

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zavádění formativního hodnocení v primární škole

Embedding formative assesment in elementary school

Kristýna Laubová

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: I. ST

Odevzdáním této diplomové práce na téma Zavádění formativního hodnocení v primární škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 4. 2021

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za její odborné a cenné rady, za čas, který mi věnovala, za ochotu a trpělivost a v neposlední řadě za laskavost, kterou vůči mně vždy projevovala.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá tématem zavádění formativního hodnocení. Cílem teoretické části je zmapovat téma školního hodnocení obecně, zmínit jeho funkce, typy, formy a jazyky. Účelem je rovněž popsat proces zavádění formativního hodnocení, kterému se tato práce věnuje, kdy bude na počátku formativní hodnocení charakterizováno a následně bude rozděleno do několika podkapitol, jež popisují vhodné strategie pro jeho zavádění. Dalším záměrem je také shrnout specifika a charakteristiky žáka mladšího školního věku, kde se zaměřím na jeho kognitivní, emocionální a sociální vývoj. Teoretická část je zakončena kapitolou obsahující specifika začínajícího učitele. Kapitola má za cíl vystihnout jeho charakteristiku a také dovednosti, které by měl mít. Všechna zmíněná témata budou vymezena na základě odborné literatury.

V empirické části bude vymezena metodologie, která je v práci využita. Cílem empirické části je postupné plynulé zavedení prvků formativního hodnocení, které proběhne ve 4. ročníku primární školy, na které sama prvním rokem působím. Akční učitelství výzkum, kdy jsou zaváděny prvky formativního hodnocení, bude probíhat po dobu půl roku, a to zhruba od začátku září do konce února prezenčně i distančně. Žáci zmíněného ročníku byli do současné doby hodnoceni jen sumativně bez jakéhokoli náznaku formativního hodnocení. Výzkumem usiluji o to, aby žáky zavedení prvků formativního hodnocení maximálně podpořilo v jejich učení. Rovněž usiluji o zdokonalování jejich schopnosti aktivně reagovat na průběžné popisné hodnocení, díky níž by poté měli dokázat efektivně hodnotit sami sebe i druhé.

KLÍČOVÁ SLOVA

formativní hodnocení, primární škola, proces zavádění, začínající učitel, akční výzkum

ABSTRACT

This thesis deals with the topic of formative assessment embedding. The goal of the theoretical part is to map the school assessment in general, mention its functions, types, forms and language. The purpose of this work is also to describe the process of formative assessment embedding, which is the topic of this thesis, where at first the formative assessment will be characterised and then divided into several sub-parts, which characterise suitable strategies for its embedding. Next goal is to summarize the characteristics of a lower age pupil, where the focus will be on his/her cognitive, emotional and social development. The theoretical part is concluded by a chapter dealing with the specifics of a beginning teacher. The goal of this chapter is to describe his/her features and skills, which he/she should have. All the above mentioned topics will be defined on the basis of the professional literature.

The methodology used in this thesis will be defined in the empirical part. The aim of the empirical part is gradual embedding of the formative assessment elements, which will be led in the 4th year of primary school, where I have been currently working as a teacher for the first year. The active teacher research, where the elements of the formative assessment are being embedded, will run for the period of half a year, roughly from the beginning of September to the end of February, be it in person or distance learning. The pupils of the above mentioned class were assessed only summatively up to now with no trace of any formative assessment whatsoever. The goal of this research is to motivate the pupils to learning by embedding the elements of the formative assessment and also to hone their ability to actively react to ongoing descriptive assessment, by which they should later be able to effectively assess themselves and others.

KEYWORDS

formative assessment, evaluation, primary school, embedding, action research

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická část.....	10
1 Školní hodnocení	10
1.1 Funkce hodnocení	12
1.2 Typy hodnocení	15
1.3 Formy hodnocení	20
1.3.1 Klasifikace	21
1.3.2 Slovní hodnocení	22
1.3.3 Další formy hodnocení	23
1.4 Jazyky hodnocení.....	24
1.4.1 Posuzující jazyk.....	24
1.4.2 Popisný jazyk.....	25
2 Zavádění formativního hodnocení.....	27
2.1 Co je formativní hodnocení	27
2.2 Stanovení cíle a kritérií úspěchu	29
2.3 Vedení třídní diskuze a získávání důkazů o učení	31
2.4 Poskytování zpětné vazby.....	32
2.5 Vzájemné hodnocení.....	34
2.6 Sebehodnocení	36
3 Specifika žáka mladšího školního věku.....	39
3.1 Kognitivní vývoj	39
3.2 Emoční vývoj.....	41
3.3 Socializace	42
4 Začínající učitel	46

4.1	Učitel'ská profese.....	46
4.2	Podpora začínajícího učitele	47
4.3	Základní pedagogické dovednosti učitele.....	49
5	Shrnutí teoretické části	51
II.	Praktická část	53
1	Metodologie výzkumu	53
1.1	Cíl výzkumu.....	54
2	Charakteristika prostředí, výzkumníka a třídy na vstupu	55
2.1	Prostředí výzkumu	55
2.2	Výzkumník.....	55
2.3	Zkoumaná třída	56
2.3.1	Charakteristika vybraných žáků	57
3	Realizace výzkumu.....	60
3.1	Září.....	60
3.1.1	První poskytnutí zpětné vazby.....	61
3.1.2	Stanovení cílů	62
3.1.3	Počátky sebereflexe	63
3.1.4	Sledování vybraných žáků.....	64
3.2	Říjen.....	65
3.2.1	Prezenční výuka – zpětná vazba, sebehodnocení, kritéria, diskuze	66
3.2.2	Kritéria úspěchu.....	67
3.2.3	Distanční výuka – zpětná vazba, sebehodnocení.....	69
3.2.4	Sledování vybraných žáků.....	71
3.3	Listopad.....	74
3.3.1	Nové techniky sebehodnocení	74

3.3.2	Sledování vybraných žáků.....	77
3.4	Prosinec.....	82
3.4.1	První vzájemné hodnocení, kritéria úspěchu.....	83
3.4.2	Sebereflexe a její další techniky.....	86
3.4.3	Sledování vybraných žáků.....	87
3.5	Leden.....	89
3.5.1	Sebereflexe a zpětná vazba.....	90
3.5.2	Vysvědčení.....	93
3.5.3	Sledování vybraných žáků.....	94
3.6	Únor.....	100
3.6.1	Kritéria úspěchu, zpětná vazba.....	100
3.6.2	Sledování vybraných žáků.....	103
4	Závěry z výzkumné části.....	106
	Závěr.....	109
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	111
	Seznam obrázků.....	113
	Seznam tabulek.....	113
	Seznam zkratk.....	113

Úvod

Formativní hodnocení je v současné době velmi aktuálním tématem. Je důležité, aby žáci byli hodnoceni průběžně a získávali tak včasné informace o kvalitě procesu svého učení. Nikoli aby se jen na konci své dlouhé práce pasivně dozvěděli, na jakou známku obstáli. Je třeba, aby dostali popisnou zpětnou vazbu ke svému výkonu i procesu učení. Na některých školách se již učitelé snaží vnášet prvky formativního hodnocení do výuky. Často však neodpovídají tomu, jakou podobu by mělo formativní hodnocení ve skutečnosti mít. Mnohdy je tak ve školách bráno formativní hodnocení jen jako častější známkování.

Tématem zavádění formativního hodnocení jsem se rozhodla zabývat zejména z důvodu vlastní zkušenosti. Sama jsem jako žákyně základní školy (dále jen ZŠ) dostávala jen známky, aniž bych v podstatě věděla, proč jsem je dostala. Jednička pro mě byla vždy symbolem úspěchu a výhry, pětka naopak znakem neúspěchu, prohry a demotivace pro další učení. Situace na některých ZŠ je vlastně v podstatě ještě stále velmi podobná. Žák neví, za co je hodnocen, a proč mu byla udělena ona známka. Neví, jak kvalitně svou práci udělal a co by měl dělat, aby se zlepšil. Znamky potom slouží jako jakýsi ukazatel úspěchu či neúspěchu mezi spolužáky a také jako možný signál pro rodiče, kteří si ho mohou vysvětlit podobně, jako jsem ho tehdy vnímala já.

Nejen žáci, ale i učitelé, zejména potom ti, kteří již učí delší čas, se často nejsou schopni od samostatně stojících známek plně odpoutat. Zároveň bez dostatečného proškolení nedokáží nalézt způsob, jakým by šlo známky doplnit a obohatit nebo nahradit úplně. Na základě vlastní zkušenosti bych tak chtěla díky svému výzkumu žákům dát maximálně efektivní zpětnou vazbu, jež by měla co nejvíce podporovat jejich učení. Přála bych si zároveň, aby má zpětná vazba byla natolik kvalitní a popisná, aby se žáci již během mého výzkumu pokoušeli o efektivní zpětnou vazbu poskytovanou svým spolužákům, ale rovněž sobě v podobě sebehodnocení.

Ve své práci budu prezentovat vlastní akční učitelský výzkum, kdy budu postupně, plynule a citlivě zavádět formativní hodnocení ve 4. ročníku ZŠ. Akční učitelský výzkum bude probíhat po dobu půl roku na běžné ZŠ, kde právě prvním rokem učím. V praktické

části nalezneme popis průběhu onoho zmíněného výzkumu, uplatňované techniky, konkrétní ukázky zpětné vazby a přepis vybraných reakcí žáků pořízených pomocí audiozáznamu.

I. Teoretická část

1 Školní hodnocení

Každý z nás téměř stále něco či někoho hodnotí, ať už vědomě či nevědomě. Člověk v podstatě neustále pronáší hodnotící soudy. Ať už někoho chválí nebo „s hrůzou“ komentuje něčí outfit. Už tím nějakou situaci nebo stav hodnotíme. Člověk ve většině případů hodnotí subjektivně. Hodnotí dle toho, co ho zajímá, a podle postoje k hodnocenému subjektu. Hodnocení ovšem nemusí vždy probíhat verbálně. Už například souhlasné pokývnutí hlavou nebo úsměv něco hodnotí (Kolář, 2009, s. 12, 13, 17).

Slavík (1999, s. 15) tvrdí, že při hodnocení vlastně něco porovnáváme a následně napravujeme či zlepšujeme. Konfrontujeme nějaký předmět s jiným předmětem, který je na stejné úrovni nebo ho porovnáváme s nějakým ideálem. Ve školním hodnocení porovnáváme buď žákovu činnost, nebo její výsledek. Porovnáváme ho ale vždy s ním samotným.

Existuje mnoho definic školního hodnocení. Vybrala bych vysvětlení pojmu školní hodnocení od Slavíka, který tvrdí, že školní hodnocení jsou „*Všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“ (1999, s. 23).

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 91) definují hodnocení žáků jako sdělení učitelů, které je pro žáky a má jim sdělovat, jaká je míra jejich úspěšnosti v učebním procesu.

Kolář (2009, s. 15, 37) považuje hodnocení za nedílnou součást veškeré výchovně-vzdělávací činnosti. Uvádí také, že bez hodnocení ztrácí vyučování podstatu, je tedy nezbytné ve vyučování hodnocení provádět.

Kratochvílová (2011, s. 19,21) tvrdí, že mezi učitelem a žákem, taktéž mezi učitelem a rodiči, je hodnocení důležitou složkou komunikace. Charakterizuje hodnocení jako činnost učitele, kdy učitel rozpoznává složky žákovy práce, aby je mohl porovnat se stanovenými cíli. Následně žáka svým kvalitně provedeným hodnocením vede tak, aby byl cíle schopen dosáhnout a aby byla rozvíjena jeho osobnost.

Zpravidla lze hodnotit klasifikací (tedy známkováním) nebo slovně (slovní hodnocení – písemné i ústní). Nevylučuje se ani kombinace obou zmíněných možností hodnocení.

Hodnocení žáků je nezbytné. Dle experimentu E. G. Hurlockové bylo dokázáno, že hodnocení ovlivňuje žakovu učební činnost. Při tomto experimentu byli žáci rozděleni do skupin. Ve skupině, kde výsledky byly hodnoceny jen pozitivně, došlo ke zlepšení procesu učení. Skupina s negativním hodnocením ve výsledcích taktéž ukázala pokrok v procesu učení, ačkoli oproti pozitivně hodnocené skupině se jednalo jen o mírný nárůst. Skupina, jež byla ignorována a nedostala žádnou zpětnou vazbu, vykazovala poté horší výsledky. Hodnocení má tak velmi motivační funkci.

Kyriacou (2012, s. 123, 124) formuluje cíle, které správné hodnocení plní. Takovým cílem hodnocení je například poskytnutí zpětné vazby žákovi o jeho výkonu, ale taktéž o jeho pokroku. Dalším úkolem hodnocení je žáky motivovat. Kyriacou také říká, že formativní hodnocení je podkladem pro sumativní hodnocení a že díky hodnocení snáze posoudíme žakovu připravenost pro další učení.

Školní hodnocení má podobu zpětnovazebnou. Je to nejčastěji aktivita učitele, který analyzuje a zkvalitňuje učební činnosti žáků (Kolář, 2009, s. 19). Nehodnotí však pouze učitel. Dalším vnitřním posuzovatelem je také žák. Vnějšími hodnotiteli jsou poté například rodiče, ředitelé nebo inspektoři (Slavík, 1999, s. 24).

Slavík (1999, s. 87 – 89) uvádí několik základních bodů, kde popisuje, jaké by mělo být pedagogické hodnocení – cílené, systematické, efektivní, informující. Vždy hodnotíme to, co jsme si dali za cíl. Hodnotíme tedy, jak byl žák úspěšný v naplnění cíle, který má dopředu znát. Hodnocení by mělo být různorodé. Při hodnocení využíváme jeho nejrůznějších metod a typů a naplňujeme různé funkce. Mělo by však být celistvé a pokrýt širokou škálu cílů. Hodnocení, které je efektivní, přináší informace včas, přináší jich dostatek, ale zároveň není tak časté, že by obtěžovalo. Musí být pochopitelně pro žáky srozumitelné.

Častou otázkou v rámci slovního hodnocení bývá, zda dokáže být hodnocení objektivní. Faktem je, že učitel hodnotí to, co sám může ovlivnit a také ovlivňuje.

V hodnocení je promítnut jak osobnostní faktor žáka, který je hodnocen, tak učitele, tedy hodnotitele. Učitelovo hodnocení bude vždy obsahovat prvek subjektivity. Důležité je ale to, aby subjektivní pohled žáka nepoškozoval (Kolář, Šikulová, 2009, s. 96, 97, 108).

1.1 Funkce hodnocení

Hodnocení můžeme využívat s ohledem na rozmanité funkce. Různé zdroje uvádí rozdílné funkce hodnocení. V tom hlavním se však shodují všichni autoři. Kolář a Šikulová (2009) vybrali celkem šest funkcí školního hodnocení, které spatřují jako důležité pro rozvíjení žákovy osobnosti a učební činnosti.

Motivační funkce

Jako první uvádí funkci motivační. Ta je nejčastěji využívanou funkcí hodnocení. Je ovšem třeba si dát pozor na to, abychom žáka spíše nedemotivovali k další činnosti v procesu učení. Kolář a Šikulová tvrdí, že hodnocení je pro žáka nejčastěji a nejlépe povzbudivé pro další učební činnost. Ovšem může také fungovat jako potrestání za nedostatečný výkon, o což se hodnocením samozřejmě nesnažíme. Je důležité, jak hodnotit tak, aby hodnocení žáka motivovalo. Hodně nám k tomu pomůže popisný jazyk hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009). Více o možnostech jazyka hodnocení v kapitole *Jazyky hodnocení*. Kratochvílová (2011, s. 24, 25) rovněž píše, že učitel pracuje v hodnocení zejména se silnými stránkami žáka, nejen s jeho nedostatky. Správné hodnocení tak žáka motivuje a podporuje. Slavík (1999, s. 17) hovoří o tom, že tato funkce hodnocení velmi souvisí s city a prožitky člověka. S touto funkcí souvisí také funkce konativní (Slavík, 1999) nebo korektivně-konativní (Košťálová, Miková, Stang, 2012), kdy chceme, aby se žák pokoušel vylepšovat svou práci, či sám nacházel chyby, k čemuž musí být ale také určitým způsobem motivován. Korektivní (konativní) funkci také uvádí Kratochvílová (2011, s. 24). V publikaci píše, že díky této funkci je žák sám schopen nalézt řešení, jak svůj výkon vylepšit.

Informativní funkce

Další funkcí hodnocení je funkce informativní. Hodnocením učitel žákovi předává informaci o tom, jak se přiblížil k cíli, jaké jsou jeho průběžné výsledky, kde je potřeba udělat posun. Získá tedy informace o svém výkonu. Informativní funkce není dostatečná, pokud učitel udělí žákovi známku bez příslušného komentáře.

Je přirozené, že jak samotné žáky, tak jejich rodiče zajímá, jak probíhá žákovu učení a jaké jsou jeho studijní výsledky. Hodnocení však slouží také pro učitele. Informativní funkci by mělo plnit pro všechny tři zmiňované subjekty, tedy pro učitele, žáka i rodiče. Hodnocení učitele informuje o účinnosti jeho vzdělávacích programů, metod a postupů, které ve výuce používá. Dokáže tak zjistit, jak jeho činnost působí na jednotlivce i kolektiv. Žákovi hodnocení říká, zda jeho úsilí vede k jeho cílům a žádoucím výsledkům. Rodiči potom hodnocení poskytuje informace o tom, jak se dítěti daří učení. Informuje ho o tom, v čem je dítě silné a v čem je ještě potřeba mu pomoci (Košťálová, 2012, s. 15 – 16).

Kratochvílová (2011, s. 24) zdůrazňuje, že proto, aby žák mohl pochopit své výsledky, je nutné poskytovat informace o jeho výkonu velmi konkrétně a včas.

Tato funkce jde ruku v ruce s jinde zmiňovanou funkcí poznávací, kdy žák poznává učivo, svůj učební styl, ale také získává informace, jak splnil zadaná kritéria (např. Košťálová, Miková, Stang, 2012 nebo Starý, Laufková, 2016). Někde jsou dokonce funkce informativní a poznávací popsány jako totožné.

Regulativní funkce

Kolář a Šikulová (2009, s. 50, 51) jako následující funkci zmiňují funkci regulativní. Tím, že učitel hodnotí, zároveň také reguluje další učební činnost žáka. Ovlivňuje nejen konečný výsledek, ale také proces učení. Zpětná vazba tak usměrňuje žákovu učení (Starý, Laufková, Novotná, 2016, s. 62).

Žákovi ukazuje jeho dosažené výsledky, ale také například vhodnost jeho učebního stylu, jeho metody práce nebo jeho postoje (Kolář, Šikulová, 2009, s. 52).

Výchovná funkce

Jakýmkoli hodnocením neposuzujeme jen konkrétní výkon žáka, jeho učební činnost, učební styl atp., ale do tohoto posudku také zahrnujeme i kvalitu osobnosti žáka, tak jak ji vnímáme my. Hodnocení by mělo vést k pozitivnímu formování postojů a vlastností žáka (Kolář, Šikulová, 2009, s. 52).

Autoři rovněž uvádí například odpovědnost žáků, vytrvalost, svědomitost aj. „*Hodnocením, zejména pozitivně laděným, může učitel velmi výrazně ovlivňovat aspirace žáka, jeho hodnotovou orientaci a oblast žákova sebevědomí.*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 53).

Prognostická funkce

Pokud učitel důkladně poznává žákovy možnosti a dlouhodoběji hodnotí jeho výkony i průběh učebního procesu, může s jistou pravděpodobností předpovídat žákovu další studijní vyhlídku (Kolář, Šikulová, 2009, s. 53). Snadněji tak lze odhadnout, kam bude nejspíš žák směřovat.

Diferenciační funkce

Jako poslední funkci Kolář a Šikulová (2009) uvádí funkci diferenciační. Hodnocení ve škole umožňuje rozčleňovat žáky do skupin dle stejné úrovně výkonu. Skupiny se odlišují ve zvládnutí úrovně učiva, učebním stylem, tempem práce, atp. Je třeba si dát pozor na nevhodný styl diferenciací, a to například na tzv. „škatulkování“ nebo „nálepkování“. Při této diferenciaci se dá nejčastěji na první dojem či pouze na základní informaci, kterou o žákovi víme. Například: Víme, že žák A není dobrý v tělocviku. Kdybychom škatulkovali, řekli bychom, že z něj nikdy sportovec nebude.

Další funkce

Slavík (1999, s. 18, 20) přehledně uvádí 3 základní funkce hodnocení, přičemž jednou je funkce motivační, další je funkce poznávací a naposledy funkce konativní.

Kromě toho, že ke každé funkci formuluje její cíl, také popisuje rozsah, v jakém se objevuje v psychice. Tvrdí, že u motivační funkce je tím především cit, u poznávací funkce rozum a u konativní funkce vůle. Slavík následně hovoří o dalších třech funkcích. Mluví o funkci orientační, didaktické a oficiální. O předchozích třech funkcích je již v práci několik informací. Proto zmíním ještě nové tři funkce, související se školou i s širokou veřejností.

Pokud má hodnocení orientační funkci, přináší tak učiteli informace o žákově osobnosti a o třídním klimatu. Didaktická funkce zastává výběr učiva, plánování výuky, zpětnou vazbu atp. Jestliže mluvíme o funkci oficiální, jde nám o splnění nějakých úředních nároků.

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 96) hovoří o čtyřech funkcích z psychologického pohledu. Jsou jimi funkce regulativní, již zmíněná ve výčtu výše, sociální, která by měla utvářet vztah mezi učitelem a žákem, poznávací, kdy žák poznává učivo, svůj učební styl, ale také učitele i sebe samého, a naposledy funkce rozvojová, která má žákovi pomáhat v užívání zpětné vazby a taktéž mu napomáhá v osobnostním rozvoji. Funkci rozvojovou ve svém výčtu funkcí neopomíná ani Kratochvílová. Mluví o tom, že skrze hodnocení se utváří žákův sebeobraz, sebepojetí a také sebehodnocení (Kratochvílová, 2011, s. 25).

Košťálová, Miková a Stang (2012, s. 45) uvádí funkci poznávací, charakterizovanou velmi podobně jako u Mareše a Křivohlavého, korektivně-konativní, výše okrajově zmíněnou u motivační funkce, taktéž motivační funkci, charakterizovanou opět obdobně jako u Koláře a Šikulové a poslední osobnostně-vývojovou funkci. U této funkce nám jde o to, aby se žák naučil rozumět sobě samému, učil se seberealisticky hodnotit, vytvářel si pozitivní sebeobraz.

1.2 Typy hodnocení

Existuje několik typů hodnocení, které učitel může ve výuce uplatňovat. Učitel vždy jednotlivé typy volí záměrně ve vztahu k cílům hodiny, k situaci, k předmětu hodnocení, ke konkrétnímu žákovi atd. Každý typ hodnocení má v hodině svůj smysl. Typy hodnocení jsou rozděleny dle různých hledisek (Kolář, Šikulová, 2009, s. 32).

Kosová (1998) rozlišuje hodnocení vnější a hodnocení vnitřní dle zdroje hodnocení, tedy dle toho, kdo hodnotí. Hodnocení vnější, heteronomní, vysvětluje jako takové, kdy někdo hodnotí někoho. Hodnocení vnitřní, též autonomní, charakterizuje tak, že hodnotící hodnotí sám sebe, tedy jako sebehodnocení.

Podstatné je také rozlišení podle vztahové normy, kterou učitelé využívají při hodnocení. Patří sem hodnocení sociálně normované, kdy učitel porovnává výkon žáka s výkony jeho spolužáků, a normované, ve kterém se aktuální žákův výkon porovnává s jeho přecházejícími výkony, sleduje se jeho posun (Kolář, Šikulová, 2009, s. 32). Je důležité vnímat třídu jako celek, ale také samozřejmě neopomenout každou jednotlivost žáků. Díky hodnocení sociálně normovanému má učitel možnost využít jedno měřítko na celou třídu. Důsledkem však může být, že je stále úspěšná jen část žáků. Kdežto u individuálně normovaného hodnocení porovnává pouze aktuální a předchozí výkony jednotlivce. Výhodou je, že i méně často úspěšný žák může být pochválen.

Kratochvílová (2011, a. 26, 27) rozlišuje typy hodnocení z několika hledisek. Například z hlediska zaměřenosti a připravenosti rozlišuje hodnocení bezděčné. Jedná se o takový hodnotící výrok, který posuzuje celkový dojem z žákova výkonu. Není při něm užíván popisný jazyk, ale nálepkující výrok. Dále rozlišuje hodnocení záměrné - operativní a záměrné - formalizované. Operativní hodnocení žákovi slouží k osvojení informace o úrovni zvládnutí jeho práce - tedy co již zvládá, co je třeba vylepšit, v čem je třeba se posunout. Formalizované hodnocení je analytické a posuzuje jednotlivé části celku, ale i celek jako takový. Dalším příkladným hlediskem je čas. Z tohoto postoje Kratochvílová uvádí vstupní hodnocení, průběžné hodnocení a sumativní hodnocení. Opodstatněním vstupního hodnocení je potřeba získat informace o žákovi na počátku nějakého období. Smyslem průběžného hodnocení je ověřování úrovně zvládnutí v průběhu konkrétního období. Sumativní hodnocení je prováděno v závěru určité etapy.

Kolář a Šikulová (2009, s. 33 – 34) uvádí několik dalších typů hodnocení.

Formativní a sumativní hodnocení

Formativnímu hodnocení se věnuje samostatná kapitola. Jeho charakteristiky tak nalezneme tam.

Sumativní hodnocení je též uváděno jako finální, shrnující. Jedná se o souhrnné hodnocení dosažených znalostí za určité časové období. Jedná se například o čtvrtletní či pololetní práce nebo o známky na vysvědčení (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33). Kratochvílová (2011) toto hodnocení nazývá jako „Hodnocení výsledku“.

Cílem tohoto hodnocení je tedy získat přehled o stávajících výsledcích (Slavík, 1999, s. 37). Bez formativního hodnocení je sumativní hodnocení takřka nic neříkající. Respektive sděluje pouze konečný stav, nikoli jaký byl průběh učebních činností, který poté vedl ke konečnému výsledku. Zatímco formativní hodnocení má za cíl objevovat to, co žáci vědí, čemu rozumí, co mohou dělat, má sumativní hodnocení účel vyjádřit, jestli žáci vědí a rozumí nebo ne (Starý, 2016, s. 19). Žáci jsou sumativním hodnocením pobízeni k poukazování na své klady a také ke skrývání svých nedokonalostí (Slavík, 1999, s. 39).

Úkolem sumativního hodnocení je získat závěrečný výsledek. Jedná se o kvantitativní způsob hodnocení, kdy se měří žákův výkon. Zpravidla bývá udělováno známkou, ale může být také verbálním projevem. Ten však neodpovídá kvalitativnímu hodnocení, které má žákovi přesně sdělit, kde se aktuálně nachází a co by bylo dobré příště udělat jinak. Oproti formativnímu hodnocení, kdy je takové hodnocení primárně určeno právě žákovi, se sumativní hodnocení specializuje spíše na sdělení výkonového stavu rodičům žáka (Starý, Laufková, 2016, s. 19).

Normativní hodnocení

Podobně jako u sociálně normovaného hodnocení jde zde o srovnávání výkonu jednoho žáka s výkony ostatních žáků. Opět tedy hodnotíme dle jednoho daného měřítka bez ohledu na to, jaká byla skutečná, každá úroveň jednotlivých výkonů (Kolář, Šikulová, 2009). Dle Slavíka (1999, s. 40) je v tomto případě měřítkem sociální standard. Toto hodnocení může nést také název hodnocení relativního výkonu nebo hodnocení statisticko-

normativní (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33). Normativní hodnocení nebere v úvahu různé schopnosti žáků. Takové hodnocení řadí žáky do pomyslné linie dle toho, kdo je nejlepší a kdo je jedničkář, naproti těm, kteří jedničkáři nejsou a jsou v něčem slabší. Kratochvílová uvádí, že takovéto hodnocení žáky zraňuje a demotivuje. Žáci sami cítí svou odlišnost oproti ostatním a není nutné ji před kolektivem nijak vyzdvihovat (Kratochvílová, 2011, s. 31).

Kriteriální hodnocení

Kriteriální hodnocení, též hodnocení absolutního výkonu, se využívá v případě, že potřebujeme zjistit, zda jednotlivé výkony odpovídají daným kritériím výkonu. Hodnotí se tedy bez ohledu na výsledky ostatních, většinou i bez ohledu na průběh činnosti. Zajímá nás pouze konkrétní výsledek, který porovnáváme se stanovenými kritérii. Přirovnat lze například k testům v autoškole, k různým matematickým, školním olympiádám či testům ve sportu (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33, 34). Učitel si tedy předem stanovuje cíle a kritéria, kterých chce dosáhnout. Žáky pak hodnotí dle toho, v jaké míře se jim podařilo cíle naplnit a jakou kvalitou splnili konkrétní kritéria (Slavík, 1999, s. 40). Kriteriální hodnocení, oproti normativnímu, žáky mezi sebou neporovnává. Jde zde o absolutní výkon žáka. Takové hodnocení přispívá k poznávací funkci. Kratochvílová k hodnocení normativnímu a kriteriálnímu řadí ještě hodnocení podle individuální vztahové normy. To je dle Kratochvílové taková zpětná vazba, kdy porovnáváme aktuální práci žáka s jeho předešlou prací. Toto hodnocení pak podporuje individualizaci výuky a také motivační a rozvíjecí funkci (Kratochvílová, 2011, s. 31).

Diagnostické hodnocení

Toto hodnocení jde spolu s formativním hodnocením. Diagnostické hodnocení je však specifické v tom, že se zaměřuje speciálně na problémy žáků a na odhalení jejich potíží v učebním procesu, tedy diagnostikuje (Kolář, Šikulová, 2009, s. 34).

Interní a externí hodnocení

O interním, vnitřním, hodnocení mluvíme tehdy, když žáky hodnotí učitelé, kteří ve třídě běžně s žáky pracují (Kolář, Šikulová, 2009, s. 34).

Oproti internímu hodnocení zde stojí hodnocení vnější, tedy externí, kdy hodnotící činnosti navrhují a poté taktéž vyhodnocují osoby mimo školu, pro žáky osoby cizí (Kolář, Šikulová, 2009, s. 34).

Neformální a formální hodnocení

Kolář a Šikulová (2009, s. 34) uvádí hodnocení formální a neformální.

U neformálního se jedná o hodnocení výkonů, které žáci provádí během běžných činností ve třídě.

Na možnost formálního hodnocení je předem upozorňováno. Žák má tak možnost se předem připravit a zopakovat si učivo.

Průběžné hodnocení

Kolář a Šikulová (2009, s. 34) uvádí, že takové hodnocení je základem pro hodnocení sumativní. *„Jedná se o dílčí zhodnocení úrovně prospěchu žáka, která učitel získal v průběhu delšího časového období...“* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 34). Já bych hodnocení průběžné přirovnala stejnou mírou k hodnocení formativnímu.

Dvořáková (2011, s. 261 [Pedagogika pro učitele]) dokonce přímo uvádí, že průběžné hodnocení se rovná formativnímu hodnocení. Tvrdí, že takovým hodnocením chceme nabízet pestré formy úkolů, ať jde o organizační formu činnosti, tvořivost práce nebo časovou náročnost. Chceme tedy, aby se žák látkou dlouhodoběji zabýval a setkával se s ní. Nejde nám o krátkou prezentaci látky a její následné rychlé zapomnění.

Závěrečné hodnocení

Zde se jedná o hodnocení, které se vykonává na konci výuky předmětu. Je to tedy závěrečné zhodnocení prospěchu žáka (Kolář, Šikulová, 2009, s. 34). Dvořáková (2011, s. 261 [Pedagogika pro učitele]) zde opět staví na stejnou příčku hodnocení sumativní i závěrečné. Tvrdí, že jde o totéž. Říká, že by nemělo jít o průměr všech známek, získaných v průběhu roku, ale mělo by se jednat o vyjádření o cestě k naplnění cílů.

1.3 Formy hodnocení

„Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu. Je to způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 77). Tito autoři taktéž uvádí, že formy hodnocení jsou vlastně způsoby, jakými učitel sděluje hodnocení a jeho výsledky. Způsoby nebo formy hodnocení mohou být různé. Může to být pokývnutí hlavou, mimický výraz, slovo či krátké slovní sdělení, udělení známky, sdělení bodového ohodnocení, ale také shrnující a obsáhlé závěrečné hodnocení. Volba formy hodnocení vždy záleží na zvolení cíle, který je formulován pro daný obsah (Kolář, Šikulová, 2009, s. 77, 37).

Učitel volí různé formy hodnocení, které se doplňují. Nelze jasně říci, které jsou dobré a které horší. Vhodně fungovat mohou všechny, pokud jsou v jednotě s funkcemi hodnocení a také s cíli učení (Kratochvílová, 2011, s. 34).

Mezi nejčastěji diskutované formy hodnocení patří známkování a slovní hodnocení. Nyní již naše legislativa umožňuje jak známkování, tak slovní hodnocení, ale také kombinaci obou těchto forem. Dokud tomu tak ale nebylo, často se o známkování a o slovním hodnocení mluvilo jako o dvou formách, které jsou proti sobě v rozporu. V souvislosti se známkováním se mluvilo o tom, že mají žáci psychické problémy, jako je například strach a úzkost ze školy. Takové pocity mívá žák obvykle tehdy, když mu není objasněno, proč danou známku dostal. Tedy když žák obdrží známku bez verbálního hodnocení a vysvětlení nebo bez předem poznaného cíle či kritéria. Může s tím souviset také to, že se jeden čas začala známka využívat jako prostředek trestu nebo jako forma nátlaku. Ani slovní hodnocení není zcela bez chyby. Slovní hodnocení má smysl tehdy,

když učitel dostatečně a důkladně popíše, jaká byla žákova cesta k cíli, co by žákovi doporučil pro další činnost atp. Nestačí jen říct, jaký je výsledek. Taktéž by bylo bezvýznamné, kdyby se slovy pouze jinak vyjádřila známka (Kolář, Šikulová, 2009, s. 79 – 81, 89).

1.3.1 Klasifikace

Tato forma kvantitativního hodnocení je u nás tou nejčastěji používanou. Problémem je, že takové hodnocení je velmi obecné pro řadu charakteristik žáka. Zámka funguje staticky, neukazuje perspektivu (Kolář, Šikulová, 2009, s. 84).

Kratochvílová tuto formu nazývá formou „číselnou“. Pro příklad uvádí, že pokud hodnotíme číselnou formou, hodnotíme například stupnicí, procenty, body (Kratochvílová, 2011, s. 34).

Mnozí autoři upozorňují na negace této formy hodnocení. Jednou z nich je například to, že žákům známka nepodává žádné informace a je příliš obecná. Další nevýhodou je, že jakmile dítě dostane z nějakého učebního celku známku, k látce se již často nevrací a nemá tendence se v ní zdokonalovat. Taktéž je obtížné uvažovat, že o stupni známky přemýšlí každý jinak – učitel udělí známku z nějakého důvodu, žák si však může známku přebrat jinak a taktéž rodič v ní nemusí vidět opodstatnění. Kolář a Šikulová mimo jiné v seznamu kritiky klasifikace uvádí, že známkování dokonale neplní funkce, které by hodnocení plnit mělo. Taktéž je při udělení známky zaměňován nízký výkon se špatným výkonem (Kolář, Šikulová, 2009, s. 85, 86). Přirozenou vnitřní motivaci žáka často nahrazuje vnější motivací (Dvořáková, 2011, s. 251). Skalková (1995, s. 80) dokonce hovoří o „známkovací mánii“, kdy je dítě hodnoceno za každou sebemenší činnost a známkování je tak nepřiměřeně užíváno. Stává se tak zdrojem demotivace.

Je však potřeba zmínit, že i tato tradiční klasifikace má jistá pozitiva. Například že známka je jakýmsi symbolem úspěchu nebo že známky poměrně často a rychle motivují k další činnosti. Taktéž známka umožní srovnávat výkony a chování žáků (Kolář, Šikulová, 2009, s. 86).

Slavík uvádí, že známkovat žáky můžeme podle 4 různých postupů. Tyto postupy nám nabízejí výhody známkování a brání nám v negativních projevech, které známkování přináší. Pokud má známka účel formativní, znamená to, že již není nástrojem kritiky. Nově se stává prostředkem, který žákovi dává informaci, v jaké části na cestě k cíli se ocitá zrovna v tento moment. Známkovat můžeme také dle kritérií. Nesoustředíme se tak na porovnávání výkonů mezi žáky, ale na známkování dle určených kritérií. Nabízí se nám také možnost žáky hodnotit známkou podle individuální normy. Toto je využitelné zejména pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V poslední řadě můžeme známky využít jako prostředek žákova hodnocení - žák se ohodnotí (Slavík, 1999, 126).

1.3.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení, někdy rovněž jako verbální, je formou kvalitativního hodnocení. Toto hodnocení může buď doplňovat známkování, nebo jej může zcela nahradit. Slovní hodnocení poskytuje více informací o silných a slabých stránkách žákova výkonu a procesu učení. Učitel tak společně s žákem lépe koriguje chyby. Snadněji také žák může dělat další pokroky (Kolář, Šikulová, 2009, s. 88). Slovní hodnocení je často dáváno do rozporu se známkováním. Hodnocení se vzájemně nevylučují. Lze hodnotit klasifikací nebo slovně, ale obě formy hodnocení mohou jít také ruku v ruce (Slavík, 1999, s. 129).

Výhodou slovního hodnocení dle Slavíka (1999, s. 130) je například to, že toto hodnocení učitel sděluje formou rozhovoru. S žákem jedná jako s partnerem, kde poukazuje na kvality výkonu i jeho procesu dosažení, ale také na konkrétní chyby a poskytuje pomoc při dalším řešení.

Učitelé i odborníci této formě hodnocení přisuzují řadu pozitiv. Slovní hodnocení žáka nestresuje. Pomocí tohoto hodnocení je žák naopak povzbuzován k další činnosti a má tendence se v učivu dále zdokonalovat. Toto hodnocení obsahuje také doporučení od učitele, které žákovi říká, jak nejlépe dosáhnout požadovaného lepšího výkonu. U slovního hodnocení se taktéž vyhneme posměškům mezi spolužáky, které jsou u známkování velmi časté. Slovní hodnocení respektuje každou individualitu dítěte a napomáhá k jeho přirozené vnitřní motivaci. Nespornou výhodou je taktéž to, že si žák všímá toho, čeho si

všímá učitel a snadněji mu pak půjde se co nejobektivněji sebehodnotit (Kolář, Šikulová, 2009, s. 89).

Kratochvílová (2011, s. 35) tuto formu hodnocení nazývá „verbální“, při čemž využíváme slova nebo věty. V publikaci uvádí konkrétní příklady verbalizovaných čtyřstupňových škál. Pro příklad uvedu škálu se slovy: vždy – často – někdy – nikdy. Autorka upozorňuje na to, že často se za kvalitní slovní hodnocení považují i nicneříkající výroky. Tvrdí, že takové hodnocení má sice motivační funkci, ale nepodporuje funkci poznávací a rozvíjející. Zároveň ani nepodporuje hodnotící popisný jazyk.

U slovního hodnocení nalézáme i několik negativ, která jsou nutná zmínit. Slovní hodnocení ztrácí význam, pokud je pouhým „převyprávěním“ známky. To znamená, že pokud se žák dozví, že je v něčem dobrý, je to sice slovní hodnocení, ale žákovi k žádnému užítku neslouží. Nevýhody má slovní hodnocení však i pro učitele – je pro ně časově náročné, protože takové kvalitní hodnocení musí s jistotou obsahovat jak úroveň zvládnutí učiva, tak detailní popis slabších a silnějších stránek v celém procesu učení a případně i následná doporučení, jak by měl či mohl žák postupovat dál. Velkým rizikem je, že učitel začne hodnotit osobnost žáka, nikoli pracovní postup a výsledek, případně chování. Učitel, který uplatňuje ve svých hodinách formu slovního hodnocení, využívá buď hodnocení ústní, nebo písemné (Kolář, Šikulová, 2009, s. 89 - 91).

1.3.3 Další formy hodnocení

Například Kratochvílová (2011, s. 38) uvádí ještě formu grafickou. Pro příklad zmiňuje grafické symboly, obrazy, barvy či grafy. Tvrdí, že grafická forma hodnocení se vyznačuje svou blízkostí dětem pro svou názornost a pestrost. Zdůrazňuje ovšem nutnost porozumění těmto symbolům. Tudiž jejich přesnost a hodnotu.

Autorka udává také formu nonverbální. Pro tuto formu jmenuje prostředky gest, mimiky, pohyb, různé předměty. Učitel všechny tyto prostředky používá. Děje se to vědomě i nevědomě. Žák velmi brzy a rychle rozpozná, co jednotlivými prostředky učitel zamýšlí. Toto hodnocení však dobře slouží také k žákovu sebehodnocení. Například vztyčený palec na ruce, který buď míří nahoru nebo dolů, výška napřažených rukou

v prostoru, stejně tak pohyb těla k zemi do dřepu nebo nahoru do stoje. To vše pomáhá žákům k vlastnímu vyjádření úrovně zvládnutí (Kratochvílová, 2011, s. 38).

1.4 Jazyky hodnocení

Při hodnocení žáků volíme vždy pečlivě vyjadřovací prostředky. Žákovi tak rozšiřujeme slovní zásobu, ale také mu tím pomáháme k vlastnímu popisnému sebehodnocení a pojmenovávání problémů. *„Kvalitní jazyk hodnocení se může rozvíjet jen tehdy, když se učíme se žáky hovořit o konkrétních kvalitách jejich práce, ... Účinný jazyk, který rozvíjí žakovu schopnost vidět jeho vlastní z různých aspektů, musí být jazykem popisujícím kvality školní práce.“* (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 17).

Zpětnou vazbu učitel poskytuje pomocí posuzujícího nebo popisného jazyka hodnocení, samozřejmě také za pomoci grafických symbolů nebo čísel. Ať si zvolíme jakýkoli způsob, jakým budeme zpětnou vazbu poskytovat, hodnocení musí vždy žákovi podávat důležité informace o jeho výkonu. Sám je poté schopen rozpoznat chyby a možnosti nápravy (Kratochvílová, 2011, s. 42).

1.4.1 Posuzující jazyk

Pomocí tohoto nálepkujícího hodnocení se žák nedozví žádnou konkrétní informaci. Na rozvoj poznávacích funkcí nemají nic neříkající výroky žádný vliv. Rizikem takového výroku je, že posuzujícím jazykem nemůžeme obsáhnout celé hodnocení výkonu. Tím, že výkon žáka označíme nějakou nálepkou, hrozí, že žák odvrátí pozornost od vlastní činnosti. Nálepky jsou často prostředkem srovnávání a může se stát, že ve třídě mezi spolužáky dojde k nějakému narušení vztahů. Nemusí však dojít k takovému srovnávání, kdy učitel přímo porovnává výkony žáků. Například: „Podívej se na Honzu, ten to má hezčí.“ Stačí, že učitel bude na žakovu práci více upozorňovat a před ostatními žáky bude jeho výkon vyzdvihovat. Onen žák se možná cítí chvilku dobře, ale pak se může stát, že pro vyrovnání pochvalujících nálepek, se začne zpět do kolektivu zapojovat negativními projevy chování. S používáním tohoto jazyka nemusí hodnocení plnit funkce, jaké by plnit mělo (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 46-48).

Tímto hodnocením převážně hodnotíme žákovu osobu a jeho projevy osobnosti, nikoli jeho výkon. Toto hodnocení potom vyvrací funkci poznávací a korektivní. Hodnocení pomocí posuzujícího jazyka je založeno na vnější motivaci. Posuzující jazyk využívá převážně přídavných jmen (Kratochvílová, 2011, s. 42).

1.4.2 Popisný jazyk

Tím, že konkrétně vymezíme informace týkající se žákovy výkonu, dané situace a jeho chování, naplníme poznávací a informativní funkci. Pokud se zaměříme více na pozitivní stránku výkonu, posilujeme tak vnitřní motivaci žáka. Žák tak sám zdokonaluje svou práci, nachází a opravuje chyby. Tak hodnocení plní další funkci – korektivně-konativní. Aby si žák však své chyby uvědomoval a dokázal je správně odhalit a opravit, musí ještě před započatím práce od učitele dostat informaci, jak by měl vypadat cílový stav. Pro tento účel mohou dobře sloužit kritéria, díky kterým má žák možnost opakovaně se vracet k tomu, co je v jeho práci důležité. Žák se tak v tomto procesu učí realistickému sebehodnocení a učí se taktéž přejímat odpovědnost za svou práci a její výsledky. Buduje si tak sebedůvěru. Tím hodnocení plní i osobnostně-vývojovou funkci (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 48). Popisný jazyk užívá příslovčí a sloves, které oproti přídavným jménům, jež jsou typická zejména pro posuzující jazyk hodnocení, více popisují konkrétní oblasti žákovy výkonu. Pokud učitel bude popisně hodnotit neustále, žáci si jazyk osvojí a budou ho používat jak v sebehodnocení, tak ve vrstevnickém hodnocení. (Kratochvílová, 2011, s. 42, 44).

Je dobré žákům dávat možnost, aby si na svou chybu přišli sami. V případě budoucího pochybení v jeho výkonu poté sám snáz sám objeví, co je třeba opravit či vylepšit. Díky tomu, že žákovi možnost dáme, může sám chybu identifikovat a opravit ještě před tím, než dojde k definitivnímu ohodnocení jeho celé práce. Pokud bychom mu tuto šanci nedali, neměl by příležitost k vlastní aktivitě, zodpovědnosti a ke zlepšování práce. Hodnocení by tak vylučovalo motivační i osobnostně-vývojovou funkci (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 48,49).

Na závěr je třeba zmínit několik zásad, které bychom měli dodržovat, pokud chceme smysluplně slovně hodnotit, tedy používat při hodnocení popisného jazyka.

V takovém hodnocení vždy popisujeme. V první řadě popisujeme vnímané, tedy to, co vidíme, slyšíme, můžeme si osahat – žákův výkon. Dále popisujeme žákův pokrok – v čem se zlepšil, jakou další cestu zvolil. Popisujeme také pocity žáka – *Asi máš radost z...* nebo *Možná tě mrzelo, že...* Dáváme žákovi možnost k odhalení vlastních chyb. Je tak více motivován k jejich korekci. Pokud žák chyby nenachází, v hodnocení mu pomocí vhodných otázek můžeme pomoci (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 52). Není snadné používat popisný jazyk hodnocení, ale pokud chceme smysluplné a kvalitní hodnocení, je jeho využívání třeba.

2 Zavádění formativního hodnocení

Formativní hodnocení je v současné době velmi aktuálním a zároveň diskutovaným tématem. Ačkoli je samotné pojmenování *formativní hodnocení* v naší republice relativně krátce, jeho postupy jsou již v mnoha státech ověřeny. Jeho zavádění je však dlouhý a složitý proces. V následující podkapitole nalezneme charakteristiky formativního hodnocení a v dalších podkapitolách se poté seznámíme se strategiemi, které nám při jeho zavádění výrazně pomohou.

2.1 Co je formativní hodnocení

Starý a Laufková (2016, s. 11 – 13, 16) specifikují formativní hodnocení jako takové, které dlouhodobě formuje hodnoty a postoje člověka. Hodnocení, které žákovi přináší informaci o jeho aktuálních stavech výkonů a o doporučeních pro jeho další zdokonalení, nazývají rovněž formativním. Autoři upozorňují, že úkolem formativního hodnocení není ze školy odstranit známky, pouze je nutné odůvodnit jejich udělení. Je nutné, aby známka nebyla jen uděleným symbolem. Žák by měl chápat, proč takovou známku dostal – tedy dle jakých kritérií svou práci splnil a jak moc je jeho práce vyhovující (vidíme zde tedy složku kvalitativní i kvantitativní). Ke známkám používáme tedy formativní, verbální hodnocení také proto, abychom obohatili omezenou informaci pouze v podobě známky. „*O tom, zda je hodnocení formativní, rozhoduje, zda jej tak chápou žáci, ne učitel.*“ (Starý, Laufková, 2016, s. 20)

Slavík toto hodnocení nazývá též korektivním, zpětnovazebním nebo pracovním (Slavík, 1999, s. 38). Formativní hodnocení je dle Kratochvílové (2011, s. 19, 27) vhodné pro efektivní rozvoj osobnosti. Díky své okamžitosti pomáhá žákovi v jeho rozvoji. Takové hodnocení žákovi podává informace v době, kdy se jeho výkon ještě dá zlepšovat. Nikoli na konci, kdy si jen odnáší informaci o tom, čeho dosáhl.

Autoři Orság a Sulková (2020) uvádějí, že ten, na koho se nyní orientujeme, je pouze žák. Učitel si dává za cíl nikoli *učit*, ale *naučit*. Dle autorů je častou chybou stavit na stejnou pozici formativní hodnocení a slovní hodnocení, resp. ho zaměňovat. Specifikují, že formativní hodnocení se od sumativního liší v tom, že formativní hodnocení probíhá

ještě ve chvíli, kdy je možné něco napravit – žák se ještě učí. U sumativního hodnocení máme za cíl jen oznámit, zda žák látku zvládl nebo nezvládl. Při zavádění formativního hodnocení je třeba, aby učitel sám cítil, že je změna potřeba. Pokud by k jeho zavádění byl učitel tlačěn, takové formativní hodnocení by nepřineslo příliš pozitiv ani učiteli ani žákům.

Díky formativnímu hodnocení se žák včas dozvídá, zda je jeho práce dobrá, kde konkrétně má jeho výkon silná místa a jaké oblasti je ještě třeba rozvíjet (Slavík, 1999, s. 112, 113).

Jedná se o hodnocení průběžné. Za formativní hodnocení lze „označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka“ (Starý, 2016, s. 12). Charakteristické pro něj tedy je, že učitel přímo při výuce provádí korekce a má konkrétní připomínky. Žák své nedostatky netají, snaží se je odstranit. To je také cílem formativního hodnocení – změnit toho, kdo je hodnocený. Hodnocení samotného výkonu je až na druhém místě. Pokud se totiž dokáže změnit hodnocený, celý proces nápravy je poté snadnější (Slavík, 1999, s. 39). Tím, že učitel poskytuje dostatečnou, smysluplnou a informativní zpětnou vazbu, je obvykle možné včas odhalit chyby, nedostatky a obtíže v práci žáků. Takové hodnocení také nabízí pomoc ke zlepšení dalších výkonů (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33). Kvalitní formativní hodnocení žákovi pomáhá k dosažení cíle (Kratochvílová, 2011, s. 27).

Díky formativnímu hodnocení má žák vědět, jak postupovat dál, aby se něčemu novému naučil. Pokud chceme postupovat formativně, je vhodné hodnotit verbálně. Mohou nám k tomu napomoci také různé grafy, obrazy a symboly, klidně i známka, ovšem vždy s verbálním doprovodem. Formativní hodnocení vytváří ve třídě příjemné pracovní prostředí, příjemné klima, které podporuje učení (Starý, 2016, s. 12, 16, 24). Kratochvílová (2011, s. 27) u formativního hodnocení rovněž připomíná, že má funkci motivační a rozvíjející.

Autoři Wiliam a Leahyová (2016, s. 8, 9, 11) rozumí formativnímu hodnocení jako třem procesům, v nichž „účinkují“ tři různí činitelé. Jedná se o to, kde se žák nachází aktuálně, kam směřuje a jak se k žádoucímu bodu dostane. Činiteli jsou potom učitel, žák a spolužák. Zmínění činitelé následně shromáždí důkazy o žakově pokroku a aktuálním

výkonu, analyzují ho a v závěru ho využijí k rozhodnutí o dalším postupu. Tento důkaz a jeho analýza tak slouží ke zlepšení žákovy příští činnosti. Autoři píší, že formativní hodnocení lze využít pro všechny věkové kategorie. Pro dobré fungování tohoto hodnocení je nutné si stanovit cíl. Aby učitel či žák věděli, jaké důkazy mají hledat, je nutné si uvědomit, jaký byl záměr – jaká byla představa o tom, co se má žák naučit. Učitel si tak shrnuje, co on jako činitel výuky udělal a co se žáci naučili. Právě to je nejdůležitějším bodem, který učitel pomáhá se zpětně ohlédnout a zreflektovat tak své výukové postupy. Nejefektivnější formativní hodnocení je to, které probíhá krátkodobě. Nejúčinnější je, když žák má informaci, která mu říká, co má zlepšovat, a může ji velmi brzy využít v praxi.

Autoři Starý a Laufková (2016, s. 20 – 22) se s tímto tvrzením ztotožňují a jako další bod, proč je důležité používat právě formativní hodnocení, uvádějí ten, že se pak žáci učí přijímat hodnocení jako přirozenost života. Protože žák má odpovědnost za své učení a učitel tak není vnímán jako autorita, ale jako někdo, kdo žákovi napomáhá při učení, je formativní hodnocení vhodné pro utváření dobrého klimatu pro učení.

Starý a Laufková (2016, s. 25, 26) podotýkají, že formativní hodnocení by mělo žákovi srozumitelně sdělit cíle vzdělávání, kritéria hodnocení a úroveň jejich splnění a také by ho mělo vést ke schopnosti přepracování své práce.

2.2 Stanovení cíle a kritérií úspěchu

Autoři Wiliam a Leahyová (2016, s. 25 – 43, 56) říkají, že formativní hodnocení má pět základních strategií, které bychom nejen při jeho zavádění měli využívat.

První z nich je strategie, kde by měli všichni porozumět cílům učení a také kritériím úspěchu. Je potřeba si stanovit, kam naše cesta učení směřuje. Proto je vhodné stanovit si cíle. Cíle je třeba sdělovat žákům proto, aby také oni věděli, kam všemi těmi aktivitami, které s žáky provádíme, směřujeme. Aby tedy znali důvod toho, proč to všechno dělají. Autoři také uvádějí, že je podstatné žákům sdělovat procesní kritéria. Tato kritéria, jak už název napovídá, jsou rozdělena do jednotlivých kroků. Tyto kroky však mívají příliš konkrétně vytyčené, co a jak mají žáci dělat. Je třeba je sestavovat tak, aby se žáci co nejvíce naučili. Pokud budou sestavena velmi přesně a konkrétně, hrozí riziko, že se žák

příliš nenaučí a ani nepřijde s žádným zajímavým nápadem či způsobem řešení. Na druhou stranu je třeba tato kritéria žákům poskytnout z toho důvodu, aby věděli, co mají dělat pro to, aby dosáhli stanoveného cíle. Když žáci kritéria nemají k dispozici, mohou poté začít vnímat, že učitel v podstatě čeká na jejich chybu, aby jim řekl, že to mohli udělat lépe. Kritéria úspěchu a stanovené cíle by měly být obecně využitelné. Pokud by byla kritéria úspěchu příliš obecná, začala by ztrácet efektivitu. Až bychom žákům vysvětlovali kvalitu, je dobré se zaměřit na ukázky prací. Například ukázat práci, která vypadá spíše dobře, a práci, jež se jeví spíše špatně. Žákům neřekneme, která je která, ale zeptáme se jich, jaká se jim líbí více a proč. Žáci tak přemýšlí, argumentují, učí se věci pojmenovávat, hledají fakta a důkazy. Později můžeme přidávat práce, které jsou si kvalitou více podobné, nebo přidáme například prací více. Později již žáci mohou mít seznam kritérií napsaný. Zejména při zavádění formativního hodnocení je vhodné využívat taková kritéria, ve kterých se žák bude dobře orientovat. Dobře slouží tabulky, ve kterých je označení jednotlivých úrovní kvality například pomocí čísla nebo slova vývojové povahy. Velkou výhodou těchto tabulek je, že se žákům snadno a lépe tvoří sebehodnocení. Učitel se v hodnocení také lépe orientuje a kombinace sebehodnocení žáka a hodnocení učitele může poté vést k diskusi mezi učitelem a žáky o jejich výkonu. V závěru kapitoly autoři zdůrazňují, že bychom, jako učitelé, měli oddělovat kontext učení od cílů. Je třeba si stanovit, co chceme, aby se žáci naučili. Teprve potom hledáme cesty, jaké jim k tomu nabídneme. Je dobré najít takových cest několik, protože i v životě se žáci setkají s různými možnostmi a příležitostmi k řešení.

Kritéria můžeme chápat jako měřítko, podle kterých poté posuzujeme danou práci. *„Zatímco v případě hodnocení dle sociální vztahové normy porovnáваме výkon žáka s výkony ostatních žáků ve třídě či v paralelních třídách, při hodnocení založeném na kritériích vymezujeme výkon žáka k zadaným kritériím.“* (Starý, Laufková, 2016, s. 49).

Laufková podotýká, že kritéria mohou být sdělena jen slovně. Vyplatí se však je formulovat písemně. Kriteriaální hodnocení je velmi konkrétní – v žákově výkonu vyzdvihne jeho silné stránky a upozorní na ty slabé. Pro žáky je takové hodnocení více motivující. Je to hlavně proto, že jsou jejich výkony srovnávány k předem známým kritériím, nikoli k výkonům spolužáků. Toto hodnocení je dobrým předpokladem pro

sebehodnocení i pro vrstevnické hodnocení, protože vede žáka k odpovědnosti za svou práci (Starý, Laufková, 2016, s. 50 – 51).

Při stanovování kritérií bychom si měli nejprve stanovit výukové cíle. Teprve poté přemýšlíme, co lze vlastně vypožorovat pomocí kritérií. Následně kritériím udělíme jednotlivé charakteristiky. (Starý, Laufková, 2016, s. 55)

Slavík (1999, s. 115) hovoří o kritériích v souvislosti se sebehodnocením. Tvrdí, že pro lepší orientaci při psaní sebehodnocení je efektivní stanovit kritéria. Kritéria konkrétně pojmenováváme, popisujeme, co je jejich náplní, a dostatečně je od sebe odlišujeme.

2.3 Vedení třídní diskuze a získávání důkazů o učení

Druhou strategií, kterou autoři Wiliam a Leahyová (2016, s. 61 – 72, 76 – 79) uvádí jako vhodnou pro formativní hodnocení, je vedení třídní diskuze a získávání důkazů o učení. Nejsnadnějším způsobem, kterým učitel zjistí, co si žáci myslí, je dle autorů diskuze. V diskuzi či dialogu je možné prozkoumat i oblasti, kterými si žák není jistý nebo jim nerozumí, ale také oblasti, kterým nerozumí učitel. Není pravidlem, že se žáci naučí to, co chceme. Je proto vhodné využívat třídní diskuze kupříkladu také k tomu, abychom se ujistili, co žáci fakticky znají. Mají zde příležitost zjišťovat odpovědi na své otázky, které by jinak nemusely být zodpovězeny. Autoři mluví o technice „hlášení se“. Ve většině tříd hlášení se funguje tak, že učitel dá žákům nějakou otázku, a kdo zná odpověď, přihlásí se. Tato technika vyvolává v žácích různé emoce. Vhodnou se však stává strategie, kdy by se dítě mělo přihlásit pouze ve chvíli, kdy chce položit otázku. Pokud se žáci nehlásí (tedy nemají žádný dotaz), může učitel pokládat otázky všem ve třídě. Otázky, na které se bude učitel ptát, je vhodné si předem připravit. Učitel se tak ujistí, že otázka stojí za zodpovězení. Tvůrci knihy dále navrhují techniku, která nám poradí, jak naložit s „čekáním na odpověď“. Navrhují techniku, kdy se žáci mají zamyslet, prodiskutovat své myšlenky s partnerem a podělit se o ně i s ostatními. Za velmi důležitou je v publikaci považována práce s chybou. Žáci se totiž tím, že chybu udělají, nejvíce naučí. Přesto, když žák chybu udělá, se cítí často špatně. K tomu autoři navrhují mnoho možností, jak pracovat tak, aby žák mohl chybu udělat, bez toho aniž by ostatní zjistili, že ji opravdu udělal.

Navrhují například pracovat s anonymitou, kdy žák odpověď zaznamená a učitel poté hromadně sdělí správné řešení.

Aby žáci uměli pokládat podnětné, zajímavé a využitelné otázky, je třeba, aby jim učitel dal návod „Jak na to“. Wiliam a Leahyová (2016, s. 83 – 86, 88) navrhuje, že učitel může pro žáky vytvořit různé konstrukce vět, které žákům poskytne, a ti je poté využívají k tvoření otázek. Otázky je vhodné tvořit například na konci hodiny nebo po ukončení nějaké aktivity. Žáci si tak utřídí informace, zreflektují činnost a zhodnotí svou práci. Takové konstrukce je možné využívat taktéž před zadáním látky, kdy žáci mapují, kupříkladu na základě klíčových slov, dané téma. Co se otázek týče, je příhodné během hodiny žákům pokládat kontrolní otázky. Jedná se o kontrolu porozumění. Ukáže se, zda žáci látku rozumí a v jaké míře. Tyto kontrolní otázky by si měl učitel připravit již předem a měly by se stát součástí jeho plánu. Kontrolní otázky nemusí být vždy otevřené. Naopak je dobré žákům dát možnosti odpovědi na tyto otázky.

2.4 Poskytování zpětné vazby

V pořadí třetí strategií je dle Wiliama a Leahyové (2016, s. 101) poskytování efektivní zpětné vazby, jejímž úkolem je podpora učení a žákův posun vpřed. Každý učitel žákovi poskytuje zpětnou vazbu. Ta má mnoho různých podob. Je důležité ji provádět proto, abychom docílili toho, že žák zlepší své učení a výkony. Dalším důvodem také může být, že *„Pátráme-li po důkazech toho, co se naši žáci skutečně naučili, často zjišťujeme, že je to něco úplně jiného, než co jsme původně zamýšleli; z tohoto důvodu musíme žákům poskytovat zpětnou vazbu, abychom je zavedli zpět na správnou cestu“* (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 101).

Autoři Wiliam a Leahyová (2016, s. 102 – 108, 111) píší, že zpětná vazba by měla být podporou každého žáka. Žákovi by měla říct, že jde správným směrem, a tím ho motivovat. Sdělujeme-li žákům, že je jejich práce nedostačující a dělají ji špatně, vede takové sdělení poté k jejich demotivaci. Je vhodné je tedy za něco nejprve konkrétně pochválit a poté jim poskytnout nějakou radu pro jejich budoucí práci. Většina žáků zpočátku potřebuje spoustu pozitivní zpětné vazby. Až teprve budou žáci zvyklí dostávat

tu pozitivní, je třeba ho pomalu začít zvykat i na menší kritiku. Aby si žáci na udílení jakkoli vypadající zpětné vazby zvykli, je dobré s nimi probrat nějakou práci a její hodnocení. Mluvit o tom, co je na ní dobře, co špatně, co a jak by vylepšili... Autoři sdělují, že zpětná vazba, která nemá na žáka žádný efekt (žák na ni nijak nereaguje nebo reaguje pasivně) a žák ji tedy nepřijme, je k ničemu. Ačkoli může být dobře sestavená, pokud ji žáci nevyužijí ke zlepšení svého výkonu, stává se taková zpětná vazba ztrátou času. Pro vytváření efektivní zpětné vazby bychom měli žáky, kterým ji poskytujeme, velmi dobře znát. Někomu může jedna formulace pomoci, někoho může odrazovat. To, že by zpětná vazba měla být písemná a žáci by ji měli „obdržet“ bezprostředně po svém výkonu, nemusí být tak docela pravda. Každému vyhovuje něco jiného. Pro celou třídu je tak příhodné zpětnou vazbu poskytovat občas okamžitě po výkonu a jindy například s týdenním odstupem.

Orság a Sulková (2020) zdůrazňují, že by ten, kdo zpětnou vazbu přijímá, měl získat informaci o tom, kde chyboval, a jak se může ještě vylepšit. I poskytovatel zpětné vazby by si měl později vyčlenit čas, kdy zjistí, jak na ni příjemce reagoval. Formativní hodnocení je tedy o tom, dát ještě příležitost něco zlepšit a poskytnout možnosti k využití oné příležitosti.

Wiliam a Leahyová (2016) píší, že bychom u žáků měli rozvíjet jejich růstové myšlení. Žáci by měli umět vidět vztahy mezi zpětnou vazbou a pokrokem, jehož dosáhli. Je vhodné žáky po vyřešení úlohy pochválit, resp. ocenit jejich řešení a podotknout, že existuje také kratší cesta k řešení. Žáci si mohou opět zkusit úlohu vyřešit. Poté ihned vidí, jaký vliv má zpětná vazba na jejich výkon a další pokroky. Měli bychom žáky učit, aby sami sobě důvěřovali, aby začali vnímat oni sami své pokroky jako hodnotné.

Je třeba si dát pozor na způsob, jakým sdělujeme žákům zpětnou vazbu. Některé naše hodnotící výroky mohou nést skrytý význam. Je důležité, abychom o hodnocení, které se žákovi chystáme sdělit, přemýšleli. Při oznamování hodnocení se snažíme být velmi konkrétní a velmi popisní. Autoři taktéž píší, že do hodnocení vkládáme co nejvíce objektivnosti – nezaměřujeme se na žakovu osobnost, ale na úkol, který plnil (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 113).

Jako učitelé bychom se měli snažit sledovat všechny žáky a jejich jednotlivé činnosti. To, že žák odevzdá správně vyřešenou úlohu, nemusí automaticky znamenat, že úlohu plně rozumí a ví, k čemu je dobrá. Velmi záleží na tom, zda jsme správně formulovali zadání a otázku. Pokud tomu tak není, žák může nesprávně o úkolu přemýšlet. To mu poté může činit překážku na jeho další cestě. Proto je důležité dokázat odkrýt potíže. „*Nedokážeme-li odhalit problém, nemůžeme ani poskytnout efektivní zpětnou vazbu.*“ (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 117).

Autoři Wiliam a Leahyová doporučují, aby učitelé nepodávali zpětnou vazbu ke každé žákově práci. Navrhují, aby u jedné čtvrtiny prací byla žákům poskytována detailní zpětná vazba, u další čtvrtiny prací bychom se na práci měli jen povrchně podívat, k další čtvrtině prací může přispět vrstevnické hodnocení a k poslední čtvrtině výrazně pomůže žákovo sebehodnocení. Zpětná vazba by se měla týkat aktuálního výkonu, ale vztahovat se i k výkonu budoucímu. Měla by tedy sloužit primárně k tomu, aby se na jejím základě žák mohl zlepšovat. Žákovi také dáváme prostor pro jeho vyjádření se ke zpětné vazbě, kterou obdržel. Zpětná vazba by měla být konkrétní, aby žák rozuměl, co je třeba zlepšit. Neměla by však být až natolik přesná, aby se vztahovala jen k určité úloze, kterou žák zrovna řešil. Žák potřebuje vědět, jak by měl postupovat obecně při řešení dalších podobných úloh, nikoli pouze jak má dál pracovat s touto úlohou (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 118 – 120).

Autoři Wiliam a Leahyová (2016, s. 124, 125) doporučují, abychom hodnotili převážně slovně a způsoby hodnocení nekombinovali. Žáci, kteří jsou hodnoceni slovně a známkou současně, jsou známkou jakoby zaslepeni a na slovní hodnocení se již příliš nesoústředí. Když slovní hodnocení vytváříme, zaměřujeme se jen na jednu jeho funkci, kterou chceme využít. Je třeba si tedy uvědomit, proč hodnocení píšeme. Naopak autoři Starý a Laufková (2016) upozorňují, že od známek bychom se neměli úplně oprostit, ale obohatit je o slovní, popisné informace.

2.5 Vzájemné hodnocení

Pro žáka je rovněž podstatným zdrojem informací o svých kvalitách hodnocení vrstevníků. Jde mu o názor skupiny, ne jen jednotlivce z ní. Autorka v publikaci nemluví

jen o přijímání hodnocení, ale také o jeho poskytování. Tvrdí, že se školáci středního školního věku již stávají samostatnějšími v hodnocení vrstevníků a už příliš nepodléhají názoru dospělých. V tomto období mají žáci tendence hodnotit zejména chování svých vrstevníků (Vágnerová, 2012, s. 360, 343, 344).

Čtvrtou strategií, o které autoři Wiliam a Leahyová (2016, s. 135 - 137) hovoří, je vzájemné hodnocení žáků. Pokud se žáci zapojí do hodnocení prací svých spolužáků, může to zvyšovat jejich výkony. Výkony mohou narůstat jak u žáků, kteří poskytují hodnocení, tak u žáků, kteří od nich zpětnou vazbu získávají. Možným účelem kooperativního učení může být to, že pokud žáci budou pracovat společně, mohou se naučit více, než kdyby pracovali sami. Důležité je, aby se žáci vzájemně viděli jako jeden tým a také spolu komunikovali. Zpětná vazba nebude mít takový efekt, pokud spolu žáci nebudou moct mluvit. Žáci si musí uvědomovat, že za udělené hodnocení nesou odpovědnost. Stejně tak by si měl žák, který podává výkon, uvědomit, že i on nese odpovědnost za svou práci. Žáci tak všichni ručí za kvalitní přínosy do skupiny. Pokud žáci pracují ve skupině a hodnotí se navzájem, je třeba, aby jim učitel poskytl prostor pro jejich zpětnou vazbu k činnosti.

Pokud chceme, aby si žáci poskytovali navzájem zpětnou vazbu, je vhodné začínat ve dvojicích. Taková práce je lepší nejen na organizaci, ale také pro jasnost rolí. Žákům je jasné, kdo co dělá, jaký má účel a jejich zapojení je mnohem vyšší, než kdyby pracovali ve skupině. Až budou žáci schopni pracovat na zpětné vazbě ve dvojici, mohou následně na zpětné vazbě pracovat také ve skupině. Přesto je však příhodné, abychom začali nejprve s celou třídou. Předložíme žákům práci anonymního žáka a tuto práci společně ohodnotíme. Jakmile se žáci naučí komentovat, vnímat a celkově dávat zpětnou vazbu k anonymní práci, budou poté již schopni pracovat s hodnocením zbytku třídy otevřeně. Je obvyklé, že žáci jsou k sobě mnohem kritičtější a striktnější, než kdyby žáka hodnotil učitel. Tato informace je dle Wiliama a Leahyové zásadní, protože pokud si učitel tato data uvědomuje, je zpětná vazba mnohem efektivnější (2016, s. 139, 140, 145).

Hned na začátku poskytování vzájemné zpětné vazby je vhodné si stanovit pravidla. Ke každému anonymnímu komentáři, který je zpětnovazebním, je dobré se vracet a mluvit o tom, zda jsou pro další práci efektivní. Autoři zdůrazňují, že je nutné začít na anonymním poskytování zpětné vazby. Jedná se o věci emočně velmi citlivé a je třeba je

nepodcenit. Žákům také poskytujeme časové limity na konkrétní práci na zpětné vazbě. Snažíme se jim tak co nejvíce pomoci v odvádění kvalitní práce (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 140 – 143).

Při takovém hodnocení se žáci mohou od sebe hodně naučit. Takové hodnocení vybízí k vzájemné spolupráci. Kooperativní učení potom u žáků podporuje větší motivaci, sociální soudržnost a také angažovanost. Žáci tak spolupracovat chtějí a pomáhají si, aby jejich tým uspěl. Často se stává, že spolužák vysvětlí úlohu lépe, než by ji vysvětlil učitel. Skupinová práce by však měla být zadávána tak, aby podmínkou k jejímu naplnění bylo zapojení každého člena skupiny. Při vzájemném hodnocení se rozvíjí žákovy osobnostní i sociální schopnosti. Pro kvalitní vrstevnické hodnocení je nutné vhodné klima. Dle autorů Starého a Laufkové je však jisté, že hodnocení bude na vztahy vždy citlivé – zda mezi nimi panuje přátelství či naopak atp. Pro maximální výtěžek z vrstevnického hodnocení je vhodné nastavení pravidel, která se hodnocení budou týkat (Starý, Laufková, 2016, s. 28 – 34).

Pro lepší práci ve skupině i pro kvalitnější poskytnutí zpětné vazby doporučují Wiliam a Leahyová (2016, s. 150), abychom my, jako učitelé, žákům přidělili speciální role. Aby každý věděl, co v daný moment dělá. Nese tak za svou práci mnohem větší odpovědnost.

2.6 Sebehodnocení

„Sebehodnocení je hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. (Kratochvílová, 2011, s. 79)“

Poslední, tedy pátou strategií, je sebehodnocení žáků, tedy jejich aktivizace jako vlastníků svého učení. Wiliam a Leahyová (2016, s. 166) tvrdí, že podstatou této strategie je žáky formovat a dále si uvědomit, že proces formování potřebuje čas. Autoři jmenují faktory, které jsou velmi důležité pro žáky a jejich uvědomění si, že výkon, který podají, podávají oni a nesou za něj odpovědnost. Těmi nejpodstatnějšími faktory jsou určité nastavení osobních cílů, propojení úspěchu se snahou, jež žák vynaložil a v závěru zapojení žáků do navrhování plánu práce.

Aby si žáci uvědomili, že to oni jsou strůjci všeho svého učení, nikoli učitel, musíme jim k tomuto uvědomění pomoci. Sebehodnocení žáků by mělo probíhat každou vyučovací hodinu. Považuje se za její součást. K takovému pravidelnému sebehodnocení může žákům sloužit portfolio učení. Do portfolio žáci zakládají své práce s tím, že ty práce, které jsou horší, než ty, které do portfolio aktuálně vkládají, v něm i nadále zanechají, aby vnímali své pokroky a posuny. Cílem celého sebehodnocení je podle autorů Wiliama a Leahyové (2016, s. 174 – 176), aby se žáci naučili vnímat, co je třeba udělat pro to, aby jejich práce byla lepší. Pokud to za ně pořád bude dělat učitel, není zaručené, že si svých chyb začnou časem všimnout sami. Průběžně bychom měli mapovat, jak jde žákům učení.

Autoři Starý a Laufková (2016, s. 26 – 28) stejně jako Wiliam a Leahyová (2016) zdůrazňují důležitost sebehodnocení a rovněž vrstevnického hodnocení. Zmiňují fakt, že někteří učitelé mají často strach z toho, že by měli žáci do hodnocení jakýmkoli způsobem zasahovat. Kvality žákova projevu a výkonu se však začnou měnit daleko rychleji, pokud je žák plně vtažen do hodnotícího procesu. Hodnocení, které žák sám provádí, nazývají Starý a Laufková autonomním. K tomu, aby žáci hodnocení prováděli správně, je třeba se hodně zabývat kritérii hodnocení, využívat popisného jazyka a věnovat se cílům.

Sebehodnotit se žáci nenaučí sami od sebe. Je potřeba je k tomu vést, učít je, jak se hodnotit, jak na to. Učitel tak musí stanovovat jasné cíle, které jsou srozumitelné, dosažitelné, velmi konkrétní, popisné (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

V začátcích rozvoje sebehodnocení by učitel neměl vypouštět odůvodňování svého (žákova) hodnocení. Tedy neustále přemýšlet o tom, proč práci hodnotím tak, jak ji hodnotím. Může zůstat nějakou dobu u grafických symbolů, které budou vždy mít při sobě doplňující otázky. Tímto způsobem hodnocení se žáci naučí, že mohou hodnotit svou vlastní práci a řadit práci dle kvality do nějaké třídy (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 62, 63, 66 – 69).

Žák, který je schopen se sebehodnotit, dokáže poukázat na konkrétní místa ve své práci, která potvrzují, že dosáhl cíle nebo že se k němu alespoň přiblížil. Dokáže také odůvodnit, proč je pokládá za osvojené. Zvládne vyhledat ty složky práce, ve kterých je třeba se zlepšit. Pojmenuje, co mu na cestě ke splnění cíle pomáhalo a naopak co mu tvořilo překážky. Zvládne promyslet a naplánovat svou další práci, aby byla lepší. Je

důležité, aby učitel a žák pracovali společně – jak při plánování, tak při procesu a také při vyhodnocování (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Podle Kratochvílové (2011, s. 79 - 85) je třeba žáky směřovat k uvědomění, že hodnocení druhých i hodnocení sebe sama má sloužit k lepšímu zmapování žákovy orientace v učební látce, k analýze chyb a také k jejich efektivní nápravě. Žáci hodnotí své výsledky práce, proces učení, svůj pokrok, třídní klima aj. Je vhodné využívat kritéria hodnocení. Vhodné je vytvořit kritéria společně a mít je někde stále na očích. Učitelé by neměli opomíjet, že je třeba rodiče informovat o tom, jakým systémem jsou žáci hodnoceni. Stejně tak by měli rodiče znát způsob sebehodnocení žáků.

Slavík (1999, s. 136) tvrdí, že připravit musíme žáky na sebehodnocení jak z hlediska poznatkového, tak z hlediska psychosociálního. Žáci se učí rozumět hodnocení od učitele, dokáží již sami identifikovat svou chybu a sami hledají možnosti její nápravy. Je ale také stěžejní, aby ve třídě bylo příjemné sociální klima. Učitel tak žáky předem učí vzájemné toleranci a empatii.

S žáky určitě nejdeme po srovnávání výkonů žáků nebo po porovnávání výkonů s určitými standardy. Jde nám o to, aby se žáci zaměřovali na svou aktuální práci a na svou budoucí práci – tedy na to, jak by svůj aktuální výkon mohli zlepšit. S žáky společně stanovíme kritéria nebo pravidla sebehodnocení. Je třeba, aby žáci dokázali správně naložit s tím, co dělají. Jako příhodnou techniku pro jejich zlepšování se autoři uvádí techniku „Plus – minus – zajímavé“. V této technice jde o to, aby se po dokončení své práce zamysleli a poznamenali si, co jim přišlo snadné (plus), co se jim zdálo obtížné (minus) a v závěru (zajímavé), kdy vyberou jednu věc, která pro ně byla zajímavá (William, Leahyová, 2016, s. 169, 171).

Sebehodnocení je důležitou součástí hodnocení. Starý a Laufková (2016, s. 34 – 37) uvádí, že je vhodné začít s jednoduchými technikami, které popisují, co se dělo/čeho žák dosáhnul. Je to například technika „teploměru“, kdy žák sděluje, kde se aktuálně nachází. Vhodné jsou také grafické symboly. Někteří pedagogové také uvádí jako vhodné, aby se vrstevnické hodnocení, sebehodnocení i hodnocení učitele vzájemně propojilo a následně se o něm diskutovalo. Je zajímavé vidět, v čem se hodnocení shodují a jak se naopak liší.

3 Specifika žáka mladšího školního věku

Thorová (2015, s. 402) nazývá mladší školní věk též obdobím středního dětství, které trvá od 6 do 12 let. Období ohraničuje důležitými mezníky, kterými jsou dostatečná úroveň školní zralosti na začátku tohoto období a počátek puberty na konci tohoto období. Proti tomu Vágnerová (2012, s. 254 – 256) označuje období od 6 do 15 let věku souhrnně školním věkem. Ten následně dělí na „raný školní věk“, který trvá od 6 do 9 let, následně na „střední školní věk“ trvající od 9 do 12 let a v poslední řadě ještě na „starší školní věk“, jenž poté trvá do zmíněných 15 let. Pro tuto práci jsou důležité fáze raného školního věku a také středního školního věku. V období 6 – 9 let by dítě mělo zvládnout přijetí nové role školáka, ale také určité pozice v sociální skupině ve třídě. V tomto období se také naučí určitým základům vzdělanosti. Pokračující období, které zabírá další tři roky života dítěte, se nevyznačuje ničím významným. Tento čas je většinou klidný, dítě začíná dospívat, přechází na druhý stupeň... Dítě si však v tomto období již více vytváří konkrétní pozici ve vrstevnické skupině. Tato pozice poté předurčuje jeho sociální postavení v budoucnosti.

Říčan (2004, s. 145) nazývá období od 6 do 11 let „Střízlivý realista“, přičemž následně upřesňuje, že se jedná o vývoj dítěte v mladším školním věku. Říčan toto období rovněž označuje jako zásadní změnu života. Je tomu tak zejména proto, že dítě začíná chodit do školy. Škola by dítě měla rozhodně připravit na cestu životem v podstatě k cílům nejvyšším, jako je například budoucí postavení ve společnosti nebo přímo povolání. Ve škole rázem nastává zrychlený rozvoj rozumu i myšlení, kdy se dítě učí myslet novým způsobem, objevují se vyšší nároky na kázeň a žák se také často musí smířit s tím, že své okamžité potřeby musí odložit a uspokojit později. Autor toto období charakterizuje jako pokojné, mírné a veselé.

3.1 Kognitivní vývoj

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 118, 122, 123) je symbolem pro mladší školní věk realistické zaměření dítěte. Dítě poprvé vnímá věci tak, jak jsou. Žák má zájem o to chápat svět a také to, jak funguje. Dítě v tomto věku je již schopno představ, tedy je

schopné si vzpomenout na vjemy, které již dříve zažilo. Dítěti se také rychle rozvíjí slovní zásoba a vůbec řeč samotná zde zaznamenává velký rozvoj.

Dítě v tomto období již lépe chápe příčinné myšlení a je schopno dělat souvislosti (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 127).

Thorová (2015, s. 402) uvádí, že v tomto období se formuje sebepojetí dítěte. Dítě si je již vědomo odlišnosti obou pohlaví a uvědomuje si sebe samé. Při nástupu do školy začíná chápat své závazky týkající se plnění školních povinností. Je to pro něj však něco nového a velmi náročného. Při nástupu do školy děti často nezvládají tempo, jakým výuka probíhá. Nároky se zvyšují a pro děti je to extrémně těžké.

Dítě již chápe, že některé předměty mají trvalé vlastnosti. Je schopno deduktivních úvah. Dokáže využívat metamyšlení – dokáže již cíleně pracovat se svým myšlením (Thorová, 2015, s. 404).

Vágnerová (2012, s. 270 – 273) uvádí, že u žáka se v období od 6 do cca 11 let rozvíjí induktivní, ale také deduktivní uvažování. Je tomu tak zejména proto, že žák v tomto období nabývá hodně zkušeností a znalostí ve škole a v jeho okolí. Žáci jsou schopni určité věci klasifikovat a třídit, avšak většinou podle takového kritéria, které se jim samotným zdá vhodné. Díky tomu tedy žák dokáže dojít k nějakému zobecnění (induktivní uvažování). Již od sedmi let se u žáka rozvíjí deduktivní myšlení. To žákovi výrazně pomáhá například při řešení problému i tehdy, když nemá dostatek informací. Vychází z nějaké obecné pravdy, kterou poté aplikuje na konkrétnost. Brzy si však uvědomuje, že ne vždy to platí.

Vágnerová (2012, s. 266 - 267) ve své publikaci o myšlení mladších školáků píše, že když školák uvažuje, řídí se tím, co již poznal nebo prožil. Zažité a poznané respektuje, v dalších myšlenkách obojí zachovává a tvoří z toho jakousi podmínku pro jeho další strategie uvažování. Žáka v tomto období zajímá, jak svět funguje. Jeho cílem je poznat skutečné – to, co je kolem něj.

Škola může významně ovlivnit žákovo logické myšlení. Dítě by tak ve škole mělo pozvolna přecházet od naivně názorného myšlení k myšlení skrze logické operace (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 128).

Autor Říčan (2004, s. 148) rovněž nazývá dítě v období mladšího školního věku školákem. Tvrdí, že co se rozumového vývoje školáka týče, díky tomu, že je dítě školou přiměřeno pracovat, se učí také myslet. Rozumový vývoj tak dostává zabrat. Školákovu myšlení se zdokonaluje, je hlubší, rychlejší a efektivnější a jeho schopnost logického třídění se rovněž zdokonaluje.

3.2 Emoční vývoj

Vágnerová (2012, s. 305) uvádí, že děti školního věku jsou obvykle optimistické, pozitivní a vyrovnané. Je to zejména díky zrání centrální nervové soustavy, které se poté projevuje větší emoční stabilitou. Říčan (2004, s. 154) školáka popisuje jako extravertního, veselého, komunikativního a bezstarostného. Na počátku školní docházky je povídavý a citově poměrně mělký. Až kolem desátého roku života začínají žáci navazovat přátelství na základě povahy a chování.

Ve škole je žák hodnocen učitelem. Žáci tak mají často tendence se srovnávat s vrstevníky a dokonce mohou trpět výkonnostní frustrací. Tento strach z vlastního selhání nastává při nedostatku motivace, která má vést k pokoření překážek. Z počátku žák nepřijímá kritiku. Teprve si začíná uvědomovat své nedostatky a chyby tak hledá v ostatních. V tomto věku je třeba velká pomoc dospělého v oblasti pochopení a porozumění emocím. Dítě by mělo porozumět emocím jak svým, tak emocím druhých. Je třeba umět emoce zvládat, přiměřeně je využívat a umět o nich hovořit (Thorová, 2015, s. 403, 404).

Zatímco Thorová (2015) tedy hovoří o nedostatečné kritičnosti dítěte k sobě samému, Vágnerová (2012, s. 305 - 307) mluví o emoční stabilitě dítěte. Zmiňuje také rozvoj emoční inteligence, který v tomto období probíhá. Dítě se tak začíná vyznávat ve svých pocitech a taktéž v pocitech druhých. S emocemi se také učí pracovat. Dokáže porozumět svým pocitům a rovněž zvládne rozlišit emoce druhých. Umí také poměrně dobře popsat, jakou emoci právě prožívá. Školák zvládá své emoce lépe řídit a usměrňovat. Tato schopnost, zvládat své emoce, jim umožňuje být společensky přijat.

V čem se však obě autorky, Thorová (2015) i Vágnerová (2012, s. 308 - 309), shodují, je fakt, že dítě ještě stále ocení potřebnou emoční oporu. Tou žákům v tomto věku mohou být nejčastěji rodiče, někdy vrstevníci. Dětem velmi pomáhá, když mohou své emoce s někým sdílet. Usnadňuje jim to jak porozumění emocím, tak rozlišení mnohých dalších emocí a jejich následné zvládnutí. Dle Vágnerové (2012, s. 310) ale dětem přináší určité důležité emoční zkušenosti život s vrstevníky. Tyto zkušenosti jim může přinést poznání projevu jiného dítěte nebo reakce na určité chování.

Vágnerová (2012, s. 311) závěrem uvádí změnu emoční bilance, která přichází s nástupem do školy. Instituce i rodina má najednou větší nároky a vzniká i větší naléhání na plnění povinností. Tyto zřetele mohou vyvolat negativní emoce jako je strach a úzkost a mohou tak zhoršit emoční stabilitu. Adaptaci na systém školy usnadňuje emoční zralost dítěte. Pro emoční vyrovnanost je také podstatná zkušenost. Díky zažitému si žák uvědomuje a přesvědčuje se, že se téměř každý jeho neúspěch dá napravit.

3.3 Socializace

Nejdůležitější sociální skupinou je pro žáka v tomto věku rodina. Rodina pro žáka představuje sociální i emoční zajištění. Důležitou součástí žákovy identity je právě rodina (Vágnerová, 2012, s. 313).

Avšak v době, kdy se již dítě stane školákem, jsou pro něj důležité i další vztahy. Tentokrát se jedná o vztahy mimo rodinu. Jde zejména o učitele, tedy další významnou autoritu v žákově životě, a vrstevníky, spolužáky. Škola je zásadní institucí, která umožňuje rozvoj kompetencí i způsobů chování. Většinou se škola stává prvním místem, kde žák zažívá první neúspěch, se kterým se musí vyrovnat (Vágnerová, 2012, s. 312). O neúspěších, nezdarech a překážkách hovoří ve své publikaci rovněž Říčan (2004, s. 149, 152), který zmiňuje, že je pro školáka najednou těžké, že mu něco nejde překonat, ale on se pořád musí snažit a pokoušet se o úspěch. Na počátku školního období je dle autora školák stále k autoritě vzhlížející. Po celou dobu období ji respektuje, ale obdivuje ji zejména ve věku kolem 6 – 7 let.

Vágnerová (2012, s. 311, 327, 345) hovoří o vstupu do školy jako o důležitém socializačním bodě. Dítě do školy přichází s určitými normami a hodnotami, které má již zažitě a rozumí jim. Škola poté děti rozvíjí specifickým způsobem, se kterým se rodina již nemusí ztotožňovat. Školní věk je dalším mezníkem, který dítě připravuje na život ve společnosti. To, jak je žák ve škole úspěšný, poté předurčuje, jaké bude jeho pozdější společenské zázemí. Škola má vliv na to, jak se u žáka rozvíjejí kompetence, vlastnosti i hodnoty, které mu budou v budoucnu užitečné. Se vstupem do školy dítě získává novou roli – roli školáka. Díky ní žák dostává určité postavení ve společnosti. Role školáka je však jakási obecnější pozice, která v sobě zahrnuje dvě jiné jednotlivé funkce. Jsou jimi role žáka a role spolužáka. Pozici žáka získává ve smyslu součásti určité školy a zcela konkrétní třídy. Úloha spolužáka je vymezena vztahy k ostatním dětem, které jsou spolu v jedné třídě. Jejimi typickými znaky jsou souřadnost a nevýběrovost. Spolužáci jsou považováni za rovnocenné osoby. Lašek (2007, s. 19) tvrdí, že ve škole žák získává mnoho dalších rolí, protože se stává členem různých skupin. V tomto období se dle Laška dítě na svět dívá zejména z praktického hlediska. Touží po tom pochopit, jak co funguje, zorientovat se a chce poznat svět zblízka. Žákovo myšlení se nyní pohybuje na konkrétní úrovni.

Důležitou součástí života dítěte je vrstevnická skupina. Vágnerová (2012, s. 312, 338) definuje vrstevnickou skupinu jako společenství, pro které je typická neinstitucionalizovanost. Umožňuje tak větší variabilitu v rozvoji. Žáci v mladším školním věku jsou velmi ovlivněni svými vrstevníky. Často k nim vzhlíží a chtějí se jim podobat. Vágnerová (2012, s. 338) uvádí, že jednou z nejvýznamnějších potřeb školáka je potřeba kontaktu a přijetí vrstevníky. Pro přijetí vrstevnickou skupinou se musí žák naučit dodržovat pravidla, která ve skupině platí. Ve vrstevnické skupině najde žák místo, kde může sdílet jisté životní zkušenosti, ale také například řešit problémy. Zde se žáci učí spolupráci, respektu a toleranci druhých, komunikaci i sebeovládání. Vrstevnická skupina se vytváří na základě snadného kontaktu ve školní třídě nebo v okolí bydliště.

Dítě se začíná dle Vágnerové (2012, s. 339) brzy pomalu identifikovat s vrstevnickou skupinou. Tato identifikace upozorňuje na počátek odpoutání se od rodiny,

kteřou v budoucnu vrstevníci nahradí. Ve vrstevnické skupině získává dítě další zkušenosti odlišné od těch, které může získat doma se sourozenci.

Vágnerová (2012, s. 359) ve své publikaci hovoří o srovnávání s vrstevníky. Srovnávání s vrstevníky výrazně ovlivňuje sebepojetí žáků. Žákovi se snadněji ve srovnání s jiným dítětem ukáže, v čem je rozdílný vůči ostatním, či v čem si je s nimi podobný. Žák se tak stává kritičtější k sobě samému. Významnou skupinou se tak stává školní třída, kde vrstevníků najde momentálně nejvíce.

U žáka se rozvíjí jiné vlastnosti a dovednosti než v rodině. Žák středního školního věku ve třídě získává určité postavení, které se stává součástí jeho identity. Dle Thorové (2015, s. 404) žáci ve věku 9 – 10 let začínají více držet při sobě, jsou více soudržní. Ve středním dětství se žák zajímá více o vrstevnické vztahy. Kontakt s vrstevníky je pro žáka velmi důležitý. Řičan (2004, s. 153) ve své publikaci uvádí, že často první trvalejší bližší vztah naváží školáci buď mezi sebou proto, že spolu sedí, nebo proto, že mají společnou cestu do školy. Třídní kolektiv získává postupem času určitou strukturu. Z počátku se školáci upínali na osobnost učitele, který byl pro ně nejdůležitější. Ve třídě se však časem začne vzhlížet k někomu z kamarádů. Většinou je to někdo, kdo je fyzicky odlišný (např. velký). Kolem třetího ročníku ZŠ se však běžně stává, že v oblíbě ve třídě jsou i žáci, kteří jsou přátelští. Školák tak již dokáže preferovat některého člena kolektivu na základě jeho vlastnosti. Významnou je pro ně zpětná vazba od vrstevníků, díky níž se také formuje sebepojetí (Thorová, 2015, s. 404). Avšak Vágnerová (2012, s. 358) uvádí, že sebepojetí dítěte plyne z určité zkušenosti se sebou samým. Dodává přesto, že je postoj jedince k sobě samému předurčen názory jiných lidí. To, že školák vychází ze své vlastní zkušenosti, ve své publikaci uvádí rovněž Řičan (2004, s. 149).

Žáci se snaží navazovat dětsky párové vztahy. Thorová také uvádí, že se ve skupině učí kooperaci, komunikaci, taktickému myšlení, ale také soupeření, fair play a odolávání nátlaku skupiny. Časem vytvářejí různé skupiny a spolky, které jsou něčím výlučné a tajemné. Obvykle však nevydrží moc dlouho. Středem jejich života je však stále rodina. Rodiče jsou pro ně důležitou oporou, ale také autoritou, která určuje pravidla. Komunikační schopnosti se výrazně zlepšují, přesto však žák není schopen například přesně popsat, co se mu přihodilo nebo co ho trápí (Thorová, 2015, s. 404).

Vágnerová (2012, s. 284, 285, 358, 359) ve své publikaci uvádí, že raný školák ještě není schopen přiměřeného sebehodnocení. Své výkony často nadhodnocuje a nedokáže odhadnout, co již může dokázat. Žákovo hodnocení sebe samého velmi závisí na aktuálním zážitku. Takto starý školák rovněž nezvládá využívat zpětnou vazbu, která by mu při činění následujících kroků mohla být nápomocná. Vlastní hodnocení žáka je významně ovlivněno postavením ve skupině.

4 Začínající učitel

Jako každý člověk, který svou profesí teprve začíná, má začátky těžké i učitel. Vysoká škola učitele připravila na mnoho různých chvil, se kterými se v praxi pravděpodobně bude setkávat. Přesto však nemusí být na některé situace připraven, s jinými se nestihl během let studia na praxích setkat. Každý učitel však odchází z fakulty s jistými předpoklady, které jsou pro učitele charakteristické.

4.1 Učitelská profese

Učitel se po dokončení studia stává absolventem. Následně se stává zaměstnancem či účastníkem trhu práce. Specifické ovšem je, že je začátečníkem. Pro učitelkou profesi se učitel začátečník pojmenovává jako „začínající učitel“. Takový učitel je vysokoškolsky vzdělaný, pedagogicky způsobilý, ale ještě mu chybí dostatečná pedagogická zkušenost. Délka období, kdy je začínající učitel považován za začínajícího, je velice individuální, přesto se však nejčastěji uvádí doba od jeho nástupu do práce po dobu pěti let (Podlahová, 2004, s. 14).

Učitel, zejména potom na prvním stupni, se kromě vzdělavatele stává také vychovatelem. Vzdělávání a výchova dětí v primární škole, je v podstatě náplní učitelké profese. Juklová (2013, s. 7) úlohu učitele charakterizuje jako podílení se na přípravě dětí na jejich pracovní i občanský život. Specifikem začínajícího učitele je to, že učitelova osoba musí ihned po nástupu do práce umět zvládat a vyřizovat různorodé úkoly, které jsou dány povahou jeho profese (Podlahová, 2004, s. 14, 15). To, jak se učitel postaví ke svému začátku, může mít různé podoby. Podlahová (2004, s. 18) uvádí tři časté způsoby, jak se učitel po nástupu do práce chová. Buď rovnou aplikuje znalosti z vysoké školy, čímž částečně popírá skutečnost, nebo mechanicky napodobí jinou osobnost učitele, kterou zná, nebo často napodobuje to, co sám zažil jako žák – tedy snaží se vyjít ze své osobní zkušenosti. Vzápětí autorka uvádí další, lepší možnosti, které by učitel mohl v začátcích zvolit. Například může vycházet ze své žákovské zkušenosti, ale zároveň nepopírá a neopomíná své kompetence, jež získal na vysoké škole, a tak dokáže zvážit, co je vhodné a co nikoli. Další lepší možností je ta, kdy učitel využije svého kritického myšlení k tomu,

aby provázal své teoretické znalosti se skutečností. Jednou z oněch lepších možností je dle autorky také ta, kdy je učitel tvořivým, ačkoli jde ruku v ruce se školním vzdělávacím programem – není však jen zprostředkovatelem učiva a snaží se být konstruktivní.

S nástupem do práce se musí učitel potýkat rovněž s činnostmi, které jsou jakousi rutinou. Podlahová (2004, s. 19 – 21) jmenuje některé organizační činnosti (plánování, stanovování pravidel atp.), přípravu učebny a administrativní činnosti (opravy prací, vedení pedagogické dokumentace atp.). Stejně tak, jako je učitelovým úkolem vykonávat jisté rutinní záležitosti, musí se s nástupem do práce vyrovnat také s různými změnami v jeho životě. Jsou to například změna životního rytmu nebo dodržování pracovní kázně.

V dobách dřívějších byl učitel brán jako nositel pravdy či vševědoucí. Z dosti formální autority se v dnešní době stal jakýsi průvodce na cestě žakovým poznáním. Současným úkolem učitele je pěstovat u žáků dovednost učit se, kriticky myslet a objevovat. Učitel je v současné době více empatickým a stává se větší oporou žáků při řešení nejrůznějších problémů (Juklová. 2013, s. 9).

Podlahová (2004, s. 16) se zmiňuje o úskalích profese učitele. Jedním z nich, nejspíš nejobvykleji zmiňovaným, je syndrom vyhoření. K němu může jednoduše dojít například z toho důvodu, že profese učitele je „neukončená“, oproti většině ostatních profesí. Učitel obvykle nevidí konečný produkt své práce, tedy v tomto případě – jak se žákovi daří, jak je v životě úspěšný. Tento neustálý koloběh může mít na učitele takový dopad, že často přispěje k syndromu vyhoření.

4.2 Podpora začínajícího učitele

Začínající učitel potřebuje zejména v začátcích výraznou pomoc. Nejčastější pomoc začínajícímu učiteli poskytuje kolega z téže školy. Učitele, který se soustavně věnuje péči o začínajícího učitele, nalezneme v publikacích, ale i v běžné praxi, jmenovaného jako „uvádějího učitele“.

Podlahová (2004, s. 30) charakterizuje uvádějího učitele jako člověka, který je způsobilý k tomu poskytnout učiteli začátečníkovi odbornou, ale i psychickou podporu. Svým jednáním tak profesní nejistotu začínajícího učitele omezí na minimum.

Uvádějící učitel pomáhá začátečníkovi například se seznámením s provozem školy, s přípravou a realizací výuky, s prací třídního učitele, s výchovnou prací, s komunikací s rodiči a také s osvojením si informací o provozu školy (Podlahová, 2004, s. 48 – 53).

Často se setkáme s tím, že učitel, který již učí dlouhou dobu, předpokládá, že nově nastupující učitel bude učit ve stejném duchu jako on a půjde ve šlépějích jeho metod. Začínající učitel, který ale právě opustil vysokou školu, zamýšlí obvykle tak, že bude učit dle moderních metod a dle toho, co se na vysoké škole naučil. Oba dva, jak starší učitel, tak ten začínající, obojí pokládají za přirozené. Na pracovišti rázem může dojít ke konfliktu tím, že si své metody učitelé vzájemně kritizují, ačkoli je kolikrát vůbec neznají. Stejně tak se může stát, že hospitující ředitel, který se nespécializuje na vyučovaný předmět, bude začínajícího učitele rovněž kritizovat a vyvracet mu užívané metody. Je třeba si uvědomit, že i učitel začátečník má právo na aplikování a prosazování metod, které zastává a se kterými souzní jeho poslání. Musí si ale ony metody sám několikrát vyzkoušet a přesvědčit se o tom, že jsou efektivní (Podlahová, 2004, s. 31, 32).

Pomoci si může začínající učitel také velmi dobře sám, pokud bude provádět tzv. profesionální reflexi, o které ve své publikaci hovoří Podlahová (2004, s. 105, 106). To znamená, že bude rozmýšlet nad dílčími stránkami své činnosti pedagoga. Tudiž bude zvažovat učivo a také jeho předání žákům, rovněž přemýšlet nad metodami i formami, bude předvídat reakce žáků, připravovat se na komunikaci s rodiči, ale i s kolegy atd. I toto sebehodnocení se však začínající učitel musí naučit. Jakmile se ho naučí, je mu poté odpovídání na otázky, které klade učitel sám sobě, velkým přínosem. K sebereflexi pomáhá, když si učitel dělá poznámky přímo k přípravě a hledá své stinné stránky, díky nimž nedošlo zcela k naplnění cíle. Dobrou metodou je vést si také deník, kde své postřehy učitel zaznamenává (Podlahová, 2004, s. 112, 113).

4.3 Základní pedagogické dovednosti učitele

Dovednosti učitele mají určité charakteristické rysy. Kyriacou (2012, s. 15, 18) uvádí následující charakteristiky:

- zaměření na dosažení určitého cíle
- ohleduplnost ke konkrétnímu kontextu
- přesnost provedení a citlivost adaptace
- hladký průběh
- jejich získání za pomoci praxe a praktického působení

Autorka ve své publikaci píše, že primárním rysem dovedností pedagoga je cílevědomost činnosti, která je zaměřená na řešení problémů.

Kyriacou (2012, s. 21 – 26) definuje základní pedagogické dovednosti v seznamu, kde jednotlivé body ihned popisuje:

1. Plánování a příprava

Plánování a příprava zahrnují vhodný výběr výukových cílů i cílových dovedností, volbu obsahu a metod vyučovací hodiny, přípravu materiálů a učebních pomůcek, zvážení individuálních možností žáků a třídy a uspořádání hodiny. Všechny zmíněné dovednosti jsou zahrnuty do plánování a přípravy.

2. Realizace vyučovací hodiny

K tomu, aby učitel dokázal realizovat vyučovací hodinu, potřebuje mít dovednosti, které jsou potřeba k zapojení žáků do činnosti. Takový učitel by měl jednat jistě, ale uvolněně a účelně. Kromě srozumitelného výkladu a vysvětlení učitel pokládá vhodně otázky, při čemž bere v úvahu všechny žáky. Učitel využívá vhodné učební činnosti a dává najevo svůj zájem o myšlenky žáků.

3. Řízení vyučovací hodiny

Učitel postupuje tak, aby během hodiny žáci stále udržovali pozornost, o učivo projevovali zájem a byli aktivní. Žáky by měl učitel během hodiny pozorně sledovat, aby následně mohl poskytnout konstruktivní zpětnou vazbu k jejich postupu a pokroku. Jednotlivé činnosti během výuky na sebe navazují a čas vyučovací hodiny je plně využit.

4. Klima třídy

Žáci by měli být učitelem vhodně motivováni, podporováni a povzbuzováni. Vztahy mezi žáky a učitelem jsou založeny na úctě a uvolnění. Učitel dává žákovi dostatečnou zpětnou vazbu, která mu napomáhá při budování vlastní sebeúcty.

5. Kázeň

K udržení kázně ve třídě je prvotně důležité vytvořit si kladné klima třídy. Následně také kvalitní realizace a řízení celé vyučovací jednotky. Učitel by měl mít přiměřenou autoritu, která je žáky uznávaná a přijímaná. Je potřebné si ve třídě stanovit pravidla chování, která je nutné dodržovat pro dobré vztahy ve třídě i pro kázeň. Učitel zasahuje primárně proti možnému nežádoucímu chování a předchází mu.

6. Hodnocení prospěchu žáka

Učitel sleduje práci žáka při činnostech, ale hodnotí rovněž jeho konečnou práci. Hodnocení určené žákovi by mu mělo sloužit jako opora pro další činnost. Zároveň by ho mělo povzbuzovat k dalšímu úsilí. Učitelova zpětná vazba je konstruktivní. Učitel dává žákům příležitosti k tomu, aby měli šanci hodnotit sami své výkony.

7. Reflexe a sebehodnocení vlastní práce

Učitel přemýšlí o svých schopnostech a dovednostech a snaží se nalézat ty oblasti, kde je třeba se rozvíjet. Při reflexi své práce přemýšlí, jak by mohl příště pracovat lépe.

Mnohdy, na prvním stupni obzvlášť, se začínající učitel stává ihned zároveň třídním učitelem. To je hned pro začátek funkce velmi náročná, protože třídní učitel má za úkol další povinnosti a činnosti navíc. Podlahová (2004, s. 140 – 150) dělí práci třídního učitele do tří rovin. První rovinou je diagnostická činnost. Učitel se snaží sledovat všechny po různých stránkách – sociální vztahy, motivace, kognice aj. Další rovinou, kterou autorka uvádí, je rovina administrativní činnosti. Kromě běžných příprav hodin a oprav prací čeká na třídního učitele ještě spousta dalších činností. Denně musí věnovat pozornost třídní knize, méně často poté třídnímu výkazu, katalogovým listům, vysvědčením nebo třeba zprávám o jednání z pedagogických rad aj. Poslední rovinu činnosti třídního učitele, kterou Podlahová (2004) uvádí, je informační činnost, kdy autorka hovoří o informování rodičů, ostatních pedagogů, třídy jako celku aj.

5 Shrnutí teoretické části

Teoretickou část diplomové práce jsem členila do čtyř hlavních kapitol. První z nich se věnuje školnímu hodnocení, druhá mapuje konkrétně formativní hodnocení, třetí se zabývá specifiky žáka mladšího školního věku a poslední, tedy čtvrtá kapitola, charakterizuje osobnost začínajícího učitele. Na následující řádky se pokusím shrnout nejzásadnější myšlenky jednotlivých kapitol vztažené přímo k formativnímu hodnocení, kterým se tato práce zabývá.

První kapitola s názvem *Školní hodnocení* nabízí několik podkapitol, které blíže specifikují hodnocení. Protože má formativní hodnocení za úkol žáka dostatečně včas informovat, dalo by se říci, že nejdůležitější funkcí je v tomto případě funkce informativní. Současně můžeme ale hovořit rovněž o funkci motivační, regulativní i prognostické. Formativní hodnocení je samostatným typem hodnocení. Nedá se zcela hovořit o formě, kterou je hodnocení vyjádřeno, protože tato informace není stanovena striktně. Dalo by se říci, že pokud se využije jakákoli forma hodnocení vhodně a ponese formativní charakter, lze ji považovat za formativní. Jednoznačné je, že formativní hodnocení rozhodně využívá popisného jazyka, nikoli posuzujícího. Má-li být žák kvalitně a srozumitelně hodnocen, ze dvou zmíněných jazyků je nutné uplatnit pouze popisný jazyk.

Druhá kapitola hovoří o samotném *Zavádění formativního hodnocení*. Formativní hodnocení by žákovi mělo dát informaci, díky které bude vědět, na jakou cestu se má vydat dál. Mělo by pro něj být popisné a informativní. Pro zavádění formativního hodnocení je vhodné využívat několik strategií, jež uvádějí autoři Wiliam a Leahyová (2016) ve své publikaci. Abychom společně s žáky věděli, kam naše činnosti směřují, je vhodné stanovovat cíle. Společně s cíli je příhodné zároveň vytyčit kritéria úspěchu. Pro začátek bychom měli začít s ukázkami anonymních prací, na kterých se žáci naučí argumentovat a hledat důkazy. Pro získávání důkazů o učení je dále vhodná třídní diskuze. Ta je nejsnadnější cestou, jak zjistit, co si žák myslí. Pro podporu učení žáků a pro pomoc při jejich posunu je nejvhodnější strategií poskytnout jim zpětnou vazbu. Taková zpětná vazba by žáka měla motivovat a podpořit ho v jeho další práci. Zpětná vazba tak musí být popisná. V rámci hodnocení bychom měli využívat také vzájemné hodnocení. Častokrát se stává, že se výkony žáků zvyšují po tom, co jim je podávána zpětná vazba od jejich

spolužáků a naopak. K celému podávání vzájemné zpětné vazby může dobře sloužit také kooperativní učení. Je vhodné s ním začínat ve dvojicích. Podstatné je neopomíjet také sebehodnocení žáků, kdy žáci aktivizují své vlastní učení. Právě díky sebehodnocení si žáci uvědomují, že jsou sami strůjci svého učení. I se sebehodnocením je ovšem nutné postupovat po malých krůčcích.

Kapitola, v pořadí třetí, se věnuje *Specifikům žáka mladšího školního věku*. Je třeba si uvědomit všechny charakteristiky žáků právě s ohledem na zavádění formativního hodnocení. Dítě v tomto věku již realisticky přemýšlí a je schopné vnímat souvislosti. Formuje se rovněž jeho sebepojetí. V tomto věku je dítě emočně stabilní, pozitivní a veselé. Ačkoli se dítě srovnává s vrstevníky, je k sobě často nedostatečně kritické. I když se dítě jeví jako emočně vyrovnané, stále ještě potřebuje jistou citovou oporu. Pro dítě mladšího školního věku je nejdůležitější sociální skupinou rodina. Je na ni velmi citově vázáno. Na druhou stranu se pro něj stává čím dál důležitější i skupina vrstevníků. Dokonce samotný vstup do školy je velmi důležitým mezníkem v životě dítěte.

Poslední kapitola nese název *Začínající učitel*. Specifikem začínajícího učitele je, že ihned po nástupu do zaměstnání musí zvládat nejrůznější úkoly, na které nemusí být tak docela připraven. Jakmile se naučí různorodé úkoly plnit, často se stanou rutinou. V začátcích potřebuje učitel značnou podporu, aby se mu dařilo funkci lépe zvládat. Takovou oporou je mu nejčastěji jeho starší kolega, který mu je provázejícím učitelem. Profese učitele je rovněž charakteristická určitým typem dovedností, které by měl učitel mít. Tyto dovednosti zahrnují například schopnost plánování a s tím související přípravu, následnou realizaci plánu, tedy realizaci hodiny, a její řízení. Další důležitou dovedností je ale také zajistit vhodné třídní klima. Učitel by měl mít rovněž schopnost udržet ve své třídě kázeň a být žákům přiměřenou autoritou. Neposlední dovedností, kterou by měl učitel disponovat, je schopnost hodnotit žáka, tedy jeho činnost i výsledek, ale také sebe a svou práci.

II. Praktická část

1 Metodologie výzkumu

Pro tuto práci jsem jako metodu výzkumu zvolila akční učitelský výzkum. Ačkoli je takový výzkum velmi subjektivní, obzvlášť pokud je třídní učitel zároveň výzkumníkem, přesto si myslím, že pro toto téma je zmíněná metoda nejvhodnější. Akční učitelský výzkum má za cíl něco změnit. Nejprve konkretizuje problém a následně si dá za cíl ho přeměnit v něco efektivnějšího.

Výzkum (Hendl, 2016, s. 26, 37) je proces, při kterém dochází k vytváření poznatků, které jsou zcela nové. Výzkum je činnost systematická a plánovitá. Akční výzkum je specifický tím, že se snaží o nějakou změnu stavu. Akční výzkum je metodou kvalitativního výzkumu. Švaříček (2007, s. 28) tvrdí, že aby byl výzkum kvalitativní, neposuzuje se v současné době ani tak metoda, jaká byla pro zkoumání využita, ale proces zkoumání a jeho výsledek. Hendl (2016, s. 142) uvádí, že by se měl akční výzkum držet tří zásad.

- Výzkumník má rovnocenné postavení jako zkoumaný/zkoumaní.
- Téma zkoumání se vztahuje k praxi a má svobodný charakter.
- Celý proces zkoumání je vlastně procesem změn a učení.

Jak autor dále uvádí, je třeba udělat dva důležité kroky. Jednak si na počátku výzkumu stanovit cíl změn a definovat tak problém a jednak pokračovat v projektu, jenž je neustále v pohybu – sběr dat a informací, reflexe a akce v praxi. Bude se jednat o akční učitelský výzkum, který je zúčastněný, kvalitativní a reflektivní. O stanovení cíle a formulování problému hned na počátku výzkumu hovoří také Švaříček (2007, s. 62 – 64).

Pro výzkumníka je podstatné stanovit si cíl, aby dokázal zvážit, zda se mu vyplatí výzkum realizovat. Cíl kvalitativního výzkumu nebude nikdy univerzální. Vždy se vztahuje ke konkrétním osobám. Zajímavé je uvažovat o tom, koho bude náš výzkum a jeho cíle zajímat – pro koho jsou výzkum a výsledky důležité (Švaříček, 2007, s. 62).

Akční učitelský výzkum je obtížný v tom, že výzkumník musí okamžitě reagovat na všechny situace a obtíže, které během výzkumu vyvstanou. Těmito včasnými reakcemi

se však výzkum vyvíjí správným směrem a je velmi pravděpodobné, že bude dosaženo cíle (Hendl, 2016, s. 142). S obtížností tohoto výzkumu souhlasí rovněž Švaříček (2007, s. 53), který kvalitativní výzkum charakterizuje svou proměnlivou plánovitostí, což znamená, že se výzkumník drží svého předem připraveného plánu, ale současně hledá taková řešení problémů, které se během výzkumu vyskytly, která by mohl použít.

1.1 Cíl výzkumu

Cílem této diplomové práce je postupné a citlivé **zavedení prvků formativního hodnocení** do výuky žáků 4. ročníku, kteří se dosud s žádnou podobou formativního hodnocení neseťkali. Pokusím se tedy postupně senzitivně do výuky zařazovat prvky formativního hodnocení. Úkolem formativního hodnocení je **podpořit žáky v učení a motivovat** je k hledání vlastních nedostatků, které jsou poté sami schopni vylepšovat.

V úvodu tedy formuluji konkrétní problém, který se budu za pomoci zavádění prvků formativního hodnocení pokoušet napravit. Problém, který spatřuji je, že žáci dosud neobdrželi písemnou ani slovní zpětnou vazbu, která by byla jakkoli popisná k jejich procesu učení. Žáci jsou hodnoceni známkou, která si vybudovala spíše podobu jisté nálepky, kdy jednička znamená maximální úspěch a pětka maximální neúspěch. Žáci se mezi sebou mají tendence srovnávat a známkování je tak pro některé žáky stresující.

Prvky formativního hodnocení tedy budu zavádět tak, aby žáci získávali kontrolu nad svým učením a byli postupně schopni sami své učení reflektovat, sami nacházet svá slabá místa a sami své učení vylepšovat. Poskytováním zpětné vazby směřované ode mě žákům a sebehodnocením se u žáků pěstuje schopnost využívat popisný jazyk, který bude pro jejich další práci efektivním.

2 Charakteristika prostředí, výzkumníka a třídy na vstupu

V úvodu výzkumu se pokusím charakterizovat a čtenáři tak přiblížit místo, kde bude výzkum probíhat, také výzkumníka a jeho vlastnosti a dovednosti, ale rovněž zkoumané subjekty. Ve výsledcích celého výzkumu potom bude podstatné přihlídnout k faktu, že výzkum provádí učitel začátečník s žáky, kteří se s formativním hodnocením setkávají poprvé. Na úvod je třeba říci, že zavádění formativního hodnocení bude nové jak pro zkoumané subjekty, tak pro výzkumníka, jako začínajícího učitele.

2.1 Prostředí výzkumu

Akční učitelský výzkum bude probíhat na ZŠ ve Středočeském kraji. Jedná se o běžnou ZŠ, která není ničím specifická. ZŠ je nevelká škola, která však i přes svou lokaci na malém městě nabízí žákům výuku na 1. i na 2. stupni. Ve škole je zavedené hodnocení klasifikací. Žáci jsou v průběhu roku hodnoceni známkou stejně tak jako na vysvědčení. Ve školním řádu je uvedeno, že se na škole hodnotí tímto způsobem, není tak bohužel bez změny školního řádu možné, aby se na dobu půlročního výzkumu známky úplně odstranily. Prvky formativního hodnocení se tak budou zavádět v souladu s dodržáním školního řádu školy.

2.2 Výzkumník

Učitelem, který bude zavádět prvky formativního hodnocení do výuky žáků 4. ročníku, budu já sama. Bude se tedy jednat o akční učitelský výzkum.

Jsem začínající učitel. Učím nyní prvním rokem, a to právě ve 4. ročníku. Setkání s žáky pro mě nebylo na vysoké škole poprvé. Před vysokou školou jsem studovala na střední pedagogické škole obor předškolní a mimoškolní pedagogika. Ačkoli tedy nastupuji do zaměstnání po devíti letech studia s dětmi, na všechny situace nejsem zdaleka dostatečně připravená.

Za léta studia jsem, myslím, stihla nasbírat různé zkušenosti, které se poté přenesly v určité dovednosti a vlastnosti, kterými se nyní mohu charakterizovat. K dětem jsem se

naučila být empatická, vlídná a trpělivá. Dětem dávám prostor pro vyjádření jejich názorů, myšlenek a otázek. Snažím se být ve třídě vždy dobrým organizátorem hodiny a třídní diskuze, usiluji však o to, abych byla převážně průvodcem celé vyučovací jednotky a aby žáci tak měli sami tendence diskutovat, pracovat, argumentovat. Vztah se svými žáky stavím na partnerskou úroveň a formální autoritu nechávám stranou. Vztah mezi učitelem a žáky a rovněž také samotné třídní klima je velmi důležité k efektivnímu zavádění formativního hodnocení.

Protože výzkum provádí začínající učitel, zavádění formativního hodnocení tak bude nové pro obě strany, tedy jak pro žáky, tak pro učitele začátečníka.

2.3 Zkoumaná třída

Třída 4. B v počtu celkem 22 žáků je složena z 11 dívek a z 11 chlapců. První tři roky vedla žáky postarší paní učitelka, která svou třídu vedla tradičním způsobem. Při vyučovacích hodinách převládal transmisivní způsob výuky. Žáci byli zvyklí na výklad látky, předávání hotových poznatků a informací. Paní učitelka měla ráda hudební výchovu, takže je nyní třída velmi hudebně zdatná. Paní učitelka žáky hodnotila celé tři roky známkami, kdy nevyužívala kritéria hodnocení, slovní hodnocení či komentář ani žádný jiný prvek formativního hodnocení, s průběžným a informačním hodnotícím charakterem.

Žáci jsou poměrně pevně stmelení kolektiv, který drží při sobě. Nepochází zde nikdy k příliš velkým sporům. Mezi chlapci občas dojde k malému postrčení mezi sebou, které ale pokaždé vyústí v usmíření. Mezi dívkami panuje klid, není zde žádný náznak rivalství. Je vidět, že se třída již pomalinku dělí na skupinky podle vzájemných sympatií. Pro celý třídní kolektiv toto seskupování ale neznamená rivalitu mezi jednotlivými seskupeními.

Žáci jsou slušní, komunikativní, přátelští a mají rádi legraci. Jsou poměrně dost tvární, takže se velmi těším na výsledky, jak se zavádění prvků formativního hodnocení podaří.

2.3.1 Charakteristika vybraných žáků

Pro svůj výzkum jsem zvolila 3 konkrétní žáky, jejichž chování, reakce a práce budu sledovat podrobněji. Žákům říkáme třeba Jan, Max a Vojta.

Jan

Jan působí na první pohled jako vzorný žák, který vždy včas odevzdává své práce a pracuje téměř vždy bezchybně. Během hodin je aktivní, zapojuje se do diskuzí a se spolužáky se snaží vždy spolupracovat. V kolektivu je oblíbený a ve škole nejeví žádné známky problému.

Jan pochází z rozvedené rodiny, žije s maminkou v panelovém domě ve městě, kde se nachází ZŠ, kterou navštěvuje. O mamince mluví vždy hezky stejně tak jako o svém otci, o kterém nám často dává najevo, že je na něj hrdý, protože pracuje u složek záchranného systému (pozn. maminka také, ale o ní v tomto duchu příliš nemluví).

Maminka Jana mi o něm řekla, že je na ní doma často vulgární, uráží ji, nechová se k ní příliš hezky ani uctivě. Maminka Jana mi svěřila, že se nyní nenachází v příliš dobré finanční situaci a chlapec jí to dává za vinu.

Otec se snaží se synovi věnovat, s matkou na výchově spolupracuje. Přesto však není u Jana sociální stránka zcela v pořádku.

Max

Max je žákem, který měl v minulosti od první třídy potíže s chováním. Neuznával přirozenou autoritu učitele a často ubližoval svým spolužákům i jiným dětem (například ve školní družině). Paní učitelky i paní vychovatelky, které byly svědky nějakého Maxova nevhodného chování, se mu vždy snažily domluvit a zároveň s ním pohovořit o tom, proč to udělal. Max paní učitelky i vychovatelky jen ignoroval, nereagoval na ně, byl pasivní, občas agresivní. Situace se dala vyřešit většinou až příjezdem rodičů. Max byl natolik nezvladatelným, že dokonce vedení školy uvažovalo o jeho vyloučení ze školní družiny. Jeho chování se postupně během třetí třídy začalo stabilizovat a Max si začal uvědomovat následky svého chování.

Své školní práce Max často odbýval, nevěnoval se žádné nápravě a ani o ni nestál. Přesto však látce rozuměl, v hodinách se vždy v tématu orientoval a na otázky paní

učitelky dokázal správně reagovat. V lavici však musel sedět sám, protože pokud seděl vedle svého spolužáka, vždy ho při výuce vyrušoval.

Max pochází z úplné rodiny, kde se na výchově podílejí oba rodiče. Žijí ve vesnici nedaleko místa školy v rodinném domě. Ze zkušeností od první třídy mé kolegyně konstatují, že větší slovo v rodině má otec, který rovněž jako jediný dokáže Maxe přesvědčit k vhodnějšímu chování. Maminka vždy za Maxe oroduje, snaží se ho bránit.

Vojta

Vojta je žák, který se vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), podpůrná opatření 2. stupně, který má kvůli předmětu český jazyk. Vojtovi dělá problém psaní písmen, plynulé a správné čtení. Vojta má velký problém s řečí. Do teď nesprávně vyslovuje některá písmena a slova, nevhodně skládá slova do vět. Ačkoli Vojta pochází z české rodiny, anglicky mluví plynule, bezchybně, s vhodnou výslovností. Dělá mu problém zapamatovat si více informací najednou – například když se učíme přírodovědu nebo vlastivědu, zapamatuje si jen informace po povrchu nebo informace smíchá dohromady s jinými. V matematice je Vojta dobrý, početní úkony mu nedělají problém, ale občas mu dělá potíž zamyslet se nad smyslem slovní úlohy. Ve výchovách je Vojta spíše podprůměrný. Vojta je obézním dítětem, tudíž v tělesné výchově má velké problémy (dokonce i nyní, když jdeme například jen na vycházku).

Vojta není kolektivní typ. Je samotářský. Občas se s někým ve třídě dá do řeči (nebo naopak někdo s ním), ale většinou jen jednu přestávku a poté se kamarádské cesty zase rozejdou. Zpočátku jsem se trochu obávala, že díky Vojtově špatné výslovnosti a jeho nezapadající postavě, bude mít problém s kolektivem. Děti jsou však k němu laskavé a sdílí s ním jeho radosti.

Vojta žije v úplné rodině. Na výchově se podílí oba rodiče, z největší části ale nejspíš Vojtova babička, která s rodinou rovněž sdílí domácnost. Vojtovi rodiče mají oba těžké, manuální zaměstnání a Vojta je tak často doma pouze s babičkou. Vojtova babička má tendence mu často ulevovat, a tak za něj občas udělá domácí úkol, předepíše mu slohovou práci atd. Pokud je třeba ve škole jednat o Vojtovi, jedná se školou otec. Matka se o chlapce formálně zajímá minimálně.

Otec celou dobu tvrdí, že se snaží Vojtu v chybném vyslovování opravovat, že mu některá písmenka předepisují a také že s ním každý den alespoň 15 minut v kuse souvisle mluví na libovolné téma, při čemž zároveň kontrolují Vojtovo vyjadřování. Bohužel není ale vidět téměř žádný posun, který by signalizoval vhodnou domácí nápravu.

3 Realizace výzkumu

Akční učitelství výzkum probíhal po dobu půl roku – od září do února. Záznamy na následujících kapitolách jsou pozorováním, ukázkou zpětných vazeb nebo přepisem vybraných úseků audionahrávek. Protože každý měsíc probíhal úplně jinak, dalo by se říci, že každá následující podkapitola je specifická a svým obsahem jedinečná, nelze tedy přesně charakterizovat, jak jsou následující kapitoly členěny. Kapitoly jsou odlišné také prostředím, kde výuka a zavádění prvků formativního hodnocení pobíhala, a to z toho důvodu, že se několikrát mezi měsíci září až únor vystřídala prezenční výuka s tou distanční. Jako společné nalézáme to, že se každá kapitola individuálně věnuje popisu činností v jednom měsíci a také že jsou v závěru měsíční kapitoly detailněji probrány reakce vybraných žáků charakterizovaných výše. Do výzkumu byla zapojena jedna čtvrtá třída.

3.1 Září

Začátkem září se společně s žáky teprve seznamujeme. Žáci se se mnou již setkali, když jsem v jejich třídě byla suplentem paní učitelky třídní. Prvně se však setkáváme na takto partnerské úrovni. Poprvé se rovněž stávám třídní učitelkou, takže se teprve učím přijímat jisté role, ukotvují si určité dovednosti a snažím se propojovat teoretické znalosti z fakulty s praxí. Z počátku, zejména kvůli různým organizačním činnostem, které jsou pro mě dosud neznámé, mi hodně pomáhají kolegyně a je mi přidělen uvádějící učitel.

Vedení školy se rozhodlo, že se do poloviny září bude jen opakovat učivo, nebude se nic hodnotit a program dne bude více méně hravý, aby si žáci zvykli po distanční pauze, kterou měli před prázdninami, na opětovný režim školy.

Hned od počátku jsme si se žáky našli k sobě cestu. Žákům se líbil můj styl výuky, oceňovali různorodost metod. Protože je kolektiv hodně stmelen a rád spolu diskutuje, ocenili rovněž zařazení diskuzí do vyučovacích hodin. Mou specializací byla dramatická výchova, a tak se i její prvky objevovaly v některých hodinách, i to se žákům líbí.

Samozřejmě jsme si spolu jen „nehráli“. Hned od druhé poloviny prvního zářijového týdne jsme začali opakovat učivo. Na něčem jsme pracovali společně, něco dělali žáci ve

skupině a některé úkoly plnili zcela sami. Některé práce jsem žákům kontrolovala, abych viděla, jak na tom jsou, co umí, co neumí, co třeba jen zapomněli. Protože jsme ale nemohli hodnotit známkami, pod zkontrolovanou práci jsem se vždy jen podepsala. Brzy jsem si ale začala všimnout, že žáci jsou úplným nehodnocením frustrováni a demotivováni k další práci. Začala jsem tak opravené práce doplňovat smajlíky nebo razítky. Žáci měli mnohem větší chuť do práce.

Jenže vzápětí se po dvou týdnech smajlíků měly navrátit známky. A protože známka je kolikrát považována za nálepkující hodnocení, které žáky může pomyslně tlačit k tomu, aby se mezi sebou porovnávali. Nastal ten pravý čas na to, začít žákům psát zpětnovazebné komentáře.

3.1.1 První poskytnutí zpětné vazby

Ke každé práci, kterou mi žáci odevzdávali ke kontrole, jsem jim začala do sešitu (nebo jinam k odevzdané práci) lepit barevné lístečky, na které jsem psala odůvodnění známky. Občas byla zpětná vazba kratší, a tak stačil jeden lísteček, jindy byla delší a musela jsem lístečky slepovat k sobě. Každý takový zpětnovazebný „vzkaz“ obsahoval konkrétní popisné shrnutí toho, co se žákovi povedlo, dále upozorňoval na něco, co nebylo v práci úplně správně. Vždy jsem se ale snažila žákům napsat upozornění na chybu tak, aby se ji sami pokoušeli objevit. Většinou to bylo řešeno charakterem otázky nebo nějakého drobného popisu cesty, jak by se k chybě mohli dostat.

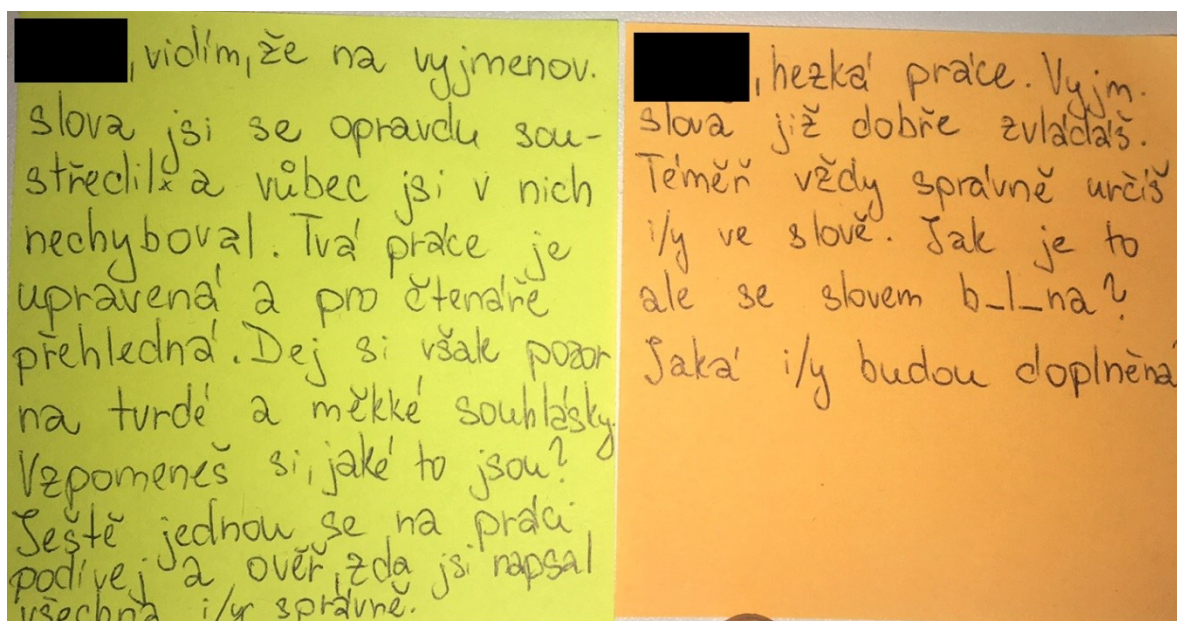
Žáci se po každé odevzdané práci začali těšit, co jim na jejich práci napíšu. Rádi si mé „vzkazy“ četli a reagovali na ně opravami prací, které mi zpravidla do druhého dne nosili zpět. Několik rodičů se mi ozvalo a oceňovalo formu zpětné vazby, jakou dětem poskytují. Uvedu kousek zprávy od jedné z maminek: *„Jana mi pokaždé doma s hrdostí ukazuje, co má od Vás v sešitě napsané. Takovéto hodnocení je pro ni přínosné, protože už ví, na co by se příště měla zaměřit.“*

Mým cílem poskytnutí zpětné vazby však nebylo jen podpořit učení žáků a posunout je vpřed, ale také jim podvědomě naznačovat, jak vypadá efektivní a popisné hodnocení. Snažila jsem se vždy vyjadřovat bohatě a také jsem využívala různost slov, přesto však

vždy žákům známou, aby pro ně nebylo těžké zpětnou vazbu pochopit a přijmout. Všimla jsem si, že přijetí zpětné vazby je pro žáky jednodušší, když zpětná vazba začíná pozitivně a když v ní nejsou velké náznaky toho, že by měl žák hodně věcí dohánět. Někdy se stalo, že některý z žáků odevzdal práci, bez toho aniž by si ji před odevzdáním sám zkontroloval. Nemyslím si, že by vyhledal všechny své chyby, které v práci udělal, ale mám dojem, že by alespoň nějaké objevil. Takovému žákovi jsem potom na konec zpětné vazby dopsala, které učivo by si měl ještě sám procvičit, aby v něm příště tolik nechyboval. Tací žáci potom zpětnou vazbu nepřijímali úplně snadno, protože v jejich očích „nedostatky“ převyšovaly klady práce.

V závěru podkapitoly uvedu dvě ukázky mnou poskytnutých zpětných vazeb žákům, které jsem psala na zmiňované barevné lepicí lístečky.

Obrázek 1 Zpětná vazba – lepicí lístečky



3.1.2 Stanovení cílů

Na začátku každé činnosti jsem žákům řekla, jaký je její záměr, proč ji vlastně děláme. Žáci si na úvod se stanoveným cílem navykli a již ho ode mě očekávali. Zdálo se mi ale, že se žáci často nesetkávali se slovem *cíl*. Ačkoli jsem žákům opakovaně vysvětlovala, že *cíl*

je to, čeho chceme dosáhnout, zjistila jsem, že pro žáky bylo akceptovatelnější, když jsem jim formulovala cíl a poté jsem větu zakončila slovy: „... *a to je naším úkolem.*“

I přes to, že jsme si cíle práce jen ústně sdělovali, hodně jsem zvažovala, jaká slova pro formulaci cíle zvolím. Při formulaci cílů jsem průběžně nahlížela do Bloomovy taxonomie cílů. Chtěla jsem, aby ode mě žáci slychávali častěji aktivní slovesa a naučili se je vnímat a běžně ve větách využívat.

Některá slovesa užitá v plném významu byla i přesto pro žáky náročná nebo nejasná. Jedním z cílů například bylo vyjádření příběhu jinou formou než psaním souvislého textu. Každá skupina 5 – 6 žáků měla jiný příběh. Formulovala jsem zadání: *Přečti si příběh a následně ho vyjádři nějakou jinou formou, než je psaní souvislého textu. Naším cílem je tedy vyjádřit příběh jinak, než psaním souvislého textu.* Ihned na to jsme začali diskutovat. Žáci měli dotazy, jestli mohou příběh zkusit sehrát, jiní se ptali, jestli ho mohou nakreslit. Skupiny poté začaly pracovat. Přesto si mě však jedna skupina zavolala k sobě a zeptala se, jestli chápou dobře, že si mají tedy příběh přečíst a pak ho ostatním „*nějak udělat nebo jako představit jinak než textem*“.

3.1.3 Počátky sebereflexe

Žáci se doposavad nesetkali s tím, že by měli hodnotit své procesy učení. Nehovořím však pouze o čtvrté třídě, ale o celém jejich dosavadním studiu v primární škole. Při zvažování, jak na první sebereflexi s žáky, mi velmi pomohla publikace od Starého a Laufkové (2016). Tam jako jednu z prvních technik autoři navrhuji, aby se začalo technikou pohybů nebo grafických symbolů. Začala jsem tedy pohyby.

Po aktivitě, kde žáci pracovali v druhé polovině hodiny samostatně, jsem se jich zeptala, s jakým úsilím nyní pracovali. Řekla jsem ale, ať mi to zkusí vyjádřit pohybem ruky. Pokud bude ruka směřovat dolů, signalizuje to, že dnes vyvinuli malé nebo skoro žádné úsilí. Pokud bude ruka někde uprostřed, znamená to, že vynaložili celkem standardní úsilí k vykonávání činnosti. Jestliže ruka míří vysoko, symbolizuje to, že dnes vynaložili maximální úsilí k tomu, aby se zdárně dostali k cíli. Zajímavé bylo sledovat, jak si žáci chtějí nejprve poslechnout všechny možnosti a až teprve potom sami vyjádřit, jak se

vlastně cítí. Očekávala jsem, že žáci budou polohovat ruku v prostoru již během mého mluvení. Žáci za touto formou sebehodnocení nehledali žádnou „zradu“ a mohu s čistým svědomím říci, že se přes to, že je vlastně může sledovat celá třída, hodnotili povětšinou spravedlivě. Tuto techniku jsme využívali také při reflexi porozumění nové látce. Tam mě vždy těšilo, když byla většina třídy nad „střední linií“ porozumění.

Během září jsme vyzkoušeli ještě obdobu těchto pohybů, a to s palcem v různých pozicích a také s celým tělem, které se pohybovalo po třídě podle toho, jak si myslí, že se jim dnes dařilo pracovat atp. Další techniky sebehodnocení jsem se rozhodla nechat na další měsíc.

3.1.4 Sledování vybraných žáků

Jak jsem uváděla v kapitolách výše, blíže se zaměřím na reakce a chování třech chlapců – Jana, Maxe a Vojty. Každý z chlapců má svá specifika, kvůli kterým jsem si jejich sledování vybrala. Jan je bezproblémový žák, vzorně se učí, ale jeho domácí prostředí není úplně sociálně silné. Doma se chová výrazně jinak než ve škole. Max měl od začátku primárního vzdělávání problémy s chováním, vzdělávání mu však nedělá přílišný problém, v látce se orientuje, učivu rozumí. Vojta má problémy s českým jazykem, díky němuž má také IVP. Vojta je samotář, přátele příliš nevyhledává. Se záležitostmi školy mu nejvíc pomáhá babička.

Jan

Jan se vždy na mé zpětnovazební komentáře těšil. S několika dalšími chlapci ve třídě sdílel, co má v sešitě napsáno. Sám se pokoušel nalézat v práci chyby a s úsměvem mi je vracel. Přišel mi jako jeden z těch, kteří přesně na tento typ hodnocení čekali. Ihned se s typem hodnocení sžil a aktivně na něj dokázal reagovat. S formulací cíle neměl problém, naopak mi přišlo, že se více na daný úkol soustředí, protože přesně ví, čeho chce dosáhnout.

Max

Maxovi chvílku trvalo, než si na mé vzkazy zvyknul. Ačkoli byly psány naprosto ve stejném duchu, jako zpětnovazební komentáře pro další žáky, bylo pro něj těžké číst

vzkazy a rozumět jim. V pracích Maxe se objevovaly jen drobné chyby, povětšinou z nepozornosti, ale ani tak Max s nikým své osobní hodnocení sdílet nechtěl (jako to dělal třeba Jan). Soudím, že dosud nebyl zvyklý na zpětnou vazbu, která se vztahovala zcela konkrétně k jeho práci, proto to pro něj bylo těžko vstřebatelné. Ke konci měsíce začal na mou zpětnou vazbu rychleji reagovat, lépe rozuměl tomu, co chci vzkazem říci a dokonce už začal ve své práci vyhledávat slabiny samostatně. Myslím, že ke konci měsíce začal vnímat, jak hodnocení koresponduje se zadaným cílem aktivit.

Vojta

Vojta měl barevné lístečky rád. Těšil se, až otevře sešit a podívá se, co jsem mu na lísteček napsala. Vzhledem k jeho potížím, které v češtině má, potřeboval delší čas oproti ostatním dětem, než si hodnocení přečetl. Pro Vojtu byla písemná zpětná vazba doplněná ke známce velikou změnou. Do této chvíle byl jen zvyklý dostávat průměrné známky a neznal důvod jejich udělení. Písemné hodnocení pro něj bylo důležitým doplněním číselného symbolu. Vojta si hodnocení přečetl a sešit si vždy schoval do tašky. Zpočátku nosil opravu hned druhý den, později nosil opravy s delší prodlevou. Vzhledem k tomu, že má Vojta IVP, jsem pozdnější odevzdání respektovala. Zatím se mi nepodařilo vypořádat, jak Vojta reaguje na sdělování cílů činností.

Se sebereflexí pomocí pohybů, se kterou jsme zatím v září pracovali, neměl žádný z chlapců problém. Při procházení třídy během práce jsem nahlížela k žákům a myslím, že se chlapci dokázali ohodnotit relativně objektivně.

3.2 Říjen

Měsíc říjen se nesl v duchu zvykání si na přechod mezi prezenční a distanční výukou, která začala být opět od 14. 10. 2020 pro všechny platná. Ačkoli jsem absolvovala velkou část souvislých praxí v 10. semestru distančně, byla pro mě nynější distanční výuka opět v něčem nová. Žáci nynější 4. třídy měli při své poslední distanční výuce pouze zadávanou práci. Protože paní učitelka nynějších čtvrtáků byla starší dáma, doufala, že se s technikou nebude muset potýkat. Distanční vzdělávání bylo dobrovolné a účast žáků tak nebyla nutná.

V současné době je distanční výuka povinná, resp. škola je povinna zajistit distanční vzdělávání a žáci jsou povinni se účastnit distančního způsobu vzdělávání, jakožto součástí povinné školní docházky. Na ZŠ, na které výzkum probíhá, bylo stanoveno, že pokud nastane distanční výuka, bude předem připravený sestavený rozvrh on-line hodin, který bude platný. Povinné bylo rovněž zadávání samostatné práce a její opravování. Sjednotila se platforma, na které probíhá distanční vzdělávání a ujednotil se i způsob komunikace s rodiči a s žáky. S tímto systémem naprosto souzním, protože by dle mého názoru nemělo být akceptovatelné, že by žáci byli bez kontaktu s učitelem a bez jakékoli zpětné vazby od zadavatele práce.

I přes to, že se naše ZŠ připravila na distanční výuku ve velké míře (proběhlo i několik školení), byla pro mě distanční výuka, jako pro třídní učitelku, nová. V podstatě úplně stejně nová jako pro žáky. Musím ale říci, že i žáci byli o něco připravenější než posledně. Například třídní schůzky v září probíhaly přes platformu, která byla plánovaná pro využívání v případě, že by nastala distanční výuka. S žáky jsme v září stihli také dojít do počítačové učebny, kde jsme si vyzkoušeli přihlášení na nový školní mail a také vstup do on-line učeben. Takže už potom žáčci věděli, co je asi tak čeká a jak vlastně „škola na počítači“ vypadá.

3.2.1 Prezenční výuka – zpětná vazba, sebehodnocení, kritéria, diskuze

I v říjnu jsem pokračovala v poskytování popisné zpětné vazby žákům ke každé práci. Protože ale najednou takové poskytování zpětné vazby ke každé práci začínalo být vyčerpávající a časově velmi náročné, a zároveň nekorespondující se stíháním dalších činností třídního učitele, rozhodla jsem se využít jiný prvek jako doplněk hodnocení, který by ale splňoval mou podmínku toho, že bude působit formativně. Začala jsem popisnou zpětnou vazbu prokládat technikou, kterou autoři Starý a Laufková (2016, s. 67) pojmenovávají jako „tečky na konci řádku“. Jedná se o techniku, kdy učitel nalezne chybu v žákově práci, tu ale nevyznačí, nýbrž udělá tečku na konci řádku, ve kterém se nějaká chyba ukáže. Úkolem žáka je poté pátrat ve vlastní práci, chyby nacházet a opravovat. Tato technika mi vlastně přišla fair. Žákům jsem naznačila, kde zhruba se v textu chyba nachází, ale kde přesně a jaká, to už bylo na jejich objevení.

S žáky jsme se stále učili sebehodnotit. Zatím jsme se stále pohybovali v rovině pohybů ruky, prstů nebo těla, kdy žáci vyznačovali na určité škále, jak moc se jim daří nebo na jaké úrovni podle sebe pracovali. Druhý týden v říjnu jsem měla v plánu představit žákům další techniku sebehodnocení, kterou mě inspirovala opět publikace Starého a Laufkové (2016, s. 36), a to techniku „Grafických symbolů“. Bohužel jsem byla nucena dodržet od začátku druhého říjnového týdne státem nařízenou karanténu, a tak se prozkoumání další techniky sebehodnocení neuskutečnilo. Od začátku druhého týdne jsem tedy učila žáky na dálku on-line za pomoci paní asistentky, která mě vždy na hodinu připojila. Bylo nesmírně obtížné vést hodiny tímto způsobem. Kvůli nedostatečně kvalitní technice jsem žáky častokrát špatně slyšela, a tak mi žáci museli své myšlenky chodit říkat k mikrofonu. Celkově mi najednou začala tato forma výuky připadat spíše neefektivní. Jedním z důvodů bylo, že jsem žádným způsobem nemohla sledovat skupinovou práci žáků. Vždy jsem byla zvyklá přecházet od jedné skupiny k jiné a sledovat, co se ve skupině děje, reagovat na dotazy žáků a také je případně návodnými otázkami směřovat k žádoucímu cíli. To touto formou vůbec nešlo. Po dvou dnech mého vedení výuky na dálku bylo státem nařízeno uzavření všech typů škol.

3.2.2 Kritéria úspěchu

Ještě než školy ale stihly zavřít, na začátku měsíce jsem si vzpomněla na publikaci Wiliama a Leahyové (2016) a na stanovování kritérií, která při vhodné formulaci poslouží dobře žákům k lepší orientaci v procesu učení. Zároveň budou vhodná i pro mě, protože častokrát stačí jen odkázat na kritéria, která jsme si stanovili. Kritéria jsou vhodná zejména z toho důvodu, že nevyznačují jen jednu optimální rovinu dosažitelnosti cíle, jako to říká formulace záměru, ale ukazují nám, v našem případě, pět úrovní, podle kterých je možné práci dokončit. Chtěla jsem ale, aby žáci sami o kritéria stáli. Aby věděli, že je výhodné je mít.

Pro můj další krok mě opět velmi inspirovali zmínění zahraniční autoři. Text bude obsahovat vybrané přepisy diskuze. Než abych tedy přišla s rovnou sepsanými kritérii v tabulce, promítla jsem žákům na tabuli dvě různé práce jiných žáků (využila jsem práce z praxí). Šlo o diktát vět. Jedna z prací se vyznačovala pečlivou úpravou písma,

přehledností a správností v pravopisu. Druhá práce byla specifická ne příliš upraveným písmem, několika přeškrtnými slovy a částečnou pravopisnou chybovostí (práce obsahovala 5 pravopisných chyb). Začala jsem tím, že jsem žákům řekla, aby si obě práce pozorně prohlédli. Pak jsem žákům položila otázku. „*Jak byste práce hodnotili vy?*“ Zde jsou vybrané žakovské postřehy a mé reakce:

Žák A: „*No tak tohle je třeba jasný. Ta vlevo jasná jednička a ta vpravo pětka.*“

Já: „*Proč bys udělil zrovna tyto dvě známky?*“

Žák A: „*Nevím, ale asi proto, že ta první práce je taková hezká a ta druhá se mi moc nelíbí. Nepřijde mi, že si na ní teda někdo dával záležet.*“

Žák B: „*Jenže nemůžeš koukat na to, co se ti líbí, musíš se podívat, jestli je to správně.*“

Žák C: „*No správně to není určitě. Třeba už teď vidím, že kytara se píše s tvrdým po k.*“

Žák B: „*No a jakou další chybu tam teda vidíš?*“

Následovala diskuze, kdy žáci hledali chyby a sčítali je. Nakonec se dostali k počtu pěti chyb.

Žák D: „*Ale tak zase 5 chyb na takhle dlouhý diktát mi nepřijde zas tak moc. Pětku bych za to asi nedal.*“

Žák C: „*Asi taky záleží, jak jsou domluvení, že jo. Jako za kolik chyb v tomhle diktátu měli třeba ještě jedničku, za kolik dvojku a tak.*“

Já: „*Tohle mi přijde jako hodně zajímavý postřeh. Co vy na to?*“

Žák B: „*To je pravda. My taky víme, kolik ještě můžeme udělat chyb na jedničku, na dvojku a tak. Ale zase samozřejmě záleží na tom, jak je to dlouhý.*“

Žáci se shodují na tom, že první práci by hodnotili známkou jedna. Nenašli v ní žádnou chybu a práce jim přijde „hezká“. Dále se baví o tom, jaké jsou možnosti, co by dal někdo za známku horší práci, co by dal někdo jiný atd.

Žák A: „*Možná, že pokud to máj někde nák napsaný, tak by ta práce byla třeba na dvojku nebo trojku, ale těžko říct.*“

Já: „*Co mají někde napsané?*“

Žák A: „No já nevím jak to úplně nazvat jako. Jakoby něco, podle čeho by se dalo určit co je na jedničku, co je už na dvojku a tak. Podle toho by se pak dalo asi líp říct, jakou známku dát.“

Já: „Napadá někoho, jak by tohle rozlišení šlo nazvat?“

Žák B: „Třeba podmínky známek?“

Já: „Slyšel někdo z vás už někdy slovo kritéria?“

Nechala jsem žáky opět diskutovat tentokrát ve skupině. Po pěti minutách diskuze jsme si sdělili, k čemu žáci dospěli. Následně jsme si tedy shrnuli a vysvětlili, k čemu tedy přesně chceme, aby nám měla taková kritéria sloužit. Když jsem se žáků zeptala, zda by nějaká taková kritéria, která by měla například tedy 5 úrovní, dokázali sestavit, shodovali se na rozlišení pomocí počtu chyb. K diktátu o rozsahu šesti vět se shodli na následujících kritériích.

Tabulka 1 Žákovská kritéria

1. úroveň	2. úroveň	3. úroveň	4. úroveň	5. úroveň
0 – 2 chyby	3 – 4 chyby	5 – 6 chyb	7 – 9 chyb	10 a více chyb

S těmito kritérii jsme stihli sami napsat ještě jeden diktát a vyzkoušet tak, jak žáky stanovená kritéria fungují. Potom už ale bohužel nastala má zmíněná karanténa a následně úplné uzavření škol.

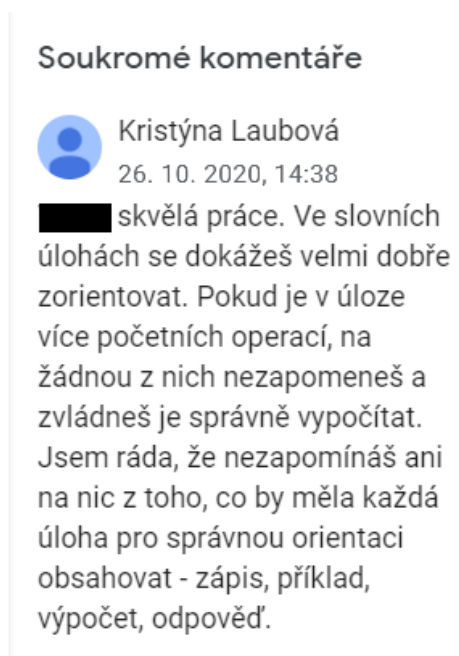
3.2.3 Distanční výuka – zpětná vazba, sebehodnocení

Od 14. 10. 2020 se školy kvůli aktuální epidemiologické situaci uzavřely a výuka tak probíhala distančně. Protože jsme byli na distanční výuku poměrně dobře technicky připraveni, mohli jsme ihned začít s on-line výukou. Rodiče i žáci již měli všechny potřebné informace, věděli, jak se mají připojovat, jak odevzdávat práce atp. Škola nabízela také půjčení notebooků, takže se naštěstí připojovali všichni žáci. Samozřejmě i

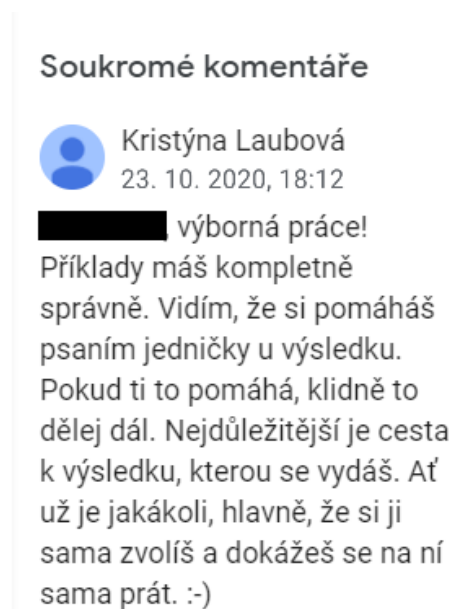
přes včasné přípravy na takovou situaci se ale zbytek druhého říjnového týdne ubíral spíše formou organizace a ujasňování informací. Na co jsme, jako učitelé, pochopitelně zas až tak bohatě připraveni nebyli, jsou různé metody a formy výuky on-line hodin. Asi jako každý učitel jsem i já uvažovala, jak výuku udělat zajímavější, zábavnější, a přesto pořád efektivní.

V říjnu jsme tedy zdokonalovali techniky formativního hodnocení. Žáci mi odevzdávali práce na předem určenou platformu. Ke každé práci dostávali ode mě „soukromý komentář“, který sloužil obdobně jako zpětnovazební lístečky lepené do sešitu. Snažila jsem se komentáře psát co nejpopsněji. Mým cílem bylo žáky ocenit za jejich práci a přesně pojmenovat jejich pokroky či činnosti. Zároveň jsem je chtěla zpětnou vazbou motivovat k jejich další práci.

Obrázek 2 Zpětná vazba – říjen (distanční výuka I.)



Obrázek 3 Zpětná vazba – říjen (distanční výuka II.)



Mé komentáře však nebyly vždy takto popisné. V některých případech jsem využívala techniku „tečky na konci řádku“, kdy jsem místo tečky do sešitu napsala, o kolikátý řádek se jedná. Žáci si mé komentáře četli a reagovali na ně opravami prací.

Během distanční výuky se příliš neosvědčila technika pohybů ruky. Zjistila jsem, že se žáci dívají na obrazovku, kde jsou kamery ostatních, včetně mě. Nedívají se tak na sebe samé a nevidí, jak moc je ruka vidět v kameře. Jako efektivnější technika se tak ukázal pohyb palce různými směry – vztyčený signalizoval maximální pocit úspěšnosti, směřující dolů potom symbolizoval minimální pocit úspěšnosti.

Kritérii ani novými technikami sebehodnocení jsme se ve zbytku měsíce října již dále nezabývali. Další možné jsem potom plánovala na následující dny.

3.2.4 Sledování vybraných žáků

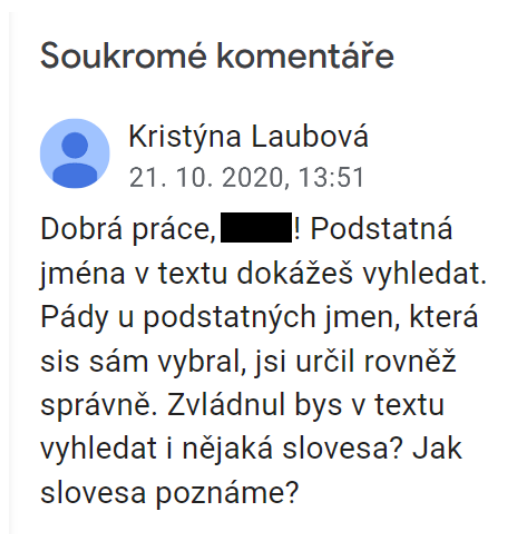
Všichni chlapci reagovali na mnou poskytnutou zpětnou vazbu velmi dobře. Sami nalézali nedostatky a sami měli tendence k jejich nápravě. Dokonce se osvědčila i technika „tečky na konci řádku“. Měla jsem trochu strach, že Vojta nebude schopen chybu bez mého slovního popisu nalézt, ale ani to se mi nepotvrdilo.

Jan

V první polovině měsíce Jan pracoval stále stejným způsobem. Komentáře ode mě si pečlivě četl a vždy dokázal číst „mezi řádky“. Své chyby byl schopen vyhledat a opravit. Někdy za mnou dokonce přišel ještě ten samý den a ptal se, jestli by mi práci nemohl odevzdat už dříve, protože si myslí, že všechny chyby našel a během přestávky je stihl opravit. Začínalo být znát, že se Jan těšil na závěr každé hodiny, kdy měl sám sebe hodnotit pomocí techniky „pohybů“. Byl evidentně rád, že se k činnosti může nějakým způsobem vyjádřit.

I při distanční výuce se Jan v hodinách stále zapojoval, jeho kamera byla zapnutá, a tak jsem mohla vnímat reakce jeho obličeje. Otázky jsem pokládala já, ale i žáci. Jan byl jeden z těch žáků, kteří se zapojovali i při vlastním pokládání otázek. Jeho práce, které mi odevzdával, byly bezchybné. Zpětná vazba, kterou jsem mu stále k pracím psala, byla většinou psána tak, abych vypíchla, co se mu dařilo. Samozřejmě bezchybná práce, nemůže dostat zpětnou vazbu s náznakem vedoucím k opravě. Psala jsem ale Janovi zpětnou vazbu tak, abych mu na konec zpětné vazby dopsala nějakou výzvu. Níže uvádím příklad zpětné vazby.

Obrázek 4 Zpětná vazba – říjen: Jan



Max

Maxovi už přijímání zpětné vazby nečinilo žádné potíže. Zpětnou vazbu si nyní s úsměvem četl a druhý den práce vracel opravené.

Při hodinách ve škole Max často vykřikoval a skákal dětem do řeči. Odpovědi na otázky většinou znal a nechtěl čekat, než dostane prostor. Když jsme ve třídě společně diskutovali o nějakém problému, Max měl občas tendence někoho urážet nebo ostatním trošičku více vnucovat svůj názor.

Když nastala distanční výuka, Max se vzorně připojoval, měl zapnutou kameru a na mé vyzvání vždy reagoval. Jeho zapojení se v hodině však opadlo. Byl najednou ten, který se vůbec nehlásí, není aktivní. Nevěděla jsem, co se děje a jak mám situaci řešit. Brzy jsem si ale uvědomila, že se Max vlastně ve škole také nehlásil. Vždy jen vykřikl rychle svou odpověď nebo zkrátka to, co chtěl říct, nahlas, aby byl tím prvním, kdo bude mluvit. Protože jsme s žáky měli dohodu, že mikrofon zapne vždy jen ten, kdo zrovna mluví (z důvodu lepšího signálu a také pro ostřejší zvuk), žáci se hlásili a já je následně oslovovala. Jenže Max se nehlásil. Bylo tak na mně se ho jednou za čas na něco zeptat. Max na můj dotaz nebo na mou výzvu vždy zareagoval. Ale faktem je, že jsem ho musela sama vyzvat.

Na zpětnovazebné komentáře k pracím, které mi zasílal, reagoval ještě lépe než ve škole. Práce mi zpátky posílal téměř okamžitě (resp. dejme tomu do 24 hodin).

Distanční forma výuky nemusí zákonitě sedět každému. Max byl asi jeden z těch, kteří distanční, respektive on-line, výuku příliš nevyhledávali. Naopak distanční samostatná práce mu evidentně sedla.

Vojta

Od začátku října Vojta opravoval práce pořád stejně. Stalo se, že měl v úloze z českého jazyka více chyb, a tak měl větší práci. Někdy ale nechyboval tolik, a tak jsem se mu alespoň snažila psát nějakou malou výzvu na příště, stejně tako třeba Janovi. Vojta na výzvy ale zatím nereagoval, pouze opravil, co musel. Pak jsem si ale uvědomila, že na to možná nejdu zcela správně. Pro někoho, kdo je ve výuce pasivní a potřebuje často, aby se mu člověk při vyučovací jednotce více věnoval, není každá formulace vhodná. Většinou jsem totiž výzvu formulovala otázkou, která si vlastně před splněním úkolu vyžadovala odpověď ano nebo ne. Napsala jsem například: „*Zvládneš v textu najít i více než tři taková slova?*“ Časem mi došlo, že si Vojta možná jen odpověděl „*ne*“, a tak nic navíc neudělal.

Myslím, že úplný začátek distanční výuky nebyl pro Vojtu nijak specifický. Dle mého názoru většinu zvládal celkem dobře. V hodinách angličtiny se výrazně zapojoval, v jiných hodinách jen zřídka. Když mu sedlo téma v přírodovědě, zapojoval se v hodině často. V přírodovědě šlo vždy o to, jestli má s tématem nějakou zkušenost. Pokud měl, rád do diskuze přispěl. Pokud ne, raději se zapojovat nechtěl. Při hodinách matematiky i českého jazyka to bylo vlastně stejné jako při prezenční výuce. Neměl zájem se aktivně účastnit, protože si nebyl jistý.

Práce, které odevzdával, jsem dostávala včas a byly napsané bezchybně. Bylo tedy znát, že Vojtovi doma s úkoly někdo pomáhá, protože nebylo standardní, že by měl Vojta práce například z českého jazyka bez chyby. Říkala jsem si, že zpočátku to ještě necháme být, ale rodiče jsem upozornila, že nejde, aby práce k hodnocení dělali s žáky kompletně oni.

3.3 Listopad

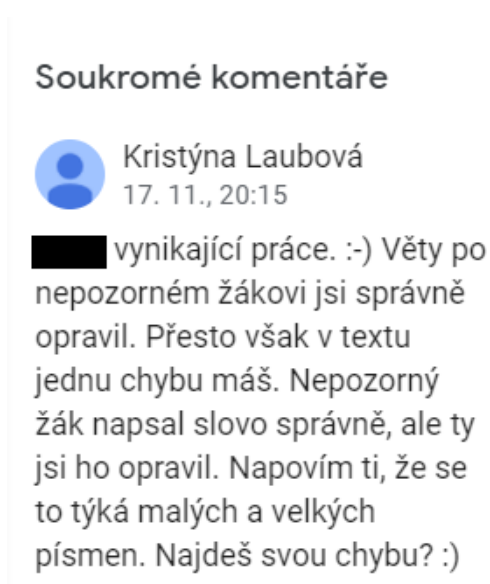
Ačkoli jsme všichni doufali, že se po 14 dnech on-line výuky do škol vrátíme, i celý tento měsíc nás měla čekat forma distančního vzdělávání. Víím, že si někteří moji kolegové říkali, že toto období „nějak přečkají“ a potom se zase vrátí do svého režimu, kdy budou „pořádně“ učit. Všichni jsme si však brzy začali uvědomovat, že se situace bude zřejmě měnit každou chvíli a že pokud tato forma výuky skončí, jistě se opět může vrátit. Nemyslela jsem na to, kdy se do školy vrátíme, a soustředila jsem se, aby má výuka byla stále co nejvíce kvalitní a aby zpětná vazba byla smysluplná a žáky stále co nejvíce podporovala v jejich učení.

Žáci se i během distanční výuky výrazně zapojovali. V hodinách byli aktivní, včasně reagovali, byli duchapřítomní, pokládali vhodné otázky. Při prezenční výuce jsme byli zvyklí se ve velké míře věnovat skupinové práci. Ta v současnosti nebyla možná, a tak jsem se alespoň snažila využívat diskuze, jako jednu z možných strategií. Již po zhruba 14 dnech distančního vzdělávání začínalo být znát, že dětem chybí kamarádi. Nedostatečný sociální kontakt se začal projevovat častějšími vzájemnými reakcemi na své postřehy ve výuce a také následným zájmem o to zůstat po on-line hodině připojení, aby si děti společně mohly popovídat.

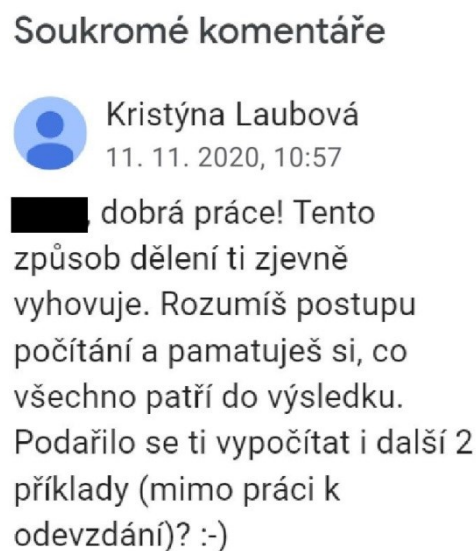
3.3.1 Nové techniky sebehodnocení

Žáci mi každý den odevzdávali jednu práci, ke které jsem jim dávala zpětnou vazbu. Poté mohli ještě několikrát týdně odevzdávat další práce, které byly dobrovolné. Ať byla práce povinná nebo volitelná, každá ode mě dostala zpětnou vazbu. Většina žáků na ni reagovala a práce mi vracela zpět. Jak jsem již psala výše, i když byla celá práce bez chyby, snažila jsem se žákovi dát alespoň malou výzvu nebo mu položit nějakou otázku, na kterou jsem očekávala odpověď.

Obrázek 5 Zpětná vazba - listopad I.



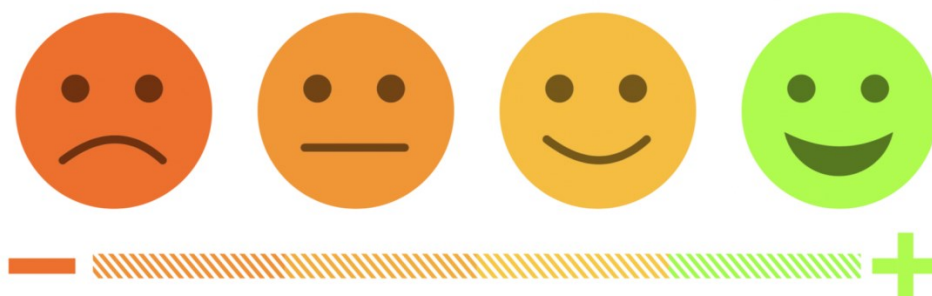
Obrázek 6 Zpětná vazba - listopad II.



Protože se žáci již více než měsíc hodnotili podobným způsobem, chtěla jsem vymyslet zase něco nového. Nejprve jsme vyzkoušeli techniku podobnou pohybům. Nešlo ale o to, do jaké polohy palec, ruku nebo tělo žáci umístí, ale o to, kolik prstů ukážou. Když ukázali na kameru 1 prst, znamenalo to, že dnes příliš úsilí při on-line hodině nevyložili. Když ukázali všech 5 prstů, bylo to znamení pro to, že dnes vynaložili maximální možné úsilí při svém učení či při své celkové aktivitě. Pro žáky to byla změna, a tak je bavilo ukazovat počet prstů a zároveň sledovat, jak jsou na tom ostatní a vidět, jak je to vlastně u kamarádů různé.

Stále bylo ale sebehodnocení veřejné a neanonymní. Ve škole se soustředili žáci na to, abych byla já ta, která uvidí, jak vysoko nebo nízko ruku mají. Nakonec to já se jich zeptala, jak nové látce rozumí. Tolik se tak po sobě nedívali. Ale plno kamer přes celý monitor přímo vybízelo k tomu, aby se vzájemně sledovali. Inspirovala jsem se tak opět publikací Starého a Laufkové (2016, s. 36), kde jsem narazila na techniku „grafických symbolů“. Hned pod popisem techniky byli smajlíci. Nevyužila jsem je přesně tak, jak autoři zamýšleli, ale držela jsem se toho, že by pro mě v současné situaci mohli být nějak jinak využitelní. Žákům jsem tedy jednou na konci on-line hodiny sdílela obrazovku, na které se zobrazili následující smajlíci.

Obrázek 7 Sebehodnotící technika – obličej/smajlíci



Použito z: <https://cz.linkedin.com/pulse/jak-pod%C3%A1vat-zp%C4%9Bnou-vazbu-petr-prazak>

Řekla jsem, aby si pod dnešní práci z on-line hodiny do sešitu nakreslily jednoho z těchto smajlíků. Musí si ale uvědomit, co který vyjadřuje.

- zelený: Jsem se sebou spojen/a.
- žlutý: Práce se mi povedla, ale bez společné on-line práce si nejsem jistý/á, jestli bych to zvládla.
- oranžový: Práci jsem splnil/a, ale potřeboval/a jsem pomoc. Umím pracovat i lépe.
- červený: Se svou prací nejsem spokojen/a, nepodařilo se mi ji splnit/dokončit.

Někteří žáci mi potom začali smajlíky samy od sebe ukazovat, aniž bych je k tomu vyzvala. Nakonec zareagovala celá třída. Jednalo se o docela vydařenou hodinu, takže mě příliš nepřekvapilo, že v sešitě byla převaha zelených a žlutých obličejů.

Chtěla jsem ale, aby žáci hodnotili své práce také soukromě. Aby to nebylo pro ostatní veřejné. Zadala jsem žákům úkol z matematiky (kombinatorickou slovní úlohu s více početními operacemi). Kromě zadání jsem jim zaslala ještě stejný obrázek barevných obličejů, který jsme využívali na on-line hodině, ale upřesnila jsem jejich význam při domácí práci.

- zelený: Jsem se sebou spojen/a. Úkol jsem splnil/a bez pomoci, práce se mi povedla.

- žlutý: Práce se mi povedla, úkol jsem splnil/a, ale potřeboval/a jsem se s někým poradit.
- oranžový: Práci jsem splnil/a s pomocí. Víím, že umím pracovat lépe.
- červený: Se svou prací nejsem spokojen/a, nepodařilo se mi ji splnit/dokončit.

Když jsem poté kontrolovala práce, kromě možných řešení mě zajímalo pochopitelně také to, jak žáci svou práci hodnotili za pomoci grafických symbolů. Překvapilo mě, že se tak polovina prací dala považovat za objektivní. Víím, že si hodně žáků ve slovních úlohách příliš nevěří. I když některé úlohy nejsou tak náročné, žáci se častokrát stejně chodí raději poradit, aby získaly při řešení větší jistotu. U některých žáků jsem věděla, že potřebují vždy pomoci. Pomůže jim například ilustrace úlohy nebo schematické zobrazení. Tentokrát se tedy v sešitech objevovaly obličejové poneyvíce žluté a oranžové. Přesto se objevilo několik takových žáků, kteří nakreslili zeleného smajlíka. Samozřejmě je to domácí práce, u které nejsem a nevidím, jak se žákům daří. Jednu situaci jsem ale mohla posoudit objektivně. Kontaktovala mě jedna maminka, která mi napsala zprávu, že její dcera slovní úlohy není schopna sama zvládnout. Věděla jsem, že zrovna tato dívka s nimi má problém. Očekávala jsem tedy v lepším případě smajlíka oranžového. V sešitě byl ale nakreslen žlutý.

Přesto, že některá vyjádření sebehodnocení nebyla dle mého názoru úplně objektivní, i tak předčila má očekávání. Tuto techniku sebehodnocení jsme využili ještě na další práce toho týdne. Myslím, že je lepší, když se žáci mohou ke své práci vyjádřit soukromě a anonymně.

3.3.2 Sledování vybraných žáků

Měsíc listopad a prodloužení současné formy výuky s sebou nesly několik změn, které se týkaly reakcí chlapců na zpětnou vazbu nebo také jejich zapojení se v hodinách.

Jan

Jan si z kraje měsíce začal nechávat kameru vypnutou. Nejdříve jsem situaci neřešila, ale potom už se žáci začali ptát, proč ji má Jan vypnutou. Kontaktovala jsem tedy maminku Jana, sdělila jí problém a očekávala jsem odpověď s nějakým odůvodněním, proč

Jan z ničeho nic kameru vypíná. Maminka mi odepsala a obeznámila mě se situací. Z důvodu finančních potíží si již nemohli dovolit tak silné připojení k internetu a museli zvolit levnější variantu. Nedostatečné připojení k internetu potom způsobovalo potíže s přenosem videa a Janovi se rovněž přerušoval zvuk. Samozřejmě tento důvod respektuji, a tak jsem se Jana již neptala.

Bohužel se ale to, že jsem Jana na kameře neviděla, začalo trochu komplikovat. Problémové bylo to, že jsem neviděla Janův obličej a jeho mimiku. Nevěděla jsem, zda ho hodina baví nebo jestli je jí znuděný, či se třeba hlásí a chtěl by odpovědět. Ačkoli nám platforma, skrze kterou on-line hodiny probíhaly, nabízela i symbol hlásící se ručičky, Jan ji nevyužíval. Protože vždy usiluji o to, aby se o hodinu zapojil alespoň jednou každý, jsem se Jana zeptala na nějakou otázku nebo jsem ho třeba jen vyzvala ke splnění úkolu. Ze začátku měsíce ještě reagoval tak, jako vždycky – odpověď znal, orientoval se, vnímal. Zhruba po týdně se ale začal jevit pasivním. Symbol ručičky pro přihlášení se o slovo stále nevyužíval. Občas jsem ho k něčemu vyzvala, ale on po zapnutí mikrofonu vůbec nevěděl, co dělat, neorientoval se v aktuální situaci a teprve po zopakování otázky nebo úkolu dokázal zareagovat.

Jako komplikace se také ukázaly on-line techniky sebehodnocení. Když svou práci měli žáci hodnotit pomocí techniky pohybů, nebo ukazování prstů, narazili jsme na to, že jsem neviděla, jak se Jan hodnotí. Když jsem si prohlížela polohy rukou nebo počty prstů na ruce u žáků, přemýšlela jsem, jak zajistit, aby Jan mohl také využívat sebehodnocení. Řekla jsem tedy, jestli by mohl zapnout mikrofon a říci, zda jeho ruka směřuje spíše nahoru, dolů nebo jestli je někde uprostřed. Když jsme hodnotili pomocí techniky prstů, ptala jsem se, kolik prstů ukazuje. Později mě napadlo, že by mohl popsat do chatu, jak by svou činnost ohodnotil. Podle toho, jak Jan nejistě do mikrofonu říkal, kolik prstů ukazuje, si myslím, že varianta psaní do chatu pro něj byla přijatelnější.

Se změnou Janova připojení k internetu se přeměnilo i opravování jeho prací. Každé jeho práci jsem dávala zpětnou vazbu stejně tak, jako k pracím ostatních žáků. Jeho práce začaly obsahovat drobné chyby. Nejednalo se o nic závažného, ale začínala jsem z jeho prací cítit nepozornost a únavu. Ať už to byla popisná slovní zpětná vazba nebo ta podobná tečkám na konci řádku (místo tečky jsem popsala, o jaký řádek jde), vždy mu byla

poskytnuta. Jan ji ale začal úplně přehlížet a své žákovské produkty neopravoval. Nepřišla mi od něj ani jedna oprava. Protože ode mě žáci věděli, že opravy prací nejsou povinné, protože je dělají sami pro sebe, nenutila jsem ho do nich.

Dobrovolné práce navíc Jan vůbec nedělal.

Max

Max se v hodinách stále nezapojoval a reagoval až na mé vyzvání nebo dotaz. Pokaždé se ale dokázal zorientovat, a když hovořil, byla z něj cítit jistota v tom, co říká. Vlastně mi příliš nevadilo, že se Max nezapojuje. Zvykla jsem si na to, že spíš čeká na oslovení či na položení konkrétní otázky. Důležité pro mě bylo, že se mu ale stále dobře daří a nemá s ničím problémy.

Když Max své učení hodnotil při on-line výuce, vždy se snažil být objektivní, myslím. Vzhledem k tomu, že látce dobře rozuměl (reagoval i na náročnější úlohy), jsem očekávala, že ukáže 5 prstů, které symbolizují naprosté porozumění látce i její schopnosti aplikace. Max však ukazoval častokrát jen 4 prsty.

Co se týče Maxových oprav prací, dalo by se hovořit o tom, že Max velmi pracovně rostl. Chyby dělal minimálně, ale pokud chyboval, své nedostatky dokázal identifikovat a zjednat nápravu. Když jsem Maxovi dala nějakou výzvu, pokoušel se ji vždy splnit. Pokud ode mě dostal otázku, odpověděl mi na ni. Zhruba v druhé polovině měsíce mi na mou zpětnou vazbu občas sám zareagoval soukromým komentářem.

Obrázek 8 Zpětná vazba – listopad: Max

Soukromé komentáře



Kristýna Laubová

24. 11. 2020, 19:06

■, dobrá práce. Vidím, že s tímto typem slovní úlohy si dokážeš poradit. Dokonce tě ani nezmátlo "2x méně", které říkalo že budeš muset dělit, jak jsi správně poznal. Odpovědi formuluješ vhodně a správně. Zápis jsi napsal rozšířeněji, než je tomu jindy. Možná se ti pak lépe orientovalo ve spletnosti úlohy. Dokázal bys úlohu vyřešit, kdyby litrů džusu bylo 1200 a ne 750?



Dobrý den paní učitelko.

Posílám řešení s 1200l. Zápis jsem psal delší, protože v úloze bylo více věcí, tak abych se lépe vyznal. Snad to nevádí.

Velmi jsem si cenila toho, že mi Max odpovídá na otázky a také reaguje sám od sebe na něco, na co cítí potřebu odpovídat. Dobrovolné práce Max dělal vždy.

Vojta

Ačkoli Vojta i se svým IVP a značnými problémy v českém jazyce neměl přiděleného asistenta/asistentku pedagoga, při této formě distanční výuky se začalo ukazovat, že by jeho přítomnost nemusela být na škodu. Vojta byl v hodinách velmi nepozorný. Pokud jsme pracovali písemně, reagoval, ale až na mé vyzvání. Stejně tak tomu bylo i při

pokládání otázek (ať už otázky pokládali žáci nebo já). Pokud jsme ale o něčem diskutovali, nejen že se nezapojoval, ale často bylo na kameře vidět, že dělá něco úplně jiného, než je vnímání ostatních. Někdy si hrál na židli, jindy jen tak bez důvodu začal do kamery ukazovat nějaký předmět, který měl v pokoji, stalo se ale, že ze záběru dokonce úplně odešel. Snažila jsem se Vojtu upozorňovat, aby se soustředil. Opakovaně jsem ho vracela zpět na místo. Někdy to zabralo na zbytek hodiny, jindy jsem ho musela upomínat opakovaně. Nastaly i chvíle, kdy mé upozornění nezafungovalo vůbec. V tu chvíli jsem si uvědomovala, jak jednoduché je ve škole za Vojtu přijít a vrátit ho při jeho nepozornosti k práci. Nyní to pro mě bylo velmi složité, protože jsem diskuzi musela přerušit a možná jsem tak některým dětem „přetrhla nit“ myšlenek.

Vojta se v předmětech zapojoval stále stejně, tedy minimálně. Pokoušel se pouze reagovat na mé výzvy. Pokud šlo o sebehodnocení, myslím, že při pohybech a prstech byl k sobě Vojta docela spravedlivý. Nikdy neukázal něco, co by symbolizovalo, že stoprocentně rozumí, či že bylo jeho úsilí maximální. Většinou se poloha jeho ruky či palce pohybovala za polovinou směrem k maximální hranici. Při vybírání z barevných obličejů byl ale málo kritický. Když jsme společně řešili úlohy a já oslovila Vojtu, nevěděl, jak dál pokračovat. Častokrát vůbec nerozuměl. Přesto si po dokončení úlohy do sešitu nakreslil zelený nebo žlutý obličej.

Na zpětnou vazbu, na kterou mi Vojta vždy reagoval, mi reagovat přestal. Již mi neposílal opravené práce zpět. Časem jsem ale začala pozorovat, že si Vojta má doporučení a mé rady začíná brát k srdci a reaguje na ně další, jinou prací. Pro příklad uvedu situaci, kdy jsem Vojtovi hodnotila písmo. Vojtovo už tak těžko čitelné a nepřesné písmo se začalo během distanční výuky ještě horšit. Bylo roztřesené, písmenka často zaměňoval za jiná, častěji než tomu bylo dříve. Doporučila jsem tedy Vojtovi, aby si našel klidné místo u stolu, pokusil se udělat si na něm prostor, pohodlně se posadil a ujistil se, že správně drží pero. Práce, ke které jsem zpětnou vazbu psala, se mi už opravená nevrátila, ale Vojtovo snažení se ukazovalo na další práci. Vojtova práce se začala nepatrně zlepšovat. Když se tak stalo, připadalo mi důležité Vojtu ocenit, aby věděl, že jeho pokroky vnímám. Ke konci listopadu se ale písmo vracelo zpět k horšímu. Bylo opět roztřesené, některá písmena byla psána přes sebe a něco bylo až nečitelné. Rozhodla jsem

se tak Vojtovi napsat radikálnější doporučení, a to aby se na nějakou dobu vrátil od užších linek v sešitě k těm širším. Tento rok žáci do sešitu s užšími linkami psali poprvé a přechod z širších linek zdárně zvládli. Jak se ale ukázalo, Vojtovi, jako chlapci s velkými potížemi s českým jazykem, to časem začalo činit problém. Doufala jsem, že mu nyní sešit s širšími linkami pomůže a nebude se tak tolik při psaní namáhat. Po předchozí zkušenosti jsem očekávala, že se hned na další práci ukáže, jak Vojta pracuje na zlepšování své práce. Dorazila mi ale práce podobně vypadající jako před tím. Asi až jako třetí práce, která mi dorazila, byla ta, kde Vojta pracoval do sešitu s širšími linkami. Jeho písmo bylo klidnější a čitelnější. Ačkoli se mi Vojta ke zpětné vazbě nikdy nevyjádřil, na mé výzvy k úkolu navíc nereagoval, na dotazy k práci neodpovídal a ani už danou hodnocenou práci neopravoval, byla jsem ráda, že jsem spatřovala jeho pokroky alespoň v následujících pracích.

Vojta dobrovolné práce navíc nedělal takřka nikdy. Stalo se jen 2x, že mi nepovinnou práci zaslal.

3.4 Prosinec

Na konci listopadu se hovořilo o znovuotevření škol. Vzhledem k tomu, že se ale všechno měnilo pomalu ze dne na den, nikdo z nás si netroufl doufat, že bychom se do škol mohli opravdu navrátit. Všichni jsme už byli vysílení a změna v podobě návratu do škol nám mohla jediné prospět. Jakmile začínalo být téměř jisté, že se v prosinci do školy vrátíme, všechny plány se začínaly přetvářet tak, aby bylo možné je realizovat a plnit prezenčně. Nejen děti se už těšily, až se školy otevřou a uvidí zase své kamarády, ale také my, učitelé, jsme se radovali, že se navrátíme ke své standardní práci. Jak se totiž časem ukázalo, distanční výuka byla pro mnohé časově i psychicky náročnější. Prosinec se tak nesl v duchu návratu k prezenční výuce

V následujících podkapitolách nalezneme další pokroky v zavádění prvků formativního hodnocení.

3.4.1 První vzájemné hodnocení, kritéria úspěchu

Ačkoli se v předchozích kapitolách o svých úvahách příliš nezmiňuji, faktem je, že jsem častokrát přemýšlela, jak to na dálku udělat, abychom si vyzkoušeli vzájemné hodnocení. Jak jsem uváděla, v kapitolách výše, častokrát bylo patrné, že se do práce žáků někdy méně a někdy více zapojují rodiče. Neměla jsem dobrý pocit z toho, že by se narušilo soukromí našeho kolektivu tím, že by na práci žáka nenahlížel jen spolužák, ale také cizí rodič. Měla jsem obavy, že by někteří rodiče měli tendenci radit žákům, jak práci ohodnotit a názor žáků už by tak nebyl zcela jim vlastní. Podvědomě jsem pořád věřila, že se do škol brzy navrátíme, tudíž si už nebudu muset dlouho lámat hlavu s tím, jak vzájemné hodnocení na dálku zprostředkovat.

Naštěstí jsme se skutečně do škol v prosinci vrátili. První dny jsme si opět zvykali na prezenční výuku a žáky jsem tak do ničeho nového, zatím ani do nových technik hodnocení, nenutila. Poslední den v prvním prosincovém týdnu jsem se ale rozhodla, že času tolik není a je tak třeba hledat příležitosti k zavádění prvků formativního hodnocení. Bez toho aniž bych žáky předem na něco upozornila, jsem jim oznámila, že si napíšeme diktát. Diktát se skládal z šesti středně dlouhých vět. Jakmile byli žáci hotovi, měli sešit položit otevřený dozadu do třídy na koberec. Až byly položeny všechny sešity, vyzvala jsem žáky, aby si šli dozadu na koberec vzít nějaký sešit, který není jejich, a vrátili se na své místo. Poté jsem jim řekla, aby si vzali nějakou pastelku, a diktát místo mě opravili. Zároveň aby si zapamatovali, čí práci opravovali. Až tak učiní, vrátí sešit na koberec zavřený a posadí se do kruhu. Když už byly všechny diktáty opravené a všichni již seděli na koberci, řekla jsem jim, aby si svůj sešit vzali zpět a podívali se, jaké dostali hodnocení. Po zpětném obdržení sešitů se ve třídě strhla diskuze. Zde je přepis vybraných postřehů:

Žák A: „*Cože? Tak tohle ale přece není na trojku. Proč mám trojku?*“

Žák B: „*Vždyť jsi tam měl hodně chyb.*“ Žák B se naklání k žákovi A, aby mu mohl ukázat, jaké chyby má na mysli. „*Třeba tady hele. To má být měkký, tady taky, tady nemáš čárku.....*“ Žák A mu skáče do řeči.

Žák A: „*A to si jako počítal jako chybu tu čárku jo? Tak to u mě měl Tomáš taky čárku, ale nepočítal jsem mu jí teda.*“

Žák B: „*No tak je to asi menší chyba, ale správně to má být prostě s čárkou.*“

Žák C: „*Já jsem spokojená. Já mám dvě chyby a mám jedničku.*“

Žák D: „*Jak to, že Táňa má jedničku, když má dvě chyby, ale já už mám za dvě chyby dvojku?*“

Odpovídá žák E, který hodnotil žáka C. Žák E: „*Mně se líbilo, jak to má Táňa napsané. Takový hezky...jako upravený. Že si dala s tím psaním záležet.*“

Reaguje žák F, který hodnotil žáka D. Žák F: „*No a mě právě teda nepřijde, že ty ses nějak extra snažil s tím abys to měl pěkný.*“

Já: „*A jak jsi poznal, že se nesnažil?*“

Žák F: „*No.... Nevim... Prostě to nevypadá úplně hezky jako. Nebo teda jako Táňa to má hezčí no.*“

Já: „*Ale Táni práci jsi přece při opravování Lukášovy práce neviděl.*“

Žák F: „*No... To jsem neviděl, no.*“

Já: „*Dalo by se tohle nějak ošetřit? Abyste za stejný počet chyb nedostávali rozdílné známky? Napadá někoho něco?*“

Na chvíli se všichni odmlčí, je vidět, že přemýšlí. O slovo se hlásí žák C.

Žák C: „*Já už si teda nepamatuju, jak se to menovalo, ale možná by nám pomohl, kdybysme měli takovou tu tabulku, jako jsme udělali na ty dvě práce, co byly na interaktivní tabuli.*“

Ačkoli jsem nečekala, že si někdo vzpomene na něco, co jsme zkoušeli dělat v říjnu, byla jsem příjemně překvapená. Protože si ale žáci nevzpomněli na název toho, co žák C popisoval, připomněla jsem jim, že jsme si to pojmenovali kritéria. Oživilo nás tedy, co kritéria jsou a k čemu se vztahují. Skrze první zkoušku vzájemného hodnocení jsme se nakonec přes třídní diskuzi vrátili ke kritériím a jejich důležitosti.

V prosinci jsme měli ještě jednu příležitost k vyzkoušení si strategie vzájemného hodnocení. Po týdnu jsme si opět napsali diktát. Obsahoval jiné věty, ale stejný počet. Oznamovala jsem žákům, že bych chtěla vyzkoušet udělat to, co už dělali. Nejprve jsem jim

řekla, ať se pokusí si vzpomenout na to, jak probíhal minulý pátek. Žáci se hned hlásili o slovo v diskuzi. Shrnuli jsme si, jak činnost probíhala. Upřesnili jsme si, na čem jsme se pro takové příští případy hodnocení dohodli – stanovení kritérií. Tentokrát jsem tedy žákům řekla, že si napíšeme diktát, který bude zaměřen na úplně všechno, co už jsme se naučili (tedy ne jen na konkrétní učivo). Navrhla jsem tedy, ať se nyní dohodneme, jak hodnotit různost prací. Žáci tedy začali navrhopvat kritéria. Zde je přepis vybraných postřehů:

Žák A: „*Tak já bych to asi zase udělal podle těch chyb, ne?*“

Žák B: „*No a to, jak to třeba měl někdo hezky napsaný nebo tak, tak to řešit teda nebudem?*“

Žák C: „*No ale jak to chceš rozdělit do pěti okýnek jako počet chyb?*“ Žák hovoří o tabulce členěné do pěti oken podle počtu kritérií, do níž vepisovali kritéria minule.

Žák B: „*No tak třeba k jedničce bych napsal něco jako že písmo je ... upravené, ...pak je třeba jasná je pětka. Tam bude, že je to odfláknutý.*“

Žák C: „*A co dáš ke dvojce, trojce a čtyřce? To je těžký nějak jako napsat.*“

Já: „*A jak poznáš, že je to odfláknuté? Co když ten diktát, který se ti zdá odfláknutý, byl dělán s tím největším úsilím? Jak se to dá poznat?*“

Žák D: „*Je to hodně těžký, protože se při tom psaní sám soustředíš na tu svojí práci a nekoukáš na ostatní.*“

Já: „*Aha, takže pokud chápu dobře, říkáš, že podle tebe je těžké soustředit se na vlastní práci a zároveň sledovat proces učení kamaráda.*“ Žák D se mnou souhlasil. Následně jsem se zeptala, co tedy žáci navrhuji. Žáci rozhodli, že k pomoci rozlišení 5 kritérií pomůže počet chyb. Za podmínku si ještě určili, že chyba v interpunkci bude brána jako malá chyba.

Zpětně jsem si uvědomila, že by bývalo bylo lepší, aby první vzájemné hodnocení proběhlo za pomoci anonymní práce. Bylo by vhodnější vzít jednu práci od jednoho autora, kterou by dostali všichni žáci. Efektivnost tohoto způsobu mohu podložit na základě odborné literatury, a to konkrétně publikace Wiliama a Leahyové (2016), kteří

uvádějí, že je pro začátek vzájemné zpětné vazby příhodné vzít jednu práci anonymního žáka, kterou potom budou všichni hodnotit. Ačkoli autoři doporučují pracovat ve dvojicích, potenciál vidím i v individuální práci a následné společné diskuzi se sdílením názorů a myšlenek. Autoři publikace jako velkou výhodou rozdělení žáků do dvojic uvádí, že pokud žáky rozdělíme do dvojic, budou se poslouchat nebo k sobě hovořit navzájem. Přemýšlení, vyjadřování a celkové zapojení žáků je potom vyšší. Pokud bych žákům dala k dispozici jednu anonymní práci k hodnocení, mělo by to několik výhod. Jednak by se v diskuzi ukázalo mnoho různých pohledů a názorů na jednu a touž problematiku, jednak by se žáci dokázali emocionálně neangažovat, což by ke skutečně nejlepší a nejkvalitnější zpětné vazbě velmi pomohlo.

3.4.2 Sebereflexe a její další techniky

Pro sebehodnocení jsme stále využívali techniky, které jsme se již naučili – pohyby, prsty, obličej. Nově jsme se učili pracovat s technikou, kterou jsem se nechala inspirovat v publikaci Starého a Laufkové (2016, s. 37), jež autoři publikace nazývají „jedna věta na závěr hodiny“. V této technice jde o to, aby se žáci zamysleli zpětně sami nad celou vyučovací jednotkou a svým výkonem. Za pomoci této techniky tedy odpovídají na otázku – *Co jsi se podle tebe v této hodině naučil/a?* Přemýšlela jsem, jestli by bylo vhodnější jen větu říci nebo ji někam napsat. Nakonec jsem si řekla, že by možná bylo lepší, kdyby žáci větu formulovali písemně, byť jen z toho důvodu, aby se k ní mohli někdy vrátit. Žáky jsem požádala, aby si větu napsali do sešitu. Když už bylo patrné, že svou větu všichni dopsali, zeptala jsem se, jestli by svou větu chtěl někdo přečíst nahlas. Přihlásilo se několik žáků. Jednalo se o hodinu českého jazyka, kdy se žáci naučili poslední slovní druh, který dosud neznali. Mezi větami se tak objevovalo například:

- *Dnes jsem se naučila citoslovce.*
- *Dnes jsem si zopakoval všechny slovní druhy.*

Myslím, že znění vět bylo s ohledem na téma hodiny vcelku očekávatelné. Na jednu stranu mě však překvapilo, že žáci dokázali opravdu pojmenovat, co se naučili. Uvědomuji si, že jsem několikrát na konci hodiny zopakovala já sama, co již vlastně umíme. Možná, že si

tak žáci osvojili některé mé formulace nebo si minimálně vybavili, jak jsem shrnovala jednou větou hodinu.

Tuto sebehodnotící techniku jsme si vyzkoušeli ještě při několika dalších hodinách. Ukázalo se, že když se nejednalo o hodinu, kde se žáci učili úplně novou látku, bylo pro ně těžší hledat, co nového se vlastně v daný den naučili. Uvedu příklad vyučovací hodiny českého jazyka, kdy jsme už jen opakovali slovní druhy, ale narazili jsme na některé výjimky, které jsme si tu samou hodinu upřesňovali. Opět jsem se ptala, jestli by nám někdo chtěl svou větu. O slovo se přihlásilo několik žáků. Zde jsou vybraná znění vět, která považuji za zajímavá ve své rozdílnosti.

- *Dnes jsem procvičoval slovní druhy.*
- *Vím, jaké jsou rozdíly mezi slovními druhy.*
- *Dneska jsem se naučila, že večer může být různý slovní druh.*

Na prvním tvrzení je vidět, že žák vnímal hodinu jako procvičování látky, o které opravdu nakonec šlo. Myslím, že nevěděl, co by napsal jako novou věc, kterou se dnes naučil, a tak napsal, že procvičoval. Druhé tvrzení ukazuje, že žák jako stěžejní vnímá hlubší porozumění problematice slovních druhů. Poslední z vybraných vět nám naznačuje, že žák skutečně pátral po něčem absolutně novém, co si z hodiny odnáší. Jedna ze zmíněných výjimek, na které jsme během hodiny narazili, bylo právě slovo „večer“. Ukazovali jsme se na příkladech vět různost určení slovního druhu u jednoho a toho samého slova.

3.4.3 Sledování vybraných žáků

Po návratu do školy se všichni žáci, nejen charakterizovaní chlapci, ostýchali. Bylo vidět, že navrácení do školy po dlouhé době je pro ně najednou náročné. Po prvním dni se ale začalo vše zlepšovat. Jan a Vojta si vyzkoušeli první vrstevnické hodnocení a následně i různé techniky sebehodnocení, včetně nové, kde se již vlastními slovy vyjadřovali. Max se s námi do školy nevrátil, tudíž si vzájemné hodnocení neměl možnost vyzkoušet.

Jan

Když si žáci zkoušeli vrstevnické hodnocení, právě Jan byl zmiňovaným žákem A, který hovořil po prvním vzájemném hodnocení. Jan byl jedním z prvních žáků, kteří se

nesouhlasně vyjádřili k hodnocení, které dostali od spolužáka. Když jsme se následně bavili o kritériích, která by bylo třeba pro příště vymyslet, Jan se do diskuze nezapojoval. Uvažovala jsem, že byl možná příliš zaslepen svým nesouhlasem s uděleným hodnocení. Když jsme si vrstevnické hodnocení zkoušeli podruhé, Jan se do diskuze ani jednou přímo nezapojil. Byl tím, kdo přikyvoval nebo nic neříkal.

I Jan si zkoušel novou techniku sebehodnocení, kdy měl na konci hodiny psát, co nového se naučil. Jan z počátku nebyl tentokrát mezi prvními, kteří chtěli svou větu sdílet. Když ale viděl, že se do sdílení zapojilo větší množství žáků, odhodlal se a svou větu také ostatním sdělil. Janovy věty většinou opravdu kopírovaly cíl hodiny. Pokud bylo cílem hodiny zopakovat si pádové otázky, Jan napsal, že se dnes naučil pádové otázky. Jestliže byl cíl směřovaný na pravopis i/y v některých slovech, Janova věta obsahovala sdělení, že se naučil doplňovat i/y do nějakých slov. Jan tedy příliš nevyhledával konkrétní oblasti a témata, která se naučil. Pojmenovával skutečnost víceméně povrchně. Jiná forma zpětné vazby, kterou již znal, mu nečinila problém.

Max

Max se v prosinci do školy nevrátil. Kontaktovala mě Maxova maminka, která mi sdělila, že ze závažných, rodinných, zdravotních důvodů Max do školy v prosinci nenastoupí. Já jsem tedy Maxovi zasílala práci na doma a Maxe tak z větší části vzdělávali rodiče. Domluvili jsme se, že se s Maxem budu každý týden jednou spojovat on-line a konzultovat s ním učivo, které je potřeba si upřesnit. Skutečně jsem se tak v prosinci několikrát spojili, povídali jsme si, zabývali jsme se problematickými stránkami učiva. Ačkoli jsme se s Maxem v prosinci spojili celkem třikrát, neplánovaně jsme si i s Maxem vyzkoušeli jistou formu sebehodnocení. Na jednom setkání jsem se Maxe zeptala, co si myslí, že se mu tento týden nejvíce povedlo. Max chvíli přemýšlel a potom řekl, že asi to doplňování v pracovním sešitě. Tak jsem se ho zeptala proč. Max na kameru pokrčil rameny a řekl, že to ho nejvíce bavilo a šlo mu to rychle.

Těžko lze soudit, co se skutečně Maxovi nejvíce povedlo, když jsem jeho práce neviděla. Ačkoli autoři Starý a Laufková (2016) ve své publikaci doporučují nezačínat sebehodnocení otázkou „*Co se ti podařilo udělat nejlépe*“, vzhledem k neplánovitosti sebehodnocení to nepovažuji za velké pochybení. Následně jsem se Maxe zeptala na

odůvodnění jeho odpovědi, kde se pokoušel argumentovat. To oceňuji jako přínosné. Ostatní žáci si zatím argumentovat své hodnocení nezkoušeli.

Max si vzájemné hodnocení neměl možnost vyzkoušet, protože se vzdělával distančně.

Vojta

Vojta se po návratu do školy choval stejně jako vždycky. Byl tichý, samotářský, nevyhledával kontakt. Když žáci měli hodnotit vzájemně své práce, vybral si sešit spolužačky, která je v českém jazyce výborná. Myslím, že to pro něj, jako pro chlapce s obtížemi v českém jazyce, bylo docela štěstí, protože se nemusel příliš namáhat při vyhledávání chyb v textu. Dívce tak udělil známku jedna. Jediný jeho projev v rámci diskuze k prvnímu vzájemnému hodnocení byl výrok: „Já jedničku dal jsem.“

Ani při příštím nácviku vzájemného hodnocení se Vojta nezapojil. Jen pokaždé přitakal podle hlasu většiny žáků. Na kritéria hodnocení si sám nevzpomněl.

Sebehodnocení Vojty měla vždy svou specifickou podobu, protože Vojta měl problémy se slovosledem. Také se zaměřoval na zobecnění toho, co se naučil. Uvedu příklad jeho věty pro sebehodnocení: „*Já druhy naučil jsem.*“ Jindy napsal: „*Já naučil se psát pády.*“ Vojta se pokaždé do sebehodnocení zapojoval a měl také zájem sdílet, co napsal, ostatním. Myslím, že považoval za důležité, že může napsat, co se vlastně naučil a co víc, sdílet to celé třídě. Pro Vojtu jsou i malé úspěchy důležité a sama považuji za podstatné o nich mluvit. Ať už jen s ním samotným nebo se zbytkem třídy. Jak jsem ale psala výše, Vojtovi spolužáci si uvědomují jeho těžkosti a snaží se s ním sdílet každou radost.

3.5 Leden

Prezenční výuka trvala pouhých 15 dní a nastala opět výuka distanční. Žáci si ve škole nechali všechny své učebnice, sešity a pomůcky, a tak jsme nebyli připraveni okamžitě pracovat.

Když se vše dalo do pořádku, mohli jsme začít. Bohužel už z kraje byla ale znát demotivace žáků a vyčerpání, únava a současně i smutek. Než abychom se tak okamžitě

věnovali nové látce, procvičování či jakémukoli hodnocení, začali jsme se věnovat psychické stránce. S žáky jsme si společně více povídali, zkoušeli jsme hrát různé hry, skrze které bylo skrytě procvičováno učivo atp. Teprve po týdnu sbírání sil jsme se pustili znovu do práce.

V lednu se již dalo říci, že se nám podařilo vyzkoušet si všechny strategie zavádění formativního hodnocení, doporučené autory Wiliamem a Leahyovou (2016) – stanovovali jsme si hned v začátcích cíle našich počínání, stanovovali jsme svá první jednoduchá kritéria, často jsme vedli diskuze, ve kterých jsme se učili dokazovat, argumentovat a oponovat, vyzkoušeli jsme si různé sebehodnotící techniky a taktéž formu vzájemného hodnocení. Některé strategie jsme si zkoušeli za pomoci různých technik, které jsme následně zpřesňovali, jiné jsme si vyzkoušeli pouze jednou za asistence jedné z technik.

3.5.1 Sebereflexe a zpětná vazba

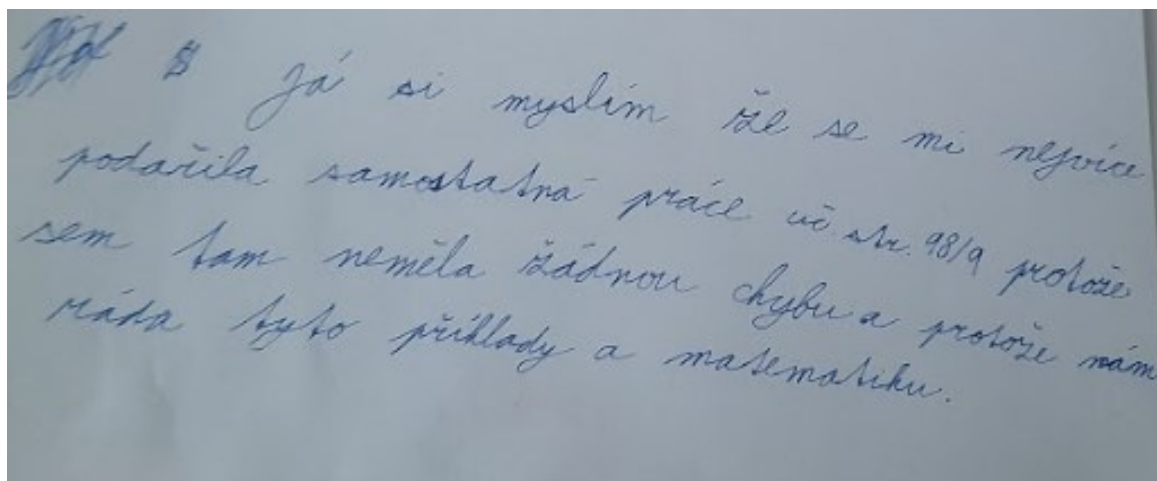
I nadále jsme využívali různé sebehodnotící techniky. V rámci on-line hodin jsme užívali sebehodnocení zejména pro vyjádření individuálního porozumění učivu. Častokrát také pro vyjádření velikosti úsilí, se kterým žáci pracovali. K tomu jsme nejčastěji využívali techniky pohybů či grafických symbolů. Zřídka jsme při on-line hodinách využívali „větu na konec hodiny“, kterou žáci vyjadřovali, co nového se naučili. Soukromě, bez náhledu spolužáků, jsme sebehodnocení využívali u osobně odevzdaných prací. Nežádala jsem o sebehodnocení žáky ke každé jejich práci, ale u některých vybraných jsem je vyzvala: „Zkus své úsilí ohodnotit sám – využij smajlíky.“

Ačkoli je pro žáky náročné hodnotit sebe sama, ještě s absencí učitele při samotném procesu sebehodnocení, rozhodla jsem se vyzkoušet, jak zvládnou žáci některé formulace sebehodnocení samostatně.

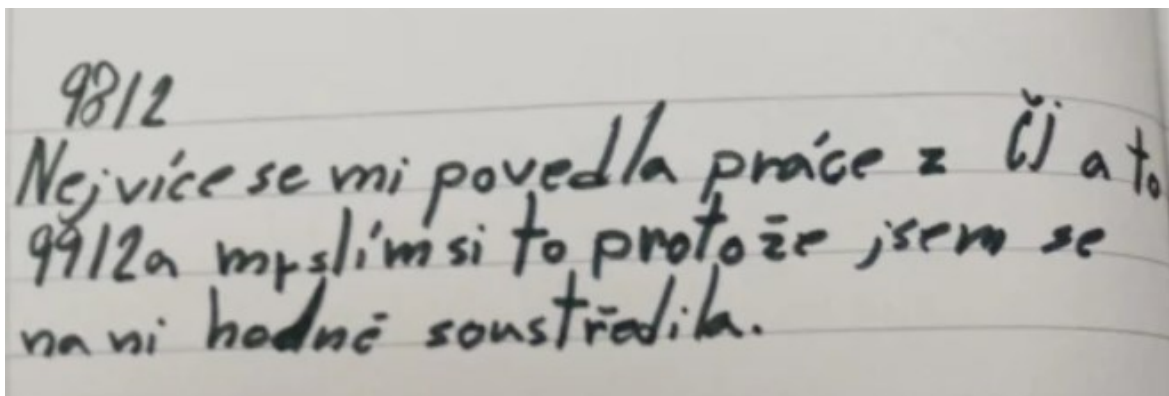
Žáci měli po celou dobu distanční výuky každý den kromě on-line hodin se mnou a se svými spolužáky také samostatnou práci ze dvou a více předmětů. Jako jednu práci k odevzdání jsem tedy místo úkolu k řešení zadala žákům, aby napsali, *co ze samostatné práce se jim ten den nejvíce povedlo a proč*. Částečně jsem se nechala opět inspirovat

autory Starým a Laufkovou (2016, s. 37). Autoři tuto techniku, v níž je žákům pokládána podobná otázka, nazývají „hodnotící komunikativní kruh“. Jak název napovídá, jde o to s žáky společně hovořit o tom, proč si myslí, že jsou v něčem konkrétním úspěšní. Pokud bychom měli příležitost techniku vyzkoušet prezenčně ve škole, tak, jak to autoři uvádějí, měla by tyto výhody: žáci by vzájemně slyšeli své úspěchy a mohli by si je sdílet, byli by povzbuzeni hovořit o konkrétních složkách své práce, které považují za povedené, výzkumník by žáky mohl vést k formulaci aktivních sloves, či je vést k příhodnějším a popisnějším pojmenování. Protože nám současná epidemiologická situace nedovolovala tuto techniku provést přesně tak, jak autoři doporučovali, využili jsme ji alespoň jako adaptovanou techniku. Samostatná práce žáků daný den spočívala v práci s textem, přesmyčkách, procvičování vzorů, samostatném vytvoření zápisu z tématu v přírodovědě a v převodech jednotek času. Zde jsou vybraná sebehodnocení žáků.

Obrázek 9 Sebereflexe I. – leden



Obrázek 10 Sebereflexe II. – leden



Pro ukázkou sebehodnocení jsem vybrala právě tyto dvě rukou psané sebereflexe, které žačky napsaly do sešitu. Obě fotografie obsahují nejen konkrétní pojmenování toho, co se jim podařilo, ale také argumentaci toho, proč si to myslí. Níže nalezneme ještě další ukázky sebehodnocení, kde jedna sebereflexe je napsaná soukromě přímo mně a druhá fotografie s ukázkami sebereflexí je psána veřejně do společné třídní diskuze. Ve veřejně napsaných sebereflexích můžeme spatřovat dvě zformulovaná sebehodnocení, která pouze pojmenovávají „nejpovedenější“ práci dne, ale také další dvě sebereflexe, které se již snaží blíže přiblížit argument proč si to myslí.

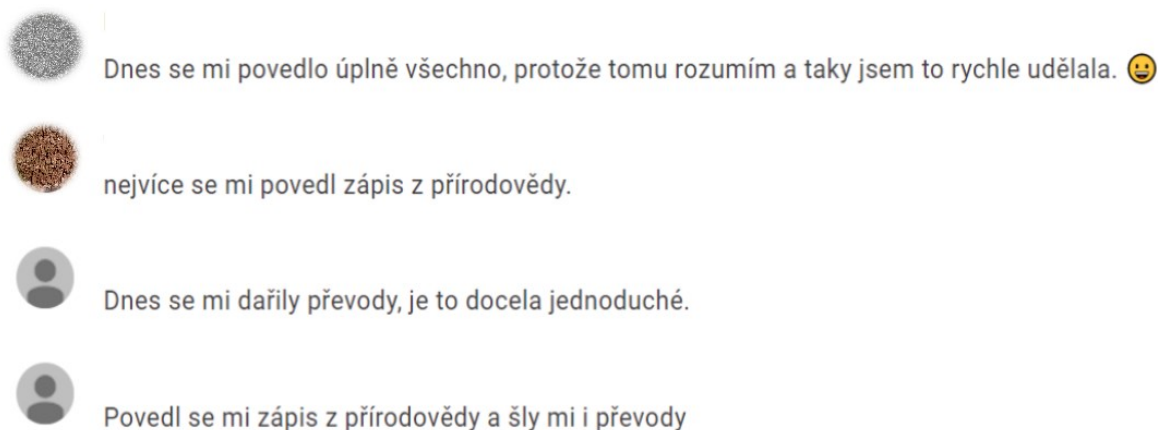
Obrázek 11 Sebereflexe III. – leden

Soukromé komentáře



Dnes se mi dařila samostatná práce v ČJ v Psv. Myslím si že mi to zabralo nejméně času učení. :-)

Obrázek 12 Sebereflexe VI. – leden



I v lednu jsem žákům poskytovala ZV. Snažila jsem se jejich práci hned v úvodu ocenit, dále pojmenovat, co se jim podařilo a poté je navést na cestu ke zlepšení jejich práce. Žáci na zpětnou vazbu ve velké většině reagovali a zasílali práce opravené či upravené. Pro příklad uvádím několik zpětných vazeb níže ve své práci u jednotlivých sledovaných žáků.

3.5.2 Vysvědčení

Pár následujících řádků věnuji textu věnujícímu se vysvědčení. Na škole, kde výzkum probíhá, je ve školním řádu stanoveno, že je standardní hodnotit klasifikací – známkami. Z důvodu situace, jaká nyní ve školství panuje, navrholo MŠMT několik způsobů, pomocí kterých se mohou pololetní výsledky uzavřít. Zdálo se mi jako adekvátní zanechat formu hodnocení stejnou, jakou ji má škola ve školním řádu. Přesto jsem si však myslela, že by shrnující slovní hodnocení doplněné k vysvědčení bylo výrazně hodnotnější. Protože by ale škola musela měnit školní řád pár dní před vysvědčením, stanovily se v podstatě dvě možnosti. Buď se na vysvědčení objeví pouze známky, jako je již zvyklostí, nebo se v rámci ročníku třídní učitelé dohodnou na klasifikaci doplněnou o slovní hodnocení. V ročníku jsme tři třídní učitelé a na závěrečném hodnocení jsme se neshodli. Myslím si však, že to pro žáky v našem případě není takovou ztrátou z toho důvodu, že jsem jim po

celou dobu poskytovala zpětnou vazbu. Žáci tak byli průběžně informováni o svém procesu učení.

3.5.3 Sledování vybraných žáků

Jan

Finanční situace v Janově rodině se bohužel nevylepšíla. Jan se stále připojoval s vypnutou kamerou a naneštěstí se mu občas přerušil i přenos zvuku. Stále jsem myslela na to, že se Jan v hodinách z vlastní iniciativy vůbec nezapojuje a pokud bych ho já neoslovovala, celou hodinu by strávil pasivním připojením. Oproti jeho zapojení se při prezenční výuce to byl opravdu velký skok směrem dolů. Kontaktovala jsem tedy maminku Jana s cílem zjistit, jestli je u nich všechno v pořádku. Maminka mi odepsala, že je všechno v pořádku, jen už Janovi chybí kamarádi a také ho mrzí, že ho častěji nevyvolávám. Bohužel, ať člověk chce, či ne, jeho podvědomé vnímání se soustředí spíše na dynamický obraz než na ten statický. Hovořím o žácích, které reálně vidím na kamerách a o Janovi, u kterého vidím místo obličeje jen první písmeno jeho křestního jména v kroužku. Na Jana jsem v hodině vždy myslela a snažila jsem se ho vyzývat k diskuzi či k řešení nějakého úkolu. Jan na mou výzvu vždy reagoval, pokud mu to signál dovolil. Často se ale neorientoval, nevěděl, o čem právě hovoříme.

Začala jsem pozorovat Janovo částečně zhoršení v učení. Odesílal mi buď práce, u nichž si nesprávně přečetl zadání, nebo v nich chyboval z jiného důvodu. Pokoušela jsem se Janovi poskytovat takovou zpětnou vazbu, která by mu byla co nejvíce nápomocná v jeho procesu učení. Častokrát jsem si myslela, že je má zpětná vazba až příliš popisná. Jan mi však své práce ani tak zpět neposílal. Celý měsíc leden jsem mu poskytovala zpětnou vazbu této podoby, ale Jan na ni nikdy nezareagoval svou odpovědí ani zasláním opravené práce.

Obrázek 13 Zpětná vazba – leden: Jan

Soukromé komentáře



Kristýna Laubová

22. 1., 18:22

vyjmenovaná slova již dobře zvládáš. Pamatuješ si je a pravopisně správně tak slova píšeš. Dej si pozor na vzory podstatných jmen. Nezapomeň, co je nejdůležitější udělat před samotným určováním vzorů. To ti může hodně pomoci. Jakmile to uděláš, pokus se u podstatných jmen různých rodů hledat shodu v 1. i 2. pádu. Pokus se na práci ještě jednou zaměřit.

Max

Max byl spokojený, že distanční výuka opět nastala, protože mohl být znovu plně zapojený do výuky. V hodinách byl však z počátku stejně pasivní jako při poslední distanční výuce. Z výrazu tváře se ale často dal přechýst úsměv a vnímání. Na mé výzvy Max aktivně reagoval. V druhé polovině měsíce se Max začal v hodinách hlásit, více vnímat a aktivněji reagovat. Bylo vidět, že ho najednou těší, že se sám zvládne zapojit. Uvažovala jsem, že si možná Max uvědomil, jak dlouho sám od sebe nebyl do výuky přímo zapojen. Ve škole byl jen v září, jež bylo pro Maxe charakterizováno jeho vykřikováním, a pak se již vzdělával distančně, což bylo specifikováno jeho nereagováním. Nyní by se ale dalo říci, že se již výuky účastnil stejně tak jako ostatní žáci.

Zlepšily se i Maxovy reakce na zpětnou vazbu. Max po obdržení zpětné vazby své práce zlepšoval a zasílal mi je zpět. Kromě toho mi také na mé zpětnovazebné komentáře

odepisoval. Pokud nezareagoval věcně, napsal mi alespoň, že mi děkuje za mé upozornění. Maxův prospěch se zlepšil.

Obrázek 14 Zpětná vazba – leden: Max

Soukromé komentáře



Kristýna Laubová

29. 1., 20:55

██████, hezká práce. Psal jsi skutečně faktické informace, které jsi pěkně zformuloval do vět. Co vlastně znamená, že byl "hejtman táborský"? Oceňuji, že si dáváš pozor na úpravu textu. Vypadá to mnohem lépe, než kdy jindy. :-)



Hejtman táborský... Vojevůdce a byl ve městě Tábor, které založili

Max mi na mou zpětnou vazbu zareagoval vysvětlením zmíněného sousloví. Jindy jsem Maxe upozornila, že v práci něco chybí. Na to mi například zareagoval jen: *Doplněno, díky*. Ale mně to stačilo, protože jsem věděla, že mi tím Max takto průběžně signalizuje své porozumění a také vnímání zpětné vazby.

Vojta

Vojta začal novou distanční výuku přesně tak, jako by na tu poslední chtěl navázat. V hodinách byl nepozorný a bylo vidět, že by potřeboval speciální péči, kterou by mu při běžné prezenční výuce mohl poskytnout například právě asistent pedagoga. Pokud se jednalo o společné řešení úlohy během on-line hodiny, Vojta se nezapojoval. Neměl žádný zájem o to se zapojit do řešitelských postupů a byl kupodivu pyšný na to, že se mu podařilo úlohu vyřešit do svého sešitu. Občas totiž řekl po hodině do mikrofonu něco jako: „*Byla to*

fuška.“ Ač se s námi do řešení vůbec nezapojil a nejspíš poslouchal jen východiska spolužáků. Vojta se, možná také vzhledem ke svému problému s řečí, neměl zájem zapojovat do diskuzí. Když jsme s žáky hovořili o nějakém problému, Vojta ani Jan se nezapojili. Paradoxní bylo, že Jan byl po čas prezenční výuky jedním z nejlepších žáků a Vojta jedním z nejslabších.

Vojta na mou zpětnou vazbu nereagoval opravenou prací ani žádným vlastním komentářem, kterým by se vyjádřil. Kontaktovala jsem tak rodiče a doporučila jim na základě mnoha odevzdaných prací několik postupů, které by bylo třeba dodržovat, aby se Vojta plynule ve svém učení zlepšoval. Ani Vojtovi rodiče mi na zprávu nezareagovali. Je však potřeba říci, že Vojtovy pokroky byly viditelné stejně jako při poslední distanční výuce. Ačkoli mi nikdo na mou zpětnou vazbu nereagoval opravou téže práce nebo jakýmkoli vyjádřením, Vojta se zlepšoval v dalších pracích. Protože se stále i ve čtvrté třídě Vojta potýkal s potížemi se psaním některých písmenek, která zaměňoval za jiná, zaslala jsem mu následující zpětnou vazbu.

Obrázek 15 Zpětná vazba – leden: Vojta

Soukromé komentáře



Kristýna Laubová

22. 1., 19:09

dobrá práce! Vidím, že se ti v textu podařilo vyhledat všechna podstatná jména a rovněž u nich vhodně určit číslo a rod. Dej si pozor na pádové otázky. Nezapomeň, že otázky jsou určeny přímo podstatnému jménu. Jakmile se ti to podaří vnímat, máš už částečně vyhráno. Všímám si, že máš potíže s psáním některých písmen. Na Bakaláře ti zašlu abecedu psacích i tiskacích písmen. Pokud by sis nevěděl rady, požádej o pomoc rodiče. Požádej je, aby ti některá písmenka předepsali a ty je pak trénuj.

Jak jsem již zmínila, má zpětná vazba se obešla bez jakékoli zpětné reakce. Příští práce, kterou mi však Vojta zaslal, byla napsaná daleko lépe než před tím. Lépe napsaná byla ale jen její jedna část. Druhá byla zase o něco horší. Takto přišlo ještě několik prací a já si začala všimnout pod lépe napsaným písmem neperfektně vygumované tužky. Zjistilo se, že Vojtovi rodiče skutečně předepisují některá písmenka, ale mnohdy v trochu větším rozměru. V následující zpětné vazbě, kde už jsem si byla jistá, že to tak je, jsem tedy na tuto skutečnost zareagovala. Napsala jsem, že si jejich podpory a pomoci, kterou Vojtovi dávají, moc cením, ale že by bylo třeba myslet na dvě věci. Jedno je stránka písma a jedno gramatická. Pokud sledujeme koncovky v podstatných jménech a u Vojty zároveň ještě monitorujeme kvalitu písma, je třeba myslet na to, aby dobře myšlená pomoc nebyla

nekonstruktivní. Jestliže máme podobný úkol, je třeba Vojtovi předepsat některé pasáže, pokud mu tato předepisování pomáhají, ale bez doplnění koncovek v podstatných jménech. Abych neopomenula také mou pomůcku, jak by se měl Vojta soustředit na pádové otázky, je potřeba říci, že i v nich se postupně zdokonalil. Občas mu dva pády stále činí potíže, ale dalo by se říci, že zbytek již zvládá.

V neposlední řadě bych chtěla zmínit Vojtovo čtení. Vojta velmi špatně čte. Po krátkém odstavci se unaví, protože mu dělá potíže rozeznat rychle některá písmenka. Ve škole jsme se žáky zavedli individuální četbu knihy každý měsíc. Následně si na konci měsíce vždy prezentujeme přečtenou literaturu. Žáci běžně četli knihy, které měly cca 100 – 150 stran, zdatní čtenáři potom i kolem 200 stran. U Vojty se předpokládalo, že si zvolí nějakou knihu prvního čtení, což jsem mu také doporučovala. Tyto knihy pro něj mohly být vhodné pro svůj větší formát písmen, krátkost a nenáročnost příběhů a také množství obrázků, jež příběh doplňují. Vojta, jako výrazně slabší žák ve čtení potom prezentoval například Tajuplný ostrov od Julese Verna nebo Malého Bobeše od Josefa Věromíra Plevy. Bylo mi jasné, že není možné, aby Vojta sám přečetl takovou knihu. Nejen že by ji svým rozsahem během jednoho měsíce nezvládl přečíst ani zdatnější čtenář naší třídy, ale také zastaralými výrazy a drobným písmem by jistě komplikovala čtení komukoli jinému ve věku těchto žáků. Pomalu mi začalo také docházet, že se Vojtovi věnuje zejména babička. Odpovídalo by mi tak, že Vojta sahá po starších knihách a také že mu je rodinný příslušník pomáhá číst, což se mi také později potvrdilo. Vojtovi jsem dokonce nabídla, že mu mohu zapůjčit nějaké své knížky, pokud by on sám k dispozici žádné neměl. Po opakovaných výzvách určených také rodičům, aby se Vojtovi snažili poskytnout knihu, která by pro něj byla pro čtení snazší, Vojta v lednu nakonec prezentoval knihu od Bohumila Říhy, a to O letadélku Káněti. Ačkoli se sice opět jedná o knížku staršího data, pomalu začíná odpovídat předpokladům Vojtových čtenářských schopností. Bylo i znát, že Vojta dokáže o knize daleko lépe mluvit, resp. prezentovat ji. Bylo znát, že se na jejím čtení skutečně z velké části podílel. Když Vojta během on-line hodin četl odstavce, u kterých se běžně zadýchal, a nebyly pro něj příliš snadnými, přečetl je plynule a bez problému. Začala jsem konečně vnímat Vojtovy veliké pokroky i ve čtení.

3.6 Únor

Závěrečný měsíc výzkumu jsem se rozhodla se o něco hlouběji zabývat kritérii úspěchu. Jak jsem již zmiňovala, do nynější doby jsme zvládli všechny strategie formativního hodnocení. Některé jsme si osvojili více, jako například sebehodnocení, kde jsme prošli různé druhy technik, některé méně, jako u vrstevnického hodnocení, které jsme si vyzkoušeli jen dvakrát. Ačkoli jsme se vzájemnému hodnocení věnovali nejméně, rozhodla jsem se, že se jím v únoru již nebudu zabývat. Jako pro začínajícího učitele pro mě bylo těžké se rozhodnout, zda a jak takové hodnocení realizovat. Než abych ale techniku nezvládla, raději jsem se rozhodla ještě vyčkat na dobu, až bude možné si hodnocení vyzkoušet znovu osobně, tedy po návratu do školy.

V únoru jsem se rozhodla věnovat se alespoň částečně kritériím.

3.6.1 Kritéria úspěchu, zpětná vazba

Když jsem žáky hodnotila, pokoušela jsem se je mezi sebou neporovnávat. A to i přesto, že se v hlavě učiteli samozřejmě promítají všechny práce, které již měl v ruce před prací, kterou zrovna hodnotí. Snažila jsem se vždy srovnávat jen práce jednoho žáka se sebou samým. Sledovala jsem tedy jeho práce „před“ zpětnou vazbou a „po“ zpětné vazbě. Nyní jsem si ale říkala, že kromě jednoduchých kritérií, je na čase žákům ukazovat konkrétnější, hlubší kritéria jejich práce. Dosud jsme pracovali s kritérii, která vytvořili sami žáci. Tato kritéria byla velmi jednoduchá a orientovala se na počet chyb. Autoři Starý a Laufková (2016) uvádí ve své publikaci několik výhod, proč je dobré kritéria využívat. Také z toho důvodu jsem se rozhodla, že se v posledním měsíci budu kritériím věnovat. Za pomoci kritérií mohu konkretizovat žákův výkon. Díky kritériím potom také dokážu spatřit silné i slabší stránky jeho výkonu. Výhodou stanovování kritérií je také současné vedení žáků k odpovědnosti za sebe samé. Na základě odborné literatury je však doloženo, že se kritérii příliš pedagogů dosud nezabývá, protože jsou pro ně jejich formulace těžké. Když se zamyslím nad praxemi, kterými jsem si za pět let studia prošla, s přílišnou prací s kritérii, jsem si, pravda, neprošla.

Měla jsem tři možnosti, jak s kritérii začít cíleněji pracovat. Tyto možnosti zmiňují autoři Starý a Laufková (2016, s. 56). Mohla jsem kritéria vytvořit sama, nebo sama s pozorováním žáků, či je mohli vytvořit sami žáci. Protože byla stále distanční výuka, která výrazně ubrala časovou dotaci některých předmětů, neměla jsem bohužel dostatek času pro stanovování kritérií žáky. Každý žák smí mít jen tři on-line hodiny denně. Kdežto ve škole jsme měli každý den pět hodin denně. Tím, že jsme měli výrazně méně hodin, jsem si tak nemohla dovolit věnovat vyučovací hodiny pouze stanovování kritérií, a s tím spojené diskuzi a ukázkám prací. Rozhodla jsem se tak pro variantu, kdy kritéria stanovím já. Žáci byli schopni nějaká základní, jednoduchá kritéria stanovit sami, na základě společné diskuze, a to podle počtu chyb. Kritéria, která jsou stanovena učitelem, vhodně slouží k využití především v začátcích práce s kritérii.

Rozhodla jsem se stanovit kritéria k řešení matematických úloh. Pokusila jsem se kritéria sestavit tak, aby byla ještě někdy využitelná na podobné matematické úlohy. Chtěla jsem kritéria založit na popisnosti, ale současně jsem nechtěla upustit od žakovského dosavadního rozlišování jednoduchých kritérií, založené na odstupňovaném počtu. Kritéria jsem rozdělila do 5 úrovní kvalit a sepsala jsem je do tabulky.

Tabulka 2 Kritéria úspěchu

Kvalita 1	Dokážu samostatně vytvořit stručný zápis úlohy. Rozpoznám, o jakou početní operaci se jedná. Příklad zvládnou vypočítat. Slovy odpovím na otázku, na níž se úloha ptá.
Kvalita 2	Jedno z tvrzení u kvality 1 není pravdivé.
Kvalita 3	Dvě z tvrzení u kvality 1 nejsou pravdivá.
Kvalita 4	Tři z tvrzení u kvality 1 nejsou pravdivá.
Kvalita 5	Slovní úlohu nedokážu vyřešit.

Žákům jsem znovu připomněla, co jsou kritéria a tuto tabulku jim se zadáním úlohy zaslala. Když následně žáci odevzdávali práci na základě kritérií, již mohli očekávat výsledek. Když jsem práce následně kontrolovala, reagovala jsem jen větou, která sdělovala, které kvalitě práce odpovídá. Bylo znát, že při znalosti kritérií si žáci více zakládají na tom, aby jejich práce měla všechny náležitosti. Do současné doby byla většina úloh vyřešená vhodně. Občas byl ale stručný zápis formulován do necelých slov nebo odpověď obsahovala jen dvě slova. Nyní již žáci opravdu velmi respektovali kritéria a soustředili se, aby jejich práce dosáhla kvality 1. Práci s těmito kritérii jsme si vyzkoušeli v únoru celkem dvakrát. Myslím, že žáci ocenili takováto jednoduchá, avšak více popisná kritéria. Již se nemuseli jen orientovat na cíl, který ukazuje neočekávanější výsledek, ale také na jiné úrovně, kterých mohli dosáhnout.

Zásadním cílem stanovení jednoduchých kritérií bylo zejména možné postupné zvyšování konkrétnosti kritérií. Jak jsem již zmiňovala, žáci byli schopni během půlročního výzkumu sami stanovit kritéria, která byla sestavena na základě počtu chyb. To pro ně bylo natolik silné, že se již nesoustředili na možné odlišení kvalit písma, o němž rovněž diskutovali. To znamená, že při dalším kroku je vhodné stále využít jistou četnost, ale zároveň začít více popisně formulovat konkrétní kritéria. Proto zanechávám znak kvantity v kritériích, ale zároveň je obohacuji o popisnost konkrétních úkonů.

I v únoru jsem žákům poskytovala zpětnou vazbu a snažila se efektivně vést třídní diskuzi. Na zpětnou vazbu mi již slovy reagovalo mnohem více žáků. Přidávám ukázky zpětných vazeb a reakcí žáků.

Obrázek 16 Zpětná vazba – únor I.

Soukromé komentáře



Kristýna Laubová

2. 2., 8:56

██████ dobrá práce.

Vyjmenovaná slova ti jdou téměř výtečně. Podívej se ale na 6. řádek a najdi svou chybu. :-)



Už to vidím . LÍPY



Kristýna Laubová

3. 2., 15:27

To není 6. řádek, ██████. Podívej se pořádně.



ahaa ve slově mlýt má být měkké i

Obrázek 17 Zpětná vazba – únor II.

Soukromé komentáře



Kristýna Laubová

1. 2., 14:48

██████ vyjmenovaná slova už dobře zvládáš. Přesto se však ještě jednou podívej na svůj poslední řádek a pokus se najít svou jedinou chybu. :-)



Dobrý den, už jsem si tu chybu ve slově vybitý opravil, našel jsem jí při dnešním úkolu. Děkuji za upozornění.

3.6.2 Sledování vybraných žáků

Chlapci, ale i ostatní žáci, přijali kritéria bez potíží. Myslím, že pro ně bylo jejich přijetí snadné zejména z toho důvodu, že se v nich stále ještě objevovala četnost. Tento měsíc se nesl ve znamení velkých pokroků na straně každého ze sledovaných žáků. Na řádcích níže zmíním nejvýraznější z nich.

Jan

Ještě z počátku měsíce byly práce Jana neupravené a nedbale psané. Často jsem v jeho pracích objevovala přeškrtaná místa. Na počátku měsíce jsem rovněž mluvila s Janovou maminkou, která mi sdělovala několik informací. Říkala například, že je vůči ní Jan agresivní a občas je i vulgární, což považuji za extrémně nevhodné obzvláště s přihlédnutím k jeho věku. Dále mě informovala o tom, že se Jan nesoustředí často na práci, mnohdy nechce pracovat vůbec a rovněž že je již situací dlouhé distanční výuky a odloučení od sociálních kontaktů demotivovaný. Zazněla také otázka, zda by nebylo možné, aby Jan své práce opravil. Upřímně mě tento dotaz velice udivil, protože žáci od počátku distanční výuky věděli, že jim zasílám zpětnou vazbu. Pouze jsem tak připomněla, že se ke každé práci vyjádřím a napíšu nějaká doporučení či rady, vedoucí k následnému zlepšení práce. Ze situace vyplynulo, že hned začátkem distanční výuky Jan tuto informaci vypustil a nekontroloval tak své práce zpětně.

Po tomto rozhovoru následoval ještě další únorový týden, který se nesl v podobném duchu – a to v Janově nesoustředěné práci. Od poloviny měsíce se však Janovy práce začaly výrazně zlepšovat. Reagoval na mé zpětné vazby svým příštím pokrokem. Měl to tedy docela podobně jako Vojta. I Vojta totiž nereagoval samotnou opravou jedné a té samé práce, ale zasílal mi až práci další, na níž bylo vidět, že si zpětnou vazbu přečetl. Pokud jsem Janovi dala zpětnou vazbu k jeho neupravené práci, příště již byla upravená a řádně čitelná.

Během on-line hodin se Jan začal opět zapojovat. Někdy zkoušel zapnout kameru, pokud to signál v tu chvíli dovolil, jindy zapínal symbol ručičky, která značila žádost o zapojení se do diskuze. Myslím tedy, že stěžejní byl rozhovor s maminkou Jana, který se mohl uskutečnit. Díky němu jsme společně pojmenovaly Janovy emoce, potřeby a zároveň jsme vyhledaly problém. Ve zbytku měsíce února jsem tedy u Jana zaznamenala velké pokroky, jak v jeho aktivitě, tak při jeho učení.

Max

Maxova práce i aktivita byly stále stejné. V hodinách se Max zapojoval, reagoval na má vyzvání a sám od sebe přicházel s nápady do diskuze. Práce Maxe se ubíraly stejným směrem. Max mi reagoval na zpětnou vazbu buď opravenou prací, či slovní odpovědí. Dalo by se říci, že Max báječně prospívá a zpětná vazba a celkové formativní hodnocení mu velice napomáhá.

Vojta

Největší posun v tomto měsíci spatřuji ze všech tří chlapců nejspíše u Vojty. Vojta v únoru začal postupně reagovat v hodinách. Stával se více aktivním, chtěl se zapojovat. Do teď jsem byla zvyklá na Vojtovu absolutní soustředěnost během hodin angličtiny. Nyní ale začal reagovat i v dalších hodinách. Sám měl zájem o to komunikovat, sdělovat své nápady a snažit se o začlenění do hodiny.

Vojta stále stejně reagoval na zpětné vazby. A to tedy lepší příští prací. Z počátku jsem si myslela, že je škoda, že nereaguje a neopravuje své práce, na něž zpětná vazba reaguje. Viděla jsem totiž některé žáky, jako byl třeba Max, které své práce opravovali, ale také takové, jako byl doposud Jan, který neopravoval žádné práce. A tak jsem očekávala spíše první či druhé zmíněné. Faktem ale je, že i tento způsob, jenž si Vojta zvolil, byl pro něj stejně účinný.

Další velký pokrok, který jsem u Vojty vnímala, bylo čtení. Když Vojta během on-line výuky četl, rozpoznávala jsem, že je jeho čtení daleko plynulejší a jistější. Dokonce si Vojta i jako knihu k četbě za měsíc únor zvolil nejspíše nejvhodnější knihu, kterou doposud četl, a to knihu od Arnolda Lobela s názvem Kvak a Žbluňk od jara do Vánoc. Tentokrát i podle jeho prezentace bylo znát, že knihu četl celou sám. Uměl vyprávět o jejích konkrétních stránkách a rovněž mi odpovídat na otázky vztažené k příběhu. Vojta je jedním z mnoha žáků, kterým formativní hodnocení, nebo alespoň jeho prvky, značně pomáhají v jeho progresu v učení.

4 Závěry z výzkumné části

Během půlroční doby výzkumu, trvajícího od počátku září do konce února, jsme měli možnost vyzkoušet si kousek z každé strategie formativního hodnocení. Některými strategiemi jsme se zabývali v podstatě neustále, jiné jsme testovali okrajově. Nutné je ale říci, že jsme si prošli jak stanovováním cílů, kritérií hodnocení a podáváním zpětné vazby, tak vrstevnickým hodnocením i sebehodnocením.

Nejvíce ze všech strategií, jež popisuje i tato práce, jsme se věnovali podávání efektivní zpětné vazby a žákovským sebehodnocením, které bylo za užití různých technik zdokonalováno. U téměř všech žáků je vidět zaznamatelný posun v jejich učení. Žáci své práce pečlivěji kontrolovali, častěji pokládali funkční otázky. Postupem času se již téměř všichni žáci naučili reagovat na zpětnou vazbu buď slovní odpovědí či opravou vlastní práce. Žáci se neostýchali a velmi ochotně se zapojovali do třídní diskuze, do které přinášeli vlastní nápady. Ve třídě nebyl žádný žák, který by se kvůli formativnímu hodnocení zhoršil.

Na řádcích níže pojmenuji posun u jednotlivých sledovaných žáků a nastíním také výhled do budoucna.

Jedním z žáků, které jsem detailněji sledovala, byl Max, kterého jsem na počátku výzkumu charakterizovala jako žáka s problémy s chováním. Při prezenční výuce Max vykřikoval, slovně napadal ostatní žáky, ale při tom se většinou velmi dobře v látce orientoval. Z počátku distanční výuky byl Max pasivní a reagoval pouze na má vyzvání. Díky vedení třídní diskuze a také poskytování zpětné vazby a možná i možnosti vyjádřit se různými cestami v rámci sebehodnocení se Max začal v hodinách **sám zapojovat, přispíval do třídní diskuze** svými myšlenkami a nápady **a na zpětnou vazbu reagoval** opravou své práce. U Maxe tak zavádění prvků formativního hodnocení přineslo kladné výsledky a mělo pozitivní vliv na jeho učení.

Dalším sledovaným žákem byl Jan, který byl v úvodu výzkumu charakterizován jako bezproblémový žák, který většinou ve škole dobře rozumí probíranému učivu. Jan z počátku vhodně reagoval na ZV. Své práce opravoval téměř ihned. Během distanční výuky se ukázalo, že se jeho rodina nachází ve finanční tísní a z důvodu slabého připojení

se Jan do výuky téměř nezapojoval. Na výzvy neodpovídal a jevil se pasivním. Na zpětnou vazbu nejdříve nereagoval a jeho učení se začalo horšit. Jeho práce nevykazovaly takovou kvalitu, jako ty, které dělal při prezenční výuce. Když jsme si ale znovu připomenuli, že ke každé práci, kterou mi odevzdává, píšu popisnou zpětnou vazbu, Jan se začal výrazně zlepšovat. Po pojmenování silných i slabších míst za pomoci zpětné vazby se Jan přestal ostýchat a do výuky se **aktivně zapojoval**. **Reagoval** na mé výzvy, přicházel s **konstruktivními nápady** do diskuze. Na zpětnou vazbu reagoval **vylepšenou příští prací**.

Poslední sledovaným žákem byl Vojta, který byl na začátku výzkumu popisován jako samotářský žák s IVP. Vojta vynikal v anglickém jazyce, takže jeho zapojení se ve výuce zmíněného předmětu bylo maximální. O ostatní předměty nejevil zájem. Často látce příliš nerozuměl a v učivu se neorientoval. Vojta však ihned na počátku reagoval na zpětnou vazbu. Odpovídal na ni opravou své práce. Ve výuce prezenční, ale i distanční byl Vojta dlouhou dobu roztěkaný a nepozorný. Díky třídní diskuzi a oslovování konkrétních žáků napřímo se potom Vojta začal **sám angažovat** a v průběhu vyučovací hodiny **se zapojoval zcela iniciativně sám**. Má zpětná vazba k výběru jeho knih vedla k **posunu ve čtení** a také volbě literatury k měsíční četbě. Vojtovo **písmo se rovněž výrazně zlepšilo**. Bylo čitelnější a o něco přehlednější.

Všichni 3 sledovaní žáci tak nakonec dospěli k žádoucímu cíli. I za střídání distanční výuky s prezenční výukou žáci vykazovali porozumění a své učení zlepšovali. Půlroční cílený výzkum tak v tomto bodě končí. V zavádění prvků formativního hodnocení však budu pokračovat dále. V následujících měsících se zaměřím více na vrstevnické hodnocení, kterým jsme se zabývali pouze jeden měsíc. Z důvodu nepředstavitelnosti jeho další realizace během distanční výuky jsem se mu věnovala pouze v době, kdy byla výuka prezenční. Rovněž bych se chtěla věnovat větší popisnosti v sebehodnocení. Do teď jsme se věnovali různým technikám, které nebyly dobře zaznamenatelné. Aby ale žáci měli možnost vracet se ke svým sebehodnocením, budeme pracovat též na jeho formální stránce. U Jana se zaměřím hlouběji na popisnost zpětné vazby, která se zvláště v závěru výzkumu ukázala jako velmi efektivní. U Maxe se budu orientovat na možné další cesty jeho zapojení se do různých technik formativního hodnocení jako součásti společné výuky.

U Vojty bych se ráda více specializovala na přípravu různých výzev určených během diskuzí přímo jemu a také na další popisnou zpětnou vazbu. Bylo velice znát, že Vojtovi napomáhá k dalšímu pokroku.

Závěr

Za téma práce jsem si zvolila zavádění formativního hodnocení, které je v současnosti aktuální už i v naší zemi. Ještě před několika lety bylo typické, že se jím zabývali zejména zahraniční pedagogové. Nyní je prokázáno, že formativní hodnocení je pro žáky prospěšné, protože se díky němu zlepšuje jejich učení. Můžeme tedy říci, že formativní hodnocení má pozitivní vliv na žáky, ale rovněž na proměnu celé výuky.

Práce byla rozdělena na dvě části. V teoretické části na téma formativního hodnocení jsem nejprve zmapovala školní hodnocení jako takové a odhalila jsem jeho různé způsoby využití. Zabývala jsem se zaváděním formativního hodnocení, kde jsem podrobně rozebrala všechny jeho strategie. Protože se výzkum odehrává ve třídě, kde jsou žáci staří 9 – 11 let a výzkumníkem je začínající učitel, ve dvou dalších kapitolách jsou zaznamenána všechna specifika žáků mladšího školního věku, ale i začínajícího učitele.

V praktické části jsem se věnovala přímo zavádění prvků formativního hodnocení do výuky ve třídě, kde působím jako třídní učitelka. V úvodu výzkumu jsem charakterizovala prostředí výzkumu, třídu jako celek, 3 vybrané žáky a také sebe jako začínajícího učitele. Následně jsem výzkumnou část práce strukturovala dle jednotlivých měsíců, ve kterých výzkum probíhal. V každém měsíci jsem vypíchlá strategii, které jsme se věnovali, a stručně jsem popsala průběh jejího zavedení. Každá taková kapitola rovněž obsahovala reakce a popis proměn učení a jednání u sledovaných žáků.

Z výzkumu vyplývá, že prvky formativního hodnocení jsou skutečně pro žáky prospěšné. Formativní hodnocení žáky motivuje, napomáhá jim v hledání cest k žádoucím cílům a podporuje je plně v jejich učení. Ve chvíli, kdy lze s jejich učení ještě něco dělat, jim formativní hodnocení ukáže správný směr. Protože se výzkum orientoval pouze na jednu třídu, nelze jeho výsledky pochopitelně vztahovat na každého dalšího jedince naší civilizace. Přesto si však myslím, že jsou výsledky tohoto výzkumu, například pro dalšího začínajícího učitele, podstatné a přínosné.

Když se nyní na průběh výzkumu dívám s větším odstupem, myslím si, že by bylo dobré přemýšlet o možných postupech či prostředcích, které by mohly při zavádění formativního hodnocení učitelům pomoci. Domnívám se, že takovým vhodným prostředkem

pro pomoc při zavádění by mohla být součinnost dvou a více pedagogů, kteří se zabývají shodnou problematikou. Sdílení zkušeností by bylo velmi cennou informací pro oba. Pedagogové by mohli hovořit o povedených akcích, jež se jim během zavádění formativního hodnocení zdařily, ale také o nedokonalostech, ze kterých se mohou oba pedagogové poučit. Taková spolupráce mezi učiteli by nabízela prostor pro vyměňování zkušeností a zároveň vzájemnou podporu.

Rovněž by se jako o další opoře dalo hovořit o mentoringu. Jednotlivé kroky zavádění formativního hodnocení lze konzultovat s nějakým již zkušeným kolegou. Nejpřirozeněji by mentoring mohl probíhat přímo na pracovišti. S touto myšlenkou se dostáváme zároveň i k podpoře ze strany školy. Myslím, že ať už své postřehy ze zavádění formativního hodnocení sdílíme se zkušeným kolegou nebo s kolegou, který formativní hodnocení rovněž teprve zavádí, obojí je pro nás velmi smysluplné a efektivní.

Protože se skrze formativní hodnocení proměňuje v podstatě celá výuka, myslím, že by bylo zajímavé zkoumat společně se samotným zaváděním také několik dalších oblastí. Konkrétně si myslím, že by bylo zajímavé zkoumat například třídní klima. Díky třídní diskuzi, učení se přijímat myšlenky a názory druhých, vzájemně si naslouchat, se dle mého názoru mohou proměnit lepším směrem také vztahy mezi žáky. Ve výzkumu jsme se učili pracovat s popisným jazykem, a to jak při hodnocení, tak při běžné diskuzi či vysvětlování. Myslím si tak, že při prozkoumání oblasti týkající se vyjadřování žáků (například ve slohové práci) by opět bylo možné pozorovat změny.

Seznam použitých informačních zdrojů

- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- ORSÁG, Michal a SULKOVÁ, Květa. Úvod do formativního hodnocení. *Učitelství měsíčník* [online]. 1/2020, s. 9. [cit. 15. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.edukacnilaborator.cz/novinky/uvod-do-formativniho-hodnoceni-ucitelsky-mesicnik>
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitou vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-11-7.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 807178-262-9.

SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Vyd. 2. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-01-2.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

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

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-5-2.

Seznam obrázků

Obrázek 1 Zpětná vazba – lepicí lístečky	62
Obrázek 2 Zpětná vazba – říjen (distanční výuka I.).....	70
Obrázek 3 Zpětná vazba – říjen (distanční výuka II.)	70
Obrázek 4 Zpětná vazba – říjen: Jan	72
Obrázek 5 Zpětná vazba - listopad I.	75
Obrázek 6 Zpětná vazba - listopad II.....	75
Obrázek 7 Sebehodnotící technika – obličej/smajlíci.....	76
Obrázek 8 Zpětná vazba – listopad: Max	80
Obrázek 9 Sebereflexe I. – leden.....	91
Obrázek 10 Sebereflexe II. – leden	92
Obrázek 11 Sebereflexe III. – leden	92
Obrázek 12 Sebereflexe VI. – leden.....	93
Obrázek 13 Zpětná vazba – leden: Jan	95
Obrázek 14 Zpětná vazba – leden: Max	96
Obrázek 15 Zpětná vazba – leden: Vojta.....	98
Obrázek 16 Zpětná vazba – únor I.....	103
Obrázek 17 Zpětná vazba – únor II.	103

Seznam tabulek

Tabulka 1 Žákovská kritéria	69
Tabulka 2 Kritéria úspěchu.....	101

Seznam zkratk

IVP	individuální vzdělávací plán
PSv	pracovní sešit se vzory podstatných jmen
ZŠ	základní škola