

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hodnocení pro učení

Assesment for learning

Kristýna Pučálková

Vedoucí práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Praha 2018

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

V Praze dne 18. 4. 2018

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce. Dále pak vedení základní školy a jeho třídnímu sboru, především paní učitelce Brožové a Stolařové, za podnětné informace. Nakonec bych chtěla poděkovat své rodině, především sestře za psychickou podporu a cenné rady.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce pojednává o hodnocení cílené na podporu efektivního učení žáků. V první části práce jsou diskutována teoretická východiska tématu, konkrétně školní, a především formativní hodnocení. Je zde definován pojem hodnocení, jeho historie, funkce, typy a význam. Dále se práce zabývá tématem hodnocení pro učení a jeho metodami s přímou vazbou na výzkumné otázky. Druhá část práce je věnována empirickému výzkumu hodnocení u dvou učitelek prvního stupně základní školy ze zvolené třetí a páté třídy včetně vnímání formativního hodnocení jejich žáky. Praktická část vychází ze získaných teoretických poznatků a je prováděna kvalitativní formou. K šetření výzkumu je zvolena případová studie formativního hodnocení v kontextu třídních systémů výuky a hodnocení žáků s cílem zmapování, analyzování a posouzení významnosti formativního hodnocení, hodnocení pro učení a hodnocení jako učení žáků. Diplomová práce tak přináší zjištění, jakým způsobem je formativní hodnocení uplatňováno a jak tento inovativní způsob ve výuce vnímají nejen žáci ale i jejich učitelé. Z výzkumného šetření vyplývá, že zvolené učitelky ze třetí i v páté třídy zařazují jednotlivé možnosti formativního hodnocení do jejich výuky. Obě učitelky využívají toto hodnocení podle věku a individuálních zvláštností jedinců, přestože učitelka ze třetí třídy se přiklání spíše k sumativnímu typu hodnocení. Paní učitelka v páté třídě je naopak nakloněna k hodnocení formativnímu. Všichni žáci se ztotožňují v případě dobrého prospěchu spíše k hodnocení známostí, při obtížích ve výuce ke slovnímu hodnocení, pro ideální pochopení klasifikace k oběma způsobům. Většina žáků vnímá jako nejprospěšnější sebehodnocení společně s hodnocením učitele. Nejproblematictější a nejméně objektivní je pro ně vrstevnické hodnocení.

KLÍČOVÁ SLOVA

Formativní hodnocení, hodnocení pro učení, hodnocení jako učení, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, žákovské portfolio, případová studie.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the primary pupils' assessment aimed to support effective learning. In the first section a theoretical background of school and formative assessment is discussed. The concept of assessment, its history, types and function are briefly commented. Further the proposed thesis addresses the idea of assessment for learning and respective approaches with direct connection to the research inquiries. The following section of the thesis concerns empirical investigation of the assessment of two primary school teachers from selected third and fifth-year primary school classes along with the perception of the formative assessment by their pupils. The practical part based on the gained theoretical insight is carried out in a qualitative manner. For the purpose of investigation, a case study of formative assessment aimed at mapping, analyzing and evaluation in the context of school learning systems is proposed. The proposed thesis provides findings about how is the formative assessment put into effect and how this innovative technique is viewed not only by pupils, but also elementary school teachers. According to the conducted research both interviewed teachers integrate formative assessment principles in their classes. Even though the teacher from the third-year class prefers the summative method of evaluation both teachers make use of the formative assessment according to the age and individual specificities. The teacher from the fifth-year class gives preference to the formative assessment. In case of good performance, the pupils identify themselves with the summative way of assessment, however they prefer formative evaluation in case of difficulties. For optimal comprehension of the classification the pupils favor both evaluation methods. Majority of the pupils believe that the most seminal approach is the combination of self-evaluation along with the teacher's assessment. On the contrary, the peer-evaluation is considered to be the least objective and most problematic.

KEYWORDS

Formative Assessment, assessment for learning, assessment as learning, self-assessment, same-age peer assessment, primary pupil portfolio, case study.

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Teoretická část	10
2.1	Hodnocení	10
2.1.1	Definice hodnocení	10
2.1.2	Historie hodnocení.....	11
2.1.3	Funkce hodnocení	13
2.1.4	Formy hodnocení	16
2.1.5	Typy hodnocení	18
2.2	Formativní hodnocení	22
2.2.1	Pojem formativní hodnocení.....	22
2.2.2	Význam formativního hodnocení	22
2.3	Metody formativního hodnocení.....	23
2.3.1	Výchovně-vzdělávací cíle.....	24
2.3.2	Kritéria hodnocení	25
2.3.3	Zpětná vazba	27
2.4	Slovní hodnocení	31
2.4.1	Pojem „slovní hodnocení“	31
2.4.2	Význam slovního hodnocení.....	32
2.4.3	Typy hodnocení	33
2.4.4	Podmínky slovního hodnocení.....	34
2.4.5	Hodnotící jazyk.....	35
2.5	Sebehodnocení	36
2.5.1	Pojem „sebehodnocení“	36
2.5.2	Význam sebehodnocení	37

2.5.3	Typy sebehodnocení	38
2.5.4	Podmínky sebehodnocení	39
2.6	Vzájemné hodnocení žáků	40
2.6.1	Pojem „vrstevnické hodnocení“	40
2.6.2	Význam vrstevnického hodnocení	40
2.6.3	Podmínky vrstevnického hodnocení	41
2.7	Žákovské portfolio	42
2.7.1	Pojem „žákovské portfolio“	42
2.7.2	Význam portfolia	43
2.7.3	Typy portfolií	43
2.7.4	Podmínky portfolia	44
3	Praktická část	46
3.1	Úvod	46
3.2	Metodologie výzkumu	47
3.2.1	Stanovení cílů	47
3.2.2	Výzkumné otázky	47
3.2.3	Podoba výzkumu: případová studie	48
3.2.4	Výběr případů, zdůvodnění výběru	48
3.2.5	Metody sběru dat	49
3.3	Analýza a interpretace dat	51
3.3.1	Pozorování: 3. třída	51
3.3.2	Pozorování: 5. třída	53
3.3.3	Rozhovor: 3. třída - žáci	55
3.3.4	Rozhovor: 5. třída - žáci	59
3.3.5	Rozhovor: 3. třída – učitel	64

3.3.6	Rozhovor: 5. třída – učitel	67
3.3.7	Obsahová analýza dokumentů	71
3.4	Výsledky výzkumu	75
3.4.1	Hodnocení žáků na prvním stupni ZŠ.....	75
3.4.2	Způsob hodnocení učiteli na prvním stupni ZŠ	86
3.5	Závěr výzkumné části	98
4	Závěr	107
5	Seznam použitých informačních zdrojů.....	110
6	Seznam příloh	113

1 Úvod

Hodnocení se stává součástí každé lidské činnosti, kdy člověk porovnává, oceňuje, rozhoduje, posuzuje, třídí či napravuje. Tato dovednost je využívána neustále především na základě individualizace, tedy dle subjektivních postojů např. při využívání hodnotících soudů. Předkládaná diplomová práce je však zaměřena především na hodnocení školní, kdy se jedná o proces systematický neboli připravený, organizovaný a neustále opakovatelný v činnosti učitele, a je tudíž velice důležité tuto činnost dělat pečlivě, spravedlivě a objektivně.

Z tohoto důvodu je práce zaměřena na hodnocení žáků, kterému zatím není věnováno příliš pozornosti, jelikož se jedná o hodnocení inovativní. Toto hodnocení lze znát pod pojmem formativní hodnocení či také hodnocení pro učení žáků. Jedná se o hodnocení, které poskytuje žákovi informace v průběhu procesu učení. Zaměřuje se na podporu efektivního učení žáků, jejich rozvoj a získávání kvalitní informativní zpětné vazby, díky které lze odhalit chyby, obtíže či další nedostatky v práci žáka.

Cílem této diplomové práce je přispět k mapování, analyzování a posouzení významnosti formativního hodnocení, hodnocení pro učení a hodnocení jako učení žáků. První část předkládané práce je zaměřena na teoretická východiska tématu. Navazující empirická část z teoretických poznatků vychází a je prováděna formou kvalitativního výzkumu. K šetření výzkumu je zvolena případová studie formativního hodnocení v kontextu třídních systémů výuky a hodnocení žáků. Tato výzkumná strategie je zvolena z toho důvodu, jelikož je považována za detailní a komplexní v oblasti získání informací o sledované situaci či zvoleném jevu.

Mezi specifické cíle zvoleného tématu práce bude patřit zpracování dvou případových studií a případy využívání formativního hodnocení ve dvou konkrétních třídách, které budou navzájem porovnávány. Konkrétněji tedy budou pozorovány způsoby vedení výuky s využitím hodnotících metod především se zaměřením na formativní hodnocení. Na toto téma budou dále vedeny rozhovory s učitelkami ze zvolených tříd, aby došlo ke zjištění způsobu využívání tohoto hodnocení. Pro vlastní výzkumné šetření poslouží několik hloubkových individuálních rozhovorů se žáky ze zvolených tříd o způsobu hodnocení a práci s portfoliem, ale i účast na konzultaci mezi žákem, jeho rodiči a učitelem tzv. tripartitě. K doplnění informací napomůžou i rozhovory s žáky nad jejich

portfolii, doplňující rozhovory s ostatními učiteli ze zvolených ročníků či využití hodnocení dle potřeby práce.

První část práce je tudíž orientována na teorii pojmu hodnocení, jeho historii, funkce, formy a typy. Následně je v ní specifikovaná terminologie formativního hodnocení, jeho metody, techniky a nástroje, ke kterým se i vztahují mé výzkumné otázky. Empirická část následně navazuje na předchozí teoretickou a je cíleně zaměřena na získání odpovědí ke zvoleným výzkumným otázkám, především informacím o tom, proč a jakým způsobem můžeme posilovat formativní hodnocení ve školním vzdělávání žáků.

Vlastní výzkumné šetření bude prováděno u dvou učitelek a jejich žáky z prvního stupně základní školy. Vzhledem ke skutečnosti, že mentalita žáků se vyvíjí s jejich věkem, bude s cílem získání co nejrozmanitějšího statistického vzorku zvolena třetí a pátá třída. Vlastní výzkum bude probíhat na vybrané pražské škole a to zejména v období od září 2017 do března 2018. Tato škola je zvolena zejména z důvodu jejího využívání inovativních způsobů hodnocení. K získání a sběru dat poslouží metody pozorování, rozhovorů a analýzy dokumentů. Pro zajištění kvality výzkumného šetření bude zvolena metoda triangulace, která je chápána jako „proces použití rozličných pohledů za účelem vyjasnění dat“.

Praktickou část doplní přílohy zaměřené na hodnocení, které jsou na dané škole s žáky využívány a dokreslují tak lépe získané informace o hodnocení z náslechnů či hloubkových rozhovorů. Rovněž nebude chybět ani souhrnné vyhodnocení výzkumu rozšířené o doporučení pro učitele základních škol a v závěru práce zodpovězení hlavních výzkumných otázek.

2 Teoretická část

První částí předkládané diplomové práce jsou zpracovaná teoretická východiska tématu. Rozdělila jsem tuto část na dvě oblasti, a to na pojem hodnocení jako takové a na termín formativní hodnocení, které pod pojem hodnocení významově spadá. V první části představuji definici hodnocení, jeho historii, funkce, formy a typy. Druhá část pak navazuje na předchozí, avšak zde se zabývám pouze hodnocením formativním neboli hodnocením pro učení žáků. Představuji zde jeho definici a význam, následně se zaměřuji na metody formativního hodnocení, které propojují s technikami a nástroji. Jako jednotlivé kapitoly zde představuji slovní hodnocení, ve kterém formativní hodnocení probíhá. Dále se zabývám jednotlivými metodami jako je sebehodnocení a vrstevnické hodnocení, a také zde představuji hlavní nástroj formativní hodnocení, tedy žákovské portfolio.

2.1 Hodnocení

2.1.1 Definice hodnocení

Na úvod bych ráda definovala klíčové pojmy, na kterých stojí zvolené téma diplomové práce, konkrétně pojmy hodnocení a školní hodnocení. Oba pojmy jsou obsahově velmi rozsáhlé, překrývají se a níže uvedené definice je nutno chápat pouze jako silně zjednodušené.

Pojem hodnocení

V literatuře existuje celá řada definic pojmu hodnocení. Pojem hodnocení je obecnější, a tudíž je logické začít právě s jeho definicí.

Podle mého názoru je nejužitečnější definice J. Slavíka (1999, s.15), který charakterizuje hodnocení z obecného pohledu 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“. Autor dále uvádí, že hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která nám umožňuje rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných na základě subjektivního přístupu (Slavík, 1999, s.22).

Hodnocení se tedy stává součástí každé lidské činnosti, kdy člověk porovnává, oceňuje, rozhoduje, posuzuje, třídí či napravuje. Tato dovednost je využívána neustále především na základě individualizace, tedy dle subjektivních postojů např. při využívání hodnotících soudů. Jak uvádí autoři Kolář a Šikulová (2009, s. 11): „Hodnocení je vynášení posudku, ocenění nějakého jevu, a to na základě případné analýzy tohoto jevu a na základě poznání, pochopení funkčnosti tohoto jevu pro určité situace, jejich řešení atd.“

Pojem „školní hodnocení“

Tento pojem zahrnuje vše, co již bylo řečeno v předchozí části u termínu hodnocení. Odlišuje se však tím, že zde se jedná o systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, přičemž se jedná o činnost systematickou tedy připravenou, organizovanou a opakovaně prováděnou, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím a opravám, jak uvádí M. Pasch (1998, s.104). Jedná se tedy o hodnocení ve školství, které se od ostatních institucí značně liší.

J. Slavík (1999, s. 23) představuje pod tímto pojmem všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají. Hodnocení tedy spadá pod profesní kompetenci učitelů, kteří mají právo a povinnost zodpovědně posuzovat kvalitu žákova výkonu a jeho chování ve škole. Tato činnost je využívána neustále, jak při záměrných situacích jako jsou zkoušení či písemné práce, tak i při samovolných neverbálních či verbálních vyjadřováních jako je pokývnutí hlavy, změna tónu hlasu, mimika v obličeji, komentáře a jiné.

„Hodnocení má vyjádřit ocenění žákovy práce, nebo naznačit cestu, jak nedostatky napravit. Jedná se o proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků “ (J. Velikanič, 1973, s. 156-157).

„Školní hodnocení není tedy jednoduchou záležitostí a to, jak je realizováno, ovlivňuje nejen kvalitu výchovně vzdělávacího procesu a rozvoj osobnosti žáka, ale i celkové klima školy, třídy a vztahy mezi rodinou a školou“ (J. Kratochvílová, 2011, s.19).

2.1.2 Historie hodnocení

V průběhu dějin se vystřídal mnoho způsobů hodnocení od hledání různých způsobů odměn a trestů až po současné inovace ve školství. V této kapitole bych chtěla pouze v krátkosti představit důležité změny či zajímavé informace v procesu hodnocení.

První zmínky o hodnocení pochází od Quintiliana, o kterém se dozvídáme od J. Velikaniče (1973, s. 159 -160). V této době jsou využívána zvláštní místa, která sloužila ke klasifikaci a selekci žáků podle jejich učebních výsledků. Tato místa lze také nalézt pod pojmem lokace. Přední místa patřila nejlepším žákům, zadní místa těm, ke kterým neměl učitel blízký vztah a sympatie. Mezi další formy hodnocení patřily také tělesné tresty, tzv. knihy cti, černé knihy či signy (symboly), kterými byli žáci označováni.

V 16. století se poprvé setkáváme s formou hodnocení prostřednictvím známek, kdy nastával rozvoj škol, výchovy a vzdělání, a žáci začali být hodnoceni podle klasifikačních stupňů. Do této doby převládalo slovní hodnocení či jak už bylo řečeno, hodnocení pomocí symbolů.

V 18. století nastává mnoho změn, o které se zaslouhuje Marie Terezie a J. I. Felbiger. Jako příklad lze uvést kodifikaci školního hodnocení Felbigerovým školním řádem z roku 1774 a uzákonění veřejných zkoušek a vysvědčení tzv. Knihou metodní pro učitele škol v roce 1775. V této době se začala klasifikovat návštěva školy, mravy, prospěch v jednotlivých předmětech a také celkový prospěch.

Teprve až na počátku 20. století se objevují první kritiky známkování, přestože je to dodnes nejfrekventovanější forma hodnocení. Za význačnou osobu první vlny kritiky je označován L. N. Tolstoj, který odmítal běžné zkoušení jako vstupní etapu hodnocení. Následovaly kritiky tradičního způsobu a vnášené subjektivity do hodnocení z řad reformních pedagogů jako např. u nás V. Příhoda.

V současnosti se objevuje snaha o změnu, jak v základních dokumentech, tak i v postojích učitelů na hodnocení žáků. V roce 2004 je v České Republice stanoven Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, podle něhož je možné žáky klasifikovat, hodnotit slovně nebo kombinovat oba způsoby.

Podle R. Meighana je rozdělován model koncepcí vzdělávání na tři základní, a to na transmisivní koncepcie, interpretativní koncepcie a autonomní koncepcie. V tradiční škole založené na transmisi, tedy předávání poznatků a dovedností je zaměřeno hodnocení na osvojení si určité úrovně předloženého učiva učitelem, hledání chyb a porovnávání žáků mezi sebou. Koncepcie interpretativní je založena na předchozích zkušenostech a poznacích žáků tzv. prekonceptech, se kterými žáci dále pracují. Žák se stává nejen subjektem procesu učení, ale i jeho objektem. Průběh této koncepcie je zaměřen na

vzájemné porovnávání zkušeností, prezentaci, interpretaci a následné vyvození nových poznatků. Autonomní koncepce je založena na sebereflexi a sebevzdělávání. Žák přebírá zodpovědnost za své učení, učí se samostatnosti a kritickému myšlení.

„Dnešní škola vychází z nového paradigmatu vzdělávání, usiluje o humanizaci výchovy a vzdělávání, upřednostňuje zkušenosti žáka, postupné konstruování jeho poznatků a utváření dovedností postojů s hledáním smyslu učení se, ne pro počet jedniček, ale pro sebe sama, pro uplatnění získaných kompetencí v praxi. Škola by měla být založena na partnerském vztahu mezi učitelem a žákem, v němž oba aktéři vzdělávacího procesu respektují své role. Takové škole odpovídá interpretativní a autonomní koncepce.“ (J. Kratochvílová, 2011, s. 20).

Hodnocení tedy již není pouhým prostředkem pro posouzení výsledků žáka neboli hodnocení učení (assessment of learning), ale stává se z něj hodnocení pro učení (assessment for learning), což je téma, kterému bych se chtěla v této diplomové práci věnovat. Jedná se tudíž o hodnocení, které se stává nejen prostředkem, ale i cílem či dovedností, jejichž prostřednictvím je žák schopen rozpoznat výsledky svého výkonu i procesu učení, které mu umožňuje další rozvoj. Hodnocení učitelem je zde významně doplňováno o sebehodnocení žáka.

„Začalo být preferováno kvalitativní, formativní, zpětnovazební, individualizované a diagnostické hodnocení a pozitivní přístup k chybě žáka a učitele“ jak uvádí ke změnám ve školství V. Spilková (in Starý, Laufková, 2016, s. 9).

2.1.3 Funkce hodnocení

Hodnocení musí splňovat určité funkce, podle kterých by se každý učitel měl řídit. V literatuře se však setkáváme s širokým spektrem vymezení funkcí hodnocení, autoři nemají jednotné názory, avšak mnoho uvedených funkcí od jednotlivých autorů má v jádru hodně společného. Také bych ráda zdůraznila, že dané funkce jsou často spolu vzájemně provázané, a z hlediska řízení učební činnosti žáků či z hlediska rozvoje žákovy osobnosti by bylo vhodné či spíše důležité, aby se navzájem v dané výuce doplňovaly. Záleží však na daném učiteli, který se rozhoduje o výběru prioritní funkce učební činnosti. Jeho výběr se totiž odvíjí od toho, jaký je záměr jeho hodiny, a co daným hodnocením sleduje.

Nejčastěji se hovoří o čtyřech základních funkcích, které se vzájemně propojují. Jedná se o funkci motivační, informativní, diferenciální a prognostickou. Někteří však pod názvem informativní uvádějí i funkci poznávací, kontrolní či regulační. Pod názvem prognostická funkce je uváděn i termín diagnostická. Někteří se snaží některé funkce skloubit do jednoho termínu, naproti tomu J. Velikanič (1988) přichází s uvedením jedenácti funkcí s názvem: kontrolní, aktivizační, diagnostické, selektivní, prognostické, sebehodnotící, didaktické, regulační, motivační, výchovné a informativní.

Já jsem si do své práce zvolila výběr funkcí podle autorů Koláře a Šikulové (2009, s. 46-54), jelikož si myslím, že shrnují všechny důležité funkce, podle kterých bychom se při výuce měli řídit. Jedná se o šest funkcí, které jsou pojmenovány jako motivační, informativní, regulativní, výchovná, prognostická a diferenciační.

Motivační funkce hodnocení

Jak uvádí autoři Kolář a Šikulová (2009, s. 46) tato funkce hodnocení patří mezi nejfrekventovanější a nejvyužívanější, a proto také spadá mezi jednu z nejsilnějších funkcí procesu vyučování. Jejím prostřednictvím můžeme u žáků dosáhnout zvýšení motivace v učebních činnostech, ale také se může stát, že dosáhneme i demotivace k učení. Toto hodnocení ovlivňuje jejich prožívání, jak při pocitu úspěchu, tak i neúspěchu, který dále ovlivňuje další učební výkony. Čáp a Mareš (2001, s. 145-147) představuje termín motivace jako „souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti - ze souhrnu toho, co člověka pobízí, aby něco udělal, nebo co mu v tom zabraňuje“. Motivace je tedy založena na potřebách člověka mezi něž můžeme zařadit elementární biologické potřeby, tak i potřebu bezpečí, osobního vztahu, potřebu výkonu, radosti, kladného přijímání, cíle či kompetence. Toto hodnocení je tedy založeno na uspokojování zájmů a potřeb, které ovlivňují nejen chování a jednání žáka, ale také jeho výkon. Jedná se o hodnocení, které pomáhá žákovi v jeho rozvoji, pobízí ho k dalšímu vzdělávání a zdokonalování.

Informativní funkce hodnocení

Toto hodnocení je využíváno k informování žáka o dosaženém výsledku procesu vzdělávání. Zde hraje důležitou roli zpětná vazba, kterou se žák dozvídá informace o výkonu, o jeho učební činnosti či o vynaloženém úsilí. Prostřednictvím tohoto hodnocení je předávána informace od učitele žákovi o tom, jak dalece se přiblížil k cílové normě, na jaké úrovni je jeho výkon ve srovnání s ostatními, či se dozvídá na jaké úrovni je jeho

jednání, chování, znalosti a dovednosti. Tyto informace jsou předávány nejen žákovi, ale i dalším zájemcům o jeho výkon jimiž jsou rodiče, další učitelé či vedení školy. Hodnocení od učitele slouží žákovi jako zpráva, ze které získává informace o svém výkonu, ať správném či chybném. Toto hodnocení by mělo být jasné, konkrétní a pro příjemce srozumitelné. Učitel by tedy měl provádět tzv. „obsahovou analýzu výkonu“ (Amonašvili, 1987 in Kolář, Šikulová, 2009, s. 49), což znamená prodiskutovat s žákem to, co zvládá v porovnání se stanovenou normou, jaké jsou jeho znalosti, nasazení, úsilí, správnost pracovních postupů, informovat ho o chybách a především o dalším postupu, zaměření a zlepšení. Tato činnost směřuje k samotnému procesu žákova učení, nežli pouze k dosažení výsledku učební činnosti. Tím funkce splňuje pro učitele také funkci kontrolní a diagnostickou.

Regulativní funkce hodnocení

Toto hodnocení, jak již z názvu vypovídá, učitel využívá k regulaci každé další učební činnosti žáka. Snaží se tedy usměrňovat a řídit jeho výkony, používání metod a učební postupy, učební styl, intenzitu činnosti či volní úsilí. Učitel tímto hodnocením záměrně ovlivňuje kvalitu žákovy práce, a to jak konečný výsledek, tak i činnost samotnou. Tato funkce je opravdu plněna, když učitel nezapomíná na tzv. obsahovou analýzu výkonu žáka. Tento důkladný rozbor zaměřený nejen na dosažené výsledky, ale i metody práce, postoje či učební styl však nelze dělat při každém hodnocení. Učitel by měl tedy vždy hodnotit alespoň s využitím základních prvků této analýzy v podobě slovního hodnocení. Tím by žákovi sdělil, co zvládá, jaké jsou jeho slabiny či v čem by se měl zlepšit.

Výchovná funkce hodnocení

Hodnocení by mělo vést i k funkci výchovné, tedy k formování pozitivních vlastností a postojů žáka k učení, k sobě samému i ke svému okolí. Vhodným a pozitivním hodnocením může učitel ovlivňovat žákovy postoje, jeho představy o hodnotách, aspirace či sebevědomí. Při nevhodně zvoleném hodnocení můžeme tyto oblasti osobnosti značně narušit. Měli bychom se tedy vyvarovat používání hodnocení jako kázeňského prostředku. Také by se každý učitel měl snažit být co neobjektivnější a posuzovat pouze konkrétní čin či výkon žáka. Mnozí učitelé však přesto vnášejí do posudku prvky subjektivity a zahrnují do hodnocení námi vnímanou kvalitu osobnosti daného žáka.

Prognostická funkce hodnocení

Učitel by měl být schopen na základě důkladného poznání žakových dovedností, vědomostí a schopností předpovědět jeho další studijní perspektivu. Této funkce je nejvíce využíváno u žáků pátých a devátých tříd, kteří se rozhodují ve volbě pokračování studia. Právě proto, je tato funkce velice důležitá, jelikož při správném použití učitelem lze pomoci žákům při rozhodování a vyvarování se jejich zklamání.

Diferenční funkce hodnocení

Toto hodnocení úzce souvisí s výše uvedenou prognostickou funkcí. Jeho funkcí je umožňovat rozčlenění žáků do určitých výkonostních skupin. Tyto skupiny se rozlišují na základě úrovně zvládnutí učiva, pracovním tempem, učebním stylem, nadáním, zájmy či respektováním pravidel chování a společného soužití. Učitel podle tohoto rozdělení vytváří přípravu na výuku, přičemž využívá různě zaměřených a obtížných učebních úloh. V praxi se však můžeme setkat i s nevhodným využitím diferenciací, a to na základě prospěchu žáka či tzv. „nálepkováním“ či „škatulkováním“.

2.1.4 Formy hodnocení

Pod termínem formy hodnocení se ukrývají způsoby, pomocí kterých vyjadřuje učitel dosažené úrovně výsledků žáků. „Volba způsobu hodnocení souvisí s cílem našeho hodnocení, typem hodnocení, osobností žáka, jeho věkem, a je těsně spjata s danou pedagogickou situací. Volba forem hodnocení by měla být rovněž v souladu s koncepcí školy, s žádaným pojetím výuky na škole“ (Kratochvílová, 2011, s. 33) .

Jednotlivé formy se ve výuce mohou navzájem prolínat a vzájemně se doplňovat. Vždy však záleží na daném učiteli, co chce daným vyjádřením získat. Každý by měl proto vždy dopředu vědět, jaké mají jednotlivé způsoby hodnocení pozitiva, tak i negativa. Pokud jsou však vybrané způsoby v souladu s funkcemi hodnocení, a jejich volba odpovídá stanoveným cílům, stávají se zvolené formy vhodnými pro danou učební činnost.

Pod jednotlivé způsoby vyjádření hodnocení spadá forma číselná, grafická, verbální a nonverbální, ke kterým bych se zde chtěla blíže vyjádřit. (rozdělení dle Kratochvílové, 2011, s. 33-39)

Číselná forma

Pod tuto formu spadá jakékoliv použití numerických prostředků. Nejčastěji se jedná o hodnocení s využitím klasifikační stupnice, která se skládá z pěti stupňů u výsledků vzdělávání a je tedy vyjádřena známkami od jedné do pěti či třemi stupni u hodnocení chování na vysvědčení. Tento způsob je také nazýván jako klasifikace nebo jako kvantitativní forma hodnocení. Jedná se však o hodnocení, které nedává žákům zpětnou vazbu k tomu, jak se daná učební činnost žákovi povedla. Zjišťujeme zde pouze do jaké míry je práce vyhovující, avšak nezískáváme informaci o tom, v čem jsme chybovali, v jakém kritériu, oblasti či okruhu dovedností jsme se posunuli, co se nám daří či nedaří. Dále se zde jako další formy využívají stupnice, procenta či body, pomocí kterých lze také ohodnotit vzdělávací výsledky a chování žáků.

Grafická forma

Mezi další formu hodnocení spadá grafická forma mezi jejíž příklady řadíme symboly, grafy, obrázky či barvy. Jedná se o formu, která je velice blízká dětem z důvodu pestrosti a názornosti. Nejčastěji se v praxi využívají tzv. „smajlíci“, podle jejichž úsměvů žáci zjišťují, jak se jim daná látka daří, čemu rozumí či nerozumí, co se jim nepodařilo či z čeho mají radost. I u této formy je však důležité dbát na dostatečnou vypovídající hodnotu a na srozumitelnost hodnocení pro žáky.

Verbální forma

Pod tento způsob vyjádření hodnocení spadá jak forma ústní, tak i písemná. Pokud však chceme, aby toto hodnocení spadalo pod formu kvalitativní, nemělo by se zapomínat na popisné a konkretizující slovní zhodnocení. Při používání obecných a silně motivačních výroků typu: „Šikulka.“, „Pěkné.“ či „Výborně!“ , ztrácejí tato slovní vyjádření poznávací a rozvíjející funkci vyjádření. Také často využívající rozdělení verbalizovaných stupňových škál jako např. vždy, často, někdy, nikdy; bychom neřadili pod kvalitativní škálu hodnocení, ale spíše pod verbalizovaný způsob klasifikace.

Nonverbální forma

Pod nonverbální formou si jistě představíme způsob vyjádření pomocí gest, mimiky, pohybu či názoru různými předměty. Tuto formu si ve většině případů ani neuvědomujeme, když nemáme tento způsob hodnocení předem připravený. Nejčastěji v průběhu činností hodnotí učitel spontánně svým výrazem ve tváři, čímž může žáky

motivovat a podpořit, ale také jim často nevědomě ublížit. Pedagogové by se měli proto snažit dát na tato neverbální gesta pozor, jelikož i tato forma hodnocení je pro žáky velice důležitá. V publikaci J. Kratochvílové (2011, s. 37) je jako možnost sebepoznání doporučeno pořízení videozáznamů z vlastních vyučovacích hodin a následně jejich rozbor se zaměřením na uvedené projevy. Tento způsob hodnocení si však můžeme pro žáky připravit také jako sebereflexi či sebehodnocení, které vyjádří úroveň dosažených kompetencí pomocí pohybu, gesta či názorných pomůcek.

2.1.5 Typy hodnocení

V odborné literatuře se setkáváme s různými typy hodnocení, se kterými by se měl každý učitel seznámit a ve své praxi se je snažit vědomě a cíleně uplatňovat. Každý z uvedených typů hodnocení má totiž ve škole svůj smysl a měl by být tedy volen na základě promyšleného vztahu k cíli, k předpokládaným důsledkům hodnocení, k předmětu hodnocení, k dané pedagogické situaci či ke konkrétnímu žákovi.

Zde bych chtěla pouze ve stručnosti některé z nich představit, z důvodu souvislosti a provázanosti se zvoleným tématem, tedy formativního hodnocení. Jelikož terminologie školního hodnocení není doposud ustálená a jednotlivé typy hodnocení se vzájemně překrývají či zaměňují, vybrala jsem si ty, které dle zvolené literatury (Kolář, Šikulová, 2009; Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999) patří mezi nejznámější. Typy hodnocení jsou řazeny vždy protikladně, avšak zároveň vždy v nějaké spojitosti.

Ráda bych tedy zdůraznila, že všechny typy hodnocení jsou v běžné praxi neustále kombinovány a úzce spolu souvisí. Nejvíce bychom se však měli z hlediska pomoci žákům při učení zaměřit na hodnocení formativní, kriteriální, individuálně-vztahové, slovní, systematické, sebehodnotící či hodnocení procesu a výsledku. Naopak bychom se měli spíše vyvarovat srovnávání žáků, důrazu na hodnocení vědomostí, nedostatečného zapojení žáků do hodnocení či zaměření pouze na sumativní hodnocení.

Heteronomní hodnocení

Toto hodnocení je rozlišováno podle subjektu nebo také podle zdroje hodnocení, stejně jako hodnocení autonomní. Toto hodnocení se také nazývá vnější z toho důvodu, že hodnocený je posuzován okolím.

Autonomní hodnocení

Toto hodnocení spadá pod rozlišení podle subjektu a zde se stává zdrojem hodnocení sám objekt. Jedná se tedy o hodnocení vnitřní.

Sociálně - vztahové hodnocení

Z hlediska vztahové normy vycházíme z porovnávání výkonů hodnoceného žáka s výkony ostatních žáků ve třídě či ve skupině. Tento způsob hodnocení staví žáka v symbolické rovině do pozice soutěžícího, kde se na základě porovnávání umísťuje na určitou pozici v žebříčku. Představuje tak pro žáky psychickou zátěž, jelikož se jedná o hodnocení zaměřené na výkon a úspěch. Vytváří se zde iluze objektivního hodnocení.

Individuálně - vztahové hodnocení

Zde je porovnáván výkon daného žáka s jeho předcházejícími výkony. Jedná se tedy o kvalitní hodnocení zaměřené na dílčí výkony a drobné pokroky, kterými lze pozorovat posun ke stanovenému cíli. Toto hodnocení u žáka podporuje důvěru ve vlastní schopnosti, formuje jeho sebehodnocení, a i slabší žák zde zažívá pocit úspěchu a radosti díky získané pochvale v jeho dílčím posunu.

Formativní hodnocení

Tímto hodnocením bych se chtěla dále zabývat až v další kapitole, proto bych ho zde představila pouze ve stručnosti. Jedná se o hodnocení, které je také označováno jako průběžné, jelikož poskytuje žákovi informace v průběhu procesu učení. Toto hodnocení se zaměřuje na podporu efektivního učení žáků, jejich seberozvoj a získávání zpětné vazby, díky které lze odhalit chyby, obtíže či další nedostatky v práci žáka.

Sumativní hodnocení

Sumativní hodnocení lze také v odborné literatuře nalézt pod pojmem finální, závěrečné či shrnující. Jak již sám název napovídá, jedná se o hodnocení, které stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém úseku. Většinou shrnuje nějaké delší období, přičemž získáváme konečný přehled o dosaženém výkonu žáka jakým je např. vysvědčení v pololetí a na konci školního roku nebo výsledky oficiálních zkoušek. Nejčastější formou hodnocení se zde stává známkování, je zde však snaha o kombinovanou formu, a to s propojením slovního hodnocení, které lépe vyjadřuje dosažené výsledky daného žáka, nežli pouze nedostatečně vypovídající hodnota číselného hodnocení.

Normativní hodnocení

Zde se jedná o hodnocení, které vypovídá o výkonu jednoho žáka ve vztahu k výkonům ostatních žáků. Stává se z něj určitý žebříček či pořadí žáků, kteří jsou zde posuzováni a porovnáváni, což může některé z nich zraňovat či demotivovat k další učební činnosti. Není zde brán ohled na individualitu jedinců, jejich schopnosti či předpoklady, jde zde pouze o hodnocení relativního výkonu.

Kriteriální hodnocení

Toto hodnocení umožňuje učiteli posuzovat výkon žáka ve vztahu ke zvolenému kritériu či sadě kritérií. Žáci, kteří splní dané kritérium budou ohodnoceni odpovídající známkou bez ohledu na to, jakých výsledků dosáhli ostatní. S tímto hodnocením se můžeme setkat např. u testů k získání řidičského průkazu. Můžeme ho také znát pod označením: hodnocení absolutního výkonu žáka.

Diagnostické hodnocení

Toto hodnocení se značně překrývá s hodnocením formativním, je však specializováno na odhalení potíží s učením a na další problémy žáka. Některé testy mohou odhalit konkrétní problémy, díky čemuž můžeme stanovit určité zvláštní vzdělávací potřeby pro dané žáky.

Interní hodnocení

Interní hodnocení neboli vnitřní je prováděné učiteli, kteří v dané třídě vyučují. Hodnotící činnosti nenavrhuje ani nevyhodnocuje nikdo vyskytující se mimo školu.

Externí hodnocení

Toto hodnocení je protikladem hodnocení interního. Zde se jedná o typ vnější, kde mohou činnosti navrhnout či i často také vyhodnocovat osoby vyskytující se mimo školu.

Formální hodnocení

Při vykonávání této hodnotící činnosti jsou žáci dopředu upozorněni o jeho vykonávání. Žáci zde mají možnost se na hodnocení připravit a zvolenou učební látku si zopakovat.

Neformální hodnocení

Na toto hodnocení nejsou žáci dopředu upozorněni. Jedná se o hodnocení založené na pozorování výkonů žáků během běžných činností ve třídě.

Průběžné hodnocení

Toto hodnocení tvoří základ pro sumativní hodnocení. Jde o dílčí zhodnocení úrovně prospěchu žáka, které bylo získáno v průběhu delšího časového období.

Závěrečné hodnocení

Zde se jedná o konečné zhodnocení stupně prospěchu žáka. Toto hodnocení bývá provedeno pouze na konci výuky předmětu nebo nějakého uceleného pracovního programu.

Hodnocení procesu

Zde hovoříme o hodnocení nějaké činnosti, která právě probíhá, proto je také označováno jako hodnocení průběhu. Je tedy založeno na přímém pozorování výkonů žáka. Spadá sem např. hodnocení v průběhu přednesu, při provádění pokusu či během přípravy. V průběhu si ověřujeme úroveň zvládnutí kompetencí, přičemž provádíme opravu našich učebních metod a postupů.

Hodnocení výsledku

Zde hodnotíme nějaký výsledek činnosti, který je hmatatelný. Může se jednat např. o výrobek, písemku, prezentaci, závěrečný produkt projektu, kresbu či vyřešený domácí úkol.

Autentické hodnocení

Jedná se o hodnocení, které spadá pod alternativní typ. Zjišťujeme zde znalosti a dovednosti žáků v situacích, které se zaměřují na reálné situace. Učitelé se snaží zadávat úkoly, které jsou důležité pro praktický život jako např. deníky, grafy, experimenty, debaty či dramatické úkoly.

Portfoliové hodnocení

Mezi další alternativní přístup spadá hodnocení na základě souboru žákovských prací v portfoliu. Jedná se o shromažďování různých produktů vytvořených žákem jako jsou pracovní listy, kresby, písemné práce, projekty a další materiály. Do portfolia mohou být rovněž založeny záznamy o daném dítěti. Tento způsob hodnocení nám poskytuje určitý obraz o učení žáka, jeho kompetencích, nadání, předpokladech, uvažování či pílí.

2.2 Formativní hodnocení

2.2.1 Pojem formativní hodnocení

Pojem formativní hodnocení pochází z latinského jazyka pod termínem *formo* neboli utvářet, dávat tvar. Ve slovníku cizích slov uvádí L. Klimeš (2005, s. 184) slovo formativní jako utvářející či vytvářejí. Jedná se tedy o určité formování lidského jedince v zájmu pozitivního rozvoje v jeho poznání i chování.

Tento pojem můžeme také nalézt v odborné literatuře pod dalšími označeními jako hodnocení zpětnovazebné, korektivní nebo pracovní. V zahraničí je označováno jako „hodnocení pro učení“ neboli *assessment for learning*. Naproti tomu stojí hodnocení sumativní, které lze spatřit pod termínem *assessment of learning* neboli hodnocení učení, jehož účelem je získat přehled o výkonech žáků. Toto hodnocení má za úkol shrnout určité delší období, jedná se tedy o hodnocení shrnující či finální, přičemž zde slouží získané informace především rodičům či přijímacím řízením. Formativní hodnocení je naopak hodnocení průběžné a jeho informace jsou určeny primárně danému žákovi.

Jeho účelem je „objevování toho, co žáci vědí, čemu rozumějí nebo co mohou udělat, účelem sumativního hodnocení pak vyjádřit, zda žáci vědí či rozumějí“ (Starý, Laufková, 2016, s. 19). V prvním případě se tak jedná o podporu žákova učení, oproti tomu, ve druhém případě jde pouze o kontrolu žákova učení.

Cílem formativního hodnocení je tedy přinést užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka, čímž získá znalost, o tom kde se právě nachází, a bude moci zavčas provést korekci či navázat v pokračování dalšího studia. Ve většině případů je využito verbální vyjádření, avšak žáky můžeme ohodnotit i prostřednictvím symbolů, grafů či obrazů, nikoliv však známkami, jelikož nemají kvalitní zpětnovazebnou informaci o tom, v čem by se měl daný žák zlepšit či co se mu v konkrétní činnosti podařilo. Hodnocení se tak mění v partnerskou spolupráci mezi učitelem a žákem, zbavuje se nálepky strašáka a nástroje vnější motivace (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 9).

2.2.2 Význam formativního hodnocení

Zde bych se chtěla zaměřit na důležitost formativního hodnocení a uvést tak několik důvodů, proč se snažit přecházet z transmisivní výuky na konstruktivní způsob.

Podle Košťálové, Mikové a Stanga (2012, s. 21-24) lze uvést jako důvod, že všichni žáci dosahují lepších vzdělávacích účinků, tedy že se ve škole více naučí. Dále je vytvářeno ideální pracovní klima podporující učení díky tomu, že učitel není vnímán z pozice žáka jako autorita, která ho posuzuje, ale naopak se stává jeho pomocníkem a průvodcem v učení. Žák se učí samostatnosti, přebírá odpovědnost za své učení a povinnosti, uvědomuje si, jaký je jeho aktuální výkon, a jak se může dále ve vzdělání zlepšit. Dalším důvodem se stává především práce s rodiči, kteří se díky získaným informacím o průběhu školního vzdělávání mohou více zapojit do podpory svých dětí. Také nechybí, že žáci se díky přátelské atmosféře ve třídě a podpoře, jak od učitelů, tak i svých rodičů či blízkých budou ve třídě cítit mnohem lépe než při stylu autoritativním, a tudíž je vysoká pravděpodobnost, že získají kladný vztah ke škole. Toto hodnocení se tak stává důležitým a regulérním vzdělávacím cílem.

Jak uvádí Starý, Laufková ve své publikaci (2016, s. 22), ze zahraničních výzkumů od Black&Williama z r. 1998, Floréze&Samonse z r. 2013 a Williama (2011) vyplývá, že pokud jsou techniky tohoto hodnocení využívány pravidelně, žáci se výrazně zlepšují v rychlosti a kvalitě učení, čímž získávají i lepší výsledky. Efekt formativního hodnocení pro učení žáků se tak stává silný, pozitivní a především dlouhodobý.

2.3 Metody formativního hodnocení

Podle Starého a Laufkové (2016, s. 25-26) vychází metody formativního hodnocení ze tří otázek, podle kterých by se měli učitelé řídit při jejich výběru, aby nejen jim, ale především žákům pomáhali ve výuce. Jedná se o otázky: „KAM jdu / směřuji?, KDE se právě nacházím? a JAK se dostanu k cíli?“. K první otázce směřujeme pomocí výchovně-vzdělávacích cílů, které by měly být jasné a srozumitelné či pomocí příkladů úspěšných a neúspěšných prací. Odpověď na druhou otázku zjišťujeme prostřednictvím kritérií, zpětné vazby, sebehodnocení či vrstevnického hodnocení. Také lze využitím různých technik, prostřednictvím kterých zjistíme žákovu současnou úroveň učení. K otázce „Jak se dostanu k cíli?“, zjistíme informace prostřednictvím kladení otázek, sebereflexí, přepracování žákova chybného úkolu či pomocí technik, kterými dosáhneme stanoveného výchovně-vzdělávacího cíle.

Mezi metody formativního hodnocení řadíme stanovování výchovně-vzdělávacích cílů a kritérií hodnocení, dále zpětnou vazbu včetně analýzy učiva, sebehodnocení a vrstevnické

hodnocení. Těmito metodami se budu dále zabývat v následujících kapitolách a podkapitolách. Tyto metody mohou být naplňovány, jak primárně činností žáka, tak primárně činností učitele. Jedná se tak o organizující učení žáka zevnitř či zvenčí, čímž jsou vytvářeny podmínky pro aktivaci procesů žákova učení (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 26).

Pod tyto metody hodnocení spadají dva důležité pojmy (oblasti), které bych zde chtěla představit. Jedná se o termín: technika, který je chápán jako konkretizace metody nebo také postup, kterým je zvolená metoda naplňována. Jejím cílem je, aby učící se žák dokázal prakticky a osobně jednat. Můžeme sem zařadit např. techniku semaforu, barevných kelímků, plus-mínus-zajímavé, pětílístek, podvojný deník, dílny čtení, grafické symboly, sebehodnotící listy, erb, zeleno-červená karta a mnoho dalších. Jako druhá oblast spadající pod tuto kapitolu patří nástroje formativního hodnocení, pod které lze zahrnout všechny konkrétní produkty učebních činností jako jsou např. žákovská portfolia, žákovské diáře a deníky, žákovské knížky či vysvědčení.

2.3.1 Výchovně-vzdělávací cíle

„Vzdělávací cíle jsou slovní popisy toho, co se mají žáci naučit, jaké znalosti, vědomosti, dovednosti, postoje budou mít jako výsledek jejich učení“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 40). Každá učební činnost žáků obsahuje cíl, který musí být vhodně konkretizován. Musí být vždy formulován z pohledu žáka, stává se tedy podmětem. Přísudkem ve větě o cíli musí být aktivní činnost žáka, tedy to, co žák aktivně dělá, ne to, co pasivně přijímá. Jedná se tedy o to, co lze ověřit v praxi, zda cíle bylo dosaženo.

Výchovně-vzdělávací cíl tedy musí obsahovat každá vyučovací hodina. Tyto cíle vyučovacích hodin se skládají z hlavního cíle, který je obsažen v tematickém celku. Jsou tedy formulovány cíle nejen pro dílčí výukové aktivity a celé vyučovací hodiny, ale také pro tematické celky či ročníky. Cíl však není totéž jako program či scénář vyučovací hodiny. Rámcový vzdělávací program (RVP) definuje cíle jako tzv. očekávané výstupy, podle kterých lze zjistit, co by měl žák v dané oblasti a určitém časovém úseku umět. Cíle jsou však také východiskem pro formulaci kritérií hodnocení. Stávají se tedy nezbytným krokem pro pochopení směru učebních činností, ale také pro posouzení žákovských pokroků v učení.

Význam výchovně-vzdělávacích cílů

Cíle pomáhají učitelům při plánování výuky, a to nejen způsobem zamyšlení se nad tím, co se budou žáci učit, ale především, co se mají naučit. Tyto cíle se snaží formulovat jednou větou, snaží se o jejich výstižnost, přesnost a srozumitelnost vůči vyučovací hodině a samotným žákům. „Cíle tak mají potenciál posouvat učitele k hlubšímu přemýšlení o obsahu, rozsahu a uspořádání učiva a také o tom, jaké hodnotící postupy použije“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 42-43).

Výchovně-vzdělávací cíle pomáhají nejen učitelům, ale také žákům. Významně podporují procesy a výsledky žáků, pomáhají orientaci v učivu a zvyšují pocit zodpovědnosti žáka za vlastní proces učení. Cíle mají být žákům sdělovány, a to v jakékoli části hodiny, nejpozději však na jejím konci, aby žáci získali prostor k upevnění získaných znalostí a dovedností do paměti. Také by pro ně měly být především srozumitelné a vnímané z jejich strany jako podnětné, proto by učitelé měli zvoleným cílům věnovat při výuce dostatečný čas.

2.3.2 Kritéria hodnocení

„Kritéria hodnocení chápeme jako měřítko, kterými poměrujeme kvalitu různých produktů“ (Chvál, 2008 in Starý, Laufková a spol., 2016, s. 48). Vališová a Kasíková (2011, s. 257) uvádějí kritéria hodnocení jako určená pravidla pro hodnocení výsledků vyučování a chování žáků. Slavík (1999, s. 41) uvádí kritérium jako vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale pro případ od případu nabývá různé míry hodnoty. Také J. Kratochvílová (2011, s. 45) definuje pojem kritérium. Představuje ho jako popis nějaké složky práce nebo rys či znak, který chceme na práci v nějaké kvalitě vidět.

Kritéria jsou také považována za jakési průvodce učení, díky kterým se může významně zlepšit učení žáků. Hodnocení by tak podle správně stanovených kritérií mělo být jednoznačné, srozumitelné a objektivní. Tato kritéria by však měla být formulována nejlépe s žáky a především by měla vycházet ze stanovených výchovně-vzdělávacích cílů.

Tato kritéria mohou být stanovena pro všeobecné klíčové kompetence, specifické kompetence neboli očekávané výstupy předmětů, pro výsledek činnosti - produkt nebo také pro proces, ve kterém probíhá tvorba produktu. Jak uvádí autoři Starý, Laufková a kolektiv (2016, s. 58) kritéria hodnocení mohou sloužit pro formativní i sumativní účely

hodnocení. V sumativním hodnocení je posuzována míra úspěšnosti žáka ve vztahu ke zvoleným kritériím, zatímco ve formativním hodnocení se stává cílem kritérií přivést žáka k úspěchu, a to prostřednictvím zvládnutí daného učiva.

A jak mohou vznikat jednotlivá kritéria? Zvolená kritéria mohou být komplexně vytvořena učitelem, postupně vytvářena učitelem v průběhu výuky před zraky žáků, vytvořena ve spolupráci učitele a žáků či kompletně navržena žáky. Tato kritéria jsou rozdělena z hlediska jejich tvůrce. Také však můžeme tvorbu kritérií roztrždit podle časového hlediska. Mohou tedy být vytvořena kritéria při osvojování si kompetencí, tedy v počáteční etapě seznámení žáků s nimi. Dále průběžně při osvojování si daných kompetencí či po jejich osvojení, přičemž žáci jsou zde už schopni vytvořit vlastní seznam kritérií, který je použit jako východisko pro hodnocení a sebehodnocení (Kratochvílová, 2011, 50-52).

Kritéria však mohou být také shromažďována do skupin, čímž vytvářejí tzv. sady kritérií. Tyto sady jsou v zahraničí uváděny pod pojmem rubrics a jsou rozdělovány na dva typy, a to na holistické a analytické sady kritérií. U nás jsou tyto sady kritérií osvědčeny především pro formativní účely hodnocení. Jejich cílem je popis očekávaného výkonu současně v několika kritériích, přičemž každé kritérium naplňuje možnou míru kvality, tedy různou hodnotu, což je nazýváno deskriptorem či indikátorem. Tedy „propojují kritérium s deskriptorem vyjadřujícím různou hodnotu kvality daného kritéria“ (Starý, Laufková, 2016, s. 58). Tato tvorba sad je však velice náročná, ale za to komplexní, čímž pomáhá žákovi srozumitelně sdělit, co se od něj očekává, umožňuje vytvořit si obrázek o celkovém žákově výkonu, a slouží tak jako určité vodítko při práci. (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 80)

Nesmí zde však chybět ani představení pozitivních účinků pomocí tohoto kritériálního hodnocení. Starý, Laufková a kolektiv (2016, s. 50-51) uvádějí ve své publikaci jakýsi přehled těchto pozitiv. Toto hodnocení tedy slouží ke konkretizaci výkonu žáka, pomáhá hledat a zároveň upozorňovat na silné a slabé stránky žákova výkonu či slouží jako motivace, jelikož zde není žák porovnáván ve vztahu s výkony žáků, ale s předem stanoveným a pro žáka známým kritériem. Také vtahuje žáka do procesu učebních činností a hodnocení, vede ho k odpovědnosti za vlastní výsledky, stává se podkladem pro sebehodnocení, vrstevnické hodnocení či hodnocení prostřednictvím učitele. Dále

žáka směřuje k autoregulaci učení a vytváří učební proces transparentnější, a to prostřednictvím pozorování míry dosažení stanoveného cíle, který zmírňuje subjektivitu hodnocení.

2.3.3 Zpětná vazba

Pojem „zpětná vazba“

Kvalitní zpětná vazba se stává jádrem formativního hodnocení. „Zpětná vazba je informace, kterou učící se jedinec dostává od někoho jako reakci na svůj výkon. Zpětná vazba je poznatek vyložený ze zpětného pohledu na činnost s cílem ji zlepšit. Slovo „informace“ znamená cokoliv, co zlepšuje nebo vůbec umožňuje rozhodování“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 60).

Zpětná vazba je tedy chápána jako informace, která je určena žákovi k informování o průběhu a výsledcích učení vzhledem k nějakému výchovně-vzdělávacímu cíli. Je prokázáno, že kvalitní informativní zpětná vazba výrazně zlepšuje u žáků přístup k učení i jejich výsledky vzdělávání.

Tato metoda hodnocení může mít podobu od jednoduchého signálu až po velmi obsáhlé slovní komentáře. Také může přicházet jako okamžitá reakce na učební činnost (situaci), ale i jako reakce po nějakém určitém časovém úseku. Jednotlivým rozdělením se zde ještě budu věnovat, nejprve bych se však chtěla zaměřit na její význam.

Význam zpětné vazby

A jaký je význam zpětné vazby? Zde bych se chtěla zaměřit na cíle a funkce této oblasti, jelikož je důležité znát, proč vlastně bychom tuto metodu formativního hodnocení měli ve výuce využívat, k čemu slouží, jak učitelé, tak především samotným žákům.

„Hlavním cílem zpětné vazby je dosáhnout pozitivní změny ve výsledcích žáka, tedy aby se lépe učil a více se naučil“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 62). Ve vztahu ke konkrétnímu úkolu a jeho řešení bychom se měli zaměřit na tyto cíle. Zjistit, jak se žákovi podařilo vypracovat učební úkol a informovat ho o tom, co zvládl. Dále pomáhat žákům návodnými otázkami ke zvládnutí úkolu či pomoci s plánováním dalšího postupu v učení. Podle Hattie a Timperleyho (in Starý, Laufková a kol., 2016, s. 62) by měla zpětná vazba odpovídat na tři základní otázky: „Kam žák směřuje?“, „Jak se mu právě daří?“ a „Kam a jak má dál postupovat?“.

Zpětná vazba také splňuje několik funkcí, které jsou představeny v publikaci Formativní hodnocení ve výuce (Mareš a Křivohlavý in Starý, Laufková a kol., 2016, s. 62). Tato metoda hodnocení splňuje funkci regulativní („umožňuje usměrňovat žákovo učení“), sociální („utváří vztah mezi učitelem a žákem“), poznávací („umožňuje žákovi lépe poznat učivo, učitele, sama sebe a svůj styl učení“) a rozvojovou („napomáhá žákovi k osobnostnímu rozvoji“).

Na základě mnoha výzkumů je zjištěno, že žáci si obsah zpětné vazby lépe zapamatují prostřednictvím různých forem. Také se potvrzuje, že žáci zpětnou vazbu od učitele vyžadují či očekávají, přičemž si přejí pozitivní, upřímné, přesné a povzbuzující informace. Dále chtějí od zpětné vazby zjistit, v čem byl jejich výkon dobrý a především, jak se dále ve svém výkonu zlepšit. Považují ji tedy za užitečnou, pokud poskytuje konkrétní a podrobné návrhy na nápravu učebních úkolů. Mezi největší efekt zpětné vazby je však považováno, když žák očekává správné odpovědi, avšak ty jsou zjištěny jako chybné.

Typy zpětné vazby

V odborné literatuře se setkáváme s různými druhy zpětné vazby. Nejčastěji jsou však rozlišována podle zaměření (Hattie a Timperley, 2007) či z hlediska časového období (William, 2006).

Z hlediska zaměření zpětné vazby lze rozlišit čtyři typy. Jedná se o zpětnou vazbu zaměřenou na úkol, dále na proces, na seberegulaci a na osobnostní vlastnosti. První typ se zaměřuje na míru správnosti výsledku či adekvátnost výkonu. Zpětná vazba zaměřená na proces podporuje u žáků hlubší porozumění, jelikož se zaměřuje na průběh, který vede ke zvládnutí zadaného učebního úkolu. Další typ se zaměřuje na seberegulaci a navazuje na předchozí typ. Žáci jsou prostřednictvím sebehodnocení vtaženi do procesu, což je motivuje ke zvládnutí úkolů a pomáhá jim v regulaci dalšího učení. Poslední typ se zaměřuje na získávání informací, které slouží k hodnocení osobnosti žáka.

Z hlediska časového období můžeme zpětnou vazbu rozdělit na krátkodobý, střednědobý a dlouhodobý cyklus. Mezi jednotlivými časovými obdobími nejsou ostré hranice, avšak lze jasně určit, do které oblasti bychom danou zpětnou vazbu zařadili. Krátkodobý cyklus lze zjednodušeně vymezit jako úsek jedné vyučovací hodiny, popřípadě dvouhodinového vyučovacího bloku. Spadá sem zpětná vazba, která je prováděná okamžitě, tedy každý

den, při hodině či mezi hodinami a pohybuje se od pěti sekund do dvou dnů. Je zde důležitá flexibilita, jelikož musíme čelit neočekávaným podmínkám či podnětům a přizpůsobit tak vhodně průběh vyučovací hodiny. Střednědobý cyklus odpovídá tematickému celku učiva. Jedná se o časový úsek 3 dnů až 4 týdnů a spadá tedy do období mezi vyučovacími celky i během nich. Při tomto způsobu je ověřováno, jak žáci zvládli dané učivo, a to většinou prostřednictvím písemného projevu. Do posledního cyklu spadá vše, co probíhá delší dobu než 4 týdny. Jedná se tedy o dlouhodobý cyklus, který se pohybuje od 4 týdnů až po jeden rok či více. Tento způsob zpětné vazby se vyskytuje po celé určovací období jako např. určitá část školního roku. Zde se hodnocení stává veřejné, má podobu slovního hodnocení ve formě zprávy či rozhovoru, jelikož je zde nutné informovat žáky a jejich rodiče o prospěchu a chování. Jedním z hlavních nástrojů pro sledování dlouhodobého pokroku žáka ve školním výkonu se stává žákovské portfolio, kterému se zde budu dále věnovat.

Práce s chybou

Zde bych zařadila pojem, který velice úzce souvisí se zpětnou vazbou. Jedná se o chybu, která bývá nejčastějším podnětem právě pro tuto metodu hodnocení, jelikož z odhalení chyby často zpětná vazba vychází. „Jako chyba je ve školním prostředí označován výkon žáka, který vykazuje určitou míru nedokonalosti vzhledem k výkonu plánovanému, očekávanému či správnému“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 64).

Chyba však doposud bývala často spojována s negativním hodnocením, brána jako nepatřičný či nežádoucí jev. V současnosti je však snaha o pochopení chyby spíše jako nezbytné a přirozené součásti učení či každé lidské činnosti. Žádné učení nemůže být bez chyb, jelikož žák se učí něco nového, co dosud neznal, a je naprosto přirozené při práci chybovat a prostřednictvím chyb se dále učit a zdokonalovat se. Chyba je však brána nejen jako určitý ukazatel pro žáka, ale i pro učitele, který jejich prostřednictvím zjišťuje míru zvládnutí zvoleného učiva.

Chyba však může být přínosná pouze třemi způsoby. Zaprvé musí učitele informovat o pokrocích konkrétního žáka, zadruhé musí být pro žáky prostředkem učená a za třetí zprostředkovávat poznatky o tom, jak je dané učivo osvojováno a jaké techniky či strategie žák pro osvojení učiva využívá (Corder, 1981 in Starý, Laufková a kol., 2016, s. 65). Podle Kuliče (1971 in Kolář, Šikulová, 2009, s. 114-116) musí chyba splňovat

čtyři podmínky (fáze), aby neohrozila žákovo učení. Jedná se o odhalení chyby neboli detekci, dále musí být chyba identifikována, tedy musí být určeno místo jejího výskytu, následuje vysvětlení neboli interpretace chyby a následně nesmí chybět její korekce (oprava). Právě fáze opravy je spojována s poskytováním zpětné vazby.

Podmínky kvalitní zpětné vazby

A jak by měla kvalitní zpětná vazba vypadat? Především by měla být informativní, avšak učitel musí dávat pozor na to, aby daná zpráva neztratila svou informovanost vinou špatné interpretace. Dále by z hlediska času měla být včasná a častá, tedy dbát na správné načasování zpětné vazby. Po obsahové stránce by měla být vztahována k cílům učení. Dbáno by tak mělo být také na poskytnutí konkrétních informací pro žáka o průběhu práce, dosažených výsledcích, upozornit na chyby a nasměrovat k cíli. Zpětná vazba by tedy měla být konkrétní. Důležité je proto využívat při předávání informací popisný jazyk, nikoliv posuzující, jelikož tyto hodnotící soudy odvracejí pozornost od vlastního výkonu žáka a zaměřují se na výsledek hodnocení. Nejsou tedy efektivní ani pochvaly, ale ani kritika, jelikož se stávají prostředkem vnější motivace a jejím rizikem se stává negativní vliv na utváření sebeúcty a sebevědomí. Vytváří se tímto způsobem nereálný obraz o sobě samém a svých schopnostech. Při využití kvalitní zpětné vazby se u žáků nevytváří strach z chyby, ale naopak se stává přirozenou a nezbytnou součástí učení. Kvalitu zpětné vazby tedy můžeme posuzovat především z hlediska času, obsahu, formy a funkce.

V publikaci *Formativní hodnocení ve výuce* uvádějí a zároveň doporučují autoři Starý, Laufková a kolektiv (2016, s. 85) určité shrnutí vhodných postupů pro poskytování zpětné vazby (na motivy Košťálové a kol.). Měli bychom tedy zpětnou vazbu podávat žákům, jak k jejich práci, tak k dosaženému výsledku. Dále by měla být založena, na tom, co lze vypořádat, na daných faktech a nedělat předčasné závěry. Poskytovat ji průběžně (během učebního procesu), jak v průběhu žákovy činnosti, tak ale i na jeho konci (po skončení úkolu). Používat popisný jazyk, nikoliv posuzující. A také by měla odpovídat cílům učení, být obsahově bohatá, tedy zahrnovat informace o splnění cílů a pro žáky by měla být motivační, nikoliv stresující, tedy neměli by se jí žáci bát.

Při poskytování kvalitní zpětné vazby je však také důležité si uvědomit, že zde jde o vysoce odbornou a časově náročnou činnost. Nemůže zde být jako zpětná vazba

využívána číselná hodnota výkonu neboli známka, ale vždy se musí jednat o podrobný popis žákovy výkonu. Nejprve musíme dbát na ohodnocení toho, co se danému žákovi povedlo a následně se zaměřit na doporučení. Jako nejvhodnější forma je nabídnout žákům doporučení formou otázky.

A kdo může poskytovat zpětnou vazbu? Samozřejmě nejčastějším aktérem, který dává zpětnou vazbu se stává učitel, avšak je velice vhodné zapojení do této oblasti i dalších subjektů. Jako další poskytovatelé se totiž můžou či by se spíše měli stát i spolužáci, kteří jsou pro daného žáka, kterému je zpětná vazba poskytována, cenní především tím, že jsou jejich popisy ze stejné perspektivy a ze sdíleného slovníku, což znamená stejně srozumitelného jazyka, který používají jeho vrstevníci. Také však mohou žáci získávat zpětnou vazbu prostřednictvím poslechu na určité chybné výkony spolužáků, které jsou při výuce komentovány. Tímto způsobem však získávají zpětnou vazbu především úspěšnější žáci, kteří ji využívají pro svůj další posun, jelikož se učí z opravených chybných výkonů žáků. Jedná se tedy o zpětnou vazbu, z které může profitovat nejen konkrétní adresát, ale i další účastníci učebního procesu.

Zpětnou vazbu ovlivňuje mnoho různých faktorů, je tedy důležité věnovat pozornost i vhodnému prostředí. „Aspekty, které ovlivňují úspěšnost (účinnost) zpětné vazby, lze rozdělit do tří typů: aspekty na úrovni žáka, situační aspekty a didaktické aspekty“ (Starý, Laufková a kolektiv, 2016, s. 83). Tyto aspekty se navzájem v kontextu učení ovlivňují. Mezi aspekty na úrovni žáka, které učení ovlivňují nejvíce, patří vše, s čím žák vstupuje do procesu učení jako např. mateřský jazyk, národnost, kulturní identita, motivace, cíle či učební styl. Mezi aspekty situační spadá vše, co utváří kontext procesu učení mimo dalších dvou kategorií jako je učitel, klima třídy či školy, prostředí, podmínky a další aspekty. Jako didaktické aspekty jsou uváděny např. tempo, procvičování učební látky, členění vyučovací hodiny, tedy vše co se vztahuje k tomu, co je učeno a jakým způsobem.

2.4 Slovní hodnocení

2.4.1 Pojem „slovní hodnocení“

Slovní hodnocení je chápáno jako komplexní kvalitativní posouzení žákovy výkonu a chování, které je vyjádřeno verbálně, nikoliv známkami. Jedná se o konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a možnostem žáka. Toto

hodnocení by mělo obsahovat informace o dosažených výsledcích učení, postojích žáků, jejich úsilí a snaze. (Zormanová, 2014, s. 212)

Slovní hodnocení je formou kvalitativního hodnocení. Verbální forma hodnocení je obsažnější a výstižnější nežli kvantitativní. Má vyšší informační hodnotu a může žáky lépe motivovat. Také umožňuje vyzdvihnout přednosti žáka a poukázat na nedostatky, na jejichž odstranění musí žák pracovat. Mělo by být pouze výpovědí o činnosti žáka, o výsledcích učení a o chování, nikoliv hodnocením osobnostních vlastností žáka. (Čapek, 2015, s. 504)

Slovní hodnocení může doplňovat nebo úplně nahrazovat hodnocení prostřednictvím klasifikační škály. Jedná se o posouzení žákova výkonu či chování formou slovní zprávy. Jeho výhodou je, že dokáže postihnout individuální pokrok každého žáka a poskytnout mu ucelené informace o silných a slabých stránkách nejen jeho výkonu, ale také samotného procesu učení. U poskytování pečlivější a konkrétnější zpětné vazby formou slovního hodnocení lze tedy předpovídat rychlejší pokroky žáka při učení. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 88)

2.4.2 Význam slovního hodnocení

Mnoho odborníků i učitelů přikládají slovnímu hodnocení řadu pozitiv, ale i negativ či problémů, které mohou toto hodnocení doprovázet. V publikaci *Hodnocení žáků* uvádějí autoři Kolář a Šikulová (2009, s. 89-90) výčet bodů spadajících pod tato rozdělení, které bych zde chtěla v krátkosti představit.

Mezi pozitiva slovního hodnocení patří:

- motivace pro učení a povzbuzení žáka k lepšímu výkonu
- klade důraz na pozitivní výsledky, nestresuje žáka
- obsahuje doporučení k dosažení lepšího výkonu
- zaměření pozornosti na vlastní učební činnost žáka, individualita
- včasné korigování učebních činností žáka
- konkrétní a přesné informace o tom, co žák umí, kde dělá chyby, na co se zaměřit
- učitelovo hodnocení se stává vzorem pro hodnotící a sebehodnotící aktivity žáka

Mezi zápory či problémy doprovázející slovní hodnocení mohou patřit:

- časově i pracně náročné pro učitele

- učitel může sklouznout k používání hodnotících schémat a klišé
- nesmí být převyprávěním známky (důležitý zpětnovazební charakter)
- riziko hodnocení osobnosti žáka tzv. „nálepkování“
- nemělo by obsahovat srovnávání žáků s výkony ostatních
- nesmí být cílem žáka pochvala od učitele (žák se musí učit pro učení)
- nesmí obsahovat rozkazovací věty

2.4.3 Typy hodnocení

Slovní hodnocení můžeme rozdělit na hodnocení průběžné a závěrečné. Také lze zařadit výstupní hodnocení, které je vydáváno současně s hodnocením závěrečným v určitých ročnících. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 91)

Průběžné hodnocení

Toto hodnocení může probíhat ústně, písemně či formou představení konkrétních prací žáků. Ústní forma je využívána jak při vyučování, kdy hodnotí učitel i žáci, tak i na třídních schůzkách či na dohodnutých konzultacích. Slovní hodnocení písemné je v průběhu vyučovacích hodin využíváno při zápisu do „notýsků“ či zápisem komentářů k písemným pracím. Představení prací žáků může probíhat přímo ve vyučování např. při dnech otevřených dveří či třídních slavnostech, ale také jako představení jejich výsledků, kdy si žáci nosí své práce domů místo známek.

Závěrečná hodnocení

Toto hodnocení je uplatňováno především ve formě vysvědčení, které je předáváno žákům v písemné slovní podobě. Závěrečná hodnocení může psát nejen učitel, ale i se na něm mohou podílet samotní žáci. Pro učitele je však tento způsob hodnocení velice náročný, jelikož se od něj vyžadují odborné i pedagogicko-psychologické kvality, a to zejména v oblasti didaktické, diagnostické a interpretační. Slovní hodnocení se však také uplatňuje jako výstupní hodnocení, které je vydáváno současně s vysvědčením na konci 1. pololetí páté či deváté třídy, když se žák hlásí k přijetí na střední školu. Jedná se o dokument, který má za úkol doplnit vysvědčení (pouze oblast výsledků vzdělávání) v dalších oblastech jako např. nadání žáka, účast a úspěchy na soutěžích či přehlídkách a jiné významné události ve vzdělávání žáka.

Podklady pro tato hodnocení shromažďují učitelé po celý školní rok, přičemž žáky pozorují, poznávají, všímají si maličností a vytváří si tak celkový obraz na základě žákovy práce, pozorování, vlastních poznámek. (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 77)

2.4.4 Podmínky slovního hodnocení

Slovní hodnocení klade na učitele mnoho podmínek, které by měl dodržovat. Co by toto hodnocení mělo plnit a čemu by se naopak měl učitel při jeho použití vyvarovat, si zde představíme.

Ve vyhlášce č. 256/2012 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky nalezneme vše, co by měl tento způsob hodnocení obsahovat. Zde paragraf 15 stanovuje: „slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jeho vývoji, ohodnocení přístupu žáka ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka; obsahuje také zdůvodnění a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat.“ (vyhláška ke školskému zákonu in Starý, Laufková a kol., 2016, s. 77)

V mnoha publikacích jsou uváděna určitá pravidla či doporučení při práci se slovním hodnocením. Také však nechybí doporučení, čemu bychom se při hodnocení měli vyvarovat. Pro svoji práci jsem se inspirovala v publikacích: Moderní didaktika (Čapek, 2015, s. 504 - 506), Hodnocení žáků (Kolář, Šikulová, 2009, s. 92), Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ (Mařasová, 2006, s. 13) či Obecná didaktika (Zormanová, 2014 s. 213).

Vhodné použití slovního hodnocení (pravidla)

- obsahovat konkrétní popis výsledků žáků, proces vyučování a učení či vysvětlení důvodů hodnocení (výkon, učební styl, postoj k učení, chování, sociální vztahy se spolužáky atd.)
- začínat pozitivním oceněním žákových schopností, následně problémové oblasti
- sdělit cestu k nápravě (návrh řešení k odstranění slabých stránek, nedostatků)
- popsat učební činnost a chování žáka (konkrétně, na příkladech)
- při hodnocení používat obsahově jasné, stručné a jednoznačné formulace
- používat popisné vyjadřování (popisný jazyk)
- hodnotit pouze činnost, práci, výrobek, chování ve škole, nikoliv osobnost žáka
- dbát na pozitivní hodnocení, které motivuje žáka k další činnosti

- podporovat touhu po dokonalém zvládnutí činnosti
- vyjadřovat hluboké porozumění žáka

Nevhodné použití slovního hodnocení

- nepoužívat posuzující vyjadřování (posuzující jazyk)
- nepoužívat nekonstruktivní výrazy typu: neumíš, nedovedeš, nemáš, nemůžeš
- nekritizovat nedostatky (vyjádřit ve formě potřeby)
- nepřehánět, nezveličovat, nepoužívat formulace nedávající naději na zlepšení
- vyvarovat se osobních postojů, ironie a sarkasmu

2.4.5 Hodnotící jazyk

Při hodnocení, jak slovním, tak i písemném používáme hodnotící jazyk, který lze rozdělit na dva typy. Jedná se o tzv. nálepkující hodnocení, při kterém je využíváno posuzujícího jazyka. U druhého typu je používán jazyk popisný, který je považován za kvalitní nástroj zpětné vazby.

Posuzující jazyk

Tohoto typu hodnocení bychom se měli, nejen ve škole, vyvarovat. Jedná se o sdělení využívající posuzující jazyk, který je vztahován k osobnosti žáka nebo k jeho vlastnostem. Žák je prostřednictvím hodnotících soudů, při kterých je často využíváno přídavných jmen, někam zařazován či tzv. „škatulkován“. Také lze říci, že je označován tzv. „nálepkou“, čímž se hodnocení stává povrchní. Toto hodnocení postrádá poznávací i korektivní funkci a funguje pouze jako prostředek vnější motivace. Je zde vytvářen obraz, ať pozitivní či negativní, který je založen na obecných frázích, nikoliv na skutečných výsledcích žáka, s kterým se žák ztotožňuje a působí nezdravě na jeho sebepojetí.

Popisný jazyk

Měli bychom se tedy spíše zaměřit na hodnocení využívající popisný jazyk. Zde se jedná o hodnocení, které popisuje konkrétní činnost žáka, jeho chování, dosažený výsledek či pocit, čímž mu jsou poskytovány dostatečné informace. Popisné vyjadřování, při kterém je často využíváno sloves a příslovcí, podává žákovi více informací o jeho učebních úkolech, o tom, co se mu podařilo či nikoliv, jak by měl příště postupovat. Toto hodnocení zastává funkci nejen poznávací, ale i motivační, při zaměření na pozitiva žákova výkonu. Žák zde získává skutečný obraz o svém učení, čímž neztrácí pocit vlastní hodnoty. Pro

učitele však není jednoduché toto hodnocení vykonávat, a tak se ho musí postupně učit. Při správném používání jsou však žáci vedeni k vzájemnému hodnocení a sebehodnocení.

2.5 Sebehodnocení

Cílem dnešní výchovy a vzdělávání je rozvoj žáka nejen v oblasti vědomostí, ale také především v rozvoji jeho osobnosti. Žáci by měli být vedeni k rozvoji klíčových kompetencí, k přebírání zodpovědnosti za své učení a k posouzení vlastních i ostatních výkonů. Pokud však chceme tohoto dosáhnout hovoříme o tzv. autonomním hodnocení, mezi které je zařazováno sebehodnocení či hodnocení vrstevnické.

Autonomní hodnocení je vnímáno jako jeden z cílů žákova učení. „Jedná se o hodnocení svěřené do rukou žáků; o hodnocení, které žák používá a zvládá, rozumí mu, dokáže ho vysvětlit a obhajovat. Tato dovednost vede žáka k metakognici, tj. reflexi svých vlastních učebních procesů, podporuje žákovské sebepoznání, sebevědomí i rozvoj studijních schopností, pomáhá mu regulovat proces učení, uvědomit si vlastní pokrok a posiluje odpovědnost za jeho výkon.“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 27)

2.5.1 Pojem „sebehodnocení“

Sebehodnocení můžeme chápat jako výchovný prostředek neformálního charakteru, který se zaměřuje jak na průběh školní práce, tak i na jeho výsledek. Znamená to, že jeho cílem se stává zvýšení účinnosti procesu dosahování kognitivních, afektivních, sociálních i psychomotorických cílů žáka, a to nikoliv prioritně ve srovnání s „normou“, tj. ve vztahu k výkonům spolužáků ve třídě, ale pouze s ohledem na daného žáka vzhledem k předem zvolenému kritériu. Při práci žáků dochází k odhalování chyb, přičemž sebehodnocení se stává východiskem k odstranění těchto chyb analýzou příčin a vyvozením důsledků. Sebehodnocení se stává doplňkem oficiálních forem hodnocení daných zákonem. (Rakoušová, RVP, online)

Sebehodnocení je tedy chápáno jako proces, při němž žáci poznávají, zda dosáhli stanoveného výchovně-vzdělávacího cíle a co jim k tomu pomohlo; reflektují kvalitu vlastní práce, identifikují své silné a slabé stránky; plánují, co udělat příště za účelem zlepšení, přičemž si stanovují reálné cíle a postupy do budoucna. (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 34)

Jedná se o samostatnou hodnotící činnost žáků tzv. sebereflexi, která je orientovaná na jejich vlastní výkony, na jejich vlastní práci či na zaznamenávání pokroků. Podstatou sebehodnocení jsou žáci, kteří se stávají zodpovědní za své učení a jsou aktivně zapojováni do procesu učení a hodnocení. Toto hodnocení pomáhá žákům ve zlepšování procesu učení, podporuje samostatnost a nezávislost na učiteli. (Kolář, Šikulová, 2009, s 151)

2.5.2 Význam sebehodnocení

Sebehodnocení je velice důležité nejen pro rozvoj dovedností žáka, ale také pro znalost jeho schopností a učebních možností, pro kritické myšlení či pro jeho sebepojetí, včetně sebevědomí. Kvalitní sebehodnocení tedy rozvíjí celkovou osobnost žáka a podporuje vlastní učební proces. Měli by si tedy všichni žáci tuto schopnost odnášet ze školy jako jednu z nejdůležitějších kompetencí pro život.

Toto hodnocení lze vnímat jako proces zpětné kontroly, díky kterému je žák veden k přemýšlení o minulých činnostech či získaných zkušenostech, ke znovuvybavení si toho, co se stalo, k vyjmenování toho, co se naučil, co zvládl a čeho dosáhl, a také k formulování toho, co se mu nedařilo, čeho nedosáhl či co mu chybělo ke splnění daného úkolu. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 151)

Když je žák schopen kvalitního sebehodnocení dokáže rozpoznat složky vlastní práce, které dokazují dosažení zvoleného cíle, umí je popsat a objasnit, proč je považuje za zvládnuté. Také dokáže nalézt složky, ve kterých by se měl dále zlepšit, popíše je a objasní, v čem se liší od očekávaného výkonu. Následně umí identifikovat, co mu přispělo či zabránilo v dosažení cílů a nakonec naplánuje, co by příště udělal jinak, aby se jeho práce lépe vydařila či probíhala efektivněji. (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 62-63)

Smyslem sebehodnocení se tedy pro žáka stává:

- pochopení aktuálního stavu úrovně znalostí, dovedností a vědomostí
- hledání příčin a vyvozování důsledků jednání
- vnitřní motivace pro vlastní jednání či výkony
- analýza vlastního jednání, podávání návrhů opatření
- schopnost pracovat s chybou (stimulace ke zdokonalení)
- poznání osobních hodnot, silných i slabých stránek

- odpovědnost za své učení
- rozvoj komunikačních schopností
- zpětná vazba (nejen pro žáka, ale i pro učitele či rodiče)

Musíme však také počítat s určitými problémy při práci se sebehodnocením. Především se může jednat o nereálnost sebehodnocení, kdy se žák hodnotí příliš sebekriticky či naopak chybí určitá kritika osobnosti. Tuto reálnost sebehodnocení ovlivňují nejen vnější činitelé jako např. výchova v rodině či vztah učitele k žákovi, ale také vnitřní činitelé jako dosavadní zkušenosti žáka s vlastním úspěchem či neúspěchem, vztah žáka k učiteli či identifikace žáka se spolužáky.

2.5.3 Typy sebehodnocení

Zde bych chtěla pouze ve stručnosti představit jednotlivé typy sebehodnocení, které jsou rozdělovány podle různých hledisek.

- **z hlediska frekvence** (okamžité, shrnující vyučovací jednotku, tematickou či projektovou práci, uzavírající určité časové období)
- **z hlediska časově organizačního** (průběžné a sumativní)
- **z hlediska osob, kterých se týká** (jako zpětná vazba pro žáka, jako zpětná vazba pro rodiče)
- **z hlediska organizace forem vyučování** (ve vztahu k frontální společné práci, ve vztahu k frontální individuální práci a ve vztahu ke skupinové práci)
- **z hlediska nástrojů sebehodnocení** (ústní a písemné)
- **z hlediska vývojového** (symbolické, verbální, ve vztahu k frontální společné práci a ve vztahu k frontální individuální práci - samostatné)

Výborným nástrojem pro sebehodnocení a podporu osobního přístupu ke každému žákovi se stávají tzv. MUP neboli mapy učebního pokroku (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 57). Jedná se o klíčovou pomůcku, díky které můžeme zmapovat, na jaké úrovni učení se žák nachází a zároveň plánovat další postup v jeho činnosti. Byla vytvořena s cílem rozvíjet schopnost každého žáka v dosahování, co nejlepších vzdělávacích výsledků.

2.5.4 Podmínky sebehodnocení

Mezi hlavní podmínku sebehodnocení spadá čas. Musí se jednat o plánovanou a systematickou činnost, která se stane běžnou součástí vzdělávání. Tímto způsobem lze dosáhnout kvalitního a smysluplného sebehodnocení.

Učitel by se tedy měl snažit v této činnosti žáky neustále rozvíjet, a to prostřednictvím různých technik jako např. jednoduchým popisem o tom, co se dělo, co je bavilo a čeho dosáhli, dále přestavením spokojenosti či úsilí s jejich prací za pomoci pohybů či grafických symbolů, s využitím sebehodnotících listů či sešitů, erbů a mnoho dalšího. Rovněž by měl mít učitel vhodně připravené cíle činností, aby se žák mohl naučit správně hodnotit svou práci. Cíle by tedy měly být velmi konkrétní, dosažitelné v daném čase, pro žáky přijatelné a především formulované jazykem, jemuž žáci rozumějí nebo si ho snadno osvojí. (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 63; Starý, Laufková a kol., 2016, s. 34-37)

V publikaci Učíme děti myslet a učit se (Fisher, 2011, s. 140-154) představuje autor způsoby, kterými lze dosáhnout pocitu úspěšnosti v učení, podpory sebedůvěry, sebeuvědomění či uvědomování si vlastností procesu učení. Mezi tyto způsoby zařazuje personalizované učení, které se zaměřuje na potřeby žáka. Jedná se o přístup k učení, ve kterém jsou žáci vedeni ke spojování si obsahu výuky s vlastními osobními zájmy, s věcmi, na kterých jim záleží či které se jich nějakým způsobem dotýkají. Dále sem autor řadí posuzování vlastních úspěchů, stanovování si cílů učení či rozvíjení schopnosti sebeposuzování, které pomáhá v rozvoji sebeuvědomění a dalších metakognitivních nástrojů, které jsou zapotřebí k samostatnému učení.

Podle Kratochvílové (2011, s. 79-88) by se měli učitelé zaměřit na 4 oblasti, které by měly být zajištěny pro správný rozvoj sebehodnotících dovedností u žáků. Měli bychom tedy dbát na **vhodné podmínky** jako např. klima třídy, partnerský vztah, bezpečí či sounáležitost, které jsou nezbytné pro realizování sebehodnotících procesů. Dále na **dostatek času** a prostoru pro sebehodnocení, jelikož cíleným, pravidelným a systematickým sebehodnocením, které propojujeme s hodnocením učitele, rozvíjíme osobnost žáka v kompetencích a podporujeme jeho vlastní učební proces. Neměla by být tedy práce se sebehodnocením brána za ztrátu času. Také neopomínat na **vhodné nástroje** podporující rozvoj sebehodnocení. Jedná se např. o znalost a porozumění cílů činností a aktivit, práci s kritérii a indikátory (ukazatele úspěchu či kvality), dbát na zkvalitňování

sebehodnotících kompetencí, vést k pozitivnímu postoji k sebehodnocení či dbát na kombinování forem a typů sebehodnocení a propojení s hodnocením učitele. A jako další povinnost kvalitního rozvoje sebehodnocení by měla **patřit informovanost rodičů o významu sebehodnocení a jeho realizaci ve třídě.**

2.6 Vzájemné hodnocení žáků

Vrstevnické hodnocení spadá společně se sebehodnocením pod tzv. autonomní hodnocení. Jedná se o hodnocení, které je svěřeno do rukou žáků, jehož cílem se stává schopnost kvalitního posouzení svých vlastních výkonů či výkonů spolužáků. Bližší informace k autonomnímu hodnocení, viz. v předchozí kapitole: Sebehodnocení.

2.6.1 Pojem „vrstevnické hodnocení“

Vrstevnické hodnocení neboli vzájemné hodnocení mezi spolužáky je velice cenné pro zvýšení spoluúčasti žáků na výuce. Toto hodnocení vychází z poznání, že se žáci od sebe mohou navzájem mnoho naučit, což je známé z rodin, kde je více sourozenců. Mladší děti zde získávají dovednosti a zkušenosti od těch starších, avšak ve škole je tento přístup ještě cennější, jelikož jsou žáci intelektuálně rozdílní, avšak pohybují se ve stejné vývojové škále.

Toto hodnocení úzce souvisí s kooperativním učením, kdy se jedná o učení se žáka se spolužáky, buď ve dvojicích či v malých i větších skupinkách. Je zde však nutné, aby se do zadaného úkolu ve skupině zapojili všichni, a přitom každý žák nesl odpovědnost za výsledky učení. K tomuto učení jsou žáci vedeni, jelikož většina lidského učení je sociálním procesem, při němž ten, kdo se učí, nějakým způsobem vždy spolupracuje s ostatními, a proto by se žáci měli této činnosti co nejdříve naučit. (Fisher, 2011, s. 104-121)

2.6.2 Význam vrstevnického hodnocení

Jak již bylo řečeno, žáci se od sebe mohou navzájem mnoho naučit. Jedná se nejen o stránku vědomostní, ale také komunikační či etickou, kdy se žáci učí ohleduplnosti, slušnosti či uznání druhého. Vrstevnické hodnocení tedy velice přispívá k žákovu osobnostnímu i sociálnímu rozvoji.

V publikaci Formativní hodnocení ve výuce (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 28-31) k vrstevnickému hodnocení uvádějí, že používání tohoto hodnocení rozvíjí žákovy

schopnosti důležité pro celoživotní učení. Žák si zde zkusí roli hodnoceného i hodnotícího, učí se, jak komunikovat se spolužáky např. jakým způsobem projev posoudit, jak klást otázky či jak reagovat na tvrzení ostatních. Také si zdokonaluje dovednost aktivního naslouchání.

Podle výzkumů je toto hodnocení pro žáky bohaté, jelikož žák nezískává zpětnou vazbu pouze od učitele, ale i od svých spolužáků. Žáci toto hodnocení přijímají lépe nežli hodnocení od vyučujícího, protože je jim bližší, a oceňují ho především z hlediska jazyka, jelikož je řečeno jejich jazykem, obvykle a bez velkých slov.

„Žáci prostřednictvím společných činností a hodnotících aktivit sbírají individuální zkušenosti s kontrolou a hodnocením práce spolužáků, a to přispívá zároveň k rozvíjení sebekontroly a sebehodnocení. Toto společné sdílení poskytuje prostor pro autentické reakce a vytváří příležitost ke společnému řešení problému.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 149)

2.6.3 Podmínky vrstevnického hodnocení

Vrstevnické hodnocení vyžaduje především vhodné klima, jelikož se jedná o hodnocení, které je velmi citlivé na vztahy mezi žáky. Velice záleží na tom, zda mezi žáky panuje přátelství či nepřátelství, podpora či rivalita, a proto bychom se měli těchto rizikových faktorů vyvarovat.

Starý, Laufková a kol. (2016, s. 28-34); Kolář, Šikulová (2009, s. 148-149) či Čapek (2015, s. 567-572) uvádějí různá doporučení a techniky na rozvoj kvalitního vrstevnického hodnocení, které zde budou dále představeny. Jedná se tedy o vhodné klima ve třídě, dále nastavení jasných a přesných pravidel, mezi něž patří ohleduplnost, slušnost, uznání ostatních; právo žáka na vyjádření k hodnocení spolužáka, ale i možnost vzdát se hodnocení spolužáka, pokud nemá dostatek informací o jeho práci. Autoři také uvádějí, že je vhodné začínat písemnou zpětnou vazbou, jelikož poskytuje více času na promyšlenou, umožňuje anonymitu a možnost návratu k danému hodnocení. Jako další pravidlo ke správnému rozvoji vrstevnického hodnocení zmiňují, aby učitel dbal u žáků na nastolení pozitivního hodnocení, tedy nejprve začínat s oceněním, a až poté uvést nedostatky a případná doporučení.

Pro navozování hodnotících aktivit lze uvést mnoho různých technik, metod či nástrojů. Mezi techniky lze zařadit např. práci s barvami, uznání-otázka, vzájemné hodnocení

pravopisných cvičení, dílny psaní s využitím vrstevnické pomoci, vrstevnické hodnocení domácích úkolů, Dvě hvězdičky a přání či pravidlo A-B-C. Jako metody na rozvoj vzájemného hodnocení můžeme použít tzv. SWOT analýzu, která slouží ke zhodnocení určité situace pomocí jejich pozitiv či negativ. Zde jsou hodnoceny silné a slabé stránky, příležitosti a hrozby. Dále lze využít metodu plus/minus, dotazníky, hodnotící listy či hodnocení pomocí kritérií. Na závěr zde nesmí chybět nástroj vrstevnického hodnocení, ale i dalších hodnocení, čímž se stává portfolio, o kterém budu dále hovořit v příští kapitole.

2.7 Žákovské portfolio

2.7.1 Pojem „žákovské portfolio“

Pojem portfolio lze představit jako moderní prostředek autentického hodnocení, ale také jako nástroj pro sledování dlouhodobého výkonu žáka, tedy nástroj zpětné vazby. Podle Archbalda a Newmanna (1988) se jedná o uspořádaný soubor prací žáka sesbíraných za určitou dobu výuky, který podává rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka.

Mezi další definice lze uvést od J. Slavíka (1999, s. 106), který uvádí, že „portfolio zachycuje a uchovává celou řadu informací o vývoji a pokroku žáka.“ Dále od Košťálové, Mikové a Stanga (2012, s. 112), že „žákovské portfolio je soubor dokladů o žákově učení, které vznikají za určité období při dosahování vzdělávacích cílů.“ Za zmínku stojí rovněž definice od A. Tomkové (RVP, online, 2005), která představuje žákovské portfolio jako „uspořádaný a komentovaný soubor vybraných materiálů, vznikajících během učení žáků.“ Autorka zde dále uvádí, že dané portfolio není cílem, ale prostředkem k učení žáků, a proto je velice důležité se zaměřit na činnosti, kterým se žáci v průběhu práce s portfoliem věnují. Jedná se např. o sbírání materiálů, jejich třídění, průběžné reflektování a sebehodnocení, sdílení s ostatními, prezentování či obhajování.

Jedná se tedy o tzv. pomůcku pro sledování autentického učení. Slouží k pozorování, dokumentaci a hodnocení procesu učení; k mapování, analyzování a diagnostikování vývoje žáka; k ocenění žákova pokroku, jeho úsilí nebo tvůrčích úspěchů či k jejich povzbuzení při posouzení vlastních pokroků. Jeho cílem je zprostředkovat nejen žákovi, ale i blízkému okolí, ucelenou historii o jeho rozvoji ve školním prostředí.

2.7.2 Význam portfolia

Mnoho autorů ve svých publikacích uvádí různá tvrzení či důvody, proč je vhodné toto portfolio ve výuce využívat. Zde jsou představena některá z nich (Starý, Laufková a kol., 2016; Košťálová, Miková a Stang, 2012; Tomková, 2005, Čapek, 2015, Kratochvílová, 2011):

- umožňuje propojení výuky a učení s hodnocením (hodnocení pro učení)
- poskytuje důležité a komplexní informace o průběhu a výsledcích učení
- pomáhá monitorovat vývoj učení, diagnostikovat silné a slabé stránky
- přispívá k promyšlenému plánování učiva a úkolů pro žáky
- vede žáka k zamýšlení nad svou prací a k uvědomění si vlastní kvality
- rozvíjí organizační a rozhodovací dovednosti žáků
- umožňuje žákům plánovat cíle výuky a sledovat jejich dosažení
- stimuluje individuální přístup k žákům, důraz na osobní rozvoj
- přispívá k pocitu odpovědnosti žáků za vlastní práci
- slouží jako podklad pro sebehodnocení žáka, pro hodnocení žáka učitelem, pro konzultaci s rodiči, ke sledování žákova pokroku, pro rozvoj osobnosti žáka

2.7.3 Typy portfolií

V publikacích se setkáváme se třemi typy portfolií. Jedná se o portfolio pracovní, dokumentační a reprezentační, které zde budou blíže rozvedeny. Portfolia však také můžeme rozlišit nejen podle stupně uspořádanosti a výběrovosti, ale také podle účelu, k němuž se materiály shromažďují, podle daného předmětu či z hlediska hodnotící funkce. Jednotlivá portfolia lze také rozlišit podle toho, kdo rozhoduje o typu položek zařazených do portfolia, podle výběru konkrétních ukázek v portfoliu či podle toho, kdo daný obsah portfolia hodnotí.

Pracovní portfolio

Toto portfolio je nejvíce z daných portfolií přiřazováno k formativnímu účelu. Jedná se totiž o sběrné portfolio, procesní či třídní, které slouží k poskytování průběžné zpětné vazby, kdy si žák může neustále vylepšovat svou práci. Obsahuje mnoho materiálů či produktů za určité období, které žák sbírá a zakládá do desek. Tyto práce žák v průběhu školního roku neustále třídí podle různých kritérií či hledisek. Pracovní portfolio tedy umožňuje propojení učiva s hodnocením.

Dokumentační portfolio

Jedná se o portfolio, které je nazýváno jako portfolio hodnotící, avšak je přiřazováno spíše sumativnímu účelu. Zde je obsaženo také velké množství prací, tyto však dokumentují pouze žákův vývoj vzhledem k cílům vzdělávání. Dokládají tedy žákovo postupné zlepšování vzhledem ke stanoveným cílům, přičemž na výběru prací spolupracují žák i učitel.

Reprezentační portfolio

Zde se jedná, jak již vypovídá sám název, o portfolio výběrové či výstavní a je zařazováno z hlediska hodnotící funkce mezi portfolio sloužící k sumativním účelům. Prezentativní portfolio obsahuje promyšlený soubor omezeného množství žákovských prací, tedy pouze výběr dokončených produktů. Zde již nejsou představovány materiály, které by dokládaly, jak se práce vyvíjela, ale je zde cílem ukázat pouze to nejlepší, co žák za dané období dokázal. Toto portfolio slouží k závěrečnému hodnocení či jako podklad pro rozhodování o další žákově cestě, ve většině případů je určeno jako prezentace pro veřejnost.

2.7.4 Podmínky portfolia

Žákovské portfolio musí být soubor dokumentů z procesu učení žáka, které se vztahují ke stanoveným vzdělávacím cílům. Jedná se o materiály, se kterými se dále pracuje a je zde tedy možné pozorovat vývoj žákova učení. Cílem tedy není samotná sbírka prací, ale především to, k čemu daný soubor dále poslouží. Součástí portfolia by tedy neměly být pouze žákovské produkty, písemné práce či pracovní listy, ale také pravidla pro výběr materiálů, kritéria hodnocení či reflexe provedené žákem. Velice vhodné je také do portfolií zakládat pracovní, záznamové či hodnotící listy, sebehodnotící dotazníky, vysvědčení, deníkové záznamy či zápisy z konzultací, třídní pravidla a týdenní plány.

Při zavádění portfolia do výuky bychom se měli zaměřit, a odpovědět si především na tyto otázky. (Košťálová, Míková a Stang, 2012, s. 113-114; RWCT)

- Jaký je CÍL či záměr portfolia?
- CO bude dané portfolio obsahovat?
- KDO bude vybírat obsah portfolia a jakým způsobem?
- JAK budete hodnotit obsah portfolia?

Podle Mertina a Krejčové (2012, in Starý, Laufková a kol., 2016, s. 76) je nutné, aby veškeré dokumenty byly řazeny chronologicky a u všech prací byl uveden datum vzniku, aby bylo opravdu kvalitně možné diagnostikovat vývoj učení u žáků, tedy jejich proměny znalostí i dovedností.

Při hodnocení žákovských portfolií musí být dle Slavíka (1999, s. 106-109) vymezeny cíle a kritéria hodnocení. Dále musí být určeno, co a kým bude ukládáno do portfolia či zdali jsou kritéria hodnocení použita ke komplexnímu posouzení žákova tvůrčího chování. Také bychom při hodnocení výsledků měli dbát na procesy tvorby, nežli pouze na tvůrčí výsledky. Při dodržení těchto podmínek se stane hodnocení portfolia dostatečně cílené, systematické, informativní, efektivní, ale také si zachová citlivost a tvůrčí charakter.

3 Praktická část

3.1 Úvod

Hodnocení se stává součástí každodenní práce učitele, a proto si myslím, že by bylo vhodné věnovat mu náležitou pozornost. Ve většině škol se spíše setkáme s hodnocením sumativním, které pouze prostřednictvím známek nepodává žákům dostatečnou informativní hodnotu. Snažila jsme se tedy zaměřit na využití formativního způsobu, které je více zaměřeno na individualizaci, podporu učení a kvalitu informativní zpětné vazby. V jedné z našich českých škol jsem se proto pokusila získat informace, ze kterých bychom mohli získat určitý náhled na hodnocení pro učení žáků.

Vlastní výzkum jsem prováděla na prvním stupni základní školy u dvou učitelek a jejich žáků. Mým cílem zde bylo získat co nejrozmanitější statistický vzorek, proto jsem se rozhodla zvolit třetí a pátou třídu, jelikož se mentalita žáků s jejich věkem vyvíjí a mění se tak i jejich názory na způsob hodnocení. Jednalo se tedy o jednu zvolenou pražskou školu, o které jsem věděla, že využívá inovativní způsoby hodnocení. Výzkumné šetření probíhalo především od září 2017 do března 2018, kdy jsem docházela na základní školu za účelem sběru dat pomocí metod pozorování, rozhovorů a obsahové analýzy dokumentů.

Mým cílem zde bylo poukázat na formativní hodnocení, na jeho způsob využití a na jeho přijímání prostřednictvím žáků, ale i samotných učitelů. Snažila jsem se zjistit z pozorování výuky, ale i rozhovorů či učebních materiálů, jaké způsoby hodnocení jsou na zvolené škole využívány.

Empirická část této diplomové práce čerpá ze získaných teoretických poznatků a je prováděna formou kvalitativního výzkumu. Nejprve v ní budou charakterizovány výzkumné cíle a otázky. V další části bude blíže specifikován výběr výzkumného vzorku pro výzkumné šetření a vybrané metody sběru dat. Následně se bude teoretická část práce věnovat analýze a interpretaci dat ze získaných materiálů, které zde budou přepsány do souhrnného sdělení vždy k danému způsobu hodnocení. V závěru dojde k vyhodnocení získaných výsledků včetně zodpovězení výzkumných otázek.

3.2 Metodologie výzkumu

3.2.1 Stanovení cílů

Hlavním cílem mého průzkumného kvalitativního šetření je přispět k mapování, analyzování a posouzení významnosti formativního hodnocení, hodnocení pro učení a hodnocení jako učení žáků. Na základě zpracované teoretické části a získaných poznatků o zvoleném tématu zpracovat případové studie formativního hodnocení v kontextu třídních systémů výuky a hodnocení žáků. Věnovat se zvolené základní výzkumné otázce: „Proč a jakým způsobem můžeme posilovat formativní hodnocení ve školním vzdělávání žáků?“.

Mezi specifické cíle zvoleného tématu práce patří zpracování dvou případových studií a případy využívání formativního hodnocení ve dvou konkrétních třídách, které jsou navzájem porovnávány. Konkrétněji se jedná o pozorování způsobu vedení výuky s využitím hodnotících metod především se zaměřením na formativní hodnocení. Dále na toto téma poslouží rozhovory s učitelkami ze zvolených tříd ke zjištění způsobu vedení tohoto hodnocení. Také vedení hloubkových individuálních rozhovorů s několika žáky z daných tříd o způsobu hodnocení a práci s portfoliem. V neposlední řadě pozorování konzultací mezi žákem, jeho rodiči a učitelem tzv. tripartity a k doplnění sběru informací zapojení do hodnocení např. rozhovorem s žáky nad jejich portfolii, doplňujícími rozhovory s ostatními učiteli ze zvolených ročníků či využitím hodnocení dle potřeby práce.

3.2.2 Výzkumné otázky

Vzhledem k výše uvedenému cíli práce jsem pro svůj kvalitativní výzkum zvolila následující výzkumné otázky, které by mi mohly pomoci posoudit významnost formativního hodnocení, hodnocení pro učení a hodnocení jako učení žáků.

- Proč a jakým způsobem můžeme posilovat formativní hodnocení ve školním vzdělávání žáků?
- Jak je pro žáky přínosné sebehodnocení, dokáží se objektivně ohodnotit?
- Jak je pro žáky prospěšné vrstevnické hodnocení, zvládají se vzájemně objektivně ohodnotit?

- Jakým způsobem můžeme vést žáky k práci s portfoliem, aby pro ně bylo co nejvíce prospěšné?

3.2.3 Podoba výzkumu: případová studie

Jak jsem již psala u stanovení cílů výzkumné práce, zvolila jsem si jako podobu výzkumu případovou studii, která je považována za detailní a komplexní výzkumnou strategii v oblasti získání informací o sledované situaci či zvoleném jevu. Tuto strategii představuje ve své publikaci Hendl (2008, s. 102): „V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů.“ Zvolila jsem si tedy kvalitativní výzkum se zaměřením na detailní studium hodnocení ve dvou zvolených třídách prvního stupně základní školy.

3.2.4 Výběr případů, zdůvodnění výběru

V případové studii se jednalo o zvolení případu: problematika formativního hodnocení u konkrétní učitelky, v konkrétní třídě. Pro vlastní výzkum jsem si tedy vybrala první stupeň základní školy a zvolila jsem si ke sběru dat využití metod u dvou učitelek a jejich žáků.

Mým cílem zde bylo získat co nejrozmanitější statistický vzorek, a proto jsem se rozhodla zvolit třetí a pátou třídu, jelikož se mentalita žáků s jejich věkem vyvíjí, tudíž zde lze pozorovat proměnu názorů na způsob hodnocení. Jednalo se o jednu zvolenou pražskou školu, o které jsem věděla, že využívá inovativní způsoby hodnocení, tedy aplikuje nejen sumativní, ale i formativní hodnocení, na které jsem se ve své práci zaměřila.

Výzkumné šetření začalo probíhat již ve 2. pololetí školního roku 2016/2017, kdy jsem se nejprve seznámila se školou, její filosofií, prostředím, vedením školy, učiteli, a to nejen zvolenými, ale i z ostatních třetích a pátých ročníků a samozřejmě i s žáky z vybraných tříd. Hlavní výzkum však probíhal zejména od září 2017 do března 2018, kdy jsem docházela na základní školu za účelem sběru dat pomocí metod pozorování, rozhovorů a obsahové analýzy dokumentů.

Z důvodu zachování anonymity žáků i učitelů, byli všichni jedinci, se kterými se vedly rozhovory, označeni písmeny od A-Z. Žáci ze třetího ročníku tudíž nesou pojmenování A,B,C,D, žáci z páté třídy pak E,F,G,H a dvě paní učitelky Y a Z.

Citované výroky, které z rozhovorů vycházejí a slouží pro doplnění analýzy dat, jsou proto pro větší představu uvedeny následovně: Žákyně A(P-2),, *citace*“, kde A značí prvního žáka ze třetí třídy, jehož veškeré odpovědi na tazatelský rozhovor je možné najít v příloze číslo 2 a následující citace, jež je uvedena kurzívou, pak dokládá přepis výpovědi daného jedince.

Zbylé složky značení jsou shodné s výše vysvětleným.

3.2.5 Metody sběru dat

„U případových studií je nutné použít širokou škálu zdrojů dat“ uvedl Yin (2009 in Starý, Laufková a kol., 2016, s. 122). Já jsem se dle tohoto rčení inspirovala, a abych mohla zvolenou problematiku co nejkompaktněji zmapovat, zvolila jsem si pro svůj sběr dat několik fází a metod. Seznámila jsem se se způsoby hodnocení ve školství, ale i v dané škole. Následovalo přímé pozorování zvolených žáků i jejich učitelů ve školních třídách, ale i na chodbách, při školních akcích atd., při kterém jsem si vytvářela terénní poznámky pro svou diplomovou práci. Jako další metodu jsem si zvolila hloubkové polostrukturované individuální rozhovory s učiteli a žáky. Zároveň jsem měla možnost při pozorování výuky či rozhovorech s žáky nahlédnout do jejich portfolií, sešitů, pracovních listů a dalších dokumentů, díky kterým jsem mohla získat komplexní náhled na jejich hodnocení.

Pro zajištění kvality výzkumného šetření byla tedy zvolena triangulace, která je chápána jako „proces použití rozličných pohledů za účelem vyjasnění dat“. Při triangulaci bylo tedy využito metody pozorování, rozhovorů a obsahových dokumentů zvolené školy. Dále došlo k triangulaci zdrojů dat a zvolených participantů. Všechna data byla pro spolehlivost dat sesbírána na zvolené základní škole. Pro zachování soukromí účastníků byly názvy a jména anonymizovány a nechybělo ani získání souhlasu k nahrávání či jinému zaznamenávání při samotném sběru dat.

Pozorování

Pozorování výuky, žáků, ale i učitelů se stalo pro empirickou část první fázi sběru dat. Jeho účelem bylo vždy zjistit co nejvíce o způsobu hodnocení se zaměřením na formativní hodnocení, jeho přijímání od samotných žáků, ale i výběru typů hodnocení. Cílem však bylo také i získání informací o celkovém klimatu jak třídním, tak i školním. Jednalo se vždy o pozorování přímé, otevřené a nestrukturované. Při výzkumném šetření jsem se

zúčastnila mnoha hodin, při kterých jsem měla možnost pozorovat jak způsob vedení výuky, tak i zvolené hodnocení a reakce žáků na něj. Do diplomové práce však byly vybrány pouze dva náslechy ze třetí třídy a dva z páté třídy, ve kterých bylo možno pozorovat co nejvíce zvolených způsobů hodnocení. U dalších pozorovaných vyučovacích hodin byl využíván podobný způsob hodnocení, tudíž by se ostatní pozorování překrývala. Pro práci byl zvolen popis vybraných náslechů se zaměřením na hodnocení.

Rozhovory

Jako další z metod pro sběr dat byly použity hloubkové polostrukturované individuální rozhovory s žáky, ale i jejich učiteli. Jelikož byly zvoleny jako výzkumný vzorek dvě třídy a to jedna třetí třída a jedna pátá třídy základní školy, bylo vlastní šetření zaměřeno na hloubkové rozhovory právě s jedinci z daných tříd. Z každé třídy bylo možné díky doporučení učitelů vybrat dva slabší a dva nadanější žáky, aby bylo možné pozorovat určité rozdíly v jejich odpovědích. Další rozhovor byl veden i s učiteli ze zvolených tříd. Závěrečné vyhodnocení vyplývá však i z odpovědí dalších učitelů třetích a pátých ročníků.

Polostrukturovaný rozhovor tedy vychází z předem připravených tazatelských otázek, které jsou založené na výzkumných otázkách a rozpracované do detailnějších, abychom se od respondentů co nejvíce dozvěděli. Tyto tazatelské otázky budou zvoleny v podobném duchu jak pro žáky, tak i pro jejich učitele. Pro výzkumné šetření jsou proto, jak již bylo výše zmíněno, vybráni dva žáci slabší a dva nadanější, přičemž se vždy jedná o dvě dívky a dva chlapce.

Rozhovor se žáky byl vedený individuálně přibližně v délce 45-60 minut a s jejich učiteli trval déle okolo 90-150 minut, přičemž získané informace poslouží pro následující analýzu, ve které budou rozdělené do pěti oblastí formativního způsobu hodnocení. V závěrečné příloze jsou přiloženy tazatelské otázky, které posloužily pro vedení jak rozhovoru s žáky tak i učiteli.

Obsahová analýza dokumentů

Poslední zvolenou metodou sběru dat je obsahová analýza neboli analýza dokumentů ze školního prostředí. Ta byla zaměřena na veškeré dokumenty týkající se školního hodnocení na zvolené škole a především v daných třídách. Jednalo se zejména o žákovská

portfolia, sešity, pracovní listy, didaktické testy či hodnotící a sebehodnotící dotazníky. Dále bylo umožněno nahlédnout do klasifikačních archů, žákovských knížek či učitelových záznamů hodnocení.

Tato databáze dokumentů umožnila komplexní představu o využívaných způsobech hodnocení ve zvolených třídách, případně na dané základní škole. Pro představení žákovských prací s využitím hodnocení učitelů ale i žáků lze nalézt ukázkou v závěrečných přílohách práce.

3.3 Analýza a interpretace dat

V následující části jsou zpracované dva případy formativního hodnocení ve třetí a páté třídě. Problematiku formativního hodnocení v těchto třídách proto dokládají vybrané části z pozorování formou násleechů z daných hodin, dále pak rozhovory s učiteli i žáky včetně analýzy dokumentů. Na jednotlivé získané materiály, jež dokumentují formativní hodnocení v jednotlivých třídách, je možné v textu najít odkaz na závěrečné přílohy. Prostřednictvím této analýzy a interpretace dat je možné přispět k mapování, analyzování a posouzení významnosti formativního hodnocení, hodnocení pro učení a hodnocení jako učení žáků, díky čemuž dojde k závěrečnému vyhodnocení.

3.3.1 Pozorování: 3. třída

Pracovní činnosti - zaměření na práci s portfoliem a sebehodnocení

Zde jsem měla možnost zúčastnit se speciální výuky, na které jsem byla domluvená s paní učitelkou. Tato hodina byla zaměřená na práci s portfoliem, se kterým se v běžné vyučovací hodině spíše nesetkáme, většinou se jedná pouze o využití pracovních listů a jejich založení do portfolia. Tato hodina začínala formou ranního kruhu, do kterého paní učitelka zanesla své vlastní vytvořené portfolio a žáky s ním seznámila. Ukazovala jim rozdělení prací, ale zdůvodňovala a komentovala i její výběr. Žáci si měli možnost portfolio i blíže prohlédnout, jelikož je nechala po aktivitě na koberci, kam se mohli nejen o výuce, ale také o přestávce dojít podívat. Paní učitelka měla svá portfolia roztříděna na jednotlivé ročníky, které byly dále rozděleny na vyučovací předměty. Každé obsahovalo název, obsah, mnoho příprav se zpětnou vazbou, různých materiálů, výukových pomůcek, ale také komentářů s jejich využitím. Paní učitelka měla do portfolií založeny také různé diplomy, osvědčení, uznání a další hodnocení. Nechyběly ani různé eseje a

sebehodnocení. Po aktivitě a seznámení žáků s kvalitami portfolií měli žáci za úkol přinést si svá vlastní portfolia. Nejprve dostali prostor k prohlédnutí, co vše si za studium nastřádali, jelikož do této doby si spíše různé pracovní listy a další materiály pouze zakládali či třídili. Nyní bylo jejich úkolem vybrat za poslední dobu jednu nejvíce povedenou práci a jednu nepovedenou, kterou ukazovali ve svých lavicích paní učitelce a komentovali svůj výběr. Po zhlédnutí prací položila paní učitelka na koberec barevné lepicí lístečky, se kterými měli žáci pracovat. Zelený lísteček měl být přiložen k práci, se kterou byl žák nejvíce spokojený, červený lísteček žáci přikládali k práci, která pro ně byla nejvíce náročná, žlutý lísteček k práci, která pro ně byla nejvíce přínosná (nejvíce se naučili) a modrý lísteček byl dán aktivitě, ve které by se chtěli zlepšit. Na tyto lístečky měli vždy žáci napsat i zdůvodnění výběru či nějaký další komentář k práci. Po této činnosti se vrátili zpět do kruhu a navzájem si svá portfolia a vybrané práce označené lístečky se spolužáky ukazovali, komentovali a hodnotili výběr. Při této aktivitě byla zařazena i sebereflexe žáků, jak se jim dařilo práce vybrat a okomentovat. Závěrem seznámila paní učitelka žáky s tzv. „průvodním listem“ do portfolia, který si ve třetím ročníku žáci vyplní, aby portfolio dostalo větší řád a lépe se v něm orientovalo. Pro zajímavost se tento formulář nachází v příloze (č. 14). Celkově práce s portfolií trvala celé dvě vyučovací hodiny a byla velice přínosná pro žáky nejen pozorováním portfolia paní učitelky, ostatních spolužáků, jejich hodnocení, ale také především sebehodnocením pomocí lístečků, komentářů i samotného výběru prací.

Člověk a jeho svět - zaměření na hodnocení od učitele, sebehodnocení

Jako jeden z náslechnů jsem si vybrala výuku zaměřenou na předmět Člověk a jeho svět se zaměřením na historii. Tato hodina byla opakováním tématu o Sámovi a jeho říši. Nejprve žáci získali od paní učitelky křížovku, pomocí které si měli připomenout dané období. Žáci, kteří křížovku správně vyplnili, dostali od paní učitelky razítko jako potvrzení správnosti a zároveň jako pochvalu či zpětné hodnocení, ze kterého měli radost a navzájem si ho ukazovali. Poté následovalo představení prací či referátů, které si žáci zpracovávali ve skupinkách na základě textu na předchozí výuce. Nyní bylo cílem ostatním žákům představit, co se ze svého textu dozvěděli. Paní učitelka při této činnosti hodnotila žáky při přednesu, komentovala jejich mluvu, zvolení výběru z textu a doplňovala ho o zajímavosti. Po představení všech textů byl pro žáky připraven pracovní list na upevnění získaného učiva, přičemž zde mohli žáci čerpat nejen z předchozí výuky,

ale především z informací při prezentování referátů. Paní učitelka na začátku výuky upozorňovala žáky, aby pozorně poslouchali, jelikož je na konci hodiny bude čekat samostatná práce, ve které při správném doplnění mohou získat pěknou známku do klasifikace. Myslím si, že i tímto způsobem byli žáci více motivovaní, jelikož byli při prezentování aktivní, soustředění a snažili se být co nejvíce v tichosti. Při mém pozorování, kdy žáci vyplňovali samostatnou práci, byli zabráněni do činnosti a snažili se o získání jedniček do daného předmětu. Nejspíš i proto, se nakonec všichni žáci dobrali správných výsledků, byť i s malou dopomocí paní učitelky u slabších žáků. Každopádně si však za svou píli zasloužili všichni odměnu, kterou získali formou klasifikace na „výbornou“. Výuka byla pro žáky přínosná, jelikož při závěrečné reflexi všichni ukazovali palec nahoru, což znamenalo, že se jim dařilo a že se naučili mnoho nového, což byla i pro paní učitelku nejen formou samostatné práce, ale i hodnotící techniky, velice pěkná zpětná vazba.

3.3.2 Pozorování: 5. třída

Český jazyk - zaměření na vrstevnické hodnocení a sebehodnocení

Výuka začínala představením textu s názvem Svět sluchově postižených z učebnice českého jazyka, který žákům bude paní učitelka číst a jejich úkolem je pozorně poslouchat a zaměřit se na přízvuk, intonaci a tempo řeči. Nejprve paní učitelka představuje text velice zpomaleně s měnícím se přízvukem a intonací, což žáky baví a jsou tak více vtaženi do výuky. Následuje druhá verze, při které čte paní učitelka naopak velice zrychleně až se žáci musejí jejímu neuvěřitelnému výkonu smát, jaká je to rychlost. Při třetí verzi již je text čtený za normální rychlosti, při které mohou žáci nejlépe text vnímat. Následuje dotaz paní učitelky na žáky: „Jaké čtení Vám nejvíce vyhovovalo? Co jsem Vám tím chtěla ukázat?“. Žáci odpovídají, že jim nejvíce vyhovovalo závěrečné čtení, jelikož měli dostatečný prostor na porozumění textu. První text je pro žáky příliš nudný, při druhém zase nejsou schopni text pochytit, pouze při třetí verzi byl text pro žáky srozumitelný. Žáci se seznamují s tempem řeči a při následující aktivitě si mají možnost tuto důležitou složku mluvy vyzkoušet. Paní učitelka zadává téma Vesmír, které se pokouší žáci předvést, jak ve způsobu zrychleném, tak i zpomaleném. Následuje téma Jaro, o kterém mají v krátkosti něco říci, avšak zaměřit se na správnou mluvu, tedy v normálním tempu a bez výskytu chyb, na které jsou žáci upozorňováni např. výplňová slova, dlouhé mezery,

přílišná hlasitost, koukání do země, opakování stejné informace atd. Při představení krátkého povídání se snaží žáci vzájemně hodnotit, kde se upozorňují nejen na možný výskyt chyb (dávají si doporučení), ale také na ocenění. Žáci se díky předchozím ukázkám od paní učitelky dokáží lépe ohodnotit, i když jim to dělá celkem problémy, ale především pro žáky není jednoduché se postavit před třídu a mluvit bez všech nešvarů. Následně nechybí ani krátké sebehodnocení žáků formou ukazatelů za pomoci dlaně - nahoře (dařilo), před sebou (středně), dole (nedařilo) na otázky paní učitelky: „Jak se Vám dařilo hovořit před ostatními?“, „Dokázali byste ostatní ohodnotit? Rozpoznat chyby v mluvě? Formulovat doporučení?“. Žáci se hodnotí ve většině případů středně či spíše dlaní dole, tedy nedařilo. Paní učitelka končí výuku tím, že se budou dále učit kvalitní mluvě, ale také pracovat na vzájemném hodnocení, aby dokázali lépe vidět nejen chyby, ale také klady a cílem bude umět formulovat pro okolí, jak ocenění, tak i vhodná a objektivní doporučení.

Český jazyk - zaměření na hodnocení od učitele a sebehodnocení

Tato hodina začíná přivítáním žáků v ranním kruhu, kde paní učitelka seznamuje žáky s tématy dnešního dne, ale také dává žákům prostor k tomu, co by chtěli ostatním sdělit jako např. co dělali o víkendu, co je čeká, představení něčeho nového či možnost dotazů na učitele. Následuje rozdání opravených sešitů z českého jazyka zavedenou službou, při které se žáci každý týden střídají. Žáci si kontrolují chyby a seznamují se se známkami. Většina žáků má radost, jelikož mají pěkné známky a předchozí diktáty se jim podařily. Někteří doplňují opravu nežli se k ostatním dostane jejich sešit. Paní učitelka má pro žáky připravený nový diktát, který žákům čte pomalu, srozumitelně a několikrát dané věty opakuje, aby si žáci mohli věty správně zapsat a zkontrolovat, aby tam neudělali zbytečné chyby. Diktát obsahuje asi pět souvětí, ale poslední dvě věty slabší žáci (s úlevami) již nepíší, aby měli dostatečný prostor ke kontrole. Na závěr následuje ještě jedna četba od paní učitelky a možnost případné poslední kontroly. Následně se paní učitelka pro tentokrát rozhodne, že nebude opravu provádět ona, ale samotní žáci formou společné kontroly. Formou hry škatulata se žáci přemístí s pastelkou na jiné místo, kde budou diktát opravovat. Paní učitelka vyvolává žáky k četbě a nechá žáky určovat, jak se co správně píše, jaké y, i doplnit. Také však dbá na to, aby žáci kontrolovali velké písmeno na začátku věty a interpunkční znaménka. Dle připravené tabulky s hodnocením, kterou žáci znají, zapisují počet chyb a příhodnou známku. Žáci se tímto způsobem seznamují s

hodnocením, učí se vyhledávání chyb, ale danou formou mají i možnost zopakování pravopisných jevů, tedy uvědomění si učiva. Následně se žáci vrací na své původní místo a seznamují se svými známkami. Paní učitelka si následně zapisuje známky a v rychlosti kontroluje dané opravy od žáků. Poté už jsou žáci seznamováni s novou látkou, a to zdvojenými souhláskami, o kterých si nejprve povídají, následuje četba a práce s učebnicí, ale nechybí ani upevňování činnosti prostřednictvím připravených kartiček, s kterými dále společně pracují. Výuka je zakončena krátkou sebereflexí, a to vyjádřením pomocí prstů (nejvíce deset, nejméně pěti - nula, tedy vůbec). Paní učitelka se ptá žáků, jaký mají pocit z nové látky, na kolik prstů látce porozuměli a jak dalece, by dokázali ostatním látku vysvětlit. Při této aktivitě žáci ukazují velice rozdílně, nejvíce se však objevuje pět prstů či spíše více, jsou zde však i jedinci, kterým se při výuce nedařilo určit danou kartičku, a tak ukazují pěsti, tedy že látce neporozuměli, jedná se zde ale pouze asi o dva případy. Mohu však pozorovat, že sebehodnocení žákům nedělá problémy a dokáží celkem dobře odhadnout, jak látce porozuměli, jak se jim dařilo či naopak.

U obou hodin v páté třídě, kde byly náslechy prováděny, vycházela paní učitelka z kritérií sebehodnocení podle formuláře, který se nachází v příloze (č.13).

3.3.3 Rozhovor: 3. třída - žáci

Podkladem pro tuto analýzu se staly rozhovory s žáky třetí třídy. Následující text obsahuje citace žáků, které je možné nalézt v příloze č. 2-5 pod označením A,B,C,D.

Hodnocení pí.uč.

Ve třetí třídě jsou žáci hodnoceni známkami, slovně nebo tzv., „usměváčky“. Jak uvádí žákyně A(P-2), *Paní učitelka nás hodnotí čísly od 1 do 5... Čím víc uděláme chyb, tak tím máme horší známku nebo zamračeného „usměváčka“.* *Někdy nám paní učitelka taky napíše hodnocení slovy, co děláme dobře a co špatně. Do druhé třídy nás slovně hodnotila i na vysvědčení, ale teď už na něm máme známky."*

S hodnocením paní učitelkou jsou žáci většinou spokojeni, uvědomují si, že za špatné známky paní učitelka nemůže a jsou rádi i za možnost si nepovedenou známku opravit zkoušením nebo testem. Jak říká žákyně B(P-3), *Ano, jsem spokojená s tím, jak nás paní učitelka hodnotí. Paní učitelka je na nás moc hodná, známkuje nás spravedlivě.* " Pro některé žáky je motivací v jejich studiu finanční odměna a podle toho se snaží učit, jak

zmiňuje žák D(P-5) „ S hodnocením paní učitelkou jsem spokojený, akorát bych chtěl být hodnocený častěji. Za každou jedničku dostávám totiž od tašky 10 korun... “

U známek se žáci shodují, že pro nejlepší orientaci jsou ideální známky. S tím se ztotožňuje i žák D(P-5), „Známky jsou výborné, že ihned vím, jak přesně jsem ohodnocený, kolik jsem udělal chyb.“ Stejně tak i žákyně A(P-2) spatřuje jejich výhody, „ Když dostanu známku, tak je dobré, že si ji můžu porovnat se spolužáky.“

Možnost být hodnocený tzv. „usměváčkem“ žáci ve třetí třídě již spíše neuznávají, přijde jim nicneříkající a dětinské, jak zmiňuje i žák D(P-5) „ Usměváčky jsou dobré, když se hodnotíme my sami, od paní učitelky bych je již dostávat nemusel. Nemají totiž žádnou hodnotu, na vysvědčení ani na internet se nám nezapisují, takže jsou docela zbytečné...připadají mi spíš dobré pro děti ve školce nebo v první třídě.“ Jen v případě špatné známky by se žáci přikláněli k hodnocení usměváčky viz. žák C(P-4) „Pokud se mi něco nepovede, tak si myslím, že jsou dobré „usměváčky“, protože zamračený „usměváček“ je pořád lepší než pětka.“

Výhody slovního hodnocení si žáci naplno neuvědomují a uvádějí ho spíše jako doplňující ke známce jako žák C(P-4), „ U známek ale nevím, co se mi nepodařilo, takže nejlepší by asi byly známky ve spojení se slovním hodnocením.“ Na základě doplňujících otázek a vysvětlení jeho výhod udávají žáci i možnost zjištění chyby a možné nápravy jako žákyně B(P-3), „ U slovního hodnocení je dobré, že i vím, kde jsem udělala chybu, v čem bych se měla zlepšit.“

Sebehodnocení

Žáci třetího ročníku využívají téměř každý den nějaký druh slovního hodnocení většinou formou pohybové aktivity, jak bylo zjištěno i od žákyně B(P-3), „ Většinou každý den se máme krátce zhodnotit, co se nám povedlo. Paní učitelka nám řekne, třeba, že máme dát ruce nahoru, pokud si myslíme, že se nám dnes dařilo, nebo za záda, když nám něco nešlo.“ Žáci dále používají i týdenní písemné nebo ústní hodnocení a každého čtvrt roku i tzv. sebehodnotící listy, které jsou rozebírané na konzultacích, jak dále udává žákyně B(P-3), „ Na konci týdne pak zapisujeme do takové tabulky do sešitu, co se nám za celý týden v kterém předmětu podařilo, v čem jsme dělali chyby. Vždy každé čtvrtletí pak vyplňujeme doma sebehodnotící listy, které pak vezmeme s sebou na konzultační hodiny“.

Žáci se domnívají, že se zlepšili ve schopnostech jejich sebehodnocení. Většinou u předmětu nebo činnosti, která se jim podařila si jsou při hodnocení jistější, nezajímavá aktivita nebo práce je pro ně náročnější pro dané sebehodnocení. Žák C(P-2) proto zmiňuje, „ *V něčem je to jednoduché, v čem si jsem jistý, že umím, u toho u čeho nevím, tak to je pro mě těžké.* “ nebo žákyně A(P-2), „ *Těžké je pro mě se ohodnotit, když nevím, v čem jsem udělala chybu nebo třeba ve výtvarce, jestli se mi práce povedla.* “

Sebehodnocení by žáci nechali spíše tak jak je. Žák D(P-5) říká „ *Vyhovuje mi to tak jak to je, to písemné hodnocení jednou týdně stačí.* “ Přestože je pro ně hodnocení občas stresující a to zejména pro dívky, které se stydí projevovat se před třídou jako žákyně B(P-3), „ *Moc mi nejde, když se musím hodnotit před spolužáky, to nemám ráda, protože se hodně stydím.* “, jsou si žáci vědomi jeho prospěšnosti, jak zmiňuje žák D(P-5) „ *Díky hodnocení si připomeneme, co se nám podařilo a co jsme naopak pokazili.* “

Shoda sebehodnocení prací s hodnocením paní učitelky je na poměrně dobré úrovni, občas je potřeba zásah paní učitelky, který můžeme vidět u chlapce C(P-4), „ *..třeba napíšu, že to zvládám a paní učitelka mi vysvětlí, že to ještě pořádně neumím.* “ a u dívky B(P-3) naopak v jejím podceňování „ *.. paní učitelka už moc neopravuje, jen občas mi říká, že si musím víc věřit, protože si třeba u něčeho nakreslím, že to neumím a paní učitelka mi pak vysvětlí, že to není pravda.* “

Vzájemné hodnocení

Žáci se ve třetí třídě vzájemně hodnotí několikrát týdně při různých samostatných pracích i skupinových činnostech. Nejčastěji jsou hodnoceny výtvarné práce, sloh, recitace nebo zpěv. Jako výhodu vidí žáci v možnosti porovnání prací s ostatními a zjištění více názorů jak uvádí i žák D(P-5) „ *Výhody spatřuji v tom, že nás hodnotí víc lidí a tím pádem máme víc názorů.* “ Pro dva žáky je však hodnocení druhé nicneříkající, neuvědomují si jeho pozitiva viz. žákyně B(P-3), „ *Asi bych hodnocení od spolužáků nerušila, ale nevím, v čem jsou jeho výhody. Připadá mi zbytečné, protože důležité je, když nás hodnotí paní učitelka.* “ Jinak pro žáky vrstevnické hodnocení není vyloženě nepříjemné, jen dívka A(P-2) uvádí, „ *Od holek mi to nevadí, od kluků se často stydím, to je mi nepříjemné, ale jinak mi to zase až tak moc nevadí, protože mě většinou chválí.* “

Dívky mají spíše problém s tím druhého ohodnotit jako žákyně B(P-3) „ *Já ostatní kamarády hodnotím nerada, protože často nevím, co jim mám říct, nechci někoho třeba*

urazit nebo nevidím, co udělal špatně.“ Pro chlapce je hodnocení spolužáků jednodušší, přestože jim musí paní učitelka občas poradit. U žáka D(P-5) je dokonce jednodušší než sebehodnocení, protože u druhého vidí chyby víc než u sebe. Proto žák D(P-5) uvádí, *Myslím si, že mi jde lépe ohodnotit spolužáky než sám sebe, protože u druhého vidím chyby víc než u sebe. A je to docela zábavné, protože tak děláme vlastně porotce a to mě baví, takže mi jde dobře.*“

Portfolio

Ve třetí třídě si žáci zakládají do portfolia zejména pracovní listy a testy z Prvouky, Matematiky a Českého jazyka, dále pak výtvarné práce. Po nějaké době dochází k hodnocení jednotlivých prací a porovnávání s ostatními. Jako hlavní výhodu uvádějí žáci možnost mít práce pohromadě, sebehodnocení prací i vzájemné hodnocení s ostatními. To si však nemyslí žák C(P-4), který říká „ *Portfolio podle mě není moc užitečné a je to docela zbytečná ztráta času.*“ Jinak by žáci byli rádi za možnost vzít si portfolio domů již ve třetí třídě nikoliv až v páté. Jak proto zmiňuje žák D(P-5), *Byl bych radši, kdybych si mohl brát portfolio domů už teď ve třetí třídě a opravovat v něm nepovedené práce.*“ ale i žák C(P-4), který jinak neshledává portfolio zajímavým udává „ *Připadalo by mi dobré, když bychom si je mohli vzít domů, znovu se na ně podívat a ukázat je rodičům.*“

Žáci se již zlepšili vybrat zdařilou či nepovedenou práci do portfolia a na základě toho ji ohodnotit. Jak dokládá i žákyně A(P-2), *Asi se mi docela daří vybrat práci, která se mi povedla nebo ne. Na začátku roku jsem vůbec nevěděla, jakou práci vybrat, ale paní učitelka nás to už naučila.*“ nebo žák D(P-5), který udává výběr práce i na základě oblíbenosti „ *Myslím si, že ano. Většinou vybírám práci, která mě nejvíc bavila, ta se mi totiž potom i nejvíc líbí.*“

Tripartita

Ve třetích třídách probíhají konzultace každého čtvrt roku. Tripartita probíhá tím stylem, jak uvádí např. žákyně B(P-3) „ *Konzultace probíhají tak, že máme připravený hodnotící list a paní učitelka se baví nejprve se mnou a pak s rodiči, v čem bych se měla v dalším čtvrt roce zlepšit nebo naopak, co není nutné, abych tolik procvičovala.*“

Prospěšnost konzultací shledávají žáci v možnosti vyjádřit svůj názor, získání informací od paní učitelky o tom, v čem se mají zlepšit a co mají doma s rodiči procvičovat

ale i možnosti pochvaly jak oceňuje žákyně A(P-2) „ *Taky je dobré, že mě paní učitelka může pochválit, v čem jsem dobrá a mamka s tatškou pak ze mě mají radost.* “

Četnost konzultací by nechali žáci spíše, tak jak je, ale žák D(P-5) je názoru častějších konzultací „ *Na konzultacích je pro mě přínosné, že se dozvím informace o tom, co je potřeba, abych se víc učil... myslím, že by bylo lepší, abychom se to dozvěděli častěji, a proto bych si přál, aby byly každý měsíc.* “ Oproti tomu žák, kterého konzultace stresují by si je přál co nejméně. Jak proto uvádí chlapec C(P-4) „ *Nemám rád, když říká, že jsem se ohodnotil v hodnotícím listu líp, než na tom doopravdy jsem. To mě pak opravdu mrzí a byl bych radši, kdyby tyto schůzky byly třeba jen jednou za rok.* “

3.3.4 Rozhovor: 5. třída - žáci

Podkladem pro tuto analýzu se staly rozhovory s žáky páté třídy. Následující text obsahuje citace žáků, které je možné nalézt v příloze č. 6-9 pod označením E,F,G,H.

Hodnocení pí.uč.

Žáci páté třídy jsou hodnoceni každý den prostřednictvím známek, několikrát týdně za samostatné nebo skupinové práce většinou slovně. Na konci týdne se hodnotí i to, čeho žák za celý týden dosáhl, 2x za rok jsou zhodnoceny kompetence i prostřednictvím sebehodnotících listů, jež se dále využívají na konzultacích.

S hodnocením paní učitelkou jsou žáci spokojeni s určitými výhradami. Jak uvádí žákyně E(P-6) „ *Jsem spokojená s hodnocením paní učitelkou. Asi bych jen byla raději, kdybychom nebyli hodnoceni tak často, protože mi přijde, že neustále píšeme z něčeho testy nebo jsme zkoušeni a máme zbytečně moc známek. Nemám moc ráda, když se čtou třeba někdy výsledky testů před celou třídou.* “ Někteří žáci mají pocit, že by bylo vhodnější mírnější známkování, jak uvádí žák F(P-7), „ *..jen u větších čtvrtletních prací z matematiky mi připadá malé procentuální rozpětí...bych byl rád, kdyby u větších prací bylo mírnější hodnocení, ale s tím se asi nedá nic dělat.* “ Jsou však i žáci, zejména s horším prospěchem, kteří byli spokojeni s dřívějším způsobem klasifikace. Jak zmiňuje žák H(P-9) „ *Známky moc rád nemám, radši bych se vrátil zpátky se slovním hodnocením nebo ke „ smajlíkům.* “ nebo žák F(P-7), „ *Pokud se budu učit opravdu velmi dobře, tak bych chtěl být hodnocený známkami. Pokud špatně, tak bych byl raději hodnocený slovně, protože to nepůsobí tak strašně jako třeba pětka.* “

Prospěšnost známek shledávají žáci v možnosti porovnání svých dosavadních výsledků, slovní hodnocení považují jen jako možnost pro lepší vysvětlení, v čem chybovali. Samostatně mu příliš nerozumí, protože nevědí, kde se na číselné škále nacházejí, je proto pro žáky nejlepší ve spojení se známkou. Jak uvádí např. žákyně E(P-6), *Nejpřínosnější jsou pro mě nejspíš známky, protože se díky nim hned dozvím, jak jsem dopadla. Nejsem nejspíš ten typ člověka, kterému někdo jen slovně napíše nebo řekne, že jsem v něčem dobrá. Nevím, co si pod tím mám totiž představit, do jaké kategorie vlastně spadám, zda je to trojka, dvojka nebo jednička. Slovní hodnocení bych asi mít nemusela. Je pro mě příliš matoucí a nepřehledné. V těch různých odborných pojmenováních se špatně orientuji. Pokud by však bylo slovní hodnocení lépe vysvětlené, tak by to bylo dobré, že bych měla vysvětlené, v čem jsem chybovala.* Žáci by také byli rádi za možnost získání více známek s nižší hodnotou prostřednictvím různých nadstandardních činností. Jak zmiňuje i žákyně G(P-8),... *by bylo lepší, kdybychom dostávali víc i těch menších známek s váhou tři, abychom měli větší šanci si vylepšit průměr...kdybychom dostávali víc dobrovolných úkolů, kterými bychom si postupně mohli vylepšit nepovedené testy s váhou jedna a dva.*“

Sebehodnocení

Každý den se věnují žáci třetí třídy určité formě sebehodnocení, zejména vždy po probrání nové látky formou hry a cvičení. Každý týden dochází k písemné nebo ústní sebereflexi žáka, ve větším rozsahu i jednou měsíčně a jednou za pololetí v sebehodnotícím listu, který slouží jako podklad pro konzultace. Jako další možnost sebehodnocení využívají žáci jednotlivé listy z portfolia a jednou za rok i tzv. psaníčka, ve kterých sami sobě píší své dosažené kompetence.

Žáci se domnívají, že se v tomto způsobu hodnocení zlepšili, v tom v čem si jsou jistí, se dokáží již bez problémů ohodnotit. Občas dochází spíše k tomu, že chyby nevidí a nebo se při hodnocení podceňují, jak uvádí i žákyně E(P-6), *U toho u čeho si jsem jistá, že zvládám nebo, že se mi to povedlo, tak tam se asi zvládám ohodnotit dobře. Kde si nejsem jistá, tak se asi spíš podceňuji.*“

Prvky podceňování žáků se odráží i při hodnocení jedince s hodnocením učitele. Přestože se tato dvě hodnocení již vcelku dobře shodují, dochází i k určitým problémům, jak uvádí

žák H(P-), *Někdy se spíš ohodnotím o trochu hůř a paní učitelka mi pak moje hodnocení zlepšší, že jsem byl na sebe zbytečně tvrdý. Většinou se ale hodnocení nás obou shoduje.*“

S četností tohoto typu hodnocení žáci vcelku souhlasí, jen chlapci by některou z forem aplikovali méně často. Jak proto zmiňuje žák F(P-7), *Záleží na typu hodnocení, rychlé sebehodnocení, které děláme každý den by mi vyhovovalo klidně i na konci každé hodiny. To slovní hodnocení, které k tomu někdy doplňujeme by mi stačilo říkat třeba jednou za měsíc. A ty sebehodnotící listy bych raději vyplňoval jen jednou za rok.*“

Žáci jsou si však velmi dobře vědomi výhod, které ze sebehodnocení pramení a udávají ho jako jedno z nejpřínosnějších pro jejich další studium stejně tak žák H(P-9), *Sebehodnocení dohromady s hodnocením paní učitelkou je pro mě asi nejpřínosnější.*“

Vzájemné hodnocení

Žáci v páté třídě využívají některou z forem vrstevnického hodnocení v průběhu každého týdne zejména při hodnocení skupinového projektu nebo samostatných výtvarných prací. Každý měsíc si vzájemně hodnotí i slohové práce, recitaci nebo si opravují sešity. Několikrát do roka se pak věnují hodnocení zpěvu či čtenářských deníků, což probíhá většinou formou hlasování.

Jako hlavní pozitivum vzájemného hodnocení uvádí žáci možnost získání více názorů, rozvíjení schopnosti komunikace i vyjádření vlastního názoru, aniž by ním druhému ublížili. Jak uvádí žákyně E(P-6), *Výhoda je asi, že si líp uvědomím, co mi ještě nejde... když mi spolužáci potom řeknou pravý opak, tak se nad tím znovu zamyslím, že jsem se asi ohodnotila špatně....učíme se mluvit tak, abychom nikomu neublížili, ale zároveň dokázali říct pravdu třeba kamarádovi, kterému se něco nepovedlo. Další výhodou je, že se dozvím další názor, takže nemám jen svůj a paní učitelky ale i spolužáků, kteří jsou stejně staří, takže na to mají třeba podobný pohled jako já.*“

Pro žáky je však toto hodnocení spíše nepříjemné, protože řada žáků se vyjadřuje značně negativně, neprofesionálně a podle žáků by měla mít právo na jejich hodnocení spíše jen paní učitelka. Jak zmiňuje i žákyně G(P-8), *..u nás ve třídě vidím spíš nevýhody, protože hodnocení od spolužáků mi připadá velmi nezkušené, čímž mi vlastně nic moc nepřináší. Vadí mi, že mě hodnotí druzí, kteří jinak o mě nic nevědí, jak se třeba jinak učím a pak kritizují něco, o čem ani nevědí proč. Na naše hodnocení by měla mít proto právo podle mě jen paní učitelka. Asi bych byla proto ráda, kdybychom vzájemné hodnocení už*

nemuseli dělat a paní učitelka ho zrušila.“ nebo žák F(P-7), *„Nevýhodou je to, což je mi mnohdy nepříjemné, že spolužáci hodnotí docela negativně. Paní učitelka proto musí často toto hodnocení přerušit a stanovit nám, že musíme říct i nějaký klad a doporučení ne jen negativa.“* Pro některé žáky toto však může být i motivací, jak dokládá žákyně E(P-6) *„Mám pocit, že když vím, že se budeme hodnotit navzájem se spolužáky, že se pak snažím ještě víc než když jsem hodnocená jen od paní učitelky.“*

Ještě větší obtíže shledávají však žáci, když mají druhého ohodnotit. Všichni se shodují, že to je pro ně ještě nepříjemnější než, když jsou někým hodnoceni. V tomto případě je totiž třeba jejich nestranného a objektivního hodnocení a to se jim příliš nedaří. Jak proto uvádí žákyně E(P-6), *„Pokud se mi práce nebo výkon spolužáka hodně líbí, tak nemám problém s tím mu to ohodnotit. Když mám ale nějaké výhrady, tak nechci druhého ranit, tak dávám, třeba že to bylo průměrné, abych ho úplně nezkritizovala. Snažím se vždy najít i něco dobrého, což třeba někdy úplně nejde, takže to je pro mě nejvíc obtížné.“*

Portfolio

V páté třídě používají žáci dvě portfolia, z nichž jedno je orientované na Člověk a jeho svět a druhé na ostatní předměty. Do obou portfolií jsou zakládány různé materiály, pracovní listy, testy i výtvarné práce. Žáci s portfolií pracují zejména při využívání informací, sebehodnocením nebo hodnocením prací se spolužáky a to vždy před zařazením práce do portfolia nebo i zpětně po delší době, jak zmiňuje žák F(P-7), *„Portfolio pak využíváme jako knihu, ze které se můžeme učit. Někdy jsme do něho také zakládali papírky, na které jsme napsali, co se nám podařilo a v čem jsme chybovali. Zpětně jsme se pak k našemu hodnocení vraceli a před třídou rozebírali, jestli s tím stále souhlasíme. Některé práce jsme si ale mezi sebou hodnotili ještě než jsme je uskladnili do portfolia.“* Jakým stylem bude portfolio řazené je na uvážení žáků, jak zmiňuje i žák H(P-9), *„Já to mám rozdělené po ročnících, ale nevím, jestli to mám správně. Většina spolužáků to má po předmětech, protože tak je to pro ně prý snazší.“*

Ve čtvrté třídě si mohli žáci zvolit, jaké práce budou v portfoliu mít podle toho, které jsou nějak přínosné. Výběr prací provádějí žáci na základě oblíbenosti nebo i klasifikací paní učitelkou, většinou se jim to docela dobře daří, jak uvádí žákyně G(P-8), *„Domnívám se, že jsem schopná vybrat povedenou a nepovedenou práci podle toho, která se mi líbí nebo podle toho, jak ji mám oklasifikovanou.“*

Jako hlavní výhody vnímají žáci právě možnost zpětně se k pracím vracet, doplňovat, vzpomínat co se naučili, čerpat informace, hodnotit je se spolužáky, jak zmiňuje i žákyně G(P-8) „*Výhodou je tudíž, že můžeme svoje výsledky porovnávat s výsledky z nižší třídy. Dobré je i, že portfolia můžeme porovnávat s ostatními ve třídě nebo dále hodnotit, což občas děláme.*“ Všechny žáky práce s portfoliem baví, jen jednomu z chlapců přijde práce s ním zdlouhavá, jak zmiňuje žák H(P-9) „*Portfolio mě moc nebaví dělat. Nejhorší bylo, když jsme právě museli vybrat ty práce, které jsou už pro nás zbytečné. To mi přišla jako velká ztráta času. Užitečné je jen, že to máme jako knihu vzpomínek a možnost, jak porovnat svoje současné práce s těmi předešlými. Také je to dobré místo, kam si můžeme schovat důležité a zajímavé práce.*“ Přesto ale i tento žák nachází na portfoliu určitá pozitiva. Každý z žáků v páté třídě o práci s portfoliem určitým způsobem přemýšlí a chtěl by ho využívat i do budoucna.

Tripartita

Konzultace probíhají u žáků v páté třídě vždy jednou za pololetí. Hodnoceno je žákovo portfolio, jednotlivé větší práce a sebehodnotící list. Nejprve se hodnotí sám žák, následně dochází k hodnocení učitele, názorům všech tří zúčastněných stran a vhodným doporučením pro další postup v žákově učení.

Žáci shledávají tripartitu jako užitečnou v možnosti vyjádření svých názorů i získání informací o tom, na co není v běžné hodině prostor a to i pro rodiče, kteří se poté můžou jedinci lépe věnovat, jak uvádí žákyně E(P-6), „*možnost si osobně s paní učitelkou promluvit o tom, co nás trápí a ona nám zase řekne svůj názor na to, jak se učíme.. V normálních hodinách není tolik možnost, aby se nám paní učitelka každému individuálně věnovala, takže na těch konzultacích je prostor na vše, co je potřeba více probrat. Další výhodou je že to všechno slyší i rodiče, kteří nám pak můžou pomoci doma.*“

V tom však žáci zároveň spatřují i nevýhodu, protože se rodič dozví i informace, které před ním žák zatajil, jak zmiňuje i žák F(P-7), „*Na konzultacích mi přijde nevýhodné to, že pokud by se mi něco hodně nedařilo, tak se to rodiče od paní učitelky všechno dozvědí a doma pak budu mít zákaz hrát na tabletu.*“ ale i žák H(P-9) „*...jsem z toho vždy už alespoň den předem nervózní, protože se bojím, na co se mě bude paní učitelka ptát a že se bude mluvit o mých špatných známkách.*“

Jako stresující tak vnímají žáci i to, že se musí vyjadřovat před rodiči, jak dokládá i žákyně E(P-6), „*Jako nevýhodu vidím, že jsem se občas styděla mluvit zároveň před rodiči a paní učitelkou.*“ Nejhůře však žáci snášejí, že paní učitelka na závěr konzultace hovoří pouze s rodiči bez jejich přítomnosti, jak deklaruje žák F(P-7), „*Taky se mi nelíbí, že po skončení si paní učitelka ještě chce promluvit sama s rodiči a já musím jít na chvíli čekat za dveře. Nikdo mi pak neřekne o čem spolu mluvili, což mě stresuje, protože si myslím, že jsem asi udělal něco špatně a domlouvají se na mě, co se mnou dál provedou.*“ Stejně pocity má i žákyně E(P-6), „*Nejvíce mi asi vadí, že před odchodem chce ještě mluvit paní učitelka s rodiči sama beze mě. To mě docela znervózňuje, protože nevím, co si o mě říkají a cítím se pak docela odstrčená.*“

3.3.5 Rozhovor: 3. třída – učitel

Pro celou tuto analýzu posloužil rozhovor s paní učitelkou ze třetí třídy. Veškeré informace, vycházející z tohoto rozhovoru se proto staly podkladem pro následující text, v němž budou uvedeny formou citací. Odkaz na ně nalezneme v příloze č.11 pod označením Y.

Hodnocení pí.uč.

Paní učitelka ve třetí třídě hodnotí žáky převážně známkami, tzv., „*usměváčky*“, slovně formou sebehodnotících listů. Hodnocení probíhá jak u zkoušení a testů, tak u individuálních a skupinových prací. Jak paní učitelka zmiňuje, „*Co se týká toho, jaký způsob hodnocení využívám, tak při testech se jedná převážně o známky nebo také procentuální vyjádření, kdy žáci vědí, jaká jsou kritéria pro získání dané známky. Při skupinové práci se přikláním ke slovnímu hodnocení.*“

Každý den jsou žáci paní učitelkou nějakým způsobem hodnoceni, nejčastěji je využíváno známek ale i kratšího slovního hodnocení většinou na konci každé hodiny. Alespoň jednou týdně využívá paní učitelka i možnost delšího slovního hodnocení, jak se žákům dařilo. Paní učitelka se domnívá, že jsou žáci se způsobem hodnocení spokojeni, jak uvádí „*Pokud nemají vyloženě špatný prospěch, tak se domnívám, že žádné z hodnocení jim nevadí.*“ Připomínky má akorát k dřívějšímu využívání známek „*Myslím si ale, že řada dětí by uvítala být již dřív hodnocena známkami, ne až od třetího ročníku.*“

Co se týká výhod jednotlivých způsobů. Známky považuje paní učitelka „*za nejpoužívanější formu hodnocení, známky mají určitou hodnotu pro rychlou orientaci*

mojí, děti i rodičů...“ Hodnocení „usměváčky“ je podle paní učitelky spíše pro mladší ročníky, ve třetí třídě jen na doplnění při méně náročných úkolech. Slovní hodnocení je dobré, aby si žák uvědomil i své chyby a věděl jak s nimi dál pracovat, stejně tak i rodiče. Přitom však poukazuje na problematiku nepřijetí slovního hodnocení rodiči, „... řadu rodičů toto hodnocení moc nezajímá, mnohdy slovní hodnocení nečtou, nemají zájem o to s dítětem doma dále pracovat, a i pro ně je tak jednodušší orientace v hodnocení známkami. Na vysvědčení bych však slovní hodnocení zrušila již od druhého pololetí první třídy. Mnozí rodiče a zejména prarodiče se totiž nejsou schopni vyznat v tom, jak na tom jejich dítě vlastně je, protože slovní hodnocení se dříve nepoužívalo a je pro ně víc vypovídající hodnocení známkou.“

Sebehodnocení

Určitou formu sebehodnocení využívá paní učitelka prakticky každý den, kdy se snaží vybrat zejména nejproblémovější žáky. Na konci každého týdne využívá psané hodnocení do tabulek, které považuje „za nejpřínosnější, protože tím, že si ho napíše, tak o svých nedostacích ale i přednostech musí více přemýšlet.“ Jako hlavní výhodu spatřuje, že si na danou věc musí jedinec přijít sám, „Není mu to jen předkládáno někým druhým-učitelem..., což ho vede k větší zodpovědnosti za své jednání. Často se pak děti víc snaží, protože jsou rády, když se mohou ohodnotit co nejlépe.“

Paní učitelka se domnívá, že se v sebehodnocení žáci zlepšili, je potřeba je k němu vést již od první třídy, „nejprve formou „usměváčku“, postupem času i slovně.“ Proto se hodnocení paní učitelkou vcelku již shoduje s hodnocením žáků. U toho upozorňuje jen na občasné problémy „Mám však vytipované jedince, kteří se v hodnocení podceňují či naopak přeceňují, těch co se podceňují je větší množství, ty se poté snažím více motivovat a ty, kteří si naopak příliš věří vést k tomu, aby si uvědomili své chyby.“

Vzájemné hodnocení

Paní učitelka se snaží některou z forem vrstevnického hodnocení využívat podle časových možností každý den. Vzájemné hodnocení vnímá pozitivně, protože, jak uvádí žáci si „procvičují schopnost vyjádřit se, učí se přijmout názor druhého a adekvátně na něj reagovat, formou shrnutí se dozví klady a zápory své práce o kterých můžou dále přemýšlet. Zároveň je tu i možnost pozorování ostatních a srovnávání prací s dalšími spolužáky.“

Jako úskalí udává pouze „... záleží na způsobu, jakým se děti navzájem hodnotí a také na individualitě jedince, jak je schopen např. přijmout kritiku.“ Žáci se proto musejí naučit, jak druhého hodnotit, aby druhému neublížili, vytyčit spíše klady a návrhy na zlepšení. Podle paní učitelky se vzájemné hodnocení od první třídy výrazně zlepšilo, dříve se žáci hodnotili spíše na základě oblíbenosti. Dnes se jim to adekvátně k věku daří, jak paní učitelka zmiňuje „*Důležitou roli v tom hraje nejen to, že mají žáci čím dál větší slovní zásobu a čím dál víc jsou schopni danou věc zhodnotit, ale také to, že se již všichni ve třídě dobře znají a nemají před sebou takový ostych.*“

Portfolio

K práci s portfoliem jsou žáci od paní učitelky vedeni již od první třídy, kdy si portfolia žáci nejprve uspořádávají, jak sami chtějí. Jak paní učitelka zmiňuje „*Od druhé třídy jsou pak portfolia řazena tematicky podle jednotlivých předmětů. Žáci dostanou pokyn, kam si mají danou práci založit a v současné době si to již dělají většinou automaticky sami.*“

Do portfolia vyžaduje paní učitelka po žácích vkládat práce zejména z prvouky, dále pak matematiky, českého jazyka a výtvarné výchovy. Podle paní učitelky „*Ve třetí třídě ještě nejsou žáci schopni objektivně vybrat zdařilou nebo nepovedenou práci, to se jim daří spíše až od čtvrté třídy. Ve třetí třídě jsou schopni všechny práce vyhodit nebo naopak si je všechny chtít nechat.*“

Jako hlavní výhodu portfolia spatřuje paní učitelka zejména v tom, že se k pracím můžou žáci zpětně vracet, porovnávat své dosažené výsledky, nacházet v nich informace, které nejsou v knížkách, ale i hodnotit se se spolužáky. Z toho důvodu by ho ráda využívala i do budoucna, jak uvádí „... *nejvíce bych ho využívala právě jako další z učebnic, kterou si vlastně vytvořily samy děti.*“

Tripartita

Konzultace vede paní učitelka tím způsobem, že má nejprve možnost se vyjádřit žák, následně ona sama, v závěru rodiče. Jako hlavní výhodu zmiňuje „*Jsou určitě přínosné zejména pro žáky, kteří mají určité problémy, protože se tak nejen oni ale i rodiče dozví, v čem je nutné se zlepšit, jakým způsobem určitou oblast procvičovat.*“

Nevýhodu spatřuje paní učitelka „časovou náročnost, každé konzultaci je potřeba věnovat alespoň třicet minut včetně domácí přípravy sebehodnotících listů“ dále pak i „...v problematické komunikaci s rodiči z důvodu nepochopení nebo nízkého zájmu o spolupráci, čímž je správné vedení dané konzultace rovněž i psychicky velmi náročné.“

3.3.6 Rozhovor: 5. třída – učitel

Pro celou tuto analýzu posloužil rozhovor s paní učitelkou z páté třídy. Veškeré informace, vycházející z tohoto rozhovoru se proto staly podkladem pro následující text, v němž budou uvedeny formou citací. Odkaz na ně nalezneme v příloze č.12 pod označením Z.

Hodnocení pí.uč.

Jak paní učitelka v páté třídě uvádí, hodnotí převážně známkami, při nadstandardních činnostech razítky nebo slovním hodnocením, na které je však méně času. Jak totiž o slovním hodnocení uvádí „je celkově i víc časově náročné, tak ho chci zařazovat vždy alespoň průběžně na konci probrané látky nebo při nějakých projektech a sebehodnocení a vzájemném hodnocení žáků, do kterého dalšími doplňujícími otázkami vstupuji a doplňuji o svůj názor. V závěru je ale nutné veškeré mé formativní hodnocení převést na známky, které jsou u nás od třetí třídy oficiálně stanovené.“ Se způsobem svého hodnocení není paní učitelka tudíž příliš spokojená a dodává „Nemám ráda známky, přestože chápu jejich výhody, jedná se o zavedený systém, kterému celá společnost rozumí. Já je principiálně ale neuznávám, protože nemapují žákův pokrok... Nejúčinnější by podle mě byly mapy učebního pokroku, kde by se žáci dozvěděli, kde se momentálně v dané oblasti nalézají, co je potřeba dále zlepšit.“ U této možnosti však upozorňuje na určitá úskalí, „Bylo by nutné tuto formu zavést a zrušit známky, protože hodnotit oběma způsoby je opět velmi časově náročné.“ Známky paní učitelka nejvíce neuznává u výchov, protože „každý má k něčemu jiné dispozice a není správné je v tomto případě ohraničit a porovnávat.“ Celkově množství známek, které je nutné za dané pololetí splnit označuje jako „absurdní požadavek.“

To, zda jsou žáci se zavedeným způsobem hodnocení spokojeni, se paní učitelka domnívá, že je velmi individuální. Domnívá se, že pokud žák dostane špatnou známku, tak nejspíš spokojený nebude. Jako přínosné udává v jejím hodnocení zejména

sebehodnotící listy, „*Od rodičů mám zpětnou vazbu co se týká sebehodnotících listů, že ty pro ně byly vždy nejpřehlednější. Pro žáky si myslím, že s touto formou jsou také spokojeni...*“

Jako výhody jednotlivých způsobů udává paní učitelka u známek, „*možnost zpětného zhodnocení a porovnání výsledků sám se sebou nebo s vrstevníky. Znamky jsou nejvíc přehledné, lehce uchopitelné, dávají žákovi informaci, jak konkrétní oblast z daného předmětu pochopil. Jsou vhodné i pro děti, které třeba nemají tolik vyvinutou schopnost abstraktní představy, protože naprosto porozumí tomu, jak se jim dařilo na rozdíl od slovíčkaření v případě slovního hodnocení. Je to i jakýsi nástroj, jak někoho donutit, aby se víc snažil o nápravu než ve slovním hodnocení.*“ U slovního hodnocení zmiňuje „*výhody, že se žáci dozvědí pozitiva a negativa v jejich učení včetně možnosti nápravy.*“ Podle paní učitelky by však bylo potřeba, aby se slovní hodnocení více zpřehlednilo a učilo se s ním pracovat jak žáky, rodiči, tak i samotným učitelem. Důvod proč se stále v našem školství nejvíce využívají známky udává „*všichni známky vyžadují kvůli určité míře soutěživosti, každý jen má potřebu druhému dokazovat, že on je ten lepší. ...na většině škol stále převládají známky a žáci chtějí být hodnoceni stejně jako všichni ostatní, nechávají se strhnout internetem, televizí a lehce tak podléhají davu.*“

V současné době, když není zcela možné zavést „*myšlenkové mapy*“, je podle paní učitelky nejpřínosnější „*provázanost formativního hodnocení společně se sumativním*“ čili zejména slovní hodnocení ve spojení se známkou.

Jako nejvíc stresující pro žáky při jejich hodnocení vnímá paní učitelka „*veřejné prezentování jejich výsledků.*“ Z toho důvodu známky před ostatními nechte, protože udává, že „*známka je soukromým majetkem dítěte.*“ Slovní hodnocení před třídou však využívá, protože se domnívá „*na to si podle mě musí žáci zvykat. Vždy v životě nastane situace, kdy budou nějakým způsobem prezentováni a ostatní se k nim budou vyjadřovat.*“

Sebehodnocení

Nějakou kratší formu sebehodnocení se paní učitelka snaží zařazovat do výuky každý den, delší způsob na konci týdne. Jak paní učitelka zmiňuje, „*Ve všech případech se pro mě jedná o velkou zpětnou vazbu. Považuji to za úplný základ komunikace se třídou,*

jejich uvědomění, jak se učí a jak se posouvají. Hodnocení každý den je samozřejmě nejpřínosnější, děti mají čerstvě v hlavě, co se probíralo. Pro mě je zpětná vazba zejména v tom, že si ověřím, kolik dětí látku pochopilo a kolik jí nerozumělo. “

Paní učitelka se domnívá, že od třetí třídy se již většina žáků zvládá dobře ohodnotit. K tomu, jak ale udává je potřeba žákům, *„při sebehodnocení co nejvíc pomoci, přesně formulovat, která oblast se právě hodnotí, a pak pro ně není tak obtížné se v něm orientovat.“* Vždy se proto snaží připojit i svůj vlastní názor či komentář, aby i žák měl zpětnou vazbu. Navíc upozorňuje na to, že není možné zaručit, aby jak u učitele tak i žáka docházelo k naprosto objektivnímu hodnocení. Tato dvě hodnocení nazývá proto pouze jako, *„průsečík komunikace a názoru žáka a učitele.“*

Jak se paní učitelka domnívá, *„Sebehodnocení je ve výuce velmi důležité, společně s hodnocením učitele úplný základ všeho.“* Podle jejího názoru je totiž důležité, aby se žák naučil poznat sám sebe, aby byl posléze schopný adekvátně reagovat na názor druhého. Přestože se žáci ve způsobu sebehodnocení zlepšili a jejich hodnocení se shoduje s názorem učitele, zamýšlí se paní učitelka a uvádí možnost, *„do jaké míry se již naučili opravdu hodnotit sami za sebe nebo do jaké míry se naučili způsob hodnocení, který nejvíc preferují a tomu se přizpůsobují.“*

Vzájemné hodnocení

Většinou každý týden využívá paní učitelka nějaký způsob vrstevnického hodnocení. Důležitější práce nechává žáky ohodnotit písemně, jednodušší jen ústně. Tuto formu hodnocení využívá nejčastěji při posuzování jednotlivých prací, ale i při výběru do soutěže ve zpěvu a recitaci nejčastěji pomocí hlasovacích zařízení.

Jako výhody paní učitelka udává, *„žáci si můžou zvykat na odlišný názor někoho druhého, zároveň se učí správně komunikovat a nezaujatě hodnotit... nutí nad danou prací víc přemýšlet a zároveň brát sportovně, když jim řekne někdo něco, co se jim třeba příliš nezamlouvá, naučit se akceptovat názor druhého bez přehnaných citových reakcí.“*

Při vzájemném hodnocení však poukazuje spíše na řadu negativ, protože jak uvádí, tak se při něm, *„projevují vzájemné antipatie“* navíc, *„některé děti se od negativního hodnocení nenechají tak lehce odvést a sklouzávají k tomu říct spolužákům něco ošklivého.“* Je proto potřeba již na počátku vzájemného hodnocení stanovit jasná kritéria, protože jak paní

učitelka zmiňuje, „ *velmi lehce se dá tento způsob hodnocení několika zlomyslnými jedinci znehodnotit.* “

Přestože se podle názoru paní učitelky žáci zlepšují ve schopnosti druhého ohodnotit, stále je zde velké množství úskalí, jak uvádí, „ *většinou mají žáci spíš tendence být ke spolužákům více kritičtí a přísnější než k sobě.* “ Proto paní učitelka zmiňuje, „ *tento způsob hodnocení se mi zdá určitě méně objektivní a tudíž i více chybný a problematictější než vlastní sebehodnocení.* ”

Portfolio

Způsob vedení portfolia se snaží nechat paní učitelka spíše na žácích, seřazené ho mají mít podle předmětů nebo ročníků. Paní učitelka však dále vyžaduje, aby měli žáci vytvořená dvě portfolia. Jedno je celé orientované na Člověk a jeho svět a druhé na různé pracovní listy, písemné testy, obrazový materiál z dalších předmětů včetně výtvarné výchovy. Po určité době žáci práce dále třídí nebo je hodnotí s pomocí lístečků a dalších her. Jak paní učitelka uvádí, „ *Ted' v páté třídě vedu žáky rovněž jako v předchozích ročnících k tomu, aby mi byli schopni rychle najít mnou požadovanou práci. Na konci roku vybíráme jen důležité a nebo nějak přínosné práce, je zde limitovaný počet, který by měl v portfoliu maximálně být.* “

Užitečnost portfolia shledává paní učitelka zejména „ *v možnosti sebereflexe, rozvíjení schopnosti vybrat zdařilou práci. Žáci se díky němu učí vytvořit si vlastní systém, podle kterého se budou v portfoliu orientovat. Takže práce s portfoliem podporuje větší samostatnost, tvůrčí myšlení, smysl pro pořádek a důslednost.* “ Podle názoru učitelky jsou žáci již od první třídy schopni vybrat zdařilou práci.

Paní učitelka se domnívá, že existuje řada dalších způsobů na využití portfolia, jako příklad uvádí „ *Dobré by bylo, aby bylo možné opravdu mít k dispozici veškeré výsledky a materiály žáka ke studiu, zakládat do portfolia i pracovní sešity.* “ Jako další způsob, kterému by se ráda věnovala je, „ *vkládat i hodnotící lístečky barevně odlišené podle předmětů* “ a nebo také, „ *přidávat ke každé práci, kterou žáci v portfoliu mají nějaký komentář.* “

Tripartita

Paní učitelka vede konzultace vždy každé pololetí. Přestože nejsou povinné, účastní se jich téměř všichni rodiče z dané třídy. Paní učitelka nejprve nechává hovořit žáka, který se má vyjádřit k jednotlivým pracím z portfolia, následně k dosaženým kompetencím prostřednictvím sebehodnotícího listu. Následující vyjádření paní učitelky se v případě problémových žáků nejčastěji týká, *„konfliktů ve třídě, aktivity žáka, nenošení pomůcek a domácích úkolů a samozřejmě klasifikace.“* Po závěrečném vyjádření rodiče, se všichni snaží hledat možnosti nápravy.

Jak paní učitelka zmiňuje, *„Na tripartitě je přínosné zejména to, že se stírají rozdíly v pojetí doma -jako toho známého a bezpečného a školy- jako něčeho cizího.“* Učitel si má totiž možnost s rodiči vysvětlit řadu nedorozumění a přimět rodiče k hlubší spolupráci v zájmu žáka. Jak paní učitelka totiž uvádí, *„Tím, že se vše vysvětlí, dojde ke sblížení rodiče a učitele a společně mohou hledat cestu k nápravě.“* Hlavní z výhod je tudíž vyjádření názorů všech zúčastněných a hledání vhodných řešení ku prospěchu žáka.

Jako jedinou nevýhodu paní učitelka dokládá, *„Tripartita je pro učitele velmi náročná na čas, po žáka i učitele navíc i na psychiku, jinak žádné jiné nevýhody nespatřuji.“*

3.3.7 Obsahová analýza dokumentů

Pro lepší orientaci a zmapování formativního hodnocení posloužila i analýza dokumentů, jimiž je zejména portfolio, sebehodnotící listy žáků, dokumentace způsobu hodnocení učitelů i pracovní dokumentace žáků -sešity jednotlivců ve třetí a páté třídě.

Portfolio

Ve třetí třídě mají žáci založené pouze jedno portfolio. Jednotlivé materiály jsou zakládány v euro-obalech tak, aby se zachovala jejich podoba i při častém prohlížení. Samotné uspořádání portfolia vychází na základě volby žáka. Některá portfolia jsou tak tříděná podle předmětů, ročníků a nebo obojího. Portfolia ve třetí třídě působí ve srovnání s portfolii v páté třídě více chaoticky, je v nich horší možnost orientace. V portfoliu žáků třetích tříd se nacházejí totiž všechny práce a to jak přínosné, tak i práce nedokončené nebo takové, které nemají žádnou výpovědní hodnotu. Portfolio ve třetí třídě je proto jakási směsice výtvarných prací, pracovních listů, obrazového materiálu ale i testů a sebehodnotících listů žáků.

Nejčastěji jsou v portfoliu umístěny práce z výtvarné výchovy, dále pak českého jazyka, matematiky nebo prvouky. U některých prací je možné vidět barevné lístečky, podle kterých se žáci orientují, jak je jejich portfolio řazené. U zásadnějších zejména čtvrtletních prací z matematiky a českého jazyka nebo něčím důležitějších prací se nacházejí i vložené komentáře, jak se daná práce žákovi povedla či nikoliv viz. příloha (č.18). Celkově se tak jedná o portfolio dokumentační i hodnotící zároveň v menší míře prezentační.

U žáků v páté třídě je možné analyzovat dvě portfolia. Jedno z nich je celé orientované na téma Člověk a jeho svět, v něm jsou uloženy veškeré materiály, učební texty, obrazový materiál, jež svým vzhledem představuje poměrně dobře uspořádanou knihu nebo učebnici. Druhé portfolio obsahuje pracovní listy, písemné práce, sebehodnotící listy, práce z výtvarné výchovy i různé myšlenkové mapy ze všech hlavních předmětů. Tento materiál je nejčastěji řazený podle předmětů a ve většině případů i podle ročníků. Veškeré listy jsou vložené v euro-obalech, aby při častém používání nedocházelo k jejich poškození. Jedná se o ucelený, lehce uchopitelný, přehledný systém, který slouží k dobré orientaci při následném vyhledávání práce. Pro lepší orientaci slouží i vložené barevné papírky, podle kterých je na první pohled zřejmé, kde se v dané části portfolia daný předmět nachází viz. příloha(č.19-A).

Uvnitř portfolia je pak možné vidět řadu vložených komentářů a listů s hodnocením práce na zdařilou, nepovedenou, nejpřínosnější, nejproblematičtější a další kritéria viz. příloha (č.19-B). Obsah portfolia je uspořádaný tím stylem, že je v něm možné najít pouze práce, které jsou nějakým způsobem pro žáka přínosné a důležité. Jedná se totiž na rozdíl od portfolií třetí třídy o přebrané práce na základě volby žáka, takže jich je možné za předešlé čtyři ročníky a část pátého najít okolo 100 kusů. Na první pohled je zřejmé, že takto vytvořené portfolio dokáže monitorovat žákův posun v jednotlivých předmětech i změnu názorů mezi danými hodnoceními. Portfolio v páté třídě dobře plní svůj účel po stránce dokumentační, hodnotící i prezentační.

Sebehodnotící listy

Ve třetí i v páté třídě jsou využívány sebehodnotící listy, jež slouží ke zformalizování záznamů o cílech, dosažených kompetencích i průběžných výsledcích žáků.

Jednotlivé listy tak dokládají nejen to, jak se žáci zvládají ohodnotit, ale i jaké úspěšnosti v dané oblasti dosáhli.

Na některých sebehodnotících listech je zřejmé, že se žáci podceňují, většinou se však jejich hodnocení shoduje s názorem učitele. Sebehodnotící listy ve třetí třídě jsou méně obsáhlé, psané jednodušší formou, převážně využívají zhodnocení žáka prostřednictvím „usměváků“. Jak dokládá příloha (č.15-A), žáci ve třetí třídě uvádějí svoje hodnocení s pomocí „usměváků“ do tabulky. Z přílohy (č.15-B) je možné zjistit, že žákům třetí třídy slouží pro jejich sebehodnocení i kratší text opět ve spojení s „usměváčky“ čímž je vyjádřeno, jakých kompetencí žák dosáhl. Tento způsob sebehodnocení je využíván většinou na konci každého týdne na rozdíl od prvního sebehodnotícího listu, který vyplňují žáci jen jednou měsíčně. Z posledního obrázku v příloze (č.15-C) vyplývá již výše zmíněný fakt, že se žáci mají tendenci spíše podceňovat, proto je v tabulce učitelkou dovednost žáka opravena spíše na jeho vyšší kompetence, celkově je však názor paní učitelky shodný s názorem žáka. Tento list je vyplňovaný jen jednou za čtvrt roku a slouží jako podklad pro konzultace.

Sebehodnotící listy v páté třídě jsou již na vyšší úrovni, nutí žáky k hlubšímu zamýšlení se nad daným jevem či získanými schopnostmi, jak dokládá příloha (č.16-A), kde se žák hodnotí do tabulky. Sebehodnotící listy u žáků v páté třídě tudíž neposuzují jen konkrétní dosažené kompetence v daném předmětu jako je tomu spíše ve třetí třídě, ale i motivaci žáka ke studiu, jeho vztahy s vrstevníky, klima třídy i případné návrhy na změnu ve výuce viz. příloha (č.16-B). Jedná se o způsob sebehodnocení, které slouží jako podklad pro konzultace, avšak v podobné podobě je využíváno i vícekrát za rok, žák tak má možnost se více rozepsat o daných jevech v procesu učení.

Sešity

Při analýze školní dokumentace žáka je možné vycházet ze sešitů žáků třetí i páté třídy. Žáci mají vždy samostatný sešit na daný předmět, zepředu je většinou zapisovaná probíraná látka a z druhé strany sešitu se píšou jednotlivé drobnější testy, „pětiminutovky“, v některých sešitech je možné v jejich zadní části najít i vypracované domácí úkoly.

Sešity jsou opravovány červenou barvou a podle počtu chyb je určena i známka viz. hodnocení zažité látky u žáka ze třetí třídy příloha(č.20-A-první strana sešitu) a (č.20-B- 2.strana sešitu).

V případě nově probírané látky se nachází v sešitě spíše jen slovní komentář. Jedná se spíše o tzv. písemnou práci,, nanečisto,, a slovní komentář má napomoci tomu, aby žák věděl do příště, jak se má v dané oblasti zlepšit viz. příloha (č. 20-A- 2.strana sešitu) a příloha (č.20-B-1.strana sešitu).

Stejně tak v sešitě žákyně z páté třídy je možné vidět u nově probírané látky hodnocení pouze razítkem s doplňujícím slovním komentářem viz. příloha (č.21-A)a látka, která by měla být již zažítá je hodnocena občas slovně většinou však spíše známkou, jak dokládá příloha (č.21-B).

Hodnocení učitele

Při hodnocení žáka vycházejí učitelé ze ŠVP. Při analýze dokumentace je zřejmé, že se učitelé snaží využívat na každý předmět zvlášť jiný hodnotící arch, díky čemuž dochází k naprosté přehlednosti při následujícím hodnocení. Při procesu hodnocení jsou využívané různé značky, jedná se o zavedený systém pro celý první stupeň. Nejčastěji se jedná o tzv.„ usměváčky“, které jsou nejvíce aplikované do druhé třídy, avšak i ve zkoumané třetí i páté třídě jsou při méně důležitých úkolech občas použity. Vysvětlení „ usměváčků“ každý z žáků dobře zná-v případě usměvavého „smajlíka“ je práce úplně v pořádku, v případě rovné pusy se jedná o tzv. „rovňáka“ a práci lze označit jako průměrnou, zamračený „ usměváček“ značí nepovedenou práci. Někdy je také využíváno značek-S=souhlasím, N=nesouhlasím, jež jsou doplněny o nějaký slovní komentář nebo P=podařilo, N=nepodařilo většinou opět s nějakým slovním vyjádřením. Ve třetí i v páté třídě je však nejvíce využíváno hodnocení slovní nebo klasická klasifikace známkami případně procentuálním vyjádřením. Tento jednotný způsob hodnocení učitelem je vytvořený opět pro celý první stupeň a jedná se systém, ve kterém je možné se nejlépe orientovat. Jedná se o posuzování výsledků podle počtu chyb nebo dosažených procent na základě důležitosti a náročnosti dané práce či testu viz. příloha (č. 17). Jen výjimečně jsou u žáků třetí a páté třídy využívána razítka, kdy plné razítko značí, že je práce odvedena dobře, polovina razítka udává „ polovičatou práci“ a žádné razítko a namísto něho spíše jen komentář dokládá práci nezdařilou.

3.4 Výsledky výzkumu

Na základě výzkumného zkoumání prostřednictvím vlastního pozorování žáků v hodinách, při práci s portfoliem, zmapování sebehodnotících listů žáků a v neposlední řadě z rozhovorů s žáky a učiteli byly zjištěny informace, které budou nyní v následující části diplomové práce blíže specifikovány a vyhodnoceny. Následující výsledky sloužící zároveň k lepší orientaci a zpřehlednění mého zkoumání budou pro větší přehlednost rozděleny do pěti oblastí stejně jako v předešlé části analýzy a interpretace dat. Každá z nich představuje vnímání specifického druhu hodnocení žáky ve třetí a páté třídě včetně rozdílů mezi těmito dvěma skupinami, dále pak i učitelů těchto žáků. U každé dílčí oblasti v hodnocení učitelů bude možné nalézt i doporučení, jakým způsobem daný způsob formativního hodnocení u žáků posilovat, protože zjišťování těchto informací je zároveň hlavním cílem mé diplomové práce. V závěrečné části této práce dojde i k celkovému vyhodnocení mnou zvolených výzkumných otázek.

3.4.1 Hodnocení žáků na prvním stupni ZŠ

Hodnocení pí.uč.

Žáci 3.třída

Jak z výzkumného šetření vyplývá žáci třetí třídy jsou od paní učitelky hodnoceni převážně známkami, několikrát týdně slovním hodnocením, na doplnění tzv. „usměváčky“, které byly převážně využívány do druhé třídy společně se slovním hodnocením. Jak bylo dále zjištěno, většina žáků je s hodnocením učitelky spokojena, problém spatřují pouze při hodnocení horší známkou, ale zároveň si ve třetí třídě již velmi dobře uvědomují, že za tento fakt nesou odpovědnost především oni sami. Téměř všichni dotázaní považují hodnocení „usměváčky“, razítky a nálepkami jako nicneřikající, zbytečné a vhodnější spíše pro mladší ročníky, pouze v případě neúspěchu udávají někteří jako méně stresující hodnocení zamračeným „smajlíkem“ než čtyřkou nebo pětkou. Navzdory tomu by však většina žáků ocenila možnost hodnocení prostřednictvím známek jejich zavedením již třeba v druhém pololetí první třídy.

Nějakou formou hodnocení jsou žáci hodnoceni téměř každý den a to jak slovní či prostřednictvím známky. Žáci se zprvu přiklánějí spíše k tomu, aby byli hodnoceni více známkami pro jejich lepší přehlednost a možnost porovnávání s ostatními spolužáky. Vidina určitého finančního zisku, ocenění, srovnávání a soutěživosti v případě výborných

známek má v tomto věku zásadní vliv pro tuto volbu. Při doplňujících otázkách však dochází ke zjištění, že si řada žáků naplno neuvědomuje výhody pramenící ze slovního hodnocení. Postupně dochází u většiny k uvědomění, že u známek si nejsou jistí, v čem udělali chybu, na rozdíl od slovního hodnocení, které jim do příště napomáhá se v něčem poučit, protože se dozvědí v čem chybovali a jakým způsobem je možné se zlepšit. V případě slovního hodnocení však preferují spíše písemné než jen ústní, protože ústní se nikam neuvádí a není možnost se k němu zpětně vrátit případně ho ukázat rodičům. V závěru se téměř všichni žáci třetího ročníku přiklánějí k možnosti být hodnoceni známkou společně s nějakým slovním komentářem, stejně tak i jejich rodiče.

Žáci 5.třída

Jak bylo zjištěno, žáci v páté třídě jsou hodnoceni každý den známkami, několikrát týdně slovně za skupinové nebo samostatné práce v případě nějakého výrobku a slohových prací. Na konci týdne se hodnotí dosažené kompetence žáka, které se blíže rozebírají i 2 x za rok na konzultacích. Několikrát za rok dochází i k hodnocení výkonu žáka při třídních soutěžích v recitaci a zpěvu.

Žáci jsou s hodnocením učitele spíše spokojeni, většinou jsou na zažitý způsob zvyklí. Určité připomínky mají k četnosti hodnocení, všichni dotázaní by byli rádi za menší množství klasifikace. Mnozí mají pocit, že na jednotlivé známky je malé procentuální rozpětí, byli by proto vděční za mírnější hodnocení. Jedinci, kteří mají horší prospěch většinou neuznávají, když jsou jejich výsledky čteny paní učitelkou před celou třídou, ale jsou mezi nimi i výjimky, které považují za větší motivaci, když se špatnou známkou dozvědí i spolužáci.

Ve pátém ročníku si již žáci velmi dobře uvědomují výhody sumativního a formativního hodnocení. Slovní hodnocení vnímají jako nejvýhodnější zejména žáci s horším prospěchem, ale celkově ho tak udávají úplně všichni v případě, že by hrozilo dostat špatnou známku. Žáci, kteří nemají dobrý prospěch, by se raději vrátili pouze k tomuto typu hodnocení a přivítali by znovu i možnost „usměváčků“. Udávají totiž, že zamračený „smajlík“ je nestresuje tolik jako špatná známka a ve slovním hodnocení se navíc najde vždy i něco pozitivního. Většina žáků však v případě, že se učí vcelku bez problémů, stále považuje za přínosnější hodnocení známkami. Ve známkách se lépe orientují a můžou je porovnávat s tím, jak byli hodnoceni v předchozích výkonech. Stejně tak jejich rodiče

považují známky za hodnotnější způsob hodnocení, jsou na ně stále více zvyklí než na jinou formu.

Slovní hodnocení hodnotí žáci páté třídy jako dobrou možnost ve spojení se známkou, samostatně by ho většina využívat nechtěla. Samotné slovní hodnocení je totiž pro větší množství žáků nepřehledné, zmatené, obtížnější mu porozumět, nevědí na jaké číselné škále se momentálně nacházejí, považují ho proto spíš jen jako dobrý návod, v čem je potřeba se zlepšit a zároveň jako vysvětlení toho v čem chybovali.

Celkově by žákům stačilo jen kratší hodnocení od učitele, důležité je pro ně, aby si byli schopni v danou chvíli svou chybu uvědomit. Mnozí by byli raději za více známek s nižší hodnotou, které by mohli získat nějakými nadstandardními činnostmi a opravit si tak svůj dosavadní prospěch.

Rozdíly mezi žáky na prvním stupni ZŠ

Jak z výzkumu vyplývá, žáci třetího ročníku si ještě neuvědomují význam slovního hodnocení natolik jako žáci pátého ročníku. Pokud pomineme dobrou přehlednost a lepší orientaci ve známkách, jak udávají obě dotazované skupiny, tímto způsobem hodnocení by chtěli být žáci třetí třídy klasifikováni zejména kvůli jejich potřebě porovnávání se s ostatními formou soutěžení. Oproti tomu žáci v páté třídě jsou již zodpovědnější, učí se zejména pro sebe nikoliv kvůli druhým a prospěšnost známek vidí v možnosti porovnávání svých dosažených výsledků.

Zajímavostí je, že slovní hodnocení je méně přehledné pro žáky páté třídy než pro třetí ročník. Tento fakt je způsobený tím, že slovní hodnocení v pátém ročníku je po formální stránce již na vyšší úrovni, žáci, mu chtějí naplno porozumět a vědět přesně, kde se na číselné škále momentálně nacházejí a to je pro ně mnohdy obtížné. Z výzkumného šetření bylo dále zjištěno, že žáci třetí třídy již vůbec neuznávají hodnocení „smajlíky“, které jim přijde dětské, na rozdíl od žáků páté třídy, kteří by přivítali jejich opětovné využívání. Přestože se jedná o starší žáky, vychází tato volba zejména z horší klasifikace než mají žáci ve třetí třídě. Z toho důvodu se žáci se špatným průměrem více přiklánějí k této možnosti a z důvodu obtížnějšího učiva je takových žáků i více než ve třetí třídě. Celkově by proto i žáci starší věkové kategorie chtěli být v běžné výuce hodnoceni méně často a spíše by byli rádi za možnost získání více známek s nižší hodnotou formou doplňujících úkolů.

Sebehodnocení

Žáci 3.třída

Jak bylo zjištěno, určitá forma kratšího sebehodnocení je u žáků třetího ročníku využívána prakticky každý den, většinou po probrání nové látky. Většinou v pátek dochází k delšímu slovnímu zhodnocení předešlého týdne nebo konkrétní práce na základě toho, jak se žák domnívá, že se mu dařilo. Každého čtvrt roku vyplňují žáci sebehodnotící listy sloužící jako podklad pro konzultace s rodiči a učitelem.

Řada žáků se domnívá, že ve třetím ročníku se již zlepšila ve schopnosti se ohodnotit. Problém spatřují u předmětů, které se jim nedaří, protože tam si zpravidla sebehodnocením nejsou jistí. Vcelku nikomu nečiní takové obtíže vyplňování sebehodnotících listů, většina má raději písemnou formu u které mají žáci více času na promyšlenou a zároveň, pokud se následně nemusí prezentovat před třídou, protože to je pro mnohé stresující. Co se týká četnosti hodnocení, nechali by ho žáci většinou tak, jak ho doposud dělají, kratší jen formou ukazatelů každý den a nějaké delší na konci týdne. Nikdo z dotázaných se nedomnívá, že by bylo lepší sebehodnocení zrušit úplně, protože každý si určitým způsobem uvědomuje jeho prospěšnost zejména v možnosti přijít samostatně na své dosažené kompetence a následně svůj názor moci porovnat s názorem paní učitelky nebo rodičů. Jak z výzkumného šetření dále vyplývá, u prací žáků třetí třídy se od začátku povinné školní docházky výrazně zvýšila shoda jejich sebehodnocení s hodnocením paní učitelky, určité rozdíly jsou způsobeny spíše individuálním podceňováním žáka při daném hodnocení.

Žáci 5.třída

Žáci se věnují určité formě sebehodnocení každý den, vždy po probrání nové látky formou různých her a cvičení. Žák tak má zpětnou vazbu, jak se mu dařilo a zda výklad paní učitelky pochopil. Jednou týdně se snaží žáci více ohodnotit, někdy ústně před třídou nebo i písemně. Jednou měsíčně vyplňují tzv. sebereflexi žáka, kterou se dotyčný snaží zmapovat své dosavadní kompetence, obšírněji je posléze hodnotí vždy za každé pololetí v sebehodnotícím listu. Několikrát za rok je pro sebehodnocení využíván i portfolio, ve kterém žáci hodnotí jednotlivé práce. Na konci roku píše i tzv. psaníčka, ve kterých si sami sobě napíší, co by měli v příštím roce vylepšit a čeho naopak v letošním roce již dosáhli.

Celkově se žáci domnívají, že se v sebehodnocení za pět let docházky do ZŠ zlepšili, jsou k sobě již méně kritičtí, jejich hodnocení se většinou shoduje s hodnocením učitelky, už jen někteří žáci se mají stále tendenci stále podceňovat. To, zda jsou schopni se objektivně ohodnotit se většina domnívá, že je velmi individuální, záleží na konkrétním předmětu nebo činnosti a zejména tom, jak jsou v dané oblasti dobří, protože v tom, co zvládají dobře a čemu rozumí, jim jde i lépe se ohodnotit. Všem žákům se jeví jako nejjednodušší forma sebehodnocení formou hry na konci hodiny, kdy se nemusí nijak slovně vyjadřovat. Delší slovní hodnocení by žáci ve většině případů dělali jen jednou za týden, ideálně jednou za měsíc. Zajímavý je fakt, že žáky, které tento způsob hodnocení nejvíc stresuje, by se mu byli ochotni věnovat i každý den, protože jim připadá, že za delší časový úsek si již nedokáží vybavit, jak byli v konkrétním předmětu úspěšní a je pro ně důležité si tyto informace samostatně uvědomit. U toho, jakou četnost sebehodnocení žáci vyžadují nezáleží tudíž ani tolik na jejich prospěchu a obavách ale spíše celkové potřebě zjistit něco o sobě a zároveň přijetí sebehodnocení jako důležitého prvku ve výuce. Většina žáků si však prospěšnost sebehodnocení uvědomuje a udává ji jako nejlepší způsob hodnocení společně s hodnocením paní učitelky.

Rozdíly mezi žáky na prvním stupni ZŠ

Jak z výzkumného šetření vyplývá, úroveň sebehodnocení i jeho shoda s hodnocením paní učitelkou je u žáků pátého ročníku na podstatně vyšší úrovni než ve třetí třídě, přestože si řada starších žáků věří ve vlastním hodnocení méně než mladší žáci.

Co se týká četnosti obsáhlejšího slovního sebehodnocení, které je u žáků obou tříd využívané jednou týdně, žáci ve třetí třídě naprosto souhlasí s tím, jak je doposud využíváno. Oproti tomu žáci pátého ročníku již více přemýšlejí o tom, jak často je pro ně sebehodnocení opravdu přínosné a rozchází se v názoru věnovat se mu častěji třeba i každý den nebo naopak jen jednou měsíčně. Většina žáků páté třídy je s možností sebehodnocení spokojenější než ve třetí třídě a vnímá ji jako jednu z nejlepších forem hodnocení společně s hodnocením učitelky.

Vzájemné hodnocení

Žáci 3.třída

Žáci ze třetí třídy využívají nějaký způsob vrstevnického hodnocení několikrát týdně, většinou se jedná o hodnocení skupinových prací, testů, které si žáci vzájemně opravují.

Dále pak samostatných úkolů ve výtvarné výchově nebo v českém jazyce čtenářské a slohové práce. Několikrát za rok hodnotí žáci své spolužáky i v určitých výkonnostních činnostech jako je zejména recitace nebo zpěv.

Jak z výzkumného šetření vyplývá názory žáků na prospěšnost toho, když jsou druhými hodnoceni, se velmi rozchází. Je možné dokonce hovořit o dvou skupinách s protichůdnými názory. Zatímco pro přibližně polovinu žáků je vzájemné hodnocení přínosem, protože se při něm můžou dozvědět i názor vrstevníků a nijak jim hodnocení od ostatních nevadí, pro druhou skupinu představuje stresující aktivitu, protože se tak mohou dozvědět něco, co je pro ně nepříjemné, řada dívek se navíc velmi stydí zejména, když mají být hodnocené chlapci. Navíc druhá skupina žáků nepovažuje názor druhého za dostatečné kompetentní a důležitý v jejich hodnocení, protože klasifikace dle jejich názoru přísluší pouze paní učitelce.

Obě skupiny by se však přikláněli věnovat se vzájemnému hodnocení méně často. Zajímavé je, že nikdo z dotázaných by ho úplně nerušil, přestože si někteří nejsou vědomi žádných výhod.

Co se týká hodnocení druhého, v něm spatřují všichni žáci třetího ročníku větší obtíže než, když je hodnotí někdo druhý, protože při něm je potřeba jejich vyjádření a většinou nevědí, jak své hodnocení správně formulovat, aby byli objektivní a nikomu ním neublížili.

Celkově je pro žáky jednodušší sebehodnocení než hodnocení druhých, i když se vyskytlo i několik jedinců, zejména chlapců, kterým se daří lépe hodnotit chyby spolužáků než své vlastní. Tento fakt je v určitých případech způsobený egoistickým chováním některých žáků nebo jen tím, že u druhých jsou více objektivní než sami u sebe.

Žáci 5.třída

Každý týden si žáci pátého ročníku hodnotí nějakou práci z výtvarné výchovy nebo nějaký skupinový projekt. Přibližně každý měsíc se žáci vzájemně hodnotí v recitaci, slohových pracích nebo ve dvojicích opravou sešitu nejprve bez asistence paní učitelky posléze s její pomocí. Několikrát za rok se pak žáci věnují hodnocení čtenářských deníků nebo zpěvu, které probíhá i formou hlasování.

Výhodu spatřují žáci v tom, že získají názor svých vrstevníků a zároveň víc pohledů, které je nutí o dané práci dále přemýšlet. Jako z možných pozitiv spatřují i v rozvíjení schopnosti komunikace, učení se tomu, aby druhého nijak nepoškodili a přitom si byli schopni říct své postřehy. Ve většině případů však vidí spíše nevýhody. Vzájemné hodnocení připadá žákům neprofesionální, nepodnětné, spíše negativní, nic jim nepřináší nebo je jim docela nepříjemné. Navíc kompetentní k jejich hodnocení je v závěru jen paní učitelka. Řada z nich také udává, že, kdyby paní učitelka spolužáky neustále neusměrňovala a nezadávala, že je nutné využívat spíše pozitivní hodnocení společně jen s nějakým doporučením, hodnotí se vrstevníci většinou značně kriticky, neobjektivně a pouze si nadřezují ti, co se přátelí. Toto je zajímavý postřeh zejména v tom, že vůbec nekorresponduje s tím, že žáci uvádějí, že se obávají druhé hodnotit, aby jim neublížili a přitom o sobě všichni vzájemně prohlašují, že si svým hodnocením ve skutečnosti ubližují. Tento fakt může být způsoben tím, že každý má jinou míru tolerance, nebo citlivějším jedincům postačí několik žáků, kteří opravdu rádi říkají něco nevhodného s úmyslem ranit, celkově i to, že je určitý prvek negativity vnímán žáky emotivněji od vrstevníků než od učitele.

Přestože žáci zmiňují, že se v hodnocení druhého snaží zvolit tzv. zlatou střední cestu, tudíž najít určitá pozitiva a případné doporučení, jak mají i v zadání od učitele, většina přiznává, že tento způsob je pro ně většinou velmi obtížný, protože mnohdy vidí jen samá negativa a nic pozitivního a nebo nejsou schopni chyby najít, jen si uvědomují, že se jim práce nelíbí. Pouze v případě, že se jim práce opravdu líbí, nemají s hodnocením druhého problém, to je však méně častá možnost. U většiny žáků navíc dochází ke zjištění, že se za svůj názor stydí, neradi ho prezentují před třídou, nechtějí se před druhým shodit či si dotyčného jakkoliv znepřátelit a jsou raději za anonymní způsob hodnocení. Jen při vlastním pozorování je vidět i několik žáků, kteří jsou v hodnocení druhých suverénní, mnohdy až nepřiměřeně, že opravdu i přes napomenutí paní učitelky chtějí práci druhého zkritizovat natolik, aby ho před ostatními úplně zdiskreditovali. Ve většině případů by byli žáci proto raději za minimální využívání vzájemného hodnocení nebo i příznivci úplného zrušení.

Rozdíly mezi žáky na prvním stupni ZŠ

Jak z výzkumného šetření vyplývá, přestože oběma třídám připadá vrstevnické hodnocení v určitých oblastech náročné a méně kompetentní než hodnocení od učitele, je pro věkově starší žáky hodnocení druhých problematičtější než pro žáky třetí třídy. Ačkoliv jsou již žáci páté třídy se schopni odborněji vzájemně posoudit, spatřují v tomto způsobu hodnocení více negativ než žáci třetího ročníku. To je způsobeno zejména tím, že u této věkové skupiny se již projevují znaky pubescence. Tito žáci jsou proto více citliví, stydí se více za svůj názor, nechtějí se projevat před třídou, někteří se naopak snaží na sebe strhnout pozornost a hodnotí naprosto nevhodným způsobem. Z toho důvodu vzájemné hodnocení podporuje do budoucna menší skupina u žáků v páté třídě než ve třetím ročníku. Přestože si již žáci pátého ročníku naplno uvědomují i výhody tohoto hodnocení na rozdíl od žáků ve třetí třídě, byla by řada věkově starších žáků zastáncem jeho úplného zrušení.

Portfolio

Žáci 3.třída

Jak bylo zjištěno od žáků třetího ročníku, k nějakému seznámení s portfoliem dochází postupně již od první třídy, ve které slouží spíše jen jako úložiště prací. Postupem času začíná získávat na významu, žáci si do něho vkládají práce téměř ze všech předmětů zejména z prvouky, matematiky, češtiny a výtvarné výchovy. Jedná se většinou o pracovní listy, ale i další materiály, ke kterým se žáci po čase vrací, rovnají je podle jednotlivých předmětů a vzájemně je hodnotí. Hodnocení probíhá většinou nejprve s barevnými papírky, s jejichž pomocí dochází k rozlišení na zdařilou, nepovedenou, nejpřínosnější nebo nejobtížnější práci včetně návrhu na zlepšení. Po této činnosti žáci hodnotí svůj výběr, někdy se k němu vyjadřuje paní učitelka, jindy spolužáci, popřípadě ho zpětně porovnávají za delší časový úsek.

Je patrné, že práce s portfoliem většinu žáků baví, rádi se vracejí ke zdařilým pracím nebo i těm nepovedeným či nedokončeným, na kterých dále pracují. Jen výjimečně vnímají někteří portfolio jako zbytečné, protože s ním neumějí správně pracovat či je nebaví z časových důvodů práce zařazovat. Ostatní považují portfolio za užitečné, protože mohou zpětně vzpomínat, čemu se ve výuce věnovali, porovnávat dosažené výsledky v jednotlivých předmětech, především dívky jsou rády, když si můžou nepovedenou práci

vylepšit či porovnávat se spolužačkami. Řada žáků vybírá zdařilou práci na základě oblíbenosti případně hodnocení učitelky, většina by přivítala možnost nosit portfolio i domů, aby se ním mohli pochlubit rodičům.

Žáci 5.třída

Žáci v páté třídě používají v jejich výuce dvě portfolia. Jedno je celé orientované na Člověk a jeho svět a slouží žákům především jako učebnice. Do druhého jsou zařazovány materiály, pracovní listy, testy a výtvarné práce z dalších předmětů. Žáci vždy po nějaké době portfolia hodnotí a to sebehodnotícím stylem nebo i vzájemně se spolužáky. Na konci roku vždy práce třídí podle kritérií učitelky, je však na jejich zvážení, zda mají portfolio seřazené podle předmětů, ročníků nebo obojího. Na závěr čtvrtého ročníku dostali žáci pokyn ponechat si v portfoliu pouze práce, které pro ně mají nějaký přínos, zejména důležité testy ale i pracovní listy. Na ostatní práce si mohli zavést nové desky popřípadě je vyhodit.

Jako hlavní výhodu spatřují všichni žáci možnost se zpětně k pracím vracet, používat portfolio jako jakousi učebnici nebo přehledné úložiště, kde jsou schopni pohotově určitou práci najít a kde mají všechny materiály pohromadě.

Pro některé jedince je již méně zajímavá výhoda porovnávání svých prací mezi sebou za určité časové období nebo s ostatními spolužáky, přestože většina žáků považuje hodnocení prací za užitečné, navíc po delší době i smysluplnější, protože už mají objektivnější názor.

Jen výjimečně se objevil názor, že portfolio je vcelku zbytečné, zabere spoustu času a jeho uplatnění je spíše jen jako archiv prací.

Většina žáků totiž hodnotí portfolio jako prospěšné a nějakým způsobem by ho chtěli využívat i do budoucnosti. Jako ideální způsob kromě toho, kterým ho žáci doposud využívají uvádějí dále možnost půjčování listů spolužákům, kteří danou látku zameškali nebo se jim v ní něco nedařilo a listy nemají správně vyplněné. Někteří by do portfolia raději zakládali jen důležité testy a sebehodnotící listy, jiní by si naopak zřídili několik dalších portfolií seřazených podle ročníků a následně podle předmětů a používali portfolio i na druhém stupni společně s materiály získanými za předešlých pět let.

Jak dokládá výzkumné šetření, u žáků z pátého ročníku je již vidět, že o významu portfolia skutečně přemýšlí, jsou schopni práce podle určitých kritérií zhodnotit, snaží se s nimi dále zodpovědně pracovat a ve většině případů se jim to opravdu velmi dobře daří.

Rozdíly mezi žáky na prvním stupni ZŠ

Jak dokládá vlastní šetření, žáci třetího ročníku nejsou schopni naplno využívat portfolio na rozdíl od žáků pátého ročníku, jejichž systém řazení prací je již daleko propracovanější a zároveň rozmanitější. Žáci páté třídy již totiž více uplatňují schopnost samostatného uvažování a kritického myšlení. Z toho důvodu je podoba portfolií u žáků páté třídy více ponechaná na žakově volbě, stejně tak i výběr prací v portfoliu je značně variabilní. Kromě důležitých písemných pracích, je totiž volba prospěšných listů, které nachází v portfoliu uplatnění, ponechaná zcela na samotném žákovi. Žáci pátého ročníku se proto v portfoliu mnohem lépe orientují a lépe s ním pracují formou různých hodnocení na rozdíl od žáků třetí třídy, kteří se teprve učí tomu, jak portfolio nejlépe využívat. Žáci v pátém ročníku jsou již navíc schopni mnohem lépe zhodnotit význam portfolií a rádi by je proto využívali i do budoucna.

Tripartita

Žáci 3.třída

Jak z výzkumného šetření vyplývá, přibližně 4 x za rok probíhají u žáků třetí třídy konzultace. Na nich dochází k setkání rodiče, učitele a žáka. Probíhají hodnocením jednotlivých hodnotnějších prací z portfolia, přestavením sebehodnotícího listu, názorem žáka, následně učitele i rodiče.

Většina žáků shledává výhody těchto konzultací v možnosti domluvy na tom, co je potřeba doma procvičovat, lepším uvědomění vlastních chyb i získání nových informací. Všichni žáci souhlasí s četností konzultací a prováděli by je dále vždy 2 x za pololetí. Menší množství žáků se rozchází v tom, že někteří by na ně docházeli klidně i častěji, aby měli rychlejší zpětnou vazbu. Druhá skupina by je zase raději dělala jen jednou za rok, protože se velmi obává průběhu konzultace a hodnocení od učitele. Tripartita je pro mnohé takovým stresorem, který je nutí nervovat se již několik dní předem. Velmi zde záleží na povaze jedince, takže přístup žáků ke konzultacím je opravdu velmi individuální.

Žáci 5.třída

Konzultace u žáků v páté třídě probíhají vždy jednou za pololetí. Začínají tím, že se hodnotí žákovo portfolio a většinou důležitější čtvrtletní práce. Následná diskuze je zaměřena na sebehodnotící list žáka, ve kterém žák analyzuje své dosažené kompetence. Prostor je dán i hodnocení klima třídy, vztahů s ostatními a případnými návrhy na změnu. Po vyjádření názorů všech tří diskutujících subjektů jsou navržena určitá opatření v žákově dalším vývoji v procesu učení. Tripartita je završena rozhovorem učitele s rodiči bez přítomnosti žáka.

Většina žáků hodnotí konzultace jako přínosné, spatřuje v nich možnost vyjádřit svůj názor, pocity a potřeby. Uvědomují si, že na konzultacích je dostatek prostoru probrat vše, čemu se není z časových důvodů možné věnovat v běžných hodinách. Všichni dotázaní oceňují, že se rodiče dozvědí informace o výuce i o způsobech, jak žákovi pomoci vylepšit jeho prospěch.

Řada žáků spatřuje případné nevýhody v tom, že rodiče zjistí veškeré informace o jejich prospěchu a chování, které do té doby třeba tolik neřešili a bude následovat nějaký trest. Někteří se také obávají toho, že se budou muset vyjadřovat zároveň před rodiči i učitelem.

Většina žáků je velmi vnímavá a uvědomují si, že paní učitelka musí s přípravou i samotnou konzultací strávit postupně s celou třídou spoustu času, což řada žáků zmiňuje jako další z negativ.

Diskuzí i rozhovory s žáky bylo však zjištěno, že jako nejvíce stresující faktor je pro všechny závěr schůzky, kdy musí žák čekat za dveřmi, zatímco spolu v ústraní hovoří pouze rodiče s učitelem. Žák tak nabývá pocitu, že je hovořeno o něm bez něj, cítí se obcházený, domnívá se, že provedl něco špatně a nesmí u toho být přítomen a rodiče se společně s učitelem domlouvají na jeho nápravě. Tyto žákovy pocity nejsou mnohdy neoprávněné a umocňuje je fakt, že jim rodiče často odmítají sdělit, o čem s učitelem mluvili či odpovídají značně vyhýbavě.

Rozdíly mezi žáky na prvním stupni ZŠ

Hlavní rozdíl konzultací mezi oběma třídami je zejména v jejich četnosti. Zatímco u žáků třetího ročníku probíhá tripartita přibližně čtyřikrát ročně, u pátého ročníku není těchto setkání již nutné takové množství a uplatňují se pouze jednou za pololetí.

Forma konzultací je u všech žáků prvního stupně velmi podobná, v pátém ročníku dochází jen k obsáhlejšímu sebehodnocení, celkovému hodnocení výuky i klima třídy. Názory obou skupin se rozcházejí v tom, jak často se konzultacím věnovat. Přestože u žáků třetí třídy by většina nechala tripartitu tak, jak je, mnozí by se ji věnovali jen jednou za rok a řada žáků by se naopak přimlouvala za její častější aplikaci, na rozdíl od pátého ročníku, kde všichni žáci souhlasí s jejím využitím 2x za rok. Přestože žáci třetí i páté třídy shledávají v konzultacích podobnou řadu výhod, jsou pro ně zároveň i stresující. Žáci třetí třídy se však spíše obávají celkového průběhu konzultace, protože se bojí neznáma a nevědí, co je čeká. Oproti tomu žáci v páté třídě jsou nervózní z toho, že se budou muset vyjadřovat před rodiči a učitelem a zároveň se bude řešit jejich prospěch z jednotlivých předmětů případně i chování a obě tyto složky lze považovat za podstatně problémovější než u třetího ročníku. Jako nejvíce stresující faktor je však pro žáky pátého ročníku nutnost nechat na závěr konzultace rodiče samostatně promluvit s učitelem bez jejich přítomnosti. Žáci v páté třídě se tak cítí přehlíženi, domnívají se, že nikdo nemá právo se bavit o nich bez jejich účasti, oproti žákům ve třetí třídě, kterým tento způsob jednání vůbec nevadí. Věkově mladší žáci se totiž necítí nijak rozhozeni, jsou rádi, že se již nemusí konzultace účastnit nebo se u nich mnohdy tento způsob hodnocení „za zavřenými dveřmi“ ani nevyužívá.

3.4.2 Způsob hodnocení učiteli na prvním stupni ZŠ

Hodnocení od učitele

Paní učitelka 3.třída

Paní učitelka hodnotí ve třetí třídě žáky převážně známkami nebo procentuálním vyjádření zejména při testech a zkoušení. Dále pak slovně většinou při skupinových projektech nebo pracích ve dvojicích a v neposlední řadě tzv. „usměváčky“ při drobnějších úkolech a písemkách.

Paní učitelka ve třetí třídě je s tímto způsobem většinou spokojená, domnívá se, že žákům je správně vysvětleno, jak budou klasifikováni a snaží se o to, aby všechny formy hodnocení byly využívány. Z časového hlediska však využívá slovní hodnocení méně často, v kratší podobě ho používá na konci dne, delší jednou týdně formou ústního zhodnocení nebo písemného především do tabulek či každé čtvrtletí při jejím vyjádření k sebehodnotícím listům žáka. V průběhu celého týdne hodnotí paní učitelka žáky

známkami a domnívá se, že se se stále jedná ve školství o nejvyužívanější formu hodnocení, kterou by řada žáků byla raději hodnocena již dřív než od třetí třídy.

Známky vnímá paní učitelka dále jako dobře přehledné, naprosto vypovídající o žákově prospěchu a to jak pro učitele tak pro žáky, a proto se domnívá, že je tento způsob hodnocení nejlepší. Slovní hodnocení je podle vyjádření paní učitelky ze třetí třídy dobré na doplnění, aby si žák mohl uvědomit, v čem chyboval a nebo i rodiče, kterým je ním poskytnut jakýsi návod, jak se dítěti věnovat. Paní učitelka však dále uvádí, že řada rodičů o možnost slovního hodnocení nestojí, protože nemá zájem s dítětem doma cokoliv procvičovat. Celkově je pro rodiče i prarodiče obtížnější se v něm vyznat, protože se jedná o nový způsob hodnocení, kterému spousta lidí nerozumí, proto by ho paní učitelka alespoň na vysvědčení od druhého pololetí první třídy zrušila.

Paní učitelka je jinak toho názoru, že pro žáky je každé hodnocení vždy nějakým způsobem přínosné, v každém je vždy více či méně vidět odraz žákova úsilí v procesu učení. To, zda jsou s daným hodnocením žák spokojený je však značně individuální, záleží na konkrétním prospěchu dotyčného, paní učitelka proto předpokládá, že většině nevaří žádný způsob klasifikace, pokud se nejedná o velmi špatný prospěch.

Paní učitelka 5.třída

Jak bylo zjištěno, paní učitelka v pátém ročníku hodnotí žáky při testech a zkoušení spíše známkami, každý den na konci nově probrané látky slovně, razítky či samolepkami pouze při nadstandardních aktivitách. Slovní hodnocení dále uplatňuje při zhodnocení týdne, skupinových pracích, ale i jednotlivých činnostech zejména ve výtvarné výchově, slohu, recitaci, čtenářských denících. Paní učitelka se snaží využívat tento způsob hodnocení před celou třídou, aby si žák zvykal, že nějakým způsobem o něm druzí hovoří i před ostatními, známky však považuje za soukromý majetek jedince, výsledky klasifikace tudíž před celou třídou nečte. Paní učitelka dále udává, že celkově většina jejích hodnocení je následně převedena na známky, protože tento způsob hodnocení je oficiálně na škole stanovený a zadává se tak žákům i do jejich informačního systému na internet.

Jako výhody známek představuje dobrou orientovatelnost, možnost porovnání dosažených výsledků či dobré pochopení zejména pro žáky s horší schopností abstraktního myšlení. Celkově se podle ní jedná i o větší motivaci k tomu, aby se žák snažil mít dobrý prospěch než tomu je bohužel v případě slovního hodnocení.

Zároveň ale poukazuje na alarmující fakt toho, že se žáci často více snaží jen pod hrozbou špatné známky nikoliv kvůli sobě samému.

Jak ale paní učitelka dále přiznává, hodnocení známkami a povinnost splnit jich za pololetí v páté třídě určitý počet spíše neuznává. Přestože si uvědomuje jejich výhody přehlednosti a zažitého systému společnosti, byla by raději za hodnocení, které více mapuje žákův pokrok. Jako jednu z možných forem by proto navrhovala tzv. mapy učebního pokroku, díky kterým by se žáci měli možnost dozvědět, kde se momentálně v dané oblasti učení nacházejí a v čem se mají zlepšit. V tomto případě ale zmiňuje, že by bylo nutné zrušit klasické známkování, protože věnovat se oběma oblastem hodnocení by bylo velmi časově náročné.

Paní učitelka se jinak domnívá, že žáci jsou se známkami spokojeni podle toho, jaký mají prospěch. Jako jednu z problematik při hodnocení známkami zmiňuje, že si žák svoji špatnou známku není schopný do příště opravit, protože v dalším testu je již přidána nová látka. Jako lepší formu hodnocení spatřuje například v hodnotících listech, kde je možné vidět žákův posun a od rodičů i žáků získává pozitivní zpětnou vazbu, že tento způsob je pro všechny přínosný nebo případně slovní hodnocení ve spojení se známkou, protože jejich provázanost je pro pochopení lepší.

Jak paní učitelka z páté třídy dále udává, prozatím nejsou rodiče s dítětem samostatnému slovnímu hodnocení schopni naplno porozumět. Přestože se díky slovnímu hodnocení může žák i rodič dozvědět pozitiva, negativa i případná doporučení, bývá toto hodnocení pro ně mnohdy nepřehledné a hůře se v jeho významu orientují. Proto by podle paní učitelky bylo potřeba, aby se žáci, rodiče ale i učitelé s touto formou naučili nejprve řádně pracovat, aby ji pak mohli všichni bez problémů využívat.

Paní učitelka se celkově domnívá, že v dnešní uspěchané době, orientované na výkon se všichni mezi sebou snaží soutěžit a zároveň se nechávají strhnout ostatními, z toho důvodu preferuje většina žáků hodnocení známkami a je problematické se z tohoto způsobu vymanit. Prozatím bohužel není společnost připravená na nějaké zásadnější změny ve způsobu klasifikace žáků a ani školní systém na jednotlivých školách nepodporuje formativní hodnocení způsobem, jakým by bylo potřeba.

Rozdíly mezi učiteli na prvním stupni ZŠ

Jak bylo zjištěno paní učitelka ve třetí třídě se přiklání spíše k hodnocení známkami, které by jako jeden ze způsobů hodnocení zavedla do výuky již dříve, ideálně od první třídy a to zejména na vysvědčení. Přestože spatřuje i pozitiva ve slovním hodnocení, díky kterému si může žák lépe uvědomit své chyby, zároveň zmiňuje, že tento způsob hodnocení je pro žáky hůře uchopitelný. Paní učitelka ve třetí třídě proto preferují hodnocení známkami a udává, že je pro žáky i rodiče přehlednější. Oproti tomu paní učitelka v páté třídě shledává jako prospěšnější slovní hodnocení žáka v ideálním případě tzv. mapy učebního pokroku, díky kterým by bylo možné lépe sledovat, jak se za dané období žákovy kompetence zvýšily a v čem konkrétně. Důvod, proč by tento způsob hodnocení zvolila spíše paní učitelka páté třídy je zejména z toho důvodu, že se domnívá, že starší žáci jsou již natolik schopní, aby některou z rozvinutějších forem formativního hodnocení byli schopni naplno pochopit. Bohužel žák není jediný subjekt, který hraje v tomto procesu nějakou úlohu. Paní učitelka pátého ročníku si uvědomuje, že důležité je, aby nejen žák ale i učitel byl schopný s daným způsobem slovního hodnocení správně pracovat. Zároveň upozorňuje na závažný fakt, že přestože školy vyžadují i jiné způsoby hodnocení než je klasické známkování, dostatečně nepodporují učitele v tom, aby se mohli určitým inovacím v žákově klasifikaci více věnovat. Dokud nebudou vytvořeny vhodnější podmínky pro lepší uplatnění rozvinutější formy formativního hodnocení, ztotožňuje se prozatím paní učitelka pátého ročníku s hodnocením známkami s nějakým slovním komentářem případně se sebehodnotícími listy na rozdíl od paní učitelky třetí třídy, která hodnocení známkami vnímá jako dostačující.

Doporučení

Snažit se využívat nějakou formu slovního hodnocení co nejčastěji, vést žáky i jejich rodiče k jejich pochopení. U paní učitelky ve třetí třídě rozšířit znalosti o možných způsobech formativního hodnocení a výhod z něho pramenících. Celkově umožnit zařazovat formativní hodnocení do výuky častěji, nelimitovat paní učitelky množstvím známek, které musejí žákům za pololetí v daných předmětech udělit. Podporovat formativní hodnocení s pomocí dalších metodik, případně školení a kurzů, vytvořit paní učitelkám optimální prostředí pro uplatnění inovativních metod hodnocení ve výuce včetně pořízení různých pomůcek na jejich zpestření.

Sebehodnocení

Paní učitelka 3.třída

Jak vyplývá z výzkumného šetření, každý den využívá paní učitelka u žáků jednu z forem formativního hodnocení tzv. sebehodnocení. Žáci se tak neustále hodnotí v tom, jak se jim dařilo, zda pochopili danou látku, co by chtěli vylepšit. Většinou v pátek dochází i k delšímu písemnému nebo ústnímu zhodnocení daného týdne. Písemné týdenní je podle paní učitelky nejpřínosnější, protože žák o něm může více přemýšlet, tím, že se k němu zpětně vrací. Každé čtvrtletí pak mají žáci možnost uvědomit si své dosažené kompetence vyplňováním sebehodnotících listů, které jsou dále probírány na konzultacích. Ve všech těchto způsobech spatřuje paní učitelka zejména výhody, protože dotyčný žák si dokáže lépe uvědomit své chyby, když se má zhodnotit i sám než, když ho hodnotí pouze druzí. Jako jedno z pozitiv zmiňuje dále fakt, že se řada žáků v dané činnosti více snaží, aby se následně mohli kladně ohodnotit.

Paní učitelka ve třetí třídě dále dokládá, že všichni žáci se během jejich docházky do ZŠ ve způsobu jejich hodnocení velmi zlepšili a hodnocení většiny žáků se shoduje s jejím hodnocením. Určité výjimky existují jen ve formě občasného podceňování nebo přeceňování žáka. Tento jev však není příliš častý a paní učitelka ho řeší individuálními rozhovory s žákem a to motivací, aby si jedinec více věřil nebo naopak rozebráním toho, že žák ještě danou oblast nezvládá tak, jak se sám domnívá.

Paní učitelka 5.třída

Jak bylo zjištěno, nějakou kratší formu sebehodnocení se snaží paní učitelka do výuky zařazovat každý den vždy po probrání nové látky, alespoň jednou týdně nějaké delší zhodnocení prací žáků, jejich zdařilých a nepovedených aktivit a každé pololetí sebehodnotící listy, jež jsou dále hodnoceny na konzultacích.

Paní učitelka v páté třídě spatřuje jako nejvýhodnější aplikovat určitou formu sebehodnocení každý den, protože děti mají probranou látku živě v paměti a nejlépe se jim proto hodnotí. Tímto způsobem si totiž může učitel nejlépe ověřit, jak žáci výuku pochopili. Jako další výhody zmiňuje paní učitelka zejména v možnosti zpětné vazby a udává, že sebehodnocení je hlavní základ komunikace se třídou, kdy dochází k uvědomění žáka, jak se posouvá a zároveň i učitele, jak je vhodné se dotyčnému věnovat.

V páté třídě již spatřuje paní učitelka u žáků velké zlepšení v jejich sebehodnocení. Jen výjimečně dochází k žakově podceňování nebo přeceňování, jinak se většina již zvládá správně ohodnotit. Paní učitelka však upozorňuje na to, že přestože se její hodnocení již prakticky ve všem shoduje s hodnocením žáka nemusí to být jen proto, že by se žáci již dokázali 100% objektivně ohodnotit, ale mnohdy i tím, že se žák již naučil, jaký způsob hodnocení učitel preferuje a přizpůsobil se mu.

Paní učitelka se dále domnívá, že jako všechno i tento způsob hodnocení je potřeba žákovi dobře vysvětlit a zároveň ho neustále trénovat, protože nikdy neexistuje naprostá pravda, že se jeden ze subjektů v hodnocení nezmýlí. Jedná se proto o jakýsi pomyslný průsečík názorů žáka a učitele. Jak z výzkumného šetření dále vyplývá právě díky možnosti sebehodnocení má dotyčný žák možnost získat více názorů a zároveň se ním učí poznat sám sebe, paní učitelka ho proto společně s hodnocením učitele pokládá za nejlepší způsob hodnocení žáka.

Rozdíly mezi učiteli na prvním stupni ZŠ

Obě paní učitelky ve třetí i páté třídě využívají sebehodnocení u žáků velmi podobným způsobem, jen sebehodnotící listy nechává paní učitelka ve třetí třídě vyplňovat 2 x za pololetí na rozdíl od paní učitelky v páté třídě, která je se žáky využívá jen jednou za pololetí. U žáků páté třídy samozřejmě uplatňuje paní učitelka rozvinutější způsob sebehodnocení, protože starší žáci jsou již na vyšší inteligenční i emoční úrovni a jsou proto schopni vyvinutější formy sebereflexe. Tento rozdíl je však způsobený spíše normálním fyziologickým vývojem jedinců. Jako hlavní rozdíl ve způsobu sebehodnocení obou paní učitelek je proto spíše v pojetí toho, jak často je podle nich sebehodnocení prospěšné. Přestože obě paní učitelky aplikují nějakou formu sebehodnocení v podobných časových intervalech, ve třetí třídě spatřuje jako nejvhodnější písemné hodnocení na konci týdne na rozdíl od paní učitelky páté třídy podle které je nejpřínosnější hodnocení každý den, kdy se žáci zvládají nejlépe ohodnotit, protože mají informace nejčerstvěji zažité.

Doporučení

I nadále pokračovat v tomto způsobu formativního hodnocení, který obě paní učitelky na prvním stupni v různých formách naplno využívají a tudíž i žáci jej vnímají jako velmi prospěšný.

Vzájemné hodnocení

Paní učitelka 3.třída

Jak bylo zjištěno, vrstevnické hodnocení je paní učitelkou ve výuce využíváno několikrát týdně, mnohdy každý den. Paní učitelka dále udává, že se žáci postupně zlepšují v hodnocení svých spolužáků, dříve nebyli vůbec schopni objektivně zhodnotit danou činnost, práci druhého posuzovali spíše na základě citových vazeb k přátelům. Paní učitelka se proto snaží vždy vysvětlit, jakým způsobem má dané hodnocení probíhat, upřednostňuje vyzdvihnout nejprve 2 pozitiva práce a jen případné doporučení než přímo negativa. Snaží se tak zabránit tomu, aby si žáci svým hodnocením ubližovali. To, jak se jí to daří není schopná úplně určit. Na jednu stranu se domnívá, že se žáci již zvládají opravdu objektivně zhodnotit a to že někdo vnímá hodnocení druhého jako negativní, způsobuje spíše přecitlivělost jedince. Zároveň však zmiňuje, že přestože objektivita hodnocení u žáků vzrostla, zejména tím, že se žáci již dobře znají a mají i rozvinutější slovní zásobu, přesto se mnohdy najdou jedinci, kteří jsou rádi, když můžou druhého ranit a zkritizovat jeho práci. To pak mnohdy znesnadňuje skupinovou práci, protože řada žáků se nechá lehce zmanipulovat autoritativnějšími spolužáky a začnou zastávat stejný názor. I pro učitele je poté méně snadné navést diskusi opět tím správným směrem.

Jinak však paní učitelka spatřuje ve vzájemném hodnocení výhody a to zejména v možnosti vyjádření se, srovnání prací mezi sebou, zlepšení schopnosti přijmout názor druhého a zároveň na něj adekvátně reagovat.

Paní učitelka 5.třída

Jak bylo zjištěno, vrstevnické hodnocení se snaží paní učitelka páté třídy zařazovat do hodin v nějaké formě alespoň jednou týdně. Jedná se o různá hodnocení slohových, referátových a výtvarných prací, dále pak zpěv nebo recitaci, kterou mnohdy hodnotí žáci i do školních soutěží prostřednictvím hlasovacích zařízení. Ve výuce je využíváno jak písemného hodnocení, které má delší podobu a je mezi žáky dále rozebíráno nebo jen kratší ústní, které slouží k poskytnutí zpětné vazby navzájem mezi spolužáky, díky kterému si mohou společně sdělit své názory.

Paní učitelka se domnívá, že vzájemné hodnocení může žákům pomoci zlepšit způsob jejich komunikace, rozšířit si slovní zásobu, procvičit se v asertivním jednání, stát si za svým názorem, zároveň dokázat přijmout názor druhého, učit se objektivně a nezaujatě hodnotit a o dané aktivitě více přemýšlet.

Přestože je tudíž vzájemné hodnocení pro žáky v řadě aspektech prospěšné, poukazuje však i na určité množství negativ. Mezi ně zařazuje projevy antipatií, které se při vrstevnických hodnoceních často vyskytují. Přestože jsou stanovená jasná kritéria pro vzájemné posuzování prací, žáci je mnohdy naplno neakceptují. Dochází pak k tomu, že si svými připomínkami ubližují a tento způsob hodnocení tím znevažují.

Ačkoliv se žáci v tomto typu formativního hodnocení za pět let v ZŠ zlepšili, stále dochází k tomu, že se nedokáží chovat nestranně, jak by bylo vhodné. U druhých shledávají většinou víc chyb než u sebe samých, proto převládají více kritické a méně objektivní názory než, když jedinec hodnotí sám sebe. Paní učitelka se proto přiklání k tomu, že sebehodnocení je pro žáky přínosnější než vzájemné hodnocení, jehož správné využití je pro ně problematičtější.

Rozdíly mezi učiteli na prvním stupni ZŠ

Jak z vlastního šetření vyplývá, vrstevnické hodnocení je využíváno více paní učitelkou ve třetí než v páté třídě. U mladšího ročníku se totiž většinou jedná o méně obsáhlou a jednodušší formu, a proto je aplikováno častěji. Přestože obě paní učitelky prvního stupně spatřují ve vzájemném hodnocení podobná pozitiva, zmiňují i negativa ve formě neobjektivního hodnocení. Paní učitelka pátého ročníku však poukazuje na to, že pro starší žáky je hodnocení mezi spolužáky obtížnější, protože ve věku okolo jedenácti let jsou tito jedinci citlivější a zároveň mnohdy netaktnější ve způsobu, jaký pro hodnocení zvolí. Přestože se žáci v páté třídě dokáží posuzovat po odborné a obsahové stránce lépe než mladší žáci, svým postojem mnohdy tento způsob hodnocení znehodnocují a pro učitele je proto problematičtější udržet diskuzi na opravdu objektivní a kvalitní úrovni.

Doporučení

Využívat častější možnost vzájemných hodnocení i v páté třídě. Více žáky motivovat a vést diskuzi takovým směrem, aby nedocházelo ke zpochybnění učitelových stanovených kritérií a žádný z žáků si nedovolil hodnotit nevhodným a pro výuku naprosto neprospěšným způsobem.

Ve třetí třídě již začínat učit žáky využívat obsáhlejší způsob hodnocení, vést je k vedení dialogu v souvětích. Celkově podněcovat aktivitu všech žáků při vzájemném hodnocení, nikoliv jen těch průbojnějších. Umožnit každému vyjádřit svůj názor, učit žáky přijímat myšlenky druhých a zároveň na ně bez ostychu a strachu adekvátně reagovat. Vysvětlovat výhody vzájemného hodnocení, která si řada žáků zejména třetího ročníků naplno neuvědomuje. Podporovat vrstevnické hodnocení spíše formou různých her a soutěží s pomocí hlasovacích lístků a elektronických zařízení ke kterým mají žáci kladnější vztah.

Portfolio

Paní učitelka 3.třída

Jak vyplývá z vlastního šetření, paní učitelka vede žáky k práci s portfoliem již od první třídy, práce však nejsou nijak seřazené, pouze se po určité době doplňují popřípadě vzájemně hodnotí. Od druhé třídy požaduje, aby si žáci řadili portfolia podle jednotlivých předmětů. Nejvíce se jedná o práce a myšlenkové mapy z předmětu Člověk a jeho svět, Českého jazyka, Matematiky a Výtvarné výchovy. Paní učitelka se snaží o to, aby portfolio sloužilo žákům jako učebnice, ze které se mohou připravovat na výuku, dále jako možnost porovnávání svých prací se svými dosaženými výsledky formou sebehodnocení nebo i ostatními spolužáky způsobem vzájemného hodnocení. Jak bylo dále zjištěno, paní učitelka je přesvědčená o tom, že žáci ještě ve třetí třídě neovládají naprosto objektivně vybrat zdařilou nebo nepovedenou práci do portfolia, jsou schopni si v něm chtít nechat všechny práce nebo naopak vyřadit takové, které mají v portfoliu smysl. Z toho důvodu zařazuje samostatný výběr prací do portfolia až na konci čtvrté třídy.

Paní učitelka 5.třída

Jak bylo vlastním šetřením zjištěno, paní učitelka se v průběhu celého roku snaží vést žáky páté třídy k práci s portfoliem. Kvůli nedostatku materiálů v prvouce mají žáci vytvořeno jedno portfolio jen na tento předmět a slouží jim jako učebnice. Ve druhém portfoliu mají řazené práce z ostatních předmětů zejména však českého jazyka, matematiky a výtvarné výchovy. Jedná se o různé pracovní listy, myšlenkové mapy, testy, sebehodnotící listy, výkresy. Žáci mají na výběr, zda si seřadí práce podle předmětů, ročníků případně obojího.

Paní učitelka spatřuje prospěšnost portfolií zejména v žákově rozvíjení schopnosti samostatnosti, kritického myšlení a kreativity při vytváření a následném výběru prací. Tyto jednotlivé kompetence se snaží podporovat určitými aktivitami, kterým se při práci s portfoliem mají za úkol žáci věnovat. Jedná se o různá porovnávání prací po určitém časovém období, hledáním spojitostí mezi nimi prostřednictvím her a dalších činností, hodnocením ve skupinách, učení se celkové pohotovosti a orientaci v portfoliu ale i určování listů, které jsou pro žáky nějak prospěšné nebo k nim naopak nemají co říct a slouží k vyřazení. Paní učitelka se dále domnívá, že žáci jsou již v páté třídě na velmi dobré úrovni sebereflexe a dokáží proto vybrat práci, která je zdařilá a má pro ně nějaký přínos. Tento výběr většinou provádějí na základě spokojenosti s danou prací.

Paní učitelka v páté třídě by ráda využívala portfolio i nadále. Ráda by s ním pracovala např. zařazováním pracovních sešitů, aby měli žáci ucelený systém informací nebo vkládáním hodnotících lístečků barevně odlišených podle jednotlivých předmětů. Dále by se přimlouvala za možnost průběžně přidávat ke každé práci nějaký komentář, díky kterým by se žáci mohli ke svým pracím vracet a lépe se v nich i po delší době případně na druhém stupni orientovat, v neposlední řadě na konci páté třídy uskutečnit prezentaci portfolií, díky které by se žáci podpořili v tom, jak se jim podařila vytvořit.

Rozdíly mezi učiteli na prvním stupni ZŠ

Jak z vlastního šetření vyplývá, paní učitelka ve třetí třídě využívá pro výuku žáků pouze jedno portfolio, na rozdíl od paní učitelky pátého ročníku, která má pro práce žáků vytvořená dvě portfolia. Paní učitelka z páté třídy nechává více na volbě žáka, jakým způsobem bude mít portfolio uspořádané. Oproti tomu paní učitelka ve třetí třídě musí více kontrolovat, zda se v něm žák orientuje a zvládá ho vést pro co nejlepší využití. Paní učitelka ve třetím ročníku se totiž domnívá, že žáci v této třídě se ještě nejsou schopni správně rozhodnout, která práce je opravdu pro jejich portfolio zdařilá a prospěšná. Z toho důvodu nechávají obě paní učitelky volbu důležitých prací na žákovi až od konce čtvrté třídy. V páté třídě na rozdíl od třetí třídy, ve kterých slouží portfolio spíše jen jako učebnice nebo soubor prací, ke kterým se žáci mají možnost po čase vrátit, pracuje paní učitelka s portfoliem opravdu plnohodnotným způsobem a uvažuje o prezentaci jednotlivých prací žáků případně dalších způsobech jejich smysluplného zhodnocení.

Doporučení

Pro lepší přehlednost vést žáky již od začátku povinné školní docházky k řazení jednotlivých prací do portfolia podle ročníků a zároveň i podle předmětů. Využívat portfolia co nejčastěji a to nejen doplňováním dalších prací případně jejich výběrem a sebehodnocením žáka ale i dalším hodnocením spolužáků a učitele. Aplikovat navrhované inovace, které by paní učitelky rády do výuky zařadily, zejména prezentaci portfolií ale i další způsoby učení se práci s portfoliem formou různých podnětných her a úkolů jak v hodinách tak v domácím prostředí. Z toho důvodu uskutečnit žákům možnost odnášení portfolií domů i v průběhu roku nikoliv až na konci prvního stupně. Tímto způsobem podněcovat žakovu aktivitu při práci s portfoliem i doma nejen ve škole, umožnit mu tak jednotlivé práce konzultovat s rodiči a tím zvyšovat jeho schopnost nad nimi dále kriticky přemýšlet.

Tripartita

Paní učitelka 3.třída

Konzultace vede paní učitelka ve třetí třídě vždy dvakrát za pololetí, účastní se jich společně se žákem a jeho rodičem. Paní učitelka si nejprve přeje, aby se na úvod zhodnotil žák, jako podpora mu slouží sebehodnotící list. Žák si tak může nejlépe uvědomit své dosažené kompetence a rodič s učitelem, jak je potřeba k dotyčnému přistupovat. Z toho důvodu následuje názor učitele vždy až po zhodnocení žáka, posléze názor rodiče a v závěru se všichni dohodnou na možných opatřeních.

Paní učitelka spatřuje jako hlavní výhodu v možnosti zpětné vazby všech tří zúčastněných stran, navržení podpůrných opatření pro žáka a možnost spolupráce rodiče.

Jako nevýhodu udává zejména časovou náročnost ale v některých případech kvůli problematické komunikaci s rodiči z důvodu nepochopení i psychickou náročnost.

Paní učitelka 5.třída

Paní učitelka v páté třídě využívá možnost setkání s rodiči a jejich dítětem 2 x za rok. Na každého žáka má vyhrazenou půl hodinu a rodič si musí schůzku nejprve domluvit prostřednictvím záznamového archu vyvěšeného na internetu. Jak paní učitelka zmiňuje, většinou všichni rodiče ve třídě mají zájem o toto setkání.

Jako hlavní výhodu uvádí paní učitelka zejména možnost vysvětlení nedorozumění mezi učitelem a rodičem. Tripartitou dochází totiž ke stírání rozdílů mezi školou a domovem a rodiče si lépe uvědomují, že všem o společnou věc a to, jak pomoci jejich dítěti. Na konzultacích proto paní učitelka kromě prospěchu žáků řeší mnohdy i výchovné problémy a díky těmto schůzkám navazují s rodiči hlubší spolupráci a všem je tak poskytnuta možnost vzájemně se lépe podílet na nápravě. V neposlední řadě zmiňuje i pozitivum toho, že se i žák se má možnost vyjádřit, o čem se domnívá, že by pro něj bylo v procesu učení prospěšné a co by rád případně změnil.

Prostřednictvím vlastního šetření bylo zjištěno, že jako jedinou nevýhodu spatřuje paní učitelka v páté třídě velkou časovou náročnost a mnohdy i psychickou a to nejen pro ní samotnou ale i pro žáka.

Rozdíly mezi učiteli na prvním stupni ZŠ

Jak bylo zjištěno, kromě četnosti konzultací, neshledává ani jedna z paní učitelek v prospěšnosti tripartity žádné podstatné rozdíly, i celkový průběh a obsah konzultací je u obou paní učitelek prvního stupně velmi podobný.

Doporučení

Zařazovat konzultace u žáků třetího ročníku stejně jako u pátého ročníků 2 x maximálně 3x za rok. Jednalo by se o jakýsi kompromis toho, co by bylo pro žáky smysluplnější a co si i sami přejí. Více frekventované konzultace jsou prospěšné spíše pro žáky věkově mladší, v první nebo druhé třídě, ve třetí třídě by bylo z časového hlediska a i možnosti získání zpětné vazby za delší časové období vhodnější snížit četnost jejich využívání.

Snažit se snížit stresory, které žáci u konzultací pocítují. Z toho důvodu lépe žákům vysvětlit, že probíhající tripartita je v jejich zájmu, nikdo nebude jejich názor jakkoliv shazovat ani je následně kárat za špatný prospěch, na což upozornit i rodiče. U žáků v páté třídě minimalizovat uplatňování samostatného rozhovoru paní učitelky s rodičem, nepodceňovat vnímavost žáka a nevystavovat je této pro ně mnohdy nepříjemné situaci. Optimálně dotyčnému vysvětlit, z jakého důvodu je příslušný rozhovor bez jeho přítomnosti potřebný a v případě extrémně citlivých žáků ho pokud možno zrušit úplně a s rodiči těchto jedinců se domluvit na individuální kratší návštěvě zcela bez nich.

3.5 Závěr výzkumné části

V následující části diplomové práce dojde k vyhodnocení jednotlivých výzkumných otázek, které vycházejí nejen z teoretické části práce ale i vlastního šetření a slouží tak k seznámení čtenářů s možnostmi hodnocení, jejich využitím v praxi a náhledu na ně prostřednictvím názorů nejen žáků, ale i učitelů.

1) Proč a jakým způsobem můžeme posilovat formativní hodnocení ve školním vzdělávání žáků?

Pokud vezmeme v úvahu, že formativní hodnocení má svůj důležitý význam v hodnotících aktivitách a pedagogickém působení zejména z toho důvodu, že napomáhá rozvíjet klíčové kompetence žáků, podporuje spravedlivý přístup ke vzdělávání a minimalizuje možné pocity nespravedlnosti při pouhém hodnocení známkou, je potřeba si uvědomit, že k tomu je nutné správné využívání jednotlivých metod a postupů, kterými je možné formativní hodnocení posilovat. Díky těmto zásadám mohou učitelé lépe rozpoznat potřeby svých žáků a soustředit pozornost na jejich individuální učební potíže. Formativní hodnocení pak může napomáhat žákům lépe porozumět učebním procesům, které mají schopnost rozvíjet u žáků kompetence k učení, díky kterým se žák učí „učit“. Při formativním hodnocení musí být proto žákovi poskytována zpětná vazba, která si klade za cíl žáky informovat o jejich učení ale i o plánování dalších učebních činností. Jen v případě, že je formální hodnocení efektivně využíváno, může zvyšovat úspěšnost jednotlivých žáků, snižovat tak rozdíly mezi nejlepšími a nejhoršími a zároveň napomáhat práci učitelů, kteří prostřednictvím tohoto hodnocení lépe zjišťují, co se žák naučil a podle toho se rozhodují o dalším postupu.

Z toho důvodu je nutné formativní hodnocení posilovat, níže si v jednotlivých bodech blíže specifikujeme jakým způsobem je toho možné nejlépe dosáhnout.

- Prvním předpokladem správného využití je, aby byli do hodnocení zapojeni především samotní žáci. Je proto vhodné žáky s jednotlivými formami formativního hodnocení nejprve seznámit a dále vysvětlit jednotlivé výhody slovního hodnocení učitelem, dále formu sebehodnocení i vzájemného hodnocení společně i s využitím portfolia. Jednotlivé tyto možnosti posléze rozvíjet jak jen je to z časového hlediska možné a to formou her, soutěží, drobnějších úkolů, skupinových prací ale i domácí přípravy na hodinu.

- Zapojovat všechny žáky do nějaké formy hodnocení. Nevyvolávat jen žáky, kteří se hlásí, ti totiž zpravidla nemívají problém. Je proto potřeba zajistit, aby buď odpovídala celá třída najednou (např. formou tabulek, kam zapíše odpověď, kartičkami ABCD apod.), nebo aby mohli žáci odpovídat individuálně a měli dost času na rozmyšlení. Jinak by mohlo docházet k tomu, že se učitel dozví odpověď jen od pilných extrovertů a to opravdu není cílem formativního hodnocení, které má pomoci co nejširší skupině žáků.
- Zároveň je nutné vést učitele k opravdu profesionální práci s formativním hodnocením. Jak bylo zjištěno, obě paní učitelky tento způsob v některých podobách využívají, ale mnohdy ho nejsou schopné naplno uchopit, protože k tomu nemají od školy vhodně vytvořené podmínky. Je proto potřeba tento systém na školách lépe využívat, přenechávat učitelům více volnosti v jeho hodnocení, zároveň prostřednictvím různých seminářů a kurzů vést učitele k co nejlepší aplikaci. Důležité je i vytvářet pro učitele v průběhu celého roku metodickou podporu, aby se mohli inspirovat a nemuseli vše jen vyvíjet sami. To jak obě paní učitelky zmínily, je totiž z časového hlediska velmi náročné a mnohdy se z těchto důvodů musejí spíše přiklánět k sumativnímu hodnocení, které je pro ně jednodušší.
- Pro účely posilování formativního hodnocení by bylo vhodné upravit učební osnovy takovým způsobem, aby bylo více možností ale i času na jeho využití.
- Učitel se musí postarat o to, aby žáci znali a přijali cíl hodiny, aby o něm dále přemýšleli a rozuměli mu. Paní učitelky se proto snaží stanovit cíl výuky hned na počátku hodiny, jak bylo zjištěno zejména vlastním pozorováním.
- Učitel musí proto správně stanovit učební cíle, aby se byl žák schopný v učebním procesu orientovat a věděl, co se od něho očekává. Postavit vyučování tudíž tím stylem, aby mohl mít učitel i žák představu o tom, kde se jedinec momentálně v procesu pochopení výkladu nachází. Důležité je proto zařazovat různé sebehodnotící techniky-kartičky, tabulky, dále pak i vzájemné hodnocení prostřednictvím např. hlasovacích zařízení. Každý den by měl být proto příležitostí pro nějakou formu formativního hodnocení a to jak žákem samotným tak jeho kolektivem.

- Učitel musí dále vést žáky k tomu, aby byli schopni poznat kvalitu, objektivně posoudit zda dosáhli daného cíle, zda je jejich práce zdařilá a v čem je potřeba se do příště zlepšit. Pro tento způsob volí obě paní učitelky zejména výběr prací do portfolia.
- Motivovat žáky k práci s formativním hodnocením. Snažit se vést je k tomu, aby se učili kvůli sobě nikoliv kvůli porovnávání s druhými, což, jak udává paní učitelka zejména ve třetí třídě je velký problém. Poskytnout žákům občas i podíl na rozhodování při zvolení si tématu nebo nějaké činnosti, díky čemuž by měli žáci možnost angažovat svoji zodpovědnost. Učitel by se měl při hodnocení snažit vytvářet zpětnou vazbu, prostřednictvím které by se žák dozvěděl nejen, jak byl hodnocený a kolik udělal chyb, ale spíše mu vysvětlit, v čem chyboval a jak se může do příště zlepšit. Dále by bylo vhodné, aby učitel určil jasné kritérium hodnocení již před testem a snažil se vystupovat při výuce spíše v roli partnera než mocenského činitele, což se paní učitelce ve třetí i v páté třídě daří velmi dobře.
- Vytvářet vhodné prostředí, které bude podporovat správnou interakci a jednotlivé hodnotící postupy. Důležité je proto vytvořit pro žáky prostředí, kde se budou cítit v klidu a bezpečí a nebudou se obávat sdělit svůj názor. Důležité je proto i respektování kulturních a individuálních zvláštností jedinců, aby se nikdo nestal terčem jakéhokoliv posměchu. S tím mají žáci při vzájemném hodnocení ve třetí a zejména v páté třídě výrazné obtíže. Je proto nutné, aby učitel vedl výuku takovým způsobem, aby k těmto rizikovým faktorům nedocházelo.
- Při využití formativního hodnocení vhodně motivovat učitele, který může díky této formě získat zodpovědnější a spokojenější žáky. Bohužel, jak obě paní učitelky zmínily, podpora současného školství není v současné době taková jakou by pro ideální uplatnění formativního hodnocení potřebovaly.
- Motivovat k využívání a lepšímu pochopení formativního hodnocení i rodiče žáků např. prostřednictvím konzultací, k nimž dochází u žáků třetích tříd 2 x za pololetí a u pátých tříd jednou za pololetí. Na těchto konzultacích poskytovat rodičům i jejich dítěti dostatek informací o dosažených kompetencích jedince a umožňovat tak všem přítomným subjektům detailní zpětnou vazbu.

- Vést rodiče i k tomu, aby se neorientovali pouze na výkon a nezaměřovali se tolik na hodnocení známkami. Pro lepší uchopení formativního hodnocení a zájmu ze strany rodičů by byla pro žáka vhodnější spíše otázka: „ Co jsi se dnes ve škole naučil/a?“ než klasický a více používaný dotaz: „ Co jsi dnes ve škole dostal?“

Protože není možné zavádět formativní hodnocení u všech učitelů, kteří jsou zvyklí na klasifikaci známkami během krátké doby plošně, snažit se spíše o to jim tuto možnost umožnit a dát jim tak nástroj, který jim může pomoci vyřešit případné problémy při výuce. Není ani možné, aby všichni učitelé využívali pro formativní hodnocení stejné nástroje a uplatňovali je pro všechny věkové skupiny. Tím by došlo k rychlému vyhoření jak učitelů tak i žáků. Při zavádění nových metod formativního hodnocení nelze proto počítat s rychlým efektem, naopak je třeba se smířit i s případnými omyly a nepochopením. Je proto nutné postupovat v jednotlivých způsobech formativního hodnocení na základě věku, rozumových a individuálních schopností žáků ale i osobnosti a profesních předpokladů učitele. Jen tím, že se všichni zúčastnění, dokáží z některou z forem formativního hodnocení ztotožnit, může docházet k jejímu správnému využívání a tím i možnosti posilování.

2) Jak je pro žáky přínosné sebehodnocení, dokáží se objektivně ohodnotit?

Jak bylo vlastním šetřením zjištěno, sebehodnocení je velmi přínosné jak pro žáky třetí tak i páté třídy. Jednotlivé hlavní výhody, jež byly prokázány prostřednictvím rozhovorů s žáky, učiteli i pozorováním můžeme nyní blíže určit.

Sebehodnocení je pro žáky přínosné:

- v pochopení aktuálního stavu úrovně znalostí, vědomostí a dovedností, zároveň i chování a v ověření toho, jak daný žák výuku pochopil
- ve zpětné vazbě žáka, díky které si uvědomuje své potenciální možnosti, své silné stránky jimiž si buduje svoji sebedůvěru ale i slabiny, na kterých může do příště intenzivně pracovat
- v možnosti uvědomění vlastního názoru, poznání sebe samého
- v rozvíjení schopnosti komunikace, rozšiřování slovní zásoby
- ve větší vnitřní motivaci, žák se tak v dané činnosti více snaží, aby se následně mohl kladně ohodnotit

- v přijmutí odpovědnosti za vlastní učení, žák se učí pracovat s chybou, kterou nepovažuje za problém, který by nešel vyřešit, ale chápe ji spíše jako stimul a výzvu ke zdokonalení
- ve způsobu sebehodnocení-jako nejpřínosnější vnímají žáci možnost sebehodnotících listů, dále tzv. psaníček nebo využívání tabulek, neradi však své sebehodnocení prezentují před třídou
- pokud mají dostatek času na promyšlení
- podle zaměření jednotlivých předmětů, v těch, které žáky baví je jednodušší se ohodnotit
- podle individuálních schopností v jednotlivých předmětech, předměty, ve kterých má žák lepší prospěch jsou jednodušší pro následné hodnocení
- v rozsahu a četnosti hodnocení, kdy jako nejpřínosnější vnímá většina žáků obou tříd kratší slovní hodnocení po každé hodině, delší slovní sebehodnocení mají raději obě třídy písemné a to jednou týdně případně jednou za měsíc, řada žáků kvůli lepšímu vybavení však i jednou denně

Jak z vlastního šetření dále vyplynulo, všichni žáci ve třetí třídě se od první třídy ve způsobu jejich hodnocení výrazně zlepšili a hodnocení většiny žáků se shoduje s hodnocením paní učitelky. Určité výjimky existují jen ve formě občasného přeceňování nebo spíše podceňování žáka. Tento jev však není příliš častý a paní učitelka ho ve třetí třídě řeší individuálními rozhovory s žákem a následně vhodně zvolenou motivací, aby si jedinec více věřil nebo naopak rozebráním toho, že se žák ještě v pochopení látky neorientuje takovým způsobem jakým se domnívá. Jinak se žáci ve třetí třídě až na pár výjimek, které mají z vlastního hodnocení obavy, zvládají vcelku objektivně ohodnotit.

U žáků v páté třídě je možné pozorovat velké zlepšení v jejich sebehodnocení. K žakově nesprávnému hodnocení dochází jen minimálně, záleží na individuálních zvláštěnostech jedinců ale spíše předmětu nebo činnosti, ve které se hodnotí. Paní učitelka však upozorňuje na to, že přestože hodnocení žáků v páté třídě je většinou naprosto objektivní s shoduje se jejím hodnocením, je nutné si položit otázku, od jaké míry je to způsobené tím, že žák již ví, jaké hodnocení učitel vyžaduje a pouze se mu dokázal přizpůsobit.

Jinak jsou žáci pátého ročníku již schopni rozvinutějšího způsobu hodnocení, což je dáno normálním fyziologickým vývojem jedinců a jejich vyšší emoční a inteligenční úrovní.

I přes určitá upozornění žáků a učitelů na problematiku sebehodnocení je celkově možné prohlásit, že u žáků ve třetí i v páté třídě je schopnost hodnocení přímo úměrná jejich věku a u obou skupin je forma sebehodnocení na velmi dobré úrovni.

Řada žáků i učitelů proto pokládá tento způsob hodnocení společně s hodnocením učitele jako nejprínosnější.

3) Jak je pro žáky prospěšné vrstevnické hodnocení, zvládají se vzájemně objektivně ohodnotit?

Jak bylo z vlastního šetření zjištěno, v určitých ohledech je vrstevnické hodnocení pro žáky jak ve třetí tak v páté třídě prospěšné. Existují však určitá úskalí, která jim mnohdy znemožňují provádět je zcela úspěšným a objektivním způsobem. Z toho důvodu, že i tento způsob má ve formativním hodnocení nezastupitelnou úlohu, zmínila bych nejprve jeho výhody, které byly při mém šetření na ZŠ zjištěny. Následně bych specifikovala problematiku tohoto typu hodnocení i obtíže žáků, ke kterým při jejich vzájemném posuzování mnohdy dochází.

Vzájemné hodnocení je pro žáky prospěšné v následujících aspektech:

- možnost zjištění názorů od věkově stejně starých spolužáků, poskytování zpětné vazby mezi žáky
- celkovém získání více pohledů na danou práci, možnost porovnávání s ostatními, což žáka nutí o jeho práci více přemýšlet a srovnávat, zda se jeho hodnocení shoduje s názorem druhého, v případě jiného názoru zamýšlení se nad tím, jestli se žák při vlastní sebereflexi nepřecenil nebo nepodcenil
- rozvíjení způsobu komunikace, rozšiřování slovní zásoby
- učení se tomu, aby byli žáci schopni říct bez ostychu svůj názor a to vhodným způsobem, který druhému neublíží
- při hodnocení práce druhého-rozvíjení kritického myšlení při hledání možných pozitiv a doporučení na nápravu, učit se tudíž tomu objektivně hodnotit
- zlepšování schopnosti umět přijmout názor druhého a adekvátně na něj reagovat

Při vzájemném hodnocení vnímají žáci i jejich paní učitelky následující negativa:

- pro žáky je nepříjemné zjištění názorů druhého, se kterým často nesouhlasí a jsou pro ně proto stresujícím faktorem při hodnocení

- mnohdy dochází totiž spíše k negativnímu hodnocení druhými, čímž si spolužáci vzájemně ubližují
- žáci pocítují obavy, stud a strach při hodnocení druhého, neradi prezentují své hodnocení před třídou, nepřejí si, aby někdo jejich názor zesměšňoval, nechtějí svým hodnocením druhému ublížit nebo si někoho zneprátnit
- žáci mnohdy vnímají názory spolužáků jako nepodnětné, nekompetentní, příslušící pouze paní učitelce
- žáci se nevyznají ve způsobu objektivního hodnocení, nevědí, jak druhého nestranně hodnotit, mnohdy nespátřují na práci druhého žádná pozitiva a tak nevědí, jak správně formulovat jejich hodnocení
- celkové obtíže ve vyjádření, méně rozvinutá slovní zásoba zejména u žáků ve třetí třídě
- paní učitelka ve třetí třídě zmiňuje, že zejména dříve docházelo k posuzování prací na základě citových vazeb k přátelům, stejně tak paní učitelka v páté třídě udává, že při hodnocení se projevují antipatie mezi spolužáky
- obě paní učitelky dále uvádějí, že při hodnocení druhých jsou žáci k druhému více kritičtí než k sobě samému

Jak bylo tudíž z výzkumného šetření zjištěno, přestože u žáků třetích tříd dochází i k využití výhod vzájemného hodnocení, mnohdy se při něm projevuje i řada obtíží. Věkově starší žáci spatřují při hodnocení druhých ještě více negativ, což je způsobeno nástupem pubescence, který se do hodnocení často promítá. Přestože jsou tudíž žáci v páté třídě citlivější a vnímavější na hodnocení druhých, dochází však mnohdy opravdu k tomu, že se mnozí žáci hodnotí značně kriticky a stačí několik žáků, kteří dokáží strhnout svým hodnocením i druhé.

Paní učitelka v páté třídě proto uvádí, že ačkoliv jsou kritéria pro posuzování práce druhých jasně stanovená a formulovaná, několik jedinců ve třídě je schopno zmanipulovat svými názory a jednáním i ostatní a pro paní učitelku je poté velmi problematické navést diskusi optimálním směrem. Řada žáků v páté třídě by byla proto za minimální využívání tohoto typu hodnocení nebo i úplné zrušení.

Oproti tomu žáci ve třetí třídě by vzájemné hodnocení nerušili, přestože si v mnohých případech naplno neuvědomují výhody z něho pramenící.

Přesto je pro ně často obtížné druhého ohodnotit, protože se neradi vyjadřují, názor druhého až na pár stydlivějších dívek nevnímají však tak tragicky jako žáci v páté třídě, což je způsobeno i tím, že se ještě tolik věkově mladší žáci vzájemně nekritizují a mnohdy jsou i zvědaví na to, jak je druzí ohodnotí.

Paní učitelka ze třetí třídy proto udává, že ve vzájemném hodnocení se žáci zlepšili a to, že jsou někteří žáci s hodnocením druhého nespokojeni, je dáno spíše tím, že jsou přecitlivější a nezvládají ještě přijmout názor druhého a adekvátně na něj reagovat.

Z tohoto šetření proto vyplývá, že ačkoliv mají žáci v páté třídě rozvinutější slovní zásobu i lepší schopnost kritického myšlení, naplno své schopnosti neuplatňují a nezvládají se až na pár výjimek opravdu objektivně ohodnotit. Z toho důvodu paní učitelka v páté třídě zmínila, že pro žáky je přínosnější sebehodnocení než vzájemné hodnocení, jehož správné využití je pro mnohé značně problematické.

Ve třetí třídě se i přes nižší znalosti pozitiv vzájemného hodnocení zvládají žáci vzájemně lépe ohodnotit, přestože ani u nich není vrstevnické hodnocení na optimální úrovni.

4) Jakým způsobem můžeme vést žáky k práci s portfoliem, aby pro ně bylo co nejvíce prospěšné?

Jak bylo zjištěno, všichni žáci ve třetí i v páté třídě nějakým způsobem více či méně využívají v jejich výuce portfolia. Jakým způsobem by však měly vést paní učitelky své žáky k práci s portfoliem, aby pro ně byla co nejpřínosnější? Jednotlivé faktory zvyšující prospěšnost portfolia budou nyní blíže specifikovány.

- Pro nejlepší přehlednost je potřeba vést žáky již od začátku povinné školní docházky k řazení jednotlivých prací do portfolia ideálně podle ročníků a zároveň i podle předmětů.
- Zařazovat do portfolia všechny důležité práce, materiály, sebehodnotící a pracovní listy, ze kterých může žák dále sbírat informace, které mu budou napomáhat v procesu jeho učení. Využívat portfolia jako učebnici.
- Podporovat žáky v jejich vlastním uspořádání portfolií, zvyšovat jejich schopnost kreativity a tvůrčího myšlení.
- Využívat portfolia co nejčastěji a to nejen doplňováním dalších prací, korekturou a tříděním ale i jejich následným hodnocením.

- Hodnocení prací provádět pomocí lístečků barevně odlišených podle jednotlivých předmětů, vybírat tak zdařilé nebo prospěšné práce, dále ty, které byly obtížné na provedení nebo takové s nimiž je žák nespokojený. Pro další posuzování jednotlivých prací využívat posléze sebereflexi, vzájemné hodnocení ale i hodnocení učitelem a to jak vzápětí po provedení dané práce tak i zpětně s delším časovým odstupem. Tím bude docházet k získání zpětné vazby a monitorování toho, zda žák po určité době v daném předmětu dosáhl nějakého posunu a případně jak velkého. Díky tomu je možné dále sledovat vývoj žakových vědomostí a dovedností.
- Využívat portfolia dalšími formami hodnocení prostřednictvím různých podnětných her a soutěží.
- Přenechat na žákovi více iniciativu v tom, jaké způsoby hodnocení pro portfolia volit.
- Vést žáky při hodnocení portfolií nejen k samotnému posuzování jednotlivých prací, ale i ke kladení otázek, na které bude žák následně sám hledat odpověď.
- Stanovovat cíle při práci s portfoliem a hledat cesty k jejich dosažení podle individuálních zvláštností jedinců.
- Umožnit pracovat na portfoliu žáků i v domácím prostředí formou jednoduchých domácích úkolů. Z tohoto důvodu dovolit žákům odnášet portfolia domů i v průběhu roku nikoliv až na konci prvního stupně. Tímto způsobem by bylo možné podněcovat žakovu aktivitu při práci s portfoliem i v prostředí jemu vlastním nejen ve škole. Ve svém domově by mohl žák jednotlivé práce konzultovat s rodiči, díky čemuž by získal další názory a podněty o kterých by mohl dále přemýšlet. Tím by se opět zvyšovala schopnost žáka nad portfoliem více kriticky přemýšlet.
- Aplikovat navrhované inovace, které by paní učitelky rády do výuky zařadily, zejména prezentaci portfolií, která by na konci roku sloužila k tomu, aby si žáci měli možnost srovnat práce s ostatními žáky i z jiných tříd a zároveň jako způsob pochlubit se tím, jak se jim portfolia podařila vytvořit.

4 Závěr

Formativní hodnocení má v procesu hodnocení žáků nezastupitelnou úlohu. Jedná se totiž o systematický proces, během něhož je žákům s použitím pestré škály metod a hodnotících nástrojů poskytována zpětná vazba na jejich učení. Tato zpětná vazba si klade za cíl informovat žáky o jejich dosažených kompetencích v procesu učení a zároveň napomáhat stanovovat jednotlivá opatření pro možnou nápravu a zvyšovat tím jejich úspěšnost.

Ačkoliv můžeme hovořit o velmi prospěšném způsobu hodnocení, který zvyšuje efektivitu učení žáka, na mnohých školách se prozatím využívá sporadicky a na některých existuje o této možnosti jen nízké povědomí, protože současné školství prozatím tento inovativní způsob hodnocení naplno nepodporuje. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla věnovat právě tomuto tématu, aby se nejen studenti, ale i učitelé na školách měli možnost dozvědět, jakým způsobem je tento způsob hodnocení na jedné ze škol, která formativní hodnocení ve výuce aplikuje, využívány a jak se k jeho prospěšnosti staví nejen žáci ale i jejich učitelé.

Cílem této diplomové práce bylo tudíž přispět k mapování, analyzování a posouzení významnosti formativního hodnocení, hodnocení pro učení a hodnocení jako učení žáků. Mezi specifické cíle zvoleného tématu práce proto patřilo zpracování dvou případových studií a případy využívání formativního hodnocení ve dvou konkrétních třídách, které byly navzájem porovnávány. Konkrétněji tedy došlo k pozorování způsobů vedení výuky s využitím hodnotících metod především se zaměřením na formativní hodnocení. Z důvodu zjištění způsobu vedení daného hodnocení, byly proto vedeny rozhovory s učitelkami ze zvolených tříd. Pro vlastní výzkumné šetření byli z každé třídy vybráni vždy čtyři žáci s nimiž byly vedeny hloubkové individuální rozhovory o způsobu jejich hodnocení a práci s portfoliem. K doplnění informací napomohl i rozhovor s žáky nad jejich portfolii, doplňujícími rozhovory s ostatními učiteli ze zvolených ročníků, zúčastnění se triangulace či využití jednotlivých materiálů se kterými pracují nejen žáci ale i jejich učitelé.

Teoretická část práce se proto zabývá vymezením pojmu formativního hodnocení, dále jeho jednotlivými technikami, metodami a nástroji. Následující výzkumná část vychází z teoretických podkladů a využívá vlastního šetření prostřednictvím pozorování žáků třetí

a páté třídy a to jak v hodinách, tak i při práci s portfoliem. Pro toto šetření byla tudíž zvolena případová studie formativního hodnocení v kontextu třídních systémů výuky a hodnocení dotyčných žáků. Pro hlubší kvalitativní způsob prozkoumání daných způsobů hodnocení posloužila metoda rozhovoru se žáky i jejich paní učitelkami ale i analýza žakovských prací, sebehodnotících listů a dalších dokumentů žáka.

Empirická část je složena nejprve z metodologie výzkumu, výběru výzkumného vzorku, následně interpretace a analýzy získaných dat a v závěru z vyhodnocení výsledků včetně zodpovězení hlavních výzkumných otázek.

Jednotlivé cíle, které tak byly v úvodu diplomové práce stanoveny, byly naplněny a přispěly k získání řady nových informací o způsobech formativního hodnocení na zvolené základní škole. Jak bylo proto zjištěno, všichni učitelé ve třetí i v páté třídě na zvolené ZŠ v nějaké podobě zařazují jednotlivé možnosti formativního hodnocení do jejich výuky. Využívány jsou všechny způsoby a to jak slovní hodnocení od učitele, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, tripartita i práce žáků s portfoliem.

Kromě zjišťování uplatňování formativního způsobů hodnocení ve výuce bylo sledováno i to, jak se na tuto problematiku liší názory paní učitelek i jejich žáků. Z tohoto šetření vyplynulo, že obě paní učitelky využívají formativní hodnocení podle věku a individuálních zvláštností jedinců. Žáci se přiklánějí v případě dobrého prospěchu spíše k hodnocení známou, při obtížích ve výuce ke slovnímu hodnocení, pro ideální pochopení k oběma způsobům. K možnosti využití sebehodnocení a práci s portfoliem se staví veskrze pozitivně, většina žáků vnímá tyto možnosti formativního hodnocení jako velmi prospěšné. Konzultace jsou pro žáky mnohdy stresující, ale přesto většinou souhlasí spíše s tím ponechat je v takové podobě, jaké jsou doposud, protože si obě skupiny žáků uvědomují zásadní přínos pro zvýšení jejich kompetencí. Jako nejproblematictější a nejméně objektivní způsob formativního hodnocení tak vychází vrstevnické hodnocení, u kterého je ještě velký prostor pro jeho vylepšování.

Překvapivé je však zejména zjištění, že přestože se jedná o školu, která po učitelích vyžaduje využívání formativního způsobu hodnocení, nepodporuje své zaměstnance takovým způsobem, jakým by bylo potřeba. Z časových důvodů proto musejí učitelé využívat spíše sumativní než formativní hodnocení, protože mají stanovené množství známek, kterým musejí za dané pololetí žáky klasifikovat.

To je opravdu promarněná příležitost, protože učitelé mají řadu nápadů, jak s formativním hodnocením úspěšně pracovat a i žáci jsou tomuto způsobu vcelku otevření. Zejména možnost sebehodnocení společně s hodnocením učitele vnímá většina žáků jako nejlepší způsob hodnocení a daří se jim ním poměrně objektivně hodnotit.

Přínosem této práce je tudíž zjištění prospěšnosti jednotlivých druhů formativního hodnocení, možnosti jejich aplikace, ale i upozornění na určité problémy při jejich využívání. Formativní hodnocení je dozajista téma, kterým se postupně budou zabývat i na dalších školách a jeho výsledná podoba bude zejména v rukou učitelů. Je proto potřeba, aby vedení školy zejména jim vycházelo co nejvíce vstříc a formativní hodnocení tak mohlo být využíváno plnohodnotným způsobem.

Jedině správně využitým hodnocením může docházet ke zkvalitnění žákových kompetencí a tím vzájemné spokojenosti žáka i jeho učitele. Synonymem formativního hodnocení je označení „hodnocení pro učení“. Ve školní výuce nemá totiž nic větší vliv na kvalitní proces učení než radost žáka ze správného pochopení a s pomocí smysluplného hodnocení získání schopnosti naučit se „učit“.

5 Seznam použitých informačních zdrojů

Seznam použitých publikací

- AMONAŠVILI, Š. A.: Výchovná a vzdělávací funkce ve vyučování žáků (Experimentální pedagogická studie). Praha, Ústřední knihovna OBIS, 1987, ISBN: 60-200
- ANDRÁŠOVÁ, H. A KOLEKTIV AUTORŮ: Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ. Praha, Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2006, s. 122, ISBN: 80-86307-29-8.
- ČÁP, J., MAREŠ J.: Psychologie pro učitele. Praha, Portál, 2001, s. 656, ISBN: 80-7178-463-X.
- ČAPEK, R.: Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha, Grada Publishing, a. s., 2015, s. 608 + 16 stran barevné přílohy, ISBN: 978-80-247-3450-7.
- ČAPEK, R.: Odměny a tresty ve školní praxi: 2. přepracované vydání. Praha, Grada Publishing, a. s., 2014, s. 192, ISBN: 978-80-247-4639-5.
- DVOŘÁKOVÁ, M., KOLÁŘ, Z., TVRZOVÁ, I., VÁŇOVÁ, R.: Základní učebnice pedagogiky. Praha, Grada Publishing, a. s., 2015, s. 248, ISBN: 978-80-247-5039-2.
- FISHER, R.: Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování. Praha, Portál, 2011, s. 176, ISBN: 978-80-262-0043-7.
- HENDL, J: Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2., aktualiz. vyd. Praha, Portál, 2008, s. 407, ISBN: 978-80-7367-485-4.
- KALHOUS, Z: Školní didaktika. Vyd. 1. Praha, Portál, 2002, s. 447, ISBN: 80-7178- 253-x.
- KLIMEŠ, L: Slovník cizích slov. 8. vyd., V SPN vyd. 3. - rozš. a dopl. Praha, SPN - pedagogické nakladatelství, 2010, xxix, s. 829, ISBN: 978-80-7235-446-7.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada Publishing, a.s., 2009, s. 200, ISBN: 978-80-247-2834-6.
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J.: Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha, Portál, 2012, s. 152, ISBN: 978-80-262-0220-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, J.: Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol. Brno, MSD, 2011, s. 156, ISBN: 978-80-7392-169-9.

KYRIACOU, CH.: Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Praha, Portál, 2012, s. 168, ISBN: 978-80-262-0052-9.

NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ H.: Didaktika II. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995, s. 63, ISBN: 80-7067-554-3.

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

PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha, Portál, 2009, s. 395, ISBN: 978-80-7367-647-6.

SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha, Portál, 1999, s. 192, ISBN: 80-7178-262-9.

STARÁ, J. A KOLEKTIV AUTORŮ: Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ. Praha, Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2006, s. 79, ISBN: 80-86307-28-X.

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

STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. A KOL.: Formativní hodnocení ve výuce. Praha, Portál, 2016, s. 176, ISBN: 978-80-262-1001-6.

ŠVARŤÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ K.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha, Portál, 2014, s. 377, ISBN: 978-80-262-0644-6.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H.: Pedagogika pro učitele: 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha, Grada Publishing, a.s., 2011, s. 456, ISBN: 978-80-247-3357-9.

WILIAM, D., LEAHYOVÁ, S.: Zavádění formativního hodnocení. Praha, Čtení pomáhá a EDUKAČNÍ LABORATOŘ, 2016, s. 245, ISBN: 978-80-906082-5-2.

ZORMANOVÁ, L.: Obecná didaktika: pro studium a praxi. Praha, Grada Publishing, a. s., 2014, s. 240, ISBN: 978-80-247-4590-9.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

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.

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.

CLARK, I.: Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review* 2012, 24(2), 205-249.

Seznam použitých internetových zdrojů

Dylan Wiliam: mini whiteboards and coloured cups - YouTube. YouTube [online]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=IX0JEZ3Pgk4>

Formative Assessment 1 - YouTube. YouTube [online]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=0GOJdAXhteY>

Formativní hodnocení | Inkluzivní škola. Uvodní stránka | Inkluzivní škola [online]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/content/formativni-hodnoceni>

Formativní hodnocení je skvělý nástroj pro lepší učení | EDUin. EDUin | Informační centrum o vzdělávání [online]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/formativni-hodnoceni-je-skvely-nastroj-pro-lepsi-uceni/>

Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci. Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci [online]. Dostupné z: <https://rvp.cz/>

Webové prezentace zaměstnanců UK PedF – SIT poskytuje prostor pro Vaše webové prezentace [online]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2013_3_05_Formativn%C3%AD_355_371.pdf

6 Seznam příloh

Rozhovory:

Příloha 1 - Tazatelské otázky pro žáky

Příloha 2 - Rozhovor s žákem A (A-R)

Příloha 3 - Rozhovor s žákem B (B-R)

Příloha 4 - Rozhovor s žákem C (C-R)

Příloha 5 - Rozhovor s žákem D (D-R)

Příloha 6 - Rozhovor s žákem E (E-R)

Příloha 7 - Rozhovor s žákem F (F-R)

Příloha 8 - Rozhovor s žákem G (G-R)

Příloha 9 - Rozhovor s žákem H (H-R)

Příloha 10 - Tazatelské otázky pro učitele

Příloha 11 - Rozhovor s učitelem Y (Y-R)

Příloha 12 - Rozhovor s učitelem Z (Z-R)

Náslechy:

Příloha 13 - Sebehodnocení - kritéria

Příloha 14 - Průvodní list - Portfolio

Analýza dokumentů:

Příloha 15 - Sebehodnotící list I - 3.třída - A,B,C

Příloha 16 - Sebehodnotící list II - 5.třída - A,B

Příloha 17 - Hodnocení učitele

Příloha 18 - Portfolio I - 3.třída

Příloha 19 - Portfolio II - 5.třída - A,B

Příloha 20 - Sešit I - 3.třída - A,B

Příloha 21- Sešit II - 5.třída - A,B