

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Inovativní formy hodnocení v současné škole se
zaměřením na projekt Mapy učebního pokroku

Dalibor Neckář

Vedoucí práce: PhDr. Martin Chvál, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Praha 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Inovativní formy hodnocení v současné škole se zaměřením na projekt Mapy učebního pokroku vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. prosince 2016

Dalibor Neckář

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce PhDr. Martinu Chválovi, Ph.D. a PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za cenné rady a podněty při jejím vzniku.

Abstrakt

Tato diplomová práce objasňuje důležité pojmy, postupy, formy a metody hodnocení v současné škole se zaměřením na nové trendy v této oblasti.

Cílem diplomové práce je zjistit, jak je ve školním hodnocení zastoupeno formativní hodnocení a mapy učebního pokroku, ať už vytvořené společností SCIO či dotazovanými učiteli.

Teoretická část pojednává především o formativním školním hodnocení, jeho funkcích a specifikách. Druhou oblastí, na kterou se teoretická část zaměřuje, jsou inovace v oblasti hodnocení v souvislosti s technologiemi prostoupenou dobou.

Empirická část předkládá zprávu, zda a jakým způsobem se s mapami učebního pokroku pracuje na základní školách. Zda učitelé těchto škol tento pojem znají a případně, ať už v jakékoli podobě, mapy učebního pokroku používají.

Klíčová slova

Hodnocení, formativní hodnocení, konstruktivistický přístup ve výuce, portfolio, mapy učebního pokroku, čtenářská kontinua

Abstract

This thesis explains important concepts, procedures and forms of assessment in current school with a focus on new trends in this area.

The thesis aim is to find out how is formative assessment and learning progress maps represented in the school assessment, whether created by SCIO or interviewed teachers.

The theoretical part deals primarily with the formative school assessment, its functions and specifics. The second area on which the theoretical part focuses are innovations in the field of evaluation in connection with technology steeped era.

Emperical part presents a report on whether and how is worked with progress maps on basic schools. Whether the teachers at these schools know this concept and optionally use learning progress maps in whatever form.

Keywords

Assessment, formative assessment, constructivist approach in teaching, portfolio, progress maps, reading continuum

Obsah

1	Úvod	10
2	Hodnocení.....	12
3	Školní hodnocení	15
3.1	Specifika školního hodnocení	16
3.2	Funkce školního hodnocení	17
3.3	Kritéria hodnocení	20
3.4	Typy školního hodnocení.....	24
4	Školní hodnocení a koncepce vzdělávání.....	28
4.1	Formativní hodnocení ve školní výuce	30
4.2	Formativní hodnocení ve školní výuce v zahraničí	32
4.3	Zahraněční trendy a inspirace.....	33
4.3.1	Mastery learning	33
4.3.2	Dovednosti pro 21. století (21st Century Learning Design Rubrics).....	34
4.4	Formativní hodnocení v české škole.....	36
5	Nové nástroje hodnocení v současné české škole	41
5.1	Co umím	41
5.1.1	Využití aplikace ve školním prostředí.....	42
5.1.2	Jednotlivé části aplikace	42
5.2	Čtenářská vývojová kontinua.....	47
5.3	Mapy učebního pokroku (MUP).....	50
6	Metodologie výzkumného šetření	57
6.1	Výzkumný problém a jeho teoretický kontext.....	57
6.2	Formulace výzkumných otázek	57
6.3	Výzkumné metody	58
6.3.1	Kvalitativní výzkumné metody	59

6.3.2	Kvantitativní výzkumné metody	59
6.3.3	Charakteristika výzkumného vzorku	60
6.3.4	Realizace výzkumu.....	60
7	Kvalitativní šetření – rozhovory	61
7.1	Kódování rozhovorů	61
7.2	Interpretace rozhovorů	62
7.2.1	Respondent č. 1: Andrea.....	62
7.2.2	Respondent č. 2: Marie	63
7.2.3	Respondent č. 3: František	64
7.2.4	Respondent č. 4: Michal	65
7.2.5	Respondent č. 5: Lucie	66
7.2.6	Respondent č. 6: Jana	66
7.2.7	Respondent č. 7: Jan	67
7.2.8	Respondent č. 8: Radek	68
7.2.9	Respondent č. 9: Tereza.....	69
7.2.10	Respondent č. 10: Kateřina.....	70
7.2.11	Respondent č. 11: Vendula.....	71
7.3	Kódování a kategorie	71
7.3.1	Kategorie č. 1: Pojem hodnocení.....	72
7.3.2	Kategorie č. 2: Inovace v hodnocení	72
7.3.3	Kategorie č. 3: Hodnotící praxe.....	73
7.3.4	Kategorie č. 4: Termín mapy učebního pokroku.....	74
7.3.5	Kategorie č. 5: Používání Map učebního pokroku od společnosti SCIO	74
7.3.6	Kategorie č. 6: Výhody a nevýhody map učebního pokroku, vlastní systém jim podobný.....	75
7.4	Shrnutí rozhovorů	76

8	Kvantitativní šetření	77
8.1	Kvantitativní výzkum-dotazník	77
8.2	Ověření hypotézy	78
8.3	Interpretace zjištěných údajů	78
9	Výzkumný závěr.....	80
	Seznam použité literatury	82
	Přílohy	86

Motto

„Žádný typ hodnocení nebývá dobrý nebo špatný sám o sobě, vždycky záleží na způsobu a souvislostech jeho pedagogického využití.“ (Kolář, Šikulová, 2009, str. 37)

1 Úvod

Ačkoli znalosti žáků učitelé hodnotí bez větších problémů, stalo se, že při dnešní změně přístupu k výuce, se do velké míry pro ně hodnocení zkomplikovalo. S takovou změnou každodenní pedagogické praxe, k níž na našich školách dochází, vzrůstá potřeba učitelů využívat nové způsoby hodnocení práce žáků ve vztahu k nově tvořeným cílům, třeba i se zapojením moderních technologií.

Tato práce nahlíží na školní hodnocení v současné škole, nabízí stručné shrnutí pojmů a klíčových slov, které se hodnocení týkají. Pozornost je věnována proměně vzdělávacího přístupu jako takového, se kterým hodnocení bytostně souvisí. Podle platných kurikulárních dokumentů, jakými jsou Rámcové vzdělávací programy, Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Strategie vzdělávací politiky 2020, dnes pouze nestačí žáky učit znalostem a opakovat hotové dovednosti, ale žáci sami se mají seznamovat s dovednostmi a znalostmi prostřednictvím vlastních činností, rozumět lépe v souvislostech, posuzovat významy a aplikovat vše v reálném životě. V této souvislosti se s proměnou vzdělávacího systému mění i školní hodnocení, jeho náplň, funkce a forma. Nedílnou součástí těchto změn je samozřejmě rychlý rozvoj a nástup moderních technologií do vzdělávacího procesu i mimo něj. Pomocí strukturované zpětné vazby s motivačním významem se žák dozvídá konkrétní informace o svém výkonu, situaci a postupu. Je kladen důraz na zpětnou vazbu, kterou žák postupuje sám sobě či ostatním spolužákům, aniž by k tomu potřeboval dospělého či učitele. Proto si tato práce klade otázku, zda můžeme školnímu hodnocení rozumět a realizovat ho tak, že na konci vzdělávacího procesu je nejen posuzovaný výkon žáka, ale i jeho dovednosti, reflektované zkušenosti a vlastní sebehodnocení. Oproti minulosti se dnes dostává do popředí právě oblast sebehodnotících kompetencí žáků. Úkolem školy v této oblasti je tak žák, který je zodpovědný za své učení.

Sám pojem hodnocení začíná být dosti úzký, aby zachytil jeho dnešní proměnu, což je především pojetí hodnocení jako součást učení, které má velkou motivační funkci. Učitel má však velmi těžkou práci s tím, jak tento úkol realizovat, proto se druhá část práce zaměřuje na používání formativního hodnocení u vybraných učitelů, případně

zapojení v projektu Mapy učebního pokroku společnosti SCIO, který má ambici se stát dalším hodnotícím prostředkem v moderní škole. Projekt, na kterém pracovalo několik týmů externích a interních pracovníků společnosti SCIO, těží ze zahraničních inspirací a v některých školách se sám stává východiskem pro vlastní hodnotící strategie dané školy.

Práce tedy přinese detailnější popis Map učebního pokroku společnosti SCIO, důvody škol, proč se (ne)zapojily do tohoto projektu, případně zkušenost z takové, kde si tyto Mapy učebního pokroku vybrali jako základ své vlastní hodnotící strategie.

Teoretická část

2 Hodnocení

Naprostá většina lidských činností, aktivit a operací směřuje k dosažení nějakého výsledku. Takováto činnost je tedy v naprosté většině (například hra nesměřuje k naplnění cíle, protože činnost samotná je její cíl) smysluplná, záměrná, jsme jí zaujatí, neboť jejím prostřednictvím sledujeme dosažení určitého cíle.

Po realizaci samotné činnosti, po uskutečnění stanoveného plánu by mělo, u těch činností, které mají cíle jasně stanovené, vždy následovat vyhodnocení výsledku. Hodnocení zde má formu především srovnávání dosaženého výsledku s naší původní cílovou představou. Je to jedna z možností zpětné vazby, v níž porovnáváme něco s něčím a tuto informaci vnímáme jako zprávu o správnosti postupu, průběhu či výsledku. Co tedy vlastně děláme, když hodnotíme? Co je to hodnocení?

Slavík (1999) definuje hodnocení jako: *„Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“* (Slavík, 1999, str. 22)

Hodnocení provádí každý z nás téměř permanentně, aniž si to uvědomujeme. Obecně vzato je to porovnávání něčeho s něčím, při kterém rozlišujeme lepší a horší, či se snažíme najít cestu k nápravě či zlepšení horšího. Je vnímáno jako organická součást každého našeho jednání společně s procesem rozhodování. Neustále se pro něco rozhodujeme a vybíráme, ať už se jedná o nevýznamné maličkosti, nebo o závažnější aktivity, postupy, postoje. *„Rozhodování umožňuje člověku, který se nachází v situaci alternativních možností, volit jednu z nich, neboli dát přednost jedné alternativě před jinou. Každé rozhodování v sobě skrývá i procesy hodnocení.“* (Dorotíková, 1999, str. 26-34)

Hodnocení je tedy součástí zpětné vazby, která vede k nápravě nesprávných výkonů a zabraňuje tak hromadění omylů. Hodnocení je velmi složitá aktivita, která obsahuje prvky „*zorientování se, rozhodování se mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost i měnění skutečnosti.*“ (Mareš, 1991, str. 11) Hodnocení je tak tedy zatíženo osobnostními rysy lidí, specifiky posuzovaného objektu, situací, v níž je hodnocení prováděno a také vlivy mikro a makro sociálními.

Pokud má pro člověka hodnocení takový význam, jaký byl v předchozím textu naznačen, je pak důležité, abychom tomuto procesu rozuměli a naučili se mu. Naučit člověka hodnotit však není možné jen tak, že my ho budeme hodnotit a on přijme naše hodnotící kritéria. Je třeba mu dát příležitost a vytvořit ve vzdělávacím procesu podmínky pro to, aby se mohl účastnit aktivit, které mu umožní si osvojit znalosti a dovednosti pro takovýto proces.

Mareš (1991) říká, že „*hodnocení slouží v našem životě různým cílům, neboli plní různé funkce. Charakter hodnocení se liší dle toho, jaká funkce právě převládá;*“ (Mareš, 1991, str.12) a uvádí tyto funkce:

a) Motivační

Ta je závislá na emocionální (citové) stránce hodnocení a zasahuje do intimní osobní sféry. Bezprostředně se tedy dotýká pocitů a prožitků člověka, který hodnotí nebo je hodnocen. Není vnímáno jako negativní, ale jako něco, co nám pomáhá v dalším rozvoji.

b) Poznávací

Tato funkce hodnocení souvisí především s rozumovou stránkou a týká se objektů, které hodnotím. Ptáme se na ni analytickými otázkami a umožňuje nám proniknutí k významu, smyslu a důležitosti hodnoceného. Dává nám tedy dostatek konkrétních a včasných informací, které nám pomohou se zorientovat ve svých výsledcích a konanému procesu.

c) Konativní

Funkce konativní souvisí hlavně s vůlí k činu. Aktivně působíme na skutečnost, na změny související s hodnotami, které člověk uznává. Funkce je bezprostředně spjata se získáním kvalitních informací o výkonu i směru, kterým se při opravě výsledku vydat.

3 Školní hodnocení

Školní hodnocení je jakýmsi speciálním případem hodnocení, platí pro něj vše, co pro hodnocení obecně. Ve své podstatě je srovnatelné s jakýmkoli jiným hodnocením (například ve vědě, technice, umění a podobně...). Na druhé straně je přeci jen něčím výjimečné, a to tím, že se odehrává v specifické sociální instituci, škole, která se od mnoha jiných sociálních institucí liší. Toto hodnocení se vztahuje ke zvláštnímu procesu – výuce (to je učení a vyučování) a jejím činitelům (to je žákům, učitelům a výsledkům). Proto potřebuje svůj vlastní jazyk k porozumění neopakovatelné školní zkušenosti s hodnocením a hodnotami.

Hodnocení probíhající ve škole, tedy školní hodnocení, má velké množství podob a dotýká se mnoha různých vztahů v systému školy. Učitel hodnotí žáky a žáci hodnotí sami sebe, své spolužáky, svého učitele... Do hodnotícího procesu se také zapojují rodiče, zřizovatel školy a zainteresované státní instituce. Je obtížné shrnout všechny podoby a vztahy školního hodnocení. Jeho vymezení zahrnuje velmi širokou škálu hodnotících aktivit.

V odborné pedagogické literatuře můžeme nalézt různá vysvětlení pojmu školní hodnocení, z nichž za zmínku stojí především ty, které jsou nejčastěji citovány a používány jak v odborných, tak laických kruzích, a které tento pojem co nejpřesněji vysvětlují v celé jeho šíři.

Jan Slavík (1999) rozumí školnímu hodnocení tak, že jsou to *„všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“* (Slavík, 1999, str. 23)

Jana Skalková (1971) uvádí, že školní hodnocení je *„zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu.“* (Skalková, 1971, str. 93)

Školní hodnocení je systematickou, cílevědomou a připravenou činností, kterou doprovází jeho/její záměrné opravy, revize, korekce a prakticky jeho jedinými vnitřními posuzovateli (hodnotiteli) jsou učitelé a žáci. Kvalitní školní hodnocení by tak mělo žákovi ukazovat jeho zlepšení v průběhu učení, mělo by odrážet jeho skutečné výsledky v dlouhodobém a širším rozmezí, ačkoliv i dílčí každodenní hodnocení vede k motivaci k učení, k touze se vzdělávat a posilovat vědomí vlastní úspěšnosti.

3.1 Specifika školního hodnocení

Školní hodnocení bývá v jeho specifičnosti chápáno někdy velmi úzce, tedy jen jako hodnocení zaměřené na žáka, případně na jeho osobnost (schopnosti, motivaci, temperament a podobně...), jeho školní výkon a chování. Specifičnost se nenalézá jen v tom, koho, kdy a jak hodnotíme, ale spíše v několika obecnějších oblastech, a to především:

a) Systematičnost hodnocení

Hodnocení ve škole vymezuje Pasch (1998) jako „*systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem.*“ (Pasch, 1998, str. 104) Jan Slavík (1999) dodává, že „*se jedná o systematickou pedagogicky řízenou a rozvíjenou stránku hodnotících procesů.*“ (Slavík, 1999, str. 24) Oba autoři tedy zdůrazňují, že se jedná o systematickou činnost, tedy činnost, která je dlouhodobá, připravovaná a s jasnými cíli a výstupy.

Systematičnost hodnocení žáků ve výuce spatřujeme v tom, že toto hodnocení učitel připravuje a provádí pravidelně a výsledky porovnává podle stejných kritérií a shodného uplatnění na všechny žáky stejně. Právě tímto specifikem má školní hodnocení velký vliv na povahu vyučování vůbec, na intenzitu a kvalitu učebních procesů žáků. Systematičnost je také dána tím, že vyučující musí pracovat s tzv. vzdělávacími standarty, ať už se jedná o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání či z něho vycházející školní vzdělávací program dané školy. Tyto standarty chápeme jako kritéria, která je záhodno v hodnocení použít.

b) Objekt a průběh hodnocení

U řady lidských činností k hodnocení dochází až po jejím skončení, hodnotíme tedy výsledek dané činnosti. Ve vzdělávacím procesu však jde o hodnocení jak výsledků (čeho žák dosáhl, ve smyslu osvojení znalostí, dovedností, postojů), ale zároveň s tím posuzujeme kvalitu průběhu tohoto procesu. V řadě situací ve vyučování se věnujeme hlavně analýze a hodnocení procesu, kterým je výsledku dosahováno. Tedy sledujeme proces i výsledek.

Ve škole se pak tedy setkáváme s hodnocením, které má podobu zpětné vazby a je ve své podstatě permanentní hodnotící aktivitou učitele zaměřenou na srovnávání, analýzu a zkvalitňování konkrétních učebních činností, hledání příčin a souvislostí.

c) Potřebnost (nezbytnost) hodnocení

Nezbytnost hodnocení ve vzdělávacím procesu je další specifickou součástí školního hodnocení. Je totiž velmi závažnou složkou komunikace mezi aktéry vyučovacího procesu, zejména mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a rodiči. Neúspěšnost žáka či jeho problémy s chováním ve škole jsou nejčastějším důvodem pro komunikaci školy a rodičů. Dle toho, jak jsou žáci hodnoceni a jak toto hodnocení koresponduje s míněním rodičů, rodiče školu posuzují. Hodnocení žáka může být také nejčastějším předmětem komunikace mezi dítětem a rodiči. Školní hodnocení není jednoduchou záležitostí, a to, jak je realizováno, ovlivňuje nejen kvalitu výchovně vzdělávacího procesu a rozvoj žáka, ale i celkové klima školy, třídy a vztahy mezi rodinou a školou.

3.2 Funkce školního hodnocení

Vymezení funkcí školního hodnocení je velmi náročné, často dochází k tomu, že pro označení jedné funkce jsou užívány různé názvy. Liší se i názory jednotlivých odborníků.

Velikanič (1973) uvádí pět základních funkcí hodnocení: motivační, kontrolní (informační, regulační), diagnostické (prognostické), výchovné a selektivní. Štefanovič (1988) a další autoři hovoří o jedenácti funkcích hodnocení: kontrolní, aktivizační,

diagnostické, selektivní, prognostické, sebehodnotící, didaktické, regulační, motivační, výchovné a informativní a již citovaný Mareš (1991) o třech funkcích hodnocení: motivační, poznávací a konativní. Všechny uvedené funkce se navzájem překrývají, a některé jsou jmenovány více obecně než jiné.

My se však budeme v této práci zabývat následujícími pěti funkcemi školního hodnocení, jež jsou považovány za důležité z hlediska učebních činností žáků a rozvoje žákovy osobnosti a pokrývají všechny funkce výše zmiňované. Jsou jimi funkce: motivační, informativní, regulativní, výchovná, prognostická.

a) Funkce motivační

Motivační funkce hodnocení patří k nejfrekventovanějším a nejvyužívanějším funkcím hodnocení ve školách, pobízí žáka k dalšímu učení, neodrazuje ho od svého zdokonalování. Učitel se opírá zejména o pozitiva žákova výkonu, například o počet zvládnutých jevů, nikoli o jeho nedostatky. Vede k utváření a změně našeho systému hodnot, k přijímání a změně své činnosti určitým směrem, k vytrvání určitého jednání. Jednoznačně tak může žáka hodnocení *„výrazně povzbudit, může být pro žáka významnou pobídkou jako odměna za výkon, ale stejně tak v ruku netaktního učitele, může stejného žáka výrazně „otrávit“, znechutit mu práci v některém předmětu nebo u konkrétního učitele, v horším případě jakoukoli práci ve škole. Hodnocení může také fungovat jako potrestání za nedostatečný výkon. Motivační funkce je nejvyužívanější funkce hodnocení a v praxi školy je hodnocení nejčastěji využíváno, někdy i zneužíváno, a to v případě, že je učitelem použito jako prostředek k udržení kázně ve třídě.“* (Kolář, Šikulová, 2009, str. 46) Motivační hodnota hodnocení ve škole je značná, protože se dotýká všech potřeb žáka (například potřeba úspěchu, uznání, sebeúcty, seberealizace). Lze tedy říci, že motivační funkce je v podstatě jedna z nejsilnějších v procesu vyučování. Intenzita souvisí s tím, že hodnocení se výrazně dotýká citové stránky osobnosti.

b) Funkce informativní

Hraje důležitou roli ve vyučování jako zpětná vazba. Jde o zpětné informace o výkonu žáka, o jeho učební činnosti, o vynaloženém úsilí. Prostřednictvím hodnocení podává učitel informaci žákovi o tom, jak se přiblížil cílové normě, jaké úrovně je jeho

výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými žáky. Tyto informace nepředává učitel prostřednictvím hodnocení jen žákům ale i jejich rodičům, případně jiným zájemcům o žákovy výkony. Hodnocení učitele slouží tedy žákovi jako zpráva, kterou získá informace o svém správném či chybném výkonu. Formy hodnocení, které učitel ve výuce používá, plní tuto funkci v různé kvalitě. Informačně nedostatečným a chudým se stává hodnocení v situaci, kdy učitel formuluje známku bez příslušného a vysvětlujícího komentáře, ve kterém by zdůvodnil, proč takovou žákovi udělil. Aby hodnocení, které učitel žákovi dává, mělo skutečně smysl, musí se učitel zaměřit na skutečnou informační hodnotu, tedy na to, jak žák úkol zvládl vzhledem ke stanovenému výstupu, co se naučil, s jakým nasazením a pracovními postupy a co je možné či nutné do příště zlepšit. Pro učitele samotného znamená školní hodnocení také zjištění kvality jeho vlastní učitelské činnosti.

c) Funkce regulativní

Hodnocením reguluje učitel každou další učební činnost žáka. Ovlivňuje tak kvalitu žákovi práce, a to nejen konečný výsledek, ale i činnost samotnou. Hodnocení dokonce funguje jako hlavní prostředek regulující žákovu činnost. V souvislosti regulativní funkce s používáním klasifikace, jako převažující formy hodnocení, se většina pedagogické veřejnosti shoduje, že je to nedostatečný regulativní impuls. Amonašvili (1987) dodává, že v každodenní učitelské praxi v jakémkoli ročníku základní školy zjistíme, že když žáci za určité znalosti či dovednosti dostanou známku, málokdy se k nim zpětně vrací. Panuje tedy shoda na tom že, regulativní funkci plní hodnocení jen tehdy, pokud učitel provádí podrobnější analýzu výkonu, orientuje se na žákovu učební metodu a doporučuje postupy, které má žák použít při dalším učení. Štefanovič (1988) dodává, že regulační funkce hodnocení také tkví v tom, že v jeho průběhu učitel vymezuje a konkretizuje obsah učiva. Říká tak žákovi, „*co je a není podstatné.*“ (Štefanovič, 1988, str. 315-316) Hodnocení se pak také stává východiskem seberegulace, kdy žák sám může ohodnotit výsledek své práce a intenzivněji ho pak prožít.

d) Funkce výchovná

Hodnocení působí celkově na osobnost žáka, jeho prostřednictvím se utváří žákovo sebepojetí, sebeobraz, jeho hodnocení sebe sama. Hodnocení učitele je tak velmi silným

nástrojem, který může žákovu osobnost podporovat, rozvíjet, ale i naopak demotivovat a ničit. Výchovnou funkci spatřujeme v tom, že by měla vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáka, např. odpovědnosti k sobě samému i ke svému okolí, vytrvalosti, svědomitosti. Učitel může hodnocením, tady hlavně pozitivním, nejen ovlivnit žákovu hodnotovou orientaci velmi výrazným způsobem, ale i sebevědomí a utváření postojů k sobě samému. Štefanovič (1988) říká, že z výchovného hlediska jsou žádoucí jen takové účinky hodnocení, které působí pozitivně na utváření žákovy osobnosti a učitel by proto neměl, a nesmí, za žádných okolností zanedbat používání výchovné funkce hodnocení.

e) Funkce prognostická

Na základě důkladného poznání žákových možností a dlouhodobějšího hodnocení prováděného učitelem, může učitel s určitou pravděpodobností předpokládat další žákovu studijní perspektivu. Prognostická funkce spočívá v tom, že na základě diagnostikování úrovně žákových vědomostí, dovedností, návyků, jeho zájmů a vlastností předpokládat jeho další vývoj, například volbu dalšího studia či nejvhodnější povolání.

3.3 Kritéria hodnocení

Při hodnocení jsme často, zejména na počátku, zahlceni celkovým dojmem, který v nás hodnocený objekt vyvolal. Takovéto hodnocení je založeno na obecném dojmu, jakési povšechné, bývá citové, upřímné, ale pouze konstatuje, že věci jsou či nejsou v pořádku. Aby tedy bylo hodnocení žáka co nejvíce konkrétní, umožňovalo žákovi i učiteli sledovat míru jeho rozvoje, je třeba si stanovit kritéria takového hodnocení vzhledem k stanoveným cílům. Takové hodnocení je pak jednoznačné, srozumitelné a prospěšné dané věci. Inspiraci nalezneme „*ve sportu, kde některé disciplíny jako krasobruslení, tanec, gymnastika a další jsou hodnoceny podle relativně subjektivních kritérií, ale výsledky jsou vnímány jako nezpochybnitelné a spravedlivé.*“ (Chvál, 2008, str. 56)

Kritérium je popis nějaké složky práce, znak, který na práci chceme v nějaké kvalitě vidět. To znamená, že určitou, a pro nás závažnou, vlastnost objekt buď má či nemá, nebo ji má jen v určité míře, a podle toho je hodnocen.

„Je to název pro vlastnost, která se vyskytuje u několika rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty.“ (Slavík, 1999, str. 41)

Jednou z mnoha profesních dovedností učitele je také umění konkrétně popsat a přesně formulovat očekávanou kvalitu žákovy činnosti, učitel se tedy snaží vyjádřit, čím by se měl vyhovující žákův výkon v určitém zadání či úkolu vyznačovat. Stanovuje tak kritéria hodnocení. Kritérium hodnocení vymezuje v problému nějaký podproblém k řešení a poukazuje na to, co je důležité hodnotit. Kritéria můžeme samozřejmě seskupovat do různých skupin a vytvářet tím tak sadu kritérií, která nám popíše očekávaný výkon současně v několika složkách. Z jakého důvodu jsou kritéria pro žáky důležitá? Jednoznačně proto, že jim pomáhají srozumitelně sdělit, co se od nich očekává, slouží jim jako vodítko při realizaci úkolu či práce a umožňují rozpoznat, v čem jejich výkon vyhovuje a v čem nikoli. Podle zkušeností J. Kratochvílové (2011) z českých i evropských škol lze kritéria definovat takto:

1. Z hlediska obecné povahy pro:

- a) Všeobecné (klíčové) kompetence (kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní)

Což jsou dlouhodobé a obecné cíle vzdělávání dítěte, které se vzájemně prolínají, navazují na sebe a žáci se v nich postupně rozvíjí. Učitelé by jim měli velmi dobře rozumět, k čemuž napomáhá jejich podrobná analýza v dílčí složky, kterou můžeme nazvat rozklíčování kompetencí. Tato analýza nám pomůže pochopit, kterými vědomostmi a dovednostmi je kompetence tvořena a jaké tedy schopnosti a postoje jsou k jejímu rozvoji žádoucí. Při porozumění kompetencím mohou učitelé spolupracovat také s žáky, ty dovedou vyjádřit, jak dané kompetenci rozumí. Jejich formulace se pak může stát rovněž vodítkem pro stanovení kritérií.

- b) Specifické kompetence (očekávané výstupy v jednotlivých vzdělávacích oblastech Rámcového vzdělávacího programu)

Jsou součástí všeobecných kompetencí a učitel k nim směřuje své pedagogické úsilí. Jsou formulovány obecněji a učitel je musí umět přetransformovat do jazyka žáků.

Žáci postupně přejímají hodnotící jazyk při svém hodnocení, opírají se o uvedená kritéria a tím se tak snižuje subjektivita hodnocení.

c) Produkt

Pracujeme-li se žáky na určitém produktu, výrobku či výsledku práce měli bychom vždy znát kritéria, dle kterých budeme produkt hodnotit. Znají-li žáci kritéria předem, spolupodílejí se na nich a rozumí jim, nabývá produkt vyšší kvality a minimalizuje se tak případné subjektivní zhodnocení učitelem a žákova nespokojenost s takovýmto hodnocením.

d) Proces, postupy řešení úkolů

Kritéria hodnocení můžeme také nastavit pro průběh nějaké činnosti, kterou žák vykonává. Ta pomáhají žákům dosáhnout stanoveného cíle. Jsou často definována jako doporučené kroky nebo seznam kroků, který vede k cíli.

2. Z hlediska tvorby mohou být kritéria definována jako:

a) Komplexně předložená učitelem

Tato strategie je vhodná hlavně na počátku práce s kritérii, kdy se předložený seznam stává jakýmsi modelem. Učitel dává žákům příklad znění kritérií a učí je rozumět jejich obsahu.

b) Utvářena ve spolupráci se žáky

Zde učitel se žáky cíleně spolupracuje, dává jim prostor pro hledání požadavků a jejich vyjádření, při kterém ale koriguje jejich náměty, čímž zajišťuje odpovídající počet kritérií a vystihnutí důležitých hodnotících znaků.

c) Navržena žáky

Jsou-li k tvorbě kritérií vedeni od počátku školní docházky, jsou pak žáci schopni definovat kritéria zcela samostatně. Jejich kompetence jmenovat kritéria se s věkem neustále zdokonaluje.

3. Z hlediska časového mohou kritéria vznikat:

a) V počátku osvojování si kompetence

Vytvoření kritérií hned v počátku osvojování si. Žáci tím získávají jasnou představu o požadavcích a kvalitě odvedené práce. Takovýto postup je pro žáky velmi motivační, na druhou stranu také může u některých vyvolávat obavu ze souhrnu nároků. Učitel zde proto musí postupovat velmi citlivě.

b) Průběžně při osvojování si kompetence

Dle toho, jak se žáci učí, tím jednotlivá kritéria přibývají. Takovýto postup je velmi srozumitelný mladším žákům a působí velmi motivačně. Učitel by měl učit své žáky pokládat si otázky typu: *Umím to již? Je můj výsledek dostatečný? Co ještě musím udělat?*

c) Po osvojení si kompetence

Takovýto postup je sumarizací toho, co se žáci naučili. Jsou pak schopni vytvořit seznam kritérií, které slouží pro (sebe) hodnocení. Formulace kritérií je zároveň i zpětná vazba pro učitele, jak si žáci danou kompetenci osvojili.

Zvládnutá a dobře sestavená kritéria pro celkové hodnocení žáků využívající uvedené body mají některé školy dnes již zapracované ve svých dokumentech. Bohužel je však „běžné, že systematická práce s kritérii ve škole chybí.“ (Chvál, 2008, str. 50)

Obrázek č. 1: Jednotlivá kritéria pro školní hodnocení základní školy¹

Příklad znázornění výroků zastupujících jednotlivé stupně a jednotlivá kritéria hodnocení /pracovní materiál/:								
stupeň hodnocení	kvalita získaných znalostí a dovedností	uplatňování znalostí a dovedností	kvalita myšlení	kvalita komunikativních dovedností	píle, snaha, přístup ke vzdělávání	kvalita práce s informacemi	kvalita spolupráce	osvojení dovedností samostatně se učit
1 - výborný	ovládá učivo	samostatně uplatňuje znalosti a dovednosti	samostatný, tvořivý, pohotový, dobře chápe souvislosti, originální	vyjadřuje se výstižně, souvisle a přiměřeně věku, přesně, správně	je pilný, snaží se	aktivně pracovat s informacemi	plnohodnotné spolupracuje	samostatně se učí
2 - chvalitebný	v podstatě ovládá	vyžaduje drobnou pomoc při uplatňování znalostí a dovedností	celkem samostatný, tvořivý a pohotový	vyjadřuje se celkem výstižně, souvisle	celkem se snaží, zpravidla je i pilný	při práci s informacemi, potřebuje drobnou pomoc s jejich tříděním nebo interpretací	při spolupráci vyžaduje drobnou podporu nebo pomoc	učí se celkem samostatně, vyžaduje drobnou pomoc
3 - dobrý	ovládá s mezerami	vyžaduje pomoc, je méně samostatný	méně samostatný, tvořivý, pohotový, vesměs napodobuje ostatní	vyjadřuje se ne vždy přesně, někdy nesouvisle, často dělá chyby	k práci potřebuje dost často podnět, reaguje na něj výběrově	při práci s informacemi potřebuje pomoc	při spolupráci vyžaduje podporu nebo pomoc	se samostatným učením má někdy problémy, vyžaduje pomoc
4 - dostatečný	ovládá se závažnými mezerami	znalosti a dovednosti i přes pomoc uplatňuje se zásadními chybami	napodobuje ostatní, ovšem často chybně, nesamostatný, nechápe souvislosti	vyjadřuje se se značnými obtížemi, nesouvisle	malá píle, snaha, a to i přes podněty	při práci s informacemi dělá zásadní chyby	při spolupráci vyžaduje výraznou podporu nebo pomoc	se samostatným učením má značné problémy, vyžaduje pomoc
5 - nedostatečný	neovládá	neovládá znalosti a dovednosti	nesamostatný, těžkopádný, někdy bezradný	ani s pomocí se neumí vyjádřit nebo jen jednoduchým způsobem	podněty k práci jsou neúčinné	i přes poskytnutou pomoc nedokáže vybrat, utřídit nebo interpretovat informaci	i přes výraznou podporu nebo pomoc nedokáže spolupracovat s ostatními	i přes poskytovanou pomoc se nedokáže samostatně učit

3.4 Typy školního hodnocení

Na začátku je nutné poznamenat, že terminologie školního hodnocení není ani u nás, ani v zahraničí dosud zcela ustálená a významy některých pojmů se překrývají či zaměňují. Každý z následně nastíněných typů hodnocení má ve škole svůj jedinečný význam a smysl, a taktéž vyžaduje zvláštní způsob práce. Učitelé ve své praxi uplatňují všechny typy, některé méně, jiné častěji, měli by si být ovšem vědomi možností jednotlivých typů, a tak s nimi i pracovat.

Existuje tedy mnoho typů hodnocení a jejich autorů, které mají svůj význam vzhledem k cíli hodnocení. V této práci využijeme přehledného rozdělení od autorů Jana Slavíka (1999) a Jany Kratochvílové (2011). Oba autoři totiž rozlišují hodnocení z několika kritérií, a to:

¹ Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků v souladu se Školním vzdělávacím programem pro základní vzdělávání „KUK“, str. 10; dostupné na: http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/2007_09_01-hodnoceni_vysledku_vzdelavani_zaku-n.pdf

1. Z hlediska zaměřenosti a připravenosti:

a) Hodnocení bezděčné

Pedagogická psychologie uvádí, že pro žáka je hodnocením i bezděčné projevy učitele, například úsměv, pokývnutí hlavou, odmítavé gesto a podobně. Je to hodnocení spontánní, citové, které opíráme o naše emoce a je tedy často doprovázeno mimikou a gesty. Jde o celkový dojem z předmětu, který hodnotíme. Toto hodnocení je velmi významné pro sebepojetí dítěte, proto by si měli učitelé být vědomi jeho síly, měli by korigovat svá gesta, mimiku a hodnocení typu povšechného líbí X nelíbí používat co možná nejméně. Tedy hranice mezi bezděčným a záměrným hodnocením je velmi tenká.

b) Hodnocení záměrné

Toto hodnocení probíhá pod zřetelnou a vědomou kontrolou a dá se tedy dobře analyzovat a formalizovat. Z tohoto hlediska se dá ještě rozčlenit na hodnocení:

i. Záměrné analytické (operativní)

Používáme ho v bezprostřední okamžité situaci, ale se záměrem konkrétně žákovi sdělit, co nás na jeho výsledku zaujalo. Slouží k uvědomění úrovně výsledku žáka, případné korekci či změně. Vypovídá tedy o tom, co žák dobře zvládl a co je třeba naopak zlepšit.

ii. Záměrné formalizované

Zaznamenává se, uchovává a zpracovává ve srozumitelné formě, například hodnotící zprávy. Neposuzuje pouze celek, ale i dílčí jevy. Jeho nejtypičtějším školním projevem je slovní nebo číselné hodnocení.

2. Z hlediska procesu učení:

a) Formativní

Hodnocení, které poskytuje žákovi informace v průběhu učení, v době, kdy se jeho výkon dá ještě zlepšit a slouží tak k jeho rozvoji (Pasch 1998). Je zaměřené na hodnocení probíhající činnosti, například jak se žák učí, jak řeší určitý problém, jak spolupracuje ve skupině. Pasch (1998) dodává, že takovéto hodnocení poskytuje zpětnou vazbu (hodnotící informaci) ve chvíli, kdy se určitý výkon či činnost dá ještě zlepšit a není tak pozdě.

Dle definice projektu OECD z roku 2005 *Formative Assessment „je formativní hodnocení časté a interaktivní hodnocení pokroku žáka v učení, porozumění učebním potřebám a přizpůsobení výuky těmto potřebám.“* (OECD, 2005) Cílem formativního hodnocení je ukázat na klady, případně nedostatky, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti. Takovým příkladem mohou být učitelovy připomínky, korekce, doporučení. Má tedy větší šanci být chápáno ze strany posuzovaného jako pomoc, prostředek ke zlepšení. Tento typ hodnocení nabývá na významu a měl by být v procesu učení spolu s kriteriálním využíván v hojně míře, i vzhledem k tomu, že má funkci podporující a motivační. Více se formativním hodnocením budeme zabývat v kapitolách 4.1 až 4.4.

b) Sumativní

Je opakem hodnocení formativního, je zaměřeno na realizaci na konci určité etapy výuky, po určitém vzdělávacím obsahu, kdy potřebujeme získat konečný přehled o dosažených výsledcích žáka. Jeho podstatou je rozhodnutí ano či ne, vyhovuje či nikoli, nevede tedy žáka průběžně, ale zařazuje ho, ať už s úmyslem diagnostickým nebo informačním. Takovéto hodnocení častěji provádějí osoby, které se přímo na výuce nepodílejí (Mareš 1991). Sumativní hodnocení má nejčastěji hodnotu pro posuzovaného, častěji je omezena na zařazení do nějaké hodnotové škály, například přijat-nepřijat na střední či vysokou školu. V našem prostředí tradičně spojeno s klasifikací. Obecně se však rozvíjí trend sumativního hodnocení kombinovanou formou, tedy verbálně ve spojení se stupni nějaké škály (například známky, písmena, procenta, body).

4. Z hlediska vztahové normy:

a) Normativní hodnocení

Výkon žáka vztahujeme k sociální normě, tedy jeho výkon porovnáváme s ostatními, aniž bychom brali ohled na individuální rozdíly. Tento způsob hodnocení často žáky zraňuje a nemotivuje je k dalším výkonům.

b) Kriteriaální hodnocení

Hodnotíme výkon žáka ve vztahu ke zvolenému kritériu či sadě těchto kritérií. Posuzujeme jeho výkon z hlediska stanovených kritérií, které mohl stanovit učitel, žák či žáci sami. Toto hodnocení neporovnává žáky mezi sebou, ale jejich skutečný (absolutní) výkon. Měřítkem kriteriaálního hodnocení je tedy splnění úkolu, bez ohledu na to, zda byl splněn lépe či hůře v porovnání s ostatními. Takováto metoda hodnocení je nejspolehlivější tehdy, jsou-li dobře stanovena kritéria.

c) Hodnocení podle individuální vztahové normy

Práci žáka vztahujeme k jeho předešlým výkonům. Pojmenováváme, zda došlo ke změně či nikoli vzhledem ke stanovenému cíli. Tímto hodnocením uplatňujeme individualizaci ve výuce a podporujeme tzv. Mastery learning (blíže se tématem budeme zabývat v kapitole 4.3.1).

4 Školní hodnocení a koncepce vzdělávání

Debaty vedené v evropských zemích, nás nevyjímaje, o testovacích metodách, používání moderních technologií nebo o vhodnosti známkování ukazují na velmi těsné vazby mezi charakterem školního hodnocení a celkovým pojetím, nebo-li koncepcí školního vzdělávání. Všechny rozmanité vztahy, podoby a hlavně obsahy a náplně školního hodnocení ve svém důsledku působí na funkce a vývoj vzdělávacího systému, ke kterému patří. Opačně taktéž ovlivňuje vzdělávací systém podobu hodnocení.

Školní hodnocení tak nejde oddělit od školy, jako celku a instituce, a proto by nás měl zajímat širší rámec, neboli vzdělávací koncept, ve kterém se hodnocení ve škole uplatňuje. Sociolog Meighan (1993) vymezuje koncepci vzdělávání jako „*rozsáhlý a vnitřně provázaný systém idejí a přesvědčení o způsobu vzdělávání, jenž vyznává určitá skupina lidí, a který se projevuje v jejich chování i v komunikaci.*“ (Slavík, 1999, str. 26) U nás takovouto vzdělávací koncepci reprezentují dokumenty, jako: Školský zákon, Bílá kniha vzdělávání – Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, Rámcové vzdělávací programy, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020.

Vymezení pojmu vzdělávací koncepce je mnoho, pro účel této práce však vybíráme pro svou srozumitelnost, jasnost a přehlednost model Francesca Tonucciniho (1994), který se přiklání ke dvěma pojetím školy. A to transmisivní a konstruktivistické.

1. Transmisivní škola

Transmisivní škola předpokládá, že všichni žáci jsou stejní, a že v zásadě nic neví (neumí), což je třeba změnit. V souladu s touto stejností se v takovéto škole nedaří chápat a akceptovat různost a individuální požadavky. Hlavním hybatelem je tu transmise čili předání (přechod) poznatků od učitele k (do) žáka. Úkolem žáka je pak, naslouchat, zapamatovat a zopakovat. Nepředpokládá se tu žádná horizontální komunikace (tedy komunikace ve skupině mezi žáky), protože mezi těmi, kteří nic nevědí, žádná komunikace probíhat ani nemůže.

Dle Tonucciho (1994) je dobré nazývat tuto školu školou transmisivní, nikoli tradiční, protože tak vyjádříme její podstatu, ale nikoli hodnotící soud. Tato škola je založena na třech předpokladech:

- a) dítě neví (neumí) a do školy jde proto, aby se vše naučilo;
- b) učitel ví (umí) a do školy přichází proto, aby vše naučil toho, kdo nic neví;
- c) inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.

Hodnocení je v takovéto škole tedy pojaté jako měření žáka. Žáci se nacházejí na stejné pozici (nic neví), všem je nabídnuta příležitost se učit, a proto zda se jeden naučí a druhý nikoli je jen na žáku samotném. Jde tedy o to změřit, o kolik se původně prázdná nádoba naplnila.

2. Konstruktivní škola

Tato škola staví na různosti a rozmanitosti a přijímá děti s tím, co zná a umí. Akceptuje tak, že každý žák nosí do školy své vlastní zkušenosti a poznatky a vychází z nich. Staví se tu na individuálním vztahu učitel-žák a blízké zkušenosti (přímé, reálné a kritické poznávání). Tonucci (1994) by také rád uvítal více věkové nehomogenity, tento nedostatek nás ochuzuje o pomáhání mladším a učení se od starších. Tonucci (1994) tuto školu označuje jako konstruktivní z důvodu její základní charakteristiky: konstrukce (výstavby) poznání žáka. Označení této školy vystihuje její základní charakteristiku, tedy konstrukci, neboli výstavbu vlastního poznání žákem. Škola staví na opačných předpokladech než škola transmisivní, tedy na:

- a) dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo a rozvinulo, a to ve skupině;
- b) učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně za účasti a přispění všech;
- c) inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.

Co se týče hodnocení, v tomto přístupu nabývá zcela nový charakter. Nemá zde smysl hodnocení, omezující se na výstupy z učení. V takovéto škole je kladeno více nároků

na učitele, ten by měl vést pozorování a dokumentaci všech činností, které obvykle nezanechávají hodnotitelné stopy (například chování, postupy při dosahování cíle, diskuse, zapojení ve skupině apod.). Uvedené pozorování a dokumentaci pak musí umět analyzovat a interpretovat a neustále ověřovat.

Vladimíra Spilková (1997) k tématu přidává, že hodnocení žáků jen jedna ze součástí celkového pojetí vyučování. Vyučováním tak rozumějme složitý systém, v němž spolu jednotlivé prvky (cíle a obsah, vztah učitel a žák, metody a organizace vyučování, způsob hodnocení a motivování, vztah škola a rodina apod.) navzájem velmi úzce souvisí. Nelze izolovat jeden prvek a nahradit ho jiným beze změn celého systému. Nelze tedy zásadně změnit způsob hodnocení (například odstranit známkování) bez vazeb na změnu celkového pojetí vyučování, jako je přístup k dítěti, vzájemná komunikace, atmosféra ve vyučování a podobně. Spilková (1997) naznačuje ve třech bodech nutný kontext, v němž by formativní hodnocení mohlo fungovat:

1. konstruktivistické pojetí vyučování, vycházím z předpokladu, že žák něco ví;
2. komunikativní, kooperativní a participační pojetí vyučování, základem je partnerský vztah k žákovi;
3. omezení frontálního vyučování ve prospěch skupinové práce, důraz je kladen na vnitřní regulaci žáka.

4.1 Formativní hodnocení ve školní výuce

Ačkoli pojem formativní hodnocení je v současné době užíván velmi často, převládá názor, že *„teorie formativního hodnocení není dostatečně propracována a pojem formativní hodnocení není jasně vymezen.“* (Starý, 2007)

Pojem formativní hodnocení (Formative Evaluation) se poprvé objevuje na konci 60. let 20. století ve Spojených státech amerických a za původce bývá označován psycholog B. Bloom (1971), který spolu s dalšími autory publikoval příručku Handbook on Formative and Summative Evaluation on Student Learning. Jako formativní hodnocení bylo označeno takové hodnocení, které se zaměřuje na proces učení a jeho hlavním úkolem je poskytnout žákovi motivaci a zpětnou vazbu. *„Hodnocení se stává formativním,*

když monitorování výsledků a procesů učení primárně slouží k tomu, aby výuka odpovídala potřebám žáků.“ (Black, Wiliam, 1998, str. 139-148)

V letech 2002-2004 realizovalo Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání spadající pod Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj v Evropě (OECD) projekt Formativní hodnocení v programu *Schooling for Tomorrow*, který výzkumně probíhal ve školách v těchto zemích: Anglie, Kanada, Austrálie, Nový Zéland, Finsko, Dánsko, Itálie. Těžiště tohoto projektu byly případové studie na několika anglických školách a přehledové studie anglické, francouzské a německé literatury na toto téma. Závěrečná zpráva projektu předkládá 3 hlavní důvody pro zavádění formativního hodnocení:

1. zásadně rozvíjí kompetenci k učení;
2. zvyšuje celkovou školní úspěšnost žáků;
3. podporuje spravedlivý přístup ke vzdělávání

Jedním z výstupů projektu také bylo vymezení šesti klíčových komponentů formativního hodnocení a jejich vzájemných vztahů. Jsou to:

1. **Školní klima**, které podporuje interakci, užívání hodnotících nástrojů a je základním předpokladem pro úspěšnou realizaci formativního hodnocení. Budování takového prostředí je dlouhodobá a soustavná činnost. Pro žáky by se mělo stát zcela běžné, že se zapojují do hodnotících procesů, například formou vrstevnického hodnocení či sebehodnocení.
2. **Stanovení učebních cílů**, což vede k srozumitelnějšímu učebnímu procesu pro žáky. Ví, co se od nich očekává a mohou se na to připravit. Míra splnění těchto cílů je formulována v podobě kritérií.
3. **Užívání různých výukových strategií**, za účelem naplnění různorodých potřeb žáků.
4. **Užívání různých přístupů ke zjišťování výsledků učení žáků**, kam patří především diagnostika při nástupu do školy nebo na začátku školního roku.
5. **Zpětná vazba**, která je jádrem formativního hodnocení a musí mít informativní charakter.
6. **Aktivní učení žáků** je očekávaným výsledkem formativního hodnocení.

Zmíněný projekt OECD se snaží integrovat různá pojetí formativního hodnocení a hledá způsoby jeho rozšíření. Mezi překážky zavedení formativního hodnocení do praxe patří přetrvávající napětí mezi snadnou prokazatelností výsledků sumativních testů a nesnadným prokazováním výsledků formativního hodnocení. Výsledky formativního hodnocení se stávají viditelnými až po dlouhodobějším působení a skoro vždy nepřímo. Dalšími překážkami mohou případně být: vysoký počet žáků ve třídě, malá ochota a odvaha ze strany učitelů nebo také vedení školy.

4.2 Formativní hodnocení ve školní výuce v zahraničí

Stručný přehled vývoje používání formativního hodnocení v důležitých evropských státech či oblastech podává K. Starý (2007).

Formativní hodnocení ve frankofonních oblastech:

Ve Francii, Švýcarsku, ale také ve francouzské části Kanady se pojem formativní hodnocení začíná objevovat počátkem 70. let 20. století. Základním východiskem pro pojetí formativního hodnocení v těchto oblastech byla Bloomova koncepce tzv. Mastery learnig (kapitola 4.3.1).

Velký důraz je kladen na aktivním zapojení žáka do hodnotícího procesu prostřednictvím sebehodnocení, vzájemného vrstevnického hodnocení a propojování žákovského a učitelova hodnocení.

Francouzské pojetí formativního hodnocení dále rozlišuje dvě úrovně, jedna se týká žáků, kteří jsou hodnoceni, druhá nastává v situaci, kdy data z tohoto hodnocení jsou použita učitelem pro plánování budoucích výukových aktivit

Formativní hodnocení v Německu:

V Německu má formativní hodnocení dlouho tradici a je zde spojováno především s alternativními pedagogickými směry a osobami, například Steiner, Kerschensteiner. Používaly se tady alternativní hodnotící nástroje, jako je diagnostické formuláře (Diagnosebogen), deníky (Lerntagebücher), žákovské týdenní plány nebo žákovská

portfolia. Odborná diskuse se pak v Německu vedla nad tématem známky versus slovní hodnocení a v roce 1970 se zavedlo v 1. a 2. třídách hodnocení slovní. Následné studie ukázaly, že pokud je formativní hodnocení používáno každodenně, přináší výrazné pozitivní efekty, zvláště u slabších žáků. Téma formativního hodnocení v německé pedagogice ještě úplně nezdolalo a je podobně diskutováno jako v České republice.

Formativní hodnocení ve Velké Británii:

Ve Velké Británii byl koncept formativního hodnocení přijat překvapivě pozdě, vzhledem k nulové jazykové bariéře vůči Spojeným státům americkým.

Na základě metaanalýzy domácích i zahraničních výzkumů (PISA, TIMSS) se rozhodli P. Black a D. William (1998) dokázat, že žáci, kteří jsou hodnoceni formativně, dosahují v průměru lepších výsledků než žáci, kteří jsou hodnoceni sumativně.

Ve všech těchto oblastech se tedy shodli, že *„formativní hodnocení pomáhá ponejvíce žákům slabším, aniž by ale snižovalo úroveň žáků všech, a dále na tom, že takovéto hodnocení obsahuje významný potenciál k rozvoji konceptu spravedlnosti ve vzdělávání.“* (Black, William, 2005, str. 223-237)

4.3 Zahraniční trendy a inspirace

Jako zástupce dvou inspirativních trendů ve vzdělávací oblasti jsme vybrali Mastery learning a Dovednosti pro 21. století. Oba, byť ne současně, reagují na tendence ve vzdělávacích systémech v integraci obsahu a osamostatnění se žáka a učitele.

4.3.1 Mastery learning

Hodnocení žákovy práce je cenné jen tehdy, pokud podporuje další učení. Tato myšlenka hraje velkou roli ve vzdělávací teorii, kterou od 60. let minulého století vyvíjeli američtí psychologové, základ položil roku 1963 John B. Carroll. Carroll se zabýval otázkou poměru času, který měl žák k řešení určitého problému k dispozici a času, který by byl potřeboval. Neznamená to, že všichni se naučí látku ve stejném rozsahu či hloubce, ale

všichni mohou získat znalosti a dovednosti, které potřebují k dalšímu postupu v učení. Carrolovy (1963) výzkumy a teorie v roce 1968 rozpracoval jeho americký kolega B. Bloom (1968) do ucelené teorie Mastery learning (česky překládáno jako „Zvládacího učení“).

Tento koncept mění pohled na neúspěšné žáky, a to tím, že odpovědnost za žákův úspěch se přesouvá na zvolený způsob výuky a podmínky k učení. Selhání se tedy pak nespojuje s žákovou neschopností či leností, ale s nekorigovanou chybou, tedy tím, že učitel nezachytil jeho neporozumění a nepomohl mu ho včas odstranit. Na významu tak nabírá bezprostřední zpětná vazba a formativní hodnocení jeho práce. Vyučující tedy musí respektovat, že na konci etapy učení budou mít žáci o tématu různou představu, a současně s tím se musí snažit, aby se tyto představy co nejvíce přiblížily platnému vědeckému pojetí či uznávané kulturní normě.

Abychom mohli co nejpřesněji plánovat, je dobré detailně rozpracovat postupné cíle učení, získáme tím mapu vývoje, tedy popis žakovy cesty krok za krokem, která pomáhá sledovat, kde se žák právě nachází. Vývojové mapy lze skvěle využívat pro rozvíjení klíčových kompetencí žáka, takovou vývojovou mapou jsou právě mapy učebního pokroku (viz kapitola 5.3).

4.3.2 Dovednosti pro 21. století (21st Century Learning Design Rubrics)

V poslední době se ve vyspělých státech s trendem inovativního a konstruktivistického vzdělávání dostává do popředí termín „Dovednosti pro 21. století.“ Pod tímto pojmem se schovává celosvětový myšlenkový proud, který má ambici přeformulování cílů současného vzdělávání. Snahou je transformovat vzdělávání do podoby, která bude vycházet z potřeb moderního člověka ve 21. století. Tento model je založen na zjištění, že mezi dovednostmi, které jsou v budoucnu nezbytné a inovativními výukovými metodami je velmi silná souvislost. Vzniká tak šest hlavních charakteristik výukových aktivit a dovedností žáků, a to (Neumajer, 2014):

1. Spolupráce

Žáci pracují společně, spolupracují na daném problému a hledají jeho řešení. Takováto spolupráce může probíhat i elektronicky a mohou být do ní zapojeni i lidé mimo daný kolektiv.

2. Budování znalostí

Dochází k němu, když žáci neopakují jen to, co se naučili. Důležitým prvkem je zde kritické myšlení, tedy vlastní interpretace problému, analýza, syntéza a hodnocení informací.

3. Řízení sebe sama

Ve škole jsou ponejvíce žáci organizováni učitelem. Řízení sebe sama (sebekázeň) vyžaduje od žáků přijmout zodpovědnost za svůj život, práci a vzdělání.

4. Řešení problémů skutečného světa a inovace

Žák je postaven před skutečný, reálný problém, se kterým se dosud nesešel. Jde tu o zkoumání všech možností, generování nápadů, a jejich ověřování.

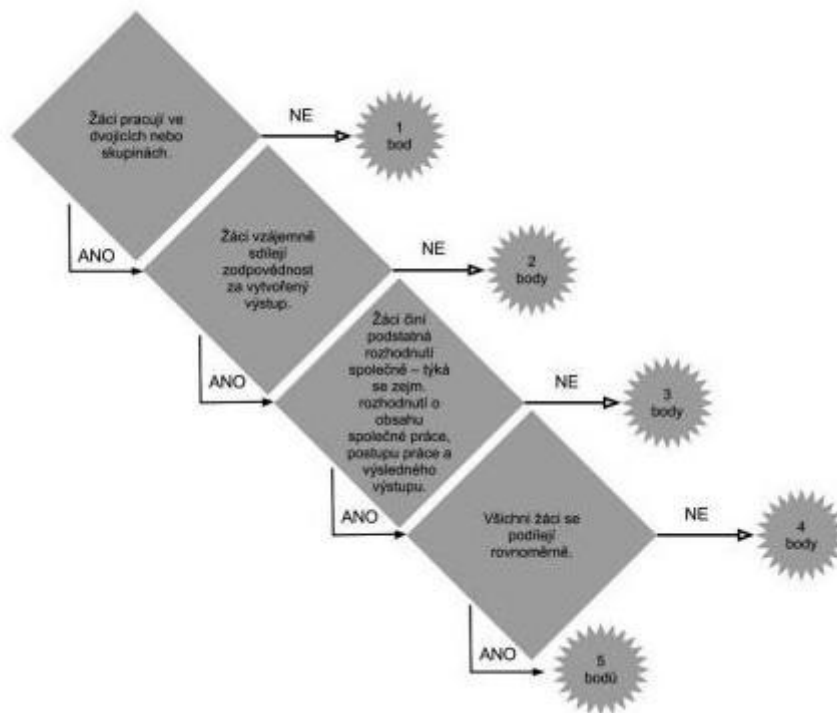
5. Využívání ITC pro učení

Za využití ITC prostředků lze považovat pouze to, co vede přímo k dokončení celé nebo alespoň části vzdělávací aktivity.

6. Pokročilý způsob komunikace

Pokročilá komunikace probíhá, když žák vyjadřuje vzájemně propojené myšlenky a sdělení. Za vícepruhovou komunikaci je pak považováno použití více komunikačních prostředků, které se vzájemně doplňují.

Dovednosti pro 21. století úzce souvisí s formativním hodnocením. Ve vzdělávacím procesu jsou často aktivity žáka řízeny učitelem. Řízení sebe sama naopak vyžaduje od žáka odpovědnost za svůj rozvoj, a aby mohl žák svou práci také hodnotit, musí se jednat o dlouhodobější a formující výukovou aktivitu. *„Žák může na základě zpětné vazby od učitele, spolužáků a podobně revidovat svoji práci ještě před tím, než-li ji odevzdá.“* (Neumajer, 2014, str. 10) U každé z výše uvedené dovednosti je také hierarchicky uspořádaný soubor indikátorů.



Obrázek č.2: Soubor indikátorů uvedený na příkladu dovednosti spolupracovat ²

4.4 Formativní hodnocení v české škole

V České republice převládá podle zjištění OECD sumativní forma hodnocení žáků nad formativní. Důležitým impulsem pro zvýšení zájmu o formativní hodnocení v České republice byla zpráva OECD z roku 2012, která ukázala potřebu zavádění tohoto hodnocení do škol. Podle této zprávy je v českých školách „malý důraz kladen na poskytování zpětné vazby žákům a na rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem, které napomáhá učení“ (OECD, 2012)

V rámci formativního hodnocení se v České republice setkáváme s těmito formami, metodami a nástroji:

² NEUMAJER, Ondřej. Inovativní výukové aktivity pro rozvoj dovedností pro 21. století: studium: Učitelství praktického vyučování; kurz: Technologie ve vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-653-6, s. 9.

1. Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je nejznámější formou formativního způsobu hodnocení ve škole. Je to kvalitativní posuzování výkonu žáka nebo jeho chování formou slovní zprávy. Zásadou je, že by mělo obsahovat jen výpověď (popis) o činnosti, jejím průběhu, o výsledcích učení (co je zvládnuté, a které další cíle nás čekají) a nikoli hodnocení žáka, jako jeho osoby či vlastností.

Toto hodnocení může být komplexním hodnocením rozvoje celé osobnosti žáka, neomezené jen na popis výkonu, ale zaměřuje se i na úroveň myšlení, motivace, samostatnosti, tvořivosti, spolupráce, kvalitu slovního projevu a podobně. Slovní hodnocení má mnoho podob a forem. Může být ústní (komentování konkrétní práce dítěte) nebo písemné (dopis, deník, kniha). Prvotní, experimentální školy se takto po roce 1989 utvrdily, že hodnocení a výuka (její styl a způsob) jdou ruku v ruce (Spilková, 1997).

Informovanost slovního hodnocení spočívá na tom, zda se v něm žák dozví kritérium hodnocení a míru své úspěšnosti při jeho naplňování. Aby slovní hodnocení bylo opravdu přínosné, je třeba podle Slavíka (1999), aby obsahovalo následující:

- a) vymezení obsahu kritéria, jeho význam;
- b) stanovení míry jeho dosažení;
- c) popis kontextu a vysvětlení důvodů hodnocení;
- d) prognóza budoucího vývoje, případný rozvoj či náprava.

Typické pro tento způsob hodnocení je přístup k žákovské chybě, chyba zde není považována za nežádoucí jev učení, za projev nevědění, který máme trestat, ale naopak jako jev přirozený, jev provázející poznávání a jako velmi důležitá etapa v konstruování učení.

Případná kritika na slovní hodnocení směřuje především na termín slovní hodnocení, který sám o sobě neříká nic o kvalitě hodnocení. Slovní hodnocení může být méně informativní než klasifikace, přesto má při zamýšleném užití nesporné výhody v podobě dialogické formy: obrací se na žáka, jako na partnera v rozhovoru.

2. Žákovské portfolio

Žákovské portfolio je souhrn žakovských dokladů o učení, které vznikají za určité období při plnění vzdělávacích cílů. Slouží jako důležitá pomůcka pro sledování, dokumentaci a hodnocení procesu učení, které má pak komplexnější podobu. Může mít rozmanité podoby a sloužit různým cílům hodnocení. Důvodů proč žákovské portfolio využít je podle autorů Košťálové, Mikové a Stang (2008) hned několik:

- a) Umožňuje propojit výuku a učení s hodnocením. Hodnocení tak slouží učení.
- b) Poskytuje důležité a komplexní informace o výsledcích učení, a tím se stává podkladem pro úvahy o další výuce.
- c) Přispívá k pocitu odpovědnosti žáků za vlastní práci, tedy k jejich vlastní angažovanosti.
- d) Umožňuje plánovat cíle výuky a sledovat je.

Dle uvedených autorů se portfolia také mohou lišit, a to:

a) Podle účelu

- i. k průběžnému monitorování žákovské práce;
- ii. k sumativnímu hodnocení při konzultaci učitele, žáka a rodičů;
- iii. k formativnímu hodnocení při procesu učení, to znamená poskytovat žákovi průběžnou zpětnou vazbu, aby mohl vylepšovat svoji práci. V takovém případě musí obsahovat kromě finálních produktů i záznamy o tom, jak se žákova práce vyvíjela (například plány, první verze, koncepty, myšlenky, opravy).

b) Podle toho, kdo rozhoduje o zařazení práce do portfolia

Zdali je to žák, učitel, žák s učitelem, rodiče, úřední autorita a podobně.

c) Podle stupně uspořádanosti a výběrovosti

- i. pracovní portfolio (procesní, sběrné);
- ii. dokumentační (hodnotící) portfolio;
- iii. reprezentační (výstavní, výběrové) portfolio.

V odborné pedagogické literatuře existuje řada možností třídění portfolií podle různých hledisek. Přehledné třídění podle účelu uvádí Donald Graves (1994):

a) Pracovní

Umožňuje nám propojit hodnocení s učením. V první fázi zakládají žáci všechny postupně vytvářené práce. Postupem času si žáci navyknou na probrání dokumentů a jejich opatření zpětnou vazbou, na které heslovitě zachycují, proč si práce cení, popřípadě proč by příště měli tuto práci z portfolia odstranit. Při takovémto postupu je důležitá diskuse a komentáře (různou formou, sdílení, skupina, celá třída). V žákovských pracích a v portfoliu obecně hledáme jako učitelé spíše doklady o pokroku než chyby.

b) Dokumentační

Dokumentační portfolio obsahuje na rozdíl od pracovního jen některé práce. Jsou to takové práce, které dokládají žákovo postupné zlepšování ve stanovených cílech. Žák při dokumentování hledá takové práce, které ukazují jeho posun, jeho zlepšení. Dokumentační portfolio také obsahuje popisné hodnocení, kde žák vystihne, jak se s úkoly popasoval (například záznamový list, volné psaní). V dokumentačním portfoliu mohou být pochopitelně zařazeny i práce kontrolního charakteru, pokud ovšem souvisejí s cíli, k nimž žák portfolio shromažďuje.

c) Reprezentační

Účelem takového portfolio je ukázat to nejlepší, co žák dokázal. Na rozdíl od předchozích typů, které obsahují i postupný vývoj a nehotové verze, je reпрезентаční portfolio souhrnem pouze dokončených projektů. Slouží tedy především k sumativním účelům, buď k závěrečnému hodnocení anebo jako podklad pro žákovu další cestu.

3. Sebehodnocení žáků

Sebehodnocení je takové hodnocení, které svěříme do rukou žáka, aby svým prostřednictvím porovnal svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli (porovnání s ostatními žáky, se svými dřívějšími výkony a podobně). Sebehodnocení je prostředkem, ale i cílem vzdělávání a je také legislativně ukotveno ve vyhlášce číslo 48/2005 Sb., *O základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky* i ve znění její novely vyhláškou č. 256/2012 Sb. a je taktéž zahrnuto ve školním řádu školy. „*Pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu a obsahují zejména: a.) zásady a způsob hodnocení*

a sebehodnocení výsledků vzdělávání a chování žáků, včetně získávání podkladů pro hodnocení, b.) kritéria pro hodnocení.“

Žák, který je schopný vlastního sebehodnocení, by měl sám (Košťálová, Miková, Stang, 2008):

- a) rozpoznat složky vlastní práce, které dokládají, že splnil daný cíl či se k němu blíží;
- b) popsat a objasnit, proč je považuje za zvládnuté;
- c) najít položky, kde se musí ještě zlepšit;
- d) popsat a objasnit, v čem se liší od stanoveného cíle (výkonu).

Sebehodnotící dovednosti musíme žáky učit, nemůže čekat, že si je osvojí a zvládnou sami. Pro dobré sebehodnocení je třeba také zajistit vhodné podmínky (klima třídy, partnerský přístup, bezpečí, čas) a vhodné nástroje (kritéria, indikátory, ukazatele). Žák by měl pojmut sebehodnocení jako přirozenou a trvalou součást své práce, měl by umět přemýšlet a pojmenovat o svých dobrých a také méně úspěšných výsledcích.

5 Nové nástroje hodnocení v současné české škole

Vzhledem k pronikání moderních technologií do všech oblastí lidského života a dnešním důrazem na sebehodnotící dovednosti začala vznikat různá online prostředí, která s hodnocením pracují nebo se jím zabývají. Vycházejí z jeho formativního pojetí, do kterého zapojují širší spektrum účastníků, například rodinu, kamarády, pedagogy zájmového vzdělávání. Za zmínku stojí v českém prostředí vzniklé projekty, jimž se nyní budeme věnovat.

5.1 Co umím

Projekt nadace Kamarádi vzdělávání a společnosti EDUin³ Co umím je digitální aplikace, která mapuje dovednosti žáků/děti se zaměřením na pozitivní, silné stránky žáka/dítěte. Mapuje formální i neformální vztahy ve škole a rodině a pracuje s portfoliem (tzv. *portfolio důkazů*), kde jsou výsledky žákovské práce. Projekt si vzal za své podporu neformálního vzdělávání, kdy role formálního vzdělávání (ve škole) postupně oslabuje a čím dál tím více znalostí a dovedností získávají žáci mimo školu (rodiče, internet, kamarádi, zájmová činnost). Aplikace je určena žákům/dětem od třetího případně čtvrtého ročníku základní školy, u mladších žáků/děti je samozřejmě nutná asistence dospělého (ta závisí na úrovni počítačové gramotnosti).

Důležitým cílem této aplikace je propojení rodiny, školy a neformálního vzdělávání (jakékoli zájmové činnosti). V ideálním případě jsou všechny tyto složky zapojeny a v rámci možností dlouhodobě spolupracují. Dle oficiální odpovědi Eduinu je v této aplikaci registrováno tisíc osm set uživatelů, z toho tři sta až čtyři sta ji aktivně používají.

³ <http://www.eduin.cz/>



Obrázek č. 3: Úvodní okno aplikace (<http://coumim.cz/>)

5.1.1 Využití aplikace ve školním prostředí

Aplikace Co umím je zaměřena především na individuální práci s žákem/dítětem, má ale i předpoklady pro zapojení do třídního kolektivu. Pracuje s jedinečností každého svého uživatele, a proto má učitel možnost poznávat své žáky daleko lépe. Žáci jistě ocení pracovat také ve škole na něčem, co se dotýká spíše jeho mimoškolní činnosti. Aplikace též pomáhá při hodnocení takového žáka a jeho zpětné vazbě, je tedy mnohem jednodušší hodnotit individuální pokrok jednotlivce a hlouběji tak naplňovat klíčové kompetence z Rámcového vzdělávacího programu. Samozřejmě jako i v jiných oblastech důležitou součástí práce s touto aplikací je srozumění a spolupráce s rodiči daného žáka.

5.1.2 Jednotlivé části aplikace

Jedním z hlavních prvků je tzv. *sbírka důkazů*, tedy záznamů o určitém výkonu či úspěchu dítěte. Po uživateli se vyžaduje, aby takovýto záznam byl věrohodným způsobem také doložen, například videozáznamem, fotografií, textovými soubory a podobně. Každý takovýto záznam je pak důkazem, že dítě/žák zvládá určitou dovednost. Jakákoli další práce právě vychází z tohoto. Při vkládání nového důkazu je po dítěti/žákovi požadováno

sebehodnocení, určitý typ osobního přínosu, který vkládaná skutečnost přináší či přinesla. K dispozici je následující nápověda: *Jaký mám ze svého výkonu pocit? Co se podařilo a co ne? Co bych příště mohl/a zlepšit? Co bylo pro mě nejtěžší a co nejlehčí? Co mě bavilo a co ne? Co nového jsem se naučil/a?* (EDUIN, 2014) K dispozici jsou také emotikony, tvůrci aplikace je však záměrně doporučují spíše jako jisté zpestření, nikoli jako náhradu slovního komentáře.

Pro třídění důkazů bylo v aplikaci definováno osm složek z osobního rozvoje, která volněji kopírují vzdělávací oblasti z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, a jsou to:

1. Komunikace: rodný jazyk, cizí jazyk, vyjadřování;
2. Svět kolem mě: místo, země, kde žiju, dějiny, organizace akcí;
3. Informační a komunikační technologie: ovládnutí počítače a další techniky, uživatelská znalost programů, internet, komunikační programy (například e-mail, Skype), sociální sítě (například Facebook, Twitter), počítačová animace, webové stránky, programování;
4. Umění (co jsem sám vytvořil, co mám rád): hudba, výtvarné umění, tanec, literatura (knihy, vlastní tvorba), divadlo, fotografie, film;
5. Já a lidé kolem mě: šlechtnost, vůle, charakter, rodina, přátelé, spolupráce, pomoc ostatním, dobrý skutek;
6. Manuální zručnost, vlastní výrobek, modely, dílna, stavebnice, šití, vaření, zahrada;
7. Příroda: co vím o přírodě, pobyt v přírodě, biologie, fyzika, chemie, matematika;
8. Sport a zdraví: sport, životospráva, zdravý životní styl, režim dne, stravování, první pomoc.



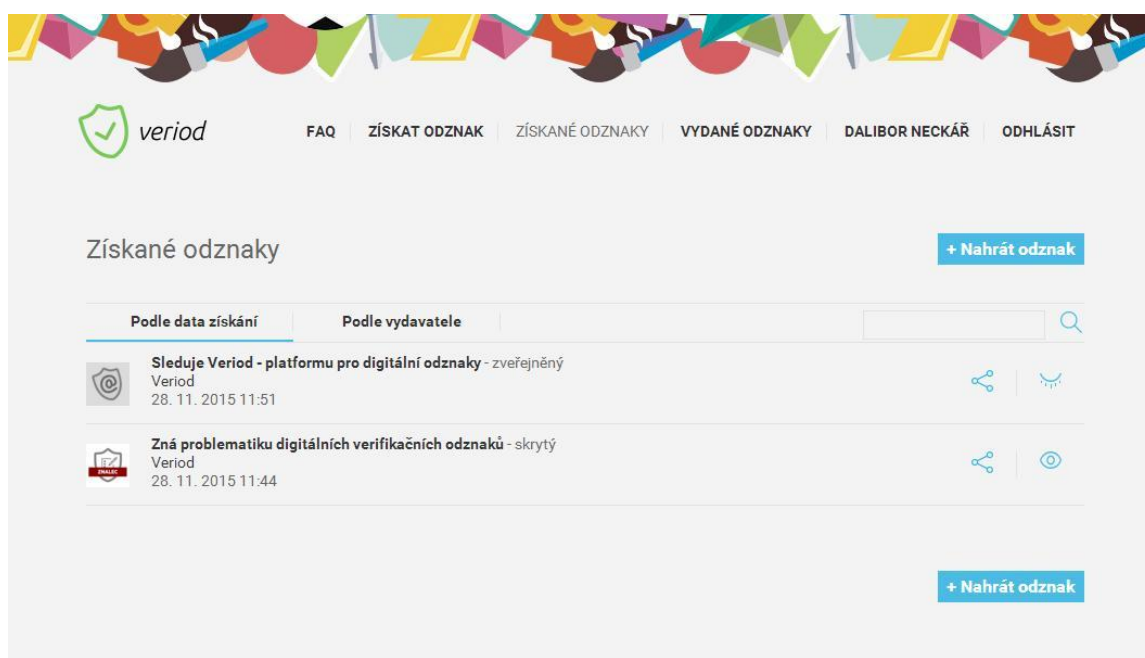
Obrázek č. 4: Ukázka digitálního odznaku (<http://coumim.cz/>)

Druhou důležitou složkou této aplikace je *portfolio*, v sekci *Má portfolia*. Shromažďování určitých výtvorů a výrobků je vlastní součástí každého z nás. O to větší sílu pak mají tyto věci dohromady a na jednom místě. Takováto sbírka pozitivně ovlivňuje vnímání sebe sama a žákovi/dítěti dává odvahu pokračovat v budování zdravého sebevědomí. V takovémto případě má pak aplikace (tato sekce) cenu, i když nejsou používány nadstavbové funkce. Je jakýmsi „digitálním památníkem“ ve vývoji a čase.



Obrázek č. 5: Ukázka okna aplikace, sekce portfolia (<http://coumim.cz/>)

Třetí částí je digitální odznak. Ten je jedním z typů přílohy, kterou lze do aplikace nahrát. Digitální odznak je ve své podstatě mikrocertifikát v podobě obrázku, který obsahuje informace kdo, od koho a za co byl tento certifikát udělen. Odznaky obsahují kritéria a mohou se tedy použít jako potvrzení úspěchu, zkoušky, aktivity či jako digitální verze diplomu a osvědčení. Dobrou vlastností takovýchto odznaků je jejich herní prvek, který spočívá v jejich sbírání. Aplikace Co umím doporučuje a podporuje pro digitální odznaky platformy veriod.cz.



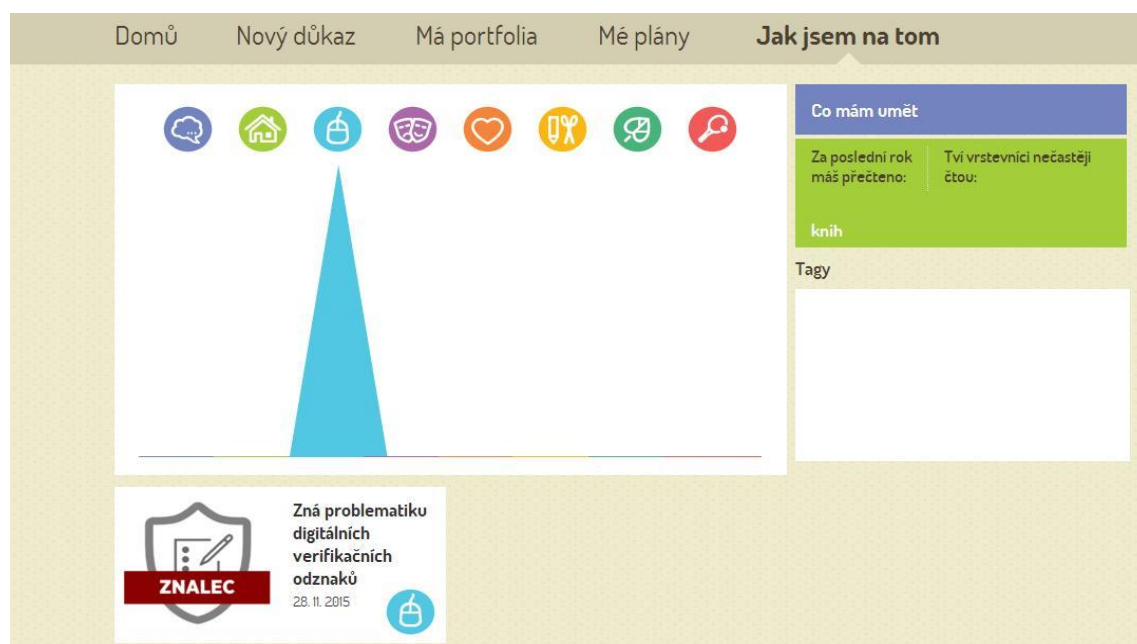
Obrázek č. 6: Ukázka okna aplikace, přehled získaných certifikátů/odznaků (<http://coulmim.cz/>)

Plánování je samozřejmou součástí této aplikace a žák/dítě si zde může stanovit svůj konkrétní rozvojový cíl. Díky grafickému posuvníku uživatel vidí, jak se mu daný cíl daří či nedaří naplňovat (nejde však o matematickou přesnost, spíše o odhad, který slouží k dlouhodobé motivaci na cíli pracovat).



Obrázek č. 7: Ukázka okna aplikace, sekce plány (<http://coumim.cz/>)

Secke *Jak jsem na tom* nabízí jednoduchou analýzu uložených důkazů. Hlavním ukazatelem je graf znázorňující počet důkazů v dané oblasti. Tyto počty naznačují, jakým oblastem dává žák/dítě přednost, které jsou ve středu jeho zájmů. Aplikace také pracuje s grafickým znázorněním pomocí tzv. shluku, mraku, čím častěji se slovo, které jsme při popisu důkazu použili, vyskytuje, tím je zde zobrazeno větším písmem.



Obrázek č. 8: Ukázka okna aplikace, sekce přehled (<http://coumim.cz/>)

5.2 Čtenářská vývojová kontinua

Za tímto hodnotícím projektem stojí program Pomáháme školám k úspěchu nadace The Kellner Family Foundation ⁴ a tým lidí, zastoupených především Hanou Košťálovou a Ondřejem Hausenblasem, kteří čerpali inspiraci z mnoha zahraničních materiálů a cest, například Austrálie, Nový Zéland, Canada (VÚP 2011). Tento projekt je pilotován na zhruba deseti spolupracujících a modelových škol⁵ v rámci celé České republiky. Čtenářské vývojové kontinuum (neboli mapa učebního pokroku) popisuje pomocí indikátorů sestavených do linií vývoj čtenářské gramotnosti dítěte v úrovních a ve zvolených oblastech.

Kontinuum je pomůcka, která dlouhodobě podporuje žákův čtenářský rozvoj napříč ročníky i předměty. Popisuje pravděpodobný vývoj učení dítěte, a to skrze orientační body na vývojové linii čtenářství. Při čtení a budování významu textu probíhá paralelně a provázaně řada kognitivních, emočních a sociálních procesů. Kontinuum se tento živoucí proces snaží zachytit, podívat se na něj zblízka, rozebrat ho a poskládat do určitého modelu tak, abychom čtenářskou gramotnost ve školách daleko lépe rozvíjeli.

OBLAST Čtenářské chování

Úroveň	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	PŘEDČTENÁŘ	ZAČÍNÁJÍCÍ	POSTUPUJÍCÍ	POKROČILÝ	ZDATNÝ	SAMOSTATNÝ
Linie 1: Výběr textů pro zážitek z četby Deskriptory	Začíná si vybírat materiály ke čtení zejména podle ilustrací...	Začíná si ujasňovat svůj čtenářský zájem...	Začíná si samostatně vybírat knihy, které mu přinášejí čtenářský zážitek...	Samostatně si vybírá knihy, které mu přinášejí čtenářský zážitek...	Začíná si vybírat náročnější knihy pro zážitek; projevuje svůj odstup od žánrů dětské četby...	Samostatně si vybírá náročnější knihy pro vlastní potěšení...
Linie 2:						

Obrázek č. 9: Ukázka čtenářského vývojového kontinua, oblast chování ⁶

⁴ Webové stránky nadace <http://www.kellnerfoundation.cz/>

⁵ Přehled dostupný na: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/projektove-skoly/modelove-skoly>

⁶ Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech 2015, <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/692/kriticka-gramotnost-2015-1.pdf>

Na rozdíl od standardů, které vycházejí z očekávaných výstupů v Rámcových vzdělávacích programech kontinuum nestanovuje, jakého výstupu (výkonu) má žák dosáhnout, neurčuje tedy jak by na tom měl být v určitém věku či ročníku, ale umožňuje nám lépe odhadnout, kde se žák momentálně nachází a vzhledem k tomu stanovit další vzdělávací cíle.

Kontinuum má sloužit také žákům ke sledování vlastní dráhy čtení a usnadňuje informování rodičů.

Nutno říci, že čtenářské vývojové kontinuum v rámci projektu Pomáháme školám k úspěchu je stále v procesu tvorby. Oblasti čtenářství, kterými se bude zabývat, jsou:

- b) čtenářské chování;
- c) čtenářská odezva;
- d) porozumění textu;
- e) ustálené prvky;
- f) porozumění v kontextech;
- g) dekodování.

Na oblasti dekodování si můžeme lehce ukázat, jak čtenářské vývojové kontinuum bude vypadat. Tato oblast je rozdělena do pěti linií, přičemž popis v každé linii se nazývá deskriptor, nebo-li ukazatel.

1. obrázek a text;
2. text jako nositel významu;
3. práce se zvukovou stránkou řeči;
4. práce s grafikou;
5. rozvoj dovednosti dekodování.

	PŘEDČTENÁŘ raný	PŘEDČTENÁŘ hravý, experimentující, experimentátor	PŘEDČTENÁŘ pokročilý, zkušený, předškolní, připravený na školu
1. Obrázek a text	1.1 Odlišuje obrázek (kresbu) od písma – poznává již, že se jedná o různé formy sdělení. 1.2 Zajímají jej především obrázky, existenci textu pouze registruje.	1.1 Začíná chápat, že obrázek a text jsou různé formy záznamu. Zkouší číst (hraje si na to, že v textu čte) a zkouší zapisovat slova. 1.2 Při sledování významu sdělení stále preferuje obrázek nad textem. Při předčítání se zajímá o další grafické prvky (množství písma, jeho umístění, barvy...).	1.1 Uvědomuje si stále více, že obrázek a text mohou být ve vzájemné souvislosti. 1.2 Svoji pozornost čím dál více směřuje k obsahu textu, přesto v odvozování významu je pro něj obrázek neustále velmi důležitým faktorem. Při předčítání směřuje pozornost stále více k zapsanému (vytištěnému) textu.

Obrázek č. 10: Ukázka čtenářského vývojové kontinua, vazba obrázků a text ⁷

Taktéž na oblasti ustálených prvků. Tuto oblast se autoři rozhodli zapojit po delší úvaze, protože se na našich školách probírá jen velmi málo (PŠÚ, 2015, str. 25). Ustálené prvky můžeme najít ve všech typech textů (odborných i uměleckých) a v různých vrstvách, některých si však všimneme až tehdy, pokud načteme více textů stejného typu, autora či doby.

V zahraničních materiálech se celá tato oblast nazývá „craft and structure“. Autoři se tak museli shodnout na chápání ustálenosti jako na určité očekávatelné opakování. S některými se setkáváme častěji buď ve stejném textu, anebo v textech různých. Opakují se jazykové prostředky (významy slov, obraty a podobně), prostředky výstavby textů (celé pasáže se rytmicky vracejí například v pohádce), členění textu. Ustálené prvky potvrzují čtenáři jeho čtenářskou zkušenost, pomáhají se mu orientovat, udržují souvislost mezi tím, co zná, a tím co je nové.

⁷ Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech 2015, <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/692/kriticka-gramotnost-2015-1.pdf>

5.3 Mapy učebního pokroku (MUP)

Jedním z hlavních důvodů, proč se společnost SCIO pustila do tohoto projektu je její vnímání formativního hodnocení jako velmi důležitého principu vzdělávání. Progresivní světové vzdělávací systémy (obsazující přední místa žebříčku PISA, TIMSS a podobně jako Austrálie, Švédsko, Singapur, Skotsko) považují formativní hodnocení za stěžejní. Svou roli také sehrály Dovednosti pro 21. století, viz kapitola 4.3.2.

Mapy učebního pokroku (v angličtině Progress Maps) zachycují proces, kterým žák prochází při osvojování znalostí a dovedností v určité oblasti. Takováto mapa pak nabízí sledování jednotlivých kroků a poskytuje k tomu žákům a učitelům základní prostředky. Hlavním inspiračním zdrojem pro společnost SCIO byla koncepce map používaná v Austrálii od poloviny 90. let 20. století. Pro evaluační nástroje a struktury mapy pak rovněž vycházeli s typy úloh využívaných pro testy PISA.

SCIO se záměrně v mapách vyhýbá slovu předmět, a tak zde najdeme pouze předmětové oblasti, kterých je šest a spojují někdy i více předmětů, jsou jimi:

1. čtenářská gramotnost;
2. český jazyk (mluvený a psaný projev);
3. anglický jazyk;
4. matematická gramotnost;
5. přírodovědná gramotnost;
6. společenské vědy.

Kontinuum je zde představeno jako souhrn charakteristických projevů žáka při osvojování si dané předmětové oblasti. Obsahově zde není mezi tím, co nazýváme kontinuem a mapou v podstatě rozdíl (v literatuře uváděno tak často velmi podobně například progress map, developmental kontinuum). Charakteristika je zde uváděna jako stručně formulovaná konkrétní podoba žákova projevu. Nejde přímo o cíl učení, ale o rysy, které nasvědčují tomu, že je naplňován, můžeme se také v této souvislosti setkat s pojmy jako je indikátor, kritérium, výstup a podobně. Velké riziko spočívá v tom, že by měla konkrétně a jasně popsat znalost, dovednost či rozměr porozumění, aby žáci, učitelé a rodiče rozuměli, oč jde a zároveň však, aby vyjadřovala veškerou šířku projevů dané dovednosti. *„Například v raném stádiu jazykové znalosti angličtiny, kdy je slovní zásoba*

v mapě. Jejich popisy mají jednotnou grafickou formu se základními údaji, jako je časová a prostorová náročnost a případné pomůcky.

„Následující příklad ukazuje, jak postupovat při hodnocení výstupů dětí. Součástí jedné aktivity v rámci čtenářské gramotnosti je i tento úkol: Po přečtení a předvedení celé říkanky vyzveme žáky, aby se pokusili nakreslit na papír zvířátko v tom pořadí, v jakém šla za sebou. Kontrola: přečteme znovu text celé říkanky, děti si samy kontrolují pořadí.“

„Podle toho, kolik jednotlivých charakteristik aktivitou ověřujeme, tolik musíme vyplnit tabulek. Je totiž pravděpodobné, že žák bude v různých dovednostech na různých úrovních. Tabulka je připravena tak, aby žákův výkon na dané úrovni popsala ve třech stupních, podle popisu projevu v jednotlivých stupních se učitel rozhodne, do kterého žáka zařadí. V aplikaci pak pouze najde příslušný formulář, ve kterém zaškrtně A, B, C – pod jednotlivými písmeny se skrývá zpětná vazba, kterou žák dostane. Tato připravená zpětná vazba může být doplněna osobním komentářem. Vlastní komentář učitele se žákovi zobrazí pod jeho mapou přímo v textu konkretizujícím pohyb vlaječky.“ (SCIO, 2014)

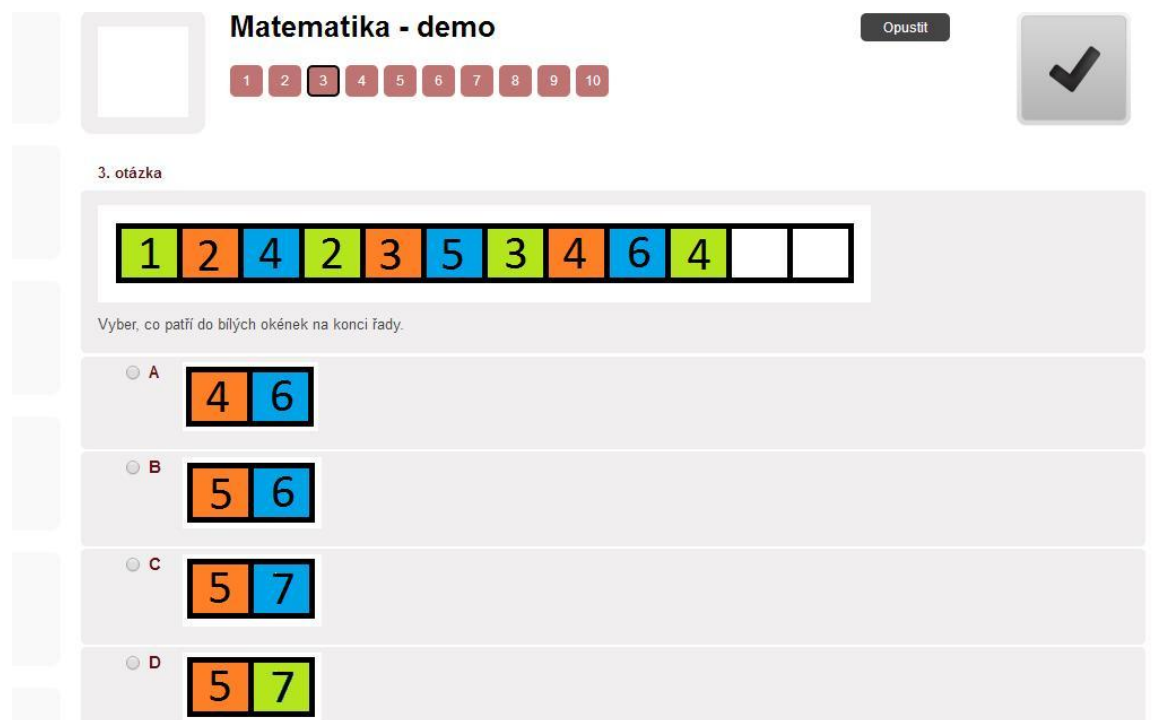
Ukázka aktivity z oblasti Český jazyk a psaný projev přiložena v příloze této práce.

2. Testy

Test je zde považován za podpůrný nástroj se svou rozumnou vahou. Úlohy jsou zde předkládány z prostředí, které je žákům blízké, například evokuje počítačové hry. Je zde ponechán velký prostor pro učitele, na jeho zvážení je, zda a jak bude testy využívat.



Obrázek č. 12: Ukázka okna aplikace, test z českého jazyka⁹



Obrázek č. 13: Ukázka okna, test matematika¹⁰

⁹ SCIO 2014, dostupné na <https://mup.scio.cz/>

¹⁰ SCIO 2014, dostupné na <https://mup.scio.cz/>

3. Projektový námět

Rozdíl mezi projektovým námětem a aktivitou je v tom, že v případě aktivity hodnotíme výsledek žákovi práce, oproti tomu v projektu není stanovena výsledná podoba, ta je ve své podstatě nejistá. Důraz se tak klade na průběh projektu a učitelé zde mohou zvolit, kterým aspektům žákovy práce se budou věnovat. Projektový námět v oblasti Český jazyk a psaný projev přiložen v příloze této práce.

Grafické znázornění aplikace

Funguje v rámci webového rozhraní, tedy webové aplikace přímo ve škole, doma či jinde. Symbolicky zde autoři použili výtvarné zpracování zdolávání hor. Žáci se tak stávají turisty a postupně se dostávají výš a výš. Každý žák se po svém přihlášení může pohybovat po své cestě na horu a vidět tak svůj celkový přehled, svoji aktuální podobu má označenou vlaječkou.



Obrázek č.14: Ukázka okna aplikace, žákova cesta s vyznačenou dosaženou úrovní v matematické gramotnosti ¹¹

Pod jednotlivými vlákny jsou označeny charakteristiky jednotlivých oblastí a jejich naplnění, proto je hora rozdělena do šesti krajinných pásem, které představují jednotlivé

¹¹ SCIO 2014, dostupné na <https://mup.scio.cz/>

úrovně. Pokud žák už některou z aktivit jedním z nástrojů ověřoval, svou zpětnou vazbu najde také v přehledném zobrazení.

Číslo a proměnná

- Počítám od 0 do 1 000 a rozlišuji sudá a lichá čísla. Při určování počtu a pořadí používám násobení a dělení (malá násobilka). Při počítání používám i závorky.
- Čtení a zápis čísel**
 - Čtu a zapisuji čísla od 0 do 1 000.
 - Čtu a zapisuji čísla od 0 do 1 000. - tohoto výsledku jsi dosáhl/a v rámci aktivity Číslo v textu.
- Číslo porovnává a upravuje**
 - Porovnávám čísla v oboru od 0 do 1 000, umísťuji je na číselnou osu, řadím čísla vzestupně a sestupně.
 - Porovnávám čísla od 0 do 1 000, umísťuji je na číselnou osu, řadím čísla vzestupně a sestupně. - tohoto výsledku jsi dosáhl/a v rámci aktivity Číslo v textu.
- Počítá s čísly**
 - Řeším složené příklady za pomoci pravidel o přednosti operací a počítání se závorkami do 1 000.
 - Zatím samostatně neřeším příklady se závorkami, ani 1.12.2014 o přednosti operací. Když je mi příklad vysvětlen, rozumím, jak bylo dosaženo výsledku. - tohoto výsledku jsi dosáhl/a v rámci aktivity Číslo v textu.
 - Sčítám a odčítám písemně i v paměti do 1 000 s přechodem.
 - Násobím a dělím v paměti v oboru malé násobilky.
 - Řeším úlohy, kde je číslo nebo operace nahrazena znakem při práci s přirozenými čísly do 1 000.
- Hledá a analyzuje číselné vztahy, řeší úlohy**
 - Rozeznávám pravidelnost a doplňuji číselné řady při práci s přirozenými čísly do 1 000.
 - Snažím se najít pravidelnost v číselné řadě s čísly do 1 000, s pomocí to dokážu. - tohoto výsledku jsi dosáhl/a v rámci aktivity Číslo v textu.
 - Hledám čísla podle zadaných podmínek: vyšší řády, násobky malé násobilky.
 - Hledám čísla podle zadaných podmínek: vyšší řády, násobky malé násobilky. - tohoto výsledku jsi dosáhl/a v rámci aktivity Číslo v textu.
 - Řeším jednoduché a složené úlohy s chybným, nadbytečným nebo se zavádějícím zadáním (s antisignálem).

Obrázek č. 15: Ukázka okna aplikace, souhrnné výsledky za oblast matematické gramotnosti¹²

Veškeré záznamy do aplikace provádí učitel, pokud se žáci hodnotí sami, učitel bez revize jejich záznamu přepíše výsledky jejich hodnocení. Hodnocení proběhách testů provádí samotná webová aplikace, testy jsou hodnoceny centrálně, je tedy důležité, aby po těchto výsledcích následoval rozhovor učitele o zhodnocení a další práci. Aktivity nebo komplexnější úkoly může učitel či spolužáci hodnotit podle hodnotící tabulky, která je v příloze této práce, či svého hodnocení, svých stanovených kritérií.

¹² SCIO 2014, dostupné na <https://mup.scio.cz/>

Název testu:
Český jazyk 4

Úrovně úloh v testu:
3. úroveň, 4. úroveň

Čas ukončení:
30. 3. 2015 16:42:35

Správná řešení úloh nemáš zobrazena, ve vyhodnocení sleduj své výsledky za jednotlivé dovednosti uvedené poměrem správně a špatně vyřešených úloh.

Poměr správně/špatně zodpovězených úloh

Výsledek testu

Charakteristika	Správně	Špatně	Celkem
Rozeznám jednotlivé ohebné slovní druhy, podstatná jména správně přiřadím ke vzorům. U odvozených slov určím předponu.	3	2	5
Vyhledám podmět a přísudek v jednoduché větě. Rozeznám větu jednoduchou a souvětí, určím druh věty podle postoje mluvčího. Vytvořím jednoduché souvětí.	5	0	5
Zvládám další pravopisné jevy (i/y ve vyjmenovaných slovech, koncovky přídavných jmen a sloves ve shodě podmětu s přísudkem, tvary zájmeně mně/mě).	4	1	5
Správně pracuji s ohebnými i neohebnými slovními druhy (slovesné kategorie, druhy zájmen, číslovek, hromadná/pomnožná podstatná jména).	5	0	5
Ve větě jednoduché určím základní větné členy, poznám přenesený význam věty. Rozeznám stavbu jednoduchých souvětí.	2	3	5
Zvládám složitější pravopisné jevy (i/y ve vyjmenovaných slovech, zdvojené souhlásky, i/y ve shodě podmětu s přísudkem, předpony s-/z-/vz-)	4	1	5

Obrázek č. 16: Ukázka okna aplikace, výsledky testu z českého jazyka¹³

Více o využití projektu Mapy učebního pokroku najdeme v empirické části této práce.

¹³ SCIO 2014, dostupné na <https://mup.scio.cz/>

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Metodologie výzkumného šetření

6.1 Výzkumný problém a jeho teoretický kontext

Téma práce je vymezeno jako „Inovativní formy hodnocení v současné škole se zaměřením na projekt Mapy učebního pokroku.“ Jak jsme již ukázali v teoretické části této práce, je hodnocení obecně, a o to více hodnocení ve škole, složitým tématem a stále dokola a často diskutovanou otázkou. Právě proto, že probíhá neustále a každý z nás je jeho účastníkem i tvůrcem, k němu zaujímáme často jednoznačné soudy. Přesto však bude *„hodnocení výsledků učení žáků vždy kombinací interního i externího, kritériálního i normativního, formativního i sumativního přístupu. Je na učitelích, aby pečlivě zvažovali a volili takovou formu, která bude sloužit rozvoji jeho žák.“* (Starý, 2008, str. 70) Naše empirická část je pak cíleně zaměřena na zjišťování, **zda a jak se při hodnocení žáků na základních školách využívá koncept map učebního pokroku, potažmo na jeho přínos.**

6.2 Formulace výzkumných otázek

Na základě formulace výzkumného cíle a prostudované problematiky v teoretické části byly vytyčeny níže uvedené základní výzkumné otázky, na které se výzkum snaží hledat odpovědi.

Výzkumné otázky:

1. Existují dle učitelů inovativní přístupy v hodnocení žáků a využívají je?
2. Jak a čím nejčastěji hodnotí učitelé?
3. Jak učitelé rozumějí termínu mapy učebního pokroku?
4. Používají učitelé nějaký systém, který je na mapách učebního pokroku založený (vlastní či privátní)?

V návaznosti na poslední položenou otázku pak ještě hledáme odpověď na následující:

5. Využívají školy, které si zažádaly o přístupové údaje Mapy učebního pokroku od společnosti SCIO? Pokud ano, proč? Pokud ne, proč?

První otázka **„Existují dle učitelů inovativní přístupy v hodnocení žáků a využívají je?“** je důležitou startovní otázkou. Učitelé budou dotazováni, co všechno za inovativní přístupy v hodnocení považují a jak dalece toho využívají při své práci.

Otázka **„Jak a čím nejčastěji hodnotí učitelé?“** zjišťuje jejich praktickou úroveň navazující na otázku předchozí. Dotazovaní tu mohou konkrétně uvést jednotlivé příklady z praxe.

Další otázkou: **„Jak učitelé rozumějí termínu MUP?“** budeme zjišťovat, jak dalece rozumějí dotazovaní tomuto termínu a v jaké šíři.

Prostřednictvím otázky **„Používají nějaký systém, který je na MUP založený (vlastní či privátní)?“** jsou zkoumány vlastní systémy hodnocení dotazovaných. Tato otázka pak otvírá cestu otázce páté a doplňující, tedy jestli školy používají aplikaci Mapy učebního pokroku od společnosti SCIO.

6.3 Výzkumné metody

Pro náš výzkum zaměřený na inovativní formy hodnocení v současné škole jsme zvolili kvalitativní i kvantitativní metodu výzkumu, protože jsme usoudili, že obě tyto metody budou zkoumanému tématu přínosné, právě díky tomu, že se mohou vhodně doplňovat a kompenzovat tak svá jednotlivá omezení.

Dominantní část našeho výzkumu je kvalitativní. Využili jsme metodu polostrukturovaného rozhovoru s aktéry pedagogického procesu. Rozhovory byly vedeny od obecnějších otázek ke konkrétnějším. Z kvantitativního výzkumu jsme zvolili metodu dotazníkového šetření konkrétní uváděné skutečnosti, tedy používání Map učebního pokroku společnosti SCIO na základních školách. Z hlediska sběru dat bylo dotazníkové šetření prováděno v předstihu rozhovorům, které pak posloužily na hlubší pochopení některých souvislostí.

6.3.1 Kvalitativní výzkumné metody

Kvalitativní výzkum má celou řadu metod a technik, kterými můžete danou problematiku zkoumat. Hlavním rysem kvalitativního výzkumu je dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis. Na část práce věnovanou rozhovorům tedy aplikujeme kvalitativní přístup, neboť podle našeho názoru nejvíce odpovídá vlastnostem zkoumaných faktorů. Jako výzkumnou metodu jsem si tedy zvolil polostrukturovaný rozhovor, neboť tento výzkumný přístup nejlépe umožňuje hlubší nahlédnutí pod povrch zkoumaných faktorů. Jeho výhodou je také méně pevná struktura, kdy tazající může flexibilně reagovat na dotazované. Uváděné rozhovory vychází z problémových otázek, které více konkretizují. Začínají obecněji termínem hodnocení, jeho představou pro dotazovaného, a míří ke konkrétní situaci v dané základní škole. Jsou tedy tvořeny z logické úvahy a v posloupnosti, kdy se postupuje od obecnějšího ke konkrétnímu, od méně náročného k náročnému, od abstraktní k logickému. Strukturu rozhovoru jsme tvořili se záměrem, kdy od obecnějších otázek se s tázanými dostáváme do konkrétních situací. Důležité bylo zjistit, co si vůbec pod obecním termínem hodnocení představují, jak ho chápou. Tématem taktéž bylo jejich pohled na dobré přístupy v hodnocení žáků, jejich vlastní hodnotící systém a orientace v konceptu map učebního pokroku. Pakliže v rozhovoru zazněl nějaký soud, doptával jsem se na něj, stejně tak v případě praktické zkušenosti. Struktura je uvedena v příloze této práce.

6.3.2 Kvantitativní výzkumné metody

Jak je z názvu zřejmé, kvantitativní výzkumné metody pracují s číselnými údaji a zjišťují tak rozsah či četnost výskytu jevů, tedy jejich míru. Číselné údaje se dají matematicky zpracovat, můžeme je sčítat, průměrovat a podobně. *„Kvantitativně orientovaní výzkumníci jsou hrdí na možnost precizního a jednoznačného vyjádření výzkumných údajů v podobě čísel.“* (Gavora, 2000, str. 31) Hlavním cílem kvantitativních metod je tedy roztřídit údaje a vysvětlit příčinu jevu. Dotazníkové šetření, které je jednou z forem kvantitativního výzkumu vychází z výzkumné otázky a má za úkol zjistit, kolik škol používá hodnocení pomocí Map učebního pokroku od společnosti SCIO, a doplnit tak výzkum kvalitativní. Okruh dotazovaných škol oficiálně poskytla sama společnost SCIO na

přímý dotaz, kterou tyto školy samy požádaly o přístupové údaje a používání dané aplikace. Toto dotazníkové šetření bylo provedeno elektronickou formou a zjišťovalo, zda dotazovaní (ne)používají hodnocení pomocí Map učebního pokroku od společnosti SCIO a proč. Dotazovaní měli odpovědět na základní otázku *Využíváte Mapy učebního pokroku od společnosti SCIO?* s vysvětlením důvodu. Ukázka dotazníku je uvedena v příloze této práce.

6.3.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výběr respondentů pro rozhovory byl záměrný a soustředil se především na učitele a ředitele v rámci fakultních základních škol Pedagogické a Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy, kde jsme předpokládali, že respondenti budou více aktivní než na běžných školách v rámci hlavního města Prahy. Taktéž se výběr účastníků omezil na základě dostupnosti vybíraných, tedy na základní školy ve městě Praze. Všichni dotazovaní jsou stejného profesního zaměření, i když v různých fázích své profesní dráhy, případně stupně (například ve funkci výchovného poradce, školního metodika prevence, ředitele školy a podobně). Mírně převažují respondentky, a to z převahy ve školním prostředí jako takové. Výběr respondentů probíhal po dohodě s vedením dané školy či na doporučení kolegů z vlastní instituce. Kvalitativní výzkum tedy obsahuje jedenáct rozhovorů, deset učitelů a jeden ředitel. Dotazovaní byli z různých základních škol a s různou délkou praxe. Kvantitativní část pak proběhla elektronickým dotazníkem zasláným třiapadesáti školám různého typu (základní, střední, gymnázia), které si zažádaly o přístupové údaje k aplikaci Mapy učebního pokroku společnosti SCIO, z nichž odpovědělo dvaadvacet škol. U dvou respondentů nastal překryv s dotazníkem, jejich pracoviště bylo do tohoto šetření zahrnuto.

6.3.4 Realizace výzkumu

Realizace obou metod výzkumu, tedy rozhovorů i dotazníku, probíhala v období září až říjen roku 2016. Dotazník byl zasílán elektronickou poštou ředitelům škol, jejichž kontakty jsem získával na jejich webových stránkách. Rozhovory ve školách byly domlouvány až na výjimky přes vedení jednotlivých škol, kde proběhlo i odkázání na určité osoby. Někteří dotazovaní pak v průběhu času doporučovali další, čehož bylo využito.

7 Kvalitativní šetření – rozhovory

Tyto rozhovory vycházejí z formulace určité problematiky, na kterou jsem se zaměřil, a na kterou jsem v průběhu dalšího vedení rozhovoru navazoval. Jednotlivé rozhovory probíhaly na základních školách, kde dotyční pracovali. Dotazovaní byli vybíráni na základně doporučení uvedené školy, jejího vedení, a na základě vzájemného doporučení jednotlivých dotazovaných. Jednotlivé rozhovory jsem se souhlasem nahrával na mobilní telefon, pak doslovně přepisoval a následně kódoval. Rozhovory vycházely kolem dvaceti minut a v zápisech rozhovorů jsem nezaznamenával nonverbální projevy tázaného a nešlo tak o komentovanou transkripci, která pro tento výzkum nebyla důležitá. Důležité a srovnatelné údaje tázaných jsou uvedeny v následující tabulce. Jednotlivé přepisy rozhovorů jsou uvedeny v příloze této práce.

Tabulka č. 1: Přehledová tabulka dotazovaných

Jméno	Věk	Praxe	Aprobace	Funkce ve škole
Andrea	29	6	studuje Učitelství 1. stupně ZŠ	
Marie	30	5	Učitelství 1. stupně ZŠ	kroužek DV
František	30	6	Učitelství 1. stupně ZŠ	kroužek FT, vede školní parlament
Michal	32	8	Bc. FJ-AJ	
Lucie	30	6	Učitelství 1. stupně ZŠ	vedoucí metodického sdružení TV
Jana	25	začíná	Učitelství 1. stupně ZŠ	
Jan	41	přes 10	Učitelství 1. stupně ZŠ	ředitel
Radek	28	4	Učitelství 1. stupně ZŠ	koordinátor Enviromentální výchovy
Tereza	28	2	Učitelství 1. stupně ZŠ	
Kateřina	27	2	Učitelství 1. stupně ZŠ	
Vendula	31	3	Učitelství 1. stupně ZŠ	

7.1 Kódování rozhovorů

J. Hendl (1999) uvádí o kódování v kvalitativním výzkumu následovně: „Kódování znamená stálé srovnávání fenoménů, případů, pojmů atd. a formulaci otázek ohledně textu (proces nepřetržitého srovnávání). Přitom se k částem empirického materiálu přiřazují označení neboli kódy, které jsou nejdříve pojmově velmi blízké textu a později se stávají stále abstraktnější.“ (Hendl, 1999, str. 195)

Nahrané rozhovory jsem nejdříve přepsal a poté analyzoval. Tento proces se nazývá otevřené kódování. J. Strauss (1999) popisuje otevřené kódování jako: „...část

analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných.“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 43)

7.2 Interpretace rozhovorů

V následujících podkapitolách uvedeme interpretace jednotlivých rozhovorů s učiteli.

7.2.1 Respondent č. 1: Andrea

Respondentka je devětadvacetiletá učitelka základní školy s šestiletou praxí. Momentálně učí třetí ročník a doplňuje si aprobaci v kombinovaném studiu na Pedagogické fakultě UK v Praze třetím rokem. Na fakultní základní škole v Praze působí třetím rokem.

Interpretace analyzovaného rozhovoru:

Respondentka vidí v hodnocení žáků především způsob, jak dávat najevo kreativním způsobem ocenění, které si žák zaslouží. „*V myslí se mi vybaví nástroj nebo nějaký kreativní způsob, jakým mohu hodnotit různé výkony, a hlavně dát možnost nějakého ocenění za zásluhy, které si dítě zaslouží.“ (Andrea)*

Jako inovativní přístupy uvádí svou zkušenost z předchozího působiště, kde se hodnotilo po celou dobu školní docházky slovně. Přidává k tomu ještě portfolio žáků a jejich vlastní sebehodnocení. Od letošního roku začíná používat klasifikaci, která je však pro celou školu jasně a jednotně vymezená. Za důležitý prvek v hodnocení považuje hodnocení chování žáků, při kterém využívá kalendář a systém semaforu (zelená, oranžová a červená barva). „*Důležitý taky je chování, což hodnotíme denně formou kalendáře, kde děti mapují své chování, přidáváme k tomu ústní zpětnou vazbu, kterou uzavíráme celý den.“ (Andrea)* O mapách učebního pokroku četla v odborném časopise a spíše si ho spojuje jen s oblastí čtenářství. Chápe je však jako možnost kontinuálního sledování vývoje. Za výhodu u nich považuje zřetelnou individuální stránku takového

hodnocení, naopak za nevýhodu časovou náročnost pro učitele při používání. Kolegové ani škola Mapy učebního pokroku od společnosti SCIO nepoužívají, i když o nich někteří jistě vědí. Jako svůj systém, který se mapám učebního pokroku podobá označuje měsíční sebehodnocení osvojeného učiva, kdy se žáky rekapituluje a do této rekapitulace zahrnuje také klíčové kompetence. *„Taky se snažím mapovat vybrané oblasti, aby děti i rodiče měli možnost vidět pokroky, kterých jsme za nějaký období dosáhli. K tomu bezvadně slouží portfolio.“* (Andrea)

7.2.2 Respondent č. 2: Marie

Respondentka je třicetiletá učitelka základní školy s pětiletou praxí. Momentálně vede třetí ročník. Ve fakultní základní škole v Praze, kde je pátým rokem vede dramatický nepovinný kroužek. Vystudováno Učitelství pro první stupeň základní školy na Pedagogické fakultě UK v Praze.

Interpretace analyzovaného rozhovoru:

Respondentka vidí v hodnocení žáků především obavy a jistou nekomfortní situaci. Hodnotit žáky je pro ni náročná disciplína, která spotřebovává hodně jejího času a energie. *„Ano, já kupříkladu velmi silně, bohužel jsem taková povaha. Hrozně dlouho a svědomitě nad tím přemýšlím, je to pro mě náročná činnost. A stres.“* (Marie) Jako inovativní přístupy vidí u každého učitele něco jiného, záleží na jeho osobním naladění. Uvádí, že kdyby se měla zbavit stresu, muselo by se vypustit pololetní a závěrečné vysvědčení, které zatím dělá slovně. Od třetí třídy hodnotí známkami, ale přidává k nim své slovní komentáře. Taktéž provozuje čtvrtletní konzultace s dítětem a jeho rodiči, kdy využívá předchozí sebehodnocení žáka. O mapách učebního pokroku slyšela jen okrajově, ale zatím do nich nepronikla, ale termínu rozumí jako cestě, ze které je možné vysledovat kroky, které byly, a kroky, které musí být. *„Chápu to jako přesné zmapování toho, na jaké učební úrovni se žák nachází, jakou má za sebou cestu, myslím tím jeho pokrok, a kam by měly jeho další kroky vést.“* (Marie) Jako klad uvádí, že je neustále vidět, kde se žák nachází a jaký pokrok udělal, naopak mínus vidí malé motivaci u žáků, kteří jsou zvyklí na větší přísnost nebo ji sami vyžadují. Sama ani kolegové na škole Mapy učebního pokroku

od společnosti SCIO nepoužívají. Nad podobným vlastním systémem možná v budoucnu bude uvažovat, zatím však nic podobného nevyužívá.

7.2.3 Respondent č. 3: František

Respondent je třicetiletý učitel základní školy s šestiletou praxí. Momentálně vede pátý ročník. Na fakultní základní škole v Praze, kde je šestým rokem vede žákovský parlament a nepovinný kroužek filmové tvorby. Vystudováno má Učitelství pro první stupeň základní školy na Pedagogické fakultě UK v Praze.

Interpretace analyzovaného rozhovoru:

Respondent vnímá hodnocení žáků v trochu širší perspektivě, a to především jako zpětnou vazbu, která žáky, rodiče a další stupně vzdělávání informuje o zvládnutí důležitých dovedností. *„Ale jo, zpětná vazba od učitele, aby děti a rodiče věděly, jak se jim podařilo zvládnout určité dovednosti, a jako informace pro další školy či zaměstnavatele, kde se žák bude ucházet o studium nebo zaměstnání.“* (František) Co se týče inovativních přístupů důraz klade na portfolio, formativní hodnocení a hodnocení výstupů u jednotlivých projektů či činností. Je si také vědom, že existují i různá online řešení, především ve Spojených státech amerických, u firem jako je Google, Microsoft a podobně. *„Určitě jo, například portfolio, formativní hodnocení, hodnocení na základě výstupu projektu a podobně. Určitě taky nějaké internetové nebo online formy, nejspíše na školách v USA.“* (František) Momentálně hodnotí klasifikaci se kterou vnitřně nesouhlasí, taktéž se snaží o popis konkrétních věcí. *„Ponejvíce známkami, i když s tím tak trochu vnitřně bojuju. Do 3. třídy je u nás slovní hodnocení, a pak najednou... trochu kotrmelec. Jinak popisky konkrétních věcí a ústně.“* (František) O mapách učebního pokroku slyšel a rozumí jim jako takovému přehledu znalostí a dovedností. Dodává, že je důležité hodnotit to podstatné, tedy naškrábaný test z přírodovědy nehodnotit optikou úpravy písma, ale optikou přírodovědy. Jako přínos takových map uvádí prostor pro rychlejší i pomalejší žáky a celkový přehled pro nás jako učitele. Za nevýhodu označuje přehlcenou všemi informacemi a časovou náročnost projektu. Škola má Mapy učebního pokroku od společnosti SCIO má registraci, ale nevyužívají je. Především z důvodu nenávaznosti na školní vzdělávací program. *„Jednoznačné plus je, že jsou vytvořené a navázané na RVP, ale*

co mi chybí je možnost dopracovat si je podle ŠVP Tvé školy. To je velký handicap.“ (František) Svůj vlastní systém na podobném principu teprve hledá a vymýšlí, momentálně se mu osvědčilo u známek pracovat s jejich jednotlivou hodnotou v rámci nastavení v elektronické žákovské knížce. *„Ne, zatím ne, ale pracuji na něm. Hledám inspiraci, kde se dá, ale zatím nechci odkrývat karty. Je taky možný, že to nikdy nedám dohromady, ale uvidíme...“* (František)

7.2.4 Respondent č. 4: Michal

Respondent je dvaatřicetiletý učitel na základní škole s osmiletou praxí. Momentálně vede čtvrtý ročník na fakultní základní škole v Praze, kde je osmým rokem, kde učí anglický a francouzský jazyk na druhém stupni a je třídním učitel čtvrtého ročníku. Vystudováno má anglický a francouzský jazyk na bakalářském stupni na Pedagogické fakultě MU v Brně.

Interpretace analyzovaného rozhovoru:

Respondent vnímá hodnocení žáků celkem jako rutinní učitelskou práci, která má probíhat v hodině i mimo ni. *„Běžná učitelská praxe, která by měla pravidelně probíhat v hodinách i mimo ně. Myslím, nejen jako vyplňování „povinných“ dotazníků žáky a učiteli, ale i jako drobná pochvala či nějaká výtka směrem k žákovi.“* (Michal) Dle tohoto respondenta spíše než na inovativních přístupech k hodnocení záleží na osobnosti učitele, na jeho lidskosti, empatii, důležité je dle něj, jak hodnocení, ať je jeho forma jakákoli, sdělím žákovi. *„Nějaká lidskost, empatie, to tam patří. Procenta, čísla... to je jedna věc, ale to jak to sdělím, co dodám a podobně...“* (Michal) Hodnotí klasifikací doplněnou ústním povysvětlením, pochvalou či výtkou, zavedl také bodový systém v rámci různých soutěží. O mapách učebního pokroku neslyšel, ale termínu rozumí tak, že jde o mapování vývoje žáka vzhledem k přihlídnutým kritériím, tedy hodnotící proces za určité časové období. Za plus takového hodnocení uvádí dlouhodobé pozorování žákova vývoje, ze kterého lze potom vyvodit nějaké závěry, ovšem shledává v něm velkou časovou náročnost, vzhledem k vysokému počtu žáků ve třídě. Vlastní hodnocení na podobné bázi nemá a neuvažuje o něm. *„Nevím, do jaké míry jde pouze o standardizované hodnocení, alá... máme nějakou tabulku, do které dítě zaškatulkujeme.“* (Michal)

7.2.5 Respondent č. 5: Lucie

Respondentka je třicetiletá učitelka na základní škole s šestiletou praxí. Momentálně vede druhý ročník na soukromé fakultní základní škole v Praze, kde je vedoucí metodického sdružení předmětu tělesná výchova. Vystudováno má Učitelství pro první stupeň základní školy na Pedagogické fakultě UK v Praze

Interpretace analyzovaného rozhovoru:

Respondentka vidí hodnocení žáků jako náročný úkol pro učitele. Vyjmenovává jednotlivosti, jako klasifikace, obrázkové či slovní hodnocení. Má za to, že inovativní přístupy v hodnocení jsou, ale sama je až tak silně nevyužívá. „*Od klasických známek je nejspíše nejvíce inovativní slovní hodnocení a sebehodnocení dětí, ne?*“ (Lucie) V hledání odpovědi na inovativní přístupy se odráží od klasifikace, kterou pojímá jako jeden pól odpovědi. Uvádí, že hodnotí známkami, které doplňuje různými razítky, smajlíky či ústně dle povahy činnosti nebo úkolu. Snaží se o zhodnocení na konci každé hodiny, ne vždy ji to ale vyjde. O mapách učebního pokroku zatím neslyšela, ale termínu rozumí tak, že jde o sběr (zakládání) sebehodnocení nebo práce žáků, na kterých můžeme vidět žákův pokrok. Jako přínos uvádí, že žák je potom schopen svůj pokrok slovně popsat, za negativum uvádí, že pro žáka je sebehodnocení nesmírně obtížný a složitý úkol. Mapy učebního pokroku od společnosti SCIO nevyužívá, u kolegů neví. „*Já jsem o tom nikdy neslyšela, nepoužívám to, protože jsem se o tom nedoslechla. Asi neměli žádnou kampaň, nebo ano?*“ (Lucie) Sama nic podobného nemá s odůvodněním pracovní vytíženosti a nedostatku času. „*Né, to nemám. Vše, co mám, jsem řekla. Bohužel učitel má času málo, už tak si беру spoustu práce domů a má budoucí rodina je tak v ohrožení...*“ (Lucie)

7.2.6 Respondent č. 6: Jana

Respondentka je pětadvacetiletá začínající učitelka. Momentálně vede první ročník na fakultní základní škole na okraji Prahy. Vystudováno má Učitelství pro první stupeň základní školy na Pedagogické fakultě UK v Praze.

Interpretace analyzovaného rozhovoru:

Respondentka vnímá problematiku hodnocení žáků úžeji a vztahuje problematiku pouze na klasifikaci. Sama se uvádí jako „stará“ škola. „*Známky. Asi jsem mladá, stará*

škola...“ (Jana) Za inovativní přístupy označuje portfolio, sebehodnocení žáků a slovní hodnocení. Se žáky se snaží pracovat, jak nejlépe umí, ale dle svých slov ji zahrnuje „papírování“. Hodnocení ji přijde jako těžký úkol, nad kterým neustále přemýšlí. „Však víš. Musím nad tím přemýšlet, abych někoho svým způsobem neurazila, nerozplakala, když třeba dělá něco jiného, ale zároveň, aby si byl vědom toho, že něco je špatně.“ (Jana) Vzhledem k tomu, že začíná rozdává v prvním ročníku razítka. O mapách učebního pokroku neslyšela a neumí se k nim tedy vyjádřit. Svou školu označuje jako tradiční a používání Map učebního pokroku od společnosti SCIO vylučuje. Nějaký svůj systém na podobném principu neuvádí, dle respondentky je první ročník základní školy spíše o sebeobsluze a negativně mluví o předškolním vzdělávání. „Ne, zatím ne a myslím, že první třída je spíše než o hodnocení o nějaké sebeobsluze. Já bych vlastně vůbec nejraději nehodnotila.“ (Jana)

7.2.7 Respondent č. 7: Jan

Respondent je jednačtyřicetiletý ředitel fakultní základní školy v Praze, kterou vede přes deset let. Vystudováno má Učitelství pro první stupeň základní školy na Pedagogické fakultě UK v Praze.

Interpretace analyzovaného rozhovoru:

Respondent uvádí hodnocení žáků do trochu širší roviny vzhledem k pozici ředitele základní školy. Úspěch své školy vidí hlavně v tom, že se pedagogický sbor učí sám od sebe, mezi sebou. Věci se neřeší direktivně, ale svobodnou spoluprací a důvěrou. Inovativní přístupy v hodnocení žáků vnímá jako něco nového, nevyzkoušeného, co se ověřuje, i když říká, že i učitel, který nebyl zvyklý se žáky o výsledcích mluvit a teď začne, má také svůj inovativní přístup. „Tak to jsou pro mě zcela nové a nevyzkoušené formy, které se ověřují. Na druhou stranu inovací v hodnocení žáků v konkrétní třídě může být i to, když učitel, který nebyl zvyklý se žáky o výsledcích mluvit, obhajovat je, tak ten začne. Rozleží se mu to a řekne si, ach, ono by bylo docela dobré jim k tomu pár slov říct...“ (Jan) Hodnocení dle něho rozhodně nejsou známky v žákovské knížce a jednou za půl roku třídní schůzky s rodiči. Na škole, kterou vede se pracuje se sebehodnocením žáků, kde se pak žák, rodič a učitel domlouvají na silných a slabých stránkách společně. „Takže u nás

se pracuje hlavně se sebehodnocením žáků, tak, aby oni ve spolupráci s učitelem a rodiči si řekli co, kde a jak je třeba vytáhnout. Takovéhle sebehodnocení má v různých třídách různou podobu, vyvrcholením jsou pak konzultační tria, kdy se účastní žák, učitel a rodič a tam to pěkně spolu proberou, no a v neposlední řadě nám při slovním hodnocení pomáhají MUP.“ (Jan) Na škole nepoužívají Mapy učebního pokroku od společnosti SCIO, protože chybí jejich návaznost na školní vzdělávací program, ale své vlastní, které se postupně tvoří a jsou založeny na Bloomově taxonomii vzdělávacích cílů. Ukázka takovéto Mapy učebního pokroku je uvedena v příloze této práce. „Tyhle mapy jsou vytvořeny jako soubor různě náročných, ale což je důležité měřitelných cílů k tématu nějaké oborové dovednosti. Jelikož hlavním cílem vzdělávání v naší škole je rozvoj myšlení dětí, využili jsme k definování jednotlivých stupňů náročnost cílů Bloomovu taxonomii, která definuje jednotlivé úrovně myšlení. Tento soubor vytváří vzdělávací cestu jednotlivým dětem, kterou můžeme snadno mapovat. Dobré je taky to, že umožňují sledovat ten individuální pokrok žáka, nesrovnává ho s nikým a je tak pro všechny důležitým zdrojem informací.“ (Jan) Jejich nevýhodu spatřuje v časové a mentální náročnosti při tvorbě a práci a také nedostatečná zkušenost kolegů takové mapy tvořit

7.2.8 Respondent č. 8: Radek

Respondent je osmadvacetiletý učitel na základní škole se čtyřletou praxí. Momentálně vede třetí ročník na fakultní základní škole v Praze, kde je environmentálním koordinátorem. Vystudováno má Učitelství pro první stupeň základní školy na Pedagogické fakultě UK v Praze

Interpretace analyzovaného rozhovoru:

Respondent hned zpočátku uvádí, že hodnocení je velká nespravedlnost a je neobjektivní. „Řeknu to takhle, když jsem byl žák školou povinný vždycky jsem si říkal, že hodnocení je velká nespravedlnost. Není objektivní, většinou jsem nesouhlas, možná to bylo tím, že jsem měl paní učitelku, tuším asi 4. či 5. třída, která některé děti upřednostňovala a jiné ne.“ (Radek) Přesto využívá jako synonymum slovo dialog. Dle jeho slov, dialog sám se sebou, se žákem, s rodiči. Za inovativní přístup označuje trend, kdy je hodnocení co nejvíce konkrétní a objektivní, bez zbytečných subjektivních pocitů. Taktéž

by za takový trend označil tendenci se s žáky o tom bavit a nerozhodovat direktivně. „Ale vrátím se na začátek, ano, myslím, že dnes je takovým novějším trendem se o věcech s dětmi bavit, nedělat rozhodnutí direktivně a dávat jasné mantinely co a jak budu hodnotit.“ Slovní hodnocení, které splňuje tato kritéria je také inovativním přístupem samo o sobě. Momentálně hodnotí slovně s pomocí několika razítek na kontrolu cvičení a domácích úkolů. Žáci se pak týdně sebehodnotí a společně to rozebírají a vrací se k tomu. O mapách učebního pokroku slyšel, ale jen vztaženě ke společnosti SCIO. Na škole s tímto systémem nepracují. „Ano, myslím, že škola má přidělené přístupy, ale pokud vím, zatím s tím nikdo nepracuje.“ (Radek) Jako plus uvádí, že by takovéto hodnocení měli připravené až pod nos. Sám nějaký systém na podobném principu zatím nemá z důvodu časové náročnosti.

7.2.9 Respondent č. 9: Tereza

Respondentka je osmadvacetiletá učitelka na základní škole s dvouletou praxí. Momentálně vede druhý ročník na fakultní základní škole v Praze. Vystudováno má Učitelství pro první stupeň základní školy na Pedagogické fakultě UK v Praze

Interpretace analyzovaného rozhovoru:

Respondentka ze své pozice vnímá hodnocení žáků jako velmi těžkou a obtížnou věc, složitý proces, při kterém se trápí. „Činnost, při který se učitel často trápí, aby byl spravedlivý. Strašně těžká věc.“ (Tereza) Na inovativní přístupy v hodnocení si vzpomíná v rámci vysokoškolského předmětu na Pedagogické fakultě, vybavuje se jí základní škola ve Spojených státech amerických, kam už žáci nedocházeli, ale učili se přes počítač s osobními roboty. „Ano, řekla bych, že jistě. Vzpomínám si na fakultu, kdy jsem měla takový předmět s dr. Brdičkou, kde všechny tyhle věci padaly. Dokonce už i školy, kam se nechodilo a děti se učili přes PC s roboty...“ (Tereza) V hodnocení používá ke klasifikaci také slovní či písemné doplnění, dále používá hodnocení na procenta a různou váhu známek v elektronické žákovské knížce. O mapách učebního pokroku slyšela v nedávné době na odborném semináři a jde podle ní o sledování individuálního pokroku dítěte. Velkou výhodou spatřuje v individualizaci takového hodnocení. Mapy učebního pokroku od společnosti SCIO na škole nevyužívají, sama si na takovou změnu netroufne. Nevýhodou

však je pouze online pojetí, zvláště pro starší ročníky, které doteď ještě bojují s emailovou schránkou. Má za to, že používá podobný systém při čtenářské dílně, a to graf výkonu, kam si žák zaznamenává od prvního ročníku počet stran, které přečetl. „Možná, ale nevím, zdali je to přesně ono. Mně se osvědčil graf výkonu. Samo dítě na něm sleduje svůj posun. Používám ho ve výuce ve čtenářských dílnách, dítě si tam zaznamenává od 1. třídy počet stran, které přečetlo.“ (Tereza)

7.2.10 Respondent č. 10: Kateřina

Respondentka je sedmadvacetiletá učitelka na základní škole s dvouletou praxí. Momentálně vede čtvrtý ročník na fakulní základní škole v Praze. Vystudovává má Učitelství pro první stupeň základní školy na Pedagogické fakultě UK v Praze

Interpretace analyzovaného rozhovoru:

Respondentka vnímá u hodnocení jisté rozhodovací dilema. „Zpětná vazba, dilemata, hodnocení individuálního pokroku daného žáka, požadavky na srovnání a malý rozsah hodnotící škály v případě klasického školního hodnocení 1-5.“ (Kateřina) Jako inovativní přístupy uvádí slovní hodnocení a hodnocení pomocí nějakých výstupů, kritérií. Slovní hodnocení je dle ní neobjektivnější. Momentálně hodnotí známkami, při pololetním a závěrečném vysvědčení doplněné o slovní komentář. Uvádí, že ve výchovách vždy hodnotí dle nějakých předem daných kritérií a nehodnotí tak obsah, ale to, zda splnil či nikoli. „Ve výchovných předmětech pak často používám pro hodnocení nějaké kritérium, například v hudebce musíš zazpívat 1 píseň, není důležité jak, zda tedy čistě nebo falešně, ale to, že tohle splnil, tedy zazpíval. Myslím, že žáci na to dobře reagují.“ (Kateřina) O mapách učebního pokroku slyšela od kolegů a termínu rozumí tak, že všichni účastníci mohou v průběhu učení sledovat pokrok a vývoj žáka, v čemž spatřuje velké plus. Jako nevýhodu uvádí časovou náročnost pro kantory a také to, že se žáci budou srovnávat mezi sebou. Mapy učebního pokroku od společnosti SCIO nepoužívá ona, ani škola a vlastní systém tomuto podobný zatím nevymýšlí za časových důvodů. „Ne, zatím na tohle nemám dostatek času, řekla bych, že se mi má práce ještě neusadila natolik, abych podnikala a vymýšlela takovéhle projekty, ale znovu říkám, proč ne za nějaký čas.“ (Kateřina)

7.2.11 Respondent č. 11: Vendula

Respondentka je jednatřicetiletá učitelka na základní škole s tříletou praxí. Momentálně vede druhý ročník na fakultní základní škole v Praze. Vystudovává má Učitelství pro první stupeň základní školy na Pedagogické fakultě UK v Praze

Interpretace analyzovaného rozhovoru:

Respondentka vnímá důležitost a velkou míru odpovědnosti za hodnocení žáků. *„Známkování, ale i sebehodnocení žáků samotných a taky velká míra zodpovědnosti. Zvláště u menších dětí, které bychom měli motivovat pro další učení, ale zase jim také říci, jak jsou opravdu na tom.“* (Vendula) V inovativní rovině uvádí formativní hodnocení a vyzdvihuje slovní. Momentálně hodnotí známkami s dopomocí razítek, ale v plánu má ambici na zapojování sebehodnocení žáků. *„Myslím si, že posune žáka víc formativní hodnocení, ale zase pokud uvidí lepší známky u svých spolužáků, které jsou dle mého viditelnější než třeba slovní hodnocení, tak ho to požene více kupředu. Ovšem záleží taky na povaze žáka, každý je individuální.“* (Vendula) O mapách učebního pokroku ví velmi málo, vnímá, že nepracují s celou skupinou, ale s jednotlivci. Ona ani škola Mapy učebního pokroku od společnosti SCIO nepoužívají, zatím má čas zahlcený zařizováním a administrativou. *„Nemám, mám spoustu starostí vůbec s organizací, administrativou a tak.“* (Vendula)

7.3 Kódování a kategorie

V rámci otevřeného kódování, které jsem prováděl ručně, rovnou do přepisovaných rozhovorů, jsem označil opakující se jevy, kolem kterých jsem seskupil pojmy, které s těmito jevy nějak souvisely. Ukázka tohoto kódování je uvedena v příloze této práce. Následkem toho pak vznikly kategorie. Tento proces se nazývá kategorizace a J. Strauss (1999) ho definuje následujícím způsobem: *„Proces seskupování pojmů, které se zdají příslušet stejnému jevu.“* (Strauss, Corbinová, 1999, str. 45)

Po procesu otevřeného kódování jsem vytvořil následující kategorie. U jednotlivých kategorií cituji některé vybrané výpovědi respondentů, vztahující se k danému tématu.

1. pojem hodnocení
2. inovace v hodnocení
3. hodnotící praxe
4. termín mapy učebního pokroku
5. používání Map učebního pokroku od společnosti SCIO
6. výhody a nevýhody map učebního pokroku, vlastní systém jim podobný

7.3.1 Kategorie č. 1: Pojem hodnocení

Čtyři respondenti uvádějí, že pro ně je hodnocení žáků jako takové velkou měrou náročný úkol, při kterém prožívají stres, strach, tíhu rozhodování a jistá dilemata. „*Stres, strach, známky, zkoušení versus seberozvoj, sebehodnocení, pokrok, hrdost. Spousty a spousty věcí.*“ (Marie). Uvádí, že je to pro ně rozhodování, které je stojí spoustu energie a cítí potřebu být obzvláště spravedliví. Tři jejich kolegové naopak vidí v hodnocení žáků jakousi výzvu, kreativní úkol, který je důležitý, ale především v oblasti pozitivní, tedy v oblasti pochval, zásluh a ocenění. „*V myslí se mi vybaví nástroj nebo nějaký kreativní způsob, jakým mohu hodnotit různé výkony, a hlavně dát možnost nějakého ocenění za zásluhy, které si dítě zaslouží.*“ (Andrea). Tři zbylí respondenti přemýšlejí nad hodnocením žáků jako nad běžnou náplní učitelské profese a mají taktéž konkrétní představy pod tímto pojmem. „*...běžná učitelská praxe, která by měla pravidelně probíhat v hodinách i mimo ně...*“ (Michal); „*známka, pochvala, smajlík, mračoun, úsměv, podpis...*“ (Lucie)

7.3.2 Kategorie č. 2: Inovace v hodnocení

Všichni respondenti jako jeden souhlasí s tím, že inovativní přístupy v hodnocení žáků existují. Bližší pohled také ukazuje, že konkrétní vnímání věci je u jednotlivců vcelku podobné. Pět respondentů uvádí jako inovativní přístup v hodnocení žáků jejich vlastní sebehodnocení, kde je pro žáky prostor, který jim v minulosti dáván nebyl. „*...pro jiného sebehodnocení žáků, protože jim před tím prostor nedával...*“ (Marie)

Pro většinu dotazovaných, tedy sedm z jedenácti je taktéž možno zahrnout do této diskuse slovní hodnocení žáků, které u nich na školách probíhá různě, někde po celou školní docházku, někde do pátého ročníku, jinde do třetího a podobně. „*...pro mě je to především slovní hodnocení, které je šířeji přijímané...*“ (Vendula) Tři dotazovaní pak

uvádějí, že u různých učitelů a na různých školách může být inovativní hodnocení pojmáno různě. Tam, kde učitel a žák spolu dříve o svých výsledcích nemluvili, a začnou, můžeme o inovativním přístupu mluvit. „*Na druhou stranu inovací v hodnocení žáků v konkrétní třídě může býti i to, když učitel, který nebyl zvyklý se žáky o výsledcích mluvit, obhajovat je, tak ten začne. Rozleží se mu to a řekne si, ahá, ono by bylo docela dobré jim k tomu pár slov říct...*“ (Jan); „*U nás ve škole se hodnotí do 5. třídy slovně, což mě je velmi sympatické. Ovšem ne všude to tak mají, takže i slovní hodnocení může být ještě dnes také takový inovativní přístup.*“ (Radek); „*...No, spíše, než inovativní přístupy či novinky dle mého záleží na osobnosti učitele, jak k hodnocení žáků přistoupí. Nějaká lidskost, empatie, to tam patří...*“ (Michal)

Tři účastníci uvádějí také portfolio žáka, dva uvádějí hodnocení dle stanovených kritérií, nebo výstupů „*...popisná forma, ta se mi zdá nejobjektivnější, a také hodnocení pomocí nějakých stanovených kritérií...*“ (Kateřina); „*...hodnocení na základě výstupu projektu...*“ (František) Jeden dotazovaný uvádí obecně pojem formativní hodnocení.

7.3.3 Kategorie č. 3: Hodnotící praxe

Valná většina dotazovaných používá klasifikaci v rozmezí pěti stupňů, byť někteří přecházejí právě ze slovního hodnocení. „*...letos poprvé začínám známkovat...*“ (Andrea); „*...Ponejvíce známkami, i když s tím tak trochu vnitřně bojuju. Do 3. třídy je u nás slovní hodnocení, a pak najednou... trochu kotrmelec...*“ (František) Více jak polovina tázaných však také dodává, že ke známkám přidává nějaký druh další zpětné vazby, slovní komentář, razítko, samolepku, ústní okomentování a podobně. „*...Nepoužívám jen známkování, snažím se vždy známku doplnit alespoň o slovní komentář...*“ (Tereza); „*...Známkami, razítky, pochvalou, smajlíky a mračouny. Taky samolepkami, děláme týdenní sebehodnocení a snažím se o sebehodnocení na konci každé hodiny...*“ (Lucie) V rámci rozhovorů dva účastníci uvádějí v rámci hodnotící praxe také konzultace či tzv. tripartitu, tedy rozhovor rodiče, žáka a učitele. „*...vyvrcholením jsou pak konzultační tria, kdy se účastní žák, učitel a rodič a tam to pěkně spolu proberou...*“ (Jan); „*...plus se k tomu přidávají konzultace, takzvaná tripartita...*“ (Marie) Dále pak dotazovaní uvádějí hodnocení pomocí práce s různou váhou známek v elektronických systémech, typu elektronická žákovská knížka, systém bodování v rámci třídních soutěží „*...bodovými*

systemy v rámci různých motivačních soutěží. Není to tedy stejné a není to nuda...“ (Michal), zhodnocení úkolu dle daných výstupů, obzvláště ve výchovných předmětech „...ve výchovných předmětech pak často používám pro hodnocení nějaké kritérium, například v hudebce musíš zazpívat 1 píseň, není důležité jak, zda tedy čistě nebo falešně, ale to, že tohle splnil, tedy zazpíval...“ (Kateřina) a v neposlední řadě také slovní hodnocení (dva dotazování).

7.3.4 Kategorie č. 4: Termín mapy učebního pokroku

Osm z jedenácti dotazovaných tento termín slyšelo a má o něm nějaké povědomí. „...Ano, lehce jsem o nich slyšela, ale nepronikla jsem do nich. Tedy moc nevím...“ (Marie); „...Ano, slyšela, dokonce teda nedávno, na nějakém semináři...“ (Tereza); „...Ano, slyšela. Trochu z rychlíku, ale ano...“ (Kateřina) Přestože tři dotazovaní tento termín neznají až na jednoho si všichni dokázali tu více, tu méně konkrétněji tento termín vyložit. Většina odpovědí je pak v duchu, tvrzení, že mapy učebního pokroku ukazují, mapují žákův vývoj, pokrok a také mu ukazují, kde jsou jeho mezery. „...rozumím tomu jako systému hodnocení, které pracuje s žákem jako s individualitou, nikoli s celou skupinou, jak je tomu u známek. Vidí svůj pokrok...“ (Vendula); „...V průběhu učení mohou všichni účastníci pomocí takovéhle mapy sledovat v jaké fázi se žák právě nachází...“ (Kateřina); „...Tento soubor vytváří vzdělávací cestu jednotlivým dětem, kterou můžeme snadno mapovat. Dobré je taky to, že umožňují sledovat ten individuální pokrok žáka, nesrovnává ho s nikým a je tak pro všechny důležitým zdrojem informací...“ (Jan) Vesměs je hodnotí jako zajímavé a do budoucna o nich někteří přemýšlí, jeden z dotazovaných však také vidí mimo jiné tuto nevýhodu: „...nevím, jak bude dostupný pro všechny, i pro mé kolegyně, které si sotva otevřou mail...“ (Tereza)

7.3.5 Kategorie č. 5: Používání Map učebního pokroku od společnosti SCIO

Žádný z dotazovaných na své škole či on sám nevyužívá Mapy učebního pokroku od společnosti SCIO, a to z různých důvodů. Dva respondenti uvádějí, že by s takovou změnou mělo přijít vedení školy. „...Na naší škole se tak nehodnotí a já jako třídní učitelka si sama na takovou změnu netroufnu. To by muselo přijít ze shora...“ (Tereza); „...naše vedení se o něm v souvislosti s hodnocením žáků nezmiňuje...“ (Vendula); „...do nějakých novinek takovéhleho rozměru se nepouštím...“ (Kateřina) Podle několika z dotazovaných

také chybí jakási osvěta, mnoho učitelů o tom mnohé nevědí. „...Asi to není mezi kolegy zas tak známé...“ (Andrea); „...nepřišla jsem s nimi přímo do kontaktu a sama je nevyhledala, předpokládám, že takhle to má většina kolegů...“ (Marie); „...Abych řekl pravdu nevím, vím jen, že to tady jednu chvíli prolétlo éterem, ale nedostal jsem se k tomu blíže...“ (Radek); „...Já jsem o tom nikdy neslyšela, nepoužívám to, protože jsem se o tom nedoslechla. Asi neměli žádnou kampaň...“ (Lucie) Podle Františka a Jany nepoužívání může spočívat v tom, že uvedené SCIO Mapy učebního pokroku jsou dosti obecné, a byla by tak velká práce je napasovat na školní vzdělávací program v jednotlivých školách. „...Podle mě jsou příliš komplikované a obecné. Je na nich fůra práce...“ (František); „...mapy učebního pokroku mají smysl jen tehdy, pokud mapují skutečný obsah Vaší školy. SCIO to má víceméně hrozně obecně, my potřebujeme více detailů, kam SCIO nemůžu...“ (Jan)

7.3.6 Kategorie č. 6: Výhody a nevýhody map učebního pokroku, vlastní systém jim podobný

Čtyři z dotazovaných uvádějí, že něco na podobném principu mají, nebo na tom alespoň pracují. „...teprve s tím začínáme, je to běh na dlouho trať, zmiňoval jsem náročnost takovýhle projektu. U některých dětí a v některých oblastech však již MUP používáme při slovním hodnocení, taková pomůcka, návod... Časem bychom na něm rádi postavili průběžné i závěrečné hodnocení dětí...“ (Jan) Prakticky všichni pak zdůrazňují časovou náročnost takového projektu, a to také vidí jako jeho největší slabinu. „...pracuji na něm. Hledám inspiraci, kde se dá, ale zatím nechci odkrývat karty. Je taky možný, že to nikdy nedám dohromady, ale uvidíme...“ (František); „...Pořád se snažím využívat různé nástroje, jak se k MUP přiblížit, ale je to na dlouho...“ (Andrea) Za hlavní výhody map učebního pokroku uvádějí všichni ve shodě individuální rovinu při hodnocení každého jednotlivého žáka, naopak nevýhodu shledávají v mentální i časové náročnosti při tvorbě takových map, a pak také to, že učitelé je stále ještě neumí tvořit. „...Několik, ale hlavně časovou i mentální náročnost tvorby map, a taktéž nedostatečné dovednosti učitelů je tvořit...“ (Jan); „...myslím, že většina kolegů má spousty jiné práce a určitě by do ničeho takové nešla...“ (Radek); „...Jako minus bych uvedla časovou náročnost pro nás kantory...“ (Kateřina); „...Jako minus bych řekl, že to určitě bude hodně časově náročné. V tomto

počtu dětí ve třídě, mám jich 28...” (Michal); „...Nevýhodu bych spatřoval v přehlcení informacemi a dost času nad takovýmto projektem...” (František)

7.4 Shrnutí rozhovorů

Všem respondentům byly položeny stejné otázky, ke kterým se měli vyjádřit. Jejich odpovědi samozřejmě nemohou být stejné a utvářela je celá skupina různých činitelů. Ať už je to délka praxe, věk, časová vzdálenost od studia nebo jejich funkce či postavení v jejich škole.

Všichni hovořili o důležitosti hodnocení a byli si vědomi, jak důležitý úkol na nich spočívá. Ukázalo se, že u některých z nich tato váha odpovědnosti, kterou možná na sebe kladou až příliš vážně, způsobuje jisté nepohodlí a závěrečným hodnocením žáků vynakládají nemalé množství času a energie. Respondenti také víceméně potvrdili, že ve školách stále ještě převládá zaběhnutá klasifikace, byť doplněná o nejrůznější formy jiných sdělení, například psaný či ústní komentář, razítko, písmeno za úpravu a podobně. Co se týče inovativních přístupů víceméně všichni uváděli slovní hodnocení, které jak se zdá, stále ještě nezapustilo v českých školách hluboké kořeny. To, že se na školách, u vybraných respondentů, nevyužívají mapy učebního pokroku, ať už v jakékoli formě, dávají dotazovaní za vinu nedostatku času. Ve svých zaměstnáních tráví čas administrativou a běžnou agendou a na rozpracovávání takových složitějších témat prostě už není čas, někde ani podpora kolegů či vedení školy.

Tedy z uvedených rozhovorů vyplývá, že uvedení dotazovaní i přes snahu, a někdy i použití, inovativních prvků, stále spíše při hodnocení žáků inklinují k zaběhnutým pořádkům.

8 Kvantitativní šetření

Kvantitativní výzkumné šetření má sloužit jako doplnění předešlého. Dotazníkové šetření jsem zvolil pro jeho nejvhodnější uplatnění vzhledem k již jednou položené výzkumné otázce, které uvádím níže.

Využívají školy, které si zažádaly o přístupové údaje Mapy učebního pokroku od společnosti SCIO? Pokud ano, proč? Pokud ne, proč?

Tato otázka byla rozeslána všem, které měla společnost SCIO uvedené, že si požádali o přístupová hesla, aby mohli jejich Mapy učebního pokroku využívat.

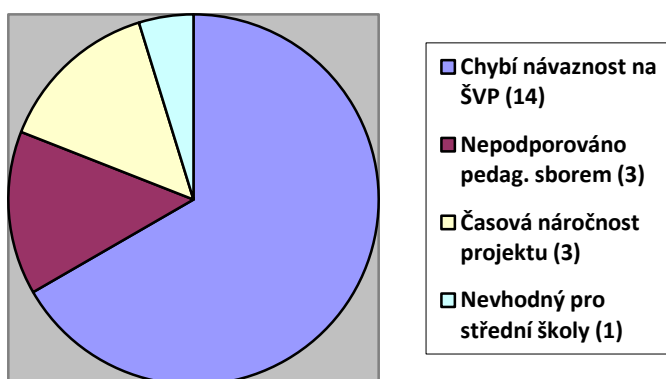
8.1 Kvantitativní výzkum-dotazník

Na počátku dotazníkového šetření jsem si stanovil následující hypotézu, která se jasněji ukazovala při kontaktování jednotlivých škol na doporučení společnosti SCIO, kde v praxi Mapy učebního pokroku měli využívat. Začalo se ukazovat, že školy, které mi byly doporučeny s tímto systémem nepracují. Stanovená hypotéza zní: *Školy, které si o přístupová hesla k Mapám učebního pokroku řekly je aktivně nevyužívají.* Výsledky šetření jsem zpracoval do následující tabulky a grafů:

Tabulka č. 2: *Výzkumné šetření v roce 2016.* Používání Mapy učebního pokroku od společnosti SCIO u škol, které si zažádaly o přístupové údaje.

1	ZŠ Středočeský kraj	aktivně nevyužívají			
2	ZŠ Olomoucký kraj	aktivně nevyužívají		Aktivně nevyužívají	18 škol
3	ZŠ Zlínský kraj	začali v tomto školním roce		Uvažují do budoucna	3 školy
4	ZŠ Olomoucký kraj	aktivně nevyužívají		Aktivně využívají	1 škola
5	Gymnázium kraj Vysočina	aktivně nevyužívají		celkem	22 škol
6	Střední odborná škola Středočeský kraj	aktivně nevyužívají			
7	ZŠ Karlovarský kraj	aktivně nevyužívají			
8	Gymnázium Středočeský kraj	aktivně nevyužívají			
9	ZŠ Karlovarský kraj	aktivně nevyužívají			
10	Gymnázium Praha	úvaha do budoucna			
11	ZŠ Liberecký kraj	úvaha do budoucna			
12	ZŠ a MŠ Praha	aktivně nevyužívají			
13	ZŠ Praha	aktivně nevyužívají			
14	ZŠ a MŠ Karlovarský kraj	úvaha do budoucna			
15	ZŠ Praha	aktivně nevyužívají			
16	ZŠ Praha	aktivně nevyužívají			
17	ZŠ a MŠ Jihomoravský kraj	aktivně nevyužívají			
18	ZŠ a MŠ Moravskoslezský kraj	aktivně nevyužívají			
19	ZŠ Pardubický kraj	aktivně nevyužívají			
20	ZŠ Moravskoslezský kraj	aktivně nevyužívají			
21	ZŠ Pardubický kraj	aktivně nevyužívají			
22	Gymnázium Ústecký kraj	aktivně nevyužívají			

Graf č. 1: Výzkumné šetření v roce 2016. Důvody proč Vaše škola nevyužívá MUP od společnosti SCIO



Celkem 21 škol

8.2 Ověření hypotézy

Hypotéza: Školy, které si o přístupová hesla k Mapám učebního pokroku řekly je aktivně nevyužívají.

Tato hypotéza se potvrdila. Jasně se ukázalo, že drtivá většina uvedených škol uvedenou aplikaci nevyužívají. Důvody proč tomu tak jak jsou v každé škole jiné, vesměs, jak je v grafu č. 1 ukázáno, se však jedná o nenavazování tohoto hodnotícího nástroje na školní vzdělávací program dané školy.

Školy, které naopak tuto aplikaci využívají nebo ji chtějí v budoucnu využívat, z dotazníkového šetření slovy čtyři, se pak shodují, že velkou předností je předpřipravenost této aplikace a možnost individuálního hodnocení každého žáka. U jedné z těchto škol převládá jako důvod zvědavost.

8.3 Interpretace zjištěných údajů

Z dotazníkového šetření jasně vyplynulo, že Mapy učebního pokroku od společnosti SCIO nevyužívá, až na výjimku, žádná z nimi registrovaných škol. Několik málo škol o použití tohoto nástroje do budoucna uvažuje, nevíme však, zda se tomu opravdu tak stane. Taktéž při jednotlivých rozhovorech s učiteli na školách nebyl jediný příklad aktivního používání této aplikace. Jako jeden z hlavních důvodů, proč tento hodnotící

nástroj školy a jejich vedení nevyužívají je jeho nenávaznost na školní vzdělávací program v jednotlivých školách. SCIO Mapy učebního pokroku jsou považovány za obecné a může se tak s nimi v dané škole špatně pracovat. Dalším důvodem je pak časová náročnost projektu, i když někteří uvádí, že připravenost tohoto projektu je jedním z důvodů, který také může sehrát roli, proč školy tento nástroj používají či začnou používat. Pro jednu skupinu tázaných tedy znamená to stejné něco jiného, než znamená pro druhou skupinu dotazovaných. Podle zjištěného to tedy vypadá, že v praxi se hodnotící nástroj společnosti SCIO Mapy učebního pokroku řádně neusadil.

9 Výzkumný závěr

Cílem výzkumu bylo zjistit odpověď na následující výzkumné otázky:

1. Existují dle učitelů inovativní přístupy v hodnocení žáků a využívají je?
2. Jak a čím nejčastěji hodnotí učitelé?
3. Jak učitelé rozumějí termínu MUP?
4. Používají nějaký systém, který je na MUP založený (vlastní či privátní)?
5. Používají aktivně registrované školy online hodnotící nástroje od společnosti SCIO Mapy učebního pokroku?

Výzkum probíhal jak kvalitativně, tak kvantitativně a ve výsledku přinesl následující zjištění.

I když si dotazovaní spojují hodnocení žáků s velkým a důležitým úkolem je to oblast, kde se víceméně drží starých a osvědčených metod. Ve většině odpovědí se uváděla školní klasifikace, byť doplněná o nějaký ten psaný či slovní komentář. Respondenti však často uváděli, že inovativními přístupy, ve kterých se celkem orientovali, rozumí například žákovské portfolio či formativní hodnocení obecně nebo slovní hodnocení konkrétněji. I tedy přesto, že u nich existuje velké povědomí o prospěšnější hodnotící formě oproti klasifikaci, tím hlavním hodnotícím nástrojem je právě ona. Sami dotazovaní se pak povětšinou hlásili k tomu, že oni formativně hodnotí, nebo se o to alespoň snaží. O termínu mapy učebního pokroku valná většina slyšela, byť jen někteří povrchně či pouze v jistých vzdělávacích oblastech, klasicky ve čtenářské gramotnosti. Dokázali tak tento termín objasnit z hlediska individuálního, dlouhodobého a motivačního přístupu k žákům, zároveň uváděli, že je takovýto nástroj velmi náročný časově i mentálně, přestože valná většina z nich si žádný takovýto hodnotící nástroj na své škole nevyzkoušela. Na nedostatek času a zavalení administrativou si postěžovali všichni účastníci výzkumu.

Co se týče druhé části výzkumu, a to zjišťování praktického a aktivního využívání online aplikace Mapy učebního pokroku od společnosti SCIO se víceméně jasně prokázalo, že registrované školy tuto nabídku nijak aktivně nevyužívají. Ponejvíce proto, že jim chybí

návaznost na jejich školní vzdělávací program a pak také pro časovou a administrativní náročnost projektu.

Dovolíme si nakonec vyzdvihnout jeden aspekt z naší interpretace výzkumného záměru, a to proč se Mapy učebního pokroku od společnosti SCIO u dotazovaných neujaly. Řekli bychom, že ve školním prostředí je důležitá, konec konců jako všude, podpora zdola, podpora od jednotlivých pedagogických pracovníků takovému projektu. Nejlépe přijímané změny, koncepty či projekty jsou takové, na kterých se sami pracovníci dané instituce aktivně podílejí. Takové projekty se pak vyznačují větší motivací účastníků při zapojování do praktického provozu.

Seznam použité literatury

AMONAŠVILI, Š. A. Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: experimentální pedagogická studie. Praha: Ústřední knihovna – Oborové informační středisko Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1987. Informační bulletin SVI. Supplementum

BLACK, P. & WILIAM, D. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. In: *Phi Delta Kappan* Vol. 80 (2) pp. 139-148 October 1998. [cit. 27. 3. 2016]. Dostupné z: <https://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>

BLACK, P. & WILIAM, D. Changing Teaching through Formative Assessment: Research and Practice. The King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project. In: *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*. Centre for Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publication, 2005, s. 223-237. [cit. 17. 4. 2016]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/ceri/34260938.pdf>

BLOOM, B. S., J., HASTINGS, T., MADAUS, G., F. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw Hill, c1971. ISBN 0-07-006114-9

CANGELOSI, J. S. Strategie řízení třídy. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7367-118-2

ČÁP, J. Psychologie pro učitele. PRAHA: SPN, 1987. ISBN 14-225-87

DOROTÍKOVÁ, S. Hodnocení jako filozofický problém. In: *Filosofie - výchova - hodnoty : sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc.* Praha: PedF UK 1999. ISBN: 80-86039-88-9

ĎURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J. Pedagogická psychológia. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988

FISHER, R. Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6

Gavora, P. Úvod do pedagogického výzkumu, Brno: Paido 2000, ISBN 80-85931-79-6

GRAVES, D. H. A fresh look at writing. Toronto, Canada: Irwin Pub., c1994. ISBN 0435088246

- GREGER, D., JEŽKOVÁ, V., EDITOŘI. Školní vzdělávání, zahraniční trendy a inspirace. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 80-246-1313-1
- HELUS, Z. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- HENDL, J. Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha : Karolinum, 1999. str. 195
- CHVÁL, M. Jak poznáme, že se žáci něco naučili? Kapitola v K. Starý a kol. Pedagogika ve škole, Praha Portál 2008, ISBN 978-80-7367-511-0
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, hodnocení kompetencí žáků, sebehodnocení, praktické ukázky. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2834-6
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J. NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-314-7.
- Kol. autorů. Mapy učebního pokroku : Obecná metodika. Praha: www.scio.cz, s.r.o., 2014. ISBN 978-80-7430-130-8
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0
- MAREŠ, J. Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky. Praha: PedF UK 1991. ISBN: 80-7066-331-6
- MEIGHAN, R. Sociology of Education. Trowbridge, Wiltshire, Cassel Educational Ltd., Holt, Rinehart and Wilson Ltd., 1993
- NEUMAJER, O. Inovativní výukové aktivity pro rozvoj dovedností pro 21. století: studium: Učitelství praktického vyučování; kurz: Technologie ve vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-653-6

- PASCH, M. T., GARDNER, G. G., LANGER, M., STARK, A. J., MOODY, CH. D. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4
- SANTIAGO, P. a kol. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012, OECD Publishing 2012. [cit. 17. 4. 2016]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/czech/49479976.pdf>
- SKALKOVÁ, J. Aktivita žáků ve vyučování. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971
- SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9
- SPILKOVÁ, V. Jakou školu potřebujeme?. Praha: Strom, 1997. Škola 21. Diskuse. ISBN 80-901954-2-3
- STARÁ, J. a kolektiv autorů. Slovní hodnocení na 1. Stupni ZŠ. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X
- STARÝ, K. a kol. Učitelé učitelů: Náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru, Praha: Portál 2008, ISBN 978-80-7367-513-4
- STARÝ, K. Formativní hodnocení ve školní výuce. In: GREGER, David a Věra JEŽKOVÁ. Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace. Praha: Karolinum, 2007
- STRAUSS, A. L., CORBIN, J. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
- TONUCCI, F. Vyučovat nebo naučit?. 2. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994
- VELIKANIČ, J. Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973

Elektronické zdroje

Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech, PŠÚ 2015, str.25, dostupné na: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/692/kriticka-gramotnost-2015-1.pdf>

Gramotnosti ve vzdělávání, soubor studií, VÚP v Praze 2011, ISBN: 978-80-87000-74-8, dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp_content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf

OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills (OECD 2013): <http://skills.oecd.org/skillsoutlook.html>, kapitola Dovednosti potřebné pro 21. století zde: http://www.piaac.cz/attach/OECD_Skills_Outlook_2013_1_kapitola.pdf

Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech, PŠÚ 2015, dostupné na: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/692/kriticka-gramotnost-2015-1.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vyhláška 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Dostupné z: <http://msmt.cz/>

Národní ústav pro vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>

Výzkumný ústav Pedagogický. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/>

ZŠ Kunratice, Praha. Pravidla pro hodnocení žáků. Dostupné z: http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/2007_09_01-hodnoceni_vysledku_vzdelavani_zaku-n.pdf

ZŠ Londýnská, Praha. Klasifikační řád. Dostupné z: <http://www.londynska.cz/index.php?p4=dokumenty>

Přílohy

Seznam příloh:

Příloha 1: Struktura rozhovoru

Příloha 2: Přepisy rozhovorů

Příloha 3: MUP ZŠ Praha

Příloha 4: Ukázka kódování rozhovoru

Příloha 5: Dotazníkové šetření

Příloha 6: Ukázka aktivity Mapy učebního pokroku SCIO, oblast český jazyk

Příloha 7: Ukázka projektu Mapy učebního pokroku SCIO, oblast český jazyk

Příloha 8: Ukázka hodnocení aktivity Mapy učebního pokroku SCIO, oblast český jazyk

Příloha č. 1 Struktura rozhovoru

- 1) *Co se Vám vybaví, když se řekne hodnocení žáků?*
- 2) *Existují dle Vás v hodnocení žáků nějaké inovativní přístupy?*
- 3) *Řekl/a byste, že hodnotíte žáky inovativními formami?*
- 4) *Řekl/a byste, že používáte formativní hodnocení? Tedy hodnocení, které žáka posunuje?*
- 5) *Jak, čím hodnotíte?*
- 6) *Slyšel/a jste o mapách učebního pokroku (tzv. MUP)?*
- 7) *A jak tomuto termínu rozumíte?*
- 8) *Kde jsou podle Vás možné + a – MUP?*
- 9) *Používáte Vy či Vaše škola MUP od SCIO?*
- 10) *Proč používáte/nepoužíváte MUP od SCIO?*
- 11) *Kde vidíte možné + a – MUP od SCIO?*
- 12) *Máte nějaký vlastní hodnocení postavené na systému MUP, a případně jak funguje?*

Příloha č. 2 Přepisy rozhovorů

Rozhovor s učitelkou Andreou, praxe 6 let, momentálně 3. třída

T: Ahoj Andreo, děkuju, že jsi svolila.

U: Ahoj Dalibore, není vůbec zač. Třeba mi to jednou oplatíš, taktéž mě to za 2 roky čeká.

T: Takže začínáme, připravená?

U: Samozřejmě, jak jinak.

T: Co se Ti vybaví, když se řekne hodnocení žáků?

U: V myslí se mi vybaví nástroj nebo nějaký kreativní způsob, jakým mohu hodnotit různé výkony a hlavně dát možnost nějakého ocenění za zásluhy, které si dítě zaslouží.

T: Existují dle Tebe v hodnocení žáků nějaké inovativní přístupy?

U: Rozhodně ano, sama jsem před touto školou pracovala na škole, kde bylo místo známek slovní hodnocení od 1. do 9. třídy. Bohužel bylo však hodně šablonovité, hlavně na druhém stupni. Přesto jsem vždycky bojovala a do každého vysvědčení dala kus sebe. Víím, že se jedná o formální dokument, ale přeci jen, čtou ho děti, se kterými trávíš hodně času a každý z nich tam chce najít to pohlazení. Hloupý bylo to, že vedení té školy si hodně stálo za svým a nechtělo o nějakých úpravách slyšet. No, a jako další moderní přístupy беру portfolio a sebehodnocení.

T: Řekla bys tedy, že hodnotíš žáky inovativními metodami?

U: Doufám, že ano. Pořád se snažím hledat nové cesty, jak udělat žákům hodnocení tak, aby jim vyhovovalo a zároveň, aby byl prostor i pro názor rodičů. Určitě dělám vše proto, aby všechno, co děláme mělo nějaký přínos, sama nesnáším miliony papírů a zpětná vazba žádná.

T: Řekla bys, že používáš formativní hodnocení? Tedy hodnocení, které žáka posunuje?

U: Upřímně si nejsem jistá, letos poprvé začínám známkovat. To budu moci zhodnotit až na konci roku, zda mé hodnocení někam žáky posunulo. Teda spíše to zhodnotí oni. Sama jsem na tohle zvědavá, protože na minulé škole jsem měla pocit, že od 4. třídy slovní hodnocení žáky nikam neposouvá, uvidíme, jak to bude se známkami...

T: Hm, jak, čím hodnotíš?

U: Mám 3. třídu, takže od letoška známkami. Taky k nim ale přidávám slovní komentář či reflexi od ostatních. Počet chyb je jednotný pro celou školu, takže se řídím podle tabulky, s tím, že nehodnotím všechno na známky. Nejsem příznivcem honu na jedničky. Děti se mají učit hlavně pro sebe, nikoli pro jedničky. Důležitý taky je chování, což hodnotíme denně formou kalendáře, kde děti mapují své chování, přidáváme k tomu ústní zpětnou vazbu, kterou uzavíráme celý den.

T: Slyšela jsi o mapách učebního pokroku (tzv. MUP)?

U: Ano, četla jsem o tom v časopise Kritické listy.

T: A jak tomuto termínu rozumíš?

U: Chápu to jako možnost sledovat a hodnotit nějaký vývoj v tomhle případě pokrok v oblasti čtení a čtenářství, kterého dítě dosáhlo za určitý období.

T: Jsou podle Tebe nějaké + a – MUP?

U: Mezi plusy bych zařadila individuální hodnocení, kde každé dítě vidí, jak na tom je. Nezávisle na okolí. Mezi mínusy pak jednoznačně náročnost a obsahovou stránku, protože je celkem těžké se v tom zpočátku zorientovat a utřídit co a jak vlastně hodnotit. Teda alespoň na mě to tak působí.

T: Používáš Ty či Tvoje škola MUP od SCIO?

U: Naše škola zatím ne, ale vím, že někteří kolegové se podílí na různých seminářích a konzultacích pro MUP.

T: A můžu se zeptat proč nepoužíváte MUP od SCIO?

U: Asi to není mezi kolegy zas tak známé, nevím kolik z kolegů by se chtělo pouštět do něčeho nového. Většina podle mého názoru dává přednost zaběhlým způsobům.

T: Máš nějaké vlastní hodnocení postavené na systému MUP, a případně jak funguje?

U: Pořád se snažím využívat různé nástroje, jak se k MUP přiblížit, ale je to na dlouho. Vytkla bych možná sebehodnocení, kdy se spolu se žáky po měsíci hodnotíme do záznamového archu. Nejlépe učivo, které jsme za měsíc probrali a zahrnujeme do toho i klíčové kompetence. Taky se snažím mapovat vybrané oblasti, aby děti i rodiče měli možnost vidět pokroky, kterých jsme za nějaký období dosáhli. K tomu bezvadně slouží portfolio.

T: Skvělé, děkuju za Tvůj čas.

U: Není, měj se pěkně.

Rozhovor s učitelkou Marií, praxe 6 let, momentálně 3. třída, vede dramatický kroužek

T: Dobrý den, paní učitelko. Musím Vám poděkovat, že jste mi vyšla vstříc.

U: Dobrý den, to je v pořádku. Taky jsem byla ráda, když mi při studiích lidi, kolegové z praxe pomohli. To je jasné.

T: Tak začínáme... Co se Vám vybaví, když se řekne hodnocení žáků?

U: Stres, strach, známky, zkoušení versus seberozvoj, sebehodnocení, pokrok, hrdost. Spousty a spousty věcí.

T: Uvedla jste stres a strach, prožíváte ho při hodnocení?

U: Ano, já kupříkladu velmi silně, bohužel jsem taková povaha. Hrozně dlouho a svědomitě nad tím přemýšlím, je to pro mě náročná činnost. A stres.

T: Ano, rozumím. Existují podle Vás v hodnocení žáků nějaké inovativní přístupy, které by kupříkladu váš stres zmenšily nebo zmírnily? Co myslíte?

U: Myslím, že ano. Záleží na každém učiteli, co pro něj inovativní přístup znamená. Pro někoho je to slovní hodnocení, protože je zvyklý na známky, pro jiného sebehodnocení žáků, protože jim před tím prostor nedával. Takže ano. U mě to však se stresem dobře nevidím. Jedině, že bych byla zbavena pololetních a závěrečných hodnocení na vysvědčení, pak ano.

T: Cha, cha, třeba to jednou přijde, ale teď, řekla byste, že hodnotíte žáky inovativními formami?

U: Nevím, zda-li inovativními, ale určitě odlišnými od jiných škol určitě. Máme tu u nás slovní hodnocení, sebehodnocení žáků, známky doplněné písmeny.

T: Řekla byste tedy, že používáte formativní hodnocení? Tedy hodnocení, které žáka posunuje?

U: Doufám a věřím, že ano.

T: Jak, čím hodnotíte?

U: Od třetí třídy hodnotím známkami, které jsou doplněny písmeny, což je jakási stupnice splněných určitých kritérií práce. Každý měsíc pak provádíme krátké sebehodnocení, ve čtvrtletí rozšířené sebehodnocení formou tabulky a komentáře ze strany rodiče, žáka, učitele, plus se k tomu přidávají konzultace, takzvaný tripartita. No a pak vysvědčení se známkami doplněné tabulkou ohodnocených dovedností s komentářem. A tohle všechno je právě ten stres.

T: Rozumím, spousta času, že?

U: Ano, přesně tak.

T: Slyšela jste o mapách učebního pokroku (tzv. MUP)?

U: Ano, lehce jsem o nich slyšela, ale nepronikla jsem do nich. Tedy moc nevím.

T: A jak tomuto termínu rozumíte?

Chápu to jako přesné zmapování toho, na jaké učební úrovni se žák nachází, jakou má za sebou cestu, myslím tím jeho pokrok, a kam by měly jeho další kroky vést.

T: Kde jsou podle Vás možné + a – MUP?

U: Velké plus je, že žák má stále na očích to, kam se posunul, jaký pokrok udělal. Přesně pak ví, jak by měl pracovat i nadále. Riziko vidím u dětí, kterým toto hodnocení moc nesesedne, takové, co jsou zvyklé z domova na nějakou přísnot, na bič. Na ty by to nemuselo zabírat.

T: Používáte Vy či Vaše škola MUP od SCIO?

U: Já nepoužívám a nikoho v okolí neznám, kdo by je používal.

T: A víte Proč nepoužíváte MUP od SCIO?

U: Nepřišla jsem s nimi přímo do kontaktu a sama je nevyhledala, předpokládám, že takhle to má většina kolegů. Sama ani nevím, jaký je rozdíl mezi MUP a MUP od SCIO.

T: Máte nějaký vlastní hodnocení postavené na systému MUP, a případně jak funguje?

U: Nemám, ale třeba jednou, kdo ví.

T: Tak jo, děkuju Vám za rozhovor, mějte se pěkně.

U: Není zač, ať Vám to dobře dopadne.

Rozhovor s učitelem Františkem, praxe 6 let, momentálně 5. třída, vede školní parlament a školní TV

T: Děkuju Františku, že jsi dal souhlas a jdeš do toho.

U: Není zač, co bych pro kolegu učitele neudělal...

T: Prima, jdeme na to. Řekni mi prosím Tě, co se Ti vybaví, když se řekne hodnocení žáků?

U: Uf... Ale jo, zpětná vazba od učitele, aby děti a rodiče věděly, jak se jim podařilo zvládnout určité dovednosti, a jako informace pro další školy či zaměstnavatele, kde se žák bude ucházet o studium nebo zaměstnání.

T: Aha, jsou podle Tebe v hodnocení žáků nějaké inovativní přístupy?

U: Určitě jo, například portfolio, formativní hodnocení, hodnocení na základě výstupu projektu a podobně. Určitě taky nějaké internetové nebo online formy, nejspíše na školách v USA.

T: Myslíš?

U: No jasně, tam školy spolupracují s technologickými firmami, Microsoft, Google. Myslím, že tam by to stálo za to jet se inspirovat.

T: Naprosto souhlasím, kdy vyrazíš?

U: To víš, s učitelským platem a rodinou... Tak nevím, třeba nějaké prázdniny, cha, cha...

T: Dobrá, tak zpět. Řekl by, že hodnotíš žáky inovativními formami?

U: To asi nemohu říci, ale snažím se.

T: Hm, a jak a čím hodnotíš?

U: Ponejvíce známkami, i když s tím tak trochu vnitřně bojuju. Do 3. třídy je u nás slovní hodnocení, a pak najednou... trochu kotrmelec. Jinak popisky konkrétních věcí a ústně.

T: Řekl bys tedy, že používáš formativní hodnocení? Tedy hodnocení, které žáka posunuje?

U: Řekl bych, že snad ano. V rámci možností pracuji s různými váhami známek v elektronické ŽK. Děti tak mohou průběžně sledovat, jak se zdokonalují a přitom ví, že do výsledné známky se promítne až to hodnocení, které ukáže jejich finální osvojení učiva.

T: Aha, Slyšel jsi o mapách učebního pokroku (tzv. MUP)?

U: Ano

T: Ano? A jak tomuto termínu rozumíš?

U: Rozumím tomu tak, že mapy žákovi ukazují přehled dovedností a znalostí, které si ve škole má osvojit. Každý žák by měl mít možnost „jet“ si svým tempem. Tedy nebát se zpomalit, když něčemu nerozumím, a nebát se jít napřed, když rozumím v dané oblasti všemu. Důležité však je, aby mu mapy nabídli a jasně definovali, co je potřeba zlepšit. Když někdo odevzdá test z přírody „naškrabaný“, neměl by styl psaní podle mě ovlivnit

hodnocení přírody. To by se mělo promítnout jinde v mapě, kde žák ještě neprokázal dostatečně čitelné psaní, nebo se v mapě vrací zpět. Docela je to zajímavé.

T: Určitě, kde jsou podle Tebe možné + a – MUP?

U: Za plus bych dal přehlednost osvojených znalostí a dovedností, prostor pro rychlíky i pro pomalejší, samozřejmě přehled pro nás jako učitele. Nevýhodu bych spatřoval v přehlcení informacemi a dost času nad takovýmto projektem.

T: Rozumím. Používáš Ty či Vaše škola MUP od SCIO?

U: Ne, máme registraci, ale ne.

T: Proč nepoužíváte MUP od SCIO?

U: Podle mě jsou příliš komplikované a obecné. Je na nich fůra práce.

T: Vidiš tedy nějaké + a – MUP od SCIO?

U: Jednoznačné plus je, že jsou vytvořené a navázané na RVP, ale co mi chybí je možnost dopracovat si je podle ŠVP Tvé školy. To je velký handicap.

T: Dobře a Máš nějaký vlastní hodnocení postavené na systému MUP, a případně jak funguje?

U: Ne, zatím ne, ale pracuji na něm. Hledám inspiraci, kde se dá, ale zatím nechci odkrývat karty. Je taky možný, že to nikdy nedám dohromady, ale uvidíme...

T: Tak to jsem zvědavý.

U: No, já taky.

T: Tak děkuju!

U: Není zač.

Rozhovor s učitelem Michalem, praxe 8 let, momentálně 4. třída+ učí na 2. stupni FJ a AJ

T: Dobrý den, děkuju moc za Váš čas, snad Vás dlouho nezdržím.

U: Dobrý den, není zač, mám asi tak 30 minut, pak musím jít na dozor do školní jídelny.

T: Děkuju, chápu, zapínám nahrávání.

T: Pane učiteli, co se Vám vybaví, když se řekne hodnocení žáků?

U: Běžná učitelská praxe, která by měla pravidelně probíhat v hodinách i mimo ně. Myslím, nejen jako vyplňování „povinných“ dotazníků žáky a učiteli, ale i jako drobná pochvala či nějaká výtka směrem k žákovi.

T: Hm, řekl byste, že se dá k hodnocení přistupovat nějak nově? Existují dle Vás v hodnocení žáků nějaké inovativní přístupy?

U: No, spíše, než inovativní přístupy či novinky dle mého záleží na osobnosti učitele, jak k hodnocení žáků přistoupí.

T: Aha, co je u Vás tedy důležité?

U: Nějaká lidskost, empatie, to tam patří. Procenta, čísla... to je jedna věc ale to, jak to sdělím, co dodám podobně...

T: Aha, řekl byste tedy, že hodnotíte žáky inovativně?

U: Ne, to si nemyslím, spíše se snažím o motivaci, aby žáci vnímali hodnocení ne jako nudnou činnost, co se musí.

T: A jak to děláte?

U: Tradičně známkami, potom také ústní pochvalou či výtka, bodovými systémy v rámci různých motivačních soutěží. Není to tedy stejné a není to nuda.

T: Aha, řekl byste tedy, že používáte hodnocení, které žáky někam posunuje, tzv. formativní hodnocení?

U: Snažím se o to. Naprosto jasně si uvědomuju, jak tenká je hranice, jak tenká hranice může být mezi tím, jak žáka můžete v budoucnu nějakým nevhodným hodnocením ovlivnit.

T: Slyšel jste o mapách učebního pokroku (tzv. MUP)?

U: Neslyšel

T: Aha, rozumíte tomuto termínu nějak?

U: Zřejmě se mapuje vývoj žáka v různých ohledech s přihlédnutím k různým kritériím, kde se u žáka za určité časové období hodnotí jeho proces. Krom učitele se na tomhle hodnocení podílí nejspíše i samotný žák. Je to tak? Nebo tak nějak?

T: Nu, vidíte, nejspíše jste o tom už slyšel.

U: Há, há. Je to možné.

T: Kde jsou podle Vás možné + a – MUP?

U: Plus je jednoznačně nějaký vývoj, který lze pozorovat dlouhodobě a vyvodit z něj závěry. Jako mínus bych řekl, že to určitě bude hodně časově náročné. V tomto počtu dětí ve třídě, mám jich 28.

T: Používáte Vy či Vaše škola MUP od SCIO?

U: Bohužel, nevím o tom. Spíše bych řekl, že ne.

T: Proč nepoužíváte MUP od SCIO?

U: Neumím odpovědět.

T: Napadají Vás nějaké možné + a – MUP od SCIO?

U: Nevím, do jaké míry jde pouze o standardizované hodnocení, alá... máme nějakou tabulku, do které dítě zaškatulkujeme.

T: A máte nějaký vlastní hodnocení postavené na systému MUP, a případně jak funguje?

U: Ne, nemáme.

T: Dobře, toť vše, děkuju za rozhovor.

U: Není zač.

Rozhovor s učitelkou Lucií, praxe 6 let, momentálně 2. třída, vedoucí MS TV

T: Dobré odpoledne, paní učitelko, děkuji za svolení k nahrávání našeho povídání.

U: Nemáte zač, Dalibore.

U: Jak se Vám tu líbí?

T: Je to tu pěkné, prostorná, moderní škola. Chválím.

U: Děkujeme.

T: Není zač. mohu se přesunout k 1. otázce?

U: Jistě

T: Co se Vám vybaví, když se řekne hodnocení žáků?

U: Znamka, pochvala, smajlík, mračoun, úsměv, podpis... takové volné asociace, ano?

T: Ano, není problém. Existují dle Vás v hodnocení žáků nějaké inovativní přístupy?

U: Od klasických známek je nejspíše nejvíce inovativní slovní hodnocení a sebehodnocení dětí, ne?

T: Ano, je to možné. Řekla byste tedy, že hodnotíte žáky inovativními formami?

U: Ano, pokud jsem tedy správně pochopila inovativní přístupy hodnocení, tak ano.

T: Jak a čím tedy hodnotíte?

U: Znamkami, razítky, pochvalou, smajlíky a mračouny. Taky samolepkami, děláme týdenní sebehodnocení a snažím se o sebehodnocení na konci každé hodiny, ale občas to časově nestihnu. To mě trápí.

T: To spousta učitelů... Řekla byste, že používáte formativní hodnocení? Tedy hodnocení, které žáka posunuje?

U: Ano, řekla bych, že ano.

T: Slyšela jste o mapách učebního pokroku (tzv. MUP)?

U: Ne, neslyšela. Měl jsem? Nějaká novinka?

T: Možná a jak tomuto termínu rozumíte?

U: Dítě, u malých prvňáčků učitel si provádí sebehodnocení, které si zakládá, postupně asi taky doplňuje a může na nich vidět svůj pokrok. Teď, když nad tím přemýšlím, zdá se to, že je to docela zajímavé... Asi tak?

T: Napadají Vás možné + a – MUP?

U: Jako přínos bych asi viděla to, že dítě vidí svou cestu ke zlepšení a dokáže ho pak slovně popsat. Není to takovéto anonymní. Jako negativum uvádím, ale nevím, jen domýšlím, že dítě není natolik soudné a není schopné reálného sebehodnocení v tomhle.

T: Používáte Vy či Vaše škola MUP od SCIO?

U: Já osobně ne, nevím, jak kolegové... To musíte za nimi.

T: Proč nepoužíváte MUP od SCIO?

U: Já jsem o tom nikdy neslyšela, nepoužívám to, protože jsem se o tom nedoslechla. Asi neměli žádnou kampaň, nebo ano?

T: To já nevím, nemohu to posoudit, ale máte nějaké vlastní hodnocení postavené na systému MUP, a případně jak funguje?

U: Né, to nemám. Vše, co mám, jsem řekla. Bohužel učitel má času málo, už tak si беру spoustu práce domů a má budoucí rodina je tak v ohrožení... Je mi líto, to vám neposloužím.

T: Nevadí, i tak děkuji a pěkný den.

U: I Vám.

Rozhovor s učitelkou Janou, začínající, momentálně 1. třída

T: Jano, děkuji, že jsi svolila k nahrávání a k rozhovoru.

U: Není zač, nevím, jak Ti budu platná.

T: Nu, jistě bude dobrý i pohled začínajícího učitele, který se 5 let připravoval a následně začíná.

U: Snad... Ha, ha...

T: Jano, co se Ti vybaví, když se řekne hodnocení žáků?

U: Znamky. Asi jsem mladá, stará škola...

T: To nevadí., ale jsou podle tebe nějaké inovativní, moderní formy v hodnocení žáků?

U: Jistě, že ano. Třeba portfolia, slovní hodnocení, sebehodnocení dětí.

T: Aha a řekla bys, že hodnotíš inovativně?

U: Snažím se, to víš, je to spousta starostí kolem. Nejvíce mě zahlcuje papírování a zatím jsem s dětmi stále v rozjezdu.

T: Dobře, řekla bys tedy, že hodnotíš tak, abys žáka někam posunovala? Tedy formativně?

U: No, snažím se o to, ale je to pěkně těžké.

T: Proč?

U: Však víš. Musím nad tím přemýšlet, abych někoho svým způsobem neurazila, nerozplakala, když třeba dělá něco jiného, ale zároveň, aby si byl vědom toho, že něco je špatně.

T: Jistě, chápu. Jak a čím hodnotíš?

U: Mám první třídu, jak jsem řekl, takže na začátku roku pro povzbuzení, klasika, razítka. K ničemu hlubšímu jsem se zatím za tu chvíli nedostala.

T: Dobrá. Slyšela jsi o mapách učebního pokroku? (MUP)

U: Ne, bohužel, bohudík?

T: A rozumíš tomuto termínu nějak?

U: Ach, to nevím. Asi nemůžu na tohle odpovědět. Na tohle se mě asi vůbec neptej, prosím. Vůbec bych nevěděla, neumím ti na tohle odpovědět.

T: Dobrá, nevadí a nevíš, zdali Tvoje škola používá MUP od SCIO?

U: Nevím, ale asi ne, dost bych o tom pochybovala. Jsme tradiční škola, né moc na novinky. Rozumíš?

T: Ano, a ty sama nemáš nějaké vlastní hodnocení, které by sis mohla myslet, že je postaveno na nějakých daných kritériích a postupech, třeba jako MUP?

U: Ne, zatím ne a myslím, že první třída je spíše než o hodnocení o nějaké sebeosbluze. Já bych vlastně vůbec nejraději nehodnotila.

T: A není náhodou sebeobsluha tématem už v MŠ?

U: Asi je, ale tam to už dneska asi nedělají. Kolegyně na místní školy pěkně nadávají, děti jsou nepřipravené.

T: Tak to chápu. No nic, tedy i tak Ti děkuji za čas.

Rozhovor s ředitelem Janem, praxe přes 10 let, momentálně ředitel ZŠ a MŠ v Praze

T: Pane řediteli, ještě jednou se raději ptám, mohu si vás nahrát?

Ř: Není problém, snad to bude slyšet, možná bych si měl sednout blíže, zkusíme to.

T: Vaše škola je dovolím si říct vyhlášená, nedostatkem žáků asi netrpíte, nebo ano?

Ř: Ne, to určitě ne. Naopak, žáky musíme nejen do prvních tříd odmítat. Rekonstruujeme patro na přesunutí tříd a školní družiny a taktéž sklepní prostory, kde by měly vzniknout prostory pro školní klub a taky pro jiné aktivity. Třeba doučování žáků češtině nebo psaní domácích úkolů.

T: Tak jen ať to vydrží.

Ř: Děkuju.

T: Po tom všem, co o Vaší škole vím a co jste právě teď řekl, si jsem jist, že vzdělávací inovace nejsou pro vaši školu žádné tabu...

Ř: Jsme otevřeni všemu... Snažíme se hlavně domluvit a uřídit se mezi sebou, nemá cenu nikomu nic nařizovat, pokud učit matematiku podle pana Hejného někdo nechce, tak ji neučí, ale na druhou stranu mu říkám, je to škoda, koukni na to. Snažím se s ostatními pracovat trpělivě a né shora.

T: Aha, mohu se tedy optat co jsou pro Vás inovace v hodnocení žáků?

Ř: Tak to jsou pro mě zcela nové a nevyzkoušené formy, které se ověřují. Na druhou stranu inovací v hodnocení žáků v konkrétní třídě může být i to, když učitel, který nebyl zvyklý se žáky o výsledcích mluvit, obhajovat je, tak ten začne. Rozleží se mu to a řekne si, ahá, ono by bylo docela dobré jim k tomu pár slov říct...

T: A tady u vás na škole? Máte tu nějaké?

Ř: Samozřejmě, i když to není asi úplná novinka, stále však se spousta škol drží starých a podle nich osvědčených receptů.

T: Co tím máte na mysli?

Ř: Myslím, zápis známky do žákovský a jedno za pololetí schůzky s rodiči. Se žáky se o tom nemluví, respektive mluví, co si mají opravit, jak a do kdy.

T: Hmm...

Ř: Takže u nás se pracuje hlavně se sebehodnocením žáků, tak, aby oni ve spolupráci s učitelem a rodiči si řekli co, kde a jak je třeba vytáhnout. Takovéhle sebehodnocení má v různých třídách různou podobu, vyvrcholením jsou pak konzultační tria, kdy se účastní žák, učitel a rodič a tam to pěkně spolu proberou, no a v neposlední řadě nám při slovním hodnocení pomáhají MUP.

T: Aha, MUP, myslíte mapy učebního pokroku?

Ř: Ano a ...

T: Omlouvám se, že Vám skáču do řeči, ale mohu se zeptat, jak bych tento termín měl podle Vás chápat?

Ř: MUP je mapa učebního pokroku. Tyhle mapy jsou vytvořeny jako soubor různě náročných, ale což je důležité měřitelných cílů k tématu nějaké oborové dovednosti. Jelikož hlavním cíle vzdělávání v naší škole je rozvoj myšlení dětí, využili jsme k definování jednotlivých stupňů náročnost cílů Bloomovu taxonomie, která definuje jednotlivé úrovně myšlení. Tento soubor vytváří vzdělávací cestu jednotlivým dětem, kterou můžeme snadno mapovat. Dobré je taky to, že umožňují sledovat ten individuální pokrok žáka, nesrovnává ho s nikým a je tak pro všechny důležitým zdrojem informací.

T: To zní skvěle. A vidíte nějakou nevýhody?

Ř: Několik, ale hlavně časovou i mentální náročnost tvorby map, a taktéž nedostatečné dovednosti učitelů je tvořit. Vždycky je to o týmu lidí, nikdy by nemělo dojít k tomu, že se tohle udělá někde v ředitelně a pak dá všem befelem.

T: Takže vaše škola asi MUP od SCIO nepoužívá, nebo ano?

Ř: Ne, měl jsem možnost se podílet na jejich tvorbě, ale nemáme je. Současnou verzi ani neznám. Nepoužíváme je, protože neodpovídají našemu vzdělávacímu programu. Mapy učebního pokroku mají smysl jen tehdy, pokud mapují skutečný obsah Vaší školy. SCIO to má víceméně hrozně obecně, my potřebujeme více detailů, kam SCIO nemůžu.

T: Rozumím a máte tedy nějaké vlastní MUP?

Ř: Teprve s tím začínáme, je to běh na dlouho trať, zmiňoval jsem náročnost takovýhleho projektu. U některých dětí a v některých oblastech však již MUP používáme při slovním hodnocení, taková pomůcka, návod... Časem bychom na něm rádi postavili průběžné i závěrečné hodnocení dětí. Není problém se podívat, máme je na webu.

T: Tak to se jistě podívám, děkuju. Zda-li Vás, pane řediteli nenapadá nějaká reakce či připomínka mnohokrát Vám děkuji za Váš čas a odpovědi.

Ř: Nenapadá, taktéž děkuju. Mějte se pěkně pane kolego.

Rozhovor s učitelem Radkem, praxe 4 roky, momentálně 3. třída, environmentální koordinátor

T: Pane učiteli, mockrát Vám děkuji za rozhovor a podle naší domluvy spouštím diktafon.

U: Není zač, samozřejmě. Snad nebudu nervózní a nebudu plácát...

T: Myslím, že se není čeho bát. Zeptal bych se Vás na pár otázek ohledně, jak sám zajisté uznáte, velmi složitého tématu, a to tématu hodnocení. Co se Vám vybaví, když se řekne hodnocení?

U: Hm, těžká otázka, takhle hned na začátku... Co se mi vybaví. Řeknu to takhle, když jsem byl žák školou povinný vždycky jsem si říkal, že hodnocení je velká nespravedlnost. Není objektivní, většinou jsem nesouhlas, možná to bylo tím, že jsem měl paní učitelku, tuším asi 4. či 5. třída, která některé děti upřednostňovala a jiné ne. Já byl v té druhé kategorii, čili jsem třeba i s takových předmětů jako je výtvarka či pracovky míval trojky a dokonce i čtyřky. Vždycky pak v pololetí či na konci řekla, že musela zavřít obě oči a zatnout zuby a dostal jsem za jedna. Já nechápal proč, protože co se po mně chtělo jsem udělal, ale nejspíše to nebylo podle jejích představ. Takže to je nespravedlnost. Dnes, ve svém věku musím říct že to, co se mi vybaví, když se řekne hodnocení, tak je dialog. Dialog-rozhovor, sám se sebou, ale hlavně pak se žákem, kterého se to týká. Proč tohle, proč tamto, proč ono... důležité je, aby učitel i dítě vědělo co má udělat a co se hodnotit bude. V tom je podle mě základ. Takže dnes se mi vybaví dialog.

T: Hmm, to je zajímavé přirovnání, je vidět, že nad tím dost přemýšlíte, existují podle Vás tedy něco nějaké nové věci, inovativní přístupy v hodnocení?

U: Ano, řekl bych, že je to právě ta změna, kdy se dává, klade důraz na to, aby hodnocení bylo co nejvíce objektivní, tedy bez zbytečných nějakých kudrlinek. Samozřejmě, každý učitel to může mít jinak, ale u některých mi posedlost známkami či neustálým komentováním s hodnotícími soudy přijde až škodlivé. Vždyť se nemusí všechno zhodnotit, přetřást, rozebrat, v některých věcech je třeba i jen radost s aktivitou, která ani nemusí mít nějaký výstup. Ale vrátím se na začátek, ano, myslím, že dnes je takovým novějším trendem se o věcech s dětmi bavit, nedělat rozhodnutí direktivně a dávat jasné mantinely

co a jak budu hodnotit. U nás ve škole se hodnotí do 5. třídy slovně, což mě je velmi sympatické. Ovšem ne všude to tak mají, takže i slovní hodnocení může být ještě dnes také takový inovativní přístup.

T: Takže byste o sobě řekl, že hodnotíte inovativními formami?

U: Vau... těžko sám sebe hodnotit, ale pokud se podívám na jiné školy a k jiným kolegům, tak víceméně se to dá i takto říci. U nás ve škole, a já taktéž se hodně soustředíme na sebehodnocení žáků. Takže už od první třídy se děti postupnými kružky a diskusí zkouší zreflektovat. Myslím, že se jim to celkem daří. Já se svými dětmi pracuji spíše na hodnocení, respektive sebehodnocení chování, dodržování pravidel než na složce učení.

T: Ehm, jak vás poslouchám, řekl byste, že používáte formativní hodnocení, tedy takové, které žáka někam posunuje?

U: Aby to neznělo neskromně, že jsem nějaký nafoukaný, ale myslím, že ano. Však se přeci říká, že chybami se člověk učí, takže u dětí to není jinak. Co mě štve, je to, co po třetí třídě. Do té doby slovní hodnocení a odpovídající přístup a potom? Jak jim budu vysvětlovat, že chybami se učí, když jim budu muset dát špatnou známku a rodiče jim to omlátí o hlavu?

T: Rozumím. Nu, a čím tedy hodnotíte teď?

U: Momentálně slovně.

T: Ano, ale zda-li máte třeba nějaké pevně stanovené průběžné hodnocení. Zmínil jste to, že pracujete se sebehodnocením u chování, jak to vypadá?

U: Ach, ano. Co se týče nějakých cvičení či úkolů máme razítka. Různé typy, smajlíky, zvířata, razítka s nápisy jako je: Přidej plyn, nebuď šnek a podobně... Jednou týdně či jednou za 14 dnů se pak hodnotí v několika předmětech a já jim tam případně dopisuji své komentáře. Co se týče hodnocení chování vždycky se najde čas na kruh na koberci a rozbor za co bych se dnes ocenili a co naopak zlepšili.

T: jak na to reagují?

U: Všichni si poctivě uvědomují co a jak ten den dělali a poctivě se přiznají.

T: To je dobré a opravdu všichni?

U: Ano, někomu se někdy musí jen trochu pomoci nějakou návodnou otázkou či připomenutím.

T: Rozumím, slyšel jste o mapách učebního pokroku?

U: Ano, slyšel. Je to od té vzdělávací instituce pana Štefla, že?

T: Ano, společnost SCIO.

U: Ano, myslím, že škola má přidělené přístupy, ale pokud vím, zatím s tím nikdo nepracuje.

T: Aha, nevíte proč? Vidí v tom ostatní, případně vy nějaké negativa?

U: Abych řekl pravdu nevím, vím jen, že to tady jednu chvíli prolétlo éterem, ale nedostal jsem se k tomu blíže. Neumím to teda posoudit, ale určitě to vytvářeli ve spoluprací učitelů a odborníků, takže bych negativa moc nehledal.

T: A plusy?

U: No, velký plus je určitě, že to máte přímo až pod nosem. Nemusí se nic vytvářet, vše už je. Jen do toho proniknout...

T: O termínu MUP jste tedy slyšel, na škole podle Vás jsou, ale nevyužívají se. Nemáte tedy nějaký svůj vlastní podobný systém nebo jinak: Není u vás ve škole poptávka si něco jako tyto Mapy od SCIO vytvořit?

U: Hm..., dobrá otázka, ale myslím, že většina kolegů má spousty jiné práce a určitě by do ničeho takové nešla. Možná je to škoda, nevím, asi ano, ale většina z nás je tu od půl sedmé, od 7 ráno do kolikrát 5, 6 večer, takže toho je opravdu hodně. Ale možná teď o tom více popřemýšlím o kouknu na to.

T: No vidíte. Tak to alespoň nebyl pro Vás se mnou ztracený čas. Mockerát Vám děkuju za rozhovor.

U: není zač, nashledanou.

Rozhovor s učitelkou Terezou, praxe 2 roky, momentálně 2. třída

T: Ahoj Terko, děkuju, že jsi svolila. Jak to jde?

U: Ahoj, to je jasné. Snad dobře, momentálně jsem v jednom kole, dneska schůzky, matematická olympiáda, kontrola sešitů, porada... Hrůza. Ale zatím mě to baví...

T: Tak to je velmi dobrá zpráva, nebudu Tě zdržovat a začneme. Co se Ti vybaví, když se řekne hodnocení žáků?

U: Činnost, při který se učitel často trápí, aby byl spravedlivý. Strašně těžká věc.

T: Hm, to jistě, myslíš, že existují v hodnocení žáků nějaké inovativní přístupy?

U: Ano, řekla bych, že jistě. Vzpomínám si na fakultu, kdy jsem měla takový předmět s dr. Brdičkou, kde všechny tyhle věci padaly. Dokonce už i školy, kam se nechodilo a děti se učili přes PC s roboty... To k nám ale dorazí tak za 100 let...

T: Ano, zajímavý předmět, taktéž jsem ho absolvoval. Řekla bys tedy, že hodnotíš žáky inovativními formami?

U: Snažím se spíše o to, aby hodnocení nebylo pouze zaškatulkování žáků do skupin, třeba jedna skupina výborně, druhá chvalitebně a tak dál... chci, aby hodnocení bylo pro děti přínosný a poskytlo jim zpětnou vazbu a radu, jak pokračovat dál a třeba i lépe.

T: Řekla bys, že používáš formativní hodnocení? Tedy hodnocení, které žáka posunuje?

U: Ano, určitě.

T: Jak, čím hodnotíš?

U: Hodnotím různými způsoby a formami. Nepoužívám jen známkování, snažím se vždy známku doplnit alespoň o slovní komentář. Hodně se mi osvědčil způsob hodnocení přes procenta.

T: Aha, a to přepočítáváš ve volné chvíli, nebo jak to děláš?

U: No, nastavení je na tobě v Bakalářích. Tam si spousta věcí lze upravit, například váhu známek nebo právě procenta a jiné.

T: Ach ano, rozumím. No a slyšela jsi někdy o mapách učebního pokroku (tzv. MUP)?

U: Ano, slyšela, dokonce teď nedávno, na nějakém semináři.

T: A jak tomuto termínu rozumíš?

U: Řekla bych, že je to nástroj ke sledování individuálního pokroku dítěte. Je to nějaký online program, takže nevím, jak bude dostupný pro všechny, i pro mé kolegyně, které si sotva otevřou mail.

T: Pokrok bohužel nebo spíše bohudík nezastavíš. Vidiš někde nějaké + a – MUP?

U: Vidím je právě všude, v jakémkoli vyučování, ať už je to český jazyk, matika, prvouka. Toho žáka nemusíš srovnávat s ostatními, ale hodnotíš pouze jeho v rámci vlastní seberealizace. To je skvělé.

T: Používáš ty či Vaše škola MUP od SCIO?

U: Ne, řekla bych, že ne.

T: A proč?

U: Na naší škole se tak nehodnotí a já jako třídní učitelka si sama na takovou změnu netroufnu. To by muselo přijít shora.

T: Chápu. A zeptám se na poslední otázku. Máš nějaký vlastní hodnocení postavené na systému MUP, a případně jak funguje?

U: Možná, ale nevím, zda-li je to přesně ono. Mně se osvědčil graf výkonu. Samo dítě na něm sleduje svůj posun. Používám ho ve výuce ve čtenářských dílnách, dítě si tam zaznamenává od 1. třídy počet stran, které přečetlo.

T: Aha, dobře. Děkuju za rozhovor. Měj se pěkně.

U: Taky, ahoj!

Rozhovor s učitelkou Kateřinou, praxe 2 roky, momentálně 4. třída

T: Dobrý den a děkuju, že jsme se takhle stihli potkat.

U: Dobrý den, není zač. Tak co na mě máte?

T: Ha, há. Pár otázek k hodnocení Vašich žáků, nemusíte se vůbec bát, nic není špatně.

U: Tak to ráda slyším.

T: Začnu trochu obecněji, co se Vám vybaví, když se řekne hodnocení žáků?

U: Zpětná vazba, dilemata, hodnocení individuálního pokroku daného žáka, požadavky na srovnání a malý rozsah hodnotící škály v případě klasického školního hodnocení 1-5

T: Hm, existují podle Vás nějaké inovativní přístupy v hodnocení žáků?

U: Ano, řekla bych, že ano a celkem se je snažím reflektovat. Například slovní hodnocení, sebehodnocení žáků, popisná forma-ta se mi zdá neobjektivnější a také hodnocení pomocí nějakých stanovených kritérií.

T: Řekla byste tedy, že hodnotíte inovativními formami?

U: Snažím se, jak jsem řekla, ale ne vždy se mi to daří. Takže ano, ale nepravidelně.

T: Jak a čím tedy hodnotíte?

U: V naší škole máme 1.-3. ročník slovní hodnocení, tedy já ve své 4. třídě už bohužel známkami, ale vždy na vysvědčení, respektive na čtvrtletí, pololetí a konec roku se slovním komentářem. Ve výchovných předmětech pak často používám pro hodnocení nějaké kritérium, například v hudebce musíš zazpívat 1 píseň, není důležité jak, zda tedy čistě nebo falešně, ale to, že tohle splnil, tedy zazpíval. Myslím, že žáci na to dobře reagují.

T: Slyšela jste o mapách učebního pokroku?

U: Ano, slyšela. Trochu z rychlíku, ale ano.

T: A jak tomuto termínu rozumíte?

U: Žák, učitel i rodič, mají dopředu před sebou plán několika kroků, kterých má žák postupně dosáhnout. V průběhu učení mohou všichni účastníci pomocí takovéhle mapy sledovat v jaké fázi se žák právě nachází. Velká výhoda tohoto je individualizace učení.

T: To jsem se právě chtěl zeptat, kde vidíte možné plusy a mínusy MUP?

U: No, jistě. Plusy jsou právě v té individuální rovině, taky větší motivace žáků podílet se na svém pokroku a transparentnost pro učitele i rodiče. Jako mínus bych uvedla časovou náročnost pro nás kantory a možné srovnávání žáků mezi sebou. Můžou se chlubit mezi sebou „Já jsem dál, než ty, heč!“

T: Používáte Vy nebo Vaše škola MUP od SCIO?

U: Ne, ani já, ani škola.

T: Pročpak?

U: Já jsem v praxi relativně krátce, 2 roky, takže se pořád ještě rozkoukávám a do nějakých novinek takovéhleho rozměru se nepouštím, ale uvidíme, nebráním se.

T: A máte nějaký vlastní systém postavený na principu MUP?

U: Ne, zatím na tohle nemám dostatek času, řekla bych, že se mi má práce ještě neusadila natolik, abych podnikala a vymýšlela takovéhle projekty, ale znovu říkám, proč ne za nějaký čas.

T: Tak Vám přeju ať se daří a děkuju.

U: To já Vám taky.

Rozhovor s učitelkou Vendulou, praxe 1 rok, momentálně 2. třída

T: Ahoj Vendy, děkuju, že sis našla čas.

U: Ahoj, není zač, já to znám, nedávno jsem byla v Tvé pozici, takže ráda pomůžu.

T: Děkuju, takže začínáme.

U: Dobře.

T: Co se Ti vybaví, když se řekne hodnocení žáků?

U: Známkování, ale i sebehodnocení žáků samotných a taky velká míra zodpovědnosti. Zvláště u menších dětí, které bychom měli motivovat pro další učení, ale zase jim také říci, jak jsou opravdu na tom.

T: Existují podle Tebe v hodnocení žáků nějaké inovativní přístupy?

U: Existují, velkým trendem je formativní hodnocení, pro mě je to především slovní hodnocení, které je šířeji přijímané.

T: Řekla bys, že používáš formativní hodnocení?

U: Zatím nepoužívám, ale ráda bych. Myslím si, že posune žáka víc formativní hodnocení, ale zase pokud uvidí lepší známky u svých spolužáků, které jsou dle mého viditelnější, než třeba slovní hodnocení, tak ho to požene více kupředu. Ovšem záleží taky na povaze žáka, každý je individuální.

T: Jak a čím hodnotíš?

U: Momentálně hodnotím známkami, razítky, ale chci do budoucna pracovat zejména na sebehodnocení žáků.

T: Slyšela jsi o mapách učebního pokroku (tzv. MUP)?

U: Jen zřídka a velmi málo.

T: A jak tomuto termínu rozumíš?

U: Rozumím tomu jako systému hodnocení, které pracuje s žákem jako s individualitou, nikoli s celou skupinou, jak je tomu u známek. Vidí svůj pokrok a může to pomoci žákům s malým sebevědomím či žákům s SPU.

T: Jsou podle Tebe u MUP nějaké plusy a mínusy?

U: To neumím říci, spíše bych se ptala ve školách, které si tento program hodnocení vyberou.

T: Takže předpokládám, že Ty ani Tvoje škola nepoužíváte MUP od SCIO?

U: Ne, uhádl jsi.

T: A proč?

U: Protože jsem si o tom ještě nezjistila dostatečné množství informací a naše vedení se o něm v souvislosti s hodnocením žáků nezmiňuje.

T: A máš nějaké vlastní hodnocení postavené na systému MUP, a případně jak funguje?

U: Nemám, mám spoustu starostí vůbec s organizací, administrativou a tak.

T: Chápu, ale děkuju a pěkný den.

U: Není zač, tobě taky.

Příloha č. 3 MUP ZŠ Praha



MAPA UČEBNÍHO POKROKU
Učit se učit



DOVEDNOST – PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ	SEBEHODNOCENÍ
Znáš rozvrh hodin? Vyjmenuješ předměty v jednotlivých dnech?	
Vyjmenuješ pomůcky , které potřebuješ na jednotlivé předměty?	
Popíšeš svou přípravu pomůcek do školy na další den?	
Kontroluješ si před odchodem do školy pomůcky v tašce?	
DOVEDNOST – PLNĚNÍ ÚKOLŮ	
Kde najdeš informace o úkolech do školy?	
Popíšeš úkoly, které máš na jednotlivé předměty?	
Zaznamenáváš si úkoly z jednotlivých předmětů do svého záznamníku i s termínem splnění?	
Popíšeš svůj způsob plnění úkolů do školy na další den?	
Kontroluješ si splnění těchto úkolů a jejich termínů?	
DOVEDNOST – PRÁCE S UČIVEM	
Kde najdeš informace o tom, co se učíte v jednotlivých předmětech?	
Vyjmenuješ, co se zrovna učíte v jednotlivých předmětech?	
Opisuješ si přehledně pojmy učebního tématu?	
Vypíšeš z učebního textu důležité pojmy ?	
Vytvoříš z učebního textu výpisky pro učení (pojmy a jejich vysvětlení)?	
Popíšeš způsob učení , který ti vyhovuje a nevyhovuje?	

PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI
EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND

Příloha č. 4 Ukázka kódování rozhovoru

Rozhovor s učitelem Františkem, praxe 6 let, momentálně 5. třída, vede školní parlament a školní TV

HODNOCENÍ

INOVACE

PRAXE

MUP

MUP SCIO

+ A -, SYSTÉM

T: Děkuju Františku, že jsi dal souhlas a jdeš do toho.

U: Není zač, co bych pro kolegu učitele neudělal...

T: Príma, jdeme na to. Řekni mi prosím Tě, co se Ti vybaví, když se řekne hodnocení žáků?

U: Uf... Ale jo, **zpětná vazba od učitele**, aby děti a rodiče věděly, jak se jim podařilo zvládnout určité dovednosti, a jako **informace pro další školy či zaměstnavatele**, kde se žák bude ucházet o studium nebo zaměstnání.

T: Aha, jsou podle Tebe v hodnocení žáků nějaké inovativní přístupy?

U: Určitě jo, například portfolio, **formativní hodnocení, hodnocení na základě výstupu projektu** a podobně. **Určitě taky nějaké internetové nebo online formy**, nejspíše na školách v USA.

T: Myslíš?

U: **No jasně, tam školy spolupracují s technologickými firmami, Microsoft, Google. Myslím, že tam by to stálo za to jet se inspirovat.**

T: Naprosto souhlasím, kdy vyrazíš?

U: To víš, s učitelským platem a rodinou... Tak nevím, třeba nějaké prázdniny, chacha...

T: Dobrá, tak zpět. Řekl by, že hodnotíš žáky inovativními formami?

U: To asi Nemohu říci, ale snažím se.

T: Hm, a jak a čím hodnotíš?

U: Ponejvíce **známkami**, i když s tím tak trochu vnitřně bojuju. Do 3. třídy je u nás **slovní hodnocení**, a pak najednou... trochu kotrmelec. Jinak **popisky konkrétních věcí a ústně**.

T: Řekl bys tedy, že používáš formativní hodnocení? Tedy hodnocení, které žáka posunuje?

U: Řekl bych, že snad ano. V rámci možností **pracuji s různými vahami známek v elektronické ŽK**. Děti tak mohou průběžně sledovat, jak se zdokonalují a přitom ví, že do výsledné známky se promítne až to hodnocení, které ukáže jejich finální osvojení učiva.

T: Aha, Slyše jsi o mapách učebního pokroku (tzv. MUP)?

U: **ano**

T: Ano? A jak tomuto termínu rozumíš?

U: Rozumím tomu tak, že **mapy žákovi ukazují přehled dovedností a znalostí, které si ve škole má osvojit**. Každý žák by měl mít možnost „jet“ si svým tempem. Tedy nebát se zpomalit, když něčemu nerozumím, a nebát se jít napřed, když rozumím v dané oblasti všemu. Důležité však je, aby mu **mapy nabídli a jasně definovali, co je potřeba zlepšit**. **Když někdo odevzdá test z přírody „naškrabaný“, neměl by styl psaní podle mě ovlivnit hodnocení přírody**. To by se mělo promítnout jinde v mapě, kde žák ještě neprokázal dostatečně čitelné psaní, nebo se v mapě vrací zpět. Docela je to zajímavé.

T: Určitě, Kde jsou podle Tebe možné + a – MUP?

U: Za plus bych dal **přehlednost osvojených znalostí a dovedností**, prostor pro rychlíky i pro pomalejší, samozřejmě **přehled pro nás jako učitele**. Nevýhodu bych spatřoval v přehlcení informacemi a **dost času nad takovýmto projektem**.

T: Rozumím. Používáš Ty či Vaše škola MUP od SCIO?

U: **Ne**, máme registraci, ale ne.

T: Proč nepoužíváte MUP od SCIO?

U: Podle mě **jsou příliš komplikované a obecné**. **Je na nich fůra práce**.

T: Vidiš tedy nějaké + a – MUP od SCIO?

U: Jednoznačné plus je, že jsou vytvořené a navázané na RVP, ale co mi chybí je možnost dopracovat si je podle ŠVP Tvé školy. To je velký handicap.

T: Dobře a Máš nějaký vlastní hodnocení postavené na systému MUP, a případně jak funguje?

U: Ne, zatím ne, ale pracuji na něm. Hledám inspiraci, kde se dá, ale zatím nechci odkrývat karty. Je taky možný, že to nikdy nedám dohromady, ale uvidíme...

T: Tak to jsem zvědavý.

U: No, já taky.

T: Tak děkuju!

Mapy učebního pokroku-dotazník

Používá Vaše škola aplikaci Mapy učebního pokroku od společnosti Scio?

Ano

Ne

Pokud Vaše škola používá uvedenou aplikaci, uveďte prosím proč.

Vaše odpověď

Pokud Vaše škola nepoužívá uvedenou aplikaci, uveďte prosím proč.

Vaše odpověď

ODESLAT

Příloha č. 6 Ukázka aktivity Mapy učebního pokroku SCIO, oblast český jazyk

Název aktivity	Vypravování
Oblast vzdělávání	český jazyk a psaný projev
Vlákno vzdělávací oblasti	mluvený projev
Diagnostika / Rozvoj	Mluví jednoduše a srozumitelně o tom, co je mu blízké.
Úroveň	1
Časová dotace	45 – 90 minut
Forma aktivity	individuální / možno i skupinová (při sdílení)
Predispozice	práce podle pokynů, sdílení ve dvojici nebo před celou třídou, samostatná práce
Pomůcky	papír formátu A4, tužka, pastelky
Místo	učební třída
Klíčová slova	kniha, beletrie, literatura, čtení, výrazné čtení, přednes, pohádka, nahrávka

Popis aktivity

Cílem aktivity je vypravovat o jednom členu rodiny. Časová dotace závisí na počtu žáků ve třídě, aby se všichni vystřídalí při svém vypravování.

Evokace: Rodina – co si vybavím, když se řekne slovo „rodina“? Žák vybere, o kterém členu své rodiny bude vypravovat a proč (co pro něj daný člen dělá, kolik s ním tráví času nebo co spolu prožili).

Uvědomění: Zamýšlí se nad konkrétní osobou z rodiny a uvědomuje si, co o ní ví. Informace zapíše do myšlenkové mapy. Výsledek své práce může sdílet před třídou nebo ve dvojici, může jej doplnit o další nápady na základě slyšeného. Děti nenutíme, aby své myšlenky sdílely.

Reflexe: Informace o členu rodiny, které se objevily v myšlenkové mapě, si utřídí do pětilítku. Při tvorbě pětilítku postupují všichni současně podle pokynů učitele, který tvoří pětilítek na tabuli. Nejmladší žáci, pokud ještě nepiší, tuto fázi vynechají.

Na základě svého pětilítku každý žák krátce vypravuje o členu své rodiny. Může odpovídat na návodné otázky učitele.

Teoretické / Metodické okénko

Evokace, uvědomění, reflexe – fáze učení

Myšlenková mapa a pětilítek jsou metodami kritického myšlení.

Myšlenková mapa - Na papír A4 doprostřed žák napíše a dá do kroužku klíčové slovo, což bude v tomto případě jeden člen rodiny, např. MAMINKA. Kolem tohoto slova zapisuje nebo kreslí pojmy nebo obrázky, které se vztahují k této osobě – jaká je, co umí, co dělá atd. Pokud aktivitu plní žáci v 1. ročníku, myšlenkovou mapu pouze kreslí.

Pětilítek – je rozložen na pět řádků. První řádek = jedno slovo, např. MAMINKA. Druhý řádek = dvě slova, která vyjadřují „jaká je“ (většinou přídavná jména). Třetí řádek = tři slova, která vyjadřují, „co dělá nebo umí“ (slovesa). Čtvrtý řádek = věta o čtyřech slovech; věta vyjadřuje, co ještě o mamince v pětilítku nezaznělo. Pátý řádek = jedno slovo nebo sousloví, kterým vyjádříme, co k mamince cítíme, co ji charakterizuje, jak ji oslovujeme, může to být i přezdívka, např. NEJLEPŠÍ MAMINKA nebo ANDĚL apod. Pokud aktivitu plní žáci v 1. ročníku, vynechávají pětilítek a rovnou vypravují nebo odpovídají na otázky.

Mezipředmětové vztahy:

Člověk a jeho svět – Lidé kolem nás

Výtvarná výchova

Odkazy inspirace

https://is.muni.cz/th/55799/pedf_m/Priloha-3-RWCT.pdf

http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur

Formulace výstupů

- Žák vydrží kratší dobu naslouchat.
- Žák požádá o vysvětlení, když slyšenému nerozumí.
- Žák mluví srozumitelně.
- Žák používá jednoduchou slovní zásobu, kterou vyjadřuje svět kolem sebe.
- Žák vypravuje o tom, co je mu blízké.
- Žák intonuje intuitivně.

Doplňující / Pracovní materiál

Pracovním materiálem by mohly být kartičky s pojmy jednotlivých členů rodiny, s obrázky činností.

Příloha č. 7 Ukázka projektu Mapy učebního pokroku SCIO, oblast český jazyk

Název projektu	Hádej, kdo jsem
Oblast vzdělávání	český jazyk – písemný projev český jazyk – mluvený projev český jazyk – komunikace a prezentace český jazyk - hodnocení
Diagnostika / Rozvoj	psaní kratších textů na zadané téma
Úroveň	1. úroveň
Časová dotace na projekt (celková a příp. po fázích)	týden
Forma projektu	individuální/skupinová
Predispozice	žák čte, přiřazuje texty a píše
Pomůcky	psací potřeby, pomůcka (obrázky a kartičky zvířat)
Místo	učebna
Klíčová slova	čtení, přepisování, zvířata, tvoření hádanek, kniha
Poznámky	

Projektem vznikne drobná knížka s názvem: „Hádej, kdo jsem?“. Žáci poznávají domácí zvířecí rodiny, a to prostřednictvím připravené pomůcky. Ta jim je inspirací pro tvorbu vlastních hádanek, které si sami vymyslí. Kromě přepisu připravených hádanek žáci vymyslí a zapíší své vlastní texty. Pracují s jazykem, slovní zásobou.

Všechny texty se sváží, žáci si vytvoří titulní stránku a knížka s hádankami je na světě. Velkou motivací pro samotné žáky je povědomí o tom, že knihu připravují např. pro spolužáky v paralelní třídě, pro přichozí nové žáky apod.

Detailní popis jednotlivých kroků

1. Práce s pomůckou – možno pracovat ve skupinách, každá skupina obdrží celou sadu obrázků
 - Nejprve žák (skupina/dvojice/trojice...) sestaví z obrázků zvířecí rodiny, a to výběrem vhodných trojic (samec, samice, mládě).
 - K jednotlivým obrázkům (sám nebo ve skupině) přiřadí správné názvy (např. kohout – slepice – kuře).
 - K jednotlivým rodinám s přiřazenými názvy vybere správnou hádanku.
2. Vlastní psaní (zpracování připravených pomůcek) – skupinové/ individuální
 - Vyučující rozdělí třídu na skupiny po 12 dětech, každá skupina dostane sadu připravených trojic obrázků.
 - Každý žák ve skupině si nyní vybírá jednu zvířecí rodinu, o které chce psát.
 - Žák vytvoří list do společné knížky Hádej, kdo jsem? - přepíše hádanku na volný list a na připravený list s fotografií zvířecí rodiny dopíše pod obrázek správný název zvířete.
 - Pokud je žáků ve třídě více jak 12, může vzniknout knížek více, nebo se v jedné knize budou zvířátka opakovat, protože každý žák vytvoří jeden list a zvířátka se pak opakují.
3. Vlastní tvoření a psaní
 - Žák si vybere nové zvíře, o kterém chce psát, něco se dozvědět a které se zatím mezi zvířátka (bod 1) neobjevilo.
 - Nejprve zjistí správné názvy jednotlivých členů zvířecí rodiny (např. lišák – liška – lišče), pak zkusí vymyslet svoji hádanku.
 - Text mohou žáci doplnit i krátkou zajímavostí.
 - Každý žák tak vytvoří jeden list s vybranou zvířecí rodinou, žáci mohou přinést vytisknuté obrázky zvířat, obrázky sami nakreslit a listy tak ilustrovat.
4. Prezentace informací, hádanek, zajímavostí
 - Žáci přednášejí ostatním své texty a hádanky.

- Procvičují si správnou výslovnost a prezentaci před třídou.
5. Tvorba titulní stránky - skupinová
 - Žáci si vytvoří titulní stránku knížky s názvem, ilustrací a přehledem autorů.
 - O podobě titulní strany diskutují, rozdělí si úkoly – obrázek, titulek, apod.
 6. Zhodnocení
 - Žáci se pod vedením učitele na konkrétních příkladech práce pokusí zhodnotit průběh a výstup své práce, uvědomí si tak, co se jim podařilo, získají zpětnou vazbu.

Popis výstupů a výsledků projektu

Výstupem je drobná knížka s názvem: „Hádej, kdo jsem?“. Během práce žáci střídají celou řadu činností a forem práce. Závěrečný výstup je pak společným dílem.

Formulace rozvíjených/ověřovaných dovedností

- Žák správně přepíše tiskací písmo do psané podoby.
- Žák tvoří jednoduché smysluplné věty se správným pořádkem slov.
- Žák vytvoří otázku.
- Žák mluví srozumitelně.
- Žák vydrží kratší dobu naslouchat.
- Žák udrží oční kontakt s mluvčím.
- Žák napíše jednoduché sdělení (hádanku).
- Žák porozumí jednoduchým pokynům a vhodně na ně reaguje.
- Žák přednese před třídou krátký text (v tomto případě hádanku či další zajímavost z listu).
- Žák pod vedením učitele a na konkrétních příkladech jednoduše vyjádří, která práce se mu podařila.

Odkazy inspirace

zdroj fotografií: www.google.cz (obrázky)

Přílohy:

Příloha 1 – obrázky, Příloha 2 – trojice názvů, Příloha 3 – hádanky

Příloha č. 8 Ukázka hodnocení aktivity Mapy učebního pokroku SCIO, oblast český jazyk

Název aktivity Vypravování			
Jak MI to jde	Hodnocení provádíš ve skupině či samostatně		
	Podařilo se mi s pomocí alespoň z části splnit úkoly aktivity	Podařilo se mi z větší části splnit úkoly aktivity	Podařilo se mi úkoly projektu plnit bez větších problémů či samostatně
	☺	☺☺	☺☺☺
<ul style="list-style-type: none"> • Vydržel/la jsem kratší dobu naslouchat. • Požádal/la jsem o vysvětlení, když jsem slyšenému nerozuměl/la. • Mluvil/la jsem zcela srozumitelně. • Používal/la jsem vhodnou jednoduchou slovní zásobu, kterou jsem dobře vyjadřoval/la svět kolem sebe. • Vypravoval/la jsem zajímavě o tom, co mi je blízké. • Intonoval/la jsem intuitivně správně. 			
Souborné hodnocení učitele Zde uvede tvůj vyučující stručný komentář			

Jak TI to jde			Hodnocení provádí učitel
1. Aktivitu se ti podařilo s pomocí alespoň z části splnit	2. Aktivitu jsi splnil/a z větší části samostatně	3. Aktivitu jsi splnil bez větších problémů	
<ul style="list-style-type: none"> • S udržení pozornosti máš zatím problém, ale po krátkou dobu již vydržíš naslouchat. • Pokud nerozumíš tomu, co slyšíš, někdy se zeptáš. • Tvůj projev je již částečně srozumitelný. • Za pomoci učitele najdeš vhodná slova, aby ses na něco zeptal/a • Snažíš se vypravovat o tom, co je ti blízké • V intonaci zatím ještě chybuješ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ještě míváš problém s udržení pozornosti, ale také se dokážeš po krátkou dobu soustředit a naslouchat. • Pokud nerozumíš tomu, co slyšíš, většinou se zeptáš. • Mluvil/la jsi z větší části srozumitelně. • Někdy ti učitel pomáhá hledat vhodná slova, aby ses správně vyjádřil/a. • Daří se ti vypravovat tom,co je ti blízké, z větší části zajímavě. • Intonoval/la jsi většinou intuitivně správně, chybuješ jen občas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vydržel/la jsi kratší dobu naslouchat. • Požádal/la jsi o vysvětlení, když jsi slyšenému nerozuměl/la. • Mluvil/la jsi zcela srozumitelně. • Používal/la jsi vhodnou jednoduchou slovní zásobu, kterou jsi dobře vyjadřoval/la svět kolem sebe. • Vypravoval/la jsi zajímavě o tom, co ti je blízké. • Intonoval/la jsi intuitivně správně. 	