovlákn**y. Svůj rozvoj žáci vidí jasně v mapě, v níž je zobrazen jejich profil (postavička) a postupně se snaží dostat až na vrchol hory. Autoři map považují za důležité neustále žákům zdůrazňovat a vštěpovat, že nejde o závody. *„Vrcholek hory nepředstavuje místo, kam musí každý v nějakém*

konkrétním čase dospět. Hora spíše symbolizuje neprobádanou oblast (...). (...) není cílem, aby se děti srovnávaly, ale přizpůsobovat každodenní práci tomu, aby každý žák mohl poznat, co nejširší prostranství, které mu krajina vzdělávací oblasti nabízí.“ (Mapy učebního pokroku: obecná metodika, 2014, s. 5)

Drnek (in Kartous 2015) přirovnává MUP ke kartografickému nástroji ve vzdělávání. Snaží se naznačit, že MUP fungují podobně jako třeba Google Maps, které dokážou uživateli sdělit, kde se zrovna nachází (s přesnou polohou – GPS) a kudy by měl směřovat. Mapy doslova naplánují trasu a ukazují místa, přes která se uživatel musí vydat. Na stejném principu fungují i MUP, které určí žákovu polohu například v matematice a ukážou žákovi, kudy se má vydat, chce-li se stát třeba odborníkem na grafy.

V Obecné metodice MUP (2014) je uvedeno, že mapy učebního pokroku jsou podpořeny testy, různými aktivitami, ale i tabulkami hodnocení, tzv. rubrikami. **Testování**, které MUP nabízí, probíhá online a pod časovým limitem. Charakteristikou tohoto testování je, že učitel může přiřazovat testy každému žákovi dle jeho individuální úrovně a na základě toho, co potřebuje u žáka prověřit. Testy lze zadávat opakovaně, a to i ty, kterými již žák prošel. V případě, že je jeho nový výsledek lepší než ten původní, starší výsledek je novým nahrazen. Každá **aktivita** je blíže charakterizována například časovou náročností či pomůckami nutnými k realizaci. K aktivitám jsou přiřazeny **tabulky hodnocení** (lépe řečeno ke konkrétním ověřovaným charakteristikám). S těmito tabulkami pak mohou pracovat jak učitelé, tak žáci. Jde o tabulky, které mohou učitelé i žáci dle vlastního uvážení doplnit a rozšířit (Mapy učebního pokroku: obecná metodika, 2014, s. 6 - 7).

3 Závěr teoretické části

Teoretickou část práce jsem rozdělila do dvou hlavních kapitol, přičemž obě dvě obsahují poměrně široká témata. Takto široký kontext jsem zvolila pro snazší porozumění tématu, které bylo hlavním předmětem mé práce, tj. formativnímu hodnocení. Teoretickou část jsem sepsala na základě prostudované literatury, která pro mě byla zdrojem mnoha důležitých informací.

První ze dvou hlavních kapitol se věnuje hodnocení jako takovému. Následně však poukazují na to, že hodnocení právem patří do výuky a v takovém případě jej nazýváme hodnocením školním. Existuje mnoho druhů školního hodnocení, stejně tak jako má každý z nich spoustu různých definic a vymezení, několik fází, funkcí, forem či prostředků. Osobně považuji za důležité porozumět hodnocení a celkově procesu hodnocení stejně tak jako jeho základním funkcím a formám, abychom mohli lépe chápat podstatu konkrétních druhů hodnocení. Z tohoto důvodu má školní hodnocení několik podkapitol věnujících se právě těmto problematikám.

Druhá kapitola teoretické části se zaměřuje na formativní hodnocení, které je předmětem této práce. Touto kapitolou vystihuji, kam až sahá historie formativního hodnocení, co je jeho podstatou a jaké zajímavé aspekty s sebou přináší.

První podkapitola je věnována historii formativního hodnocení, neboť je velmi zajímavá a sahá až do druhé poloviny dvacátého století. Od té doby se samozřejmě provedlo mnoho výzkumů a náhled na tento druh hodnocení se postupně měnil. Aby mohla být historie formativního hodnocení snáze vylíčena, propojila jsem ji s přehledem definic různých autorů, kteří se tomuto hodnocení věnují. Další podkapitolu jsem věnovala OECD a jeho pojetí formativního hodnocení. Vzhledem k tomu, že je OECD fórem, v němž působí třicet různých států zabývajících se například i vzděláváním, poskytuje OECD velmi obsáhlé pojetí formativního hodnocení a popisuje jeho základní principy.

Ve třetí podkapitole se zabývám problémy, se kterými se mohou učitelé setkat při zavádění formativního hodnocení do praxe, jelikož toto není lehkým procesem. Považuji za důležité vyjasnit, co takováto změna obnáší. Vedle možných problémů ještě krátce zmiňuji i některá pozitiva formativního hodnocení (mnohá z nich vyplývají už z uvedených definic a charakteristik tohoto hodnocení).

Poslední část práce považuji za jádro této diplomové práce, a to z toho důvodu, že se v ní věnuji formativnímu hodnocení ve školní praxi. Bezpochyby je důležité vědět, na čem formativní hodnocení staví, ale pakliže má být co nejlépe přiblíženo veřejnosti, zejména učitelům, myslím, že je vhodné tak učinit charakteristikou a popisem strategií a technik, které slouží formativním účelům. V této podkapitole nabízím široké pole technik, jejichž výhodou je zejména jejich praktičnost. Veškeré z nabízených technik však vyžadují dobrou práci učitele, jeho připravenost na výuku a promyšlenost jednotlivých kroků. Vzhledem k tomu, že je současná doba plná technických vymožeností a není výjimkou, když tablety, počítače a telefony používají i žáci ve škole, uvádím ve stejné kapitole i některé z digitálních platforem současnosti, které taktéž mohou sloužit formativnímu hodnocení.

Empirická část

4 Úvod

Hodnocení patří ke každodenním činnostem učitele a i přes tuto skutečnost mu není věnováno dostatek pozornosti. Slovní spojení formativní hodnocení není mezi učiteli příliš známé a málokterý z učitelů si pod ním dovede představit konkrétní příklady. Pravděpodobně z tohoto důvodu jsem se rozhodla se v práci na toto téma zaměřit a věnovat mu více pozornosti.

V teoretické části jsem se snažila formativní hodnocení zasadit do kontextu školního hodnocení, detailněji jej charakterizovat a blíže specifikovat zajímavé techniky, které s sebou tento typ hodnocení přináší.

Cílem empirické části této diplomové práce je zjistit, jak učitelé hodnotí a jestli se alespoň některé prvky formativního hodnocení v jejich výuce objevují, ač je tento typ hodnocení učitelům spíše neznámým a informovanost o něm není velká. Dále jsem se zaměřila rovněž na to, jak učitelovo hodnocení vnímají žáci. Vzhledem k tomu, že je téměř nemožné formativní hodnocení posuzovat izolovaně, i když je tato práce zaměřená právě na tento typ hodnocení, rozhodla jsem se jej posoudit ve vztahu k hodnocení školnímu.

Vlastní výzkum jsem prováděla u dvou učitelek čtvrtého ročníku prvního stupně na mimopražské základní škole a s žáky z jejich tříd. Domluva spolupráce probíhala od října 2015, přičemž po dohodě s ředitelkou a učitelkami z této školy začalo výzkumné šetření v listopadu téhož roku a probíhalo po dobu dvou měsíců do prosince 2015. Během této doby jsem do školy pravidelně docházela za účelem sběru dat pozorováním a rozhovory. Z místa dění jsem pořizovala dokumentační fotografie, ať už fotografie žákovských prací, pracovních listů, či jiných materiálů spojených s výzkumem.

Výzkum vychází z mého předpokladu, že každý z vybraných učitelů přistupuje ke školnímu hodnocení jinak, což může být zapříčiněno mnoha faktory jako například učitelovou osobností, jeho zkušenostmi a postoji. Všechny zmíněné faktory pak ovlivňují volbu typu hodnocení a jeho forem.

Moje diplomová práce je ovlivněna a vychází z metodologie projektu *Formativní hodnocení žáků prostřednictvím vzdělávacích cílů*, který byl udělen Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy Grantovou agenturou České republiky (GAČR) a na jehož řešení se podílím. Cílem projektu je ověřit teoretické poznatky v reálném prostředí českých základních škol a popsat, jak jsou využívány vzdělávací cíle při formativním hodnocení žáků ve společenskovědním učivu, a objasnit, jaká úskalí a jaké výhody přináší tato práce učitelům a žákům.

V empirické části nejprve charakterizuji výzkumné cíle a otázky. Následně se věnuji výběru výzkumného vzorku pro výzkumné šetření a vybraným metodám sběru dat, tj. rozhovorům a pozorováním výuky ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, konkrétně ve vzdělávacím oboru Vlastivěda a ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura.

V další části této práce uvádím postup při analýze sebraných dat a vysvětluji zejména způsob kódování a kategorizace kvalitativních dat prostřednictvím softwaru MAXQDA 12. Poté se zabývám výsledkem výzkumného šetření na základě analýzy sebraných dat a v závěru empirické části shrnuji způsob hodnocení učitelů na prvním stupni základní školy, a jak jej reflektují učitelé i žáci a nakonec vyhodnocuji, zda a jaké prvky formativního hodnocení se ve vyučování objevují.

5 Metodologie výzkumu

5.1 Stanovení cílů

Záměrem výzkumu je zjistit reálnou podobu hodnocení v praxi a jeho vnímání zúčastněnými aktéry. Konkrétně se zaměřuji na hodnocení ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, ve vzdělávacím oboru Vlastivěda a ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, v oboru Český jazyk, v hodinách věnovaných literární výchově.

Jak již bylo zmíněno výše, předpokládám, že učitelé využívají různé typy školního hodnocení, ať už proto, že zastávají určité postoje, nebo s ohledem na účel hodnocení.

Hlavním cílem empirické části je zjistit, jakým způsobem učitelé hodnotí, zvláště se zaměřuji na to, jaké prvky formativního ohodnocení ve výuce na prvním stupni základní školy používají. Mým úkolem je popsat a blíže specifikovat podobu jejich hodnotících postupů a vystihnout důvody zvoleného jednání.

Dalším cílem empirické části je vystihnout, jak dané způsoby hodnocení vnímají vybraní žáci.

Na základě analýzy dat a výsledků analýzy odborné literatury (teoretická část diplomové práce) je také vypracován soubor doporučení pro zúčastněné učitele pro zkvalitnění hodnocení v jejich třídách.

5.2 Výzkumné otázky

Vzhledem k tomu, že jsem zasadila formativní hodnocení do kontextu a následně se zaměřovala zejména na to, jak, a jestli vůbec, je formativní hodnocení začleňováno do výuky, rozhodla jsem se, že na základě teoretických poznatků a prostudované odborné literatury položím tyto výzkumné otázky:

- Jakým způsobem učitelé hodnotí žáky na prvním stupni ZŠ?
- Jak učitelé uplatňují formativní hodnocení na prvním stupni ZŠ?
- Jak se liší reflektování hodnocení ve třídě učiteli a jejich žáky?

5.3 Podoba výzkumu: případová studie

Za účelem získání detailnějších a komplexnějších informací týkajících se sledovaného jevu jsem zvolila kvalitativní výzkum. Můj výběr ovlivnil také fakt, že jsem se zaměřila hlavně na reálné užívání formativního hodnocení v praxi. Jako výzkumnou strategii empirické části této práce jsem zvolila případovou studii, tedy podobu kvalitativního výzkumu, která vyžaduje i práci v terénu, díky které by mělo dojít k lepšímu porozumění zkoumané problematice. Hendl (2008, s. 102) vysvětluje, že: „*V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů.*“ Yin (in Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 101) „*považuje případovou studii za nejvýhodnější výzkumnou strategii v situacích, kdy se ptáme, jak nebo proč se dějí určité současné jevy (...)*“.

5.4 Výběr případů, zdůvodnění výběru

Pro výzkum v empirické části této diplomové práce jsem záměrně zvolila mimopražskou školu a to z několika důvodů. Hlavním důvodem byl předpoklad, že se na této škole objevují prvky formativního hodnocení. Druhým důvodem, též velmi důležitým, byla možnost provedení výzkumu na škole v celém jeho plánovaném rozsahu a ochota ředitelky a vybraných učitelek se výzkumného šetření účastnit.

Vybranou základní školu jsem si pracovně pojmenovala jako **ZŠ Hodnocená**. Na této základní škole žáky hodnotí zejména *klasifikací* a *slovním hodnocením*, nebo kombinují oba zmíněné způsoby.

Pro zajištění a zachování anonymity jsem učitelkám i žákům přiřadila nová jména, třídy jsem nazvala 4. A a 4. B. Aby bylo zřetelné, kdo do které ze tříd spadá, přiřadila jsem

učitelkám z těchto tříd jména začínající stejným písmenem. Žáci jsou označováni písmenem A nebo B (podle toho, kterou ze dvou tříd navštěvují) a zároveň jsem jim přiřadila číslo, aby šlo snáze odlišit, komu výpověď patří. Třidu 4. **A** vede paní učitelka **Anna** a individuálního rozhovoru se účastnila žákyně **A1** a žák **A2**. Žáky, kteří se účastnili skupinového rozhovoru, nazývám pracovně **Skupina A**. Třidu 4. **B** vede paní učitelka **Božena** a individuálního rozhovoru se účastnili žákyně **B1** a žák **B2**. Žáky z této třídy, kteří se účastnili skupinového rozhovoru, nazývám pracovně **Skupina B**.

Citované výroky ze záznamů pozorování jsou označeny následovně: 4.A_P1_8.00 (Příloha 11). **4.A** označuje třídu, ve které pozorování proběhlo, **P** značí, že jde o pozorování, **1** specifikuje, o který z náslechnů šlo (první, druhý apod.) a **8.00** vyjadřuje čas pro lepší orientaci ve zdroji informací. **Příloha 11** též slouží k orientaci a značí, o kterou z příloh jde.

Citované výroky z rozhovorů s učitelkami jsou značeny takto: Anna_R1_12 (Příloha 1). **Anna** je značení pro paní učitelku ze 4. A, **R** čtenáři říká, že jde o rozhovor, **1** opět určuje, o který z rozhovorů jde a poslední číslo, v tomto případě **12**, určuje konkrétní řádek, na kterém výpověď nalezneme. **Příloha 1** taktéž označuje, kde v přílohách záznam z rozhovoru najdeme.

Rozhovory s jednotlivými žáky jsou značeny takto: A2_R_15 (Příloha 4), kde **A2** značí druhého ze dvou dotazovaných žáků. Zbylé složky značení jsou shodné s výše vysvětleným.

V případě rozhovorů se skupinou žáků vypadá označení následovně: Skupina_A_R_26 (Příloha 5). **Skupina** určuje, že se rozhovoru účastnilo více respondentů, **A** vyjadřuje, že jde o žáky ze třídy 4. A. Zbytek označení byl taktéž popsán výše.

5.5 Metody sběru dat

Za účelem zvýšení validity dat z výzkumného šetření jsem se rozhodla využít koncept triangulace metod, tj. k využití několika metod kvalitativního výzkumu zároveň (pozorování výuky a rozhovory) a triangulaci zdrojů dat (rozhovory s učiteli a žáky z jejich tříd), a to zejména z toho důvodu, abych získala data z více než jednoho úhlu pohledu.

Za účelem získání dat byly využity částečně zmiňované metody:

- pozorování vlastivědných hodin a hodin českého jazyka (zejména literatury)
- individuální rozhovory s učiteli
- individuální rozhovory s žáky
- skupinové rozhovory s žáky

Když výzkumník vstupuje do terénu, plní určitou roli. Šeďová (in Švaříček, Šeďová, 2014, s. 76) rozlišuje tyto role výzkumníka: *cizinec*, *návštěvník*, *zasvěcený a domorodec*. Cizincem autorka rozumí „*neznámého člověka, který jednorázově přichází a odchází*“. Zprvu jsem byla *cizincem* a následně jsem se stala spíše *návštěvníkem*, kterého stejná autorka charakterizuje jako „*člověka, kterého respondenti znají jménem a vědí ledacos o jeho povaze a práci a který opakovaně přichází za účelem výzkumu*“.

V první fázi svého výzkumu jsem odeslala emailovou nabídku týkající se spolupráce se mnou a výzkumným týmem (spolupráce na projektu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy *Formativní hodnocení žáků prostřednictvím vzdělávacích cílů*) ředitelce školy, která mi s velkým zájmem odpověděla kladně a připojila vizi učitelek a tříd, které by se do výzkumného šetření mohly zapojit.

Následovalo několik telefonních rozhovorů s paní ředitelkou, která se doptávala na další detaily týkající se projektu s tím, že informace předá sama vybraným učitelkám a v případě jejich zájmu se ozve.

Po rozhovorech s paní ředitelkou došlo k informativní schůzce a osobnímu setkání s paní ředitelkou a oběma učitelkami, které souhlasily se spoluprací. Během této schůzky jsem se všem představila a vysvětlovala, oč v projektu půjde, čeho se bude týkat, jaké jsou plány a záměry projektu a nastínila jsem přibližný průběh celé naší spolupráce. Dále jsem zodpovídala dotazy týkajících se projektu, které mi paní učitelky položily. Ke konci této informativní schůzky došlo ke sjednání spolupráce, výměně kontaktů a k návrhu termínů pro uskutečnění prvního šetření. Každý následek byl vždy předem domluven s vyučující, které se následek týkal, a s termínem bylo vždy srozuměno i vedení školy. S učitelkami jsem vždy konzultovala další následky a termíny rozhovorů, což bylo velmi důležité,

vzhledem k tomu, že měly na starost i další plánované akce školy. Paní učitelky ochotně navrhovaly nejvhodnější termíny k uskutečnění pozorování i rozhovorů, a též zajišťovaly vhodné místo i čas na rozhovor s žáky.

Před prvním pozorováním jsem byla v třídě na začátku hodiny představena a poté jsem v tichosti pozorovala třídu zejména ze zadní části výukové místnosti. S žáky i učitelkami jsem strávila i některé přestávky, což vedlo k navázání bližšího vztahu. Paní učitelky se zajímaly o mne, mé studium apod. Žáci se postupně doptávali na účel výzkumného šetření, který jim byl později osvětlen, ale i na to, proč k nim chodím, co studuji a proč a jestli je také budu učit.

Celkem proběhlo pozorování deseti vyučovacími hodin (u každé učitelky pět hodin) a dva individuální rozhovory s každou z učitelek. První rozhovor byl uskutečněn hned po prvním náslechu a druhý rozhovor s vyučující až po ukončení všech náslechů. Koncem šetření byly uskutečněny i individuální rozhovory s žáky (rozhovory se dvěma žáky z každé třídy) a skupinové rozhovory (rozhovory se skupinou pěti žáků z každé třídy).

5.5.1 Pozorování

V předchozí části jsem již částečně naznačila, jak pozorování probíhalo. Nejprve došlo k uskutečnění prvního náslechu, poté k prvnímu individuálnímu rozhovoru s učitelkou. Následně proběhla zbylá pozorování v průběhu dvou měsíců, po nichž se uskutečnil i druhý rozhovor s učitelkou.

Ve spojitosti s cílem mého pozorování jsem sledovala také atmosféru ve třídě, vztahy mezi učitelkou a žáky a mezi žáky samotnými, jak mezi nimi probíhá interakce a jak učitelky na žáky okamžitě reagují.

Během náslechů jsem téměř vždy sledovala dění ve třídě ze zadní části místnosti (za žáky s výhledem k tabuli). V případě, že žáci pracovali ve dvojicích či skupinkách nebo došlo k nějakému rozhovoru mezi učitelkou a žákem, jsem chodila po třídě za účelem detailnějšího zaznamenání dění ve třídě a výroků učitelky i žáků.

Abych měla opravdu detailní záznam z výuky, chtěla jsem z hodin pořizovat i videozáznamy. Vybrané učitelky však byly striktně proti mému záměru a způsobu sběru

informací, proto jsem musela od pořizování videozáznamů upustit. Jako dokumentační materiál mi posloužily alespoň mnou pořízené fotografie využívaných dokumentů, výzdoby třídy či žákovských prací.

Na základě vymezení pozorování podle Hendla (2008, s. 145 - 146) lze charakterizovat má pozorování jakožto otevřená, protože mi byl k pozorování udělen souhlas a všichni ze třídy věděli, že jsou pozorovanými. Dále tato pozorování mohou být charakterizována jako nestrukturovaná, tj. provedená bez předem zadaného předpisu, a také jako přímá, neboť jsem se pozorování přímo účastnila, a to v čase jeho průběhu a v terénu. Původně mi mělo se sběrem dat pomoci i pozorování nepřímé, od něhož jsem, jak bylo řečeno výše, na základě popsanych skutečností upustila.

K záznamu dat mi posloužil pozorovací arch, do něhož jsem během výuky zapisovala výroky aktérů, průběh činností, vlastní komentáře a také přibližné časy vyřčení daných výroků. Na tomto pozorovacím archu bylo vždy v hlavičce uvedeno několik identifikačních údajů, které měly pomoci k lepší orientaci. Mezi tyto údaje patří například: název školy, ve které pozorování probíhalo, jméno učitele, který náslechovou hodinu vedl, třída, počet žáků ve třídě (z toho dívek), název tematického celku dané hodiny a vyučovací předmět, v němž pozorování probíhalo. Myslím, že tento pozorovací arch splnil svůj účel, a to pro svou jednoduchost a otevřenost. Zachytila jsem do něj průběh pozorované hodiny a zejména nejdůležitější události, které v hodině proběhly. Vzhledem k tomu, že jsem si průběh zaznamenávala poměrně detailně, jsem byla následně schopná si i bez videozáznamů vybavit vzniklé situace i jejich průběh a dodatečně je zhodnotit. Pozorovací archy jsou součástí příloh této diplomové práce.

5.5.2 Rozhovory

Rozhovory jsou často užívanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Pro svůj výzkum jsem zvolila rozhovory hloubkové, které Švaříček (in Švaříček, Šedřová, 2014, s. 159) definuje jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“ a zároveň popisuje, že: „*Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí,*

určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.“

Hlubkový rozhovor může být blíže charakterizován jako rozhovor **polostrukturovaný**, založený na otázkách a tématech, která má tazatel dopředu připravená a promyšlená, nebo rozhovor **nestrukturovaný**, který může vycházet z jediné předem připravené tazatelovy otázky a dále se odvíjet podle informací, které tazatel získá od dotazovaného. (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 160)

Aby byla problematika nahlížena z několika úhlů pohledu, rozhodla jsem se využít rozhovoru nejen s učiteli, ale i s žáky. V obou případech jsem zvolila hlubkový rozhovor polostrukturovaný. Všechny rozhovory byly vždy předem domluvené a po dohodě s účastníky jsem nahrávala jejich zvukový záznam na záznamník v mobilním telefonu. Termíny uskutečnění jednotlivých rozhovorů byly zvoleny zejména s ohledem na časové možnosti učitelek. Paní učitelky také vybíraly místo pro uskutečnění rozhovorů (kabinet, školní knihovna, volná učebna).

Rozhovory s učitelkami probíhaly individuálně, přičemž první ze dvou rozhovorů proběhl u každé učitelky po prvním náslechu a následně po posledním pátém pozorování.

S žáky jsem vedla dva typy rozhovorů, kde prvním byl individuální rozhovor a druhým rozhovor skupinový, během nějž jsem předpokládala menší zábrany žáků se k tématu vyjádřit a zároveň jejich větší uvolněnost, případně schopnost jeden na druhého reagovat, vyjádřit míru souhlasu a doplnit se navzájem. Jednotliví žáci (pro individuální i skupinové rozhovory) byli vybráni paní učitelkou, do jejíž třídy chodí, a to s ohledem na moje předchozí požadavky, tj. různý školní výkon a bezproblémovost s komunikací.

Před zahájením každého z rozhovorů jsem paním učitelkám znovu poděkovala za jejich participaci na výzkumu a zeptala se jich, zda souhlasí se zvukovým zaznamenáváním rozhovoru na záznamník v mém mobilním telefonu. Ještě předtím, než jsem se začala zabývat hlavními otázkami rozhovoru, jsem zařadila otázky úvodní týkající se průběhu dne ve škole, pocitů paní učitelek, a to pro navození uvolněné atmosféry a rozpovídání účastníků rozhovoru. Následně jsem spustila záznam zvuku a opět zopakovala moje upozornění, že rozhovor bude monitorován, nebude zveřejňován a bude sloužit pouze k výzkumným účelům. Poté jsem přistoupila k otázkám hlavním, o kterých Švaříček (in Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 164) říká, že *„jsou páteří rozhovoru, jelikož nabádají dotazovaného, aby vyprávěl o tématech tvořících jádro výzkumu“*.

Příprava před rozhovory s žáky probíhala podobně. Žákům jsem se vždy představila, oni se představili mně, zopakovala jsem jim, čeho se bude rozhovor týkat, jak bude probíhat a před skupinovými rozhovory jsem dokonce zmínila některá pravidla rozhovoru dle Miovského (2006, s. 183) jako: mluví vždy jen jeden, diskuze se účastní všichni, nikdo nemá dominantní roli, každý má právo říci svůj názor a odmítnout odpověď, nechce-li odpovědět. Společnou diskuzi jsem zahájila otázkami týkajícími se toho, jak se jim ve škole ten den daří, jak se cítí. Žákům jsem poděkovala za účast, spustila záznam zvuku na mobilním zařízení a znovu je upozornila, jak bude záznam využit a že nebude nikde zveřejněn. Skupinové rozhovory s žáky trvaly přibližně 15 – 20 minut, individuální cca 5 – 8 minut. První individuální rozhovory s učitelkami zabraly přibližně 20 – 25 minut, druhé asi 5 – 10 minut. U žáků i učitelek velmi záleželo na jejich výřečnosti a časových možnostech.

Otázky v rozhovorech pro žáky i učitelky byly sestaveny tak, aby vedly k informovanosti o typu hodnocení, které ve třídě probíhá, o zjištění, zda je tento typ dostačující a k prohloubení a pochopení výběru forem hodnocení ve třídě s ohledem na odhalení prvků formativního hodnocení. Očíslované otázky jsou otázkami hlavními, zbylé jsou doplňujícími otázkami, které nemusely být položeny v případě, že je učitelky či žáci zodpověděli sami, aniž by k tomu byli pobídnuti.

Otázky z prvního rozhovoru pro učitelky:

Otázky číslo 1, 3 a 5 se zaměřují na školní hodnocení obecně a snaží se odhalit, co si učitelé pod tímto pojmem představují, co všechno do něj spadá, jaký má hodnocení smysl a zda jej považují za náročnou činnost učitele. Otázky 2 a 4 se drží v obecnější rovině, ale více se zaměřují na volby způsobu hodnocení jednotlivých učitelů, na to, co upřednostňují a zda hodnotí ve všech předmětech stejně, anebo se repertoár jejich hodnotících činností odlišuje. Sada otázek 6, 7, 8, 9 a 10 se zaměřuje na práci učitele s cíli, a to z toho důvodu, že povědomí o cíli je důležité nejenom pro učitele, ale i pro žáky. Díky nim obě skupiny vědí, kam směřují, proč zrovna probírají vybrané učivo a hlavně se pro ně učební proces stává srozumitelnějším. Poslední ze zmíněných otázek se zaměřuje na práci s kritérii, pomocí nichž se žáci dozvědí, do jaké míry cíle splnili. Navíc již v teoretické části této práce bylo řečeno, že učební cíle patří k jednomu z pilířů formativního hodnocení, takže

těmito otázkami se též snažím zjistit, zda se v učitelově výuce objevují formativní prvky. Zbylé otázky, tj. 11, 12 a 13, ale i otázka 10, se zaměřují na to, jakým způsobem učitelé hodnotí a zároveň se ptají na konkrétnější věci týkající se též formativního hodnocení, například sebehodnocení, vrstevnického hodnocení a zpětné vazby.

1. Co se vám jako první vybaví, když řeknu „školní hodnocení“?
2. Jakým způsobem hodnotíte ve výuce?
 - Co vám při hodnocení nejvíc pomáhá?
3. Co je podle vás smyslem školního hodnocení?
4. Liší se nějak hodnocení ve vlastivědě/prvouce, literární výchově od hodnocení v jiných předmětech? Jak?
5. Jak je pro vás hodnocení žáků náročné – obecně a ve vlastivědě, literární výchově?
6. Stanovujete si před hodinou cíle, kterých chcete v hodině dosáhnout?
 - Stanovujete cíle hodin pro žáky, pro sebe, nebo obojí?
7. Sdělujete žákům, co je cílem hodiny?
 - Jak často?
 - Jakým způsobem jim cíle sdělujete?
8. Přesvědčujete se nějakým způsobem, že žáci cílům rozumějí?
 - Jakou na to máte taktiku?
9. Jak zjišťujete, zda žáci cílů dosáhli?
 - Vysvětľujete žákům co, proč a jak hodnotíte?
 - Uvedte, prosím, nějaký příklad.
10. Používáte někdy kritéria hodnocení?
 - Mohla byste uvést nějaký příklad?
11. Myslíte si, že by se žáci měli hodnotit navzájem? Proč ano/ne?

12. Dáváte možnost žákům, aby hodnotili svůj vlastní výkon? Jak to děláte?
- Co děláte pro to, aby bylo hodnocení pro žáky užitečné?
13. Vzpomenete si na nějaký příklad toho, jak jste poskytla žákům ve vlastivědě, literární výchově zpětnou vazbu o jejich učebním pokroku? Pokud ano, jak tato zpětná vazba vypadala a v jaké situaci jste ji žákům dala?
- Jak zpětná vazba, podle vašeho názoru, ovlivňuje činnost, průběh (proces) vyučování, učební pokrok vašich žáků?
 - Jak žáci reagují, popřípadě dále pracují s informacemi, které prostřednictvím zpětné vazby dostanou?

Otázky z druhého rozhovoru pro učitelky:

Otázky z druhého rozhovoru byly velmi podobné, dalo by se říci kontrolní, protože více méně směřovaly k obdobným odpovědím jako u rozhovoru prvního. Otázky číslo 3, 9 a 10 se týkají hodnocení obecně – jeho smyslu, obtížnosti. S jejich pomocí jsem zjišťovala, jaký význam učitelé hodnocení přikládají a jestli mají v hodnocení vždy jasno. Otázky číslo 1, 2, 4 se do jisté míry pojí opět s cíli, které si učitelé stanovují. Zajímalo mě, jaké nároky na žáky učitelé mají, zda jim nejde spíše o kvantum, protože v takovém případě se samotné množství učiva stává překážkou formativnímu hodnocení. Otázka číslo 2 se navíc týká veškerých učitelových forem a prostředků hodnocení, stejně tak jako otázky 5, 6 a 7. Otázky 6 a 7 se navíc snaží objevit prvky formativního hodnocení. Poslední otázka číslo 8 počítá s tím, že na škole je převládajícím prostředkem hodnocení klasifikace, ale zajímalo mě konkrétněji, co vše konečnou známku na vysvědčení tvoří.

1. Co chcete, aby děti z vlastivědy? Proč?
2. Jak zjišťujete, jestli to umějí?
3. Má hodnocení ve vlastivědě nějaký význam? Proč?

4. Na základě čeho dostávají děti z vlastivědy známky?
5. Jste spokojená s repertoárem vašich činností, na jejichž základě děti hodnotíte? Případně jaké tyto činnosti jsou?
6. Dostávají děti i jiné hodnocení než známky?
7. Dáváte někdy ve vlastivědě dětem zpětnou vazbu? Jakou formou a proč? Vybavíte si nějaký příklad?
8. Jak tvoříte známku z vlastivědy na vysvědčení?
9. Máte nějaký problém s hodnocením ve vlastivědě?
10. Chtěla byste nějak podpořit, abyste přípravu a výuku vlastivědy měla usnadněnu? Případně jak?

Otázky pro individuální rozhovory s žáky:

Rozhovory s žáky pro mě byly důležité hlavně z toho důvodu, abych si potvrdila, případně vyvrátila, tvrzení paní učitelek, které tyto žáky učí. Dále proto, abych zjistila, zda hodnocení žáci vnímají stejně, souhlasí s tím, jak jsou hodnoceni, anebo by chtěli něco změnit a cítí v něčem nespravedlnost. Otázky pro individuální rozhovory i rozhovory skupinové jsou v podstatě totožné, jen přizpůsobené jednotlivci či skupině dotazovaných. Jak jsem zmínila výše, u skupinových rozhovorů jsem předpokládala větší uvolněnost a ochotu žáků se mnou sdílet svoje zkušenosti a názory. Otázky 1 a 2 se pojí s otázkou z druhého rozhovoru pro paní učitelky a zjišťují, co se žáci učí a doposud učili a jakou důležitost danému učivu přikládají. Třetí otázka se týká zpětné vazby. Zajímalo mě tedy, jaký názor na ni žáci mají, jak ji vnímají. Podobná otázka byla položena i jejich učitelkám. Otázka číslo 4 se týká způsobů hodnocení, které jejich učitelka ve třídě volí a hlavně se zabývá tím, co přesně učitelka hodnotí. Stejně tak je tomu i v otázce číslo 6, která se přímo ptá na konkrétní hodnocené jevy, za něž je žákům udělena známka. Rovněž odkazuje na kritéria hodnocení, která taktéž slouží formativním účelům. Otázky 5 a 7 směřují ke spravedlnosti hodnocení a ptají se žáků na to, zda jsou s tím, jak jsou hodnoceni, spokojeni, anebo vyžadují změnu.

1. Co se teď učíte ve vlastivědě? Co jste se učili doposud?
2. Co z toho je podle tebe důležité? Co z toho tě zajímá, co považuješ za důležité pro sebe? Proč?
3. Dá ti paní učitelka někdy najevo, jak se ve vlastivědě učíš nebo jak to umíš? Jak? Vzpomeneš si na nějaký příklad?
4. Jak tě paní učitelka hodnotí ve vlastivědě? Co hodnotí? Víš někdy dopředu, jak/co bude paní učitelka hodnotit?
5. Připadá ti hodnocení ve vlastivědě spravedlivé? Proč?
6. Za co ve vlastivědě dostáváš známky?
7. Chtěl/a bys, aby byla vlastivěda hodnocena jinak? Jak? Proč?

Otázky pro skupinové rozhovory s žáky:

1. Co se učíte ve vlastivědě? (Co se učíte právě teď, co všechno jste se už letos učili?)
2. Co z toho je pro vás podle vás důležité?
3. Dá vám paní učitelka někdy najevo, jak se ve vlastivědě učíte? Jak to umíte? Vzpomínáte si na nějaký příklad?
4. Jak paní učitelka ve vlastivědě hodnotí? Co podle vás hodnotí?
5. Připadá vám hodnocení ve vlastivědě spravedlivé? Proč?
6. Jaké známky z vlastivědy ve třídě dostáváte? Za co?
7. Chtěli byste, aby byla vlastivěda hodnocena jinak? Jak? Proč?

5.6 Analýza a interpretace dat

Analýza dat byla zahájena prvními přepisem rozhovorů a dále pokračovala kódováním nasbíraných dat z deseti pozorovaných hodin, a dat ze všech uskutečněných rozhovorů s žáky i učitelkami, tedy z deseti zaznamenaných rozhovorů celkem.

5.6.1 Transkripce rozhovorů

Pro přepis mluveného slova jsem použila doslovnou transkripci. Přepsání každého z rozhovorů mi umožnilo následně se podrobněji věnovat jejich analýze a ve speciálním softwaru MAXQDA pro kódování pak vepisovat různé poznámky a vyznačovat související informace. Dva z rozhovorů byly zapsány spíše formou dialogu, ty zbylé pak formou souvislého textu. Přepisy rozhovorů jsou součástí příloh.

5.6.2 Kategorizace a kódování v softwaru MAXQDA 12

Pro analýzu kvalitativních dat jsem zvolila přístup otevřeného kódování. Kód Hendl (2008, s. 228) popisuje jako „*symbol přiřazený k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje*“, tyto symboly však musejí být v souladu s výzkumnými otázkami. Pro analýzu kvalitativních dat jsem využila softwaru MAXQDA 12, který umožňuje nahrání všech nasbíraných dat současně a následně jejich podrobnou analýzu. Výzkumník tak v programu získává přehled o všech datech zároveň, může označovat i více kódů současně, může je upravovat, formátovat nebo k nim přiřazovat vlastní poznámky. Výzkumník má možnost jednotlivé kódy a kategorie dále třídit. Pod jedním kódem může být označeno jedno slovo, ale i několik slov současně, což způsobí v některých případech překrývání kódů v textu.

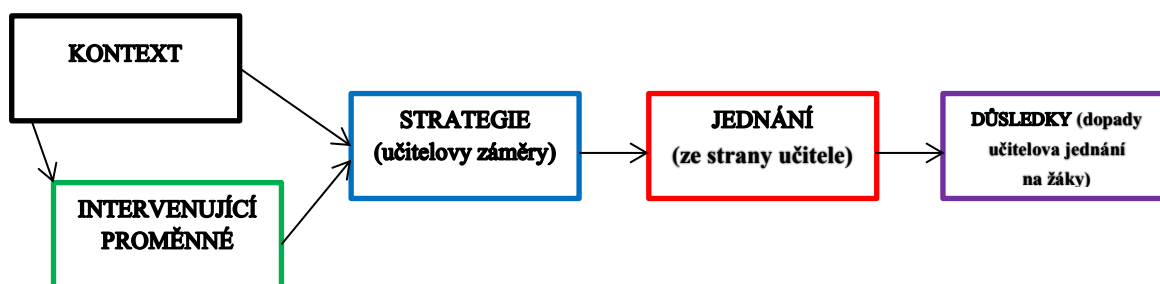
S ohledem na výzkumné otázky a teorii byly všem datům postupně přiřazovány kódy, z nichž jsem některé při další analýze poupravila. Pro názvy kódu jsem v některých případech použila odborné výrazy, jindy termíny, které sama často používám, a výjimečně byly některým kódům přiřazovány názvy tzv. *in vivo*, což jsou kódy, které jednotlivé fragmenty či výrazy z textu pojmenují přesně tak, jak tyto výrazy použili sami respondenti (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 215).

Jednotlivým kódům jsem v průběhu analýzy přiřazovala další podkódy, různě je slučovala a přejmenovávala, až jsem je nakonec zobecnila a utvořila pět základních kategorií, které jsou mezi sebou provázané. Mezi tyto kategorie patří *kontext*, *intervenující proměnné*, *strategie* (tj. učitelovy záměry), *jednání* a *důsledky*. Kategorie *kontext* zahrnuje

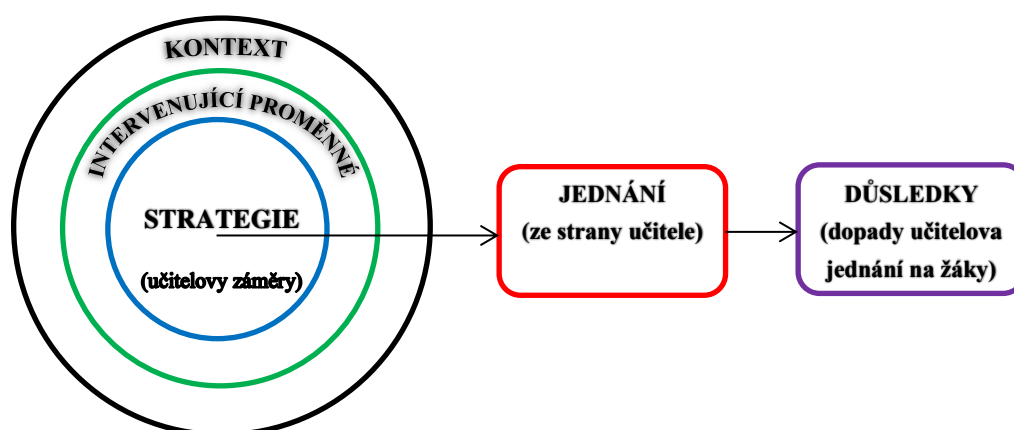
například prostředí, ve kterém se nachází škola, materiální vybavenost školy apod., přičemž kontext má vliv i na *intervenující proměnné* (například zařazení žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do tříd), ale jak kontext, tak intervenující proměnné ovlivňují učitelovy záměry, tj. *strategie* (například stanovování cílů, kritéria pro jejich zvládnutí). Na základě strategií pak učitelé ve výuce určitým způsobem *jednají* (vybírají si, co budou hodnotit, dávají zpětnou vazbu, utvářejí podporující prostředí atd.) a nakonec s sebou jejich jednání přináší *důsledky*, a to zejména dopady na žáky (například to, že vnímají učitelovo hodnocení jako spravedlivé, nebo že se učí za účelem získání dobré známky apod.). Vzájemnou provázanost kategorií lépe vystihují dvě následující schémata (Obrázky 1 a 2):

Schémata vztahu kategorií:

Obrázek 1:



Obrázek 2:



Výše jsem naznačila, jak jsem při analýze dat postupovala. Nyní uvedu některé příklady kódů, které utvářejí zmíněné kategorie. *Kontext* je kategorií, která zahrnuje kódy jako například *žákovy prekoncepty a zájmy* nebo *materiální vybavenost školy*. *Intervenující proměnné* jsou kategorií utvořenou z kódů jako *délka vedení dané třídy* a *žáci se specifickými poruchami učení*. Kategorie *strategie* je tvořena například kódy jako *smysl hodnocení*, *celkové pojetí hodnocení*, *kritéria* a *záměry učitele*, které nejlépe vystihuje podkód *cíle*. Nejobsáhlejší kategorií je kategorie *jednání*, která obsahuje následující kódy: *utváření podporujícího prostředí*, *(ne)aktivní zapojení žáků*, *umožnění interakce*, *míra naplnění cílů* (tj. jakým způsobem učitel zjišťuje, že žáci cílů dosáhli), *hodnocené* (tj. co přesně učitelé hodnotí), *načasování hodnocení* a *formy zpětné vazby*. Poslední kategorie popisuje *důsledky*, které s sebou učitelovo jednání přináší. Tato kategorie vznikla z kódů jako *dobrá nálada*, *špatná nálada*, *vnější motivace* (zahrnuje například *strach a nejistotu kvůli známám*, tj. rodiče vyžadují dobré známky, ostatní se posmívají apod.), *vnitřní motivace*, *kognitivní* a *afektivní důsledky*.

5.6.3 Analýza a interpretace dat z pozorování a rozhovorů

V této části nejprve popisují průběh pozorovaných hodin u dvou učitelek z mimopražské školy, přesněji z vlastivědných hodin a z hodin českého jazyka. Nastiňují průběh jednotlivých hodin, blíže je specifikují. Následně odpovídám na základě všech sebraných dat (z pozorování i rozhovorů) na tři stanovené výzkumné otázky, tj. *Jakým způsobem učitelé hodnotí žáky na první stupni ZŠ? Jak učitelé uplatňují formativní hodnocení na prvním stupni ZŠ? Jak se liší reflektování hodnocení ve třídě učiteli a jejich žáky?* Závěry, ke kterým jsem došla, jsou podloženy výpověďmi respondentů, anebo záznamem z pozorování.

Průběh pozorovaných hodin:

Anna, 4. A

Do třídy 4. A dochází celkem 24 žáků, z toho 13 žákyň. Před zahájením prvního náslechu mě paní učitelka představila žákům a usadila mě do zadní části třídy do lavice za žáky. Domluvily jsme se, že v případě potřeby mohu vstát a po třídě se projít, nahlédnout do žakovských prací, případně některé práce zdokumentovat fotografií.

První náslech (Vlastivěda)

Paní učitelka sezvala všechny žáky na koberec, ale sednout si k sobě měli ti žáci, jejichž lístečky k sobě patřily. Když se třída zklidnila a každý seděl na koberci, žáci paní učitelce postupně ukazovali obrázky, které od ní měli na lístečcích a říkali, co na nich je. Paní učitelka jim odsouhlasila, zda sedí správně či ne, a následně se zase všichni vrátili na místo. Následovalo promítnutí velkého státního znaku na tabuli. Paní učitelka vysvětlovala, co který obrázek v něm znamená. Žáci měli k ruce mapu, podle níž (a jejího barevného provedení) dokázali sami vysvětlit, proč je lev ve znaku dvakrát, proč je na prvním a čtvrtém místě, proč je moravská orlice na druhém a slezská na třetím. Paní učitelka žáky pochválila. Poté zadala žákům dobrovolný úkol (žáci měli zjistit, proč je v symbolu půlměsíc). Všimla jsem si, že paní učitelka častokrát položila otázku, kterou si velmi rychle sama zodpověděla, anebo pokud odpovídali žáci, bylo to až poté, co si odpověď někde přečetli.

Diskuze pokračovala a paní učitelka se ptala, proč je ve znaku orlice a ne orel. Zde jsem vůbec nerozuměla tomu obsahu otázky. Je důležité otázky upřesnit. Odpověď zněla 4.A_P1_10.07 (Příloha 11): „*Protože orel byl zobrazován se dvěma hlavami a orlice jen s jednou.*“ Myslela jsem, že se ptá spíše na důvod toho, proč do znaku vybrali orlici. V jejím případě měla otázka znít spíše: „*Jak poznáme, že je to orlice a ne orel?*“

Následoval poslech státní hymny, při němž žáci doplňovali chybějící slova hymny do pracovního listu. Po poslechu práce společně kontrolovali. Paní učitelka se dále ptala

na to, při jakých příležitostech se hymna hraje. Žáci jí postupně odpovídali a ona reagovala 4.A_P1_10.08 (Příloha 11): „*No, to asi úplně ne. Ano, z noci na Nový rok. Ano.*“ Jednou jsem zpozorovala snahu o poskytnutí kvalitnější zpětné vazby 4.A_P1_10.18 (Příloha 11): „*Musím vás docela pochválit, že vám to šlo, ale myslím si, že kdybyste si více naslouchali, tak by ta hymna nebyla tak rozladěná.*“

Poté se ptala na to, jak se říká dnům, při nichž děti zůstávají doma (státní svátky), čímž uvedla téma pro další aktivitu, kdy žáky rozdělila do skupin dle přidělených čísel a jejich úkolem bylo z kalendáře vypsát veškeré státní svátky, a to včetně dat. Aktivita byla ukončena společnou kontrolou, ale bohužel už zvonilo, takže ji paní učitelka nestihla úplně dokončit.

Celkově převládala zejména frontální výuka. Paní učitelka byla velmi dominantní. V hodině převažovala zejména kolektivní práce (za účasti učitelky) až na jednu aktivitu, kdy žáci pracovali ve skupinách. Žáci měli jen minimum času na promyšlení vlastních odpovědí a stejně tak málo času měli i na individuální práci. Paní učitelka žáky často hodnotila pomocí krátkého slovního komentáře, někdy jen vyjádřila svůj (ne)souhlas. Jednou jsem zpozorovala, že paní učitelka nahlížela do prací žáků, ale spíše se jich ptala na to, proč tam něco nemají apod.

Druhý náslech (Český jazyk)

Tato hodina byla zaměřena na čtení. Také tato hodina byla zahájena setkáním na koberci, kdy učitelka všem trpělivě vysvětlovala, co se v hodině bude dít. Sdělila jim, že budou o hodině číst, sama za ně zhodnotila, že to je přeci baví, a pochválila je za to, s jakým nadšením si knihy ke čtení vybírali. Žáci totiž dostali již před hodinou za úkol vybrat si jednu knihu, kterou budou číst. Paní učitelka sdělila několik organizačních věcí a vymezila žákům čas na čtení, tj. dvacet minut. Řekla jim, že si mají vybrat jeden z pracovních listů, a to podle obrázku na něm tak, aby co nejlépe vystihoval hlavní postavu z příběhu. Žáci se tedy měli zaměřit na to, jaká jejich hlavní postava je, a nějakým způsobem ji charakterizovat. Dále jim sdělila, že jakmile budou hotovi, mají si dojít k tabuli, kde zodpoví dvě otázky, a poté vyhledají nějakého spolužáka, který už má také hotovo, a vzájemně si knihu doporučí. Následovala samostatná práce, kterou žáci

plnili se skutečným zájmem. Paní učitelka pak žáky včas upozornila na zbývající dobu vymezenou na čtení a naznačila, že už by měli začít vypracovávat pracovní listy.

V průběhu práce paní učitelka komentovala opisování 4.A_P2_10.05 (Příloha 12): *„I když někdo ve třídě ještě také čte tu samou knížku, tak není třeba to konzultovat a mít to stejně, jo? Každý pracuje sám za sebe.“* Během samostatné práce týkající se pracovních listů paní učitelka žáky obchází a znovu vysvětluje jednotlivé úkoly. Učitelka se též žáků doptává na jejich odpovědi a snaží se jim poradit, jak by měli postupovat, aby uspěli 4.A_P2_10.10 (Příloha 12): *„Klidně tam můžete napsat ty vlastnosti i z toho textu. Podle čeho poznáš, že je hodná?“* Následně paní učitelka sdělila žákům, že už je na čase konzultovat knihy se spolužáky, nicméně tato aktivita proběhla jen u některých.

Následně žáky sezvala na koberec ke společnému sdílení zážitků a informací. V této části hodiny paní učitelka plynule přechází do anglického jazyka, aby žáky zklidnila a získala jejich pozornost. I při závěrečné aktivitě paní učitelka hodnotí chování žáků 4.A_P2_10.28 (Příloha 12): *„Holky! Táhle máme pravidlo, a to zní: Mluví vždy jen jeden! Když mluví K., tak všichni ostatní naslouchají...“* V průběhu paní učitelka žáky chválí, používá krátké komentáře 4.A_P2_10.28 (Příloha 12) jako *„Výborně,(...) každé jste pracovali perfektně.“*

Tuto hodinu hodnotím ve srovnání s výše popisovanou jako efektivnější a lepší. Nebyla totiž tolik řízená paní učitelkou, žáci měli možnost pracovat samostatně, svým tempem, i sdílet své myšlenky ve dvojicích. V hodině nehodnotí pouze paní učitelka (i když její hodnocení převládá), ale objevují se i sebehodnocení a vrstevnické hodnocení (při konzultování prací se spolužáky), panuje klidná a tvůrčí atmosféra, všichni žáci jsou aktivně zapojeni, sami organizují svou práci, vybírají si, na čem a kde budou pracovat. Ke klidné a pozitivní atmosféře napomáhala i paní učitelka, která se o hodině snažila uklidnit plačící žačku a ujišťovala ji, že to nevádí, když ji zrovna nic nenapadá 4.A_P2_10.15 (Příloha 12): *„Co se děje? A co jsi tam přečetla v první kapitole? Co ses dozvěděla? (žačka neví, pláče) Já se na tebe nebudu zlobit, že tě k tomu nic nenapadá. Když nám to nepůjde dneska, půjde nám to příště, vždy je lepší učit se z těch chyb (...).“* Atmosféru vylepšovala hlavně tím, že žákům dala najevo, že chyby děláme každý, že je to něco přirozeného, z čeho se můžeme učit, a tak na sobě dál pracovat. Paní učitelka žákům poskytovala zpětnou vazbu průběžně, ještě během samostatné práce žáků.

Třetí následek (Vlastivěda)

Tentokrát hodina paní učitelky Anny nebyla zahájena na koberci, ale žáci setrvali na svých místech. Poté, co se paní učitelce povedlo žáky zklidnit, jim sdělila, co je v hodině čeká. Vzhledem k tomu, že se jim blížil opakovací test, věnovali tuto hodinu opakování a přípravě na něj. Paní učitelka žákům vysvětlila, že dostanou pracovní listy, na nichž budou pracovat samostatně, a až budou mít hotovo, listy si mezi sebou vymění a jeden druhému je po společné kontrole oznámkuje. Hodnocení se provádělo proto, aby žáci věděli, jakou známku by dostali, kdyby psali test doopravdy.

Během samostatné práce žáků paní učitelka chodí po třídě a komentuje 4.A_P3_9.50 (Příloha 13): „*No to jsme si ale říkali. Hele, ty nikomu nerad', nech je v tom pěkně vykoupat, ať vidíme, jak to každý umí.*“ Paní učitelka žáky popoháněla a upozorňovala je na to, že už by práce chtěla kontrolovat. Žáci jsou velmi neklidní, nebaví je to. Nakonec paní učitelka aktivitu ukončila dříve. Ne však proto, že by si všimla nezájmu žáků, spíše jí vadil přílišný šum ve třídě. Následně opět komentuje 4.A_P3_10.08 (Příloha 13): „*Možná by bylo lepší, kdybych si to rovnou vybrala a oznámkovala, když máte tolik řečí.*“

Celá třída společně postupně procházela jednotlivé úkoly z opakovacího pracovního listu. Žáci byli velmi znudění a opět vyrušovali, což si vyžádalo pozornost paní učitelky a změnu atmosféry k velmi napjaté 4.A_P3_10.19 (Příloha 13): „*Teda vy jste vážně rozjetí, tak já si to od vás vážně vyberu a opravím to!*“ Načež žáci reagovali: „*Ne, paní učitelko...*“ Paní učitelka odpověděla: „*Proč ne? Já už jsem vás jednou varovala.*“ Nicméně se nic nestalo, paní učitelka listy nevybrala a pokračovala dál. Když prošli celý list, žáci se navzájem oznámkovali a hodina skončila.

Oproti předchozí pozorované výuce byla tato hodina celkově nezajímavá. Bylo vidět, že žáky taková forma opakování vůbec nebaví. Pravdou je, že zapojen byl každý žák, ale všichni byli znudění. Pracovat měli žáci samostatně, nicméně z toho byla spíše skupinová práce v hnízdech. Některé odpovědi žáků byly identické a stejně nesmyslné. Během hodiny se paní učitelka zaměřila jen na otázky týkající se faktů, položila otázku, žáci odpověděli, případně si ji zodpověděla sama. Na konci této hodiny byla použita klasifikace, jinak opět pochvaly a kratší komentáře. Žáci měli za úkol jeden druhého oznámkovat na základě počtu špatných odpovědí v pracovním listu, nicméně této části

nebylo věnováno příliš pozornosti, ale z mého pohledu by to bylo zapotřebí. Nejspíš proto, aby mezi sebou žáci utužili přátelství, hodnotili kamaráda vždy známkou, kterou by paní učitelka (na základě jejího postupu udělování známek průměrováním) žákům pravděpodobně nedala. Přesné znění komentářů paní učitelky jsem si nezaznamenala, nicméně si vzpomínám, že se podivovala nad tím, že by si i za vysoký počet chyb dali jedničky. Atmosféra ve třídě nebyla příliš pozitivní a žáci nebyli příliš aktivní. Právě proto, že paní učitelka chtěla práce žáků ještě zkontrolovat, neustále je popoháněla, aby vše stihli.

Čtvrtý náslech (Český jazyk)

Čtvrtá pozorovaná hodina byla opět věnována českému jazyku, přesněji čtení. Paní učitelka se vrátila k zahájení hodiny, na které jsou žáci zvyklí, tj. společným setkáním na koberci. Když se třída uklidnila, učitelka sdělila žákům, co bude následovat, a okamžitě vstoupila do první aktivity – předčítání z knihy *Hravá škola hezkého chování*. Když paní učitelka dočetla, začala žákům pokládat otázky týkající se přečteného příběhu. Žáci postupně přišli na to, že je v příběhu zápletka a ponaučení.

Na tuto aktivitu navazovala samostatná práce žáků, kdy měl každý pracovní list s výčtem slov, z nichž žáci museli vytvořit vlastní příběh se zápletkou a ponaučením. Paní učitelka řekla žákům, že jej poté porovnájí s příběhem původním. Žáci pracovali ve vymezeném čase, tedy dvacet minut. Po vypršení času nastala chvíle představování příběhů vybraných žáků. Každý, kdo předčítal, seděl jako jediný na židličce mezi ostatními na koberci, aby na něj bylo dobře vidět. Nakonec přečetla paní učitelka původní příběh, na který byli všichni žáci zvědaví.

O této hodině se paní učitelka více upozadila a nechala hodně prostoru žákům na vlastní práci. Žákům poskytovala po předčítání jejich příběhů zpětnou vazbu, například 4.A_P4_10.22 (Příloha 14): „*Filip se nám vždycky bojí něco představit, ale tady v tom psaní si dokáže vždy perfektně srovnat myšlenky. Filipe, moc oceňuju i to, že jsi tam krásně zařadil tu přímou řeč, kdo co říká, opravdu ses toho ujal perfektně.*“ Při této hodině vyplynulo, že jsou žáci přehlčení pracovními listy a příliš je to nebaví, nicméně vidina vytvoření vlastního příběhu tentokrát jejich názor změnila a pracovali s nadšením až do konce a plni očekávání, jaký je původní příběh.

Čtvrtá pozorovaná hodina byla z mého pohledu oproti hodině předchozí změnou k lepšímu. Každý žák byl aktivně zapojen až do konce hodiny, což bylo zapříčiněno vzbuzením jejich zájmu o téma, které paní učitelka představila. Žáci pracovali zejména samostatně a na začátku i na konci hodiny se objevila kolektivní práce a vrstevnické hodnocení, a to ve chvíli, kdy některý žák dočetl svůj vlastní příběh. Takové hodnocení neproběhlo vždy, ale když měl někdo co říct, řekl to. Atmosféra na začátku hodiny byla neutrální. Poté se chvíli zdálo, že žáci nebudou chtít pracovat, protože dostali k ruce opět pracovní listy, nicméně nálada se vzápětí vylepšila, jakmile žáci zjistili, že mohou vymýšlet vlastní příběh a porovnat ho s originálem. Také o této hodině se žáci stali organizátory vlastní práce. Paní učitelka se snažila žákům poskytovat zpětnou vazbu včas (i když ne všem) a zkoušela s nimi identifikovat, co jim dělá potíže a jak se s nimi vypořádat (jako například u plačící dívky v hodině českého jazyka). Paní učitelka mimo to často hodnotila mimoverbálně (gesty a mimikou) a kratšími slovními komentáři či pochvalami.

Pátý náslech (Český jazyk)

Poslední pozorovaná hodina byla zahájena zkoušením vyjmenovaných slov. Žáci zůstali v lavicích a paní učitelka postupně některé z nich vyvolávala. Žáci mohli získat buď malé plus, nebo minus za aktivitu. Po ústním zkoušení se pustili do práce s pracovním sešitem. Nejprve společně procvičili problematiku ze cvičení a následně žáci pracovali samostatně. Poté se vrhli na vyplňování pracovních listů – nejprve společně, následně postupovali žáci opět samostatně. Nakonec žáci spolu s učitelkou listy zkontrolovali, paní učitelka jim zadala domácí úkol a cvičení na přepis do sešitu.

Paní učitelka zde využila kvantitativní hodnocení, přesněji klasifikaci a jakési bodové ohodnocení formou plusů a minusů, které zprůměrovala, a udělila tak výslednou známku. Opět hodnotila formou kratších komentářů a dávala zpětnou vazbu typu 4.A_P5_8.42 (Příloha 15): „*M. to nemá zažitý, no tak se to doučíš, nemáš to, takže minusko. To má bejt jak básnička a ne to vymýšlet za chodu.*“ Nejprve se zdálo, že žáci znervózněli, když jim paní učitelka oznámila ústní zkoušení, což nevytvořilo prostředí, které by je v jejich aktivitě podporovalo. Nicméně nakonec bylo vidět, že jsou na takovýto způsob hodnocení žáci ve třídě zvyklí a nemají s ním problém. Naopak byla spousta z nich

rada, že takové zkoušení probíhá. Někteří žáci však byli trochu neklidní 4.A_P5_8.42 (Příloha 15): „*Chmýří..., pýcha, pytel, pysk, netopýr, slepýš, pyl, kopyto, klopýtat, třpytit se..., třpytit se..., chmýří.*“ Nicméně když žáci něco nevědí, nebojí se zeptat, zároveň berou jeden druhého jako zdroj informací a pomáhají si, například jeden žák nevěděl, co je to *sychravý*, a tak spolužačka odpověděla 4.A_P5_8.53 (Příloha 15): „*Jako když venku prší, je ošklivo, fouká vítr, tak je sychravo.*“ Při práci s pracovními listy žáci opět dávali najevo, že je tato aktivita nebaví 4.A_P5_9.00 (Příloha 15): „*Usínám únavou.*“ Celkově bylo o hodinu až příliš rušno a paní učitelka třídu nezvládala ztišit, neustále zvyšovala hlas a žáky napomínala.

Božena, 4. B

Ve 4. B je celkem 22 žáků, z toho 13 žáků. Před prvním náslechem jsem s paní učitelkou předstoupila před třídu a byla jsem žákům představena. Následně mi paní učitelka ukázala, kam se mohu posadit. Než výuka začala, dohodly jsme se s paní učitelkou na tom, že v případě potřeby budu moci vstát, projít se po třídě a blíže pozorovat žáky při práci, případně žákovské práce zdokumentovat pořízením fotografií.

První náslech (Vlastivěda)

Hodina byla zahájena přivítáním a krátkým opakováním orientace v mapě. Během této pětiminutové aktivity paní učitelka pokládala otázky nižšího řádu typu 4.B_P1_8.40 (Příloha 16): „*Jaké máme sousední státy? S kým máme nejkratší hranici?*“

K uvedení tématu hodiny, tj. státní symboly, jí posloužily obrázky na mapě. Hned po úvodní aktivitě začala paní učitelka na tabuli promítat vlajky různých zemí (naší země a zemí sousedních) a úkolem žáků bylo přiřadit názvy zemí k těmto vlajkám. Když žáci přiřadili všechny názvy zemí k vlajkám, paní učitelka jim řekla, že si mají udělat zápis do sešitu, vlajky zemí si do sešitu překreslit a k nim dopsat i jejich názvy. Během této samostatné práce paní učitelka žákům stále připomínala pravidla českého pravopisu a pohotově reagovala na dotazy žáků.

Následovala diskuze týkající se státních symbolů, kdy se paní učitelka žáků ptala na to, jaké další symboly znají. Poté se blíže věnovali státní hymně a jejímu vzniku. Následně žáci doplňovali chybějící slova hymny do textu promítnutého na tabuli. Paní učitelka přiznala svou chybu, když ji žák na ni upozornil 4.B_P1_9.03 (Příloha 16): „*Paní učitelko, to je ale špatně*“ a paní učitelka reagovala: „*No vidíš, děkuju K., aspoň vidíte, že i já se mohu splést.*“ Paní učitelka obratem žáka vyzvala k opravení chyby.

Když povídání o hymně skončilo, paní učitelka žákům sdělila, že jim hymnu pustí a že si ji zazpívají. Zpívání je bavilo, i když se vůči hymně objevily jisté posměšky. Paní učitelka žáky nabádala k tomu, aby měli ke státním symbolům úctu. Poté si zkusili zazpívat hymnu bez textu.

Před koncem hodiny si třída společně zopakovala vše, co doposud v hodině proběhlo. Než zazvonilo, využila paní učitelka zbývajících čas k promítnutí definic státních symbolů na tabuli. Žáci chodili postupně k tabuli a k definicím vždy připsali ten symbol, kterému definice patřila. Nakonec znovu zopakovali všechny státní symboly.

Práci v hodině jsem zhodnotila jako jednotvárnou. Žáci se téměř nedostali z lavic (až na ty, kteří byli vyvoláni k tabuli), vůbec neměli možnost stát se zdroji informací jeden pro druhé, tj. nebylo využito vrstevnické hodnocení, ani sebehodnocení. Atmosféra ve třídě se zdála být spíše napjatá, žáci nebyli ve výuce příliš aktivní. Žákovo porozumění učivu bylo zjišťováno spíše otázkami zaměřujícími se na vybavení faktů.

Druhý náslech (Český jazyk)

Již z druhého náslechu mi bylo jasné, že ve třídě nepanuje příliš dobrá atmosféra, což se pravděpodobně stává pravidlem. V úvodu hodiny paní učitelka sezvala žáky na koberec, což považuji v této třídě za přínosné. Myslím, že žáci potřebují stmelit a utužit dobré vztahy. V kruhu na koberci je paní učitelka chtěla obeznámit s plánem hodiny, ale než se k tomu dostala, musela opět řešit nekázeň 4.B_P2_7.50 (Příloha 17): „*Prosím vás, zklidněte se! Posuňte se! Tam taky sedíte holka, kluk! A., prosím! Děkuju ti, jsi rozumná, děkuju, že se občas mohu na někoho spolehnout. Když něco řeknu, tak to platí pro všechny a nikdo není žádná výjimka.*“

Paní učitelka žákům vysvětlila, že budou pracovat ve dvojicích, které si budou moci mimořádně vytvořit žáci sami, a následně budou vymýšlet povídání sami o sobě, o tom, jak rostou, a také o bílé křídě. Rozřazování do dvojic neproběhlo tak hladce, jak si paní učitelka představovala, a opět musela řešit žakovské neshody. Paní učitelka jednu dvojici utvořila sama, protože dvě děti zůstaly samy a jedno o druhém nevědělo. Jenomže žák, který měl pracovat s žákyní, začal protestovat 4.B_P2_8.00 (Příloha 17): „*Já nechci sedět s T.! Jsem jediný kluk, který má sedět s holkou!* Načež paní učitelka reagovala: „*Ty jsi jediný kluk, který dělal problémy na koberci. T. nemůže sedět vpředu, když máte dělat ve dvojici. Víš, co to znamená?*“ Tato situace vyvrcholila domlouváním na chodbě, kterému jsem nebyla přítomna. Nicméně jsem si všimla, že je tento žák s ADHD často středem pozornosti a paní učitelka dokonce několikrát za hodinu hodnotí jeho chování, výkon a porovnává jej s ostatními.

Následně paní učitelka řekla žákům, jak mají postupovat, tj. 4.B_P2_8.00 (Příloha 17) „*Přečteme. Uděláme úkol. Podíváme se, jak to dovymyslel Miloš Macourek.*“ Úkolem žáků bylo vymyslet pokračování příběhu, které pak měli všichni společně porovnat s originálem. Žáci si příběh nejprve přečetli, a když měli hotovo, pustili se do práce. Většina žáků pracovala s nadšením, ale bylo vidět, že ve dvojici je vždy jeden žák dominantní a druhý v podstatě nic nedělá. Žáci si museli dobře zorganizovat práci, neboť pracovali v omezeném čase. Rušivý žák pracoval bez problémů, ale když jsem k jeho dvojici přišla blíž, zjistila jsem, že pracuje sám a žákyně si s něčím hraje. Během práce se některý z žáků zeptal, zda by jim paní učitelka na práci poskytla více času 4.B_P2_8.08 (Příloha 17): „*Paní učitelko, prodloužíte nám čas?*“, načež paní učitelka odvětila: „*Proč bych vám měla prodlužovat čas, když vás slyším akorát povídat.*“ Pravdou je, že velká část třídy sice povídala, ale mnohé komentáře se týkaly tvorby příběhu. Když někteří dokončili svou práci, šli na koberec, kde si v tichosti měli přečíst, co napsali, aby byl jejich ústní projev při hlasitém čtení pěkný.

Asi patnáct minut před koncem hodiny do třídy přišla žačka s pozdním příchodem, ale nebyla nijak uvedena do děje a jen tak ve třídě postávala. Teprve až při práci na koberci jí bylo vysvětleno, co se děje. Než žáci začali předčítat své příběhy, paní učitelka se jich ptala 4.B_P2_8.27 (Příloha 17): „*O čem ten spisovatel psal? Co se s křídou dělo? Co dělala? Um, ale jak to s ní mohlo dopadnout?*“ Následně vybraní žáci předčítali, některé dvojice se ve čtení střídaly, jinde převzal úlohu čtenáře jen jeden žák. Po dočtení žáky paní

učitelka chválí 4.B_P2_8.27 (Příloha 17): „*Výborně, krásný, holky. Opravdu se vám to moc povedlo.*“

Druhá pozorovaná hodina u paní učitelky Boženy byla v porovnání s předchozí hodinou o poznání zajímavější. Tentokrát se paní učitelce podařilo aktivně zapojit naprostou většinu žáků a kromě kolektivní práce se objevila i práce ve dvojicích, tj. byla umožněna interakce. Žáci navíc pracovali v klidu, bez stresu, s nadšením a museli se stát organizátory vlastní práce. Z předčítání na koberci soudím, že mají žáci radost, mohou-li se předvést ostatním a nemají obavy z posměchu, nebo nějakých chyb. Škoda že hodnotitelem byla stále paní učitelka a nenechala žáky posoudit práce ostatních.

Třetí náslech (Vlastivěda)

Paní učitelka se přivítala s žáky a sdělila jim, že pokud mají nachystáno na lavici, sejdou se společně na koberci, kde jim řekne, co budou o hodině dělat. Žáci opět vyrušovali a paní učitelka zareagovala 4.B_P3_10.40 (Příloha 18): „*Sedněte si, jak máte! Dobře, tak to už máte o minutku kratší přestávku. Mám zase počítat a opět vám zkrátit přestávku o další minutu?*“ Jedna žákyně si přisedla a paní učitelka se vyjádřila 4.B_P3_10.40 (Příloha 18): „*Děkuji, A., že jsi zachránila celou třídu a přisedla si.*“ Poté už se žáci přestali strkat a dávali pozor. Paní učitelka se jich začala ptát 4.B_P3_10.40 (Příloha 18): „*Jak se jmenuje naše město? U něj je nějaká řeka, jak se jmenuje? Jakou má barvu na mapě? A co ostatní řeky?*“ Po tomto úvodu, který zabral přibližně deset minut, se všichni vrátili na místa a vzali si k ruce mapy, ve kterých si začali ukazovat vyznačení řek. Paní učitelka vybrala řeku Labe, u které hledali její pramen, jak je značená, jak silnou čarou, jakými velkými městy protéká, kde opouští Českou republiku a jaké řeky se do Labe vlévají. Následně paní učitelka vznesla dotaz 4.B_P3_11.00 (Příloha 18): „*Jak poznáme pravé a levé přítoky?*“ Tato otázka rozpoutala diskuzi, až nakonec někdo řekl návrh, který paní učitelka vyhodnotila jako správný a žákům sdělila, že při určování pravých a levých přítoků musíme stát po proudu řeky – přítoky na levé straně jsou levé, přítoky na pravé straně jsou pravé. Aby se paní učitelka ujistila, že žáci rozumí tomu, jak přítoky určit, rozhodla se řeku a její přítoky modelovat za pomoci žáků. Někteří žáci znázorňovali řeku a její proud (šli přes třídu tím směrem), jiní zase levý a pravý přítok (šli směrem k řece a vlévají se do ní). Všichni společně pak určovali vzhledem k proudu řeky, který z přítoků

je pravý a který je levý. Bylo vidět, že žáci, kteří přímo situaci modelovali, byli nadšení, nicméně se to nedá říct o zbytku třídy. Žáci téměř nesledovali modelovanou řeku s jejími přítoky a místo toho si jen povídali.

Když se dostali žáci zpět do lavic, začali pracovat ve dvojicích na dalším úkolu, tj. na vypisování pravých a levých přítoků řeky Labe. Tato aktivita však byla zadaná nepřesně, protože někteří žáci vyhledávali a poctivě vypisovali všechny přítoky, jiní jen ty větší. Nakonec od paní učitelky vyplynulo, že opravdu měli vypisovat jen ty větší přítoky, takže někteří pracovali zbytečně. Paní učitelka se tak připravila o čas. Aktivita byla zkontrolována tak, že vybraný žák přečetl své levé a pravé přítoky a ostatní si seznam kontrolovali. Ke zhodnocení nedošlo. Někteří tomu ani nevěnovali pozornost.

Nakonec ještě paní učitelka po žácích chtěla, aby se podívali na mapu a řekli jí, co je na ní ještě vyznačeno modrou barvou. Mezi žákovskými odpověďmi se objevily tyto 4.B_P3_11.22 (Příloha 18): „*Moře, řeky.*“ Paní učitelka se ptala: „*Na téhle mapě?*“ Poté žáci upravili odpověď na: „*Rybníky a jezera.*“ Paní učitelka je upozornila, aby se zaměřili na řeku Vltavu, a tím tak žáci přišli ještě na vodní nádrže. Poslední otázkou paní učitelky byla 4.B_P3_11.22 (Příloha 18) tato: „*Vltava je nejdelší nebo nejkratší řeka?*“

Poté paní učitelka zopakovala, co vše v této hodině společně dělali, a hodinu ukončila. I během této hodiny byly pokládány zejména otázky nižšího řádu. Nicméně se tentokrát paní učitelka pokusila zjistit, zda žáci chápou, jak určovat přítoky tím, že je nechá řeku modelovat. Tato aktivita zahrnovala vizuální reprezentaci učiva, interakci žáka s ostatními žáky a kooperaci. Kooperace byla důležitá pro úspěšné vykonání činnosti. Na druhou stranu ale nebyli aktivně zapojeni žáci, kteří zrovna řeku neztvárňovali. Oceňuji diskuzi, která se rozeběhla nad určováním přítoků a kterou jsem, bohužel, nestihla zaznamenat, protože jsem jí byla sama zaujatá. V této diskuzi totiž žáci různě argumentovali a dohadovali se, proč to tak může či nemůže být apod. V úvodu hodiny nepanovala příliš pozitivní atmosféra a paní učitelka tomu přispívala výhrůzkami týkajícími se zkrácení přestávky. Převažovala frontální výuka, ale objevila se i práce ve skupině a ve dvojicích. Žáci byli hodnoceni zejména kratšími slovními komentáři, občas jim bylo něco vytčeno, jindy byli pochváleni.

Čtvrtý náslech (Vlastivěda)

Tato hodina byla zahájena velmi zvláště. Paní učitelka ráno žáky přivítala a řekla jim, že se sejdou na koberci. Vzhledem k tomu, že mezi sebou ale měli opět neshody, poslala chlapce zpět do lavic, žákyně poprosila, aby mezi sebou udělaly mezeru a do každé z mezer si pak sedl jeden chlapec. V momentě, kdy se všichni usadili, jim paní učitelka řekla, jak bude probíhat výuka v celém dni (zpřeházení předmětů ve dni), sdělila jim pár informací k třídním pravidlům, která společně tvořili (kdy na nich budou pracovat, kam je vyvěsí), a poté je vyzvala, aby se vrátili do lavic, našli si v žákovských knížkách jiná sdělení a zapíší si nutní informace. Poté se měli vrátit na koberec.

Také o této hodině bylo hodně pozornosti věnováno problémovému žákovi. Na koberci se paní učitelka ptala, jakou funkci plní služba ve třídě, a řešila s nimi, proč ji neplní, jak by služba měla probíhat apod. Službu měla dvojice žáků, z nichž jeden byl právě zmiňovaný žák s ADHD. Paní učitelka více méně vytýkala špatnou funkci služby právě jemu.

Když se všichni znovu vrátili do lavic, začali se věnovat vlastivědě. Paní učitelka žákům rozdala pracovní listy a dávala jim instrukce, jak si mají listy sestříhnout, přeložit a nalepit do sešitu 4.B_P4_8.04 (Příloha 19): „*Budeme potřebovat penál, pastelky, sešity. Odstříhni jedničku a dej jí sem, dvojku, potom nalep do sešitu. Vezmi mapu a tu horní i s čísly odstříhni, nalep do sešitu. Kdo má hotovo, sejdem se na koberci.*“ Následně se třída opět přemístila na koberec. Paní učitelka žákům řekla, že minule psali test, který nedopadl dobře a díky kterému zjistila, že se na něj někteří učili, jiní ne, a že se na něj dokonce někteří učili rovnou při testu. Proto se paní učitelka rozhodla, že budou žáci pracovat ve dvojicích na tomto pracovním listu.

Dvojice znovu určila paní učitelka (tak, jak žáci seděli). Úkolem žáků bylo barevně vyznačit na mapě pohoří, a ta následně pojmenovat. Žáci měli opět problém ve dvojicích pracovat, většinou pracoval každý sám za sebe. Paní učitelka mezi žáky procházela a práce žáků krátce komentovala 4.B_P4_8:24 (Příloha 19): „*Proč si to neděláte hnedou hned pastelkou? Když si to najdeš, hned si to vybarvi, ať víš, kterou to máš dělat.*“ Poté zazvonilo, hodina byla ukončena a paní učitelka žákům sdělila, že kdo nestihl, dokončí si práci další hodinu při společné kontrole.

Během této hodiny paní učitelka věnovala většinu času opakování učiva, které se objevilo v testu a s nímž měli žáci problémy. Hodnotila celou třídu dohromady komentáři týkajícími se toho, jak se někteří ne/připravili. Převažovala frontální výuka. Nicméně paní učitelka zadala práci a ve vymezeném čase nechala žáky pracovat na úkolu ve dvojicích. Spolupráce nefungovala příliš dobře. Do dvojic rozdělila paní učitelka žáky na místě podle toho, jak seděli.

Pátý náslech (Vlastivěda)

Poslední pozorovaná hodina byla taktéž věnována vlastivědě, horám a pohořím. Výuka byla zahájena kontrolou úkolu z předchozí hodiny. Jednotliví žáci chodili k tabuli, na mapě ukazovali vyznačená pohoří a říkali jejich názvy. Během této aktivity paní učitelka žáky u tabule chválila, a to i přesto, že někteří nevěděli a paní učitelka pohoří musela ukázat sama. V další aktivitě měli žáci přiřazovat k pohořím nejvyšší hory. Někteří žáci hned nedělali, co měli, a tak paní učitelka reagovala 4.B_P5_8.52 (Příloha 20): „*J.! Ted' děláš zrovna to, co nemáš!*“

Kdo měl hotovo, šel k tabuli a zezadu na ni vypisoval výsledky. Když už u tabule nebylo místo, museli žáci čekat v lavicích, anebo případně kontrolovat výsledky zapisujících žáků.

Následovala samostatná práce žáků na pracovním listu, která byla na známky. V tomto pracovním listu žáci znázorňovali roviny, nížiny, pahorkatiny, atd. Když práce žáci odevzdávali, paní učitelka je opravovala a rovnou zapisovala známky do žákovských knih. Paní učitelka pracovní listy opravovala velmi rychle a rozdávala zejména jedničky. I když měli žáci v listu spoustu pravopisných chyb, nepřihlížela k nim a hodnotila jen vlastivědu. Nicméně při rychlém opravování a hlavně tam, kde se zaměřila na pravopis, občas přehlédla i chyby týkající se pracovního listu. Mezi tím zazvonilo a kdo měl zapsanou známku, mohl si udělat přestávku.

Tato hodina byla jednotvárná, příliš se toho během ní nestihlo. Nejprve žáci pracovali jako kolektiv a následně měli možnost pracovat samostatně. Téměř po celou hodinu měl každý žák co na práci, ale když někteří rychlejší žáci zapsali výsledky na tabuli, dále již neměli, co dělat, a museli čekat stejně jako ti, kdo už se k tabuli nevešli.

Atmosféra byla během této hodiny klidná, spíše podporující. Zdálo se, že ani žáci nebyli nijak vystresovaní z toho, že budou jejich práce oznámkovány. Paní učitelka sice práce ohodnotila okamžitě po odevzdání, ale nedala žákům žádnou zpětnou vazbu týkající se jejich výkonu či pokroku. Mezi zpozorované formy hodnocení patří znovu mimoverbální hodnocení, ale také hodnocení kvantitativní a verbální, zejména pochvalou, výtkou, kratším komentářem k žakovým činům.

5.6.3.1 Jakým způsobem učitelé hodnotí žáky na prvním stupni ZŠ?

Aby mohla být tato výzkumná otázka zodpovězena, stejně tak jako zbylé dvě, byla jsem na několika násleších ve dvou čtvrtých třídách v ZŠ Hodnocené a vedla jsem rozhovory s učitelkami i žáky.

Kontext a intervenující proměnné

Na úvod je třeba říci, že způsob hodnocení učitelů je do jisté míry ovlivněn **prostředím**, ve kterém se pohybují. Jejich práci (hodnotící postupy) tak ovlivňují například **žáci se specifickými poruchami učení**. Paní učitelka Božena_R1_32 (Příloha 6) říká toto: „*V tý češtině je to těžký že jo, já tu mám spoustu těch poruch učení a všeho, ale já bych řekla, že se snažím hodnotit, tak nějak jako více méně stejně.*“ Zároveň Božena_R1_108 (Příloha 6) odpovídá na otázku, jak zjišťuje míru dosažení cílů, takto: „*No, já jak tam mám ty dvě asistovaný děti plus další tři, co budu posílat do poradny, takže musím chodit po třídě a koukat (...).*“ I paní učitelka Anna_R1_35 (Příloha 1) připouští, že je občas volba způsobu hodnocení náročná: „*(...) zas ještě třeba dodržovat, když má někdo IVP, nebo tyhle ty, tak zas jako dodržovat ty pravidla a furt si pamatovat, kdo, co, jak, jestli můžu mu přidat, nebo naopak ne, aby se respektovaly ty (...).*“

Strategie

Kromě toho, že jsou učitelé mnohdy ovlivněni právě zmiňovanými intervenujícími proměnnými, má na volbu způsobu hodnocení vliv také jejich vlastní zkušenost a představa o hodnocení, jeho smyslu a náročnosti, jejich vlastní záměry a cíle. Na otázku,

co paní učitelku napadne, když se řekne **školní hodnocení**, odpověděla Božena_R1_3_6 (Příloha 6): „*Co napadne první – známky, pochvaly i nějaký ten malý trest nebo upozornění na něco... i takovým tím dotekem, ta pochvala.*“ Paní učitelka Anna_R1_3 (Příloha 1) si pod školním hodnocením představila spíše hodnocení forem práce: „*Tak asi hodnocení jednak celkový práce, jednak individuální práce, co ještě. Skupinový práce, vlastně veškerýho toho dění, co v tý třídě je, asi tak nějak.*“ Nicméně obě dvě paní učitelky považují hodnocení za náročné. Anna_R1_40 (Příloha 1) tvrdí: „*Jako je třeba složitý třeba kontrolovat sešity a třeba kdyby se to mělo dělat každé den, tak se nad tím stráví strašného času, takže jako dát si třeba nějaký cvičení a teďka to vypracujete a teď já to zkontroluju pak to jedno cvičení, je to asi rychlejší, než že bych to jako měla vybírat na konci.*“ Božena_R1_52 (Příloha 6) říká: „*Je to hodně náročný, hodně těžký.*“ Božena_R1_56 (Příloha 6) ale dodává: „*Záleží, jak to jakoby komu jde, jak zhodnotit, na co má, co jako vidím, že by ještě mohl, a to co umí. Když si třeba myslím, že má na víc, tak... je to těžký no.*“

Z výpovědí obou učitelek vyplývá, že **smysl školního hodnocení** spočívá zejména v povzbuzování a motivování žáků k lepším výkonům. Mají pocit, že kdyby žáci nebyli hodnoceni, neměli by motivaci cokoli dělat a do školy se připravovat. Božena_R2_13 (Příloha 7) říká: „*(...) když nehodnotím, tak někteří se na to vykašlou*“. Božena_R1_25 (Příloha 6) za smysl hodnocení považuje také toto: „*Trochu nabudit, povzbudit ty děti, protože když vidí, že je pochválím, tak oni jsou opravdu, jsou víc spokojený, šťastný, takže je víc povzbudit k tomu, k těm lepším výsledkům, k tomu aby se snažili.*“ Anna_R1_12 (Příloha 1) vidí smysl hodnocení v motivování žáků: „*(...) nebo třeba vyhlásíme, že tohle to cvičení je na dvě pluska, nebo tři nebo tak, takže taková motivace.*“ Zároveň ale jeho účelnost vidí Anna_R1_18 (Příloha 1) takto: „*Tak abychom byli schopní posoudit, jestli jsme je to naučili, nebo nenaučili, že jo, jestli jako pro nás zpětná vazba, jestli pochopili to, co se po nich chce, nebo naopak, kde maj jako ty mezery, jestli zas můžem přidat ještě něco navíc, oproti tomu třeba, co je v těch osnovách a podobně.*“ Stejně tak si Anna_R2_11 (Příloha 2) myslí, že má hodnocení význam: „*(...), protože je tam vidět nějaký posun. Jo, v něčem se nemusim třeba orientovat a potom si uvědomim nějaký souvislosti a už mi to nepřijde tak těžký a už se v tom orientuju a mám přehled a určitě to teda má smysl.*“

Zdá se, že hlavním **záměrem** obou vyučujících je praktické **využití** vlastivědného učiva **v životě** žáků. Anna_R2_3 (Příloha 2) vysvětluje, co chce, aby její žáci uměli,

a proč: „*Tak asi vyznat se tam, kde bydlej a v tom okolí, umět popovídat o tom okolí, umět prodat to, co znaj, a umět mluvit ze zkušeností, několikrát někam jedou, ale pro ně je to jenom že chvilkový a třeba si to nepamatujou, tak aby si to propojovali ty souvislosti s tím, co se učeť a s tím, co viděli.*“ Božena_R2_4 (Příloha 7) popisuje své záměry takto: „*No asi uměli, aby poznali naši republiku, uměli se orientovat na mapě, uměli se orientovat i po našem městě, protože jsme měli i naše město, vědět, kde jaký úřad, kde co je, když by se ztratili, kam maj zavolat.*“

Jednání

Ve vlastních představách o hodnocení se paní učitelky na první pohled rozcházejí, nicméně na otázku týkající se jejich **způsobu hodnocení** už odpovídaly obě přibližně stejně. Anna_R1_7 (Příloha 1) popisuje svůj způsob hodnocení takto: „*Tak asi klasicky známka, jako že to je na prvním místě, hodnotím nějakajma testama, to je vlastně shrnutí učiva, a hodnotím taky, jestli si třeba přinesli úkol, nepřinesli úkol, tak to si dělám pluska minuska, za čtyři – my máme vlastní hodnoticí systém, za snahu třeba i, za čtyři pluska jsou jakoby jedničky a co minusko, tak to jakoby stupně dolu, takže to je vlastně systém a je to jak na pomůcky, tak jako když naopak se jim něco povede, tak zase, nebo třeba vyhlásíme, že tohle-to cvičení je na dvě pluska, nebo tři nebo tak, takže taková motivace.*“ Božena_R1_13_15 (Příloha 6) jej popisuje takto: „*No, přesně to, co jsem říkala. Ty známky, pochvaly, smajlíky. Jo, ty taky používám, všechny možný obrázky, děti vědí, když se jim něco povede, tak tam maj... Hurá, já mám usměvavýho smajlíka... Nebo ted' se mi nepovedlo, tak je tam jenom tohle, mračoun nějakaj, nebo s rovnou pusou, nebo jenom podpis, taky vědí, že když maj někdy pod nějakou prací samostatnou jenom podpis, tak že to není zas tak, jak to mělo být.*“

Celkově se na základě výpovědí respondentů a pozorování zdá, že ve výuce převládá **hodnocení pomocí testů**, kontrolním **dotazováním** žáků (někdy ústním zkoušením) a velmi často také **pozorováním** žáků při práci. Prostředkem hodnocení se pak stává obvykle **klasifikace**, **bodové ohodnocení** žáků a jejich prací, různé **grafické prostředky hodnocení**, jako například obrázky a symboly, které se stávají jistou formou odměny, a také slovní hodnocení. Žákyně A1_R_19_20 (Příloha 3) potvrzuje, že jí dá paní učitelka najevo, jak se učí, prostřednictvím známky: „*Dá mi horší známku, když to je horší. Třeba že mi tam něco napíše: A., udělalas to špatně, napsala jsi špatně úlohu, takže máš*

horší známku. “ Stejná žákyně A1_R_38_39 (Příloha 3) dále dodává, za co hlavně dostávají známky a jakým způsobem tvorba známky probíhá: „*Za testy a za aktivitu. To paní učitelka vymyslela, že máme ted'kon, že můžeme dostat pluska nebo mínuska, a když máme čtyři pluska, tak je to jednička za aktivitu, když máme tři pluska a jedno mínusko, tak je to dvojka.*“

Žák A2_R_22 (Příloha 4) ze stejné třídy taktéž potvrzuje, jak se dozvídá, zda něco umí: „*Já jsem se to dozvěděl trojkou.*“ A2_R_25_26 (Příloha 4) ještě dodává: „*Někdy nás pochválí jako.*“ A upřesňuje, co paní učitelka přesně hodnotí: „*Jestli dáváme při tý práci pozor a ještě jak to uděláme, jestli se na to připravujem.*“ Dále A2_R_41 (Příloha 4) vysvětluje, za co dostávají ve třídě známky: „*Většinou máme za ty testy a jinak máme nějaký za pracovní listy.*“ Žákyně B1_R_32 (Příloha 8) také popisuje, za co dostává známky: „*Za to třeba, když píšeme test, jestli to děláme dlouho a přemýšlíme.*“ A zároveň B1_R_16 (Příloha 8) vysvětluje, že jí paní učitelka dá najevo, jestli něco umí nebo ne tím, že jí řekne, aby se hodně učila: „*No když mám hodně špatnou známku, tak mi to řekne.*“ Že paní učitelka hodnotí i to, jak žáci přemýšlejí, dokazuje výpověď B2_R_28 (Příloha 9): „*No hodnotí to, jak přemýšlím o tom, když... že když je něco těžkýho, tak to umim docela dobře promyslet.*“

Na základě výpovědí žáků i učitelek lze tedy soudit, že paní učitelka často **hodnotí, jak** žáci nad problémem **přemýšlejí**, jejich **chování, aktivitu** (například práci navíc), **rychlost odpovědi, samostatnost** a zároveň pak učitelky berou v úvahu zejména **počet správných a špatných odpovědí**. Následně učitelky zprůměrují nasbírané body či známky a z nich žáka ohodnotí utvořením známky větší, případně finální. Žáci Skupina_B_R_76_81 (Příloha 10) toto potvrzují: „*No podle toho jaké máme známky. Chyby, kolik chyb máme. A jako co dáváme do toho učení jako. Třeba tam napíše, když máme domácí úkol, tak třeba řekne jo já ted'kon nemůžu a někdo třeba, i když nemůže, tak se snaží to udělat a třeba paní učitelka říká, že se třeba nesoustředíme, a potom nám říká, že jsme nesoustředěný.*“ Dále ještě vysvětlují hodnotící postupy paní učitelky takto: „*Tak ona hodnotí, že tam třeba napíše kraje, řeky a napíše za to celkovou známku a máme třeba jedna jedna dva dva jedna jedna, tak to by bylo jedna nebo jedna až dva. A kdybysme měli ale dva dva tři jedna dva dva jedna tři, tak to by bylo třeba na dvojku nebo trojku.*“

Neméně důležitou věcí je, že převážná většina hodnocení a poskytování zpětné vazby je hlavně v rukou učitelek (také proto, že paní učitelky až tak často neumožňují jiné

způsoby hodnocení), nicméně se v obou třídách objevuje i sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. K získání zpětné vazby slouží také například portfolia.

Jedna z učitelek Anna_R2_30 (Příloha 2) tvrdí následující: „*Tak zpětná vazba je pro ně třeba portfolio. Vlastně když oni si pak listujou, tak viděj, v čem se posunuli, kam jakoby došli, co už jsou schopný udělat, jak jsou schopný pracovat, takže to portfolio, to je pro ně zpětná vazba, ale zase protože spousta hodin odpadáva nebo prostě je spousta akcí jinejch, tak zase nemůžeme to všechno dopodrobna tak probírat.*“ Vzhledem k tomu, že její ale zmínila pouze jedna ze dvou vyučujících a ani žáci se k nim nevyjádřili, nemohu považovat tuto informaci za relevantní.

Učitelky samozřejmě k hodnocení využívají různé formy jako například mimoverbální hodnocení, které si pravděpodobně ani neuvědomují, kvantitativní formu hodnocení a grafické vyjádření. Kromě těchto zmíněných učitelky hodnotí slovně a umožňují žákům ohodnotit nejen své vrstevníky, ale i sami sebe. O mimoverbálním hodnocení svědčí záznam z pozorování 4.A_P1_9.45 (Příloha 11): „*Úvod hodiny – zahájení, představení, pravidlo pro zklidnění (zvednutá ruka) (...)*“, ale také výpověď učitelky Božena_R1_6 (Příloha 6): „*... i takovým tím dotekem, ta pochvala.*“

Grafické vyjádření je nejčastěji reprezentováno různými smajlíky, obrázky, podpisem, nálepkami apod. O něm svědčí například Božena_R1_13_15: „*Ty známky, pochvaly, **smajlíky**. Jo, ty taky používám, všechny možný **obrázky**, děti vědí, když se jim něco povede, tak tam maj... Hurá, já mám **usměvavýho smajlíka**... Nebo teď se mi nepovedlo, tak je tam jenom tohle, **mračoun** nějakej, nebo **s rovnou pusou**, nebo jenom **podpis**. Taký vědí, že když maj někdy pod nějakou prací samostatnou jenom podpis, tak že to není zas tak, jak to mělo být.*“

Jak již bylo řečeno, kvantitativní forma hodnocení se objevovala nejčastěji, tj. různá bodová ohodnocení, známky, plusy a minusy. Výše jsem uvedla výpovědi učitelek, které nám sdělují, že učitelky využívají zejména známky. Stejně tak i zprůměrování známek na základě získaných bodů či plusů a minusů. Uvedu ještě tento příklad Skupina_B_R_71 (Příloha 10): „*(...), že když zapomínáme domácí úkoly, tak nám napíše poznámku za tři čárky.*“ Příklad **slovního hodnocení** uvádí Božena_R1_239 (Příloha 6): „*(...), no vidíš, dneska ti to šlo, podívejte se, zvládnul to, vymyslel to dál a dál, nebo je to lepší a tak no.*“ Anna_R2_24 (Příloha 2) říká toto: „*No, slovně je hodnotím, takže nějaká pochvala určitě,*

takovej ten posun, jo, dneska ti to jde, dneska záříš, nebo moc ti to dneska... tohle si dodělej, tohle prostě tady na to se zaměř, takže to slovní hodnocení.“

Přítomnost slovního hodnocení potvrzují i žáci Skupina_A_R_46 (Příloha 5): *„No, tak jako když se na nás naštve, tak říká, že nás moc pochválila a že bysme mohli pracovat líp a prostě že nás asi pochválila, přechválila.“* Paní učitelky žáky často chválí, ale hlavně svými krátkými komentáři vyjadřují správnost žákova řešení. Příkladem může být záznam z pozorování 4.A_P3_10.13 (Příloha 13): *„Výborně, v čele státu stojí prezident,“* nebo 4.B_P2_8.27 (Příloha 17): *„Výborně, krásný, holky, opravdu se vám to moc povedlo.“*

Posledními zmiňovanými způsoby hodnocení jsou sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Obě dvě paní učitelky tvrdí, že využívají obou zmíněných typů hodnocení, ale samy připouštějí, že například **sebehodnocení** se neobjevuje tak často. Příkladem je tato výpověď Anna_R1_130 (Příloha 1): *„No, málokdy, málokdy a já myslím, že spíš jako věděj to, že třeba něco řeknou a ty spolužáci se jim zpětně jakoby smějou, neřeknou třeba, jak to mělo být (...).“* Tato paní učitelka shledává sebehodnocení žáků i při jejich nahlížení do vlastních portfolií, protože na něm sami vidí svoje pokroky. Anna_R2_30 (Příloha 2): *„Tak zpětná vazba je pro ně třeba portfolio. Vlastně když oni si pak listujou, tak viděj, v čem se posunuli, kam jakoby došli, co už jsou schopný udělat, jak jsou schopný pracovat, takže to portfolio to je pro ně zpětná vazba.“*

Druhá paní učitelka na otázku, kdo ve třídě hodnotí, odpověděla tak, že využívá sebehodnocení i hodnocení vrstevnické Božena_R1_43_49 (Příloha 6): *„Nechávám na dětech, hlavně při tý skupinový práci, tam je to hodně vidět, protože vlastně zhodnotí nakonec závěr tý práce celé té skupiny a pak si povíme, jo tahle skupina prac... jo, vyšlo jí to dobře nebo pracovala tak a tak, protože si rozdělili ty svoje funkce, každý dělal to, co měl, tahle skupina to nestihla, třeba protože jeden měl spoustu práce, ostatní nic nedělali... I tím se hodnotí vlastně, sami sebe, sebehodnocení.“* Možná si paní učitelky ale neuvědomují, že se sebehodnocení objevuje v jejich hodinách mnohem častěji, protože žákům často vymezí čas na práci, a žáci tak musejí ohodnotit svůj vlastní výkon, řídit svou práci a rozhodnout, co a jak napíší. Během náslechlů jsem toto zpozorovala, například v 4.B_P2_8.08 (Příloha 17): *„Kdo má hotovo, vymýšlí, jak příběh bude pokračovat, z druhé strany na ty linky. (...) Až bude velká ručička tady, bude za deset minut půl deváté, všichni končíte,“* ale i v 4.A_P4_10.00 (Příloha 14): *„Ted' ode mě dostanete pracovní list, poslouvejte, co budete dělat. Slyšeli jste krátký příběh, který měl zápletku a ponaučení. Vy*

na listu máte pět, šest slovíček, ze kterých vytvořte příběh s ponaučením. Pak ho porovnáme s tím původním. Můžete si udělat pohodlí a psát si, kde chcete, ale nerušte ostatní. Ještě jedna důležitá věc, máte na to maximálně dvacet minut, takže v celou dvacet konec.“

Paní učitelka Božena_R1_173_176_180 (Příloha 6) říká, že by se žáci navzájem určitě hodnotit měli a má k tomu tento důvod: *„No, protože oni si to uměj říct jinak, než já jim to řeknu, jo a přeci jenom to hodnocení od spolužáka je jiný než to hodnocení ode mě, jo. (...) A právě v tý skupinovce. Oni se tomu jakoby se víc brání, když ten mu řekne, tys nedělal tohle, nebo jo... hned mě připadá, hned po sobě jakoby startujou, vadí jim to víc skoro, než. (...) Možná, že jak si stoupnou před tou třídou, tak je, můj kamarád mě označil za to, že já jsem zrovna teď nedělal, nebo že jsem to neudělal tak, jak mám.“* Božena_R1_197 (Příloha 6) také připouští, že občas žákům **hodnocení vrstevníků** příliš nejde, protože se například chvástají, ale pokouší se je nechat hodnotit se navzájem zejména v kolečku na koberci: *„No, na v kolečku na koberci... no, to jo, ale to zatím jim moc nejde jako, protože někteří se jakoby chvástaj nebo tak a ostatní okamžitě proti tomu takový to zamítavý stanovisko, takže to nám moc nejde.“*

Dokonce i paní učitelka považuje vrstevnické hodnocení za důležité Anna_R1_126 (Příloha 1): *„Ne, určitě, protože tím se samozřejmě učeť jeden od druhýho a ta kritika od těch spolužáků, anebo naopak pochvala od těch spolužáků, je hodně posouvá dopředu.“* Důkazem o vrstevnickém hodnocení může být i záznam z náslechu 4.A_P3_9.45 (Příloha 13): *„Zkusíte si ho nejprve vyplnit a dobře čtete a vyplňte to co nejlíp, protože pak si to vyměníte a dostanete takovou známečku, která by vám řekla, co byste dostali, kdybyste to psali.“* Také žáci při skupinovém rozhovoru Skupina_B_R_90 (Příloha 10) vrstevnické hodnocení zmiňují: *„Jo a třeba mluvčí, když pracujeme ve skupině, tak třeba mluvčí říká, co napsali a hodnotící hodnotí, jestli jsme všichni pracovali.“*

Důsledky

Ke způsobům hodnocení bezpochyby patří také formy zpětné vazby, kterou učitelky žákům poskytují. Na základě kódování veškerých dat vyplývá, že je pro učitelky výhodnější zpětnou vazbu individualizovat, neboť má pak větší účinky. Na druhou stranu takováto zpětná vazba a vůbec celý systém hodnocení způsobuje to, že jsou žáci **motivovaní zvnějšku** a učí se hlavně proto, aby se někomu zavděčili, ze strachu, nebo

prostě jen z toho důvodu, aby získali lepší známky, více bodů či více obrázků. Například na otázku, co je pro žáka z vlastivědného učiva důležité a proč, žák B2_R_9 (Příloha 9) odpověděl: „*Asi kraje i pahorkatiny, abysme věděli, až někdo po nás bude chtít, abysme to vyjmenovali všechno.*“ Žáci Skupina_B_R_61 (Příloha 10) na otázku, proč je důležité se učit o tom, jaké jsou sousední státy České republiky, odpověděli, že je to důležité, aby otec uměl odpovědět, až se ho syn na tato fakta zeptá: „*Prostě se ho na to zeptá, jaký s náma sousedí státy a on to nebude vědět, tak udělá tomu synovi ostudu.*“ Skupina_A_R_36_57 (Příloha 5) zmínila následující: „*(...) kdybysme měli nějaký ten test a odsad' bysme to nevěděli, tak bysme ho udělali blbě,*“ a také toto: „*Třeba mě vždycky štválo, když já jsem jednou dostala pětku, mě to hrozně štválo, když to řekla paní učitelka před celou třídou. Prostě když máš blbou známku, tak se hrozně stydím (...), protože se mi všichni smějí.*“

O individuální zpětné vazbě hovoří například Anna_R1_204 (Příloha 1): „*(...) když mluvím individuálně k někomu, anebo naopak k celý tý třídě, jo, zase ta pozornost, když se na ně dívám a když oni mě sledují a když oni mě to jo odkejdou nebo naopak řeknou ne, tohle ne. A když to řeknou jakoby mně osobně, tak si myslím, že to je pro ně víc zavazující, než když jsou prostě takhle v tom kolektivu a jednají jako ten jeden celek.*“ Dokonce i mezi žáky Skupina_A_R_77 (Příloha 5) vznikla diskuze nad tím, že někomu něco paní učitelka hodnotí, jinému ne, tj. sami přišli na to, že paní učitelka má k žákům individuální přístup: „*Ale velký písmena nám hodnotí. Mně právě že ne. No ale mně jo.*“ Nakonec i v pozorované hodině 4.A_P1_10.31 (Příloha 11) paní učitelka dbala na práci pomalejších skupin žáků a nechávala jim více času a prostoru na práci: „*Během přestávky si to ještě můžete doplnit a na začátku další hodiny se na to podíváme.*“

Shrnutí

Z výše vylíčeného dění v obou třídách vyplývá, že paní učitelky nejčastěji hodnotí pomocí klasifikace či jiných bodových hodnocení a obrázků, ale všechny tyto postupy slouží jen k získání určité známky, a tím i k motivování žáků. Takováto motivace je však pouze vnější. Důsledkem je, že se žáci učí hlavně proto, aby někoho potěšili (ať už sebe, rodiče, či paní učitelku), aby se neztrapnili, nebo aby měli krásné vysvědčení. K velmi četným hodnotícím postupům samozřejmě patří i mimoverbální hodnocení, které nemusí

být ani vědomé, ani záměrné, nicméně to, jak se pohybujeme, tváříme a chováme, žákům taktéž poskytuje zpětnou vazbu.

Jak se žáci učí, zjišťují paní učitelky zejména skrze testování, hodnocení pracovních listů, ústním zkoušením či dotazováním. Žákům pak učitelky poskytují zpětnou vazbu, která ovšem úplně neplní správnou funkci. Obvykle učitelky žákům sdělí, zda s jejich odpověďmi souhlasí či ne, nebo je pochválí či naopak pokárají, ale už téměř vůbec žákům nenaznačují, jak by na sobě měli pracovat a proč. Obě paní učitelky zařazují sebehodnocení žáků i vrstevnické hodnocení, ale pravděpodobně na nich moc nepracují a s žáky nenacvičují postupy, jak dostatečně ohodnotit jejich výkony.

5.6.3.2 Jak učitelé uplatňují formativní hodnocení na prvním stupni ZŠ?

Výše jsem se zaměřila na veškeré způsoby hodnocení, které učitelky ve svých třídách uplatňují, a i když se to na první pohled nezdá, je jich mnoho. V této kapitole věnuji pozornost formativnímu hodnocení, a tím tak zjišťuji, jak jej učitelky využívají na prvním stupni základní školy.

Strategie

Formativní hodnocení vychází mimo jiné ze skutečnosti, že si jsou učitelé plně vědomi svých záměrů, stanovují si konkrétní cíle a k tomu s nimi žáky dokážou seznámit a přiblížit jim je. Během rozhovorů jsem oběma respondentkám kladla několik otázek týkajících se cílů. V prvním rozhovoru to byly otázky 6, 7, 8, 9 a 10. Z rozhovorů s žáky s cíli souvisejí otázky 4 a 6. Když jsem se obou učitelek ptala, zda si **stanovují cíle**, kterých chtějí dosáhnout, a jestli je spíše stanovují ze svého pohledu či z pohledu žáků, přišla jsem na to, že paní učitelky nevědomě **zaměňují učební cíle za téma** hodiny, za rozplánování konkrétních aktivit v hodině. Od respondentek se mi dostalo například těchto odpovědí: Božena_R1_78 (Příloha 6): „... *třeba si říkáme na začátku hodiny, třeba teď' budem, jako nějakou tu motivaci, co budeme, že třeba si řekneme, o čem si třeba budeme povídat, něčím začnu, navedu to...*“ Anna_R1_46 (Příloha 1): „*Já pro sebe ano a ne vždy asi, jako dneska třeba jsem je neseznamovala úplně s tím, co bysme měli*

udělat, ale většinou jim jako řeknu, co budeme dělat, co nás čeká, a vlastně my jsme to dneska udělali v takovém tom ranním kruhu, co jsme si povídali, tak jsme si pověděli, co nás ten den dneska čeká.“ Božena_R1_94 (Příloha 6): *„Spíš jako říkám tu náplň. No, tu náplň, ale ne že bych řekla, že tuhle hodinu budeme dělat to a to. Ale že třeba řeknu - Byli jsme včera nakoupit a nákup stál 1300,- a dneska už si k tomu přičteme další tisíc... - a už jsme v číslech do deseti tisíc, jo? Prostě takhle jakoby to nějak zaobalím a vlastně tím jim jakoby naznačím, co budeme dělat, jo? Nebo, nebo nějakou hrou na začátku.“* Vzhledem k tomu, že se žáci od svých učitelek pravděpodobně většinou dozvědí pouze o tématu hodiny a o tom, co je v průběhu dne čeká, nemusejí mít povědomí o smyslu učiva, které pro mě může být taktéž nesrozumitelné.

Mezi mými otázkami byla zařazena i jedna týkající se **kritérií hodnocení**. Kritérii se zabývám v kapitole 2.3.2 *Klíčové strategie formativního hodnocení*, kde uvádím, že jsou pro žáky užitečná hlavně v tom smyslu, že je v nich popsána míra naplnění cílů, a žáci tak vědí, co musejí udělat pro to, aby byla jejich práce vnímána jako výborná, chvalitebná apod. V odpovědích na otázku zabývající se kritérii jsem objevila skutečnost, že jsou pro žáky až příliš obecná, například Božena_R1_157 (Příloha 6) odpověděla: *„Tak, to oni vědí. (...). Jsou zvyklí, jsou zvyklí a nemusím vyloženě při každé práci... jako zdůrazním třeba..., protože ne všichni jsou na tom, jakoby dobře, tak řeknu, jo, stačí mi od tebe, hele tyhle ty tři otázky mi od tebe stačí a plus třeba ten obrázek k tomu, kterej chci, abyste tam měli, a to mi u tebe bude stačit a bude to výborný, jo? (...). Hm, takže takhle, jinak ostatní vědí, jako už jsme si na sebe zvykli za ty..., takže nemůžu říct, že bych to jako zdůrazňovala u každé práce, jo.“* Poslední výpověď nicméně ukazuje na to, že paní učitelky **respektují individuální zvláštnosti žáků**, stejně tak jako výše zmíněná výpověď Anna_R1_35 (Příloha 1): *„(...) zas ještě třeba dodržovat, když má někdo IVP, nebo tyhle ty, tak zas jako dodržovat ty pravidla a furt si pamatovat, kdo, co, jak, jestli můžu mu přidat, nebo naopak ne, aby se respektovaly ty (...).“*

Jednání

Ze všech uskutečněných rozhovorů a pozorování vyplývá, že se paní učitelky snaží vytvářet **prostředí podporující interakci** a většinou se jim to daří. Důkazem jsou hlavně moje poznámky z pozorování, jako například 4.B_P1_9.03 (Příloha 16): *„Ž: Paní učitelko, to je ale špatně! U: No vidíš, děkuju K., aspoň vidíte, že i já se mohu splést. Jak to tedy*

bude? Ž: *Krásná země.*“ Paní učitelka zde bez problémů připouští, že chybu může udělat kdokoli a nemusí to nutně signalizovat nic špatného. O **práci s chybou** se zmínila i druhá paní učitelka 4.A_P2_10.15 (Příloha 12): *„Já se na tebe nebudu zlobit, že tě k tomu nic nenapadá. Když nám to nepůjde dneska, půjde nám to příště, vždy je lepší učit se z těch chyb.“*

O tom, že se žáci chyb spíše neobávají, svědčí také skutečnost, že většina z nich reaguje na dotazy paní učitelky a bez meškání odpovídá, například 4.A_P4_9.48 (Příloha 14): U: *„Co z toho příběhu plyne, jak byste se jakoby ponaučili z toho?“* Ž: *„V nouzi poznáš přítele.“* Ž: *„Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.“* Nakonec veškeré pochvaly, kterými se paní učitelky žáky snažily povzbudit, ale i jejich ochota žákům znovu vysvětlit zadání či zopakovat otázku přispěly k utváření podporujícího prostředí, například 4.A_P5_8.42 (Příloha 15): *„Paní učitelka se i přes nezdary žáků snaží stále vystupovat příjemně, žáky nabádá k tomu, aby na sobě pracovali a mohli se tak zlepšit.“* 4.A_P4_10.22 (Příloha 14): *„Někteří žáci by chtěli, aby jejich příběhy zazněli, ale nechtějí je číst – jeden za žačku přečetla paní učitelka.“* 4.B_P4_8.16 (Příloha 19): *„Paní učitelka mezi žáky chodí i s asistentkou a znovu vysvětlují.“*

Uvedené poznámky vypovídají o tom, že paní učitelky mají snahu vytvářet pozitivní atmosféru a v žácích budovat pocit **bezpečí** a **důvěru**. V jedné ze tříd je vždy minimálně jednou v hodině atmosféra napjatá, což je s největší pravděpodobností zapříčiněno tím, že vztahy ve třídním kolektivu nejsou příliš dobré. Na druhou stranu se paní učitelka více méně každou hodinu snaží žáky stmelit setkáním na koberci, což, dle mého názoru, přispívá už jenom v tom směru, že žáci začínají aktivitu společně jako skupina a také tak končí. Vztahy mezi žáky se obě učitelky snaží utužovat také spoluprací.

V teoretické části této práce píše o zpětné vazbě, která by měla být včasná, adekvátní, využitelná, srozumitelná a měla by odkazovat k cíli. Paní učitelky žákům taktéž poskytují **zpětnou vazbu**, a to hned několika způsoby jako například skrze **portfolia**, obrázkem, známkou, gesty a **slovním hodnocením**. Učitelka Anna_R1_185 (Příloha 1) zpětnou vazbu vnímá takto: *„Ee, tak, ta zpětná vazba asi jim říká, jest... jak ten jejich výkon byl dokonalejší, nebo nebyl a kde mají zabrat a to je samozřejmě pořádek, buď je to v tý známce anebo v tom, ee, jestli je to třeba to téma nadchne a jsou schopný třeba pro to udělat něco navíc.“* Zároveň dodává, že přijímání zpětné vazby žákem je individuální Anna_R1_177 (Příloha 1): *„Tak zase záleží individuálně, jak ty děti si to připustej nebo*

nepřipustěj, no...“ Paní učitelka Božena_R1_250 (Příloha 6) zastává názor, že zpětná vazba má na žáky pozitivní vliv: „*No, pozitivní, že jo. Protože oni vědí, on dokázal tohle, já to dokážu taky, ale třeba dokážu ještě víc...*“ Zpětná vazba obou paní učitelek není vždy plnohodnotná, nicméně se v jejich hodinách objevuje: 4.A_P1_10.18 (Příloha 11): „*Musím vás docela pochválit, že vám to šlo, ale myslím si, že kdybyste si více naslouchali, tak by ta hymna nebyla tak rozladěná.*“ O využívání portfolií a jejich funkce jakožto poskytovatelů zpětné vazby svědčí výpověď paní učitelky Anna_R1_173 (Příloha 1): „*Jinak to pak asi bude vidět třeba na portfoliu, ze začátku jejich práce a z konce.*“

Zpětnou vazbu žáci získávají například skrze **vrstevnické hodnocení**, někdy je využíváno i **sebehodnocení** žáků. Tyto dva způsoby jsou ale také dvěma odlišnými způsoby, kterými učitelky zjišťují žákovo porozumění učivu. K tomu jim pomáhá také **dotazování**.

Obě paní učitelky v průběhu rozhovoru souhlasily, že je vrstevnické hodnocení důležité. Božena_R1_171_173 (Příloha 6): „*Určitě, a to se, to... (...). No, protože oni si to uměj říct jinak, než já jim to řeknu, jo a přeci jenom to hodnocení od spolužáka je jiný než to hodnocení ode mě, jo.*“ Anna_R1_126 (Příloha 1): „*Ne, určitě, protože tím se samozřejmě učeť jeden od druhýho a ta kritika od těch spolužáků, anebo naopak pochvala od těch spolužáků, je hodně posouvá dopředu.*“ Zároveň paní učitelka Anna_R1_118 (Příloha 1) říká, že vrstevnické hodnocení ve třídě uplatňují: „*Ee, tak to děláme třeba při tý češtině a třeba na začátku si třeba přinesli knížky a krásně každej mluvil o tý svojí knížce, a pak jsme říkali, jako čí ten projev se jim líbil a proč, a chválili jsme se víceméně, tak ty děti to povzbudí a nemůžu jako říct, že by nechtěli mluvit. Oni jsou jako docela taková třída, že jsou jako poměrně aktivní a každej chce jako prosadit ten svůj názor, takže se ani za to, co jakoby řeknou nebo napíšou, tak se nestydí.*“ Sama jsem byla vrstevnickému hodnocení v českém jazyce svědkem, nicméně jsem jej nestihla zaznamenat.

Paní učitelka Božena_R1_197 (Příloha 6) tvrdí, že občas zkouší nechat hodnocení na žáku samotném, ale připouští, že to v její třídě zatím moc nefunguje: „*No, na, v kolečku na koberci... No, to jo, ale to zatím jim moc nejde jako, protože někteří se jakoby chvástaj nebo tak a ostatní okamžitě proti tomu takový to zamítavý stanovisko, takže to nám moc nejde.*“ Druhá paní učitelka Anna_R1_130 (Příloha 1) ve své třídě sebehodnocení také uplatňuje, ale ne moc často: „*No, málokdy, málokdy a já myslím, že spíš jako věděj to, že*

třeba něco řeknou a ty spolužáci se jim zpětně jakoby smějou, neřeknou třeba, jak to mělo být. To nedávno se mi vlastně stalo, že jsem zkoušela jednoho chlapče a ten řekl úplně nějaký nesmysl, jaký je úřední jazyk v České republice a řekl angličtina, a tak samozřejmě výbuch smíchu, tak zpětná vazba to pro něj teda byla, ale on jako koukal a nevěděl, co teda jo, jo... Pak zase nějaká otázka, zase úplně nesmyslná odpověď, tak jsem pak právě říkala, Vojto, jak by ses ohodnotil? A i to nebylo jako nic moc, jo, no to poznal jo, se všichni smáli.“

Paní učitelky tedy zastávají názor, že dá žák sám sobě zpětnou vazbu ve chvíli, kdy na jeho výstup zareagují jeho spolužáci, například pochvalou, ale i posměšky. Častěji ale projevují snahu nechat žáka ohodnotit sám sebe za svůj výkon, nicméně ne vždy to jde a ne vždy žáci vysvětlují, z jakého důvodu sami sebe určitým způsobem hodnotí. Za sebehodnocení osobně považují i schopnost sebeřízení. Jedná se o situace, kdy žák vede sám sebe, plánuje svou práci ve vymezeném čase, přemýšlí nad tím, čemu se bude věnovat a jak dlouho, a kdy se žák musí soustředit, tj. žák hodnotí vlastní postupy a schopnosti. V několika pozorovaných hodinách jsem byla svědkem aktivit, během nichž žáci museli pracovat samostatně a v omezeném čase, jako například v hodinách 4.B_P2_8.08 (Příloha 17) a 4.A_P4_10.00 (Příloha 14).

Během svých hodin paní učitelky využívají techniku dotazování, ale pouze v podobě otázka – odpověď. Množství kladených otázek patří k otázkám nižšího řádu, tj. takové otázky, které zjišťují a ověřují zejména žákovu znalost a také jeho porozumění učivu, jako například 4.B_P1_8.45 (Příloha 16): „*J., víš, jakou má barvu slovenská vlajka?*“ 4.B_P1_9.00 (Příloha 16): „*Jaký typ vlajky ještě znáte?*“ 4.A_P3_10.08 (Příloha 13): „*Kdy vznikla ČR?*“ Některé ze vznesených dotazů ovšem nutí žáky k přemýšlení, například 4.A_P4_9.48 (Příloha 14): „*Co z toho příběhu plyne, jak byste se jakoby ponaučili z toho?*“ 4.B_P2_8.27 (Příloha 17): „*Um, ale jak to s ní mohlo dopadnout?*“ Například v hodině 4.B_P3_11.00 (Příloha 18) jsem zaznamenala řízení efektivní diskuze, o které jsem se zmiňovala již v popisu průběhu jednotlivých hodin, kde jsem také vysvětlila, že jsem z diskuze nepořídila žádný záznam, neboť jsem byla jejím průběhem opravdu zaujatá. Ve zmiňované hodině žáci diskutovali nad tím, jak správně určovat pravé a levé přítoky řek, a zároveň se pokoušeli pod vedením paní učitelky řeku a její přítoky vymodelovat pohybem po třídě. Díky takovýmto diskuzím pak učitelky získávají přehled o žakově porozumění.

Posledním z formativních prvků, který bych ráda uvedla, je **aktivní zapojení žáků**. Paní učitelky mají velmi často připravenou práci pro všechny žáky a daří se jim žáky zaměstnat po delší dobu – to se jim dařilo asi nejvíce v průběhu hodin českého jazyka zaměřených na literární výchovu, například v hodinách 4.B_P2_8.08 (Příloha 17) a 4.A_P2_9.51_10.15: „*Ve třídě panuje naprosto klidná a uvolněná atmosféra. Všichni celou dobu výborně pracují.*“ Žáci z obou tříd mají čtení rádi a vymyšlení vlastních příběhů je očividně baví. Problém nastává v situacích, kdy někteří žáci práci dokončují a zbytek třídy potřebuje více času. V takovém případě většinou žáci setrvávají na svých místech a čekají na ostatní, například v hodině 4.B_P5_8.52 (Příloha 20): „*Žáci, kteří mají hotovo, mohou pracovat dál, vypisují výsledky zezadu na tabuli. Ostatní žáci musejí počkat, případně kontrolují práci těch, kdo píší na tabuli.*“

Shrnutí

Na základě výše uvedených informací mohu říci, že paní učitelky formativní hodnocení uplatňují ve svých hodinách hned několika způsoby. Snaží se budovat prostředí podporující interakci, které zahrnuje například respektování individuálních zvláštností žáků, budování důvěry a pocitu bezpečí, ale i způsob, jakým paní učitelky přistupují k chybám svých žáků. Mimo těchto prvků také projevují snahu nechat ve třídě hodnotit někoho jiného než sebe samy, tj. uplatňují sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Obě učitelky pracují s portfolii, snaží se žáky aktivně zapojovat během výuky a též uplatňují techniku dotazování, během níž občas dospějí i k efektivním diskuzím.

Myslím si, že by bylo dobré, kdyby se paní učitelky zaměřily i na některé další prvky formativního hodnocení, jako například na práci s učebními cíli, s kritérii hodnocení, která by byla velmi konkrétní, ale také na mnohé z nabídky dotazovacích technik.

Paní učitelky si nestanovují konkrétní výukové cíle a ani je nesdělují žákům. Důsledkem toho je, že žáci nevědí, kam směřují, netuší, čeho mají dosáhnout a také paní učitelky se nakonec, například při hodnocení, nemají čeho držet. Se stanovováním cílů jsou spojená i kritéria, se kterými obě paní učitelky také nepracují. Spíše žákům řeknou, kolik potřebují bodů, aby získaly určitý klasifikační stupeň, anebo jim sdělí, co stačí, aby udělali. Nicméně jim takováto kritéria vůbec nenaznačují, jakou podobu by taková práce měla mít.

Při dotazování by bylo dobré zaměřit se více na kladení otázek vyššího řádu, tj. nevznášet pouze otázky typu *Co?*, ale také *Jak?* a *Proč?*, aby nebyla zjišťována pouze žákova znalost. Během náslechnů jsem u žádné ze zúčastněných učitelek nezpozorovala vznášení výroků, které považuji za důležité. Výroky mají tu výhodu, že na ně v podstatě neexistuje správná ani špatná odpověď. Žáci mohou souhlasit s tím, co výrok vyjadřuje, ale také nemusejí. Rozlišné postoje žáků mohou naopak sloužit k otevření zajímavých diskuzí, které by měl učitel usměrňovat.

Ráda bych se ještě vrátila k sebehodnocení žáků, které je nejčastěji uplatňováno tak, že má žák odpovědět na otázky typu *Tak jak by ses dnes ohodnotil?*, *Co by sis dal?*. Takováto otázka relativně hodně usměrňuje žákovu odpověď a vyžaduje udělení známky sobě samému. Ve většině případů dochází k oznámkování sebe samého bez jakéhokoli dalšího komentáře, který by zvolený klasifikační stupeň podpořil a vysvětlil. Myslím si, že by bylo vhodné sebehodnocení žáků uplatňovat mnohem častěji, a nejen po ústním zkoušení, obodování právě dopsaného testu či doplněného pracovního listu. V případě, že žáci nejsou zvyklí hodnotit vlastní výkon, je nutné je této dovednosti postupně učit, například vyplněním hodnotícího archu, který bude zprvu krátký a jednoduchý. Následně můžeme arch rozšiřovat a kombinovat s ústním sebehodnocením.

5.6.3.3 Jak se liší reflektování hodnocení ve třídě učiteli a jejich žáky?

Ke zodpovězení třetí výzkumné otázky slouží zejména data z rozhovorů s učitelkami. Stěžejní roli zde ale hrají také individuální a skupinové rozhovory s žáky.

Asi nejdůležitější kategorií pro tuto část je ta s názvem *důsledky*, neboť právě tato kategorie je sycena zejména výpověďmi žáků a svědčí o tom, jaký mají vybrané způsoby hodnocení na žáky vliv a jaké jsou jeho dopady na ně.

Ráda bych znovu uvedla, že na učitele působí například pracoviště, stejně tak třeba i počet žáků s individuálním vzdělávacím plánem. Tyto zmíněné jevy do jisté míry ovlivňují učitelovy záměry, a tím také jednání, tj. konkrétní počínání přímo ve výuce. Učitelovo jednání má vždy vliv zejména na žáky.

Důsledky

Za nejzajímavější považuji způsob, jakým žáci hodnocení přijímají. Mezi dotazovanými se našli tací, kteří hodnocení svých učitelek vnímají jako spravedlivé, nicméně z některých výpovědí žáků vyplývá, že v něm vidí i jistou dávku **nespravedlnosti**, například Skupina_A_R_85 (Příloha 5): „*Že třeba já jsem dostala dvojku a já jsem prostě vůbec nevěděla, proč jsem ji dostala, protože jsem tam měla fakt malinkatou chybu a N. tam měla takovýhle chyby malinkatý dvě a dostala jedničku.*“ Dalším důkazem je následující výpověď Skupina_A_R_88 (Příloha 5): „*Mně to takhle jednou přišlo nespravedlivý v angličtině, já jsem měl jedno špatný slovo a spolužačka měla skoro v každým slově, tam měla nějakou chybu, a já jsem dostal dvojku a ona jedničku.*“ Dokonce i tato žákyně nespravedlnost vnímá Skupina_A_R_101 (Příloha 5): „*(...), někdo tam měl asi sedmnáct chyb nebo dvanáct, já jsem tam měla asi pět chyb a paní učitelka, ten kdo tam těch dvanáct nebo sedmnáct chyb, tak mu dala tu jedničku a mně dala dvojku,*“ načež zareagoval další žák Skupina_A_R_104 (Příloha 5): „*Ale to je podle toho, jak jsou závažný. (...). Když budeš mít nějakou chybu, ale v tom, co je úplně nejlehčí, tak se to bude brát jako víc chyb najednou.*“

Výpovědi těchto žáků se liší. Jeden z nich v systému hodnocení vidí nespravedlivost, druhý ale ne. Příčina rozlišnosti těchto dvou postojů spočívá s největší pravděpodobností v tom, že paní učitelka nejspíš nesdíluje své záměry žákům. Její jednání pak způsobuje, že žáci vlastně nevědí, za co jsou hodnoceni a proč.

Z výpovědí žáků i učitelek ale vyplývá, že jsou žáci srozuměni s tím, **co paní učitelky přesně hodnotí** (hodnocené), vědí, čemu učitelky přiřkládají význam apod. Nicméně při bližším zkoumání těchto výpovědí jsem zjistila, že se pohybují v příliš obecné rovině. Na otázku, co paní učitelka hodnotí, jsem získala například tyto odpovědi: A2_R_26 (Příloha 4): „*Jestli dáváme při té práci pozor a ještě jak to uděláme, jestli se na to připravujem.*“ B2_R_31 (Příloha 9): „*No, řekne, že bude hodnotit to, jak to tam... jestli to je správně nebo ne.*“ Skupina_B_R_81 (Příloha 10): „*Tak ona hodnotí, že tam třeba napíše kraje, řeky a napíše za to celkovou známku a máme třeba jedna jedna dva dva jedna jedna, tak to by bylo jedna nebo jedna až dva. A kdybychom měli ale dva dva tři jedna dva dva jedna tři, tak to by bylo třeba na dvojku nebo trojku.*“ Jiný žák Skupina_B_R_86 (Příloha 10) zmínil následující: „*Asi hlavně známky a taky nám většinou dává ještě testy, tak ty testy jakoby taky hodně hodnotí, a když děláme čtvrtletní práce nebo*

pololetní, tak na to se taky hodně zaměří.“ Skupina_A_R_67 (Příloha 5): „No, tak nezaměřuje se jako na pravopisný chyby, že vlastně se jenom zaměřuje na to, jestli jsme to tam napsali správně jakože v tom smyslu, v jakým jsme to chtěli napsat.“

Na základě výše zmíněných odpovědí se dá usuzovat, že někteří žáci správně nepochopili otázku, anebo ani netuší, že paní učitelka nedává známky jen tak. Z některých odpovědí se dozvíme, že paní učitelka hodnotí **známky** (zde jde pravděpodobně o spojitost s průměrováním známek na vysvědčení, navíc i paní učitelka Božena_R2_26 [Příloha 7] sama popisuje způsob, jakým tvoří známku na vysvědčení, takto: *„Pomocí testů, aktivity, mají zadané referáty, z dobrovolnejch příprav na hodinu.“* A paní učitelka Anna_R2_41 [Příloha 2] má tento postup: *„... určitě jako práce při hodině, práce v testech a celková jakoby připravenost a taky trošku na tom má podíl, jak si vedou ty sešity.“*) a také **testy** (zde se opět dozvídám, za co všechno jsou žáci hodnoceni, jako například za aktivitu, za počet chyb v testu apod.).

Nicméně už vlastně ani jeden z žáků nebyl schopen vysvětlit, jakou váhu paní učitelka dává kterým odpovědím. Jinými slovy žáci neznají detailnější popis úspěšného zvládnutí práce či učiva. Způsob, jakým učivo zvládli, je pro ně popsán spíše jen v podobě známky, **nemají kritéria**, která by jim naznačila míru zvládnutí učiva. Paní učitelky v odpovědích na otázku, zda žákům říkají, co, jak a proč hodnotí, zastávají tyto názory: Anna_R1_86 (Příloha 1): *„Ano, když třeba jim rozdávám nějaký ten test. Nebo říkám, když třeba tak v českém jazyce co chyba, tak půl stupně dolů, to už vědí, že diktát prostě funguje tímhle způsobem. Samozřejmě, pokud tam je víc těch pravopisných jevů a bylo by to třeba delší, tak zase ta škála je mírnější. (...). No, ale jinak bodový systém, pokud je někde zaveden, nebo při nějakých testíkách, tak určitě hnedka na začátek vysvětluju, kdo měl, nebo za co měl, tolik bodů.“* Božena_R1_126 (Příloha 6): *„Oni vědí, oni vědí, jako co. Protože já jsem je měla, letos je mám jakoby poprvé, dostala jsem je ve čtvrté třídě, tak my už jsme si na začátku vlastně říkali to moje hodnocení. Jak jakoby je hodnotím, co hodnotím v čem, když třeba pak děláme hodně teďka práce s textem, jak jsme právě teďka v tom PIRLS, takže i řeknu, hodnotím, jak ee, odpovědi vlastně na ty otázky, pak tam maj třeba hodně, že třeba i dokreslujou, jak se ten příběh mohl udát dál. Takže, hodnotím nejenom vlastně ten text jako samotný, ale i potom i to, jak to dovymyslí, i tu jejich fantazii, i jak se to dokončí.“* Odpovědi obou učitelek nijak nevyvracejí moje předchozí tvrzení o tom, že žáci spíše netuší, jak paní učitelky přesně při hodnocení postupují, čemu

přisuzují větší váhu a co je pro ně důležité. Také u vymýšlení odpovědí na otázky týkající se textu či pokračování příběhu by bylo vhodné, aby žáci věděli, jak má přibližně odpověď vypadat, aby mohla být chápána jako výborná atd.

Jak jsem již zmínila výše, mezi žáky je i hodně těch, kteří na způsobu, jakým jsou hodnoceni, nevidí nic špatného a vnímají je jako **spravedlivý**. Jedna žákyně B1_R_29 (Příloha 8) spravedlivé hodnocení vidí takto: „*No, podle toho, jak se kdo učí, tak dostane takovou známku.*“ Další žákyně A1_R_34 (Příloha 3) chápe hodnocení jako spravedlivé z tohoto důvodu: „*Paní učitelka mi tam vždycky napíše body, který můžeš získat nejvíc, a když nějaký jako vyplníš špatně, tak ty body ztrácíš a podle toho má určený, do kolika bodů je jednička, do kolika dvojka, do kolika trojka, takže mi to připadá spravedlivé.*“ Při skupinovém rozhovoru padla takováto odpověď Skupina_A_R_82 (Příloha 5): „*Tak ten, co si zaslouží špatnou známku, tak prostě ji dostane.*“ Následující výpověď vyjadřuje názor, že je hodnocení spravedlivé zejména tehdy, zažívá-li žák vlastní úspěch: B2_R_34 (Příloha 9): „*Možná proto, že mi to docela jde. (...). No, docela dost z nás má jedničky a jen ten pár má jako dvojky čtyřky... no a ty, co maj čtyřky pětky, tak pro ně to nepřijde spravedlivý, když maj tu čtyřku, tak to spravedlivý tak moc není.*“ Z této odpovědi je patrné, že je hodnocení spravedlivé jednak tehdy, je-li žák úspěšný, a jednak když žák opravdu pracoval, a je tak kladné ohodnocení zasloužené. Skupina_B_R_107: „*Tak třeba ten, co pracoval, tak ten je v pohodě, a když řekne třeba, pracovali jsme všichni a třeba ten dotyčný nepracoval, tak vždycky my se snažíme, koho předpovídáme, že bude pracovat nejmíň, tak toho nedáváme hodnotícího, protože třeba dneska jsme byli ve skupince a my jsme tam byli tři nejchytřejší ve třídě, já, V. a A. Š., (...), a takže já jsem byl tady hodnotící, ale pracoval jsem docela dost.*“

Další téma, které bych ráda uvedla, je **motivace žáků**. Zamyslíme-li se nad zmiňovanými způsoby hodnocení, které paní učitelky využívají, většina z nich slouží pouze jedinému účelu, tj. ke klasifikaci žáka. Žáci v obou třídách získávají známky za své chování, za aktivitu, za testy (správná odpověď versus odpověď špatná), za vyplněné pracovní listy, ale i za domácí úkoly. Nakonec i z reflexí žáků jsem se dozvěděla, že se žáci často snaží hlavně proto, že musejí, například B2_R_9 (Příloha 9) sdělil, co je pro něj důležité a proč: „*Asi kraje i pahorkatiny, abychom věděli, až to někdo po nás bude chtít, abychom to vyjmenovali všechno.*“ Je zřejmé, že žák považuje za důležité naučit se některé

věci ne proto, že by sám chtěl, nebo že by spatřoval užitečnost daných informací, tj. byl by opravdu vnitřně motivován, ba naopak kvůli tomu, že to po něm někdo chce.

Učitelky samy vystihly smysl školního hodnocení takto Božena_R1_25 (Příloha 6): „Trochu nabudit, povzbudit ty děti, protože když vidí, že je pochválím, tak oni jsou opravdu, jsou víc spokojený, šťastný, takže je víc povzbudit k tomu, k těm lepším výsledkům...“ Anna_R1_18 (Příloha 1): „Tak abychom byli schopní posoudit, jestli jsme je to naučili nebo nenaučili...“ Anna hodnocení shledává spíše nástrojem ke zjišťování míry porozumění či dosažení cílů, nicméně spíš ve smyslu užitečnosti pro učitele. Božena zastává názor, že by hodnocení mělo žáky povzbudit, aby byli šťastní, a tím tak měli větší zájem o zlepšení vlastních výsledků. Zde ovšem spatřuji problém, protože samy paní učitelky se zaměřují hlavně na klasifikaci a veškerá jejich motivace, ať už udělování plusů, minusů, smajlíků a jiných odměn, ke známám směřuje. Tyto odměny **motivují** žáky **zvnějšku**, a nutí je tak přemýšlet nad svou vlastní snahou pouze z pohledu známek. Nakonec sami žáci přišli s tím, že v nich občas klasifikace vyvolá nervozitu, někdy dokonce i strach. Například ve skupinovém rozhovoru Skupina_B_R_18 (Příloha 10) žáci v jeho úvodu reflektovali průběh dne jako lepší z tohoto důvodu: „No, že není žádná poznámka, že je lehký učení. Takový normální věci, že nedostanem žádnou špatnou známku. Já jsem zatím žádnou špatnou známku nedostal, ale bojím se diktátu.“ Během rozhovoru s druhou skupinou žáků Skupina_A_R_91 (Příloha 5) padlo toto tvrzení: „Jo a já jsem ještě chtěla říct, že N., ona jednou dostala čtyřku nebo trojku, ale ona kvůli tomu začala hned brečet. Ale ona její mamka, když dostane trojku, ona nosí samý jedničky, a ona když dostane trojku, tak ji seřve.“ Jak jsem již uvedla výše, paní učitelky někdy při vrácení ohodnocených testů celé třídě sdělují, jak kdo dopadl, a to potvrzuje žákyně svou výpovědí, která má negativní nádech Skupina_A_R_57 (Příloha 5): „Třeba mě vždycky štvalo, když to řekla paní učitelka před celou třídou, prostě když máš blbou známku, tak se hrozně stydím. (...). No, protože se mi všichni smáli.“ Veškeré zmiňované důvody svědčí o tom, že žáci mají potřebu získat lepší známky, aby se někomu zavděčili, vyhnuli se posměchu nebo jinému trápení.

Když jsem se žáků ptala, zda jim připadá učivo, které doposud probrali, užitečné, dostala jsem několik odpovědí, které svědčily o žakově **vnitřní motivovanosti** a které blíže charakterizovaly jeho zájmy. Paní učitelky dle svých záměrů vybírají učivo, které se

bude probírat, následně nějak jednají, tj. vysvětlují, diskutují, ukazují, hodnotí. To vše má v konečném důsledku na žáky vliv.

Někteří považují probírané učivo za důležité z toho důvodu, že tuší jeho budoucí potřebnost, například B1_R_7 (Příloha 8): „*Jako abysme si to pamatovali, kdybysme byli někde na vysoký a ptali se, tak by to bylo užitečný.*“ Nebo Skupina_B_R_51 (Příloha 10): „*Podle mě asi abychom si to zapamatovali a abychom věděli potom, že nám to bude sloužit, až budeme starší a starší a starší.*“ Ale i Skupina_B_R_64 (Příloha 10): „*Podle mě je dobrý mít obecně rozhled po naší republice, takže ty kraje jsou docela důležité.*“ Ve druhé skupině odpovídali například takto Skupina_A_R_34 (Příloha 5): „*Mně se nejvíc zdálo důležitý třeba ty kraje, protože potom třeba až budeme dospělí a ty bysme vůbec neuměli, tak by, třeba kdybychom potom na gymplu.*“ Skupina_A_R_41 (Příloha 5): „*No, já si myslím, že je třeba jako dobrý, že když se naučíme třeba že... že třeba na sever je nějak ten stát, tak třeba kdybychom chtěli jet do Německa, tak abychom nejeli třeba do Polska. Potom, když pojedem třeba na Slovensko, tak abysme věděli kudy a třeba jak dlouhá je ta trasa.*“

Celkově se mi však zdá, že žáci budoucí využitelnost probíraného učiva spíše jen odhadují, tedy si nejsou moc jistí, proč se o konkrétních věcech učí a jaký to má smysl. Někteří žáci projevují snahu například tehdy, dostanou-li se do kontaktu s učivem, které je jim blízké, které je samo o sobě zajímavé. Důkaz jsem viděla při následku 4.A_P2_9.51 (Příloha 12): „*Žáci mají čtení pravděpodobně velmi rádi – zdá se, že je hlavním lákadlem to, že mají možnost si v knihovně vybrat jakoukoli knížku, též mají možnost přinést si knížkou svou, a tím se tak pochlubit, zhodnotit ji pro žáky.*“ Ale moje tvrzení potvrzují i odpovědi žáků A1_R_14 (Příloha 3): „*Prostě mě to baví.*“ Skupina_B_R_28 (Příloha 10): „*Mně spíš zajímá to učení. Mě ty věci zajímaj.*“ B2_R_14_17 (Příloha 9): „*Víc je pro mě důležitý Pardubice, protože blízko bydlí moje teta Slávinka a mám ji moc rád. (...). Nejvíc mě asi zajímá o těch Pardubicích. (...). Protože tam se konaj závody, Velká pardubická, je tam ten jídelní průmysl. Perníčky dobrý.*“ Dalšímu žákovi Skupina_B_R_44 (Příloha 10) nejvíce zůstalo na paměti vodstvo, protože: „*... já už nějak od pěti šesti let jsme se s dědou něco takovýho učili a děda mi to právě říkal o tom, jak se poznává pravý a levý přítok, a říkal mi, že jediný velký přístav v Český republice je v Děčíně a takové věci. (...). Protože děda pracoval v rybárně.*“

Dle odpovědí obou učitelek na otázku týkající se vlastní spokojenosti s repertoárem činností, na jejichž základě žáky hodnotí, lze říci, že jsou spokojené a mají pocit, že zohledňují každého ze třídy. Například paní učitelka ze 4. B Božena_R2_18 (Příloha 7) říká: „*Já myslím, že ano. Že maj šanci vlastně všichni ti žáci v té třídě, i ti slabší, i ty aktivní. Že každé si může tam tu dobrou známku najít.*“ Odpověď paní učitelky ze 4. A Anna_R2_18 (Příloha 2) zněla takto: „*No, tak já bych jako... no, více méně jsem, ale jako taky zkouším, kde jsou ty mezery, a třeba jsem tuhle byla na školení, tak zase jsem tam pak dávala novy věci z toho školení a zas už mám... rozšiřuju pomalu tu škálu, no (...). A vidim, co třeba dobře funguje, tak jo zařadim, nebo naopak je to nějakým způsobem rozhodí, že jsou úplně mimo, tak to jako ne, to se zas jako vyřadí.*“

Vedle výpovědí obou učitelek tento fakt potvrzují také někteří žáci, tj. neměnili by činnosti, na jejichž základě učitelky hodnotí, a to i přesto, že občas v hodnocení spatřují nespravedlnost. Když jsem se žáků ptala, zda touží po změně systému hodnocení, většinou vrtěli hlavou, že ne, anebo to vysloveně řekli, například B1_R_39 (Příloha 8): „*Ne, to bych nechtěla.*“ A1_R_43 (Příloha 3): „*Ne.*“ Skupina_B_R_154 (Příloha 10): „*Ne. No... hlavní je, že je spravedlivá. To je to nejdůležitější.*“ Pouze žák B2_R_43 (Příloha 9) naznačil, že by nějakou změnu uvítal, ale netuší jakou: „*No, nevim, jak by to šlo, ale nějak jo. Ale nevim jak.*“

Shrnutí

Shrnu-li veškeré informace týkající se odlišností či shod v reflektování hodnocení, které ve třídě probíhá, došla jsem k závěru, že se žáci i učitelky ve svých názorech takřka nerozcházejí. Zaráží mě skutečnost, že někteří respondenti vyjádřili svůj negativní postoj k zavedeným hodnotícím postupům ve třídě, ale nakonec většina z nich souhlasila s tím, že by nic neměnili. Žáci zjevně nic jiného neznají, a proto ani nevědí, jaké jsou mnohé další možnosti.

Zde se mohu opět obrátit k problematice rozebírané v kapitole 2.3.1 *Formativní hodnocení – pozitiva a možné problémy*, kde uvádím některé z překážek při zavádění formativního hodnocení, tj. například skutečnost, že celý vzdělávací systém lpí na známkách a současná společnost se zdá být stále nepřipravenou na možnou změnu v hodnocení. Ve zmíněné kapitole popisují, jak jsou známky důležité pro vstup na střední školy, ale i na školy vysoké, dokonce i pro získání některých pracovních pozic musí mít

jedinec vynikající výsledky, které mu pak přinášejí větší šanci na přijetí. Když přijde jakékoli dítě domů, rodič se ho ptá, jaký byl den a jaké přineslo ze školy známky. Nejspíš mají pocit, že známka stačila jim, a tak bude stačit i jejich vlastním dětem. Není se čemu divit, že se pak známek nechtějí vzdát ani žáci.

Z výpovědí respondentů také plyne, že jsou rádi úspěšní a díky vlastní úspěšnosti následně získávají trochu klidu. Nakonec i paní učitelky říkaly, že žáky chtějí hodnocením hlavně povzbudit a vybičovat k lepším výkonům. Když jsem se jich ptala, zda mají s hodnocením ve vlastivědě nějaký problém a jestli považují hodnocení za náročnou činnost učitele, odpovídaly například takto Božena_R2_28 (Příloha 7): *„No, že těch pět známek je málo.“* Božena_R1_52 (Příloha 6): *„Je to hodně náročný, hodně těžký.“* Anna_R1_33 (Příloha 1): *„No, jak kdy, záleží, jak moc si tu práci, když třeba mám nějakou písemku, no, tak samozřejmě, jestli je to nějaký rozsáhlý, nebo jestli třeba, že on musí něco třeba vymýšlet, tak zas pak je jako hodnotit, do jaký míry to splnili, nesplnili, nebo zas ještě dodržovat, když má někdo IVP, nebo tyhlety, tak zas jako dodržovat ty pravidla a furt si pamatovat, kdo, co, jak, jestli mu můžu přidat, nebo naopak ne, aby se respektovaly ty... a tak no.“* Z výpovědi poslední paní učitelky lze soudit, že občas nad hodnocením tápe, a to se nejspíš odráží i ve způsobu, jakým žáci hodnocení vnímají, tj. spravedlivé i nespravedlivé hodnocení.

6 Soubor doporučení

V předchozí kapitole jsem se věnovala analýze a interpretaci získaných dat, díky čemuž jsem byla schopna zodpovědět tři stanovené výzkumné otázky. Zřejmě nejdůležitějšími se pro mě staly informace získané z výpovědí žáků, které při kódování nejvíce sytily kategorii *důsledky* svědčící o dopadech hodnocení na žáky, kategorii *jednání* a částečně také *strategie*. Neméně důležitými byly odpovědi učitelek, které mi poskytly základní informace o způsobu hodnocení ve třídě, o kontextu a proměnných, strategiích, ale i důsledcích.

Na základě teoretické části této práce a výše uvedených výsledků výzkumného šetření jsem dospěla k následujícím doporučením pro zúčastněné učitelky, která by měla vést ke zkvalitnění hodnocení v jejich třídách.

Záměry, cíle a kritéria hodnocení

V souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a se Školním vzdělávacím programem dané školy by učitelé měli sestavovat plány roční, měsíční, týdenní, ale i denní, konkrétně pak plány jednotlivých hodin. Na základě veškerého plánování by si měli vybrat a stanovit cíle, kterých by měli žáci na konci daných vyučovacích hodin dosáhnout. Cíle jsou důležité pro žáky i učitele, a to z toho důvodu, že výuce dávají určitý řád. Na základě stanovených cílů učitel volí jednotlivé činnosti tvořící vyučovací jednotku a hlavně vybírá nejlepší možné organizační formy práce, přemýšlí nad tím, jak nejlépe postupovat, aby byl cíl splněn. Pakliže jsou s cíli srozuměni učitelé, je pro ně snazší výuku cílům přizpůsobit a podstoupit veškeré možné kroky vedoucí k jeho naplnění. Jsou-li s nimi srozuměni i žáci, vzdělávací proces se pro ně stává srozumitelnějším.

Z výše uvedených důvodů bych oběma učitelkám doporučovala, aby se pokoušely stanovovat si cíle před výukou, a to cíle konkrétní, měřitelné a dosažitelné. Navíc u obou učitelek dochází k záměně cílů výuky za téma hodiny, které jen upozorňuje účastníky výuky na to, čemu bude hodina věnována, ale nevyjadřuje smysl, ani očekávané výstupy

žáků po skončení dané hodiny. Za mnohem důležitější považují seznamování žáků s těmito cíli, které jim pomohou pochopit smysl probíraného učiva.

Již jsem zmínila, že míra naplnění cílů je popsána v podobě kritérií. Tímto se dostávám k dalšímu doporučení spojenému s cíli, tj. s užíváním kritérií hodnocení, která by konkrétněji popisovala vyžadovanou podobu žákovy práce. Velmi zajímavou součástí kritérií je, že se na jejich tvorbě mohou podílet i sami žáci a skutečnost, že učiteli pomohou hodnotit spravedlivě, neboť na jejich základě jasně vidí, jak má být který výkon hodnocen. Slovo „spravedlivě“ uvádím schválně, jelikož jsem během výzkumného šetření zjistila, že v učitelově hodnocení hned několik žáků spatřuje nespravedlnost a nikdo jim nevysvětlí, proč jeden dostal za větší počet chyb lepší známku než ten druhý.

Motivace žáků

Podle rozhovorů s učitelkami (a následně i s žáky) jsem zjistila, jakým způsobem ve svých třídách učitelky hodnotí a došla jsem k závěru, že se žáci v jejich třídách učí (snaží) zejména za účelem získání dobré známky nebo jiných odměn, jako jsou body, smajlíky a mnohé další obrázky. Dalším, pro mě znepokojujícím, důvodem jejich snahy je skutečnost, že se učí, aby někoho potěšili, na prvním místě je jejich okolí, teprve poté jsou to oni sami.

Doporučuji tedy vynaložit úsilí k probuzení žákovy vnitřní motivace, a to například tím, že mu učitelky pomohou pochopit smysl učebních činností uskutečněných ve výuce, ale i výše zmíněnou možnost sestavování kritérií úspěchu a jejich podrobných popisů, tj. indikátorů. Následně lze žáky vnitřně motivovat dobře stanovenými cíli, zajímavými tématy a jednotlivými činnostmi přímo ve výuce, které by probudily jejich zájem a zároveň jim nevnucovaly žádnou odměnu, a to i přesto, že pravděpodobně nějaká odměna následovat bude. Dalším možným způsobem, jak toho docílit, je včasné a zejména smysluplné poskytování zpětné vazby, v níž by byly obsaženy návrhy na další postupy vedoucí k žákovu pokroku a která by se vztahovala k cíli, byla přiměřená a žákovi sdělovala, jak si vede v úsilí o dosažení cíle.

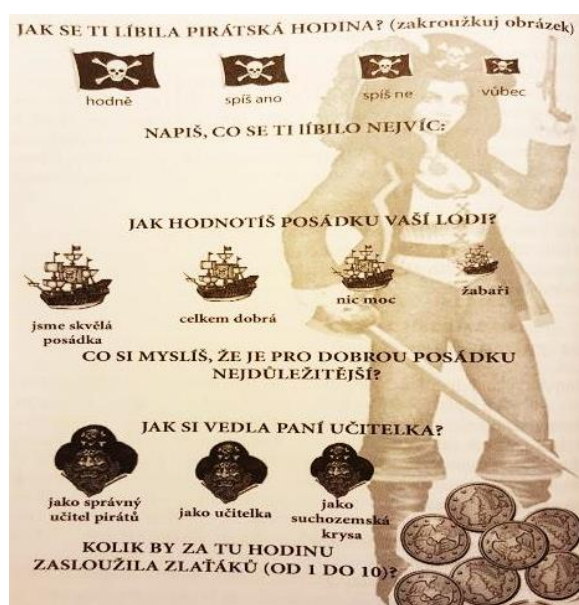
Mými posledními doporučeními, která se týkají motivování žáků, jsou ta, která uvádí Obst (in Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 371): „*pomoci žákům zaměřit se na úkol, nikoli na riziko neúspěchu; naučit je při neúspěchu namísto rezignace procházet postup*

krok za krokem tak, aby dokázali najít chybu nebo alternativní cestu; připomínat, že chyby patří k učení a nejsou známkou žákovy neschopnosti a naučit je přičítat neúspěch malému úsilí, špatné strategii nebo nedostatku informací, ne vlastní ‚hlouposti‘, nedostatku schopností atd.“

Zpětná vazba

Výše jsem se již částečně zpětné vazbě věnovala a naznačila jsem, jak by měla vypadat, tj. například by měla být včasná a užitečná, pro žáka využitelná, aby se zlepšil. Zde bych ráda upozornila na důležitost informací, které v ní obsáhne. S obsahem zpětné vazby se pojí mé další doporučení, kterým naznačuji, že žákovi nestačí pouze říci, že se mu něco povedlo či nepovedlo, že se má lépe připravovat nebo více soustředit - tohle všechno jsou pro něj příliš obecné a nicneříkající informace, které ho s největší pravděpodobností nerozvíjejí.

Na druhé straně ale také existuje zpětná vazba, kterou získává učitel od svých žáků a díky níž pak může přizpůsobit svou výuku potřebám žáků. K tomu slouží různé dotazníky, které hodnotí veškeré dění v hodině jako například v technice *Exit Slips* zmíněné v kapitole 2.3.3 *Techniky formativního hodnocení* anebo následující typ dotazníku:



(Čapek, 2010, s. 46)

Čapek (2010, s. 47) navíc píše, že takováto zpětná vazba zahrnuje potřebné aspekty, tj. „*hodnocení celé aktivity (Jak se ti líbila pirátská hodina?), volnou odpověď (Napiš, co se ti líbilo nejvíc?), hodnocení činnosti vlastní pracovní skupiny (Jak hodnotíš posádku vaší lodi?), zpětnou vazbu učiva (Co si myslíš, že je pro dobrou posádku nejdůležitější?), hodnocení pedagoga (Jak si vedla paní učitelka?) a míru spokojenosti (Kolik by za tu hodinu zasloužila zlatáku?)*. Zpětnou vazbu do jisté míry poskytuje také technika *Traffic Light*, která učitelům pomůže ihned zjistit, zda všichni učivo zvládají, anebo potřebují pomoci, a technika *Improvement Evaluation Partner*, kde si zpětnou vazbu poskytují žáci navzájem a poskytují jeden druhému informace o tom, co se zlepšilo a na čem spolužák musí ještě zapracovat.

Skrze zpětnou vazbu lze zjišťovat výsledky a procesy učení. K tomu slouží například i různé způsoby dotazování, ale i sebehodnocení a vrstevnické hodnocení žáků. Ráda bych opět odkázala na kapitolu 2.3.3 *Techniky formativního hodnocení* a na kapitolu 2.3.2 *Klíčové strategie formativního hodnocení*. V obou kapitolách jsou vypsány zajímavé a užitečné nápady na zefektivnění hodnocení ve výuce. Navrhuji využívat různých dotazovacích technik, i jiných než těch, které fungují na principu otázka – odpověď. Jsou to například techniky *ABCD Cards*, *Popsicle Sticks*, ale pomoci může také kladení nejen uzavřených, ale i otevřených otázek, zejména pak otázek vyššího řádu nebo poskytnutí dostatečné doby na přemýšlení.

Shrnutí

Pevně věřím, že výše uvedená doporučení budou sloužit zúčastněným učitelkám jako zdroj adekvátních rad a doporučení, která jim pomohou zkvalitnit hodnocení v jejich třídách. Také doufám, že jim navržené body pomohou najít odhodlání některé ze zmíněných doporučení vyzkoušet.

Závěr

V této diplomové práci jsem se zaměřila nejprve na školní hodnocení a blíže jsem jej specifikovala, a to z toho důvodu, abych zasadila do kontextu hlavní téma mé práce, tj. *formativní hodnocení*.

Druhá kapitola je věnována tomuto typu hodnocení, klade si za cíl jej vysvětlit, vystihnout historii tohoto termínu a zejména jej popsat ve smyslu školní praxe, tj. uvést jeho pozitiva i možná úskalí při jeho zavádění do praxe. Velká část teoretické části je věnována různým technikám formativního hodnocení - tuto část považuji za nejpřínosnější, protože přináší praktické nápady využitelné přímo ve třídě. Věřím, že obohatí všechny čtenáře této práce, stejně tak jako obohatila mě.

V empirické části nejprve uvádím metodologii výzkumu a jeho podobu, následně se věnuji výběru výzkumného vzorku a metodám sběru dat a nakonec interpretuji analyzovaná data.

Empirická část se věnuje výzkumnému šetření, jehož cílem bylo odpovědět na tři stanovené výzkumné otázky:

- Jakým způsobem učitelé hodnotí žáky na prvním stupni ZŠ?
- Jak učitelé uplatňují formativní hodnocení na prvním stupni ZŠ?
- Jak se liší reflektování hodnocení ve třídě učiteli a jejich žáky?

Díky tomuto šetření jsem sama sebe utvrdila v přesvědčení, že hodnocení patří k jedné z nejnáročnějších činností učitele, a zároveň jsem získala možnost zabývat se příčinami a zároveň důsledky jednotlivých hodnotících postupů. Uvědomila jsem si, že veškeré jednání ve třídě má nějaké zapříčinění, a bylo pro mě velmi přínosné se na tyto důvody zaměřit a následně sledovat, jaký vliv tyto záměry a důvody mají na učitelovo jednání, a to pak zase na žáka.

Pro svůj výzkum jsem zvolila kombinaci pozorování a rozhovorů, což mi umožnilo porovnat informace získané z rozhovorů s dvěma učitelkami a žáky ze dvou čtvrtých tříd s reálným děním ve třídě a nasbírat velké množství dat, která výzkum zkvalitňují. Jako

obzvláště přínosné vnímám rozhovory s žáky, které mi pomohly zabývat se hodnocením z dalšího úhlu pohledu.

Na základě výzkumu jsem dospěla k závěru, že u obou zúčastněných učitelek zůstává hodnocení spíše v tradiční rovině, tj. nejvíce využívají klasifikaci, která slouží jako motivace žáků k lepším výkonům. Takovýto druh motivace vede ke skutečnosti, že se žáci neučí ani tak kvůli sobě, jako spíše pro ostatní. Vzhledem k tomu, že v obou třídách převládá využívání klasifikace, není nijak neobvyklé, že paní učitelky zjišťují žákovo porozumění a jeho pokroky nejčastěji skrze testování, ústní zkoušení či dotazování.

Paní učitelky se snaží zařazovat sebehodnocení a vrstevnické hodnocení, nicméně oběma těmito typům není ve třídách věnováno dostatek pozornosti a žáci nejsou v jejich uplatňování příliš zdatní. Žák sám sebe hodnotí většinou po ústním zkoušení a jeho úkolem je udělit si známku na základě posouzení vlastního výkonu. Žák tedy dává zpětnou vazbu sám sobě, anebo je mu poskytnuta od jeho vrstevníků či od učitelek. Nicméně se o zpětné vazbě, které se jim dostává, nedá říci, že by svoji funkci plnila perfektně. Nejčastěji se žák skrze zpětnou vazbu dozví, jakou má známku a kolik udělal chyb, ale už například netuší, proč chyboval, a nikdo mu ani nevysvětlí, jak by měl postupovat, aby se časem nakonec zlepšil.

Kromě sebehodnocení a vrstevnického hodnocení uplatňují paní učitelky také další prvky formativního hodnocení jako například budování prostředí podporujícího interakci, přístup k chybě jako k věci, která není neobvyklá, je lidská a nakonec i vítaná, neboť skrze ni mohou pracovat na pokroku žáka. Dále paní učitelky používají portfolia, velmi často se jim daří zajistit aktivitu všech žáků, i když občas někteří nemají nic na práci a není jim věnována pozornost. Jako poslední prvek, který paní učitelky využívají, zmíním dotazování, které by však potřebovalo zdokonalit.

Dle mého názoru je důležité, aby se v budoucnu paní učitelky zaměřily na práci s cíli výuky a s kritérii hodnocení, čímž by se stal učební proces pro žáky srozumitelnějším.

Vedle zjišťování způsobů hodnocení, které se ve třídách objevují, jsem si kladla za cíl zjistit, jak se odlišuje reflektování těchto způsobů hodnocení žáky a učitelkami. Na základě získaných dat jsem zjistila, že se názory učitelek a žáků nijak zvlášť neodlišují, nicméně se mi podařilo odkrýt nespokojenost některých žáků s dosavadními hodnotícími postupy. Opravdu zajímavá je skutečnost, že žáci vyjádřili touhu způsob hodnocení nějak

změnit, ale zřejmě proto, že nic jiného neznají, nakonec souhlasili, že by nic nezměnili, a nechali vše tak, jak to je.

Pravděpodobně pro všechny žáky je důležitý jejich vlastní úspěch, který jim zajistí například respekt anebo uznání od jejich nejbližších či učitelky. Nakonec i paní učitelky říkaly, že je pro ně úspěch jejich žáků podstatný. Nutno podotknout, že učební cíle a kritéria hodnocení plní významnou roli a práce s nimi může zajistit efektivnější výuku, ale také spravedlnost hodnocení, což by nakonec mohlo vést ke změně názorů žáků a hlavně k jejich spokojenosti.

Věřím, že výsledky mého výzkumu budou užitečné mnohým čtenářům projevujícím hlubší zájem o hodnocení a přinutí je zamyslet se nad tím, jak velký vliv hodnocení ve skutečnosti má, a pochopí, že nic není jen černé a bílé.

Seznam použitých informačních zdrojů

BENNETT, Randy E. Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy* [online]. 2011, **18**(1): 5-25 [cit. 2016-02-07]. ISSN 0969-594x.

Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969594X.2010.513678>

BLACK, Paul a Dylan WILLIAM. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy* [online]. 1998a, **5**(1): 7-74 [cit. 2015-04-27]. ISSN 0969594X.

Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=725610&scope=site>

BLACK, Paul a Dylan WILLIAM. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan* [online]. 1998b, **80**(2): 139-148 [cit. 2016-02-07]. ISSN 0031-7217.

Dostupné z: <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006, 289 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7367-118-2.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

DAWSON, Nick. Mistakes, Correction and Remedial work. In: *ELTCommunity* [online]. 2009-05-21 [cit. 2016-02-07].

Dostupné z: <http://www.elcommunity.com/elt/docs/DOC-1056>

DODGE, Judith. *25 quick formative assessments for a differentiated classroom*. [10th pr.]. New York: Scholastic, 2009, 96 s. ISBN 9780545087421.

DYER, Kathy. 8 Formative Assessment Data Sources that Help Students Become Better Learners. In: *Teach. Learn. Grow.: The education blog* [online]. 2014-10-23 [cit. 2016-02-07].

Dostupné z: <https://www.nwea.org/blog/2014/8-formative-assessment-data-sources-help-students-become-better-learners/>

DYER, Kathy. 22 Easy Formative Assessment Techniques for Measuring Student Learning. In: *Teach. Learn. Grow.: The education blog* [online]. 2013c-07-12 [cit. 2016-02-07].

Dostupné z: <https://www.nwea.org/blog/2013/22-easy-formative-assessment-techniques-for-measuring-student-learning/>

DYER, Kathy. Classroom Techniques: Formative Assessment Idea Number Six. In: *Teach. Learn. Grow.: The education blog* [online]. 2012-12-10 [cit. 2016-02-07].

Dostupné z: <https://www.nwea.org/blog/2012/classroom-techniques-formative-assessment-idea-number-six/>

DYER, Kathy. Dissecting Formative Assessment – Post One. In: *Teach. Learn. Grow.: The education blog* [online]. 2013a-11-20 [cit. 2016-02-07].

Dostupné z: <https://www.nwea.org/blog/2013/dissecting-formative-assessment-post-one/>

DYER, Kathy. Dissecting Formative Assessment – Post Two. In: *Teach. Learn. Grow.: The education blog* [online]. 2013b-11-27 [cit. 2016-02-07].

Dostupné z: <https://www.nwea.org/blog/2013/dissecting-formative-assessment-post-two/>

DYER, Kathy. Growing the List: 50 Digital Education Tools and Apps for Formative Assessment Success. In: *Teach. Learn. Grow.: The education blog* [online]. 2015-02-19 [cit. 2016-02-07].

Dostupné z: <https://www.nwea.org/blog/2015/growing-list-50-digital-education-tools-apps-formative-assessment-success/>

Embedded Formative Assessment. *DylanWilliamCenter* [online]. 2015-02 [cit. 2016-02-08].

Dostupné z: <http://www.dylanwilliamcenter.com/webinar-embedding-formative-assessment/>

Formative Assessment at Simmons Elementary. *YouTube* [online]. 2014-04-25 [cit. 2016-02-07].

Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=mMDVzRy8bJU>

Formative assessment: improving learning in secondary classrooms. Paris: OECD, 2005, 279 s. ISBN 978-92-6400-739-0.

HEJNÝ, Milan. *Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika 1. stupně*. 1. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 229 s. ISBN 978-80-7290-776-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

CHAPPUIS, Stephen a Jan CHAPPUIS. The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership* [online]. 2007, **65**(4): 14-19 [cit. 2016-02-07].

Dostupné z: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec07/vol65/num04/The-Best-Value-in-Formative-Assessment.aspx>

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-x.

KARTOUS, Bob. Mapy učebního pokroku: učitel, rodič i dítě vědí, kudy se ve vzdělávání vydat. In: *EDUin* [online]. 2015-01-30 [cit. 2016-02-07].

Dostupné z: http://www.eduin.cz/clanky/mapy-ucebniho-pokroku-ucitel-rodic-i-dite-vedi-kudy-se-ve-vzdelavani-vydat/?gclid=Cj0KEQiAoby1BRDA-fPXtITt3f0BEiQAPCkqQUiCjKo7Yb0kbbP7T_JLQwbKxY5fTQqrYatMPgDqvzoaAkvo8P8HAQ

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 8. vyd., V SPN vyd. 3. - rozš. a dopl. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010, xxix, 829 s. ISBN 978-80-7235-446-7.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, 151 s. ISBN 978-80-262-0220-2.

LOONEY, Janet. W. Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? OECD Working Paper No. 58. OECD Publishing, 2011. [online]. 2011-04-08 [cit. 2015-12-28]. ISSN 1993-9019.

Dostupné z: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/wkp\(2011\)4&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/wkp(2011)4&doclanguage=en)

Mapy učebního pokroku: obecná metodika. Vyd. 1. Praha: www.scio.cz, 2014. ISBN 978-80-7430-130-8.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika II*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995, 63 s. ISBN 80-7067-554-3.

NOVOTNÁ, Kateřina a Veronika KRABSOVÁ. Formativní hodnocení - případová studie. *Pedagogika* [online]. 2013, **10**(3): 355-371 [cit. 2016-02-07]. ISSN 2336-2189.

Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1077&lang=cs>

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 416 s. ISBN 80-7178-127-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

Projekt MUP. *SCIO* [online]. 2014-08-27 [cit. 2016-02-07].

Dostupné z: <https://www.scio.cz/o-spolecnosti/projekty-esf/mup.asp>

QUIGLEY, Alex. Questioning - Top Ten Strategies. In: *HuntingEnglish* [online]. 2012-11-10 [cit. 2016-02-08].

Dostupné z: <http://www.huntingenglish.com/2012/11/10/questioning-top-ten-strategies/>

RYFF, Andy. Assessment for Learning: 5 Key Strategies for Higher Student Achievement. In: *Its learning* [online]. 2014-02-27 [cit. 2016-02-08].

Dostupné z: <http://www.itslearning.net/assessment-for-learning-5-key-strategies-for-higher-student-achievement>

SADLER, D. Royce. Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science* [online]. 1989, **18**(2): 119-144 [cit. 2016-02-07]. ISSN 1573-1952.

Dostupné z: <http://www.michiganassessmentconsortium.org/sites/default/files/MAC-Resources-FormativeAssessmentDesignSystems.pdf>

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

STAHL, Robert J. Using "Think-Time" and "Wait-Time" Skillfully in the Classroom. ERIC Digest. In: *Ericdigests* [online]. 1994-05-01 [cit. 2016-02-07].

Dostupné z: <http://www.ericdigests.org/1995-1/think.htm>

STARÁ, Jana. a kol. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 978-80-87553-66-4.

STARÝ, Karel. *Pedagogika ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008a, 151 s. ISBN 978-80-7367-511-0.

STARÝ, Karel. Sumativní a formativní hodnocení. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2006-11-23 [cit. 2016-02-07].

Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>

STARÝ, Karel. *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008b, 111 s. ISBN 978-80-7367-513-4.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VELIKANIČ, Ján. Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973. 320 s.

WIGGINS, Grant. Seven Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership* [online]. 2012, **70**(1): 10-16 [cit. 2016-02-07].

Dostupné z: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept12/vol70/num01/Seven-Keys-to-Effective-Feedback.aspx>

WILLIAM, Dylan. Innovation that works: research-based strategies that raise achievement. In: *Dylanwilliam.org* [online]. 2010-11-22 [cit. 2015-05-31].

Dostupné z http://www.dylanwilliam.org/Dylan_Williams_website/Presentations.html

WHITE, Barbara Y. a John R. FREDERIKSEN. *Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students* [online]. 1998, **16**(1): 3-118 [cit. 2016-02-08]. ISSN 0737-0008.

Dostupné z: http://www.jstor.org/stable/3233668?seq=1#page_scan_tab_contents

Seznam příloh

Rozhovory:

- Příloha 1 – Individuální rozhovor s učitelkou (Anna_R1)
- Příloha 2 – Druhý individuální rozhovor s učitelkou (Anna_R2)
- Příloha 3 – Individuální rozhovor s žákyní (A1_R)
- Příloha 4 – Individuální rozhovor s žákem (A2_R)
- Příloha 5 – Skupinový rozhovor s žáky (Skupina_A_R)
- Příloha 6 – Individuální rozhovor s učitelkou (Božena_R1)
- Příloha 7 – Druhý individuální rozhovor s učitelkou (Božena_R2)
- Příloha 8 – Individuální rozhovor s žákyní (B1_R)
- Příloha 9 – Individuální rozhovor s žákem (B2_R)
- Příloha 10 – Skupinový rozhovor s žáky (Skupina_B_R)

Pozorování

- Příloha 11 – První náslech, hodina Vlastivědy (4.A_P1)
- Příloha 12 – Druhý náslech, hodina Českého jazyka - literatury (4.A_P2)
- Příloha 13 – Třetí náslech, hodina Vlastivědy (4.A_P3)
- Příloha 14 – Čtvrtý náslech, hodina Českého jazyka - literatury (4.A_P4)
- Příloha 15 – Pátý náslech, hodina Českého jazyka (4.A_P5)
- Příloha 16 – První náslech, hodina Vlastivědy (4.B_P1)
- Příloha 17 – Druhý náslech, hodina Českého jazyka - literatury (4.B_P2)
- Příloha 18 – Třetí náslech, hodina Vlastivědy (4.B_P3)
- Příloha 19 – Čtvrtý náslech, hodina Vlastivědy (4.B_P4)
- Příloha 20 – Pátý náslech, hodina Vlastivědy (4.B_P5)

Rozhovory

Príloha 1 - Anna_R1

- 1 Takže první moje otázka je, co se vám první vybaví, když se řekne školní hodnocení. Co vás všechno k tomu napadá?
- 3 Tak asi hodnocení jednak celkový práce jednak individuální práce, co ještě. Skrupinový apráce. Vlastně veškerého toho dění, co v tý třídě je, asi tak nějak.
- 5 Ehm. Dobře. Jakým způsobem vy v té vlastní výuce hodnotíte a co vám třeba při tom nejvíc pomáhá, při tom hodnocení.
- 7 Tak asi klasický známka, jako že to je na prvním místě, hodnotím nějakýma testama, 8 to je vlastně shrnutí učiva a hodnotím taky jestli si třeba přinesli úkol, nepřinesli úkol, tak 9 to si dělám pluska minuska, za čtyři – my máme vlastní hodnotící systém, za snahu třeba 10, za čtyři pluska jsou jakoby jedničky a co minusko, tak to jakoby stupně dolu, takže to 11 je vlastně systém a je to jak na pomůcky, tak jako když naopak se jim něco povede, tak 12 zase, nebo třeba vyhlásíme, že tohle to cvičení je na dvě pluska, nebo tři nebo tak, takže 13 taková motivace.
- 14 Jasně a to někde i vídí, nebo to máte jenom před sebou vy.
- 15 Já to mám jakoby ve svém sešitě.
- 16 Takže to nemají pak někde ve třídě ještě, hm, dobře. Co si myslíte, že je podle vás 17 smyslem toho školního hodnocení, k čemu vůbec je?
- 18 Tak abychom byli schopní posoudit, jestli jsme je to naučili nebo nenačili, že jo, jestli 19 jako pro nás zpětná vazba, jestli pochopili to, co se po nich chce, nebo naopak, kde mají 20 jako ty mezery, jestli zas můžem přidat ještě něco navíc, oproti tomu třeba, co je v těch 21 osnovách a podobně.
- 22 Jasně, dobře.. liší se nějak hodnocení ve vlastivědě, nebo třeba v literární výchově od 23 hodnocení v jiných předmětech? A jak, pokud se u vás liší.
- 24 Jo, tak třeba já nevím. V matematice je jasný, že se po nich chtějí výsledky, tam asi není 25 úplně důležitější postup, pokud zrovna něčesíme postup jakoby, a nechci to po nich přímo 26 tím jedním způsobem dělat. Tak jsou důležitější výsledky a zas naopak třeba v tý 27 zliteraturě, když se třeba dokončuje příběh, tak každěj má svoji myšlenku, že jo, a buď si 28 stanovíme nějaký pravidlo, že třeba já nevím, budem se dívat i na to, že tam třeba děláte 29 nějaký chyby v psaní, nebo naopak ne, teď mě zajímá jenom ta myšlenka, takže zase 30 stanovíme předem nějakých pravidel, kritérií, a pak podle toho zase se hodnotí, no.
- 31 Ehm, jasně. Aha, dobře, je pro vás vůbec to hodnocení žáků náročné? A to jako obecně, 32 nebo i konkrétně ve vlastivědě a v literární výchově třeba.
- 33 No, jak kdy, záleží, jak moc si tu práci, když třeba mám nějakou písemku, no, tak 34 samozřejmě, jestli je to nějaký rozsáhlejší, nebo jestli je to třeba, že on musí něco třeba 35 vyvíšlet, tak zas pak je jako hodnotit, do jaký míry to splnil, nesplnil, nebo zas ještě 36 třeba dodržovat, když má někdo IVP, nebo tyhle, tak zas jako dodržovat ty pravidla a 37 určit si pamatovat, kdo, co, jak, jestli můžu mu přidat, nebo naopak ne, aby se 38 respektovaly ty.. a tak to.
- 39 Takže spíš to berete jako náročnější práci, než že by to bylo něco, co je jasný.
- 40 Jako je třeba složité třeba kontrolovat sešity a třeba kdyby se to mělo dělat každěj den, 41 tak se nad tím stráví strašného času, takže jako dát si třeba nějaký cvičení a teďka to 42 vypracuje a teď já to zkontroluju pak to jedno cvičení, je to asi rychlejší, než že bych to 43 nějak měla vyřítat na konci nebo.
- 44 Jasně, ehm, dobře. Stanovujete si před hodinou cíle, kterých v té hodině chcete 45 dosáhnout?
- 46 Já pro sebe ano, a ne vždyj asi, jako dneška třeba jsem je neseznamovala úplně s tím, co 47 bychme měli udělat, ale většinou jim jako řeknu, co budeme dělat, co nás čeká a vlastně 48 amny jsme to dneška udělali v takovým tom ramenu kruhu, co jsme si povídali, tak jsme si 49 opověděli, co nás ten den dneška čeká.
- 50 A když ty cíle vymyšlete, tak spíš jako z toho pohledu vašeho, co vy chcete aby, umějí 51 třeba, co si mají z té hodiny odnést, anebo spíš přemýšlíte nad tím, co oni si opravdu 52 soudnesou, že to vymyšlíte spíš z pohledu těch žáků a jestli ano, a ty cíle jim třeba sdělíte, 53 sítak je to spíš jenom ta náplň hodiny, co se bude dít, anebo jim řeknete konkrétně, že po 54 sděšení hodině, já nevím, byste už měli umět přilepiti papír...
- 55 Jasně, tak bych spíš řekla, že je to ta náplň, spíš aby jako nebyli rozhozeny tím, že když 56 sděte řeknu nějaký slovíčko, kterým třeba nerozumí, v současnosti teďka právě a na 57 konci hodiny už budou vědět, co to třeba je migrace a když bych jim to řekla na začátku, 58 sže na konci hodiny budou umět to slovo migrace vysvětlit, tak hnedka první co, tak se to 59 snadnoří a bude to prostě a co to teda je a proč to teda ještě nevím, jako fakt záleží.
- 60 Takže to souvisí s tím zaměřen, co vy chcete.

61No, anebo to, nebo to prostě popsat nějakými jinými slovy, aby je to cizí slovo třeba neuchvátilo a zase se to nerozložilo nějak jinak.

62A přemýšlíte teda nad tím, i co si ti žáci odnesou, anebo spíš to, co chcete vy.

63Asi si vyselektuju ty důležitější věci, co by si měli odnést a na ty se jako zaměřím.

64Jasný, tak ono je to asi obojí, že člověk bere v potaz oboje. Sdělujete žákům třeba 65přesně, před každou hodinou, co je cílem té hodiny?

66Když máme něco rozpracovaného, tak už asi pak ne.

67A děje se to často, že byste jim sdělovala ty cíle?

68No, tak jelikož ty témata se mění poměrně různě, tak jo.

69Třeba během jednoho dne se dá říct, že byste jim zmínila nějaký ten cíl? Nebo v týdnů?

70Během týdne určitě, během dne, tak jako, to máme vždycky zaměřeny na to jedno téma, 71ať je to matematika, ať je to čeština, matematika, takže jako během hodiny se to rozhodně 72změní.

73Dobře, přesvědčujete se nějakým způsobem, že žáci těm cílům rozumění, že vědí, co se 74vlastně po nich chce?

75Jáhně teďka... no, spíš jako, když třeba začínám tu hodinu, tak kolikrát navážu třeba na 76to, co jsme minule, jakoby kde jsme skončili a snažím se jakoby propojit s tím, aby si 77tjako uvědomili, že už jako něco umíš, teď jsem se jako do toho nějak, prostě se to 78snažím propojit s tím, co umíš a navázat na něco nového.

79Takže tím vlastně zjišťujete, jestli tam nějaké to porozumění je, nebo ne. To jste se 80snažovala moc. Jak zjistíte, že těch cílů dosáhli, nejmenou že jim rozumějí, ale že jako 81zopravdu naplnili to, co naplnit měli? Máte na tohle nějaký způsob, kterým to zjišťujete?

82No, tak buď nějaká kontrolní otázka na konec, jestli teda tomu rozumějí, jestli se 83sdozvěděli to, nebo jako jestli mě poslouchali dostatečně, tak asi v tom, no, anebo pak 84nějak testik zase, tu další hodinu.

85Eh, dobře. Vysvětlujete třeba žákům proč, nebo co a jak hodnotíte?

86Ano, když třeba jim rozdávám nějaký ten test. Nebo říkám, když třeba tak v českým 87sglyzce co chyba, tak půl stupně dolů, to už vědí, že diktař prostě funguje tímhle 88způsobem. Samozřejmě, pokud tam je víc těch pravopisných jevů a bylo by to třeba 89oštější, tak zase ta škála je mírnější.

90Ehm, dobře.

91No, ale jinak bodový systém, pokud je někde zaveden, nebo při nějakých testkách, tak 92aurčitě hnedka na začátek vysvětluju, kdo měl, nebo za co měl tolik bodů.

93Aha. Dobře. Používáte někdy kritéria hodnocení? A pokud ano, máte nějaký příklad 94třeba?

95E, tak ee nevím já, to furt jako obracím k těm testům zase jo, tak kritéria hodnocení, to 96jsou vlastně daný... ..

97(10:23) Spíš, když bych to ještě řekla jinak, jestli žáci vědí dopředu, to souvisí i s tou 98opředchozí otázkou, za co vlastně budou hodnoceni, třeba jestli vědí, co musejí udělat 99proto, aby byli ohodnoceni známkou jedna třeba.

100Tak mají daný třeba, teď jsme skončili houby a začali jsme rostliny, tak vědí, že teď 101tambude třeba, co dělá rostlinu, já nevím, co dělá rostlinu rostlinou, jaký jsou části 102rostliny, jak se vůbec ty rostliny poznají a podobně a to jsme v uplynulých dvou 103hodinách probírali, to si zopakujte, podívejte se do sešitů, takže za ty houby, tím jsme 104skončili a teďka do ty současnosti, můžete jako čerpat v učebnici a můžete si naloznout 105informace, ale všichni mají stejný podmiňky, jednak ti, co mají IVP, tak mají natisklý 106ty zápisy, a pak společně přečteme ty zápisy, takže všechny by měli mít stejný informace, 107pak už jde jen o to, jestli tam někdo přijme třeba něco navíc. A samozřejmě... ..

108A to pak taky zhodnotíte, když tam mají ještě něco... ..

109Když je tam třeba něco navíc, tak teda jo, buď přimhouřím oko, nebo, buď když tam 110zas jakoby něco chybělo, tak samozřejmě to je zase nějaký plusovej bod, který teda 111může pomoct, nebo když by to bylo mezi, tak samozřejmě přihlídnu k tomu, ale 112všichniou tam mám nějakou přemiňovou otázku, aby si opravdu dávali pozor, že to třeba 113mám jednou zmíním, a pak ale docela se teďka naučili, že se těšší i na tu přemiňovou 114sotázku... co to zase bude?

115sou plní očekávání, hm. Myslíte si, že by se žáci měli hodnotit navzájem a proč ano, 116proč ne?

117(12:35) Ee, tak to děláme třeba při ty češtině a třeba na začátku si třeba přinesli knížky 118krásně každěj mluvil o ty svojí knížce, a pak jsme říkali, jako či ten projev se jim líbil 119ať proč a chrátili jsme se více méně, tak ty děti to povzbudí a nemůžu jako říct, že by 120nucetější mluvit. Oni jsou jako docela taková třída, že jsou jako poměrně aktivní a každěj 121řetce jako prosadit ten svůj názor, takže se ani za to, co jakoby řeknou nebo napíšu, 122něk se nestydí.

123A myslíte si, že teda jakoby by se spíš měli hodnotit vzájemně, než aby je hodnotili 124nějsem učitel, nebo...?

1a6Ne, určitě, protože tím se samozřejmě učeji jeden od druhého a ta kritika od těch 1a7spolužáků, anebo naopak pochvala od těch spolužáků je hodně posouvá dopředu.

1a8Ehm, jasně. Dobrá. Dáváte možnost žákům, aby hodnotili svůj vlastní výkon? A pokud 1a9ano, jak to děláte?

1aaNo, málokdy, málokdy a já myslím, že spíš jako věděl to, že třeba něco říknou a ty 1abspolužáci se jim zpětně jakoby smějou, netěknou třeba, jak to mělo být, to nedávno se 1acmni vlastně stalo, že jsem zkoušela jednoho chlapčeka a ten řekl úplně nějaký nesmysl, 1adjaký je úřední jazyk v České republice a řekl angličtina, a tak samozřejmě výbuch 1aeusmíchu, tak zpětná vazba to pro něj teda byla, ale on jako koukal a nevěděl, co teda jo, 1afjo... pak zase nějaká otázka, zase úplně nesmyslná odpověď, tak jsem pak právě říkala, 1agVojto, jak by ses ohodnotil? A i to nebylo jako nic moc, jo, no to poznal jo, se všichni 1ahsmáli.

1aiHm jasně,

1ajTak to asi nebylo ono no.

1akCo děláte vy proto, aby to hodnocení bylo pro žáky nějakým způsobem užitečné?

1alTak když to dáme u diktátu třeba opravy, jo? Tak pokud si to neopraví, tak pro ně to 1ambyla jenom nějaká chyba, pracovat s chybou, jo. Takže opravy, no, nebo v současnosti 1anámáme teďka rozjetý takový projekt třídění a to písemně cizímu chlapčkovy, kterej je 1aoSamozřejmě vymyšlený a píše nám dopis, že potřebuje pomoc s češtinou a píše nám 1apodpis a vždycky tam napíše broznejch chyb, a tak oni každěj dostanou tu část toho 1aqqopisu a vlastně píšou, ee, hledej ty chyby, opravuj to, a pak mu odpovídají, takže 1arpracujem s tou chybou a pracujem i, čekaj, jsou z toho taky plný očekávání, kdo za tím 1asjako je, a jestli ten chlapček je jako opravdu skutečnej, takže já musím na konci udělat 1atnějakou skutečnou postavu, aby teda měli jako, nebo viděli, že to někam vede, takže asi 1auvážke pracujou.

1avJasně, ehm, takže u toho hodnocení se jakoby snažíte, aby nějakým způsobem si ho pak 1awžáci vzali k srdci a nějak pak dál pracovali, aby se rozvíjeli, a pomáháte jim pak v tom 1axtřeba ještě, když se jednou někde něco nepovede a vy pak vidíte, že tam ale je cesta, jak 1ayto zlepšit, dokážete třeba tomu žákovi nějakým způsobem ukázat nebo poradit, co by 1azměl dělat, aby... aby to bylo lepší?

1aaNo, buď doporučím, že se to mají doučit doma, nebo ještě si to zopakovat, nebo ještě 1abjim dám třeba nějakou práci jakoby, kde si to můžou procvičit a zase a zase zpětně jako 1acspáť když je druhý test nebo nějaký zkoušení, tak vidím, jestli se to jakoby podarilo,

1adjestli si to jako vzdali k srdci a snažili se doma, anebo naopak měli jako čas na jiný 1aevěci.

1afA že toho času na jiný věci je. Tak vzpomenete si na nějaký příklad toho, jak jste 1agpopokryla třeba v prvouce, nebo tady u vás vlastně ve vlastivědě, nebo v té literární 1ahvýchově zpětnou vazbu právě o tom jejich učebním pokroku, že byste viděla, že se 1aiopravdu v něčem zlepšili, tak jestli máte nějakou vzpomínku na to, jak jste se jim 1ajk tomu vyjádrila, k tomu pokroku.

1akNo, ježiš, to zase nevím zpětně, no, ty diktáty, tak třeba první diktát, ač měli háššen a 1alnemohli se na to připravit, tak že nějak extrémně nedopadl a v mnohých případech, tak 1amněta jsem jim říkala, že mohli přidat a mohli vědět, z čeho to bude a nepřipravili se, a 1aněpak, a pak byl další diktát a už to bylo mnohem lepší, protože spousta z těch, co měli 1aošpatný známky, už teď třeba byli na jedničkách a teď už to je zase, jakoby je vidět, že 1apněkdo prostě nechce dostávat ty špatný známky a pracuje s tím doporučením.

1aqEhm jasně, takže to i pak vidíte v tý jejich práci ještě.

1arNo, asi jo. Jinak to pak asi bude vidět třeba na portfolio, ze začátku jejich práce a 1askonce.

1atJak zpětná vazba podle vašeho názoru ovlivňuje činnost nebo průběh toho vyučování, 1aunebo třeba i učební pokrok vašich žáků. Jaký má ta zpětná vazba na tohle všechno vliv?

1avTak zase záleží individuálně, jak ty děti si to připustí nebo nepřipustí, no...

1awPotřebujete svítit?

1axNe, nepotřebujeme...

1ayTak já zabouchnu, na sledanou

1azna sledanou

1aaNo... můžete ještě jednou tu otázku?

1abJasně, jak si myslíte, že zpětná vazba ovlivňuje činnost nebo třeba průběh vyučování, 1acučební pokrok vašich žáků, jestli má ta zpětná vazba nějaký vliv a pokud ano, tak jaký?

1ad(9:42) Ee, tak, ta zpětná vazba asi jim říká, jest... jak ten jejich výkon byl dokonalej, 1aeanebo nebyl a kde mají zabrat a to je samozřejmě pořád, buď je to v tý známce anebo 1afv tom, ee, jestli je to třeba to téma nadchne a jsou schopný třeba pro to udělat něco 1agnavíc.

1ahEhm, jasně. Takže vliv má

1aiUčitě má

- 191 Dobrá, jak myslíte, že žáci reagují, nebo popřípadě pracují dál s informacemi, které
- 192 prostřednictvím zpětné vazby od vás získanou, ee... získají. Já myslím, že jsme na to už
- 193 trochu narazili, že záleží individuálně...
- 194 Asi je to individuálně, jak moc je přepěchivý, nebo naopak je to bordelář a je mu to
- 195 jedno.
- 196 A víte třeba z většiny, nebo ve většině případů jak reaguje, nebo jaký jsou ty reakce na
- 197 vaši zpětnou vazbu?
- 198 No, řekla bych, že tak polovina si z toho odnese to kladný a ta druhá polovina jsou
- 199 ještě zase jako rozdělení na ty, který jako ee ten zájem jakoby mají, ale ještě jim pořád
- 200 nedochází, že to má jakoby nějaký smysl a třeba se nevrátí k tomu, že by si prošli to,
- 201 co jsme dělali a že by si třeba překontrolovali ty svoje chyby a trochu s tím jako
- 202 pracovali.
- 203 Takže hrozí moc individuální a každéj z nich s tou informací pak pracuje jinak.
- 204 Jo, ale zas jako je jiný, když třeba mluvíme, když mluvíme individuálně k někomu,
- 205 nebo naopak k celý ty třídě, jo, zase ta pozornost, když se na ně dívám a když oni mě
- 206 sledují a když oni mě to jo odkejvou nebo naopak řeknou ne, tohle ne. A když to
- 207 řeknou jakoby mně osobně, tak si myslím, že to je pro ně víc zavazující, než když jsou
- 208 prostě takhle v tom kolektivu a jednájí jako ten jeden celek.
- 209 A máte pro tohle prostor? Čas, když si vezmete toho žáka stranou, a pak mu zkoušíte
- 210 tu zpětnou vazbu dát takhle individuálně, prostě mezi čtyřma očima.
- 211 Tak bych řekla, že toho času moc jako není no, že se spíš pracuje jako s tím kolektivem
- 212 celkově. Když se jim něco pověde, tak prostě je pochválit a zase vypíchnout toho
- 213 jedince, který to perfektně zvládne a..
- 214 Ehm tak jo, to je ode mě všechno, takže moctrát děkuju a jenom ještě chci znova říct,
- 215 že rozhovor slouží pouze pro nás, pro vědecké účely a nebude nikde zveřejňován.

Příloha 2 - Anna_R2

<p>00:00</p> <p>tak na úvod rozhovoru bych vám zase chtěla poděkovat za váš čas a sdělit vám, že ten rozhovor nebude nikde zveřejňován, bude sloužit jenom pro ty naše výzkumné účely. tak, co byste chtěla, aby děti z vlastivědy uměly a proč? tak asi vyznat se tam, akle bydlíš a v tom okolí, umíš popovídat o tom okolí, umíš prodat, to co znáš a umíš smluvit ze zkušeností, nekořistí někam jedou, ale pro mě je to jenom že chvilkový a třeba si to nepamatujou, tak aby si to propojovaly ty souvislosti s tím, co se učej a s tím, co viděly. jasně. jak zjišťujete, jestli ty děti umějí? tak jednak testy, jednak skontrolníma otázkama, no to je asi tak negativ. nebo pak samy třeba i chodí aanou omi jako ty informace, dalo by se říct faktovou, protože někdo třeba, já už jsem se to naučila, já už chci vzkoušet a ty už se vložene fakt chuběj no. má hodnocení ve vlastivědě nějaký význam? proč? určitě, protože je tam vidět nějaký posun. jo v uměčem se nemusím třeba orientovat a potom si uvědomím nějaký souvislosti a už umi to nepřijde tak těžký a už se v tom orientuju a mám přehled a určitě to teda má jasny. na základě čeho u vás dostávají děti ve vlastivědě známky? tak na základě isurčitě práce v hodině, za další celková připravenost práce jakoby domácí ispřipravená.</p>	<p>04:00</p> <p>ale zase protože spousta hodin odpadává nebo prostě je spousta akcí jiných, tak aszase nemůžeme to všechno dopodrobna tak probírat, třeba ty mapy, teď je hrozně sbovněj mapy, kluci by si tam chtěli svoje osrovy dělat a dělat si ty značky a to, zjizenže taky, nemáme na to čas, jako věřim, že by vymysleli jako užasný věci, ale asnejde to jako nakarovat donekonečna. jak tvoříte známku z vlastivědy na asvysvětlen? tak u nás není jenom jako vlastivěda, je do toho ještě jako agrřirodověda a celý je to to čis, takže tím pádem je to známka vlastivěda, aprřirodověda dohromady no a vlastivěda je určitě jako práce při hodině, práce v akistech a celková jakoby připravenost a taky trošku na tom má podíl, jak si vedou asly sešity. dobře, máte nějaký problém s tím hodnocením ve vlastivědě? zatím jsem anějak nenasazila na nic. chtěla byste nějak podpořit, abyste měla výuku vlastivědy asnějak usnadněnou, nějak podpořenou, případně jak, jestli vás něco napadne? no tak asna podporu a na takovýto pro mě lepší představenost a lepší uchopení určitě aproněžtáme tu interaktivní tabuli, ta je fajn, různé materiály jako mapy, k čemu se asdoledka moc nedostali, at jsou to nástěnný mapy, at jsou to atlasy, tak každá věc, aso se přinese do té hodiny, tak je pro mě prostě supr, fajn a potřebovala byste něco asbyste tu pomoc potřebovala možná spíš taková ta praktická, jako třeba nějakaj skurz praktického jako vyjet někam, vzkoušet si to nebo prostě nějakaj takovej asnápzdňák, asi jo. dobře, mocrát vám děkuju za váš čas.</p>
<p>02:00</p> <p>upřesne v testech nebo i ta aktivita, takže celkově asi ze všech hledisek zase. jasně. a isjste spokojena s repertoárem těch činností, na základě kterých děti hodnotíte? no isjak já bych jako... no víceméně jsem, ale jako taky zkonšim, kde jsou ty mezery a asřeba jsem tihle byla na školení, tak zase jsem tam pak dávala nový věci z toho asškolení a zas už mam... rozšiřuju pomalu tu škálu no. jasně. a vidim co třeba dobře zřijunguje, tak jo zatrdim, nebo naopak je to nějakym způsobem rozhodl, že jsou zasupně mino, tak to jako ne, to se zas jako vyžadí dostávají děti i nějaké jiné zasodnocení než známky? no slovně je hodnoim, takže nějaká pochvala určitě, asřabověj ten posun jo dteska ti to jde, dteska zřijíš, nebo moc ti to dteska... tohle si asododělej, tohle prostě taky na to se zaměř, takže to slovně hodnocení a máj třeba asřechtě nějaký menší známky nebo něco. jo pluska minuska, to jsme udělali, takže to asje za čtyři pluska je jednička, za čtyři minuska, co minusko, to stupeň dolu. to tak asomuj a je to vlastně na každěj předněl. dobře. dáváte někdy dětem ve vlastivědě asapřetmou vazbu a pokud ano, tak jakou formou, ale hlavně proč? tak zpeňná vazba je</p>	

Příloha 3 - A1_R

<p>00:00</p> <p>ještě bych se ti teda chtěla představit, já jsem Jana Kopecká, teď spolu zpodobeme ten rozhovor a ty se jmenuješ a., víd? dobře, jak ti dteska je? <i>zdobře, jo? žádný problémy ve škole? no dostala jsem trojku, ale... byla zasloužená? tak jo, a, vzpomeneš si na to, co se teď učíte ve vlastivědě? seo probíráte? mapy a plánu. a vzpomeneš si i na to, co jste se učili doposud od začátku roku? co tam všechno bylo tak? učili jsme se státní znaky, učili jsme se kraje, učili jsme se kraje a jejich krajská města... eště něco vymyslíš? asi ty samy, co jsi zmiňovala teď, tak možná že ty tam patří, dobře, co z toho je spodle tebe hodně důležité? z těchhle těch věcí, říkala jsi, že jste se učili ty okraje, krajská města, mapy, symboly... asi krajská města... no a dobře, tak když nse ti líbí tadyle ty kraje, zajímá tě to i? nejvic z těchhle věcí, které jsi uvymenovala? asi jo. a myslíš si... nebo proč to považuješ za důležité pro sebe. apruč je to pro tebe důležité zrovna ta krajská města, co se ti na tom líbí? <i>pravostě mě to baví hmn a myslíš, že je důležité vědět něco o těch krajích? ano nebo o městech? asi jo, abysme třeba věděli, kde jsme</i></i></p>	<p>04:00</p> <p>jdůležité, abysme mluvili hezky</p> <p>říká vám někdy dopředu, na co se bude zaměřovat, když bude hodnotit? <i>asi ano, dobře. připadá ti to hodnocení ve vlastivědě spravedlivé? ano. a napadne te, proč ti to třeba tak připadá? paní učitelka tam vždycky napíše body, který smůžes získat nejvic a když nějaký jako vyplníš špatně, tak ty body ztrácíš a spodle toho má určeny, do kolika bodů je jednička, do kolika dvojka, do kolika tříjka, takže mi to připadá spravedlivé, takže s tím souhlasíš takhle. dobrá. aza co v té vlastivědě dostáváš známky? za co hlavně? za testy a za aktivitu. ano a co je to ta aktivita? co se tím myslí třeba? <i>to paní učitelka vymyslela, že apomně teďkon, že můžeme dostat pluska nebo mínuska a když máme čtyři pluska tak je to jednička za aktivitu, když máme tři pluska a jedno mínusko, atak je to dvojka jasně, takže to jde vždycky o stupeň niž prima chtěla bys, aaby byla ta vlastivěda hodnocená nějak jinak? ne, dobře, tak ti mockrát děkuju a můžes si zase běžet do třídy.</i></i></p>
<p>02:00</p> <p>ano klidně, ještě něco tě napadne? dobře. dá ti paní učitelka někdy najevo, jak rse ve vlastivědě učíš? nebo jak to umíš? <i>nevim, třeba píšete nějaké testy nebo atak podobně? a zjistíš z testu, jestli to umíš? dá ti to paní učitelka nějak najevo? co udělá paní učitelka? dá mi horší známku, když to je horší, co ještě má může ukázat u paní učitelky, jestli to umíš, nebo neumíš? <i>třeba že mi tam zivěco napíše, a, udělalas to špatně, napasala jsi špatně úlohu, takže máš zhorší známku, aha jasně, ještě něco tě napadne? už asi ne, dobře, jak myslíš, aže tě paní učitelka ve vlastivědě hodnotit? myslím, že dobře, když zrovna jsem zamenáovala to, že v těch krajích a krajských městech jsem uplně zapomněla zedoplnit jedno to, jednu tu věc, takže jsem dostala horší známku, no a když už zo tom takhle povídáš, víš co paní učitelka hodnotit? na těch pracích vašich, znabo třeba když vás zkouší nějak ústně, víš na co se zaměřuje? co je pro ni zdůležité, když vás hodnotit? <i>asi ne, a víš třeba dopředu, co ta paní učitelka zobude hodnotit? třeba když píšete test, tak říkane, že je pro ni důležité, abysse apněli třeba všechno správně, nebo když máte o něčem povídat, tak že je pro ni</i></i></i></p>	

Příloha 4 - A2_R

<p>00:00</p> <p>tak já se jmenuju jana a ty jsi? h. dobře tak to mě moc těší. h. jak ti je zdeska ve škole? dobře. jo? žádné problémy? ne. a co tě baví deska úplně nejvíce ve škole? deska mě nejvíce bavilo, bavilo mě, že jsme měli sedatli čísla a od největšího po nejmenší ne, od nejmenšího po největší. potom tam byly čísla za potom tam bylo něco, to už nevím... no tak to neví. teď by mě zajímalo, co esee teď učíte ve vlastivědě? my se učíme ty... velikosti mapy, jakaj je třeba, deset kilometrů, jaký je to měřítka. a pamtuješ si i to, co jste se učili doposud? jako sod začátku školy myslím v té vlastivědě, vzpomeneš si na to, co jste probírali ještě? nevím. vůbec nic tě nenapadne? podle mě jsme začínali krajema no to je super a ještě něco? nene, dobrá. co z toho, myslím z těch věcí, co jste se utady učili, je podle tebe důležité? ty měřítka a ty krajje. a co z toho tě nejvíce lzajímá? nejvíce mě zajímá</p>	<p>ave vlastivědě, tak řekne ti dopředu, co bude hodnotit? jo jednou jsme měli zněco o demokracickym státi a to jsme jednou neměli na známky a poatrujů zjisme to měli na známky. a museli jsme se připravovat a věděli jsme, jakaj ten ztest bude. dobře. připadá ti hodnocení ve vlastivědě spravedlivé? jo. a věděli zsbys třeba, proč ti to tak přijde, že to je spravedlivé? někomu třeba nezavidiš, zanebo netřkáš, ten má lepší známku, jak je to možné? no on je chytřejší my znmáme dva brozné chytřej kluky, m a l. no dobře, ale teď jsi mně zřekl, že ti hodnocení připadá spravedlivé a dokázal by jsi fíct, proč ti to tak zopřijde, že to opravdu spravedlivé, když vás paní učitelka hodnotí? ne. ale aopřijde ti to tak, že to je v pořádku. jo? jo. dobře. za co v té vlastivědě adostáváš třeba známky? věděl bys? většinou máme za ty testy a jinaak máme a2nejáký za pracovni listy. dobře a chtěj bys, aby byla ta vlastivěda hodnocena a4pani učitelkou nějak jinak? takhle ti to vyhovuje. dobře, moc ti děkuju a zase a4mnůžes těžet do třídy.</p>
<p>02:00</p> <p>lky měřítka ta práce s mapou, jak děláte. a ještě ty krajje byly zajímavý. a udokázal bys mi aspoň trošku vysvětlit, proč ti to připadá důležité? zrovna to, lzše se učíte třeba o těch mapách nebo o krajích a o městech. aby kdybysme řeměli třeba mapu jedna ku milionu, abysme věděli, kolik je jeden centimetr na rmapě, kolik je to kilometrů ve skutečnosti. a u těch měst a krajů ti taky ispřipadá důležité se o tom učit? jo abych věděl třeba v jakém kraji jsem. odobře, tak jo. dá ti paní učitelka někdy najevo, jak se v té vlastivědě učíš zanebo jak něco umíš? nene. vůbec nikdy? jak třeba zjistíš, jestli jsi něco uměl zinebo neuměl? neuměl jsem zezáčiaku ty krajje. no a jak ses to dozvěděl od zprani učitelky? já jsem se to dozvěděl trojkou. aha, dobře. a ještě něco tě znapadne, jak se třeba dozvíš, že něco umíš? kromě známky. ne? jak tě paní zautitelka ve vlastivědě hodnotí? už jsi říkal, že třeba tou známkou. ještě nějak zjinak? někdy nás pochválí jako. a věděl bys, co třeba ta vaše paní učitelka zhdodnotí ve vlastivědě? jestli dáváme při ty práci pozor a ještě jak to uděláme, zjjestli se na to připravujeme</p>	
<p>04:00</p> <p>zsdobře a třeba víš někdy dopředu například přes testem, když budete psát znejáký test, co v něm bude paní učitelka hodnotit? říká vám to někdy adopředu? nebo když vás třeba zkouší úsmě, jestli to dělá, a vy něco vyprávíte</p>	

Příloha 5 - Skupina_A_R

<p>00:00</p> <p>já vám všem ještě jednou přejí dobrý den. a jak asi víte, myslím si teda, že víte, zmoje jméno je jana kopecká a já teda úplně nevím, jak se jmenujete vy, tak abych docela ráda, když byste se mi aspoň trošku představili, jenom řekli jméno, a jak se kdo jmenujete. m f v k k jo k k f. sm... ne... v? ne f, m, v. jo tak jo, já to teda asi párkrát poplemu, ale tak to nevádi. no a jak víte, tak už jsem tady párkrát byla se podívat na ty vaše hodiny vlastivědy, ale třeba i na literární výchovu a sledovala jsem to, jak apracujete, to jak třeba se hodnotíte vzájemně, jak vám to jde, co se učíte a tak opodobně. no a to naše povídání bude právě o těch hodinách vlastivědy. o tom, jako se v nich děje, co se učíte, co vás baví, co vám jde, nejde a tak dál. než se něco toho pustíme, tak by mě ještě zajímalo, jak se vám dneska daří. dobrý, no docela dobrý. dobrý. blbě. měli jsme mít test, ale... teda měli jsme čtvrtletní úpráci, ale bylo to docela dobrý. dneska mám blběj den, za prý byl test první úhodinu čtvrtletní a testkon byl test z hudebky. hm a někdo ještě tady měl isdobný den. a v čem byl dobrý? řekl bys, podle čeho jsi usoudil, že je dobrý? ty testy byly docela lehký. pár příkladů bylo docela těžkých taký docela i lehký úlohy byly. no a jinak teda baví vás to dneska ve škole? bylo dneska něco isasuper? no bude super. bude. nebylo? bude, ale nebylo. dobře, co se učíte ve vlastivědě?</p>	<p>04:00</p> <p>ano tak asi ty sousední státy, protože... nebo jako spíš všechno, ono je to takový srozumitelný, abysme se to naučili jakoby všechno, ale zlá se mi docela i jako sblížili ty sousední státy, protože potom... nevím no.</p> <p>zmně se nejvíc jako zdálo důležitý třeba ty kraj, protože potom třeba až sbudeme dospěli, a ty bysme vůbec neuměli, tak by, třeba kdybysme měli potom sava Evropu... nebo kdybysme měli nějaký ten test a ošaf bysme to nevěděli, tak srbysme ho nevěděli blbě... a to by všechno k všechno je tak důležité. ale já srbých řečla, že tohle bylo z toho nejdůležitější. proč vás třeba připadají důležité, sradý jsi zmiňovala ty státy sousední, proč by to mohlo být třeba důležité. to ařteda nevím, ale myslím si třeba kvůli tomu, že... abysme jako věděli, který státy s amání souseď, aby sme věděli třeba, co je od nás nejbliž. ešte něco k tomu? no ařjá si myslím, že to je třeba jako dobrý, že když se naučíme třeba že... že třeba ašever je nějaký ten stá, tak třeba kdybysme chtěli jet do německa, tak abysme ašvedli třeba do polska potom když pojedem třeba na slovensko, tak abysme ašvedli když a třeba jak dlouhá je ta trasa. dobře. dáva vám někdy paní ašučitelka nějak, jak se učíte? jak se každý z vás učí? no tak jako když se na nás ařnašve, tak říká, že nás moc pochválila a že bysme mohli pracovat líp a prostě ašve nás asi pochválila, přechválila dá vám někdy nějak, jak to umíš? jak to ašumíte? známky na</p>
<p>02:00</p> <p>zamy se učíme třeba jako že, teď jsme se učili třeba demotivatický stá co je, naheska jsme psali takovej papír, kde jsme dopiňovali třeba, v čele vlády zstojí... a takhle potom třeba v čele státu stojí... potom ještě křivočka dva nějaký zsvátky jestli známe a proč se to slaní a když se to slaní když se to slaní jsme tam zmnemli. nemli. a prostě tak dobře a vzpomeneš si, nejsem na to, co se učíte zszovna teď, ale třeba co jste doposud teď v tomhle ročníku od začí probírali? co zřatam všechno bylo? určitě nebylo jenom o stánu. jo tak třeba... jaký státy s mání zřsousedí... jo na to jsem úplně zapoměla. hlavní měšta řeky. ale řeky jsme se zmnemli. jo ale řeky tam byly. potom tam byly ještě krajje a krajický měšta a to zřby bylo tak všechno. z řechnle těch věcí, které jste mi teď všechny vyjmenovali aša že jich teda je hodně, které z nich vám připadají důležité. opravdu důležité.</p>	<p>06:00</p> <p>sřtřeba i k nebo někdo, kdo má s psaním nějaký problémy, tak třeba v sřpřítak choděj k takový paní učitelce na nácvik, aby se to doučili, dobře a ještě sřskromě těch známek třeba vám dá nějak jinak nějak, jestli to umíte nebo sřsneumíte? třeba nám řekne, že je to prostě dobrý. nebo nám třeba řekne, tak sřstohle ti jde. to třeba řekne někdy l. a někdy nám řekne třeba že máme sřsznámký, když máme testy, tak nám řekne když nám je rozdává, že je tam třeba sřředna čyřka a jedenáct jedniček nebo já nevím prostě a potom že je tam... třeba sřřže tam jsou známky a že tam není ani jedna trojka. třeba mě vždycky švalo, sřskřže já jsem jednou dostala pětku, mě to hrozně švalo, když to řečla paní sřsučitelka před celou třídou. prostě když máš blbou známku, tak se hrozně sřsřudim. a jak to? proč? no protože se mi všichni smáli, no tak to bych se taký sřsřpřátla. ty jsi dostal trojku říkáš. a proč? protože to... já mam většinou samý sřsřjedničky a sem tam nějakou dvojkou a prostě trojka nějakou. no já ještě zatím sřsřtrojku nemam, ale myslím si, že jí jednou určitě budu mít. jak vás paní učitelka</p>

Příloha 6 - Božena_R1

- 1V: V prvé řadě bych se Vás chtěla zeptat, co se Vám vyhoví, když se řekne školní hodnocení. Co Vás všechno napadne?
- 3U: Co napadne první – známky, pochvaly, i nějaký ten malý trest nebo upozornění na něco...
- 5V: Ehm.
- 6U: ...i takovým tím dotekem, ta pochvala.
- 7V: Ehm. Napadne Vás třeba i něco citového? I jak působí třeba to hodnocení nejenom na Vás ale třeba i na děti?
- 9U: No na děti určitě pozitivně, jakmile je pochválím, tak oni úplně rozkvetou. Imed... Já, iofak to mám dobře.
- 11V: Jasné. Dobrý, tak jo, jakým způsobem Vy v té výuce hodnotíte, anebo třeba co Vám i upří tom hodnocení nejvíce pomáhá?
- 13U: No, přesně to, co jsem říkala. Ty známky, pochvaly, smajlíky.
- 14V: Aha, jasně.
- 15U: Jo, ty taky používám, všechny možný obrázky, děti vědí, když se jim něco povede, iofak tam mají... Hurá, já mám usměvavýho smajlíka. Nebo teď se mi nepovedlo, tak je tam rjzenom tohle, mračoum nějakej, nebo s rovnou pusou, nebo jenom podpis, taky vědí, že iakdyž mají někdy pod nějakou prací samostatnou jenom podpis, tak že to není zas tak, jak iofa mělo být.
- 20V: Jo, ale tak zas mají, že to prostě je kontrola, podepsáno to je.
- 21U: Je to zkontrolováno i tak.
- 22V: Jo, jo, jo. Dobrá. Co si myslíte, že je vůbec smyslem toho školního hodnocení, zprvotože je jasný, že člověk nehodnotí jenom tak, ale za nějakým účelem. Tak co je podle 24Vás tím hlavním smyslem.
- 25U: Trochu nabudit, povzbudit ty děti, protože když vidí, že je pochválím, tak oni jsou zoppravdu, jsou víc spokojený, šťastný, takže je víc povzbudit k tomu, k těm lepším 27výsledkům, k tomu aby se snažili.
- 28V: Jo, tak to je dobře. Bez pochvy. Líší se nějak to, jak hodnotíte ve vlastivědě třeba od zbhodnocení v nějaké literární výchově nebo třeba i v těch dalších předmětech? Odlišuje ase nějakým způsobem to Vaše hodnocení? Jestli třeba někde dáváte něčemu větší 31přednost.
- 32U: Já třeba mám tu vlastivědu ráda, takže to беру jako až na úroveň jakoby toho... V tý 33česštině je to těžký že jo, já tu mám spoustu těch poruch učení a všeho, ale já bych řekla, 34že se snažím hodnotit, tak nějak jako více méně stejně.
- 35V: Ehm, neodlišuje se to nějak.
- 36U: Ne, neodlišuje se to nijak. Já po nich vlastně nechci jako přesně, jak se říká teďka, 37manaučit z paměti, tak jako jo, musí znát z paměti vyjmenovaný slova, ano, ve vlastivědě, 38když mají tu mapu, tak do tý mapy mižou konkat, proto vlastně, ty státy vlastně měji 39možnost si je najít na té mapě, hledat ty sousední státy. A já bych řekla, že otválim, 40hodnotim tak nějak stejně i v té češtině, i v té vlastivědě.
- 41V: Pak mě k tomu ještě napadá, jestli hodnotíte převážně Vy, nebo jestli i to hodnocení 42nechávejte taky na dětech.
- 43:32 U: Nechávané na dětech, hlavně při tý skupinový práci, tam je to hodně vidět, 44protože vlastně zhodnotí nakonec závěr tý práce celé té skupiny a pak si povíme, jo takže 45skupina prac... jo vyšlo jí to dobře nebo pracovala tak a tak, protože si rozdělili ty svoje 46funkce, každý dělal to, co měl, takže skupina to nestihla, třeba protože jeden měl spoustu 47práce, ostatní nic nedělali.
- 48V: Jasně.
- 49U: I tím se hodnotí vlastně, samí sebe, sebedhodnocení.
- 50V: (4.01) Dobrá, je pro Vás vůbec to hodnocení žáků náročné? Případá Vám, že hodnotit 51sižáky je těžké?
- 52U: Je to hodně náročný, hodně těžký.
- 53V: A obecně, anebo zase jenom v nějakých těch předmětech? Třeba máte v nějakém tom 54spředmětu problém víc s tím hodnocením? Já nevím, třeba v té češtině jste říkala, že 55sítěžký to je.
- 56U: Záleží jak to jakoby komu jde, jak zhodnotit na co má, co jako vidím, že by ještě 57srmohl a to co umí. Když si třeba myslím, že má na víc, tak... je to těžký no.
- 58V: Dobrá, další otázka je trošku od toho hodnocení vedle, ale jde mi o ty cíle. Jestli Vy, 59když máte jít na výkon, si vůbec před hodinou stanovíte nějaký cíl
- 60U: No, to určitě, dneska jsme měli třeba zrovna ty vlájky těch sousedních států, sousední 61státy si připomenout, protože sousední státy jsme brali, to už je dýl, takže to jo.
- 62V: A když ten cíl vůbec stanovujete, když nad ním přemýšlíte, stanovujete ho spíš pro 63sebe, co Vy chcete dosáhnout, nebo naopak z pohledu těch žáků, čeho byste chtěla, aby 64žáci dosáhli, anebo třeba myslíte na obojí, to já nevím, ale jestli tohle to berete v potaz...

- 65U: (5.26) No určitě, protože si říkám že, zrovna dneska, že je dobrý, jako aby znali
66vlastně celek, protože o Evropě už jsme si povídali, jako o takový Tak aby poznali, aby
67věděli, že každý takový ten stát má jinou tu vládu, že podle toho ten stát může poznat
68a tak no.
- 69V: Ehm, jasně.
- 70U: Takže je to, je to i vzájemný vono někdy se to vyvine i jinam nakonec jo, ale ten cíl
71nůjakej maj stanovenej, a pak už ho společně i nějak dovrátime a někdy se to vyvine
72říkám úplně někam jinam.
- 73V: Ale tak jasně, o tom ty hodiny jsou a umění učíte je tohle to něco uchopit a umět
74s tím naložit, že jo. Když jste říkala, že na ty cile takhle myslíte, sdělujete někdy úplně
75konkrétně žákům nějak...
- 76U: ...úplně konkrétně ne
- 77V: ... třeba nějak na začátku...
- 78U: ... třeba si říkáme na začátku hodiny, třeba teď budem, jako nějakou tu motivaci, co
79budeme, že třeba si řekneme, o čem si třeba budeme povídat, něčím začnu navedu to,
80samimle jsme si povídali jen-zemědělství, tak jsme si povídali, začli jsme Krték a
81skalhotky, takže jsme začli...
- 82V: Jasně, důležitý jestli jim to pomohlo...
- 83U: Pomohlo no.
- 84V: ... ono je to tam krásně vidět všechno jak se má nakládat s tím lrem. Ale i když
85v dnešní době občas taky narazím a vím, že tohle některý děti vůbec neznaj, takže pak se
86jeim těžko připodobňuje ke Krtkovi a kalhotkám.
- 87U: Tyhle to ale ještě znaj našťeší, takže se dobrali, řekli jsme si tu pohádku, dobrali
88jsimne se k tomu, co to je vlastně teda ten lem, protože některý ani vlastně nevěděli, co to
89je ten lem a když jsme se k tomu právě dostali přes toho Krtčka, tak už...
- 90V: Tak už to fungovalo...
- 91U: Tak už to fungovalo, jak mělo.
- 92V: Jasně, takže u vás spíš než aby ste jim řekla teda konkrétně, s čím budou na konci
93shodiny odcházet, tak to ne...
- 94U: Ne to vůbec. Spíš jako říkám tu náplň. No, tu náplň, ale ne že bych řekla, že tihle
95shodinu budeme dělat a to. Ale že třeba řeknu - Byli jsme večera nakoupit a nákup stál
961300,- a dneska už si k tomu přičteme další tisíc... - a už jsme v tisících do deseti tisíc, jo?

- 97Prostě takhle jakoby to nějak zaobalím a vlastně tím jim jakoby naznačím, co budeme
98dělat, jo? Nebo, nebo nějakou hrou na začátku.
- 99V: Dobře, jinak, přesvědčujete se nějakým způsobem, že žáci tím čím rozumějí, nebo
100mnohem, co vy těm žákům říkáte vlastně? Protože teď jste mně naznačila, že vlastně úplně
101necplicitně neřeknete, co po nich chcete, ale přesvědčíte se pak na základě něčeho, že
102nětada pochopili, co se po nich chce, co mají dělat?
- 103(8.20) U: No, určitě pak vlastně, když si něco uděláme společně, tak pak si to
104navyvětlíme, tak pak ee... to zkoušej samí a já vlastně si je jakoby obcházím a zjišťuju,
105jestli to pochopili.
- 106V: Takže ta Vaše taktika na to je pak to, že třeba chodíte kolem nich a snažíte se přijít
107k tomu to jestli tam někde někdo...
- 108U: No, já jak tam mám ty dvě asistované děti plus další tři, co budu posílat do poradny,
109takže musím chodit po třídě a koukat jestli teda...
- 110V: Jak zjišťujete to, že žáci těch tří nebo toho, co jste si určila, dosáhli, že opravdu
111nětada se naučili nebo pochopili něco.
- 112U: No, oni strašně rádi, cokoli děláme, tak píšou na tabuli.
- 113V: Ehm.
- 114U: Jo, takže já pak mám třeba i něco připravenýho, nějaký příklady a oni tam pak
115nadsopisnou jenom ty výsledky a když je někdo první, tak tam napíše ten výsledek, tabuli
116otočí a ostatní si chodí kontrolovat, jestli to tak udělali.
- 117V: Ehm, tak to zní skoro, jak kdyby byli rádi v situaci, kdy jsou oni sami tím důležitým
118ve třídě, v role učitele.
- 119U: No, někteří.
- 120V: Aha, takže pak tu kontrolu vidíte hlavně takhle u té tabule.
- 121U: No, hlavně při ty tabuli, nebo já nevím. Pak určitě když kontroluju sešity, tak tam to
122vidím, jo, má to zapsaný, nebo ježiš, tady mn něco chybí.
- 123V: S tím se mi pak poji další otázka, jestli vy někdy těm vašim žákům vysvětlujete co,
124proč a možná taky jak hodnotíte v těch jejich pracích. Oni třeba na něčem pracují...
125Dáváte jim dopředu vědět, co pro vás bude důležité?
- 126U: Oni vědí, oni vědí, jako co. Protože já jsem je měla, letos je mám jakoby poprvé,
127mrdostala jsem je ve čtvrté třídě, tak my už jsme si na začátku vlastně říkali to moje
128hodnocení. Jak jakoby je hodnotím, co hodnotím v čem, když třeba pak děláme hodně
129množka práce s textem, jak jsme právě teďka v tom PIRLS, takže i řeknu, hodnotím, jak

136e, odpovědi vlastně na ty otázky, pak tam mají třeba hodně, že třeba i dokreslujou, jak
 136f, zase ten příběh mohli udát dál. Takže, že hodnotim nejsem vlastně ten text jako
 136g, samostatný, ale i potom i to jak to dovymyslí, i tu jejich fantazii i jak se to dokončí.
 136h, Ehm a zabýváte se jen jakoby tou finální verzí, tím výsledkem jejich, co oni vám
 136i, i když odevzdají, nebo třeba i v průběhu, když prac...
 136j, I v průběhu, jak pracujou, já třeba chodím, říkám podívěj se, nechýbí ti taďa něco,
 136k, třeba zkus to domyslet trochu jinak nebo zkus to tam domyslet jako do úplného závěru,
 136l, i jako jako se to mohlo třeba stát.
 136m, Jasně, a když třeba pracujou žáci v nějakých těch skupinách a vy víte, že nějaký
 136n, 136o, 136p, 136q, 136r, 136s, 136t, 136u, 136v, 136w, 136x, 136y, 136z, těch žáků není úplně pro hnutí skupinovou práci ideální, tak dokážete vy v té jeho
 136aa, 136ab, 136ac, 136ad, 136ae, 136af, 136ag, 136ah, 136ai, 136aj, 136ak, 136al, 136am, 136an, 136ao, 136ap, 136aq, 136ar, 136as, 136at, 136au, 136av, 136aw, 136ax, 136ay, 136az, 136ba, 136bb, 136bc, 136bd, 136be, 136bf, 136bg, 136bh, 136bi, 136bj, 136bk, 136bl, 136bm, 136bn, 136bo, 136bp, 136bq, 136br, 136bs, 136bt, 136bu, 136bv, 136bw, 136bx, 136by, 136bz, 136ca, 136cb, 136cc, 136cd, 136ce, 136cf, 136cg, 136ch, 136ci, 136cj, 136ck, 136cl, 136cm, 136cn, 136co, 136cp, 136cq, 136cr, 136cs, 136ct, 136cu, 136cv, 136cw, 136cx, 136cy, 136cz, 136da, 136db, 136dc, 136dd, 136de, 136df, 136dg, 136dh, 136di, 136dj, 136dk, 136dl, 136dm, 136dn, 136do, 136dp, 136dq, 136dr, 136ds, 136dt, 136du, 136dv, 136dw, 136dx, 136dy, 136dz, 136ea, 136eb, 136ec, 136ed, 136ee, 136ef, 136eg, 136eh, 136ei, 136ej, 136ek, 136el, 136em, 136en, 136eo, 136ep, 136eq, 136er, 136es, 136et, 136eu, 136ev, 136ew, 136ex, 136ey, 136ez, 136fa, 136fb, 136fc, 136fd, 136fe, 136ff, 136fg, 136fh, 136fi, 136fj, 136fk, 136fl, 136fm, 136fn, 136fo, 136fp, 136fq, 136fr, 136fs, 136ft, 136fu, 136fv, 136fw, 136fx, 136fy, 136fz, 136ga, 136gb, 136gc, 136gd, 136ge, 136gf, 136gg, 136gh, 136gi, 136gj, 136gk, 136gl, 136gm, 136gn, 136go, 136gp, 136gq, 136gr, 136gs, 136gt, 136gu, 136gv, 136gw, 136gx, 136gy, 136gz, 136ha, 136hb, 136hc, 136hd, 136he, 136hf, 136hg, 136hi, 136hj, 136hk, 136hl, 136hm, 136hn, 136ho, 136hp, 136hq, 136hr, 136hs, 136ht, 136hu, 136hv, 136hw, 136hx, 136hy, 136hz, 136ia, 136ib, 136ic, 136id, 136ie, 136if, 136ig, 136ih, 136ii, 136ij, 136ik, 136il, 136im, 136in, 136io, 136ip, 136iq, 136ir, 136is, 136it, 136iu, 136iv, 136iw, 136ix, 136iy, 136iz, 136ja, 136jb, 136jc, 136jd, 136je, 136jf, 136jg, 136jh, 136ji, 136jj, 136jk, 136jl, 136jm, 136jn, 136jo, 136jp, 136jq, 136jr, 136js, 136jt, 136ju, 136jv, 136jw, 136jx, 136jy, 136jz, 136ka, 136kb, 136kc, 136kd, 136ke, 136kf, 136kg, 136kh, 136ki, 136kj, 136kl, 136km, 136kn, 136ko, 136kp, 136kq, 136kr, 136ks, 136kt, 136ku, 136kv, 136kw, 136kx, 136ky, 136kz, 136la, 136lb, 136lc, 136ld, 136le, 136lf, 136lg, 136lh, 136li, 136lj, 136lk, 136ll, 136lm, 136ln, 136lo, 136lp, 136lq, 136lr, 136ls, 136lt, 136lu, 136lv, 136lw, 136lx, 136ly, 136lz, 136ma, 136mb, 136mc, 136md, 136me, 136mf, 136mg, 136mh, 136mi, 136mj, 136mk, 136ml, 136mm, 136mn, 136mo, 136mp, 136mq, 136mr, 136ms, 136mt, 136mu, 136mv, 136mw, 136mx, 136my, 136mz, 136na, 136nb, 136nc, 136nd, 136ne, 136nf, 136ng, 136nh, 136ni, 136nj, 136nk, 136nl, 136nm, 136nn, 136no, 136np, 136nq, 136nr, 136ns, 136nt, 136nu, 136nv, 136nw, 136nx, 136ny, 136nz, 136oa, 136ob, 136oc, 136od, 136oe, 136of, 136og, 136oh, 136oi, 136oj, 136ok, 136ol, 136om, 136on, 136oo, 136op, 136oq, 136or, 136os, 136ot, 136ou, 136ov, 136ow, 136ox, 136oy, 136oz, 136pa, 136pb, 136pc, 136pd, 136pe, 136pf, 136pg, 136ph, 136pi, 136pj, 136pk, 136pl, 136pm, 136pn, 136po, 136pp, 136pq, 136pr, 136ps, 136pt, 136pu, 136pv, 136pw, 136px, 136py, 136pz, 136qa, 136qb, 136qc, 136qd, 136qe, 136qf, 136qg, 136qh, 136qi, 136qj, 136qk, 136ql, 136qm, 136qn, 136qo, 136qp, 136qq, 136qr, 136qs, 136qt, 136qu, 136qv, 136qw, 136qx, 136qy, 136qz, 136ra, 136rb, 136rc, 136rd, 136re, 136rf, 136rg, 136rh, 136ri, 136rj, 136rk, 136rl, 136rm, 136rn, 136ro, 136rp, 136rq, 136rr, 136rs, 136rt, 136ru, 136rv, 136rw, 136rx, 136ry, 136rz, 136sa, 136sb, 136sc, 136sd, 136se, 136sf, 136sg, 136sh, 136si, 136sj, 136sk, 136sl, 136sm, 136sn, 136so, 136sp, 136sq, 136sr, 136ss, 136st, 136su, 136sv, 136sw, 136sx, 136sy, 136sz, 136ta, 136tb, 136tc, 136td, 136te, 136tf, 136tg, 136th, 136ti, 136tj, 136tk, 136tl, 136tm, 136tn, 136to, 136tp, 136tq, 136tr, 136ts, 136tt, 136tu, 136tv, 136tw, 136tx, 136ty, 136tz, 136ua, 136ub, 136uc, 136ud, 136ue, 136uf, 136ug, 136uh, 136ui, 136uj, 136uk, 136ul, 136um, 136un, 136uo, 136up, 136uq, 136ur, 136us, 136ut, 136uu, 136uv, 136uw, 136ux, 136uy, 136uz, 136va, 136vb, 136vc, 136vd, 136ve, 136vf, 136vg, 136vh, 136vi, 136vj, 136vk, 136vl, 136vm, 136vn, 136vo, 136vp, 136vq, 136vr, 136vs, 136vt, 136vu, 136vv, 136vw, 136vx, 136vy, 136vz, 136wa, 136wb, 136wc, 136wd, 136we, 136wf, 136wg, 136wh, 136wi, 136wj, 136wk, 136wl, 136wm, 136wn, 136wo, 136wp, 136wq, 136wr, 136ws, 136wt, 136wu, 136wv, 136wz, 136xa, 136xb, 136xc, 136xd, 136xe, 136xf, 136xg, 136xh, 136xi, 136xj, 136xk, 136xl, 136xm, 136xn, 136xo, 136xp, 136xq, 136xr, 136xs, 136xt, 136xu, 136xv, 136xw, 136xx, 136xy, 136xz, 136ya, 136yb, 136yc, 136yd, 136ye, 136yf, 136yg, 136yh, 136yi, 136yj, 136yk, 136yl, 136ym, 136yn, 136yo, 136yp, 136yq, 136yr, 136ys, 136yt, 136yu, 136yv, 136yw, 136yx, 136yy, 136yz, 136za, 136zb, 136zc, 136zd, 136ze, 136zf, 136zg, 136zh, 136zi, 136zj, 136zk, 136zl, 136zm, 136zn, 136zo, 136zp, 136zq, 136zr, 136zs, 136zt, 136zu, 136zv, 136zw, 136zx, 136zy, 136zz, 137a, 137b, 137c, 137d, 137e, 137f, 137g, 137h, 137i, 137j, 137k, 137l, 137m, 137n, 137o, 137p, 137q, 137r, 137s, 137t, 137u, 137v, 137w, 137x, 137y, 137z, 138a, 138b, 138c, 138d, 138e, 138f, 138g, 138h, 138i, 138j, 138k, 138l, 138m, 138n, 138o, 138p, 138q, 138r, 138s, 138t, 138u, 138v, 138w, 138x, 138y, 138z, 139a, 139b, 139c, 139d, 139e, 139f, 139g, 139h, 139i, 139j, 139k, 139l, 139m, 139n, 139o, 139p, 139q, 139r, 139s, 139t, 139u, 139v, 139w, 139x, 139y, 139z, 140a, 140b, 140c, 140d, 140e, 140f, 140g, 140h, 140i, 140j, 140k, 140l, 140m, 140n, 140o, 140p, 140q, 140r, 140s, 140t, 140u, 140v, 140w, 140x, 140y, 140z, 141a, 141b, 141c, 141d, 141e, 141f, 141g, 141h, 141i, 141j, 141k, 141l, 141m, 141n, 141o, 141p, 141q, 141r, 141s, 141t, 141u, 141v, 141w, 141x, 141y, 141z, 142a, 142b, 142c, 142d, 142e, 142f, 142g, 142h, 142i, 142j, 142k, 142l, 142m, 142n, 142o, 142p, 142q, 142r, 142s, 142t, 142u, 142v, 142w, 142x, 142y, 142z, 143a, 143b, 143c, 143d, 143e, 143f, 143g, 143h, 143i, 143j, 143k, 143l, 143m, 143n, 143o, 143p, 143q, 143r, 143s, 143t, 143u, 143v, 143w, 143x, 143y, 143z, 144a, 144b, 144c, 144d, 144e, 144f, 144g, 144h, 144i, 144j, 144k, 144l, 144m, 144n, 144o, 144p, 144q, 144r, 144s, 144t, 144u, 144v, 144w, 144x, 144y, 144z, 145a, 145b, 145c, 145d, 145e, 145f, 145g, 145h, 145i, 145j, 145k, 145l, 145m, 145n, 145o, 145p, 145q, 145r, 145s, 145t, 145u, 145v, 145w, 145x, 145y, 145z, 146a, 146b, 146c, 146d, 146e, 146f, 146g, 146h, 146i, 146j, 146k, 146l, 146m, 146n, 146o, 146p, 146q, 146r, 146s, 146t, 146u, 146v, 146w, 146x, 146y, 146z, 147a, 147b, 147c, 147d, 147e, 147f, 147g, 147h, 147i, 147j, 147k, 147l, 147m, 147n, 147o, 147p, 147q, 147r, 147s, 147t, 147u, 147v, 147w, 147x, 147y, 147z, 148a, 148b, 148c, 148d, 148e, 148f, 148g, 148h, 148i, 148j, 148k, 148l, 148m, 148n, 148o, 148p, 148q, 148r, 148s, 148t, 148u, 148v, 148w, 148x, 148y, 148z, 149a, 149b, 149c, 149d, 149e, 149f, 149g, 149h, 149i, 149j, 149k, 149l, 149m, 149n, 149o, 149p, 149q, 149r, 149s, 149t, 149u, 149v, 149w, 149x, 149y, 149z, 150a, 150b, 150c, 150d, 150e, 150f, 150g, 150h, 150i, 150j, 150k, 150l, 150m, 150n, 150o, 150p, 150q, 150r, 150s, 150t, 150u, 150v, 150w, 150x, 150y, 150z, 151a, 151b, 151c, 151d, 151e, 151f, 151g, 151h, 151i, 151j, 151k, 151l, 151m, 151n, 151o, 151p, 151q, 151r, 151s, 151t, 151u, 151v, 151w, 151x, 151y, 151z, 152a, 152b, 152c, 152d, 152e, 152f, 152g, 152h, 152i, 152j, 152k, 152l, 152m, 152n, 152o, 152p, 152q, 152r, 152s, 152t, 152u, 152v, 152w, 152x, 152y, 152z, 153a, 153b, 153c, 153d, 153e, 153f, 153g, 153h, 153i, 153j, 153k, 153l, 153m, 153n, 153o, 153p, 153q, 153r, 153s, 153t, 153u, 153v, 153w, 153x, 153y, 153z, 154a, 154b, 154c, 154d, 154e, 154f, 154g, 154h, 154i, 154j, 154k, 154l, 154m, 154n, 154o, 154p, 154q, 154r, 154s, 154t, 154u, 154v, 154w, 154x, 154y, 154z, 155a, 155b, 155c, 155d, 155e, 155f, 155g, 155h, 155i, 155j, 155k, 155l, 155m, 155n, 155o, 155p, 155q, 155r, 155s, 155t, 155u, 155v, 155w, 155x, 155y, 155z, 156a, 156b, 156c, 156d, 156e, 156f, 156g, 156h, 156i, 156j, 156k, 156l, 156m, 156n, 156o, 156p, 156q, 156r, 156s, 156t, 156u, 156v, 156w, 156x, 156y, 156z, 157a, 157b, 157c, 157d, 157e, 157f, 157g, 157h, 157i, 157j, 157k, 157l, 157m, 157n, 157o, 157p, 157q, 157r, 157s, 157t, 157u, 157v, 157w, 157x, 157y, 157z, 158a, 158b, 158c, 158d, 158e, 158f, 158g, 158h, 158i, 158j, 158k, 158l, 158m, 158n, 158o, 158p, 158q, 158r, 158s, 158t, 158u, 158v, 158w, 158x, 158y, 158z, 159a, 159b, 159c, 159d, 159e, 159f, 159g, 159h, 159i, 159j, 159k, 159l, 159m, 159n, 159o, 159p, 159q, 159r, 159s, 159t, 159u, 159v, 159w, 159x, 159y, 159z, 160a, 160b, 160c, 160d, 160e, 160f, 160g, 160h, 160i, 160j, 160k, 160l, 160m, 160n, 160o, 160p, 160q, 160r, 160s, 160t, 160u, 160v, 160w, 160x, 160y, 160z, 161a, 161b, 161c, 161d, 161e, 161f, 161g, 161h, 161i, 161j, 161k, 161l, 161m, 161n, 161o, 161p, 161q, 161r, 161s, 161t, 161u, 161v, 161w, 161x, 161y, 161z, 162a, 162b, 162c, 162d, 162e, 162f, 162g, 162h, 162i, 162j, 162k, 162l, 162m, 162n, 162o, 162p, 162q, 162r, 162s, 162t, 162u, 162v, 162w, 162x, 162y, 162z, 163a, 163b, 163c, 163d, 163e, 163f, 163g, 163h, 163i, 163j, 163k, 163l, 163m, 163n, 163o, 163p, 163q, 163r, 163s, 163t, 163u, 163v, 163w, 163x, 163y, 163z, 164a, 164b, 164c, 164d, 164e, 164f, 164g, 164h, 164i, 164j, 164k, 164l, 164m, 164n, 164o, 164p, 164q, 164r, 164s, 164t, 164u, 164v, 164w, 164x, 164y, 164z, 165a, 165b, 165c, 165d, 165e, 165f, 165g, 165h, 165i, 165j, 165k, 165l, 165m, 165n, 165o, 165p, 165q, 165r, 165s, 165t, 165u, 165v, 165w, 165x, 165y, 165z, 166a, 166b, 166c, 166d, 166e, 166f, 166g, 166h, 166i, 166j, 166k, 166l, 166m, 166n, 166o, 166p, 166q, 166r, 166s, 166t, 166u, 166v, 166w, 166x, 166y, 166z, 167a, 167b, 167c, 167d, 167e, 167f, 167g, 167h, 167i, 167j, 167k, 167l, 167m, 167n, 167o, 167p, 167q, 167r, 167s, 167t, 167u, 167v, 167w, 167x, 167y, 167z, 168a, 168b, 168c, 168d, 168e, 168f, 168g, 168h, 168i, 168j, 168k, 168l, 168m, 168n, 168o, 168p, 168q, 168r, 168s, 168t, 168u, 168v, 168w, 168x, 168y, 168z, 169a, 169b, 169c, 169d, 169e, 169f, 169g, 169h, 169i, 169j, 169k, 169l, 169m, 169n, 169o, 169p, 169q, 169r, 169s, 169t, 169u, 169v, 169w, 169x, 169y, 169z, 170a, 170b, 170c, 170d, 170e, 170f, 170g, 170h, 170i, 170j, 170k, 170l, 170m, 170n, 170o, 170p, 170q, 170r, 170s, 170t, 170u, 170v, 170w, 170x, 170y, 170z, 171a, 171b, 171c, 171d, 171e, 171f, 171g, 171h, 171i, 171j, 171k, 171l, 171m, 171n, 171o, 171p, 171q, 171r, 171s, 171t, 171u, 171v, 171w, 171x, 171y, 171z, 172a, 172b, 172c, 172d, 172e, 172f, 172g, 172h, 172i, 172j, 172k, 172l, 172m, 172n, 172o, 172p, 172q, 172r, 172s, 172t, 172u, 172v, 172w, 172x, 172y, 172z, 173a, 173b, 173c, 173d, 173e, 173f, 173g, 173h, 173i, 173j, 173k, 173l, 173m, 173n, 173o, 173p, 173q, 173r, 173s, 173t, 173u, 173v, 173w, 173x, 173y, 173z, 174a, 174b, 174c, 174d, 174e, 174f, 174g, 174h, 174i, 174j, 174k, 174l, 174m, 174n, 174o, 174p, 174q, 174r, 174s, 174t, 174u, 174v, 174w, 174x, 174y, 174z, 175a, 175b, 175c, 175d, 175e, 175f, 175g, 175h, 175i, 175j, 175k, 175l, 175m, 175n, 175o, 175p, 175q, 175r, 175s, 175t, 175u, 175v, 175w, 175x, 175y, 175z, 176a, 176b, 176c, 176d, 176e, 176f, 176g, 176h, 176i, 176j, 176k, 176l, 176m, 176n, 176o, 176p, 176q, 176r, 176s, 176t, 176u, 176v, 176w, 176x, 176y, 176z, 177a, 177b, 177c, 177d, 177e, 177f, 177g, 177h, 177i, 177j, 177k, 177l, 177m, 177n, 177o, 177p, 177q, 177r, 177s, 177t, 177u, 177v, 177w, 177x, 177y, 177z, 178a, 178b, 178c, 178d, 178e, 178f, 178g, 178h, 178i, 178j, 178k, 178l, 178m, 178n, 178o, 178p, 178q, 178r, 178s, 178t, 178u, 178v, 178w, 178x, 178y, 178z, 179a, 179b, 179c, 179d, 179e, 179f, 179g, 179h, 179i, 179j, 179k, 179l, 179m, 179n, 179o, 179p, 179q, 179r, 179s, 179t, 179u, 179v, 179w, 179x, 179y, 179z, 180a, 180b, 180c, 180d, 180e, 180f, 180g, 180h, 180i, 180j, 180k, 180l, 180m, 180n, 180o, 180p, 180q, 180r, 180s, 180t, 180u, 180v, 180w, 180x, 180y, 180z, 181a, 181b, 181c, 181d, 181e, 181f, 181g, 181h, 181i, 181j, 181k, 181l, 181m, 181n, 181o, 181p, 181q, 181r, 181s, 181t, 181u, 181v, 181w, 181x, 181y, 181z, 182a, 182b, 182c, 182d, 182e, 182f, 182g, 182h, 182i, 182j, 182k, 182l, 182m, 182n, 182o, 182p, 182q, 182r, 182s, 182t, 182u, 182v, 182w, 182x, 182y, 182z, 183a, 183b, 183c, 183d, 183e, 183f, 183g, 183h, 183i, 183j, 183k, 183l, 183m, 183n, 183o, 183p, 183q, 183r, 183s, 183t, 183u, 183v, 183w, 183x, 183y, 183z, 184a, 184b, 184c, 184d, 184e, 184f, 184g, 184h, 184i, 184j, 184k, 184l, 184m, 184n, 184o, 184p, 184q, 184r, 184s, 184t, 184u, 184v, 184w, 184x, 184y, 184z, 185a, 185b, 185c, 185d, 185e, 185f, 185g, 185h, 185i, 185j, 185k, 185l, 185m, 185n, 185o, 185p, 185q, 185r, 185s, 185t, 185u, 185v, 185w, 185x, 185y, 185z, 186a, 186b, 186c, 186d, 186e, 186f, 186g, 186h, 186i, 186j, 186k, 186l, 186m, 186n, 186o, 186p, 186q, 186r, 186s, 186t, 186u, 186v, 186w, 186x, 186y, 186z, 187a, 187b, 187c, 187d, 187e, 187f, 187g, 187h, 187i, 187j, 187k, 187l

- 194V: A nechtáváte je třeba někdy i hodnotit to, jak pracovali, nemyslím teď ve skupinách, ale se občas se dělají, třeba na konci hodiny záci hodnotí to, jak fungovali v té třídě.
- 196Nechtáváte je také někdy takhle se nad sebou zamyslet třeba, aby si řekli...
- 197U: No, na v kolečku na koberci... no to jo, ale to zatím jim moc nejde jako, protože některé se jakoby chvátají nebo tak a ostatní okamžitě proti tomu takový to zamlhavý nastanovisko, takže to nám moc nejde.
- 200V: Takže tam jsou nějaké problémy.
- 201U: Jsou tam problémy a problémy s chováním takže to nám zatím moc nefunguje.
- 202V: Jo, jo, dobře, tak jo. Co děláte pro to, aby bylo hodnocení pro žáky užitečné, aby majim k něčemu bylo?
- 204U: No, užitečné, nebo i příjemné... já se vždycky snažim hodnotit napřed to pozitivní a zespoteť říct ale myslím si, že bys mohl tady přidat nebo tohle, myslíš, že by to nemohlo zmožt být lepší a takový a potom si říkám, že když řeknu, že když začnu tím pozitivním, a zoprotom teda jakoby pomalu přidám trochu toho negativního, tak tak mi připadá, že se zosopravdu snaží, jo, než...
- 209V: Vezmou to jinak
- 210U: Vezmou to jinak, jo, než kdyžých řekla, prostě je tobě to teda dneska fakt nevyšlo.
- 211V: A teď mě ještě napadá k tomu, když jim řeknete to, že vy je pochválíte nejdrív, zoprotom jim ukážete, že tma někde mají malinko mezery, snažíte se jim třeba i malinko znanastavit to, jak by mohli tu mezeru překonat, jak by to mohli doplnit?
- 214U: NO, samozřejmě Jo, jako jo, určitě.
- 215V: Jo jako, ono to vždycky...
- 216U: My jsme měli velký problémy hned na začátku roku s matematikou, s násobilkou, zoprakže jsme jako trénovali, zábavný to všechno bylo, fakt jako mi přišlo, že teda už víc zisjet nemůžu, takže pak dostali za úkol trénovat, měli na to nějaký časový období a třeba zisjsem říkala, říkám, tak pokračujeme to a veníte to od dvojky trojky to zvládali, demně zvojednu tu a uvidíš, že to půjde, tady to drhne, ale máte na to třídán...
- 221V: Jasně.
- 222U: Tak jako to zvládnete.
- 223V: Takže prostě malinko nějak popostrčit, aby...
- 224U: No, malinko je popostrčit, je pravda, že jako nejsou zvyklí moc sami, Jo, asi že jsou i zsmenší. Já jsem předtím měla třídu, která mi přišla, že byli jako samostatnější, tyhle jsou zráčkový ještě víc dětský.
- 227V: Hm, tak možná i proto že nejsou tolik zvyklí na to, jak je vedete vy, tak ono když je zoprak vede někdo jiný, tak trochu trvá, než člověk si zvykne na tu skupinu a ona i zoskupina na vás.
- 230U: Hm, no, jo, ale zase říkám, pak zase když se popostrčí, tak to pak jde trochu.
- 231V: Vzpomněla byste si na nějaký příklad toho, jak jste poskytla žákům třeba v té znaviastivěde nebo ještě případně v nějaké té literární výchově zpětnou vazbu? Třeba o znanějakém tom jejích učebním pokroku, to jestli se někde v něčem zlepšili?
- 234U: No někde v něčem zlepšili. Mhm, když jsme vlastně dělali s tou mapou a to, tak znaně případá, že ta zpětná vazba je pokaždý, když je pochválím, nebo...
- 236V: Tak dobře, nebo ta zpětná vazba pak teda u vás vypadá většinou formou nějaké té zopochvaly, anebo třeba dodáváte třeba i nějaký komentář a snažíte se teda toho žáka znanějakým způsobem popsat a vyzdvihnout to jak pracoval...
- 239U: Samozřejmě no, to jak pracoval, no vidíš, dneska ti to šlo, podívejte se, zvládnul to, z40Vmyslel to dál a dál, nebo je to lepší a tak no.
- 241V: U té vlastivědy byste si třeba vzpomněla na někoho, kdo měl třeba s něčim z42problémy a vy jste tam pak ten pokrok takhle viděla a vy jste mu pak mohla říct, jako z43jo, teď jsi to vylepšil.
- 244U: No, třeba když, zrovna ta co dneska chybí, když jsme našli Českou republiku, z45ukázala všechny hranice. Říkám, vidíš, už to zvládneš, ukázala jsi celou naši republiku, z46objelas ji kolem dokola. Tak už to jako prostě...
- 249V: Dobře. Tak jo. Jak zpětná vazba podle vás, ovlivňuje činnost, nebo vůbec průběh z47toho vyučování, nebo třeba i učební pokrok vašich žáků. Jaký myslíte, že má ta zpětná z48vazba na tohle všechno vliv?
- 250U: No, pozitivní, že jo. Protože oni vědí, on dokázal tohle, já to dokážu taky, ale třeba z49dokážu ještě víc...
- 252V: Ehm.
- 253U: Jo, voni jsou, voni některé z nich hodně soutěžíví, jo.
- 254V: Takže myslíte, že ta zpětná vazba je jako důležitá?
- 255U: Je důležitá, určitě.
- 256V: Myslíte si, že krom toho, že je pozitivní jakoby, jak ještě třeba by mohla ty žáky z50rovňnit, v čem, v čem je důležitá? Když tu zpětnou vazbu dáváte, v čem může ty žáky z51osovňnit?
- 259U: No, v té práci.

- 260V: Jak žáci reagují, popřípadě dále pracují s informacemi, které prostřednictvím tě
261zpětné vazby od vás dostanou? Že vy jim dáte nějakou zpětnou vazbu a zjistíte vy,
262nebo všimáte si toho, jak oni s tou zpětnou vazbou naloží, jestli...
- 263U: No, jako, když je pozitivní, tak to člověk hned vidí na tom vzezření, na tý reakci
264ned jejich potom.
- 265V: Jasně a krom toho nadšení, všimla jste si, že třeba si to opravdu vzali k srdci, já
266nevím, že když byste jim řekla, že třeba tadyhle v tom případě se ti to ještě tolik nedáří,
267potřebovalo by to na tom malinko víc zapracovat, třeba, dává tě i příklad jak by s tím
268mohl pracovat. Všimáte si pak toho, jestli ten žák tu zpětnou vazbu přijme a pracuje na
269tom dál, anebo že třeba vůbec to nemělo smysl těm žákům zpětnou vazbu poskytovat.
- 270U: No, to je taky jako jak kdo. Někdě to opravdu přijme a pracuje na tom jakoby dál a
271je to vidět. A poznám to třeba, když třeba pracuji doma na tom a snaží se opravdu.
272Mám tam typy, kde můžu říct, že prostě podle mě se učeň občas až moc, že
273v uvozovkách na tom intenzivně pracujou, když se jim jakoby něco nepovede, no ale
274je někde po kom se to jakoby sveze.
- 275V: Jo, takže pak ta zpětná vazba je jako...
- 276U: No a pak ta zpětná vazba je úplně...
- 277V: Dobře, tak jo, já myslím, že to je asi úplně všechno ode mě, takže vám děkuju za
278rozovor a ještě jednou teda chci říct, že ho využijeme pouze a jediné pro výzkumné
279účely a nebudeme to nikde zveřejňovat.

Příloha 7 - Božena_R2

<p>00:00</p> <p>Itakže bych vám chtěla poděkovat za váš čas a samozřejmě také sdělit, že zrozhovor, který teď nahrávám, nebude nikde jinak zveřejňován a využijeme ho apouze pro ty výzkumné účely. první otázku, kterou na vás mám: proč... nebo aspiš co chcete, aby děti z vlastivědy uměly? a pak teprve proč. no asi uměly, <i>sobý poznaly naši republiku, uměly se orientovat na mapě, uměly se orientovat eí po našem městě, protože jsme měli i naše město, vědět kde jaký úřad, kde co je, když by se ztratily, kam maj zavolat a věděla byste, proč je pro vás tohle sdůležitě, aby tohle uměly děti tohleto co jste vyjmenovala? no tak je to sdůležitý pro jejich praktické žnov, když by se jim někde něco stalo, nebo se napemohly někde dovolat pomocí, tak aby znaly čísla, která potřebují, u nás i uaby věděly, kam se obrátit dobře. jak zjišťujete, jestli to děti umějí? no u pomocí testů, pomocí dotazů má hodnocení ve vlastivědě pro vás nějaký uvýznam? no má význam, protože když nehodnotím, tak někteří se na to uvykažou a máte ještě nějaký další důvod, proč by to mělo mít význam pro i svás? takhle asi jak jste říkala, na základě čeho dostávají děti z vlastivědy ucnánky? na základě aktivity, na základě testů, přístupu k hodně dobře, jste u spokojena s repertoárem vašich činností, na základě kterých ty děti i shodnotíte? já myslím, že ano, že maj šanci vlastně všichni ti žáci v té třídě uoi ti slabší, i ty aktivní že každěj si může tam tu dobrou známku najít, dobře. zndostávají děti i jiné hodnocení u vás ve třídě, než známky? smajlíky, u pocínalu, pochvalu i formou bonbomu tu věcnou dobře. dáváte dětem ve zvlásvědě někdy zpětnou vazbu a pokud ano, tak jakou formou a třeba i zprvo? no zpětnou vazbu třeba když jsme něco dělali a já se jich znova ptám zayáko co bylo jejich úkolem, zda to zjistili, zda to zjistili správně, pokud to zsgjstili správně, proč se rozhodli k tomu, co tam napsali a tak jak tvoříte zgnánku z vlastivědy na vysvětlčení? pomocí testů, aktivity, mají zadané zrvěřování, z dobrovolných příprav na hodinu dobře ještě něco dalšího? vedení zasedání jasně, máte nějaký problém s hodnocením ve vlastivědě? no že těch zprví známek je málo, musíte nějaký přidat a chtěla byste nějak podpořit, aabyyste vlastně tu výuku a tu přípravu vlastivědy měla nějak usnadněnou?</i></p>	<p>zněco, v čem byste potřebovala podporu? no tak určitě, kdyžžak nově nějaký ty zrvěřování učebnice a to, to taký nemáme, na to nejšou peníze, tak to by se zátaky hodilo, jinak to jde, tím, že máme ten projektor, tak se to snažím nějak zduplňovat projektorem, jasně, tak jo dobře, ještě jednou mockrát děkuju za váš čas.</p>
<p>02:00</p>	

Příloha 8 - B1_R

00:00	<p>Itak já bych se tě chtěla zeptat na to, co se teď učíte ve vlastivědě. <i>no učíme se hory a ty vrchy. a pamatuješ si, co jste se učili i doposud? myslím od září, když jste nastoupili teď do školy letos, tak co jste se učili doteď?</i> Krom těch hor? <i>no učili jsme se ty pohory a takový ty, jak jsou tam města. aha takže něco so městech? no. a ještě něco dalšího tě napadne? už asi ne. dobře. co z toho, co gisi mi teď vyjmenovala, takže třeba ta města a nebo pohory a hory ti připadá důležitější jako abysme si to pamatovali, kdyžbysme byli někde na vysoký a prali se, tak by to bylo užitečný. a myslíš si, že něco z toho je pro tebe užitečné? učít se o horách, pohorích nebo o krajích a o městech? je to důležitější jo. a co se ti líbí nebo proč myslíš, že by ti to mohlo k něčemu být? napadne tě něco? ne. dobře. a co z toho tě nejvíc zajímá? mě nejvíc zajímá ty pohory. udobře a proč? protože se u toho můžeme bavit a je to zábava se to učít. dobře. jádá ti někdy pani učitelka nejvíc, jak se ve vlastivědě učíš? nebo jak to umíš? jáne. nikdy? ne. já nevím třeba když si napíšete nějaký test, tak ani tam usnežjistíš, jestli ti pani učitelka dá nějak nejvíc, že to umíš, nebo neumíš?</i></p>
02:00	<p><i>lano jako aby sem se hodně učila. a to ti řekne nebo kde to zjistíš? no když jsem hodně špatnou známku, tak mi to řekne. dobře. jak tě pani učitelka v té vlastivědě hodnotí? jak tě hodnotí? ona mě hodnotí jako jak to mam, jak jsem se to učili a tak a věděla bys i co hodnotí v té vlastivědě? no to asi zovnevim. nevím třeba zkouší vás někdy úsmě? jo. a věděla bys co třeba hodnotí, když vás takhle zkouší, na co se zaměřuje? no to nevím. nevíš, dobře. a víc ztřeba dopředu, nevím třeba před nějakým testem, a nebo třeba před tím zápisným zkoušením, co bude pani učitelka právě hodnotit? na co si máš dávat ztřeba nebo pozor nebo na co se máš zaměřit? dává vám to vědět? no vězra jsem dělala takový test z vlajek a ještě jsme si to předtím zopakovali, abysme se věděli, takže to hodně známkovala dobře. takže takhle vám to trošku zmasním, jak to bude vypadat. tak jo. připadá ti hodnocení ve vlastivědě zspravedlivé? jo. a napadne tě i třeba proč je to zspravedlivé? proč ti to tak zapřijde? no podle toho, jak se kdo učí, tak dostane takovou známku. a myslíš, že se pani učitelka rozhoduje správně, komu kterou známku dá? jo. za co v</i></p>

04:00	<p>ztě vlastivědě vlastně dostáváš známky? za všechno. za všechno? za to, že zbežky sedíš? ne to ne. tak za co třeba? za to třeba když píšeme test, zjstili to dělám dlouho a přemýšlím, tak to... já nevím, jak to říct. takže z ztestu dostáváte nějaké známky a ještě z něčeho? jsme se bavili, že vás občas zpaní učitelka i zkouší úsmě, tak to váš zkouší jenom tak, aby se podívala a zprakt si sednete, nebo to taky hodnotí? ne to nehodnotí to nehodnotí? dobře. a zjstěš něco tě napadne? ne. ne. a chtěla bys třeba, aby byla ta vlastivěda zbhodnocená jinak? ne. aby vás pani učitelka jinak hodnotila, jinak zpoznámkovala? ne, to bych nechěla. nechtěla dobře. tak jo, mocrát ti děkuju.</p>
-------	---

Příloha 9 - B2_R

<p>00:00 Itak zajímavá by mě, co se teď zrovna ve vlastivědě učíte. no teď se učíme o pahorkatinách a různých horách hmnn, dobře. a vzpomněl by sis i na to, co jste se učili doposud? myslím od zač, od začátku školy? no nejmíc jsme se učili s mapou a různý pohorí a taky různý jako středoecký kraj no a... takže ty skraj. no kraj. ještě něco? no učili jsme se ty kraj a to co, tam... čím je to eproslovené, pak co tam je za příjmsl, no a co tam ještě bylo... no učili jsme se o tom, co tam dějaj, co je tam na tom jako vzácnýho, no a pak jsme se začali učít sješie o středohoří a pahorkatinách. dobře. a co z toho je podle tebe důležité gvědět tady z těch věcí, které jsi vyjmenovával. z toho, co se učíte? asi kraj a i upahorkatinu, abysme věděli, až někdo po nás bude chtít, abysme to i vyjmenovali všechno. a je z toho něco důležitého pro tebe? no asi všechno. i asi všechno. a věděl bys i proč je to pro tebe důležité? vědět něco o kraji, i který je někým zajímavý nebo jaká jsou tam města nebo o těch pohorích. proč i je to pro tebe důležité tohleto umět? víc je pro mě důležité pahorkatice, protože i sblízko byli moje ta ta slavnika a mám ji moc rád</p>	<p>04:00 i nebo jak bude hodnotit? řekne vám to někdy dopředu? no řekne, že bude zhodnotit to, jak to tam... jestli to je správně, nebo ne. a ještě něco? nemn. i připadá ti to hodnocení ve vlastivědě spravedlivé? docela jo. a věděl by jsi, i proč ti to třeba tak přijde, že to je spravedlivé? možná protože mi to docela i sjeie a třeba když hodnotí ostatní děti, pořád ti přijde, že to je spravedlivé, tak i sjeie hodnotit tebe a jak hodnotí ostatní? no docela dost z nás má jedničky a jen i správně má jako dvojky čtyřky... no a ty co mají čtyřky pětky, tak pro ně to nepřijde i spravedlivý, když mají tu čtyřku, tak to spravedlivý tak moc není. dobře. za co i av té vlastivědě dostáváš známky vůbec? za lezty, za to, jak umím třeba i aopsat rostlinu nebo stromy a tak, v přírodovědě... jasně vy to máte přileně. no i a ta taky to, jak dokážu popsat ty kraj no a ještě jak umím horu. dobře. chtěl i abys třeba aby ta vlastivěda byla hodnocená taky nějak jinak, než tak, jak ji i abhodnotí paní učitelka dotud? no nevim, jak by to šlo, ale nějak jo. ale nevim i i jak dobře tak jo moctrát ti děkuju.</p>
<p>02:00 iaha dobře. a řekni mi ještě, co z toho tě nejvíce zajímá, z toho, co jste se i učili? nejmíc mě asi zajímá o těch pahorkatích. dobře. protože tam se konaj i raznovy, velká pahorkatice, je tam ten jialní příjmsl. perničky dobrý. dobře i sjeie jo. dá ti paní učitelka někdy ve vlastivědě najevno, jak se učíš a nebo jak to i zovumíš? dávná a jak? říká... no dávná jedničky a někdy dvojky, ale taky mi říká, v i zicem bych se měl zlepšit. a jak ti to třeba řekne? vzpomněl by sis? nebo jestli i zti to teď někdy řekla? no teď už dlouho ne, no a před dvěma týdny jsme se i z učili ve vlastivědě a... test, jsme probírali, co bude v lezty, který jsem dělal i zavčera. ale ne všechno uplně. no a my jsme to měli jako na zkoušku a mně to i zsmoc našlo, tak mi řekla, třeba abych se zlepšil jako jak kraj, který mi našly, i zsmo a jaký pahorkatiny a horu. dobře. a jak tě paní učitelka hodnotí v té i z vlastivědě? no zatím mě hodnotí na jedničku, ale ještě se to může změnit. no a i z věděl bys i co hodnotí přesně? no hodnotí to, jak přemýšlím o tom, když... že i z když je něco těžkýho, tak to umím docela dobře promyslet. dobře a dávná ti i appaní učitelka někdy dopředu vědět, co přesně bude hodnotit?</p>	

<p>napodlí toho jako že jestli si povídáme v hodině jako třeba já si taky někdy napovídala a měla jsem z čístitny jedna až dva, ale teď mám jedna a v té vlastivědě se to tak také děje jo? v podstatě všude. a bere to podle toho, jestli jaku práci bereme jako něco důležitýho nebo nějaký odpadky jako, jestli se jako uzavíráme hodně, nebo jestli je nám to úplně fuk chůstli byste, aby ta vlastivěda tak byla hodnocená nějak jinak? aby se tam něco změnilo v tom hodnocení? ne usale podle mě je to moc těžký na to že ji máme poprvý ve škole my jsme ji uzavírali loni ani předloni, ani v první třídě to asi těžko, takže neměli jsme ji uzavírat byvalý kamarád že se jako rodiče začali nějak... neshodují a tak takže uzavírat on měl ve škole vlastivědu už nějak ve druhé nebo ve třetí třídě. to bybude asi ta prvouka no. a potom taky jakoby pani učitelka třeba když někdo usase to moc neučí a potom jakoby třeba</p>	<p>16:00 usase to už vůbec neučí, tím třeba že si myslí, že když to neumí, tak jakoby že už usalo jakoby se potom neučí vůbec. a to hodnotí pani učitelka jako když se někdo uzavírá takhle? a je třeba něco, co byste na tom, jak vás pani učitelka hodnotí, usachtli změnit v té vlastivědě? ne, noo... a když ano tak proč, hlavně je, že je usspravodlivá, to je nejdůležitější, no b, no b, ta není vůbec usspravodlivá, naše třídní je, ale b, ne, ale tak bavíme se o pani učitelce, uskterá vás učí teď na vlastivědu, ta nás učila loni a před předloni a ještě nás usaučí na kadebku, a teď na tu vlastivědu byste to nechali tak, jak to je? dobře usano tak ještě se chci zeptat, jestli vy mě se chcete na něco optat, něco co usopotřebujete vědět třeba? no chtěl bych se jenom zeptat, jak jste přišla na to, usiže chcete být učitelkou, no protože u mě jsou skoro všichni učitelé, rodiče usotaké učí nebo učili a strýdka učil, takže já už od malicka jsem viděla, že bych usako taky chtěla dělat a drží mě to už od školky, drží mě to i teď a doufám, že usamě to držet bude, myslím jestli máte dotazy k tomu, co jsem se vás ptala. usjpróč vás třeba zajímá vlastivěda? protože tam je spousta zajímavých témat, a usobhlavně se na ní potřebujete momentálně zaměřit, tak jo. a vy chcete být usovzistienka nebo učitelka? ne, pani učitelka, tak pokud už tady k tomu, co usnejšně si říkáte, k tomu našemu povídání nemáte žádné další dotazy, tak mi usonezbyvá, než vám poděkovat... ještě něco? a budete pracovat v týhle škole? to usmevím, takže vám mockrát děkuju za rozhovor a teď vás teda odvedu zpátky usřido té třídy.</p>
--	---

Pozorování

Příloha 11 – 4.A_P1

Datum: 9. 11. 2015		Jméno výzkumníka: Jana Kopecká	Jméno učitelky: Anna
Počet žáků ve třídě: 24		Přesný čas zahájení výuky: 9:45	Škola a třída: ZŠ Hodnocená, 4. A
Z toho dívek: 13		Název tematického celku: Státní symboly	Vyučovací předmět: Vlastivěda
Čas	Objektivní popis	Výroky aktérů	Komentáře pozorovatele
9.45	Úvod hodiny – zahájení, představení, pravidlo pro zklidnění (zvednutí ruky), přesun na koberec – každý si vezme lističek a najdete si toho, kdo k vám patří – na lističcích pí. <i>státní znak, státní symbol, obrázek vlajky, standardy</i> apod.	U: Nejprve zadám instrukce, pak si vezmeš lističek... co jsem řekla?? Nejdříve zadám instrukce a až řeknu, najdeš si toho, kdo k tobě patří. Až se najdete, tak si se skupinkou najdi nějaké místo, kde spolu budete.	Myslela jsem, že žáci pak budou nějak ve skupinách pracovat, ale došlo pouze ke spojení názvů s obrázky, následně vrátili žáci obrázky paní učitelce a vrátili se na místa. (Mimlou hodinu končili velkým státním znakem.)
9.54	Kontrola rozdělení skupin		
9.58	Na tabuli promítnut velký státní znak. Vysvětlování obrázku v něm.		Žáci pomocí mapy a barevného rozdělení dokázali rozluštit, proč je lev ve znaku dvakrát, proč je na prvním a čtvrtém místě, proč moravská orlice na druhém a slezská na třetím. www.mujsat.cz
10.05	Zadání dobrovolného úkolu. A zjišťování, kde je státní znak.	U: Zkuste doma zjistit, proč je v symbolu půlměsíc.	Většinu žáci buď přetou, nebo to prozradí paní učitelka. Škoda, že se paní učitelka nepokusila tyto informace získat od žáků.
10.07	Proč je to orlice a ne orel?	U: Ještě si řekneme jednu zajímavost a dokonce se divím, že se nikdo na to nezeptal a to sice, proč je to zrovna orlice a ne orel? Ž: A proč je to orlice? U: Protože orel byl zobrazován se dvěma hlavami a orlice jen s jednou. U: Kolik těch symbolů je? Ž: 7.	
10.08	Rozdání papírků se slovy státní hymny. Poslech státní hymny. Žáci doplňují chybějící slova do papírků. Po přehrání společná kontrola.	U: Kdo z vás stihl doplnit? Pusím to ještě jednou s tím, že když se rozhlédnete po třídě, tak máte někde nápo vědu a klidně si potichu můžete pozpěvovat. U: Napadne vás, při jakých příležitostech se zpívá hymna? Ž: Na olympiádě. Ž: Mezinárodní utkání.	

10.18	Zpěv státní hymny a zdůraznění chování při jejím poslechnu.	<p>Ž: V kostele. U: No, to asi úplně ne, hlavně nám jde o to kdy. Ž: Na Silvestra. U: Ano, z noci na Nový rok.</p> <p>U: Musím vás docela pochválit, že vám to šlo, ale myslím si, že kdybyste si více naslouchali, tak by ta hymna nebyla tak rozladěná.</p> <p>U: Co je to za dny, které připadnou třeba na středu, úterý, pondělí a vy to pociťte tak, že zůstanete doma? Ž: Prázdniny. Ž: Státní svátky. U: Ano, jsou to významné dny, které připomínají významné historické události.</p>
10.20	Státní svátky.	<p>U (chodí ke každé skupině, u jedné se zastavila, prohlédla si, co má): Proč tam nepíšete, kdy to je?</p> <p>Žáci pracují mimo lavice a s nadšením. Zdá se, že jsou záci zvyklí pracovat ve skupinách, ale nemají rozdělené role, takže je ve skupině většinou jen jeden žák, který vede celou skupinu a buď hledá i příše, nebo nechává psaní na někom jiném.</p>
10.22	Dělení žáků do skupin pomocí rozdělení čísel žákům. Skupiny si najdou místo, kde budou pracovat. Každá skupina má k ruce kalendář, papír a tužku a pomocí kalendáře vypisuje všechny státní svátky, které v ČR držíme (včetně dat).	
10.31	Společná kontrola práce ve skupinách. Ukončení hodiny.	<p>U: Kolik jste jich našli? Ž: 15. Ž: 13. Ž: My to ještě nemáme. U: Během přestávk si to ještě můžete doplnit a na začátku další hodiny se na to podíváme.</p>

Příloha 12 – 4.A_P2

Datum: 12. 11. 2015		Jméno výzkumníka: Jana Kopecká		Jméno učitelky: Anna	
Počet žáků ve třídě: 24		Přesný čas zahájení vyuč. 9:45		Škola a třída: ZŠ Hodnocená, 4. A	
Z toho dívek: 13		Název tematického celku:		Vyučovací předmět: ČJ – literatura	
1.					
Čas	Objektivní popis	Výroky aktérů		Komentáře pozorovatele	
9:45	Úvod hodiny – všichni na koberec	<p>U: Je jedno, jak sedíte, dostanete ode mě instrukce, a pak budete dál pracovat. Vyber si něco, co má nějaký děj. Dneska se zase vlneme na čtení, což vás hodně baví a je skvělý, s jakým nadšením jste si vybírali knížky. Máme tu výhodu, že tu máme knihovnu se spoustou nových knížek. Ukolom bylo, vybrat si jednu knížku, kterou budete číst, čtení věnujeme 20 minut. Dál si každý z vás vezme jeden papír buď ten, nebo ten. V každém přiběhu je nějaká postava. Vyberte si obrázek, který blíže představuje vaši postavu. A po čtení se zaměřte na to, jaká ta vaše hlavní postava je. Klidně si můžete i kousek toho textu tam přímo napsat, jedna bude určitě nějaká hlavní, zásadní. Nebo tam můžete napsat váš pocit, jak vám se zdá, že ta postava je. Když to vše sňmete, jsou na tabuli schované vevnitř dvě otáčky. Pak si vyhlídnete někoho, kdo má také hotovo a navzájem si o té knížce povíte, co jste se o té postavě dočetli.</p>		<p>Míří na rozvoj čtenářské gramotnosti – vede ke sdílení, částečně k vysuzování a též doslovnému porozumění textu a k rozvoji vztahu ke čtení.</p>	
9:51	Čtení zvolené knížky, na zvoleném místě.			<p>Žáci mají pravděpodobně čtení velmi rádi – zdá se, že je hlavním lákadlem to, že mají možnost si v knihovně vybrat jakoukoli knížku, též mají možnost přinést si knížku svou, a tím se tak pochlubit, zpodobit ji pro záky.</p> <p>Opět časově omezená práce, hodiny jsou na viditelném místě – sebetřzení.</p>	
10:05	Dokončování čtení, začátek vypracování pracovních listů.	<p>U: Pomaličku dočítáte větu a dejte se na ten pracovní list. I když něco ve třídě ještě také čte tu samou knížku, tak není třeba to konzultovat a mít to stejně, jo? Každý pracuje sám za sebe.</p>		<p>Paní učitelka ještě jednou vysvětluje jednotlivé úkoly z pracovního listu.</p>	

10.10		<p>U: Klidně tam můžete napsat ty vlastnosti i z toho textu, jo? Z: Co mám napsat do toho, že se mi něco nelíbí? U: Buď z knížky, anebo něco, co se dělo při práci, cokoli tě v tu chvíli napadne.</p> <p>U: Podle čeho poznáš, že je hodná?</p>	<p>U: Nabádá děti k vyhledávání informací v textu. Hledání důkazů v textu.</p>
10.15		<p>U: Co se děje? A co jsi tam přečetla v první kapitole? Co ses dozvěděla? Z: No, že... já nevím. (Přáče.) U: Já se na tebe nebudu zlobit, že tě k tomu nic nenapadá. Když nám to nepůjde dneska, přijde nám to příště, vždy je lepší učit se z těch chyb. Tak, co ses tam dočetla? No tak tam můžeš psát třeba o té mamce. Z: Já nevím. U: E.. ty, taková šikula, určitě zvládneš napsat dvě větyčky, jde ti to a najednou neumíš pracovat s textem. Nebudem kvůli tomu plakat. Na tom zapracujeme. Konec toho brečení, tak zkus aspoň jednu větíčku napsat.</p>	<p>Ve třídě panuje naprosto klidná a uvolněná atmosféra. Všichni celou dobu výborně pracují.</p>
10.22		<p>U: Pokud to máte, podívejte se, zda někdo kolem vás má také hotovo a povězte si navzájem, co jste se dozvěděli, jo? A když už si to takhle hlezky předáte, tak se pak na konci sejdeme na koberec a řeknete mi, co jste se navzájem dozvěděli, jo?</p>	<p>Tento úkol ve třídě nikdo neplní. Každý stále pracuje sám, nikomu o tom, co přečetl, nevypráví.</p>
10.28	Závěr na koberci.	<p>U: Tak dokončete myšlenku a pojdte na koberec s vašema dílami. Klidně si vezměte i tu svoji knížku, co jste měli s sebou. Už se soustředte na mě ne na čtení, zavřít knížky. Close your books, please and don't speak. Z: Tohle není angličtina...? U: Všichni jste se dozvěděli něco zajímavého. Co čteš? Z: Já čtu zatřáváče o nesmrtelném Nicolasi Fiamelovi. Hlavní postava je Sofie... U: Holky!!! Táhle máme pravidlo a to zní, mluví vždy jeden, když mluví K, tak všichni ostatní naslouchají!. Z:... a oni jsou to čarodějové a ta Sofie má oheň, takže rukou propíchla gumu od auta zýmu, aby neodfíl, ale je hodná čarodějka. U: Co se ti líbilo? Z: Že to je takový prostě zajímavý, že prostě nevíš, co se tam pak stane... U: A co se ti nelíbilo? Z: Nedostatek času. U: Výborně, další... Každý má svoji knížku, každé jste pracovali perfektně, a pak si to dodáme a poslední hodinu si dame ještě čtení.</p>	<p>Zadáním instrukcí v AJ se paní učitelce povedlo získat pozornost žáků.</p> <p>Žáci nakonec hovoří jen sami za sebe a vyprávějí o své práci a knížce, neboť téměř vůbec neprobíhla aktivita, kde měli informace sdílet ve dvojicích</p>
10.30	Zvoní, ukončení hodiny a nastínění toho, jak práci dokončí.		

Příloha 13 – 4.A_P3

Datum: 19. 11. 2015		Jméno výzkumníka: Jana Kopecká		Jméno učitelky: Anna	
Počet žáků ve třídě: 24		Přesný čas zahájení výuky: 9.45		Škola a třída: ZŠ Hodnocená, 4. A	
Z toho dívek: 13		Název tematického celku:		Vyučovací předmět: Vlastivěda	
Čas	Objektivní popis	Výroky aktérů		Komentáře pozorovatele	
9.45	Zahájení hodiny – gesto na ztišení	<p>U: Děkuji, že jste krásně popřáli A. k narozeninám. Teďka se vlneme do práce. Dneska nás čeká... F., vš, co nás čeká? Tak nám to pověz? F.: Nevím. U: Tak proč mluvíš? Jestli si to tady chceš za mě odpovídat. Dneska nás nečeká žádný test, a abychom nic nepodcenili, tak si dnes uděláme takovou opakovací hodinu a pokud budeme mít chvíli času, tak začneme nové téma a to budou mapy. Teď ode mě dostanete každý z vás jeden pracovní list a co s ním? Zkusíte si ho nejprve vyplnit a dobře čtete a vyplňte to co nejlíp, protože pak si to vyměňte a dostanete takovou známku, která by vám řekla, co byste dostali, kdybyste to psali. Z.: Já už bych chtěl pracovat, jenomže nemám ten papír. U: Dejte se do práce, ale není třeba u toho mluvit a zkuste si to vyplnit každý sám.</p> <p>U: No to jsme si ale říkali... Z.: Ústava, Ústava... U: Hele, ty nikomu nerad, nech je v tom pěkně vykoupat, ať vidíme, jak to každý umí.</p> <p>Z.: Paní U, já nevím ten název nějakého ministerstva. U: Ministerstvo se vždycky něčím zabývá, nějakou oblastí jsme si říkali.</p> <p>U: Tak pišete, pišete, ať to můžeme za chvíli zkontrolovat. Z.: Ne, ještě ne. U: A já si myslím, že to budete mít raz dva.</p> <p>U: Tak máte asi poslední 3, 4 minuty na dokončení, víc povídáte, než pišete, tak poslední 3, 4 minuty a pak se ukážete.</p> <p>U: Vyměňte si pracovní listy. Možná by bylo lepší, kdybyste si to rovnou vybírala a oznamovala, kdyžž</p>		<p>Ve třídě panuje pracovní atmosféra.</p> <p>Žáci začínají být neklidní, nušví</p>	
9.50	Zahájení samostatné práce				
9.59					
10.01					
10.03					
10.08	Společná kontrola pracovních listů				

10.30	Ukončení hodiny	<p>máte tolik řeči. U: Kdy vznikla ČR? Ž: 1994, 2004, 1999, 1993... U: A proč? Jak jsi na to přišla? Něco se stalo, že jo? Ž: Protože jsem se to učila. Ž: Protože jsme byli samostatné Česko. U: Byly rozděleny Česká a Slovenská republika a vznikla Česká republika. Další? Ž: Mají právo voleb, volit. U: Právo voleb, nebo volební. Od kolika let máte právo volit? Ž: 18. U: Správně! Ž: Poslanci zasedají v Pražském hrade. U: Opravdu? Ž: V parlamentu. U: Nejvyšším zákonem, který ta země má se říká Ústava. U: Výborně, v čele státu stojí prezident. U: Hymna se jmenuje? Ž: Kde domov můj? U: Výborně, to tam doufám máte všichni. U: V., pojď nakreslit na tabuli státní vlajku, myslěla jsem si, že to je automaticky, ale ono není. U: Při kterých příležitostech vyvěšujeme státní vlajku? Ž: Při olympijských hrách. Ž: Při fotbalových utkáních. Ž: Když má prezident proslov. U: A teď to zrovna bylo v úterý. Proč jste byli doma? To jste byli doma jen tak? Ž: Jo, byl státní svátek. U: Teda vy jste vážně rozjetí, tak já si to od vás vážně vyberu a opravím to! Ž: Ně, paní učitelko! U: Proč ne? Já už jsem vás jednou varovala... U: Pojdme na čtyřku. Ž: Ministerstvo obrany, zemědělství. U: Když jsme v téhle budově, tak co by se nám hodilo? Ž: Školství. Ž: Finančí... U: Tak, teď jdeme na tu křížovku. U: Takže sami vidíte, kolik vám toho chybělo. Ti, co dávali pozor, to aspoň opravili a doplnili, co chybělo, tím svým spolužákům napomohli. Teď si to vraťte a sami si zkusíte ohodnotit, co byste si dali za známku.</p>
10.13		
10.15		
10.19		
10.23		
10.26		

Příloha 14 – 4.A_P4

Datum: 15. 12. 2015		Jméno výzkumníka: Jana Kopecká	
Počet žáků ve třídě: 24		Přesný čas zahájení výuky: 9:45	
Z toho dívek: 13		Název tematického celku: Vyučovací předmět: ČJ – literatura	
Výroky aktérů			
Cas	Objektivní popis	Výroky aktérů	Komentáře pozorovatele
9:48	Zahájení na koberci – paní učitelka předčítá z knihy Hravá škola hezkého chování – Povídanka o kováři Jitrovi	U: Proč měl zlaté srdce, co to znamená? Kdo mu pomohl, musel si pomoci sám, nebo mu někdo pomohl? Z: Všichni z vesnice. U: Co z toho příběhu plyne, jak byste se jakoby ponaučili z toho. Z: V nouzi poznáš přítele. Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá. U: Takypěkný, výborný. Takže, když my někomu pomáháme, tak když pak my jsme v nouzi, většinou nám ten druhý také pomůže.	Záci sedí v křehu na koberci a poslouchají paní učitelku, která předčítá (krásná práce s hlasem). Žáci přicházejí na to, o čem příběh byl, že je v něm nějaká zápletka a ponaučení → úvod do následující práce.
10:00	Samostatná práce s pracovním listem – tvorba příběhu	Teď ode mě dostanete pracovní list, poslouchejte, co budete dělat. Slyšeli jste krátký příběh, který měl zápletku a ponaučení. Vy na listu máte pět, šest slovíček, ze kterých vytvoříte příběh s ponaučením. Pak ho porovnáme s tím původním. Můžete si udělat pohodli, a psát si, kde chcete, ale nemuste ostatní. Ještě jedna důležitá věc, máte na to maximálně dvacet minut, takže v celou dvacet konec.	Žáci nejprve reagují negativně na to, že dostanou pracovní list, nakonec jsou ale zvědaví tím, že mohou vymyslet příběh vlastní. Neseohlasy projevují zejména žáci, kteří jsou aktivní o mluvnici a matematice. Při psaní příběhu se ukazuje, jak na tom kdo je. Zdá se, že žáci, kteří jsou celkem nadaní a vymykají v hodinách matematiky a českého jazyka (mluvnice), mají při vymyšlení vlastních příběhů velké potíže a naopak ti, kterým to zase až tak dobře nejde o mluvnici, tvoří krásné příběhy. Žáci rozvíjejí sebevědomí – pracují s časem – svou práci si musejí rozvrhnout tak, aby ji stihli v zadaném čase.
10:22	Představení příběhu	U: Pomalu dopište poslední větu a pojďte se pomalu přesunout sem na koberec. Z: Paní učitelko, můžu se napřít? U: Můžeš se napřít. A: Paní učitelko, já to ještě nemá dopsaný. U: To je jedno, už jsou taci, kteří to mají dopsaný. U: F. se nám vždycky bojí něco představit, ale když v tom psaní si dokáže vždy perfektně srovnat myšlenky. F., moc oceňuju i to, že jsi tam krásně zařadil tu přímou řeč, kdo co říká, opravdu ses toho ujal perfektně.	Vybrání žáci se vždy posadí na židličku na koberci a předčítají své příběhy. Někteří žáci by chtěli, aby jejich příběhy zazněli, ale nechť jí je číst – jeden za žáků přečela paní učitelka.
10:29	Ukončení hodiny předčítáním úvodního příběhu, ve kterém uslyší zadaná slova Povídanka o Hrnčířovic Lidušce		Paní učitelka předčítá původní příběh. Žáci porovnávají se svými vlastními příběhy – zdají se si podobné, zdá jsou rozdílné.

Příloha 15 – 4.A_P5

Datum: 15. 12. 2015	Jméno výzkumníka: Jana Kopecká	Jméno učitelky: Anna
Počet žáků ve třídě: 24	Přesný čas zahájení výuky: 8:40	Škola a třída: ZŠ Hodnocená, 4. A
Z toho dívek: 13	Název tematického celku:	Vyučovací předmět: ČJ

Čas	Objektivní popis	Výroky aktérů	Komentáře pozorovatele
8:42	Zahájení výuky – zkoušení z vyjmenovaných slov po b, l, m, p	U: Dneska nás čeká na začátek opakování vyjmenovaných slov. Všichni, kdo věra neshlíhli nikol, vědí, co mají dělat. Do zítřka přinesete. Teď si vyzkouším ty vyjmenované slova, který vy zvládáte a nevídáte a vyzkouším si to na pluska a minuska. A. Výborne. Máš tady tři pluska, jedno minusko, dvojka jo? Napiš si aktivia dvojka. M. to nemá zažít, no tak se to doučíš, nemáš to, takže minusko. Další, perfektní, máš tady zatím dvě pluska. Tak, popojedem. Chmyří? Jsi začala u p a jsme u m. Tak znovu. Ty si to zopakujš. A. ta nám řekne taky po p. A. Pýcha, pytel, pysek, netopýr, slepýš, pyl, kopyto, klopytá, třpytí se... třpytí se... ee... ne... chmyří... U: Zase to chmyří? A., ještě jednou to vem, třeba si vzpomeneš. Máš dvě minuska, dvě pluska, takže seš na tojce jo? Tak aktivia. To má být jak básnička a ne to vymyšlet za chodu. K., naprav to. Ještě jedno jsi vynechala, to je ten plevl... K. Pelynek. U: No ten ne.	Záci mají možnost získat čtyři znaménka – čtyři plusy = 1, tři = 2, dva = 3, jeden = 4, čtyři minusy = 5. Žáci jsou na toto hodnocení zvyklí, známky přijímají bez problémů.
8:53	Práce v učebnici a pracovním sešitem – křížovka, vyjmenovaná slova po s	U: Než začneme, V. nám vyjmenuje vyjmenovaná slova po s. Prestaň hulákat a dej se do psaní. Z. Pani učitelko, co znamená sychravo? U: Kdo by to v. vysvětlí? A. Jako když venku přiši, je ošklivo, fouká vítr, tak je sychravo. U: Tak D. povídej, cos tam našla za slova. Ostatní poslouchají, aby si to mohli zkontrolovat.	Nejprve procvičení toho, co se bude dít v následujícím cvičení. Nechává žáky, aby byli nositeli pravdy – vysvětlují si slova navzájem – v případě dalších nejasností paní učitelka vysvětluje.
9:00	Práce s okopřovanými listy – první cvičení společně	F: Usínám únavou - bude měkký, protože to není ani přibuzný, ani vyjmenovaný. U: Ano. Byla bych ráda, kdybyste se všichni naprosto znišili! Nechápu, jak můžete kontrolovat, když je tady takovej hluk!	Záci určují, zda bude ve slovu yň a odůvodňují.
9:07	Samostatná práce žáků v pracovním listu – křížovka	U: Tak, mluvíte se na dvanáctku a F. nám přečte	

9.16	Společná kontrola pracovních listů	<p>zadání. První údaj, který je důležitější, piš do sešitu, další údaj, budete k sobě spojovat slova z levého a pravého sloupce. Sýkoračn smích, jde to? Ž: Ano. U: No, šlo by, ale nevím. ↓</p> <p>U: Ideme si to společně opravit, odůvodňuji, jaká jsi doplnil íčka a proč a řekneme si, co nám vyšlo. U: Kdo má, může se podívat na čmáčku a M, šesnáctka, šesnáctka, ta bude za domácí úkol. A napišete to do procvičovacích sešitů. Ž: Paní učitelko, ale já dneska peču s mamkou. Ž: Paní učitelko, ale já se vrátím v šest. A jelikož jste měli možnost si to zkontrolovat, tak já si to vyberu a oznamuju.</p>
9.23	Žáci dokončují přepis do sešitů.	<p>U: Zkontroluj si háčky, čárky. Moc meleš a málo pišeš. Jak to, že někteří to mají hotové a ty jsi ještě ani nezačal. Hele a proč ty pišeš furt tou tužkou. Říkám ti to dennodenně. Jednak si to mážeš a jednak je to oprava nepřehledný. Takže ty si to vezmeš domů a přepíšeš a něčím jiným – ne pastelkou a tužkou.</p>
9.25	Konec hodiny	

Příloha 16 – 4.B_P1

Datum: 9. 11. 2015		Jméno výzkumníka: Jana Kopecká		Jméno učitelky: Božena	
Počet žáků ve třídě: 22		Přesný čas zahájení výuky: 8:40		Škola a třída: ZŠ Hodnocená, 4. B	
Z toho dívek: 13		Název tematického celku: Státní symboly		Vyučovací předmět: Vlastivěda	
Čas	Objektivní popis	Výroky aktérů	Komentáře pozorovatele		
8:40	Úvod - představení – každé žákovička, seznámení s tématem – krátké opakování orientace v mapě a státních symbolů Na tabuli plákat se státními symboly.	U: Jaké máme sousední státy? K: Polsko, Německo, Rakousko, Slovensko. U: S kým máme nejdelší/nejkratší hranici?	Pani učitelka sdělila žákům, že budou opakovat orientaci v mapě, ale nakonec se orientace týkálo jen asi prvních 5 minut. Následně navázala na to, co je vedle jejich map ještě vidět a tím nakonec otevřela téma státní symboly.		
8:45	Přirazování názvů zemí k jednohlavému vlajkám (promítnuto na tabuli). Pani učitelka přikreslila ještě slovenskou vlajku.	U: J, viš, jakou má barvu slovenská vlajka?	Jeden žák mluvil o vlajkách Monaka a Malty, že v nich není rozdíly. Pani učitelka sňbila, že se pak podívá a zjistí (mohla zjistit hned, neb byla u PC s přístupem k internetu?). Co se týče slovenské vlajky, žáci nevěděli, a tak pani učitelka nechala žáka vyhledat na počítači její vzhled.		
8:51	Zápis do sešitu (překreslení vlajek, dopisání názvů států).	U: Vlajky si překreslete do sešitu a k nim si napíšte název země, které ta vlajka patří.	Ve třídě je klid, žáci pracují téměř samostatně, v případě nejasnosti se obrací na U, která pohotově odpovídá. U připomíná pravidla českého pravopisu (státy a jejich názvy – velké písmeno).		
9:00	Povídání k symbolům.	U: Jaký typ vlajky ještě znáte? Standarda – na Pražském hradě. U: Jaký ještě znáš symbol? J: Hymnu.	Povídání o tom, jak vznikla slova české hymny – spojení s Fildovačkou. Žáci v podstatě pořád sedí v lavicích, nicméně je vidět, že všichni mají radost, když mohou jít napsat něco na tabuli.	Pani učitelka přizná své pochybení	
9:03	Na tabuli text státní hymny s vyznačenými slovy. Žáci doplňují – opět promítnuto na tabuli přes projektor.	Ž: Pani učitelko, to je ale špatně! U: No vidíš, děkuju, K., aspoň vídíte, že i já se mohu splést. Jak to tedy bude? Ž: Krásná země.			
9:09	Po doplnění slov hymny ji žáci zpívají.	U: A zvládnete to i bez slov promítnutých na tabuli?	Vypadá to, že je povídání o státních symbolech baví a dokonce i její zpívání, ač se nejdříve žáci různě posmívají, ale U je nabádala k tomu, aby ke státním		

9.12	Zopakování všeho, co doposud v hodině proběhlo. Na tabuli promítnuty popisy státních symbolů, žáci doplňují slova, jejichž popis tam je.	<p>U: Jaké máme státní barvy? A: Modrou. T: Bílou. M: Červenou. J: Hnědá, žlutá, fialová... DUKLA!!!! Duka v**el!</p> <p>U: Kde můžete vidět velký státní znak dokonce každý den? Ž: Ve škole!</p>	<p>symbolům měli úctu apod. U následně použije nahrávku hymny z YouTube a děti spolu s ní zpívají, aniž by viděly text.</p> <p>Žáka, který vytkl, si paní učitelka odvedla s sebou na chodbu a nejspíš ho nějak pokárala, nebo se mu snažila domluvit. Je to problémový žák.</p> <p>Připadá mi, že je práce v hodině hodně jednotvárná, žáci sedí v lavici, někteří občas dojdou k tabuli a zapisují odpovědi.</p>
9.24	Znovu zopakování všech symbolů.		
9.25	Ukončení hodiny.		

Příloha 17 – 4.B_P2

Datum: 12. 11. 2015	Jméno výzkumníka: Jana Kopecká	Jméno učitelky: Božena	
Počet žáků ve třídě: 22	Přesný čas zahájení výuky: 7.45	Škola a třída: ZŠ Hodnocená, 4. B	
Z toho dívek: 13	Název tematického celku:	Vyučovací předmět: ČJ – literatura	
Čas	Objektivní popis	Výroky aktérů	Komentáře pozorovatele
7.45	Úvod – přivítání se ve škole, organizační chvíle – seznámení s tím, co žáky čeká po státním svátku.		Ve třídě je žák s ADHD – je zvláštní, že sedí až v předposlední lavici v řadě před katedrou u okna, kde na něj není až tak dobře vidět. Žák věcně něco nemá, nedává pozornost, neustále hledá, kdo by se k jeho vyrušování připojil. Paní U ale říká, že nepomohl ani blízký kontakt.
7.50	Práce na koberci v kruhu.	U: Prosim vás, zklidněte se! Posuňte se! Tam taky sedíte holka, kluk! A., prosim! Děkuju ti, jsi rozzumná, děkuju, že se občas mohu na někoho spoolehnut. Když něco řeknu, tak to platí pro všechny a nikdo není žádná výjimka. Když jsme si něco četli, dělali jsme si pověst, pohádku a dneska takové povídaní, budete dělat ve dvojicích. Dneska mimochodem vás nechám utvořit dvojice. Pokud to nevyjde, zasáhnú do toho já a vytvořím je. Je povídaní o tom, jak rosteme, bude to o nás a i o blbě křídě. J: Já nemám dvojici, tak tu budu sedět sám, ou jéé! (žák s ADHD)	
8.00	Zpět v lavicích (už ve dvojicích).	U: Takže J. a T. J. Já nechci sedět s T., jsem jediný kluk, který má sedět s holkou! U: Ty jsi jediný kluk, který dělal problémy na koberci, T. nemůže sedět vpředu, když máte dělat ve dvojici, viš, co to znamená? (J. stále odporuje.) Viš, co? Pojď na mě počkat na chodbu. Vaším úkolem je přečíst si ten článek a z druhé strany máte nějaký úkol. V: Vymysli a napiš, jak by příběh malinkaté křídý mohl pokračovat. U: 1. přečteme, 2. uděláme úkol,	Když žáci tvoří sami dvojice, žák s ADHD nikoho hned nemá, proto paní učitelka dvě děti spojíla. Paní učitelka J často ústně hodnotí jeho chování, odvedenou práci apod.). Zdá se, že je mu někdy věnováno až příliš pozornosti

8.04	Žáci čtou text o křídě.	3. podíváme se, jak to dovyprávěl Miloš Macourek.	Práce již probíhá bez problémů, rušivému žákovi bylo domluveno, jak? Pravděpodobně pomohlo vysvětlení, že sedět u něj bude. Jen pro teď na práci ve dvojicích, pak budou zase sedět všichni, kde sedí normálně.
8.08	Vymýšlení pokračování příběhu.	<p>U: Kdo má hotovo, vymýšlí, jak příběh bude pokračovat, z druhé strany na ty linky. Prosim tě, J, řádku tam máš dost, ale ne jen jednu nebo dvě věty. Až bude velká nučička ready, bude za deset minut půl deváté, všichni končíte.</p> <p>Ž: Paní učitelko, prodloužte nám čas? U: Proč bych vám měla prodlužovat čas, když vás slyším akorát povídat.</p> <p>U: Dokončíte, dám vám ještě chvíličku, dopíšeš myšlenku, kdo má, sejdeme se na koberci.</p> <p>Vy na koberci si to v klidu přečtete, protože to budeme číst nahlas tak ať nekotráte a v klidu počkáme na ostatní.</p>	<p>Žáci pracují v omezeném čase, musejí si svou práci rozvrhnout tak, aby ji stihli. Mají na ní přesně deset minut. Rušivý žák najednou problém se spoluprací s dívkou nemá, dokonce jí zpívá písničku – ona se zdá být spokojená.</p>
8.19			Pozdní příchod žáčky, zprvu není nijak zapojena do práce, prostě jen postává u jedné dvojice.
8.20			
8.27	Čtení různých pokračování příběhu.	<p>U: Sedíme ve dvojici, zavěsíme pusinky. Tak K, tady nebyla, takže co bylo našim úkolem. Musíme ji říct, co se dělo, aby na nás nekoukala. Ž: Četli jsme si příběh, a pak jsme si tady vymýšleli, jak to mohlo dopadnout. O čem ten spisovatel psal? Ž: O křídě.</p> <p>U: Co se s ní dělo? Co dělala? Ž: Kreslilo se s ní a psalo, třeba trojúhelníky a úsečky, motýlí. J, já bych tě aspoň chvilku chtěla nenapomínat. Tohle všechno říkáš A, kdyžs poslouchal, nemusel jsi to teď hledat. Kdo začne číst? L, čte. U: Um, ale jak to s ní mohlo dopadnout? To jsme se tam nedozvěděli. Výborně, krásný holek, opravdu se vám to moc povedlo. Další si přečteme třetí hodinu a zhodnotíme si to.</p>	<p>Žáci jsou dosti neklidní, ale spolupracují, dohodovně se hlásí na čtení smyšleného pokračování příběhu. Dochází k zapojení žáčky s pozdním příchodem.</p>
9.30	Zvoní, konec hodiny.		

Příloha 18 – 4.B_P3

Datum: 19. 11. 2015		Jméno výzkumníka: Jana Kopecká		Jméno učitelky: Božena	
Počet žáků ve třídě: 22		Přesný čas zahájení výuky: 10.40		Škola a třída: ZŠ Hodnocená, 4. B	
Z toho dívek: 13		Název tematického celku: Vodstvo		Vyučovací předmět: Vlastivěda	
Čas	Objektivní popis	Výroky aktérů		Komentáře pozorovatele	
10.40	Zahájení hodiny – nasínání jejího průběhu.	<p>U: Kdo má nachystáno na lavici, tak se sejdeme na koberec. Sedněte si, jak máte... dobře, tak už máte o minutu kraší přestávku... mám zase počítat a opět vám zkrátit přestávku o další minutu? Děkuju, A, že jsi zachránila celou třídu a přisedla si.</p> <p>U: Jak se jmenuje naše město? Ž: XY. U: U něj je nějaká řeka, jak se jmenuje? Jakou má barvu na mapě? Ž: Modrou. U: A co ostatní řeky? Jsou falovš? Ž: Ne, také modře.</p> <p>U: Jak je vyznačeno Labe? Jakou barvou? Dlouhou? Krátkou? Kde je nejtěsnější? U: Jedeme tužkou po Labi, až dorazíme na první velké město, které? Ž: Praha! U: Praha je na Labi? Jedete stále po Labi. Ž: Hradec Králové! U: Ano, výborně. Na řece Labi leží náš jediný velký přístav, který? Ž: Děčín. U: Znovu jedte po Labi od pramene až tam, kde opouští naši republiku, a všimněte si řek, které se vlévají do Labe, které? Ž: Úpa, Ohře....</p>			
11.00		<p>U: Jak poznáme pravé a levé přítoky? Když si stoupnu tak, a tak, tak může být pravá kdekoli a levá také... kdo se v tom má vyznat? Jak to bude?</p>			
11.03	Modelování řek a přítoků (pomocí zátek a třídy – hádání, který přítok je pravý, a který je levý).			<p>Žáci, kteří modelují, jsou nadšení a pobavení, ti, co jsou pozorovatelé, moc nepozorují. Zprvu ano, později už ne. Nějaký úkol?</p>	
11.09	Zpět v lavicích			<p>Žáci pracují ve dvojicích, ne všude opravdu probíhá</p>	

11.22		<p>U: Když máme mapu, tak já si počkám, až budou poslouchat všichni... Takže, máme mapu a já po vás budu chtít, abyste ve dvojicích na papírek, který vám dám, vypsali pravé a levé přítoky Labe.</p> <p>U: Co ještě je vyznačeno modrou barvou na téhle mapě? Ž: Řeky, moře. U: Na téhle mapě? Ž: Rybníky a jezera. U: Je to všechno? Radím vám, podívejte se na tu Vltavu. Ž: Nádrž. U: Jedeme od pramene Vltavy, jaké jsou tam nádrže? Vltava je nejdelší nebo nejkratší řeka? Nejdéší.</p>	spolupráce.
11.25	Zopakování všeho, co v hodině proběhlo, ukončení hodiny.		

Příloha 19 – 4.B_P4

Datum: 16. 12. 2015		Jméno výzkumníka: Jana Kopecká		Jméno učitelky: Božena	
Počet žáků ve třídě: 22		Přesný čas zahájení výuky: 7:46		Škola a třída: ZŠ Hodnocená, 4. B	
Z toho dívek: 13		Název tematického celku: Pohodi		Vyučovací předmět: Vlastivěda	
Čas	Objektivní popis	Výroky aktérů	Komentáře pozorovatele		
7:45	Přivítání – organizační chvílka na koberci	U: Dobré ráno a sejdeme se na koberci. Tak, a protože neseďme tak, jak máme, tak kluci si dojdou sednout do lavic, holky mezi sebou udělají mezeru, všechny holky. Nejdříve taková organizační, ráno si vezmeme vlastivědu a čtení, pak vývarku a doděláme ta pravidla. Lektři mě prosili, abychom si je vyvšili, ale upřímně, nevím kam. Teď vsтанeme, dojdeme si do lavic a najdeme si v žákovské jiná sdělení. Pak se vrátíme na koberec.			
7:55	Zápis do žákovské	U: Jakou funkci má služba na pořádek věci ve třídě? A: Když mají uklizené na lavici a pod lavicí, tak můžou jít. U: Ano, takže, co mají dělat? A: Poušit.			
7:57	Službnost na službu na pořádek věci ve třídě	U: Budeme potřebovat penál, pastelky, sešity. Odsítímni jedničku a dej ji sem, dvojku, potom nalep do sešitu. Vezmi mapu, a tu horní i s čísly odsítímni, nalep do sešitu. Kdo má hotovo, sejdeme se na koberci.	Pani učitelka řeší problematiku službu na pořádek (žák s ADHD).		
8:04	Zpět v lavicích				
8:16	Zorganizování práce ve dvojicích	Mínule jsme psali test, a zjistila jsem, že někteří to neumějí, že někteří se na to učili a jiní se to dokonce učili i při testu. Budete pracovat ve dvojicích, tak jak sedíte. V té mapě máte vyznačená čísla. Jakou barvou vybarvujete pohodi. Čím je vyšší, tím má barvu? Ž: Tmavší. U: Vaším úkolem v těch dvojicích bude to dát do správné barvy (do hnědé) a vašim úkolem bude najít ta	Žáci očividně práce s mapou baví, ale nejsou moc připraveni. Často si s něčím nevědí rady, a to i přesto, že bylo vše zopakováno, vysvětleno. Paní učitelka mezi žáky chodí i s asistentkou a znovu vysvětlují.		

8:24	Práce ve dvojicích	<p>Jednotlivá pohoda na mapě a připsat, jak se jmenují.</p> <p>U: Proč si to neděláte hnedou, hned, pastelkou? Když si to najdeš, hned si to vybarvi, ať víš, kterou to máš dělat.</p>	<p>Žáci mají pracovat ve dvojicích, nicméně většina z nich tak nepracuje. Zdá se, že to nemají v oblibě, ale jsou zvyklí takto pracovat. Na pohled se zdá, že ve třídě není příliš dobrý kolektiv, každý radši pracuje sám, nechce nic půjčit, ani ukázat.</p>
8:30	Ukončení hodiny	<p>U: Máte přestávku, kdo nemá hotovo, nevádi, dokončí si to další hodinu při společné kontrole.</p>	

Příloha 20 – 4.B_P5

Datum: 16. 12. 2015		Jméno výzkumníka: Jana Kopecká		Jméno učitelky: Božena	
Počet žáků ve třídě: 22		Přesný čas zahájení výuky: 8:40		Škola a třída: ZŠ Hodnocená, 4. B	
Z toho dívek: 13		Název tematického celku: Hory a pohoria		Vyučovací předmět: Vlastivěda	
Čas	Objektivní popis	Výroky aktérů	Komentáře pozorovatele		
8:46	Zahájení výuky, kontrolování úkolu z předchozí hodiny – žáci chodí k tabuli a postupně ukazují pohoria na mapě.	U: Co je jednička? A: Jednička je Sumava. U: Výborně, pojď ukázat na mapě. Další úkol, A., přečti.	Vyvolaná žákyně pouze řekla název pohoria, ale nebyla schopná jej ukázat na mapě a zorientovat se v ní. Paní učitelka to ukázala sama, a žákyni přesto pochválila a ta si šla poté sednout.		
8:52	Přihazování hor k pohorím	Takže my jsme si teď naši všechna pohoria, která u nás jsou, a vašim úkolem teď bude přiřadit k nim správně nejvyšší horu. J. I. Teď děláš zrovna to, co nemáš.	Žáci, kteří mají hotovo, mohou pracovat dál, vypisují výsledky zezadu na tabuli. Ostatní žáci musejí počkat, případně kontrolovat práci těch, kdo píšou na tabuli.		
9:10	Samostatná práce žáků (pracovní list)	U: V sešitu máš nalepený pracovní list, dvojku. Doplníš, co tam chybí, anebo vyškrtneš nesprávnou variantu.	Žáci pracují samostatně, i když je jejich práce na známky. Pracovní list se týká nadmořské výšky, roviny, nížin, barevného znázornění v mapě, pahorkatin, atd.		
9:20	Odevzdání prací, zápis známek do žákovské	U: Přines mi ten sešit. A vezmi si žákovskou, ať ti tam můžu zapsat známku.	Paní učitelka celkem rychle opravuje pracovní listy. Rozdává hlavně jedničky. U vyfoceného pracovního listu opravila pravopisné chyby a dala jedničku, nicméně si myslím, že právě kvůli tomu, že se zaměřila na pravopis, si ne všimla dvou chybných odpovědí, ve kterých se tyto chyby objevily.		
9:25	Ukončení výuky				