

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Aneta Štěpánová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Formativní hodnocení na 1. stupni ZŠ
Formative assessment at primary school

Aneta Štěpánová

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2017

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

V Praze dne

.....

podpis

Ráda bych poděkovala mé vedoucí diplomové práce, paní doktorce Heleně Hejlové, za cenné rady a připomínky, bez kterých by tato práce neměla právě tuto finální podobu. Dále bych ráda poděkovala všem učitelům a ředitelům základních škol, kteří mi věnovali svůj čas při pedagogickém výzkumu, a v neposlední řadě všem mým blízkým, kteří téměř rok a půl ochotně a se zájmem poslouchali mé dílčí výsledky.

Děkuji.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá stále více využívanou formou školního hodnocení, kterou je *formativní hodnocení*. Cílem je analýza formativního hodnocení jako komplexní hodnotící metody: jejím vývojem, psychologickými souvislostmi hodnocení, metodami a technikami, které jsou pro tuto metodu hodnocení těmi základními a také kompetencemi převážně začínajícího učitele k hodnocení, ve kterých se odráží jeho osobnost, profesionalita a principy, které v rámci hodnocení zastává. Praktická část je složena z kvalitativního výzkumu, který probíhal v České republice a v zahraničí. Výsledky z ČR poukazují na skutečnost, že dotazovaní učitelé používají dílčí techniky formativního hodnocení, ale zatím však nikoliv plně systémově. Výzkumná sonda ze zahraničí poukazuje na pracovní podmínky učitelů v jednotlivých zemích v rámci nastavení jednotlivých školských kurikul, která mají vliv na jejich používání formativního hodnocení. Druhou částí praktického šetření je metodická sbírka aktivit formativního hodnocení.

KLÍČOVÁ SLOVA

Hodnocení, osobnostní pojetí žáka, třídní klima, hodnotící normy, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, kritéria, cíle učení, motivace, klíčové kompetence.

ABSTRACT

The master thesis follows up on the topic of an increasingly used method called *formative assessment*. The goal is to analyze formative assessment as a complex method. It includes its development, psychological context of assessment, essential methods and techniques of this kind of assessment and a part about competences mainly of a teacher beginner to be a professional evaluator, whose methods reflect his personality and individual principles based on the best intentions. The first chapter of the practical part introduces qualitative research which took a place in Czech Republic and foreign countries. Results from Czech Republic refer to the fact, that Czech teachers use techniques of formative assessment, but not yet as a complex system. The results from foreign countries connect teachers' working conditions for using formative assessment based on the adjustment of schooling curriculums in the countries they teach in. The second chapter of the practical part is a methodological collection of formative assessment techniques.

KEYWORDS

Assessment, personal approach to a pupil, classroom climate, evaluation norms, self-assessment, peer-assessment, criteria, learning objectives, motivation, core competencies.

Obsah

Úvod	9
1. Problematika vymezení pojmu školní hodnocení	11
1.1 Co vše obsahuje pojem „hodnocení“	12
1.2 Pojem formativní hodnocení v ČR a v zahraničí	13
1.2.1 Moje zkušenost z výměnného pobytu ve Švýcarsku	17
1.3 Vymezení pojmu kriteriální hodnocení	19
2. Psychologické souvislosti školního hodnocení	21
2.1 Význam školního hodnocení u žáků různého věku	22
2.2 Průběžné hodnocení a jeho vliv na přátelské třídní klima bez stresových momentů	24
2.3 Obecná charakteristika přátelského klimatu	27
2.3.1 Nepříznivé klima ovlivňuje celkové výsledky žáků	30
2.4 Hodnotící normy – kriteriální versus individuální hodnocení	30
3. Formativní hodnocení a sebehodnocení	32
3.1 Význam a účel formativního hodnocení na 1. stupni ZŠ	32
3.1.1 Porovnání formativního hodnocení se sumativním hodnocením	34
3.1.2 Rizika formativního hodnocení	36
3.1.3 Kritéria hodnocení, jejich sestavování a význam ve vrstevnickém hodnocení	37
3.2 Sebehodnocení	41
3.2.1 Žákovská portfolia	44
3.2.2 Žákovská portfolia ve Švýcarsku	45
4. Učitelovy kompetence k formativnímu hodnocení	46
4.1 Hledání optimální metody hodnocení začínajícím učitelem	46
4.2 Stanovování cílů	50
4.3 Škola jako výchovná instituce	52
4.4 Hodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami učení	54
4.5 Motivace žáků vzhledem k formativnímu hodnocení	55
4.6 Propojení formativního hodnocení s dosahováním klíčových kompetencí	57
Závěr k teoretické části	60
1. Výzkumný úkol: Zkušenosti učitelů s formativním hodnocením v ČR a v zahraničí .	63
1.1 Výsledky výzkumu v České republice	67

1.2	Případová studie dobré praxe.....	90
1.3	Výsledky výzkumu v zahraničí.....	93
1.4	Celkové vyhodnocení řešení výzkumného úkolu	107
2.	Metodický úkol: Manuál pro učitele začínajícího s formativním hodnocením	109
2.1	Aktivizování všech žáků	111
2.2	Práce s kritérii úspěchu	118
2.3	Žák se sebehodnotí a je vlastníkem svého učebního pokroku	121
2.4	Komplexní a utvářející zpětná vazba.....	128
2.5	Vrstevnické hodnocení	129
2.6	Shrnutí metodických zásad pro práci s formativním hodnocením	138
	Závěr.....	139
	Literatura a zdroje.....	141
	Seznam příloh.....	
	Příloha 1 – Přehled odpovědí dotazovaných učitelů z České republiky: 22 stránek	

Úvod

Když jsem ve čtvrtém ročníku vysoké školy odjela do Švýcarska na semestrální výměnný studijní pobyt do Pädagogische Hochschule Zürich, čekalo mě tam absolvování předmětu, který se výmluvně jmenoval *Lessons from Across the Pond: Assessment OF and FOR learning*, tedy do češtiny dalo by se přeložit jako: *Jak vypadají školní hodiny za velkou louží: Sumativní a formativní hodnocení*. Hned na první hodině jsme byli rozděleni do skupin, ve kterých bylo našim úkolem navštívit konkrétní základní školu a vést individuální dialogy s žáky 6. třídy na téma slohového útvaru *vyprávění v angličtině*, o kterém se právě učili, a na základě řízeného rozhovoru s nimi sestavit kritéria hodnocení právě pro toto učivo. Po domluvení kritérií jsme jejich soupis poslali žákovi nazpět, který ho měl při testu z tohoto slohového útvaru k dispozici a na jejichž základě jsme žákův test opravili a napsali mu individuální zpětnou vazbu.

Zpočátku jsem se cítila nesvá a celá tato tematika pro mne byla novum. Všechny aktivity a samotné semináře se hemžily terminologií a zkušenostmi spojenými s formativním hodnocením na velice vysoké úrovni a já čelila tomu, že všemu pramálo rozumím. To byl moment, kdy jsem se rozhodla, že bych se v rámci mé diplomové práce chtěla hlouběji věnovat formativnímu hodnocení. Začala jsem si shánět veškeré dostupné informace a u toho zjišťovat, že mé semináře ve Švýcarsku a prvopočáteční rozhodnutí se tímto tématem zabývat, je jen pouhá špička ledovce. Formativní hodnocení je pro mne provázaným a bohatým systémem, který v sobě obsahuje spousty témat, která rozhodně nejsou pouze o samotném hodnocení jako takovém. Od prvního okamžiku, kdy přijde žák do školy, se stává jedincem, který je vedený k tomu, aby byl zodpovědný za svůj vlastní vzdělávací proces, k čemuž se mu však dostává vysoké podpory a mentorování ze strany učitele. Stává se jedincem, který není součástí třídního kolektivu, ve kterém jsou žáci rozděleni do škatulek podle svých známek, ale je součástí kolektivu, kde se každý individuálně rozvíjí, pomáhá v tomto rozvoji i druhým, není porovnáván a chyba společně s nacházením individuálních silných stránek je něčím, co udává další směr naší pozornosti. A to pouze v tom nejlepším slova smyslu.

Je to celková strategie učení, která dává prostor autonomii, otevřenosti a učitel se v ní v rámci učebního procesu objevuje převážně jako průvodce, jehož cílem je pomocí

různorodé škály technik, sestavování cílů učení a aktivit podporujících dosahování klíčových kompetencí, přivést žáka do stavu vědomostí a schopností, kdy při opuštění školní budovy je schopný být mentorem sám sobě a dál se vzdělávat. Mou představou bylo sepsat ucelenou práci teoreticko-praktického charakteru, která může na základě své empirické povahy sloužit jako úvod do tematiky nových metod hodnocení pro studenty či začínající učitele, kteří se na jejím základě mohou inspirovat pro své vlastní studium či praxi. Přála bych si, aby tato práce čtenáře motivovala k myšlence, že výběr hodnotících metod je klíčovým k utváření žákova sebevědomí, uvědomění si vlastní práce a pozitivně ovlivňuje přátelské třídní klima, bez kterého ani velice schopný žák není s to se plně otevřít a cítit se bezpečně bez kritiky či soudů ostatních.

Zároveň si myslím, že téměř každý z nás ve škole někdy zažil, že byl například ohodnocen způsobem, kterému vůbec neporozuměl. Že se chtěl v něčem zlepšit, ale jasnou zpětnou vazbu nedostal. Že školní atmosféra, do které se někdy vracel, byla spíše soutěží, ve které má každý určitou nálepkou založenou na výsledcích, kterých dosahuje. Či dokonce někdo zažil i školní instituci, která hodnotila pouze věcné vědomosti, a sociální citění jedince bylo něco, na co se zřetel nebral, natož aby se hodnotilo. Mým cílem je pokusit se ukázat, že pomocí formativního hodnocení a mnoha jiných metod, se dá těmto příkladům vyhnout. Mne samotné sepsání této práce utřídilo myšlenky a vědomosti o školním hodnocení a dalo mi vizi o tom, jak bych chtěla v mé budoucí praxi při hodnocení žáků postupovat. Věřím a doufám, že i někomu jinému tato práce pomůže ať už k nápadům na aktivity, které bude moci zařadit do běžné výuky, či probudí myšlenku na základně informací, které mi přišly podstatné, o tom, jak je hodnocení klíčové a utváří náš dojem o škole nejen na 1. stupni základní školy, nýbrž i ve vyšších stupních vzdělání.

1. Problematika vymezení pojmu školní hodnocení

David Spendlove v úvodu své knihy *Putting assessment for Learning into Practice* uvádí, že během dlouhých let, kdy se ptal uchazečů na pedagogické fakulty na otázku: „Proč chcete být učitelem?“, hlavní odpovědi vždy bylo, že chtějí pracovat s dětmi. Nikdo nikdy neřekl, že ho velmi zajímá opravdu dobré hodnocení. Když se tedy těchto uchazečů zeptal, jak zjistí, že se jejich žáci něco naučili, odpovědi většinou bylo: „Dám jim test. Vyzkouším je.“ Dospěl k názoru, že toto zjištění nutně neznamená slabost těchto uchazečů, ale vypovídá o jejich omezeném chápání hodnocení. A to většinou z dětských let, kdy oni sami byli žáci, kteří často prošli pouze sumativním hodnocením.

Ve školách se často stává, že žakovou jedinou informací o tom, jak si v daném předmětu vede, jsou známky. Čapek k této situaci uvádí, že: „...dobrá známka je jako čokoláda, každému chutná. Ale nesmíme se jí přejít. Pokud ano, už tak dobrá nebude. Ani z ní nesmíme udělat vzácnost, protože pak bude všem připadat nedostupná, a to demotivuje.“ (2015, s. 534) Dítě sice ví, že má jedničky, a tak je jeho výsledek považován za výborný. Neříká mu to však nic o tom, v čem by mohlo ještě zapracovat nebo co jsou naopak jeho silné stránky. Toto hodnocení mu dá sice informaci o tom, jak si vede, ale nemá funkci rozvíjející. Hodnocení by mělo žákovi dávat tu zpětnou vazbu, aby byl sám schopný svou práci zlepšovat. (Starý a Laufková, 2016, s. 13) Je však nutné zmínit, že řeč je stále jen o hodnocení, které posuzuje kognitivní procesy žáka. Kde jsou však cíle afektivní, díky kterým žák dosahuje naplnění klíčových kompetencí? Právě tato stránka hodnocení a celého vnímání školní docházky bývá často opomíjena, ale díky alternativním metodám hodnocení je čím dál tím více možné přicházet na ty způsoby, jak tyto dvě roviny propojit. Zároveň hodnocení, byť je objektivně stavěno, stále zůstává subjektivním aktem, u něhož je potřeba se zmíněnou subjektivitou pracovat tak, aby v žádném případě žákovi neublížila. (Kolář a Vališová, 2009, 175-180) Je důležité dát žákovi zakusit pocit úspěchu, i když jeho práce obsahuje nedostatky. Neznamená to, že negativní aspekty práce budeme přehlížet, ale nevkládáme pouze do nich veškerou hodnotící energii. Každý potřebuje dodat odvalu ve své práci pokračovat a vědět, že žádný učený z nebe nespádl. Právě skrze odhalování chyb se dostáváme výš. Chyba je něčím, co je příznivé objevit a pracovat na tom. Nikoliv to skrývat a záměrně se tomu vyhýbat.

1.1 Co vše obsahuje pojem „hodnocení“

Školní hodnocení jako takové je promyšlený systém, který vyžaduje od učitele i od žáků jejich plné nasazení. Právě pomocí hodnocení lze žákovi pomoci, ale na druhou stranu mu lze při špatném zacházení či naplánování naopak ublížit. Školní hodnocení slouží jako hlavní komunikační prvek mezi učitelem, žáky i rodiči. Poukazuje na plnění zvolených cílů a koncepci výuky, ale také mezi sebou porovnává různé vzdělávací programy. (Slavík, 1999, s. 9) To je dalším jasným signálem, že výběr správných hodnotících metod je důležitým faktorem, který celkově ovlivňuje žákův pohled na podstatu školní docházky. Pokud se podíváme na školní hodnocení v rámci určité školy či třídy, hned nám to prozradí celkový charakter vyučování, typ cílů a založení sociálních vztahů.

Školní hodnocení má několik funkcí. Je jimi převážně funkce motivační, poznávací a konativní. (Slavík, 1999, s. 18) Tyto funkce zajišťují jeho komplexnost, jelikož se dotýkají pokaždé jiných stránek žákovy osobnosti a také utváří jiné cíle. Myslím, že dobrým příkladem je tato tabulka, kterou vymezuje J. Slavík (1999, s. 18):

Tabulka 1: Funkce hodnocení

	FUNKCE HODNOCENÍ		
	MOTIVAČNÍ	POZNÁVACÍ	KONATIVNÍ
cíl ve výuce	zaměřovat pozornost k určitým hodnotám, přitahovat nebo odpuzovat	rozlišovat hodnoty a významy, ukazovat jejich souvislosti	aktivizovat, podněcovat k činnému dosazování nebo udržování hodnot
převládající psychická dimenze	cit	rozum	vůle
typické uplatnění ve výuce	seznamování žáků s novým učivem, (sebe)hodnocení chování a postojů žáků	rozpracování učiva, rozvíjení a prohlubování znalostí	upevňování znalostí a jejich aplikace, (sebe)hodnocení výkonů žáků

V praxi se však často stává, že díky neznalosti, neuvědomění si či nepřijetí ze strany učitelů, se tyto funkce toliko nenaplnují a jejich síla není plně využívána. „*Tuto skutečnost dokumentují příklady zápisů v sešitech a písemných prací žáků: výborně! 3, 1!, 15/20, ++ atd.*“ (Lukášová a kol., 2012, str. 161) Z těchto údajů je evidentní, že tyto zprávy v rámci hodnocení neinformují žáka ani rodiče o tom, co se mu daří či nedaří, jakým způsobem ho motivují a směřují k dalšímu úsilí a cílům, či jak ho upozorňují na možnosti dalšího rozvoje. Z výzkumů vyplývá, že učitelé informují své žáky o jejich výsledcích numericky (nejčastěji známkou) a méně často verbálně, přičemž právě při verbální formě spíše upozorňují na nedostatky. Někdy hodnocení obsahuje motivaci. Ta je spíše ústní či znázorněna graficky pomocí smajlíků. Málokdy však hodnocení obsahuje opravdovou informaci o tom, co je potřeba zlepšit, rozvíjet a jak dál postupovat při procesu učení. (Lukášová a kol., 2012, s. 161-162) „*Pokud je vyučování zaměřeno více na osvojování vědomostí, hodnocení se svým obsahem zaměřuje na momentální výkon žáka, na stav jeho vědomostí. Naproti tomu vyučování, které sleduje celkový rozvoj osobnosti žáka, hodnotí především procesuí stránku, činnost žáka, jeho úsilí.*“ (Vališová, 2011, s. 249)

Hodnotící proces však nezastává, jak už bylo zmíněno výše, své místo pouze na konci určité činnosti či časového úseku. Je to proces, který je obsažený již při zadávání úkolu, jeho vypracovávání a také v konečné, finální fázi, kdy je celá činnost ukončena. Nejdůležitější podstatou hodnocení je jeho obsahová stránka a záměrná regulace žákovy činnosti, při přihlédnutí k jeho individuálním potřebám a schopnostem, která zajistí, že díky hodnocení dostane žák pomoc v jeho učebním procesu. (Kolář a Vališová, 2009, s. 181-187)

1.2 Pojem formativní hodnocení v ČR a v zahraničí

Formativní hodnocení je termín, který je možno uchopit z mnoha rozličných pohledů a zaměřit se na rozmanité dílčí složky jeho naplňování. Právě z tohoto důvodu je v různých zemích pojímán jinak. V této kapitole bych se ráda na základě publikace Starého a Laufkové (2016) zaměřila na jeho pojímání a zařazování do školských systémů v německých spolkových zemích, převážně pak v Bavorsku, dále ve Francii a ve Velké Británii. Zařazování formativního hodnocení do výuky se v těchto evropských státech potýká s podobnými otázkami a nesnázi, jako je tomu u nás v České republice a domnívám se, že pozorovat vývoj této tematiky i v zahraničním prostředí je zajímavá informace z pohledu komparativní pedagogiky. Druhou částí této kapitoly jsou mé

zkušenosti z výměnného studijního pobytu ve Švýcarsku, ve kterých se více zabývám mou konkrétní zkušeností jak z univerzity, na které jsem studovala, tak ze základní školy, kam jsem měla možnost docházet na pedagogickou praxi.

Nejdříve však obecně o pojmu *formativní hodnocení*. Je to hodnotící metoda, která pomocí zpětné vazby žákovi poskytuje jasnou informaci o jeho aktuálních vědomostech a dovednostech. Dává mu klíč k nahlédnutí do jeho vlastního učebního procesu, a to převážně o tom, kde se právě nachází a co by měl udělat pro to, aby dosáhl požadovaného cíle. Mezi metody formativního hodnocení řadíme stanovování výchovně-vzdělávacích cílů, tvorbu kritérií hodnocení, zpětnou vazbu, sebehodnocení či vrstevnické hodnocení. (Starý a Laufková, 2016, s. 12) V zahraniční literatuře se můžeme setkat s pojmem *Assessment for learning*, kde spojka *for* značí formativní část hodnocení, tedy hodnocení „pro učení“, kdy pro žáky není podstatné hodnocení na konci, nýbrž samotný proces učení jako takový. Naopak pojem *Assessment of learning* značí proces, který odpovídá sumativnímu hodnocení a je typický pro transmisivní výuku, kdy žáci pasivně přijímají informace a učí se pro známku. Zahraničními pedagogy, kteří formativní hodnocení aktivně podporují, je zároveň předkládána myšlenka, zda je vůbec sumativní hodnocení nutné. Jejich názorem je, že pokud se žáci učí a jsou přesně informováni a jistí tím, co umí a co je třeba zlepšit, je vůbec nutné je hodnotit až na konci, kdy je pozdě na to, aby bylo něco změněno? (Spendlove, 2009, xi)

S myšlenkou rozdělovat hodnocení na sumativní a formativní přišel v roce 1967 Michael Scriven a o tři roky později na jeho myšlenku navázali autoři Bloom, Hastings a Madaus svou prací o teorii mastery learning, což někdy bývá do češtiny překládáno např. jako „zvládací učení“. Tato myšlenka je založena na principu, že každý žák je schopen si osvojit určitý druh poznatků, avšak pouze za předpokladu, že je mu nabídnuta adekvátní pomoc a dostatek času. Bloom myšlenku rozvedl tím způsobem, že navrhl pravidla a zásady, tak tohoto stavu, kdy si 90% žáků pamatuje 90% učiva, dosáhnout. Stojí za tím dílčí cíle a individuální pomoc. Od osmdesátých a devadesátých let minulého století začalo být formativní hodnocení považováno za nedílnou součást hodnocení a zájem o jeho aplikování enormně vzrostl. V roce 1998 byly publikovány dva významné texty od P. Blacka a D. Wiliama: *Assessment and classroom learning* a *Inside the Black Box*, ve kterých došli k závěru, že formativní hodnocení zlepšuje výkony žáků a hlavně, odstraňuje mezery ve výkonech slabších žáků. Na tyto výsledky zareagovaly vzdělávací

a hospodářské organizace, díky kterým začaly na počátku nového milénia vznikat publikace o formativním hodnocení. Výsledky výzkumů PISA či TIMSS prokázaly, že žáci, kteří prochází formativním hodnocením, dosahují lepších výsledků nežli žáci, kteří procházejí pouze sumativním hodnocením. (Starý a Laufková, 2016, s. 99-101)

Jak již bylo zmíněno na začátku kapitoly, Starý a Laufková (2016) se zabývají rozbořem tří pojetí formativního hodnocení, které bych zde ráda představila. Je jimi bavorské, frankofonní a britské. **V německých spolkových zemích**, například právě v Bavorsku, je jasně dáno, kdy učitel žákům nahlašuje velké testy, za jak dlouho budou opraveny, jakou váhu má která známka a výsledné hodnocení žáků je na základě průměru známek. Školství je tedy spíše založeno na sumativním charakteru. V Německu není pojem formativní hodnocení, jako takový, příliš ustálen. Spíše se o něm pojednává jako o hodnocení alternativním. Německo bylo již od dvacátých let minulého století státem, ve kterém se rozvíjelo alternativní školství, jako např. Waldorfská pedagogika, Jenská škola či Daltonský plán. Všechny tyto pedagogické směry rozvíjejí dítě jako individualitu ve všech směrech a používají slovní hodnocení. V dnešní době němečtí učitelé často spojují klasifikaci se slovním hodnocením, kdy žáci dostávají konkrétní zpětnou vazbu. Využívají se také diagnostické formuláře, učební zprávy, učební deníky, portfolia či žákovské týdenní plány. Diagnostický formulář slouží jako podklad pro individualizovanou zpětnou vazbu a je součástí hodnocení zejména žáků s horším prospěchem. Učební zprávy jsou formou sumativního hodnocení, ale kombinují zprávu o dosažení vědomostí a sociálních kompetencí žáků. Učební deníky, portfolia a žákovské týdenní plány slouží jako sebehodnocení žáků a stanovování si osobních cílů. Převážně učební deníky jsou hodně časově náročné, ale sami učitelé dodávají, že jsou velikou pomůckou pro individualizaci žáků a kupříkladu i komunikaci s rodiči. Pro hodnocení skupinové práce se využívají hodnotící dotazníky, kde se žáci hodnotí navzájem za zvládnutí přidělené práce a zároveň jsou hodnoceni učitelem. Všichni žáci předem znají kritéria hodnocení a zároveň jsou využívány smajlíky. Učitel může pomocí této hodnotící techniky lépe pozorovat žáka a tím i nastavit jeho učební proces. Jako mínus v používání alternativních typů hodnocení spatřují dotazování učitelé fakt, že škole chybí jednotná koncepce doplňujících hodnotících metod – tím se efekt u žáků částečně vytrácí. (s. 103-107)

Ve Francii jsou děti na prvním stupni pravidelně hodnoceny pomocí žákovské knížky, čímž dostávají rodiče žáků zpětnou vazbu. Na druhém stupni jsou žáci známkováni a je jim

vypočítávan průměr. V roce 2014 začalo ministerstvo školství projednávat omezení známkování, jakožto neobjektivní hodnotící metody, a dokonce se začalo projednávat celkové zrušení známkování na prvním stupni ZŠ. I když k takovýmto změnám zatím asi nedojde, některé školy zkusily experimentálně opustit známkování a začaly používat jiné hodnotící metody. Například v programu „Chut' se učit“ je jím hodnocení kompetencí žáků. Mnozí učitelé přestali používat jednotnou známku za test, nýbrž používají červené a zelené body, kterými se vyjadřují k jednotlivým kompetencím. Žákům jsou kritéria pro toto hodnocení známá, a tak tyto kompetence nehodnotí pouze učitel, ale spolu s ním i žáci a tím dochází k propojení se sebehodnocením. Znamky jsou využívány jen formálně, přičemž jsou vygenerovány počtem červených a zelených bodů, hodnocení je doplněno barevnou škálou a slovním komentářem učitele. Ve francouzském kurikulu je stanoveno sedm kompetencí, kterých musí žák nabýt, aby mohl zdárně ukončit základní školu. Pro evidenci jejich dosahování byla zavedena „osobní knížka kompetencí“, do které žák dostává v průběhu studia potvrzení od učitelů o tom, jaké kompetence nabyl. To dává žákovi zároveň na vědomí, na kterých kompetencích musí ještě zapracovat. Jinou využívanou technikou jsou barevné pásy, tak, jako je tomu v judu. Pro každou dovednost jsou stanoveny úrovně jejího zvládnutí, vymezené jasnými kritérii, označené určitou barvou. Pokud má žák například v nějaké dovednosti žlutý pásek a cítí, že jeho schopnosti již odpovídají oranžovému, požádá učitele o přezkoušení. Ve třídě visí přehled o tom, kdo v jaké dovednosti dosáhl které barvy pásu. Žák může tedy požádat o pomoc spolužáka, který v této dovednosti dosáhl již vyšší úrovně. Pravidla jsou však stanovena tak, aby žáci spolu spolupracovali, nesmáli se těm, kteří potřebují pomoc, ale byli tu naopak pro ně. (s. 107-110)

Velká Británie se do transformace svého školství pustila v osmdesátých letech minulého století, kdy bylo přijato nové kurikulum. Jeho pilíři bylo jasné vymezení požadavků na výkon žáka, větší odpovědnost škol za jejich úroveň, propojenost obsahu učiva a důraz na povědomí veřejnosti o dění ve školských zařízeních. Kurikulum bylo zároveň velice spjato s hodnocením a doporučením pro používání formativního hodnocení. V Anglii dohlíží na dodržování osnov regionální školské úřady a celoživotní vzdělávání učitelů je součástí jejich povolání. Převážně v devadesátých letech minulého století a na přelomu milénia začaly vznikat podstatné texty a projekty na podporu formativního hodnocení ve školách. Byly realizovány empirické výzkumy, učitelé byli během svých hodin nahráváni na videa a probíhaly rozhovory jak se samotnými učiteli, tak s jejich žáky

a začaly vznikat příručky o tom, jak implementovat techniky formativního hodnocení do výuky. V anglosaském prostředí začalo také docházet k vývoji chápání pojmů spojených s hodnocením. K již výše zmíněným pojmům „assessment for learning“ a „assessment of learning“ se ještě přidružil pojem „assessment as learning“, jehož cílem je metakognice při učení žáků -> žák sleduje svůj výkon a klade si k němu otázky, stanovuje si osobní cíle, sebehodnotí se a reflektuje své učení. (s. 111-115)

1.2.1 Moje zkušenost z výměnného pobytu ve Švýcarsku

Jak jsem již v uvedla na začátku své práce, právě zkušenost z mého studijního pobytu ve Švýcarsku mne přivedla na myšlenku se formativním hodnocením více zabývat. Proto bych se ráda podělila o pár příkladů z běžného dne, které se týkají právě formativního hodnocení, a se kterými jsem se setkala buď v průběhu studia na univerzitě, nebo v průběhu mé praxe, kterou jsem měla v první třídě na místní základní škole v Curychu.

Na Pädagogische Hochschule v Curychu funguje celkem jiný systém, nežli u nás na Pedagogické fakultě v Praze. Studium pro učitelství prvního stupně ZŠ je kratší a semináře jsou více praktické povahy. Během studia má student k dispozici internetový server, ze kterého si může zdarma stahovat literaturu a používat ji pro studijní účely. Každý učitel má své konzultační hodiny, které však probíhají v knihovně mezi studenty a každý, kdo má nějaký problém a potřebuje s něčím poradit, se u tohoto učitele zastaví. Student již na začátku svého studia dostává mentora, u kterého píše svou bakalářskou práci, čímž se mezi studentem a učitelem vytvoří bližší vztah. Na této škole také nejsou známky a studenti mezi sebou v podstatě nejsou vůbec porovnáváni. Tím pádem zde skoro nenajdeme žádné testy vytvořené na základě sociální vztahové normy, ale spíše praktické výstupy jak jednotlivců, tak skupin, které jsou prezentovány ve formě semestrálního projektu. Někteří studenti přiznávají, že jsou mezi nimi tací, kteří nejsou hodnoceni na základě individuálních výstupů motivováni a své povinnosti plní pouze na nejnižší možné hranici, avšak celková nálada není kompetitivní, na výstupech se pracuje v průběhu celého roku, a když už učitel na závěr semestru zařadí vědomostní test, je otevřené povahy. V posledním semestru student dostává sám pro sebe na tři týdny jednu třídu žáků na základní škole a jeho úkolem je se na tyto tři týdny připravit, vypracovat si veškeré plány výuky a z nich sepsat závěr. Samotné závěrečné zkoušky pak mají dvě hlavní části. Tou první je sepsání bakalářské práce a sestavení portfolia, které se zabývá pěti zásadními otázkami, nad kterými student v průběhu svého studia přemýšlel, a které svou podstatou

charakterizují jeho učitelský záměr. Tyto otázky mají svou část teoretickou, praktickou i zkušenostní. Druhou částí je ústní zkouška, která se skládá z matematiky, sportu, němčiny, „Mensch und Umwelt“, hudby, umění a pedagogiky.

V rámci studia jsem také absolvovala pedagogickou praxi na základní škole. Mou třídou byli prvňáčci, jejichž výuka probíhala v německém jazyce. V této třídě byli dva třídní učitelé. Paní učitelka, která vyučovala matematiku a výtvarnou výchovu a pan učitel, který vyučoval zbylé předměty. Na praxi jsem docházela jednou týdně a má úloha byla převážně jako pedagogická asistentka. V první třídě nemají děti ve Švýcarsku vysvědčení. Učitel sepisuje výstupní listy, do kterých zapisuje učební pokrok žáka a to, jak si v průběhu celého pololetí vedl. Ve třídě fungují tripartity, kdy rodiče přicházejí na individuální schůzky, při kterých je přítomen i žák. Učitel shrnuje, jak se žákovi na začátku jeho školní docházky vede, vyjadřují se k tomu rodiče i samotný žák a na konci, jako stvrzení, rodiče podepisují výstupní list. Jelikož není třídní klima ovlivněno porovnáváním žáků díky jeho nulové absenci známek a průměrný počet žáků ve třídě je kolem osmnácti, čímž má učitel zvýhodněné podmínky pro individuální přístup, děti si mezi sebou pomáhají a nedochází k projevům rivality. Všichni učitelé jsou vedeni k používání technik formativního hodnocení a jiných hodnotících metod, takže hodiny jsou prostoupeny sebehodnocením, vrstevnickým hodnocením a různými jinými metodami, které podporují kooperaci. Postupem času jsou žáci vedeni k autonomii, jasné práci s kritérii hodnocení a sestavování vlastních cílů učení. Pro mou praxi jsem měla z vysoké školy přidělenou mentorku. Mým úkolem si bylo před začátkem praxe sepsat tři základní cíle, kterých bych chtěla dosáhnout a hlavně, které bych chtěla na základě možnosti být součástí švýcarského školství, vyzorovat.

V průběhu praxe se přišla má mentorka podívat na to, jak pracuji s dětmi a jak vypadá naše spolupráce s třídním učitelem. Po této hospitaci jsme měli já, má mentorka i třídní učitel společnou schůzku, při které jsme si povídali o našich představách, o tom, co opravdu funguje, co méně a co je naším cílem do konce druhé poloviny semestru. Měla jsem tedy možnost okamžité zpětné vazby. Na konci semestru jsem měla já a mé jediné spolužačky z Evropy společné setkání s touto naší mentorkou a rekapitulovaly jsme celou pedagogickou praxi. Jelikož jsem však neměla praxe víc a v rámci semestru jsem stihla být součástí pouze jednoho třídního kolektivu, větší soudy a závěry z mé strany by byly zkreslené.

1.3 Vymezení pojmu kriteriální hodnocení

Mnoha učitelům, ale vcelku lidem všeobecně, se stává, že věci hodnotí na první pohled a jsou velice ovlivněni celkovým dojmem. Potom dochází k tomu, že žákovské práce jsou hodnoceny jako nedělitelný celek, který na nás působí buď báječně, průměrně či podprůměrně. Tomuto hodnocení se říká *holistické* čili *povšechné* a je založeno na obecném dojmu. Jeho kladnou stránkou je, že je upřímné a citově založené, jenže pro pedagogické účely a rozvoj žákových kompetencí není zrovna přínosné a pro školní potřeby je vlastně nedostačující. (Slavík, 1999, s. 41) Pro školu by mělo být typické, že mezi učitelem a žákem dojde k porozumění a k záměrnému a cílenému jednání, které neřeší celek jako takový, ale jeho dílčí složky, jejichž pochopení a vylepšení je pro žáka motivující a snadněji pochopitelné. Školní hodnocení by proto mělo být také analytické a soustředit se na dílčí stránky hodnoceného jevu. Právě pro tyto potřeby, kdy jsou výše zmíněné dílčí stránky lépe posuzovány, existuje kriteriální hodnocení, na jehož základě jsou sestavována hodnotící kritéria. (Slavík, 1999, s. 41)

Kriteriální hodnocení však neslouží pouze jako takový pomocník pro nás učitele, ale stává se z něj jakási ideologie, která je protkána celým hodnotícím systémem. Je jednou z hlavních technik, která je používána při formativním hodnocení, jelikož zajišťuje objektivní hodnocení, které je založené na tom, že žáci konkrétně vědí, co bylo hodnoceno. Vědí, že nebyli hodnoceni pouze na základě pocitu či dojmu, ale na základě receptu, do něhož jasně vidí a co víc, kterému stoprocentně rozumí a jsou schopni ho ovlivnit. A nejen to. I sami žáci mohou být jeho autory, nikoliv pouze učitel. Kritéria hodnocení by měla korespondovat se vzdělávacími cíli, které jsme si předsevzali pro vyučovací jednotku, ale kupříkladu i pro celý školní rok. Zároveň mají velice pozitivní vliv na třídní klima, jelikož hodnocení se stává transparentní, méně subjektivním a žáci nejsou ve svých výkonech porovnávání mezi sebou, ale jsou hodnoceni právě na základě zadaných kritérií.

I když k tomu spousta žáků inklinuje a zkoušejí se mezi sebou porovnávat, ukázalo se, že porovnávání s ostatními je nečiní šťastnými a jsou radši, pokud mají být srovnáváni, tak s požadavky, které stanovil učitel. (Starý a Laufková, 2016, s. 49)

O samotných kritériích hodnocení, jejich sestavování a roli v sebehodnocení a ve vrstevnickém hodnocení, píše více ve 3. kapitole, kde je celý tento systém detailně popsán. Ráda bych však pro úvod ve zkratce uvedla můj osobní příklad s jejich používáním, kterým přiblížím jejich zapojení do formativního hodnocení. O mé souvislé pedagogické

praxi I, která probíhala ve čtvrté třídě, jsem s dětmi opakovala vyjmenovaná slova. Úkolem žáků bylo napsat příběh za použití daných vyjmenovaných slov a předem stanovených kritérií. Nejprve jsme se všichni sešli před interaktivní tabulí, kde byl žákům vysvětlen dnešní úkol a poté jsme si společně vysvětlili, co to jsou vlastně kritéria, a jaká jsem si pro ně připravila. Kritéria jsme si jedno po druhém četli, společně si o nich povídali a zjišťovali, zda nějaké podstatné kritérium nechybí a zda s těmi zvolenými všichni souhlasí. Jakmile byli všichni s kritérii dobře obeznámeni a doplnili jsme poslední kritérium, žáci byli instruováni, že poté, co budou s příběhem hotoví, nakonec napíší sebehodnocení své práce, ve kterém posoudí, jaká kritéria se jim podařilo splnit a s jakými měli naopak problém a proč. Po celou dobu práce byla kritéria promítána na interaktivní tabuli. Já jsem si poté odevzdané práce vzala domů, opravila je a napsala slovní hodnocení jak na celou práci, tak na sebehodnocení žáků. Po celé této aktivitě jsem si samozřejmě uvědomila, jaká další opatření či kritéria jsem měla doplnit, ale hlavně mi to potvrdilo myšlenku, že sestavování kritérií a komponování správného formativního hodnocení, je dlouhodobá práce, kterou se člověk nenaučí za jednu vyučovací hodinu. Tento základní druh kriteriálního hodnocení se nazývá *checklisty (seznamy kritérií)* a je více popsán ve 2. kapitole praktické části.

Domnívám se, že kritéria hodnocení jsou učiteli sestavována pro plnění vzdělávacích cílů velice často, ale málokdy jsou s žáky samotnými, jako vlastníky svého učení, sdílena, natož vytvářena. Celé formativní hodnocení totiž také otevírá myšlenku autonomního způsobu výuky (viz. 3. kapitola), což je proces, díky němuž dostává učitel roli opravdového průvodce, který žákům pomáhá v jejich osobním rozvoji, ale rozhodně před nimi nevystupuje jako autorita, která je vlastníkem jejich učení.

2. Psychologické souvislosti školního hodnocení

Celá výuka ve škole je řízeným procesem socializace. Patří do ní zvolené učivo a jeho podoby, stanovené výukové cíle, a zda je žáci považují za své, metodické strategie, kdy učitel stojí před žáky jako autorita nebo jako průvodce jejich vzděláním a v neposlední řadě sem patří i hodnocení, jehož postavení ve výuce zaujímá velice podstatnou roli, která ovlivňuje jak vnímání sebe sama, tak utváří celkové třídní klima. (Helus, 2015, s. 293) Školní hodnocení bylo dříve chápáno jako počin, který přichází ze strany učitele a posuzovaný do něj moc nevstupoval. Moderní konstruktivistické učení, které se navíc u nás v České republice opírá o RVP, je přímo vybízeno klíčovými kompetencemi k rozvíjení osobnosti nejen na kognitivním poli, ale i na poli sociálním a morálním. V momentě, kdy učitel žáka vnímá jako osobnost tvořivou, zvědavou, individuální, kritickou, otevřenou, jednající a zodpovědnou, vynořuje se i otázka takového modelu hodnocení, do kterého je žák přizván a je mu v něm nabídnuta určitá autonomie. (Lukášová a kol., 2012, s. 154) Právě v momentě, kdy jsou žáci ve škole vedeni k tomu, že právě oni jsou vlastníky svého učení, přestává být jak učení, tak hodnocení něčím, co přichází odněkud shůry, nýbrž právě sami žáci jsou do tohoto procesu přizváni. Do tohoto systému můžeme zařadit sebehodnocení, individualizaci vzdělávacích cílů, ale třeba i třídní schůzky, při kterých může být samotný žák tím, který vede diskuzi a tato schůzka se opírá o jeho potřebu sebevyjádření. Přeci jen, vzdělávací proces není náš, učitelův, ale právě žákův. Může to znít trochu idealisticky, a proto je důležité podotknout, že abychom my i naši žáci dospěli do představovaného autonomního bodu, stojí za tím i několik let dřiny a vzdělávání se v dané problematice. (Wiliam, 2016, s. 181)

Formativní hodnocení je proces, který neovlivňuje pouze způsob, kterým jsou žáci hodnoceni, nýbrž ovlivňuje celé pojetí školní docházky. Jelikož se při něm využívají techniky, které zapojují do práce všechny žáky ve třídě, nemůžou se kupříkladu premianti spoléhat na to, že budou vyvoláni vždy pouze v momentě, kdy chtějí oni sami. Právě v tom momentě, kdy znají správnou odpověď. Zároveň pasivnější žáci nemůžou spoléhat na to, že se po nich nebude nic chtít, jelikož ti aktivnější to udělají za ně. Je to ideologie, kterou nemusí být ze začátku vůbec snadné zavést, jelikož žáci na svou inteligenci pohlížejí z mnoha úhlů pohledu. Někteří zastávají ten názor, že je tvarovatelná a přírůstková. Že když se budou snažit a vzdělávat se, bude se s tím zvyšovat i jejich inteligence. Pak jsou tu ovšem i ti žáci, kteří inteligenci chápou jako faktor, se kterým jsme se buď narodili, anebo

nenarodili. Ničím ji ovlivnit nemůžeme. Právě u těchto žáků vzniká ten problém, že se vyhýbají situacím, při kterých by nemuseli uspět, vzdávají se, když se dostanou do úzkých nebo svůj neúspěch zkrátka přisuzují nedostatku schopností. Tento názor žáků na inteligenci lze však změnit, jelikož „*všechno je obtížné, než se to stane snadným*“.
(Wiliam, 2016, s. 110–111) A to je podstatné, aby naši žáci věděli.

2.1 Význam školního hodnocení u žáků různého věku

Z pohledu vývojové psychologie se na základní škole více než na jiných stupních vzdělávání utváří žákův postoj ke škole. Věkové rozhraní, které je pro nás důležitým pro komplexní pochopení je stadium raného školního věku, kterým si jedinec prochází zhruba od šesti do jedenácti let věku. Toto pojmenování není náhodné, jelikož nástup do školy je opravdu hraničním bodem, který má často podstatné důsledky na náš pozdější vývoj. (Helus, 2004, s. 205) Do prvních tříd přicházejí žáci, mezi kterými jsou enormní rozdíly ve znalostech. Pokud se nám již v tomto počátku povede žákům zadávat individuální úkoly a také je na jejich základě individuálně hodnotit, jsme na dobré cestě, aby měli kladný vztah ke škole a ke svému vzdělávání. (Vališová, 2011, s. 256) Žáci mladšího školního věku jsou často charakterizováni svou snaživostí a přičinlivostí, jelikož mají velkou potřebu být aktivní, poznávat, zažívat úspěch i seberealizaci a to všechno v prostředí, kde se cítí být v bezpečí, akceptováni a milováni. Tyto charakteristiky však mají stejně vysoký protipól, jelikož při selhání je může také rychle vystřídat pocit viny a méněcennosti. Je důležité nechat žáky zažívat úspěch a dávat jim dostupné cíle, díky nimž se v nich vytváří zdravý pocit pýle, ctizálosti a zodpovědnosti za vlastní odvedenou práci. Pokud však dítě zažívá opak, může se jeho pocit méněcennosti stát rysem jeho osobnosti, který vede k vyhýbání se různým úkolům, rezignaci či obviňování druhých z nespravedlivosti. (Helus, 2009, s. 85)

Z toho je zřejmé, že i žák mladšího školního věku je schopen pohlížet sám na sebe a na základě tohoto vnímání se hodnotit. Je však citově zranitelný vůči neúspěchu, a tak potřebuje vedení v učení se hodnotícím kompetencím. „*Školní hodnocení nemůže být vždy vyjádřením souhlasu s činností žáka, ale při jeho citlivé realizaci a spoluúčasti žáka a respektování jistých podmínek (funkcí hodnocení, preferování formativního hodnocení a hodnocení podle individuální vztahové normy, uplatňování různých forem hodnocení) a základních pilířů (práce s cíli rozvoje žáka, s kritérii a užívání popisné formy jazyka) může pocit méněcennosti omezit či eliminovat a naopak naplňovat jeho potřebu*

seberozvoje.“ (Lukášová a kol., 2012, s. 160) Právě díky vznikajícím pocitům méněcennosti a nedůvěry v sebe sama pramenících z neúspěchů se v některých školských systémech ustupuje od klasifikace a klasického zkoušení, které může být pro dítě i kolikrát traumatizující. Dalšími negativními aspekty hodnocení může být hromadící se negativní hodnocení, srovnávání žáků mezi sebou či netransparentní hodnocení, které neobsahuje informaci o tom, jak se v dané oblasti zlepšit. (Helus, 2009, s. 86) Pokud je naším cílem opravdová osobnostně rozvíjející výuka, její nedílnou součástí je i stejné přemýšlení o hodnocení. Jeho charakteristikami je, když žák vnitřně přijímá učitelovo hodnocení, má o něj aktivní zájem, chápe ho jako důležitý aspekt, jak získat důležité informace o tom, jak dosáhnout cílů a čemu se vyvarovat. Již to, že žák přijme učitelovo hodnocení, je počátkem k sebehodnotícímu procesu. Jedinec pouze nereprodukuje učitelovo mínění, ale vytváří si vlastní soudy, stanovuje si cíle a vymýšlí efektivní postupy své práce. Stává se zodpovědným za vlastní výsledky. Dalším aspektem je, že hodnocení není pouze závěrečným krokem, ale je prostoupeno celým učebním procesem. (Helus a kol., 2012, s. 32) Tomu odpovídá naše snaha o zařazování formativního hodnocení do výuky, které zajišťuje zpětnou vazbu, řízenou korekturu a tím vývoj celého přemýšlení nad vlastní prací.

Myšlení dětí v mladším školním věku je podle Piageta etapou konkrétních operací. Není proto od věci formy hodnocení také vázat k určitým předmětům či procesům, které lze konkrétně vnímat, manipulovat s nimi a představit si je. Mohou jimi být názorné pomůcky, jako jsou kuličky, kostky, kamínky a další, kterými žák manipulativně znázorní jeho dosaženou úroveň kompetence. Další možností je i grafické znázornění. (Lukášová a kol., 2012, s. 165) Tím mohou být kupříkladu schody, na které žák zakresluje, jak se v rámci zvládnutí určité kompetence/cíle v předmětu cítí. (Viz 2. kapitola praktické části s nápady na aktivity.)

2.2 Průběžné hodnocení a jeho vliv na přátelské třídní klima bez stresových momentů

Zpětná vazba by měla odpovídat na tři základní otázky: „*Kam žák směřuje? Jak se mu právě daří? Kam a jak má dál postupovat?*“ (Starý a Laufková, 2016, s. 62) Pro žáky je průběžná zpětná vazba velice důležitá, jelikož je informuje o tom, jak daný úkol zvládli a zda se dá úkol řešit i jiným způsobem. Stejná chyba má často u různých žáků různé příčiny. Tím, že při průběhu práce odhalíme konkrétní příčiny, dáváme jednotlivým žákům šanci na příští úspěch. (Vališová, 2011, s. 260) Je to podporování žákova přemýšlení nad jeho vlastní prací, aniž bychom mu řešení prozradili nebo aniž by se cítil v průběhu práce ztracený a až finální ohodnocení by ho navedlo správným směrem v momentě, kdy se výsledek nedá změnit. Na problematiku zpětné vazby a její efektivity se již udělala spousta výzkumů, ale tím neúčinnějším vodítkem, díky kterému poznáme, zda jsme dali správnou zpětnou vazbu, je reakce samotného žáka. Pokud se nám podaří, že žák v daném okamžiku pochopí naši radu, vezme si z ní co nejvíce a zlepší to hmatatelně jeho výkon, naše zpětná vazba byla opravdu efektivní. K tomu pomáhá, když své žáky opravdu známe a víme, jaká strategie platí pro kterého žáka. (Wiliam, 2016, s. 105-106) K těmto účelům se používá tzv. *nehodnotící zpětná vazba* (nonevaluative feedback), která není doprovázena hodnocením a využívá se převážně v expresivních disciplínách, jako je výtvarná výchova. Cílem je pronést vyjádření o akceptování určité činnosti, aniž bychom o ní pronesli soud. Používá se u aktivit zkoumavé povahy, při kterých nechceme obrátit pozornost žáků čistě k hodnocení. Tuto zpětnou vazbu můžeme nazvat *jazykem popisným*, jehož protikladem je *jazyk posuzující*. Příkladem popisného jazyka je např. tato ukázka, kdy žák ukazuje učitelce svůj obrázek a ona reaguje tímto způsobem: „*Ty zelené a hnědé barvy na tvém obrázku mi připomínají les!*“ Nebo když se učitel otáčí na žáka, který právě skočil do řeči své spolužačce: „*Když mluvíš, Pepíku, nemohu se soustředit na to, co říká Kateřina.*“ Můžeme si všimnout, že ani v jednom z případů učitel žáka nehodnotí – jak jeho výtvar, tak chování. (Slavík, 1999, s. 102)

Naopak příkladem posuzujícího jazyka je kupříkladu reakce paní učitelky na obrázek čtyřleté dívky: „*No to je nádhera, Karolínko, to je krásný obrázek! Ty jsi výborný umělec!*“ Nebo opět ve stejné situaci reakce učitele na žáka, který skočil do řeči jinému žákovi: „*Ty jsi ale nevychovaná, že takhle skáčeš Honzovi do řeči.*“ (Slavík, 1999, s. 102)

Žáci by měli dostávat zpětnou vazbu, pokud možno, co nejdříve. Jelikož se stále učí, informace o jejich správném či špatném postupu jim pomůže v porozumění. A nejen to. Každý z vlastní zkušenosti víme, jak se třídní klima promění po napsání testu, diktátu či jiného prostředku ke zkoušení žáků. Atmosféra je napjatá a žáci rekognoskují, kdo a jak práci napsal. Situace navíc ještě graduje v momentě, kdy učitel s vybranými testy odchází ze třídy a žáci se jejich výsledky dozvídají někdy později. Této atmosféře se však dá předcházet třeba tím, že si s žáky poté společně o problémových úkolech povídáme, máme připravená správná řešení a společně jim přicházíme na kloub. Žáky to nejen uklidní, ale i více motivuje do práce. (Vališová, 2011, s. 260) Okamžitá zpětná vazba je ve svůj moment velice účinná, byť má učitel pouze krátkou dobu na identifikaci myšlenkového pochodu žáka. Co se však často stává, je, že v momentě, kdy dává učitel okamžitou zpětnou vazbu, zbytek třídy pracuje sám, jenže možná i někdo jiný potřebuje zpětnou vazbu či jiný žák učivo zvládá velice dobře a potřebuje zadat další práci. Těmto situacím se můžeme vyvarovat v momentě, kdy naši okamžitou reakci obohatíme o pár technik využívaných pro potřeby formativního hodnocení. Žáci např. mají na lavici barevné kartičky, pomocí nichž ukazují, kdo potřebuje pomoci a kdo si ví rady. (Starý a Laufková, 2016, s. 69) Učitel ví přesně, ke komu má jít na pomoc a kdo je v danou chvíli přesně tam, kde potřebuje být. Tímto rádcem však nemusí být pouze učitel. Ostatním dětem může poradit i žák, který má již hotovo. Právě vysvětlováním učiva jiným se toho často nejvíce naučíme. (Dále viz metodický soubor aktivit ve 2. kapitole praktické části.)

Co může pomáhat v tom, abychom my, jako učitelé, ale i žáci věděli, zda má zpětná vazba smysl a je správně konstruovaná, je dobré si ukládat práce žáků, na kterých poznáme, jak se žákovo přemýšlení rozvíjí. Když i tento proces mohou žáci vidět, ocení podstatu zpětné vazby a budou sami sobě více věřit. (Wiliam, 2016, s. 111) Častokrát není potřeba zapracovat na kvantitě zpětné vazby, ale na její kvalitě, které můžeme dosáhnout právě efektivní komunikací s žáky. (Starý a Laufková, 2016, s. 113) Někomu možná vyvstane na mysl myšlenka, jak ale takovou zpětnou vazbu v průběhu hodiny dávat všem žákům. Pravda, zní to trochu „nemožně“, navíc ve třídě, kde je i třicet žáků. Právě z tohoto důvodu existuje celá řada technik formativního hodnocení, při kterých žáci dávají sami sobě zpětnou vazbu či svou potřebu pomoci vyjadřují právě na základě neverbálních projevů, jako jsou různé symboly položené na lavici. Učitel na to zkrátka nemusí být nikdy sám. Má totiž spoustu pomocníků.

Jiným druhem zpětné vazby je také tzv. *plánovaná intervence*, což je individuální rozhovor pouze s jedním žákem, jehož tématem je žákův učební proces. Učitel dopředu promyslí, co bude cílem rozhovoru s daným žákem a zároveň se ho snaží postavit na co nejvíce přátelské bázi, kdy se žák necítí být kritizován, ale naopak veden a vyslyšen. Nejdříve si učitel rozmyslí, jak bude tento rozhovor probíhat a čeho jím chce docílit. Kupříkladu diskuze vedoucí k hledání cíle, diskuze zaměřená na hledání omylů, identifikování zdrojů obtížností či setkání, při kterém žák hodnotí sám sebe. Tento druh zpětné vazby nám zaručuje individualizaci ve vzdělávání a podporuje žákovo uvědomění si vlastní práce. Někoho možná znovu napadne, kde se na takové individuální rozhovory s žáky bere čas, ale opak může být pravdou. Pokud je formativní hodnocení používáno správně, učitel na něj nepotřebuje toliko více času, jelikož čas strávený nad sumativním hodnocením či jinými testovými úlohami zde nemá tak podstatnou roli či se zde vůbec neobjevuje. (Spendlove, 2009, s. 22 –26) William dokonce uvádí, že: „*Zpětná vazba by měla představovat více práce pro příjemce než pro poskytovatele*“ (2016, s. 120)

Podstatným aspektem u zpětné vazby je, abychom od žáků vždy dostali reakci na náš komentář, a aby s ní vědomě nakládali. Někdy se totiž stává, že žáci učitelovu zpětnou vazbu „jen tak přejdou“, a tak celá práce přišla vniveč. (William, 2016, s. 120)

Avšak i u zpětné vazby můžeme narazit a je důležité, abychom ji uměli podat objektivně a profesionálně v prostředí, které je pro žáky bezpečné. Někdy se může stát, že žáci naši kriticky „negativní“ zpětnou vazbu vztáhnou na svoji osobu a berou ji jako znamení toho, že jim učitel nevěří, že je soudí, či že je dokonce nemá rád. Pokud však bude třídní klima příjemné a žáci budou vědět, že jejich učitel chce pro ně to nejlepší, a že zpětná vazba, byť je negativní, je právě tím odrazovým můstkem, díky kterému se můžeme posunout dál, možnost negativních reakcí ze strany žáků se snižuje. To podporuje také fakt, že jak bylo zmíněno výše, potřeby žáků ohledně zpětné vazby se liší. Někteří žáci jsou hodně cílevědomí a nechtějí od učitele slyšet lichotky, které je mají potěšit. Chtějí, aby je učitel „nešetřil“ a byl k nim maximálně upřímný ohledně jejich nedostatků. Jiní žáci zase potřebují nejprve slyšet převážně pozitivní zpětnou vazbu, aby byli schopni později přijmout i tu negativní. (William, 2016, s. 108)

2.3 Obecná charakteristika přátelského klimatu

Výzkumů ohledně třídního klimatu není přehršel, ale zato jejich výsledky jsou velice konzistentní. A nezáleží přitom na věku, typu obyvatelstva nebo předmětu. Pokud žáci cítí odhodlání, akceptování a bezpečí k tomu, aby riskovali a přitom je jejich úkolem zkusit něco, co je pro ně těžší, mají školu rádi a více se naučí. (Saphier, 2008, s. 328) K tomuto tématu přichází Slavík s výmluvnou rovnicí, kdy: „*psychický „terén“ + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka*“ (1999, s. 143) U nás v České republice, převážně z mé zkušenosti z Pedagogické fakulty a pražských základních škol, se otázce třídního klimatu věnuje spousta času a práce. Avšak i přesto, že se již studii prokázalo, že žáci dosahují lepších výsledků ve třídách, ve kterých je vysoce hodnocena míra jejich soudržnosti a spokojenosti nad soutěživostí a těžkostmi, i tak se však stále můžeme setkat s opačným přístupem. (Saphier, 2008, s. 329)

Domnívám se, že základním předpokladem k učitelově schopnosti vytvářet přátelské a bezpečné třídní klima, je respektovat žáka v jeho osobnostním pojetí. Nesnažit se je přetransformovat do námi vysněného modelu, ale na základě jejich individuálního vývoje v nich probouzet to nejlepší. Z. Helus (2009) uvádí deset zřetelů uplatňovaných vůči člověku jakožto osobnosti. Jejich spojení vytváří komplexní obraz pohledu na osobnost jedince, ve kterém „...*nechceme opomenout nic z toho, co je důležité máme-li jej pochopit a pomoci mu – jako rodiče, partneři, učitelé, vychovatelé, vedoucí pracovníci.*“ (s. 9) Žákovo vnímání školní docházky se utváří již od prvního momentu, kdy vstoupí do školní budovy a setká se jak se svým učitelem, tak se svými spolužáky. Je proto více než důležité již v tento moment „zasadit semínko“ kladného vztahu k tomuto celému prostředí a hlavně pocitu bezpečí, jistoty a důležitosti pro žákův budoucí život a osobní rozvoj. Jelikož mi toto pojetí osobnosti přijde korespondující s vnímáním žáků jak učitelem, tak vrstevníky, a také korespondující s vytvářením podpůrného prostředí pro jejich správný vývoj, dovolila bych si z těchto myšlenek čerpat v následujících řádcích.

Výše zmíněnými zřeteli je **zřetel k základním vlastnostem – schopnostem, temperamentu a charakteru**, kdy má jedinec možnost a podmínky k rozvoji svých vloh, ze kterých se cvičením a setkáváním s podněty stávají opravdové schopnosti. Pokud však jedinec není těmto možnostem vystavován, jeho vloh se neaktivizují a časem zanikají. Takový rozvoj můžeme jako učitelé podpořit různorodými aktivitami, které dávají možnost rozvíjení a poznávání svých vloh například na základě Gardnerovy teorie o mnohočetné

inteligenci či Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Mimo rozvíjení žákových schopností ho však chápeme i jako osobnost s určitým druhem temperamentu a charakteru, kterému rozumíme, umíme s ním jednat, podporovat ho či regulovat. Druhým je **zřetel k zaměřenosti – osobnost jako člověk o něco usilující, vytyčující si cíle**, kdy jedinec po něčem touží, někam směřuje, dosahování cílů ho činí spokojeným a neúspěchy ho často deprimují. Mezi našimi žáky se setkáváme s takými, které jejich neúspěchy nezastraší, ba naopak zmobilizují a oni pokračují dál. Můžeme se však setkat i s takými, které jejich neúspěch naopak demotivuje, a můžou se cítit neschopní. Naším úkolem je poté umět žáky motivovat, představovat jim cíle, kterých můžou dosáhnout a dávat jim možnost naplňovat nižší i vyšší potřeby jejich osobnosti. **Zřetel k mezilidským vztahům – osobnost jako začleněnost** značí, že „...nevíme-li nic o klíčových vztazích jedince k druhým lidem a o vztazích druhých lidí k němu, o jeho přináležitosti do skupin a kolektivů, pak je naše poznání jeho osobnosti velmi nedostatečné“. (s. 25) Jako učitelé máme opravdový vliv (avšak ne stoprocentní) na to, jaké vztahy budou vytvářeny a jaké hodnoty zastávány v sociální skupině naší třídy. Pokud budeme jedince chápat jako součást této skupiny a snažit se o vzájemný respekt, řešení problémů a toleranci, je to jeden z hlavních principů správného třídního klimatu. A nejen to. Druhým a podstatným aspektem je komunikace s rodinou žáků. Během praxe na Pedagogické fakultě jsem se setkala s příklady učitelů, kteří si s rodiči běžně volali a společně reflektovali psychické stavy žáků, které se bezprostředně odrážely na školní výsledky a vztahy se spolužáky. Bylo až obdivuhodné, na jak přátelské a přitom profesionální bázi tyto rozhovory probíhaly.

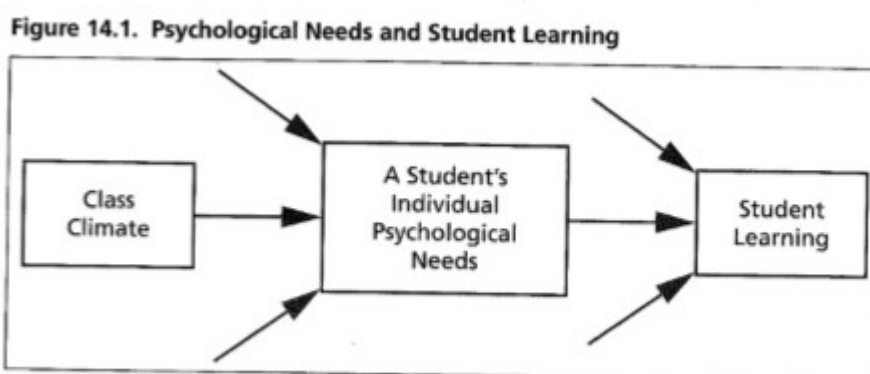
Dalším je **zřetel k sebepojetí – osobnost jako „já“**, kdy jedinec poznává sám sebe, zjišťuje, co dokáže, jak je vnímán ostatními, jak je vnímán sám sebou, hodnotí se a nachází cestu k seberealizaci. „*Se svým sebepojetím se nerodíme; původně vzniká a vyvíjí se na základě pohledu druhých lidí na nás. To jak na nás reagují, co nám dávají najevo apod., tvoří stavební kameny tvorby našeho vlastního sebepojetí.*“ (s. 29) A to převážně v dětství, kdy jsme nenabývali ještě tolik poznatků k tomu, abychom mohli různým soudům oponovat a nacházet si svou vlastní identitu. **Zřetel k autoregulaci – osobnost jako člověk sám sebe ovládající** je děj, při kterém se utváří sebeřízení a vlastní rozhodování. Jedinec se vymaňuje z odkázanosti na řízení své činnosti druhými a začíná ovládat sám sebe. Děje se tomu tak při myšlenkových postupech, učení, chování a jiných, což vede k osobnostní zralosti, svébytnosti a nezávislosti na druhých. Ve škole můžeme tento proces přirovnat k řízené cestě za autonomií a skutečností, že právě žák má být vlastníkem svého vlastního

učebního pokroku a cítit za něj zodpovědnost. **Zřetel k genderu/rodu – osobnost jako muž či žena, vlastnosti maskulinní či femininní** je aspekt týkající se otázky, jaký rozdíl hraje biologická skutečnost mezi tím, kdy je jedinec mužem či ženou v určitém sociokulturním prostředí, ve kterém se nachází, a které klade určitý důraz na ženské či mužské vlastnosti na základě otázky genderu a jaké důsledky to na nás má. Týká se však také otázky rovnoprávnosti žen a mužů ve společnosti. **Zřetel k potencialitám – osobnost jako možnosti** nás vybízí k tomu, abychom druhé nevnímali pouze podle toho, jací jsou teď a co v daný moment dokážou, ale abychom věřili, že každý je schopný na sobě za určitých podmínek a v určitých mezích pracovat, pokud je mu dána ta možnost. Někdo má od narození lepší životní podmínky k uskutečnění různých snů, někdo horší. Někdo má však pouze určité vnitřní bloky, které mu v rozvoji brání. Naším úkolem je na tyto vnitřní či vnější bariéry přicházet a zkoušet na nich pracovat či je úplně odstraňovat. **Zřetel k přesahu – osobnost jako transcending bytost** Z. Helus popisuje v několika rovinách. Tou první je rovina lásky, kdy jsme natolik s druhým člověkem spřízněni, že ji charakterizuje „*pohotovost ke krajnímu sebeobětování*“ (s. 42) Další rovinou je rovina tvorby a vytváření díla, kdy zde po sobě zanecháváme hmatatelnou stopu, která přesahuje náš život. Další je rovina mravního závazku, kdy se lidé v určitých příkladech doslova obětují pro to, v co věří, kupříkladu Giordano Bruno, ale i běžné situace z života, kdy byť jsme zrazeni, zachováváme naše mravní zásady a jsme spravedliví. Předposledním je **zřetel k celistvosti – osobnost jako strukturovaný celek**, kdy i když je naše já tvořeno určitým souhrnem charakteristik, je to natolik jedinečný komplex, který je pouze náš. Jsme individualitami. Posledním je **zřetel k životní cestě – osobnost jako usilování o smysl a naplnění života**, který značí, že jedinec se v průběhu svého života snaží o to, aby ho pouze neprožil, ale aby si ho užil, aby byl režisérem svého osudu a povedlo se mu dojít životního autorství. (s. 12-52)

2.3.1 Nepříznivé klima ovlivňuje celkové výsledky žáků

Třídní klima jde ruku v ruce s výsledky žáků. Pokud se žáci v kolektivu necítí podporováni a chápáni v tom, aby zkoušeli nové věci, nebáli se přemýšlet za svými hranice nebo naopak cítí, že jejich chyby nejsou akceptovány, odrazí se to také na jejich školních výsledcích. Byť je určitý žák velice nadaný a škola může být jedním ze základních míst jeho rozvoje, bez správného třídního klimatu se nám to nikdy nepodaří. Tuto skutečnost vystihuje graf od Jona Saphiera:

Tabulka 2: Psychologické potřeby a žákovo učení



Tato skutečnost vychází i z popisu zřetelů, které bereme v potaz při vnímání osobnosti, které jsou popsány výš. Pokud není jedinec vnímán jako individualita, není přijímán jak učitelem, tak vrstevníky, není veden k tomu se nebát a stanovovat si vlastní cíle, být autonomní a plnit si své sny, jsou jeho potenciality nevyužívány a v žákovi se vytvářejí komplexy a bariéry. (Helus, 2009, s. 41)

2.4 Hodnotící normy – kriteriální versus individuální hodnocení

Při hodnocení žáků můžeme vycházet z hodnotící vztahové normy, která má dva protipóly. Je buď individuální, nebo sociální. Při *individuální vztahové normě* není žák s nikým ve třídě porovnáván a jediné, co je ve skutečnosti srovnáváno, jsou jeho předchozí školní výsledky s těmi aktuálními. Vyplývá z potřeby individualizace, kdy se možnosti a schopnosti žáků liší a jejich vzájemné porovnávání není v rámci jejich potřeb možné. Na principu porovnávání je postavena *sociální vztahová norma*, kdy jsou výkony žáků porovnávány mezi sebou pomocí míry jejich zvládnutí učebního cíle, jež byl daný celoplošně pro všechny žáky v daný moment. To však vede k určité soutěživosti a žáci si dost často mezi sebou srovnávají pouze známky, které jim však vlastně neříkají nic

hlubšího o jejich výkonu. (Starý, 2016, s. 15) *Kriteriální hodnocení* je založeno na předem stanovených kritériích, se kterými je žák obeznámen, rozumí jim, jelikož jejich formulace odpovídá jeho věku či dokonce sami žáci se na jejich sestavování podíleli. V kriteriálním hodnocení se dbá na dílčí aspekty hodnocené práce, díky kterým je žák obeznámen s tím, jak se blíží vytčenému cíli. (Helus, 2009, s. 87) Díky tomu narůstá i motivace ke splnění dané činnosti, jelikož má žák vhled do prováděného úkolu a ví, co pro jeho splnění udělat a jak se ve své práci poposunout dál. Z. Helus dále uvádí, že: „*Tento typ hodnocení vnáší do výuky více klidu, otevírá více prostoru pro spolupráci a vzájemnou pomoc. Ubývá důvodů pro stres a úzkost.*“ (2015, s. 322)

Kritéria však slouží k více účelům. A to v momentech, kdy hrozí, že může hodnocení dostat velice subjektivní ráz. Je tomu například u sebehodnocení či u vrstevnického hodnocení. Právě na základě kritérií se žáci učí být sami k sobě i k druhým objektivní a sami se učí hodnotícímu procesu. Avšak někdy i kritéria mohou mít svá úskalí a to převážně v momentě, kdy jejich znění nedává možnost pro osobní prostor jedince, či v momentech, kdy se někteří žáci spokojují s dostačujícím výsledkem, který jim zajistí, že bez problému úkol splní bez vynaložení maximální snahy. (Helus, 2015, s. 322) Postup, jak sestavovat kritéria, je detailněji rozebrán ve 3. kapitole teoretické části a zkušenosti učitelů o tom, zda může zadávání jasných kritérií hodnocení ovlivňovat kreativní přemýšlení, v 1. kapitole praktické části v rámci výzkumu školního hodnocení. O kriteriálním a individuálním hodnocení ovšem nelze říci, že by to byly dvě nepropojitelné jednotky. Obě metody hodnocení utvářejí žákův učební proces a vnímání vlastní činnosti.

3. Formativní hodnocení a sebehodnocení

V této kapitole se zaměřím více teoreticky na téma formativního hodnocení jako takového. V předchozích kapitolách jsem se pokusila přiblížit, jaké je postavení formativního hodnocení v učitelském světě a jak je výběr správných hodnotících metod často klíčovým faktorem pro vytvoření přátelského třídního klimatu a kolektivu. Tato kapitola je teoretickým úvodem k praktické části mé diplomové práce, ve které se budu snažit z didaktického hlediska popsat aktivity na sebehodnocení, vrstevnické hodnocení či zpětnou vazbu. Budu se zabývat také otázkami, zda má formativní hodnocení svá negativa. Zda se nemůže stát, že by příliš zasahovalo do žákova přemýšlení.

V rámci této části se opírám o jeden hlavní titul, kterým je kniha *Hodnocení v současné škole* od Jana Slavíka. Tato kniha mne velice inspirovala svým čtivým a autentickým způsobem, kterým čtenáře přivádí na myšlenku hodnocení, které je převážně hodnocením pro život, a nikoliv pro školu. Z jejího velice bohatého obsahu témat, kterými se Jan Slavík zabývá, jsem vybrala ty, které nám odpovídají na ty nejpodstatnější otázky ohledně formativního hodnocení a jiných hodnotících metod, jako je samotný význam tohoto druhu hodnocení, sestavování kritérií, sebehodnocení či žákova autonomie.

3.1 Význam a účel formativního hodnocení na 1. stupni ZŠ

Formativní hodnocení nabízí radu, vedení a poučení o tom, jak svůj výkon zlepšit a v nynější době je považováno za nejúčelnější hodnotící nástroj školní práce. Je to proces, při kterém se bere ohled na to, kam se žák ubírá, kde se nachází právě teď a na hledání cesty, jak se tam dostane. Tohoto procesu se účastní tři aspekty: učitel, žák a jeho spolužáci. (Wiliam, 2016, str. 11) Jeho typickými příklady jsou učitelovy korekce v průběhu žákovy práce, dialogy mezi řešiteli nějakého výzkumného problému či hodnotící komunikace žáků při skupinové práci. Informace, kterou žákovi předáme, by měla být pracovně úplná, tzn., měla by vyjadřovat všechny složky potřebné pro konkrétní hodnocení – zejména poté *kritéria*.

Formativní hodnocení má více forem. Jednou z nich může být dialog, který většinou probíhá jako rozhovor nad žákovou prací. Právě to je podmínkou, aby bylo možné hodnocenou činnost promýšlet a vzájemně si vyměňovat informace. Toto hodnocení ovlivňuje hlavně žákovu poznávací a konativní sféru. Jeho hlavním cílem je motivovat a působit na žákovo přemýšlení nad problémem, a proto samotná práce a přemýšlení je

kolikrát důležitější než konečný výsledek. Jeho hlavním adresátem je samotný žák, což představuje hlavní rozdíl od hodnocení sumativního, které spíše slouží pro potřeby rodičů či jiných vyšších vzdělávacích institucí. Formativní hodnocení objevuje a informuje žáka o tom, co ví, čemu rozumí a co může dělat dál. Sumativní hodnocení vypovídá převážně o tom, zda to či ono žák opravdu zná. (Starý, 2016, s. 19)

Avšak i při formativním hodnocení musíme dbát na vstřícnou a tolerantní sociální atmosféru. Právě tento přístup vytvoří v našich žácích pocit, že se nemusí bát, a že jejich chyby mohou být odhaleny, jelikož nejsou překážkou, ale odrazovým můstkem, který nám pomůže jít dál. (Slavík, 1999, s. 39) U formativního hodnocení se učitel zaměřuje převážně na to, jak se žák učí, jak řeší určitý příklad či problém, jak postupuje po tom, kdy mu je zadána práce, jak spolupracuje ve skupině či jak se chová. (Lukášová a kol., 2012, s. 162) Slovo formativní pochází z latinského *formo* – to odpovídá českému upravovat, přetvářet. Proto mu také můžeme říkat korektivní, zpětnovazební nebo pracovní. Slouží učiteli a žákovi k hledání lepší cesty k cíli a slouží k řízení vzdělávání i výchovy. (Slavík, 1999, s. 38)

Základním vodítkem, díky kterému poznáme, zda formativní hodnocení používáme správně, je, že naše hodnotící techniky mají bezprostřední účinek na žákovo vzdělávání se a uvědomování si vlastních silných i slabých stránek. Jestliže se však účinek našich hodnotících technik ukazuje až po dlouhodobém působení, nejsme na správné cestě. Účinek formativního hodnocení se ukazuje téměř každý den a jeho působení ovlivňuje blízkou budoucnost. Je dynamické a založené na okamžité zpětné vazbě. (Spendlove, 2009, s. 4)

Myslím si, že pokud jsou žáci permanentně vystavováni technikám formativního hodnocení, naučí se je používat natolik, že se to pro ně stane nejen velice přirozeným procesem, ale procesem žádoucím. Z vlastních zkušeností, kdy jsem byla přítomna ve třídách, kde formativní hodnocení bylo hlavním způsobem, jak žáci dostávali zpětnou vazbu, mohu říci, že v tomto prostředí může pozorovatel cítit jinou a novou atmosféru. Žáci se nebojí projevovat svůj názor, hodnotit se objektivně kritickým názorem a poukazovat na své slabiny. Ví totiž, že to je hlavní esencí jejich pozdějšího úspěchu. Takové pracovní prostředí je ve většině případů doprovázeno nekompetitivní atmosférou, kdy je učitel zaměřen na své žáky individuálně a oni to vědí. Zároveň vědí, že to oni jsou hlavními tvůrci svých schopností a vědomostí, a tím pádem jsou vedeni k řízené

autonomii, co se vlastní práce týče. Učitel je v pozici průvodce, nikoliv hlavního rozhodčího. V takovém prostředí není pro nikoho hlavním cílem finální známka, ale každodenní proces učení.

3.1.1 Porovnání formativního hodnocení se sumativním hodnocením

Pokud bychom se, jako učitelé, rádi více orientovali v tématice hodnocení, myslím si, že hlavní pomyslnou křižovatkou, ze které poté vede spousty odboček, může být výše zmíněné rozdělení na hodnocení formativní a sumativní. Oba dva tyto způsoby hodnocení jsou pro školu nezbytné, avšak liší se převážně svou informační hodnotou a tím, že mají pro posuzovaného žáka rozdílné pracovní a mnohdy i prožitkové důsledky. Sumativní hodnocení vede svou formou žáka často k tomu, aby takzvaně skrýval své chyby a vyzdvihoval své přednosti. Úkolem formativního hodnocení je naopak motivovat hodnoceného k tomu, aby své chyby netajil, jelikož právě díky jejich odhalení a soustavné práci na jejich odstranění se jedinec posouvá vpřed. (Slavík, 1999, s. 37-39)

Nadměrné užívání sumativního hodnocení může vést k tomu, že se žáci přestávají soustředit na samotný proces učení a svůj další rozvoj, ale podstatnějším aspektem je výsledek jejich práce. Často právě známka. Pokud jsou měřítkem výsledků žáků pouze známky, vede to k tomu, že žáci se mezi sebou porovnávají a může dojít k určitému nálepkování na jedničkáře, dvojkaře, a tak dále. Naším úkolem je poté tyto tendence usměrňovat a vést žáky k tomu, aby hodnotili své výkony na základě jejich vlastních výkonů předešlých, nikoliv pomocí výsledků někoho jiného, kdo má rozdílný způsob přemýšlení a učení se novým poznatkům. Právě takový systém podporuje individualizaci ve výuce a utváří správné třídní klima, které podporuje jak rozvoj každého z žáků, tak jejich vzájemnou spolupráci. (Lukášová a kol., 2012, s. 163) Sumativní hodnocení by mělo být vyvrcholením celého procesu hodnocení formativního. Pro žáky by tedy mělo být něčím, čím si jsou jistí, nejsou nachytáváni a vědí, co přesně se pod jejich finálním hodnocením ukrývá.

Slovo sumativní pochází z latinského *summa* – hlavní obsah, úhrn, celek, stručné vyjádření. Už toto samotné shrnutí nám naznačuje, že smyslem tohoto hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativní rozřídění celého posuzovaného souboru. Například žáků, učitelů, pracovních výsledků a postupů. Jeho hlavním cílem je rozhodnutí typu ano/ne; vyhovuje/nevyhovuje; může postoupit dál/nemůže postoupit dál. Nemá tedy za úkol žáka průběžně vést, jak je tomu u hodnocení

formativního, nýbrž *zařadit* ať už za záměrem diagnostiky nebo informování o žákově úspěšnosti. Proto ho také můžeme nazývat *finální hodnocení*. (Slavík, 1999, s. 37) Pojem „sumativní hodnocení“ vtipně a autenticky charakterizoval David Spendlove: „*Sumativní hodnocení by se dalo přirovnat k návštěvě doktora, ke které se rozhodnete na základě bolesti, kterou cítíte, a doktor by vám řekl: „Vaši bolest bych hodnotil na škále 6 z 10. Další!“Tato odpověď postrádá jakoukoliv diagnózu nebo radu, jak tuto bolest zmírnit. Jedinou vaší útěchou může být, že člověk vedle vás dostal „5 z 10“. Ale potom opět vyvstává otázka: „Je 5 lepší, nebo horší“?* (2016, s. 4)

Byť sumativní hodnocení informuje posuzovaného převážně o jeho umístění na nějaké hodnotové škále, nelze se mu vyhnout ani ho nahradit. „*Jde pouze o to, aby navazovalo na dlouhodobou a promyšlenou práci s formativním hodnocením, které žákům dovolí, aby k sumativnímu hodnocení přistupovali s potřebným porozuměním i s větším klidem.*“ Mělo by mít svou atmosféru úcty k osobnosti žáka, respektu k jeho úsilí a tolerance k nezaviněným omylům. (Slavík, 1999, s. 38)

I když je sumativní hodnocení důležité proto, že vypovídá o vědomostech žáka v rámci určitého celku, jeho význam, který má za úkol informovat o žákových znalostech až na konci části vzdělávacího procesu, zapříčiňuje to, že neinformuje žáka již v procesu učení o tom, v čem jeho slabina – a to zrovna v momentě, kdy by to vědět potřeboval. Sumativní hodnocení zároveň neinformuje žáka o tom, jak a v čem konkrétně by se mohl zlepšit. To poté svádí k tomu, že se děti učí za cílem mít dobrou finální známku a jejich vzdělávací proces může inklinovat k určité povrchnosti a vynucenosti. Právě v těchto aspektech je největší slabina sumativního hodnocení. (Spendlove, 1999, s. x – xi)

Domnívám se, že důležitým aspektem je umění propojit formativní a sumativní hodnocení do jednoho promyšleného celku. Formativní hodnocení není závislé na žádné určité formě, ve které se projevuje. Je to komplexní metoda pedagogické práce. Někteří autoři proto mezi něj řadí i korektivní pomoc, diagnostické testy, známkování či sebeoceňování žáka. A to v případě, pokud jsou tyto druhy hodnocení pro žáka informativní, korektivní a naučí se díky nim jejich práci kontrolovat a přejímat zodpovědnost za své vlastní učení. (Slavík, 1999, s. 39- 40)

3.1.2 Rizika formativního hodnocení

K rizikům formativního hodnocení může dojít v momentě, kdy žáci nevědomky (ale možná i vědomky) obcházejí proces učení tím, že je učitel vede přímo až ke správnému řešení. Může se potom stát, že se tímto způsobem v žácích vytvoří určitá závislost na učiteli a jeho vedení. Zpětná vazba je sice velice důležitá, ale musí být promyšlená. Když žáci opustí školu, základním cílem je, aby ovládali nástroje, kterými budou moci reflektovat svou vlastní práci a to, zda jdou správným směrem. „*Je velice nepravděpodobné, že by měli na pohotovostní lince svého učitele i v životě, který se odehrává mimo školu*“ (Spendlove, 2009, s. 6)

K takovému ovlivňování žáků může dojít i v momentě, kdy si stanovíme tzv. *procesní kritéria úspěchu* a jejich znění vymežíme velice detailně. Žáci jsou vedeni k tomu, jak by měli postupovat u řešení problému, čímž zamezujeme tomu, aby si našli svá vlastní řešení, která se neopírají o učitelův muštr. Tato kritéria sice pomáhají slabším žákům, kteří potřebují u své práce vedení, ale silnější žáky mohou spíše brzdit v rozvoji jejich kreativity a kritického myšlení. (Wiliam, 2016, s. 34–36)

Dalším rizikem může být, že učitel již před samotnou prací s žáky sdílí její cíle a poté hodnotí něco jiného. Žáci jsou zmatení, jelikož hodnotící prvek se neshoduje s cílem hodiny – to je to hlavní, na co bychom měli myslet. David Spendlove uvádí, že jedním z takových zmatečných hodnotících prvků může být i „*žákova snaha během práce*“. Neexistuje totiž jasné měřítko toho, kdo se opravdu snažil víc, než ten druhý. Samozřejmě pokud jeden z žáků vědomě neodmítal veškeré aktivity. Rizikem mohou být i často používané *hodnotící tabulky* (rubrics). Dávají sice žákovi přehled o tom, jak si v práci vede a co musí udělat pro to, aby ji dokončil, jenže to může být právě kamenem úrazu. Tato tabulka poté nenapomáhá učení, ale dává žákům jasné vodítko pro to, co udělat, aby byli dobře ohodnoceni. Je tedy vodítkem pro sumativní hodnocení, ale nikoliv pro hodnocení formativní. Aby byla hodnotící tabulka účinná i pro samotné učení, měla by být použitelná napříč úkoly jako příklad povedené práce. (Wiliam, 2016, s. 40–44)

Rizikem někdy může být i samotné *sebehodnocení*. U spousty žáků se již stalo, že své znalosti velice podceňovali nebo naopak své znalosti přeceňovali. Důvodem k přeceňování kupříkladu může být, že je na žáky vyvíjen tlak díky soutěživému prostředí, vlivu společnosti či jen díky z toho důvodu, že si neuvědomují, že něco neví.

Učitel by proto měl sebehodnocení brát s rezervou, jelikož žáci procházejí velice dlouhým procesem, než se opravdu naučí správnému hodnocení sebe samého a navíc, učitel je stále tím, kdo je opravdovým expertem na výuku a hodnotící systém. (Wiliam, 2016, s. 168 –169)

3.1.3 Kritéria hodnocení, jejich sestavování a význam ve vrstevnickém hodnocení

Kritérium je vlastnost, která se objevuje u více rozmanitých objektů, a my můžeme zhodnotit míru, ve které se u daného objektu objevuje. U objektu se poté hodnotí, zda tuto vlastnost má, nemá či ji obsahuje pouze v určité míře. (Slavík, 1999, s. 41) Kritéria mohou vznikat či být žákům předkládána v různých časových úsecích. Na počátku osvojování si dané kompetence, průběžně při osvojování si dané kompetence či po jejím osvojení jako sumarizace toho, co se žáci naučili. (Lukášová a kol., 2012, s. 171-172) Pro kritérium je typické, že může být splnitelné všemi žáky – např. při psaní slohu tomu může být: dodržení osnovy, počet slov, správná gramatika a dodržení slohového útvaru. Kdyby však učitel stanovil ve stejném příkladu kritéria, jako jsou hloubka hlavní myšlenky či kreativita, byla by spousta žáků, která není tak silná ve psaní slohových prací, znevýhodněna. Čím přesnější a jemnější kritérium zvolíme, tím jako bychom problém rozložili na menší kousky a cesta k nápravě tohoto nedostatku byla tím snadnější. Tyto kousky můžeme nazvat také podproblémy a vymezíme je např. tím způsobem, že úlohu rozložíme na její komponenty/dílčí úlohy. Kritéria poukazují na to nejdůležitější, čemu by měl být dáván hlavní zřetel. Slavík ve své knize *Hodnocení v současné škole*, dává tento příklad:

Úloha (řešený problém) je následující: Úkolem dítěte je napsat správně velké tiskací písmeno „A“. Rozklad na dílčí úlohy (podproblémy) zní takto:

- a) Žák dokáže správně držet tužku.
 - Kritérium: držení tužky.
 - Hodnocení: správné vs. nesprávné.
- b) Žák dokáže nakreslit rovnou čáru potřebné délky i potřebného směru.
 - Kritérium: kreslení přímé čáry zvoleného směru a délky.
 - Hodnocení: zručné vs. neobratné.

Tento příklad vymezuje kritérium hodnocené na základě jeho hodnotové polarity, tj. správné vs. nesprávné. Tomu říkáme také rozlišení dvoupólové neboli bipolární. Učitel si pro své potřeby však může vytvořit širší hodnotovou škálu, např.:

velmi tvořivý – tvořivý – průměrně tvořivý – málo tvořivý – netvořivý.

Tato škála, která je pětistupňová, je ve školách užívána nejčastěji. (Slavík, 1999, s. 42) Jako další příklad stanovování kritérií bych ráda uvedla kritéria stanovená pro potřeby výtvarné výchovy:

„Originalita výtvarného projevu. Originalitou nazýváme schopnost žáka vytvářet výtvarné projevy odlišné od obvyklého průměru, buď vzhledem k nějaké skupině tvůrců (např. odlišnost od průměru třídy), nebo i vzhledem k vlastnímu vývoji („nový krok“ ve vlastním vývoji). Originalita se projevuje (1) ve formě práce jako neobvyklé použití výrazových prostředků (neobvyklost tvaru, barvy, techniky), anebo (2) v obsahu práce (humornost, fantastičnost).

(+) Originální projev. Výtvarná práce je překvapivá, zvláštní, neobvyklá, „hýří nápady“, dokáže rozesmát nebo rozčilit.

(-) Neoriginální projev. Práce je „tuctová“ („takových jsem viděl (a)“), působí nudně.“ (Slavík Jan, 113 – 114)

Z příkladu výše je evidentní, že každá tematizace kritéria má svou strukturu. Tou je:

- a) **Název kritéria** – díky němuž můžeme o daném kritériu rozmlouvat.
- b) **Popis** – který nám přibližuje žákovu kompetenci tak, aby bylo možné ji posoudit.
- c) **Póly (hodnotové úrovně)** – které vymezují, čeho může žák v rámci kritéria dosáhnout.

Pro zhodnocení, jak si který žák vede v rámci každého z kritérií je vhodné volit klíčová slova, která používáme při pozorování žáků, a lépe nám charakterizují jejich kompetence. Mohou jimi být kupříkladu slovesa, která věcně popisují žákovu činnost. Např.:

- a) **Začínající** – rozumí, avšak zatím pozoruje a napodobuje.
- b) **Nadějný** – zkoumá a předvádí, vyžaduje pomoc při své práci.
- c) **Samostatný** – je schopen sám experimentovat či aplikovat.
- d) **Zběhlý** – žák v dané činnosti vyniká, je si jistý a více si ji osvojuje. (Slavík, 1999, s. 115)

U stanovování kritérií se musíme zamyslet také nad jejich váhou. Pokud např. u jedné aktivity stanovujeme tři kritéria, měli bychom si rozmyslet, které z nich bude to hlavní a které to méně podstatné. Pokud si to učitel nerozmyslí anebo rozmyslí, ale neinformuje o tom své žáky, může později dojít k nedorozumění, jelikož žáci nebudou chápat, proč byli právě takto ohodnoceni a proč jeden z nich má v případě klasifikace jedničku a druhý trojku. Pokud učíme žáky používat hodnocení a přemýšlet nad ním, je třeba, abychom nejen kritéria tematizovali, ale zároveň, abychom s žáky rozmlouvali o jejich váze a názorně jim ukázali, jak tato rozdílnost vah může zamávat s hodnocením. A konečně celý soupis kritérií je dobré doplnit úvodním slovem, ve kterém učitel vysvětlí, proč se pro daná kritéria v rámci jeho předmětu rozhodl.

Je vhodné s žáky hodnocení kritérií často cvičit a nechat je, aby si je třeba i vlepili do sešitu, aby je měli stále na očích. Další možností je, aby sami žáci hledali ta správná kritéria pro tu kterou činnost a na jejich základě se hodnotili. Pro žáky je motivující, pokud jsou mezi kritéria vložena i taková, která jsou ze značné míry pod kontrolou samotného žáka – například zájem, pečlivost či píle. Zároveň je velice užitečné, když žáci kritéria přečtou svým rodičům. Nejen, že se sami utvrdí v tom, zda jim opravdu rozumí, ale i jejich rodiče porozumí tomu, jak učitel jejich děti hodnotí. Když žáky učíme porozumění kritériím, jejich sestavování a hodnocení prací na jejich základě, měli bychom nejprve začínat na pracích anonymních. Hodnotící proces tím ztrácí subjektivitu a připravuje žáky na emocionální tlak, který se sebehodnocením či vrstevnickým hodnocením přichází. Více viz *vrstevnické hodnocení*.

Takto sestavená a okomentovaná kritéria se hodí pro komunikaci s rodiči kupříkladu při třídních schůzkách. Rozhovor je poté veden na základě kritérií, a pokud si rodiče tyto dokumenty uchovávají, mohou na nich pozorovat školní vývoj jejich dítěte. (Slavík, 1999, s. 117-122) Jan Slavík dále uvádí, že z praxe lze vypožorovat, že je vhodné použít 10 až 15 obecných kritérií v rámci jednoho školního předmětu. Přičemž během vyučovací jednotky je vhodné pozorovat kolem tří kritérií, která můžeme doplnit kritérii dílčími. U konkrétních kritérií pro jednotlivé činnosti se zjistilo, že si žáci čtou v rámci kritérií pouze tři stupně kvality jejich splnění, avšak pro učitele (i díky klasifikační stupnici) se hodí používat stupňů kvality právě pět. (Starý a Laufková, 2016, s. 54)

V rámci kritérií je také důležité zmínit, jakou roli zde činí klasifikace. Znamky jako takové nám ukazují na klasifikační stupnici, jakého stupně daný žák dosáhl. Nemají však jinou výpovědní hodnotu než právě tu ve formě určité známky. Klasifikaci však můžeme šikovně propojit právě s kritérii, přičemž žáky nesrovnáváme mezi sebou. Učitel si může sestavit tabulku hodnocení určitého žáka, přičemž ke každému kritériu bude připisovat vyhovující známku. Tento způsob je více informativní nežli použití známky samotné a žákovi dává větší přehled o jeho vlastním učení. Navíc má funkci motivační, jelikož i když se žákovi nepovedlo určité kritérium naplnit, povedlo se mu naplnit jiné a dává mu možnost být klasifikován dílčím způsobem. (Slavík, 1999, s. 127)

David Spendlove uvádí, že cílem formativního hodnocení není pouze umění dát žákům okamžitou a věcnou zpětnou vazbu a sestavovat taková kritéria, se kterými budou všichni dobře obeznámeni a budou vědět, jak jich dosáhnout, nýbrž i budování žákovy autonomie. Vylepšením této metody je, že sami žáci budou těmi, kteří se podílí na sestavování kritérií a oni budou ti, co hodnotí sebe a částečně i své spolužáky. Také uvádí, že mnoho jedinců zastává ten názor, že děti tohoto postavení mohou zneužívat. Tzn., hodnotí se lépe, než jaký je jejich opravdový výkon a hodnotí druhé na základě libosti či nelibosti. Průzkumy však prokázaly, že v příjemném třídním klimatu žáci naopak jednají citlivěji a podpůrněji vůči sobě a ostatním – pokud jsou do těchto činností povzbuzováni a tato možnost jim byla dána. (s. 18)

Metoda, o které jsem se doposud nezmínila, jež zastává ve formativním hodnocení velice důležitou roli, je *vrstevnické hodnocení*. Tento druh hodnocení hraje svou podstatu převážně v rovině „*aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem*“. Díky tomu žáci zjišťují, že cílem není pouze ohodnotit práci spolužáka, ale naopak ji zlepšit. (Wiliam, 2016, s. 11) Vrstevnické hodnocení má svůj veliký smysl v momentě, pokud je žáky interpretováno a používáno tak, že má jasně znatelné účinky na zlepšení výukových procesů. Cílem není to, aby se žáci hodnotili na základě sumativního hodnocení, nýbrž aby si dávali takovou zpětnou vazbu, díky které se oni sami naučí přemýšlet nad určitou prací tím, že budou schopni poradit někomu dalšímu. Tím se učí jak hodnotitel, tak hodnocený.

Stejně jako sebehodnocení, ani vrstevnické hodnocení není vůbec snadný úkol. Je totiž velice spjaté s psychikou a emocionálností žáků. Proto se doporučuje (a to zároveň u sebehodnocení), aby byli žáci nejprve učeni k hodnocení anonymních prací, poté k hodnocení prací svých spolužáků a na závěr k sebehodnocení. Anonymní práce totiž

vzbuzují pocit objektivitu a nehraje v nich žádnou roli zohlednění osobnosti hodnoceného. Čím více žáci trénují právě anonymní práce, tím jistější a objektivnější jsou i u hodnocení vlastních prací. Z pozorování se ukázalo, že žáci jsou sami k sobě kritičtější, než je často sám učitel. Pokud se nám tedy povede tuto techniku v rámci naší výuky uplatnit, může nám to přinášet velice dobré účinky pro celý vzdělávací systém. (Wiliam, 2016, s. 138-142) Tím ale však stále zůstáváme u vrstevnického hodnocení ve smyslu zpětné vazby. Finální hodnocení, které může opravdově ovlivnit výsledky žáků, by mělo spíše stále zůstat pouze u učitele, který je odborníkem v hodnocení.

Někdy, a to hlavně ze začátku, mají žáci potřebu hodnotit své spolužáky na základě pocitů. Postupem času by však měli být konstruktivně vedeni k hodnocení hlavně na základě kritérií úspěchu, což nejen zajistí opět zmiňovanou objektivitu hodnocení, ale také podporuje vhléd do samotných kritérií a jejich hluboké porozumění, které zajistí hodnotit téměř jakoukoliv práci stejným měřítkem. Na prvním stupni ZŠ je tato objektivita ze strany dětí i učitele jednodušší v tom, že téměř vždy jsou učiteli vyučovány všechny předměty v dané třídě a tím pádem se mohou žáci na tato kritéria spolehnout ve všech předmětech. Problém může nastat s příchodem druhého stupně ZŠ, kde se učitelé střídají a s nimi dost často i techniky hodnocení a měřítka úspěchu. Žáci by u vrstevnického hodnocení měli vždy být vedeni k pravidlům, která je vybízejí ke slušnosti, ohleduplnosti a uznání jejich spolužáka. (Starý a Laufková, 2016, s. 31) I zde vidíme, jak je celkový systém hodnocení propojený s třídním klimatem, které je v každém případě tím odrazovým můstkem pro téměř jakékoliv další školní činnosti.

3.2 Sebehodnocení

Cílem školní docházky je to, aby žák ve svém životě co nejvíce využil to, co se v průběhu let ve škole naučil. To samé platí i o hodnocení. Ve škole to však často bývá jinak. Školní hodnocení je něčím, co má ve své pravomoci hlavně učitel a je základní zpětnou vazbou, kterou dostávají rodiče o tom, jak se jejich dítěti ve škole daří. Poté se stává, že samotná školní práce se posouvá do pozadí a není tak podstatná, jako samotné hodnocení. Žák by měl svému hodnocení rozumět a měl by být schopný o něm cíleně rozmlouvat a uvažovat. *„A co víc – mají je sami co nejlépe podle svých možností ovládat. V takovém případě přestává být školní hodnocení pouhým prostředkem výchovy a stává se jejím cílem, tj. dovedností nebo kompetencí, která je pro žáka přístupná a osvojitelná.*

Tehdy se hodnocení pro žáka mění z magického prostředí v obyčejný a důvěrně známý pracovní nástroj. Říkáme, že hodnocení se pro žáka stává autonomním.“ (Slavík, 1999, s. 111 – 112)

Sebehodnocení je nejvyšší formou hodnocení a je typické pro konstruktivní školu, která se opírá o principy vzdělávání 21. století. Hodnocení se pak stane nejen prostředkem k dosahování cílů vyučování, ale stane se jedním z hlavních cílů vyučování. (Vališová, 2011, s. 253) S tím se rovnou pojí i ta skutečnost, že by sebehodnocení nemělo být pro žáky něčím příležitostným, ale naopak něčím, co je součástí celého systému, který můžeme nazývat jako *komplexní rozvíjející hodnocení*. Sebehodnocení v něm má postavení systematické činnosti, která se nezaměřuje pouze na afektivní složku činnosti (co se mi líbilo), ale zaměřuje se na žákově porovnání svých znalostí, dovedností a postojů v té které etapě vzdělávání, jež je porovnávána s jejím žádoucím stavem, aby mohl být žák schopen své učení ovlivňovat a podle tohoto zjištění dál pracovat na svém rozvoji. (Lukášová a kol., 2012, s. 155)

Autonomie znamená svéprávnost a schopnost se samostatně rozhodovat. Pokud se učitel rozhodne, že autonomní hodnocení zavede do své výuky a jeho snaha bude úspěšná, odrazí se to pozitivně na celém klimatu třídy. Žáci jsou často otevřenější a jistější, jelikož mají vhled do všech záměrů a postupů a co víc, nemají pocit náhodnosti. (Slavík, 1999, s. 135) Toho se dokáže však jen v momentě, kdy je žák dobře obeznámen s normami a kritérii hodnocení, umí analyzovat učitelovo hodnocení, má schopnost pozorovat sám sebe a být si vědom svých vlastních možností. (Vališová, 2011, s. 253) Pokud se učitel rozhodne zavádět autonomní učení, může u toho postupovat např. pomocí těchto dvou dimenzí:

- **Poznatková dimenze** – učitel skrze formativní hodnocení dává příklad žákům, jak diferencovaně a kriticky pohlížet na jejich pracovní postupy a výsledky práce. Účelem je vést žáky k co možná nejvíce objektivnímu zhodnocení.
- **Psychosociální dimenze** – žáci jsou připravováni zvládat přijímání názorů ostatních a být vůči nim tolerantní. Je zároveň i přípravnou fází pro učitele, jelikož role žáka se díky autonomnímu přístupu mění. (Slavík, 1999, s. 136)

Při sebehodnocení je důležité, aby byli žáci vedeni k tomu, že chyba není špatným aspektem, který se během učení vyskytne, nýbrž příležitostí, díky které lépe porozumíme učivu. *Žákova práce s chybou* by proto mohla mít tento postup: Vyhledání chyby -> Určení typu chyby -> Vysvětlení chyby -> Náprava chyby.

Žák nejprve nalezne při sebekontroli chybu a zhodnotí, jak tato chyba vznikla a jakou má váhu. Zda to byla náhoda, špatně naučené pravidlo či nepochopení instrukcí. Poté žák společně s učitelem hledá hlubší vysvětlení toho, proč žák chyboval. Zda za to může nedostatečná motivace, špatné porozumění mezi učitelem a žákem či jiné důvody. V poslední fázi žák svou chybu opraví společně s učitelovým pedagogickým zásahem, který zajistí, aby se tato chyba pokud možno již neopakovala. (Slavík, 1999, s. 138) Sebehodnocení má však veliký přínos i pro učitele, jelikož vypovídá o implicitních jevech, které nejsou často pro učitele, jakožto pro vnějšího pozorovatele, vnímatelné. Jsou jimi kupříkladu „*spokojenost žáka s dosaženým výsledkem; důvody pro jeho sebehodnocení, oblast, v níž žák sám pojmenovává potřebu pomoci, představy žáka o pomoci, ale i jeho aktivitě ke zlepšení výsledku atd.*“ (Lukášová a kol., 2012, s. 157)

Sebehodnocení proto není jen zvládnutí posuzování svého výkonu na základě kritérií hodnocení, ale je to vlastní uvědomění si svého vývoje, cesty, kterou se mé učení ubírá (Vališová, 2011, s. 264) a zároveň stanovení si osobních cílů, kterých chci dosáhnout. A to jak dílčích, tak dlouhodobých. (Lukášová a kol, 2012, s. 157) Žák proto hodnotí sám sebe nejen ústně či na základě určitých prací v rámci vyučovacího bloku, ale žák může mít kupříkladu notýsek, do kterého píše hodnocení celého týdne, půl roku i celého roku. (Vališová, 2011, s. 264) Cílem sebehodnocení není pouze reflexe, ale *metareflexe*, při které žák nejenže analyzuje chyby, kterých se dopustil, ale umí zároveň objektivně zhodnotit, proč se jich dopustil a co udělat pro to, aby je už příště neopakoval. (Starý a Laufková, 2016, s. 35) Sebehodnocení má vést především k celoživotnímu vzdělávání se a umění si pomoci i za dveřmi školy. Vede k tomu, aby žák uměl řídit sám sebe, a to jak na poli vědomostí, tak ostatních, třeba i morálních vlastností. Zároveň je ale důležité říci, že sebehodnocení není celistvé, pokud není doplněno učitelovým pohledem na výsledky žáka a naopak. Pouze takto vyvážené hodnocení může tvořit komplexní celek, který posunuje jak žáka, tak učitele dál v rámci dalšího vývoje. Oba dva aktéři tohoto edukačního procesu jsou poté schopni společně takové hodnotící výroky a taková opatření či osobní cíle, které vedou žáka k dosažení cíle, sestavit. (Lukášová a kol, 2012, s. 156)

3.2.1 Žákovská portfolia

Žákovské portfolio patří mezi autentické hodnotící techniky, jelikož jde o individuální a uspořádaný soubor prací jednoho žáka, které jsou posbírané za určité časové období, čímž poskytují různorodé informace o jeho výsledcích a zkušenostech. (Slavík, 1999, s. 106) Je to jinými slovy dokumentace obsahující informace o žákově postupné cestě ke zvládnutí komplexního cíle. (Vališová, 2011, s. 256) Může být ve formě desek či šanonu, který obsahuje práce písemné, úvahy, výtvarná díla i jejich interpretace či projekty. Portfolio může mít charakter deníku či knihy, ve které mohou být obsáhnuty také různé komentáře a příspěvky učitele, ale i rodičů, týkajících se žákových podstatných kroků, myšlenek či chování. Neznamená to tedy, že součástí portfolia jsou jen žákovy práce, ale i různé zprávy o tom, jak se mu daří. (Slavík, 1999, s. 106)

Portfolio nepomáhá jen žákovi utřídit si myšlenky a vytvořit zprávu o sobě samém, ale pomáhá i učiteli přemýšlet nad vhodnou hodnotící otázkou, jelikož právě portfolio dobře slouží pro potřeby individuální vztahové normy, kdy se učitel může na jeho základě sám sebe ptát: „*V čem konkrétně je tento žák úspěšný? Co by mu pomohlo k lepším výsledkům a větší pohodě ve škole?*“ (Slavík, 1999, s. 106) Důležité je, aby portfolio mapovalo celý vývoj žákova učebního procesu. Často se stává, že žáci napíší lepší práci, nežli tu předchozí, a tak ji z portfolia vyndají a nahradí ji svým lepším výsledkem. Účinnější však je, jestliže žák ve svém portfoliu nechá všechny tyto práce, na nichž později může mapovat svůj vývoj a sám si promyslet, kam se jeho práce vlastně ubírá. (Wiliam, 2016, s. 175) Starý a Laufková uvádějí, že: „*Velkou...rolí nehrají nashromážděné materiály, ale činnosti, které doprovázejí práci s portfoliem, tj. třídění, průběžná reflexe, sebehodnocení, sdílení, prezentování a obhajování.*“ (Starý a Laufková, 2016, s. 76)

Pokud bychom chtěli použít *portfolio jako jednu z technik hodnocení*, musíme předem: stanovit kritéria jeho hodnocení; co, kým a kdy tam bude ukládáno, a konečně samotná kritéria musí plnit svou komplexní evaluační povahu žákovy tvůrčí činnosti. Portfolio slouží především k hodnocení žákova pokroku a povzbuzuje ho k cílům dalším. Jan Slavík ve své knize *Hodnocení v současné škole* dále uvádí velmi zajímavou myšlenku. Tou je, že obsahem žákovského portfolia může také být *charakteristika vlastní nebo vymyšlené osoby*, což pojednává o žákově sebepojetí. Při hodnocení portfolia je důležité nezapomínat na to, že velmi cennou zprávou pro nás, učitele, je činnost vytváření portfolia.

Učitel by si měl dát pozor na to, aby portfolio nehodnotil jen na základě konečné podoby, zda se zdařilo či nikoliv. Portfolio dává učiteli možnost vidět svého žáka jako celistvou osobnost, která se vyvíjí, a která má své sny a přání. (Slavík, 1999, s. 107 - 108)

David Spendlove uvádí, že portfolií můžeme mít různé druhy nebo tyto aspekty spojit a vytvořit z nich jedno celé portfolio. Mezi typy portfolií řadíme např. tyto: osobní portfolio; mé nejlepší práce; portfolio napříč kurikulem; skupinové portfolio či povahové/vlastnostní portfolio, které se zabývá ne výsledky v rámci předmětů, ale dispozičním vývojem jedince. (str. 87)

3.2.2 Žákovská portfolia ve Švýcarsku

Ve Švýcarsku se převážně používá tzv. *Evropské jazykové portfolio* (dále jen EJP), které je založeno na *Společném evropském referenčním rámci pro učení, vyučování a hodnocení*. Cílem je monitorovat žákův proces učení se jazyku a zároveň jeho multikulturní přehled a vnímavost. Jelikož má Švýcarsko čtyři úřední jazyky, jimiž je němčina, francouzština, italština a rétorománština, a navíc je tato země velice multikulturní a pouze kolem poloviny dětí v kantonu Zürich mají němčinu jako mateřský jazyk, je výchova k multikulturalismu více než vítána. Toto portfolio je rozděleno na několik dílů podle věku žáků. Začíná se u *Portfolina*, které slouží pro děti zhruba od 4 do 7 let věku, pokračuje se *EJP I*, které je určeno žákům prvního stupně, následuje *EJP II* určené pro žáky druhého stupně a posledním je *EJP III*, které je pro žáky středních škol a dospělé. Pro učitele 1. stupně je tedy určeno *Portfolino* a *EJP I*. V *Portfolinu* si žáci vytváří svou první jazykovou biografii a monitorují, s jakými jazyky přicházejí do kontaktu ve škole, ale i v běžném životě. Učí se v něm základy všech švýcarských úředních jazyků a nachází jejich podobnosti. *EJP I* je poté nadstavbou, která pokračuje ve stejném duchu a žák do ní přikládá víc a víc informací. Žák si do svého portfolia zakládá různé jazykové zkoušky, eseje, informace o svém kulturním vnímání a celkovou reflexi svého učebního procesu. Cílem je, aby žák na základě tohoto portfolia mohl prezentovat své jazykové schopnosti a stal se zároveň nezávislým studentem, který je sám o sobě schopný pracovat na svém osobním rozvoji pomocí kritérií, výběru podstatných aspektů své práce a jiného hodnocení. (www.languageportfolio.ch)

4. Učitelovy kompetence k formativnímu hodnocení

Naučit se správnému formativnímu hodnocení je děj, který netrvá týden a kolikrát ani rok. Existují různé školící programy pro učitele, které mají i dvouletý průběh, během něhož učitel pronikne do způsobů formativního hodnocení tak, aby ovlivnilo jeho celou budoucí výuku. Tento druh hodnocení je o shromažďování důkazů o učení našich žáků. Jedním z hlavních hledisek, která bychom měli splnit, abychom byli schopni správně formativně hodnotit, je to, že přesně jako učitelé víme, co chceme, aby se naši žáci naučili. Pokud se stane, že si tím jistí nejsme, nemůžeme ani přesně vědět, jaké důkazy shromažďovat, natož jasně vědět, jak našim žákům v dosahování těchto znalostí pomoci. Formativní hodnocení je neutrální a jeho cílem není ho využívat pouze k určitým specifickým názorům na to, co by se měli žáci naučit. V praxi se často stává, že žáci se třeba nenaučí konkrétně tomu, co jsme si předsevzali, a proto bychom měli umět zjistit, co se ve skutečnosti naučili ještě předtím, než je budeme učit něco dalšího. Formativní hodnocení je reflektivním prvkem také pro nás, jako učitele, jelikož nám odpovídá na otázku: „Co jsem jako učitel udělal?“ nebo: „Co se moji žáci naučili?“ Není tedy jen způsobem, kterým hodnotíme žáky při výuce, ale je také komplexní ideologií, pomocí níž vedeme náš učební styl. (Wiliam, 2016, s. 8 – 9)

4.1 Hledání optimální metody hodnocení začínajícím učitelem

Z mého pohledu studentky, která právě po pěti letech dokončuje své studium, je hledání optimální cesty jak hodnotit velice náročné. A to nejen optimální cesty, co se právě hodnocení týče, nýbrž celé koncepce mého budoucího vyučování, o které budu přesvědčena, že je pro žáky i pro mne tou nejlepší. Čím více se snaží člověk vymyslet opravdu promyšlený plán, tím hlouběji proniká do vlastních myšlenek, které představují jak bohatší větvení se, tak slepé uličky. Avšak celý tento proces má jednu nevýhodu. Nemůže být opřený o dlouholeté zkušenosti, ale může stát jen na vlastním přesvědčení a zvládnutí témat převážně na teoretické bázi tak, aby bylo možno čerpat, pokud možno, z co nejvíce nápadů, metod a technik.

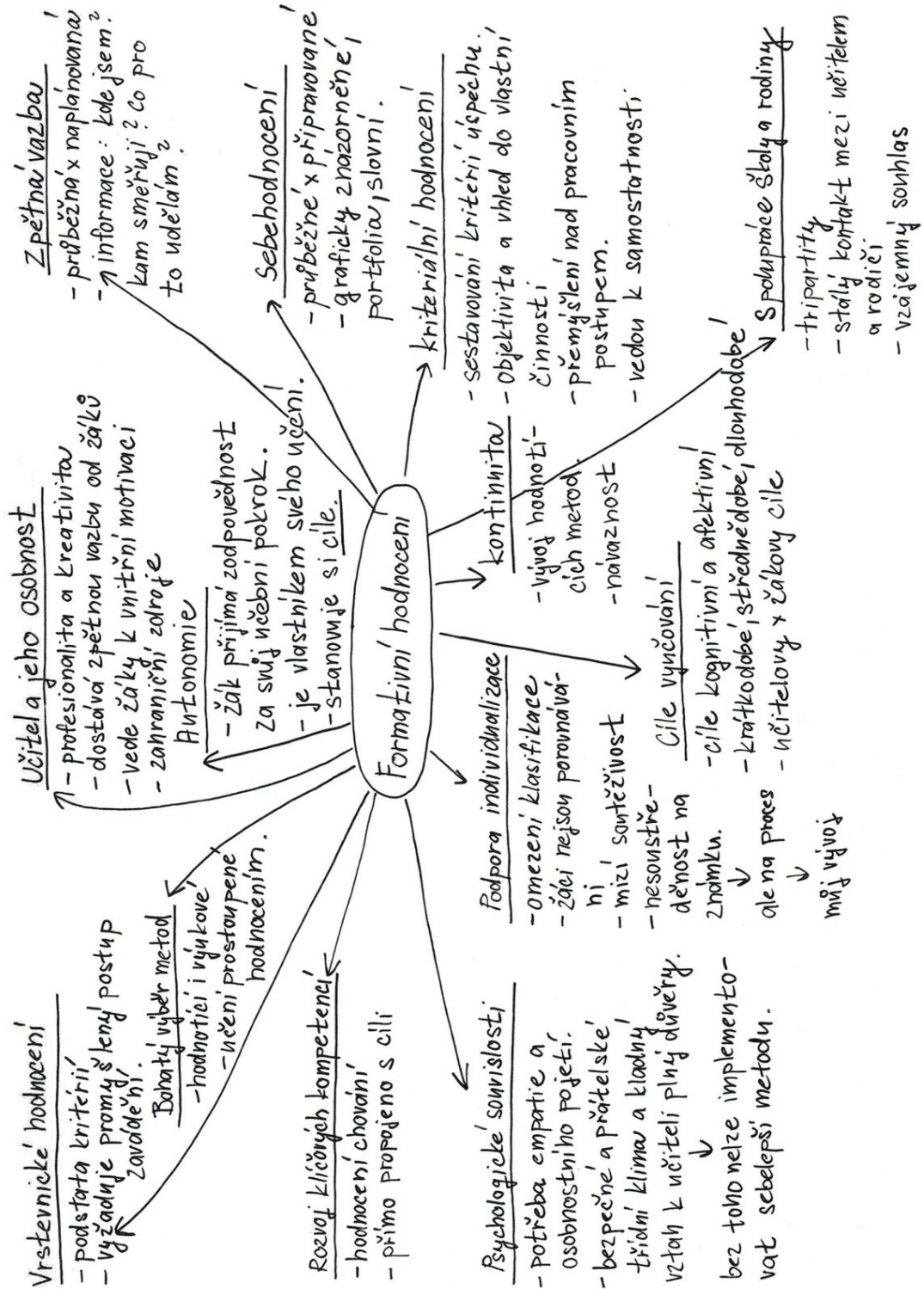
Domnívám se, že právě myšlenkové mapy mohou být odrazovým můstkem v momentě, kdy si pomocí tvořivé cesty, kdy se nám oddělené myšlenky propojují v jeden celek, stanovujeme systém, který budeme používat a rozvíjet v průběhu počátečních let naší praxe. Právě myšlenkové mapy jsou prostředkem, který nám často pomáhá se na

problematiku dívat z různých úhlů pohledu, čímž nás vedou k novým konceptům, ze kterých vznikají konkrétní kroky a činnosti. T. Buzan (2012) uvádí, že kromě flexibility, která je jedním z hlavních předpokladů kreativního myšlení, jsou dalšími faktory kupříkladu schopnost vytvářet nové asociace ze stávajících myšlenek, kombinování nezvyklých prvků, přeskládávání a spojování již existujících nápadů či přehodnocování a otáčení starých myšlenek vzhůru nohama. (s. 95-96)

Zavádění formativního hodnocení je promyšlený proces, při kterém musíme detailně sestavit jeho celý plán, do důsledku si říct, jaký vliv to bude mít na naše žáky i na celkové třídní klima. Měli bychom si říci, čeho všeho jsme schopní i my samotní, a to hlavně časově, náročností a jak moc budou autonomní samotní žáci. A co hlavně, jaké techniky budeme postupně zavádět tak, abychom dospěli k finálnímu obrazu, díky kterému budou žáci při vstupu na druhý stupeň připraveni na opravdovou zodpovědnost za svůj učební proces. K tomuto důvodu jsem se rozhodla sestavit si myšlenkovou mapu, do které jsem zaznamenala veškeré své myšlenky o tom, čeho všeho se formativní hodnocení dotýká, co rozvíjí a jaké jeho hladiny bych měla pokrýt, abych nic zásadního neopomněla.

Z níže vyobrazené myšlenkové mapy je evidentní, že jednotlivé metody formativního hodnocení jsou velice provázané a tvoří komplexní síť, od které se poté posuneme dál. Jednotlivé body prakticky navazují na celou teoretickou část, díky které jsem si udělala ucelenější představu o problematice hodnocení. Mapu jsem si nejdříve sestavila na základě myšlenek, které se mi rojily v hlavě, a rovnou jsem je zapisovala na papír. Poté jsem se k ní znovu vrátila zhruba po týdnu, sepsala ji v ucelenější formě a doplnila chybějící myšlenky. Formativní hodnocení je jako hlavní pojem v jejím středu, přičemž jednotlivé šipky značí pro mne ty nejdůležitější souvislosti, od kterých se odvíjí souvislosti dílčí (viz další stránka).

Obrázek 1: Moje myšlenková mapa



Díky této myšlenkové mapě mi celý systém formativního hodnocení začal dávat hlubší smysl. Uvědomila jsem si, že jedna metoda nefunguje bez druhé a naopak. Že pokud celý svůj systém postavíme kupříkladu pouze na kriteriálním hodnocení kognitivních procesů a sebehodnocení, přičemž úplně opomeneme hodnocení afektivních procesů společně s hodnocením vrstevnickým, naši žáci se rozvíjí pouze v určité oblasti své osobnosti a jejich potenciality nemají možnost se vyvíjet v celé své podstatě. Jak jsem již zmínila výše, domnívám se, že na základě našeho nedostatku bohatých zkušeností, jakožto začínajících učitelů, se vyplatí mít takovouto myšlenkovou mapu stále na očích a postupně se k ní vracet v rámci nejen plánu na celkový systém hodnocení, který si ve třídě stanovíme, ale také na sestavování plánů dílčích v rámci jednotlivých vyučovacích jednotek. Myslím si, že takováto mapa je velice cenná hlavně zpočátku, přičemž postupem času je doplňována o specifické metody a potřeby díky jedinečnosti třídního kolektivu, se kterým učitel pracuje.

Ve druhé kapitole praktické části se zabývám metodickým souborem, který obsahuje sborník praktických činností, které lze implementovat do samotné praxe. Jednotlivé nápady jsou rozděleny do skupin podle toho, k čemu konkrétně slouží. Z každé skupiny těchto aktivit je pár vybraných, které jsem zkusila v průběhu praxe během výuky použít, a obsahují mou reflexi z pohledu budoucího učitele. Je poté na každém z nás, kterou metodu se rozhodneme při své praxi používat a bude vyhovovat jak nám, tak našim žákům. Důležité však je, abychom nezapomněli pokrýt celý systém formativního hodnocení, jelikož pouze tak bude opravdově fungovat. Mnou vyzkoušené metody korespondují právě s výše zmíněnou myšlenkovou mapou, kterou jsem si pro tyto účely sestavila. V dalších řádcích se zabývám z mého pohledu důležitými kompetencemi, které by měl nejen začínající učitel ovládat, pro komplexní užívání formativního hodnocení.

4.2 Stanovování cílů

„Smyslem jakéhokoli cíle učení nebo kritéria úspěchu není pomáhat žákům dokončit určitou činnost – ale pomoci jim se učit.“ (Wiliam, 2016, s. 36) Stanovování cílů proto není jen důležité pro samotnou výuku a učitelův přehled o tom, co chce žáky naučit a hlavně jakým způsobem. Je to také nástroj, díky němuž můžeme adekvátně evaluovat a hodnotit, jelikož nám dá právě to potřebné měřítko, které nám poví, zda jsme dosáhli toho, co jsme si předsevzali. Výzkumy v rámci pedagogické teleologie prokazují, že učitelé často formulují své cíle velice obecně, zaměřují je za obsah nebo cíle neformulují vůbec. (Vališová, 2011, s. 135-136) Velkou problematikou stanovování cílů je také jejich špatná formulace či formulace taková, že nepodporuje mezipředmětové vztahy. Proč se tedy potom stává, že žáci umí vymyslet graf o hodině matematiky, ale nikoliv o hodině přírodovědy? Takovýmto zmatečným, či primárně použitelným cílem může být tento příklad: „*Umět napsat návod, jak vyměnit duši na kole*“. Lepším a srozumitelnějším cílem by bylo: „*Umět napsat návod*“, přičemž kontextem učení by bylo: „*Výměna duše na kole*“ a potencionálním novým kontextem, kterým zajistíme komplexnost našeho cíle, by bylo: „*Napsat návod, jak připravit sendvič*“. (Wiliam, 2016, s. 31 – 32) Cílem školní docházky, a zároveň v našem případě cílem formativního hodnocení, je učit žáky si tyto cíle stanovovat sami bez pomoci učitele i později ve svém životě, kdy na to už budou sami a nikdo je řízeně v tomto směru nepovede.

Jak už bylo řečeno i v předchozích kapitolách, formativní hodnocení není jen o tom, zda učitel používá jeho techniky během vyučování, ale je také o tom, aby se sami žáci naučili formativně hodnotit postupy a výsledky práce nejen své, ale často i svých vrstevníků. Tak, jako si učitelé stanovují cíle výuky dlouhodobé a krátkodobé, tu samou pozornost by si měl zasloužit i zvolený systém hodnocení, který bychom si přáli, aby si žáci osvojili. Z různých výzkumů navíc vyplývá, že formativní hodnocení založené na cílech dlouhodobých (tj. v řádu jednoho měsíce) či na cílech střednědobých (tj. v řádu jednoho týdne) je sice určitým způsobem užitečné, ale největší význam a změnu ve výuce zastává *formativní hodnocení krátkodobé, které se odehrává v řádu pouhých minut, ne-li dokonce sekund. Zajišťuje totiž žákův úspěch okamžitý, nikoliv úspěch, na který čeká týden nebo i měsíc.* (Wiliam, 2016, str. 9)

Každý zvolený dílčí cíl výuky obsahuje konkrétnější informace například o tom, jak koresponduje s obecnějšími cíli vyučování, jaké jsou podmínky jeho dosažení, je formulovaný v takovém jazyce, aby mu rozuměli sami žáci, a hlavně obsahuje informace o zkoumání míry jeho zvládnutí. (Vališová, 2011, s. 140) Z toho důvodu by měl být vzdělávací cíl stanovený tím způsobem, abychom mohli empiricky ověřit, zda ho žák opravdu dosáhl. To můžeme zajistit kupříkladu výroky jako je: *žák popíše..., vysvětlí..., vymyslí..., navrhne... či identifikuje...* (Starý a Laufková, 2016, s. 41)

Tyto charakteristiky jako by byly přinejmenším podobné sestavování kritérií při hodnocení. Tato podobnost nás vybízí k myšlence, že stanovování cílů jde ruku v ruce s plánem jejich hodnocení. Stanovování cílů se však netýká pouze učitele a toho, zda těmto cílům žáci rozumí. Týká se také stanovování osobních cílů samotnými žáky, což v nich podporuje pocit zodpovědnosti nad vlastním učením a jedinec se poté necítí jako pouhý objekt učebního procesu, nýbrž jako ten, kdo se na něm podílí. Žák se stává aktérem proměny svého vlastního rozvoje, což utváří i jeho osobnost a pozdější způsob života. Stanovování osobních cílů žáky také koresponduje s potřebou velmi žádané individualizace, jelikož tím, že žáci pracují se svými vlastními cíli, může je učitel např. rozdělovat do skupinek, ve kterých je třeba volit odpovídající strategie výuky, a stejně tak se děje i pro potřeby jednotlivce. (Lukášová a kol, 2012, s. 158)

Stanovování cílů je úzce spjato s dosahováním klíčových kompetencí a každý učitel si hledá takovou cestu, kterou propojí kognitivní i afektivní rozvoj jedince. Cíle nejsou tedy pouze o dosahování vědomostí v rámci učiva, ale mají komplexní vliv na žákův vývoj. Rozvíjí jak jeho osobnost na poli sebepoznání, seberegulaci, organizaci vlastního života či řešení problémů, tak učí žáka psychohygieně a tvořivosti. Stanovování rozvíjejících cílů se však týká také socializace, tj. žákových vztahů s ostatními lidmi, efektivní komunikace, jednat v různých situacích, schopnosti spolupracovat či být schopný ustát a jednat při soutěži či konkurenci. A v neposlední řadě, mezi cíle rozvíjející žakovu osobnost také řadíme mravně rozvojové cíle, kdy se jedinec učí jak morálce osobního vztahu k sobě samému, tak k morálce v komunikaci s druhými. (Vališová a Kasíková, 2011, s. 275)

4.3 Škola jako výchovná instituce

Tak, jako Bílá kniha, i Rámcový vzdělávací program se zabývá komplexním vzděláváním jedince. Naším úkolem, jakožto učitelů, kteří mají možnost vzdělávat novou generaci lidí již od velice útlého věku, je tuto ideu naplňovat a budovat v jedincích nejen vědomosti, ale i morální zásady a povahové vlastnosti. Nemůžeme si namlouvat, že by škola na žáka působila více než rodina, ale přinejmenším do utváření osobnosti jedince přispívá. A to právě na základě svých časových a promyšleně pedagogických možností. Je ale v dnešní době možné, kdy se o škole spíše přemýšlí jako o službě, aby právě tato instituce byla v očích veřejnosti respektována jako místo, kde se tyto cíle naplňují? Myslím si, že ano. Pokud se to zdaří, je to právě v našich rukou. A ono se to už daří. Jen mám pocit, že takových učitelů není mnoho. Respektive tolik, aby to mohl být obecný obrázek. Je to tím, že právě tito učitelé mají stále víru v poslání jejich profese? Možná.

Ráda bych se podělila o můj vlastní zážitek. Když jsem byla na výměnném studijním pobytu ve Švýcarsku, měla jsem praxi na místní základní škole v Curychu. Děti byly prvňáčci a jejich třídní učitel byl elementaristou teprve prvním rokem. Byl učitelem již kolem dvaceti let, ale vyučoval hudbu a zaměřoval se na starší studenty. Jednoho dne si však řekl, že by chtěl zkusit učit děti mladšího školního věku, a tak si doplnil své vzdělání. Je to člověk velice mírný, který mluví hlubším hlasem a poměrně pomalu s přesnou artikulací. Umí použít humor ve vhodnou chvíli, ale zároveň být respektován a sám dokáže respektovat. Škola je však pro něj místem, kde by děti měly být samy sebou, ale zároveň by do ní měly chodit s úctou a pocitem, že jsou v instituci, která jim bude v životě velice cenná. Proč tento příběh vyprávím, a to zrovna uprostřed textu mé diplomové práce, je ten, že pan učitel si stanovil pravidla, která postavil na té myšlence, že škola je váženou institucí. Každé ráno, když přišly děti do třídy, zamířily k panu učiteli, podaly mu ruku, podívaly se mu přímo do očí a řekly: „Dobré ráno, pane učiteli.“ Poté zamířily ke mně, také mi podaly ruku, podívaly se mi do očí a řekly: „Dobré ráno, Aneto.“ Tento zvyk se opakoval, když šly děti domů, ale také, když přicházely na odpolední vyučování, a když z něj odcházely. Někdo by řekl, že to bylo možná moc, ale právě díky tomuto zvyku dostala výuka jak dopolední, tak odpolední, úplně jiný ráz. Děti přišly do „instituce“. Do instituce, ve které se respektují jejich potřeby, ale stále do instituce. Pan učitel dbal na to, aby podání ruky bylo pevné a pohled do očí přímý. Ne proto, aby si tím zajistil vlastní autoritu, ale proto, aby se to stalo vlastností, kterou si děti ponесou do života. Každý týden

se ve třídě odehrávala třídnická hodina, ve které byly aktéry samy děti. Cílem bylo, aby si všichni popovídali o morálních vlastnostech, které jsou žádoucí, nebo které oni zastávají. Pokud se vyskytl problém s morálkou, pan učitel si nejdříve popovídal s jedinci, a poté si o tom popovídal s celou třídou. Když se ve škole vyskytl problém, kdy žáci podváděli při hraní fotbalu o přestávkách a negativně na sebe doráželi, vedení to začalo okamžitě řešit a všechny děti, které o přestávkách hrají fotbal, měly speciální hodinu se školním výchovným poradcem, který si s nimi při hře fotbalu vysvětlil pravidla a nenásilnou formou pomocí hry jim vysvětlil, proč se podvádět nemá, a jak to ovlivňuje morálku celého kolektivu, natož vnímání sebe sama a školy těmi, kteří tím trpí. Domnívám se, že pan učitel tento přístup zvolil proto, že stále věří v tu esenciální funkci školy. Možná je to tím, že ve Švýcarsku mají učitelé stále trochu jiné postavení, nežli my, a že zároveň mají na svých bedrech také více povinností, nežli máme my, hlavním ale však zůstává, že pan učitel věřil ve výchovnou funkci školní docházky. Děti to z něj cítily, respektovaly ho a respektovaly i samy sebe. Domnívám se, že pokud i my budeme stejným způsobem věřit, a nenecháme se zdolat argumenty, které svědčí proti nám, podaří se i zde u nás změnit pohled na vzdělávání do té míry, že tím příkladem nebudou jen výjimky, ale většina. Když jsem panu učiteli řekla, že to, co s dětmi dokázal v průběhu pár měsíců je úcty hodné, a že si přeju, abych měla jednoho dne na děti podobný vliv, řekl mi myšlenku, která mi utkvěla v paměti: „Úkolem nás, jako učitelů, není záměrně měnit děti do té podoby, kterou my si představujeme. Na to bychom si měli dát veliký pozor. Ale dávat dětem takové možnosti, aby ty správné vlastnosti mohly poznat a rovnou je zúročit.“

To samé platí i o hodnocení, a proto jsem se rozhodla tuto vsuvku do mé práce vložit. Techniky formativního hodnocení zvolené učitelem ovlivňují žákovu osobnost do značné míry. Utvářejí mu vnímání sebe sama, ale i respekt a zodpovědnost vůči hodnocení druhých. Hodnocení učí žáka přemýšlet nad svými možnostmi, nad strategiemi, kterými dosahuje svých cílů a učí ho strukturovaně přemýšlet nejen ve škole, ale i v životě. Mnoho učitelů na konci vyučovacích hodin hodnotí nejen to, co se žáci naučili, ale i to, jak se u práce chovali. Z našeho RVP zároveň vyplývá, že cílem vzdělání není jen rozvoj kognitivních funkcí, ale jedince v jeho celkovém pojetí. K tomu napomáhají klíčové kompetence, které znamenají kupříkladu rozvoj schopností sociálních a komunikativních, personálních dovedností a postojů, které by si měl žák ze vzdělání odnášet. To samotné nám dává na vědomí, že kladou i požadavek na hodnocení chování žáků. (Starý a Laufková, 2016, s. 86) V průběhu mých praxí na základních školách a pozorování učitelů

jsem se setkala s takými, pro které byly morální hodnoty žáků mnohem podstatnější, než jejich znalosti. Setkala jsem se i s tím, že žáci nebyli za svůj výkon vůbec hodnoceni, jelikož se u plnění aktivity nezachovali morálně správně... *“Jirko, tvůj výsledek byl jeden z těch nejlepších a býval by ses podělil o první místo v naší olympiádě, ale u plnění úkolu ses nezachoval správně a mě mrzí, že jsem slyšela, co jsem slyšela. Vy víte, že slušné chování je u nás to nejpodstatnější. Nezapomeň, že dobrým a vzdělaným člověkem tě rozhodně nedělají pouze tvé vědomosti, ale i tvé jednání. Z tohoto důvodu tvou práci vyřazují z hodnocení, i když je mi to opravdu líto. Pro příště si to však budeš pamatovat.”* (třídní učitelka, 4. třída, ZŠ v Praze) Je důležité říci, že hodnocení chování je celkem ožehavá věc. To, co je pro jednoho nepřijatelné, může druhý tolerovat a opačně. Někdy se i stane, že žák svým negativním chováním projevuje určité potřeby, které třeba vyplývají z jeho nenaplnujícího domácího prostředí. Jak se v těchto momentech rozhodnout, je těžké. Co nám však pro pravidla chování a jejich hodnocení může objektivně pomoci, je sestavování třídních pravidel, a to společně s žáky. Žáci mají pocit spoluzodpovědnosti za své jednání a naším úkolem je na ně klást správný důraz, jejich dodržování vyzdvihovat, upozorňovat na jejich porušování a celou tuto skutečnost reflektovat společně s žáky. (Starý a Laufková, 2016, s. 88-89)

4.4 Hodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami učení

Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) je nutné věnovat speciální pozornost. Naším úkolem je tyto specifické potřeby zohledňovat a snažit se zaměřovat naši pozornost na to, aby dítě na základě svého nedostatku nebylo nikterak poznamenáno a nezažívalo momenty stálých neúspěchů, které v něm vytvoří naučenou bezmoc, kdy jedinec věří, že není schopen se něčemu naučit, jeho sebevědomí je nízké a trpí vytvořenými bariérami vůči učiteli, rodině či celé škole. K tomu napomáhá, pokud má žák opravdovou možnost zažít úspěch v předmětech, ve kterých se jeho potíže neprojevují. (Slavík, 1999, s. 140) Domnívám se, že je důležité, aby žáci věděli, že nikdo není dobrý ve všem. I ten nejnadanější žák narazí na moment či na předmět, ve kterém nebude tak úspěšný, jako v jiných. „Každý umí něco.“ Cesta najít, co je to konkrétně, je někdy trnitá, ale pokud se to podaří, je to motivující aspekt, který kolikrát i udává směr našemu životu a budoucímu zaměření.

U dětí s SPU je podstatným aspektem naleznutí takové cesty pro zjišťování úrovně jejich vědomostí, která se nijak negativně nedotýká jejich poruchy. Je tím kupříkladu dostatek času na splnění aktivity bez časových limitů či soutěží na čas, omezení či zrušení kontrolních písemných prací, vytvoření podmínek, kdy hodnotíme dílčí úlohy dané aktivity, tudíž žák má možnost uspět v tom dílčím úkolu, který se netýká jeho znevýhodnění. A co je hlavní. Tak, jak to platí u všech dětí ve škole, znevýhodněný žák nesmí být terčem posměchu, kdy je na jeho nedostatky upozorňováno, jelikož by to mohlo vést k nezdravému rozvoji jeho osobnosti. Vyučující mají možnost pro žáka s SPU vytvořit individuální vzdělávací plán, který je přímo uzpůsoben pro žákovy potřeby vůči diagnostikované poruše. Žáka je poté vhodné hodnotit převážně na základě individuální normy a podle sociální normy možná v těch předmětech, které pro něj skýtají možnost budoucího uplatnění, tj. ve kterých je velká pravděpodobnost, že jednoho dne bude srovnáván s ostatními. Nejdůležitějším bodem na závěr je, že je nezbytné, aby učitel všechna navrhovaná opatření projednával s rodiči žáka se znevýhodněním, jejichž souhlas či nesouhlas je třeba respektovat a společně s nimi nacházet řešení. (Slavík, 1999, s. 140 - 141)

4.5 Motivace žáků vzhledem k formativnímu hodnocení

Učitelé často používají pro motivaci žáků do učení takové otázky, které slouží jako evokace. Povídají si o tom, co už žáci o tématu ví, co si už ve škole společně říkali a skrze jejich dosažené vědomosti či prekoncepty je motivují do učiva, které je čeká. Takové otázky vůbec nejsou od věci a naopak jsou žádoucí, avšak pro naše potřeby formativního hodnocení bychom je mohli ještě modifikovat. Mohli bychom se např. ptát: „*Proč myslíte, že jsme se učili to, o čem byla celá naše minulá hodina? A jak jsme se to vlastně učili?*“. Žáci totiž rozumí tomu, že o hodině se „něco učíme“. Často však toto učení dostává jakýsi mystický ráz – takový, že se to prostě učilo. A potom se může stát, že žáci tento proces myšlenkově hodí do kolonky, že se to učili proto, aby napsali test. Cílem formativního hodnocení je vylepšovat proces učení tím, že se v žácích prohlubuje pocit, že jejich vlastní učení je zároveň jejich vlastnictvím, nad kterým mají přehled a chápou ho. Že vědí, kde se právě nacházejí, kam směřují a co je konkrétním cílem. (Spendlove, 2009, s. 14)

Právě zapojování žáků do *sestavování cílů vyučování* může být dalším způsobem, jak žáky při učení motivovat. Tak, jako otázka hodnocení by měla vést k žákově autonomii, díky které se hodnocení nestává pouze něčím, o čem rozhodl někdo shora, ale samotný

žák, takovou možnost můžeme žákům dát i co se jejich vědomostí týče. Podstatným kritériem je, aby byl cíl žáky přijat, aby si ho vzali za svůj a vnitřně se s ním ztotožnili. K tomu pomáhá, pokud učitel nastaví takový cíl, který je:

- dosažitelný,
- má perspektivu (jeho zvládnutí se vztahuje i mimo zdi školní třídy a lze ho využít v rámci běžného života),
- je přizpůsobený reálným podmínkám (žák ho může docílit při zohlednění svých možností a situace, ve které se nachází). (Vališová, 2011, s. 140-141)

Mnoho učitelů říká cíl hodiny na začátku vyučovací jednotky. Tento koncept je správný v tom, že žáci přesně vědí, kam směřují. Není však úplně výhodný v tom, že v každé třídě se nám stane, že ne všechny děti jsou motivované do práce. Pokud tedy prozradíme cíl již na začátku, může se stát, že tím naše hodina ztratí punc určitého překvapení a očekávání. Je tedy vhodné začátek hodiny obměňovat. Takovou obměnou jsou již výše zmíněné zajímavé otázky, které vzbudí v žácích zájem a přemýšlení nad problémem. Nejen, že učitel tím implicitně vyjádří cíl hodiny, ale zároveň ponechá této hodině ráz výzkumné jednotky, kdy žáci skrze položenou otázku přijdou na výsledek sami a nic jim není prozrazeno. (Wiliam, 2016, s. 27)

Školní hodnocení by mělo být zaměřeno na odhalování žakových silných stránek a toho, co zná. Nemělo by být zaměřeno na žakovy chyby a na to, co nezná. Učitel by měl žáka utvrzovat v té myšlence, že když se o úkol opravdu pokusí, tak je v jeho pravomoci v něm uspět. Zde se opět setkává hodnocení se zadanými cíli. Když se povede organizovat učení do menších a ucelených celků, ve kterých se každému podaří uspět a pokrok každého jedince je hmatatelný, motivuje to žáka do další práce. Pokud se poté úkoly stále stávají úměrně složitějšími, tak jedinec může pozorovat svůj vlastní pokrok a zároveň to vede k vlastnímu hodnocení a vnitřní motivaci. S tím jde ruku v ruce *vnitřní diferenciací*. Když budeme dávat dětem úkoly, které se rovnají jejich individuálním možnostem, každý si za jejich zvládnutí zaslouží tu svou „jedničku“. (Vališová, 2011, s. 256)

K vnitřní diferenciaci nám převážně pomáhají přípravy na sestavování pestré škály dílčích úloh, které si může žák vybrat. Z vlastní zkušenosti teprve teď vím, co to znamená, když se v knihách píše, že při změně hodnotících technik nebo myšlenky, jejímž cílem je autonomie ve výuce, musí učitel počítat s celkovou změnou atmosféry a třídního klimatu ve své skupině dětí.

Učitel se stává opravdovým průvodcem, který je obklopen kolektivem, ve kterém je každý individualita, a ve kterém si děti, ve většině případů, zodpovídají za své vlastní učení. **Touto diferenciací jsou myšleny kupříkladu:**

- Nejrůznější úkoly na kartičkách, pracovních listech, ale i křížovky, rébusy a hádanky, které jsou opředeny něčím důležitým, a to je možnost sebekontroly. To zajistí, že žák může pracovat dle svého vlastního tempa.
- Úkoly rozdělené podle stupňů obtížnosti, kdy si sám žák vybírá stupeň.
- Nadaní a rychlí žáci vytvářejí své vlastní úlohy, které přidávají do sborníku a mohou pomáhat i pomalejším dětem, jelikož právě vysvětlováním se učí nejvíc.
- Svobodné volby žáků při plnění úkolů. Každý žák si může zvolit jaký úkol, kdy a jak odevzdá. To zvyšuje zájem o téma, pocit svobody, samostatnosti a tvoří základ pro pocit spoluzodpovědnosti za vlastní učení. (Vališová, 2011, s. 257)

Pokud se žákovi opakovaně stává, že se nedokáže během vyučování uplatnit a nemá možnost si prožít svůj vlastní úspěch, může upadnout do tzv. naučené bezmoci, kdy bude ke všem úkolům přistupovat negativně s pocitem, že je nezvládne. Tyto pocity si pak s sebou jedinec nese do celého života a je dost těžké je později změnit. (Vališová, 2011, s. 257)

4.6 Propojení formativního hodnocení s dosahováním klíčových kompetencí

Klíčové kompetence představují souhrn kvalit, které byt' nejsou na konci základního vzdělávání ještě plně rozvinuty, měly by být v jedinci rozvíjeny v průběhu celé školní docházky napříč předměty. Právě díky jejich multifunkční podobě a provázanosti by k jejich dosahování měly být použity různorodé techniky a učební obsahy, které dohromady tvoří ucelenou jednotku. (RVP ZV) Způsobem, kterým může učitel zjišťovat kompetence, je zadávání náročnějších a komplexních projektů, řešení problémových situací, případových studií či využití odborné diskuze a jiných technik. (Slavík, 2012, s. 206) Již zde vidíme, jakou roli v tomto celku hraje formativní hodnocení, jehož základními pilíři je uvědomělé ovládnutí strategií učení, konstruktivní řešení problémů, na které jsme narazili, či které očekáváme, že by mohly přijít, komunikace s učitelem, ale hlavně i se spolužáky či s rodiči o vlastním učebním pokroku a nejen to. Zvládnutí skupinové práce, reflexe a sebereflexe.

Jedním z příkladů, kdy učitel může skrze hodnocení propojit i dosahování klíčových kompetencí, je slovní hodnocení. Příkladem může být pololetní slovní hodnocení žákyně z českého jazyka, ve kterém paní učitelka reagovala nejen na vědomostní znalosti, ale i na výše zmíněné kompetence. Kupříkladu kompetenci k učení zhodnotila tím, že do zprávy zahrnuje informace o tom, jak si žákyně vedla své zápisky a ilustrace v sešitě, kompetenci komunikativní zhodnotila zmíněním podnětných otázek, které žákyně v průběhu hodin pokládala, které pomáhaly jak jí, tak celé třídě a kompetenci sociální a personální zhodnotila shrnutím toho, jak žákyně pracovala ve skupině a jak plnila zadané úkoly. V celé zpětné vazbě, kterou žákyně od své učitelky dostala, není ani jednou porovnávána s ostatními žáky a co víc, na konci je jí navrženo, co by mohlo být do budoucna pro její práci přínosnější. Opět ve formě, která podporuje rozvoj klíčových kompetencí (Starý a Laufková, 2016, s. 78-79)

B. Hansen Čechová připomíná, že: „...*hodnocení klíčových kompetencí je daleko citlivější než hodnocení znalostí. Slyšet od učitele: Neznáš Přemyslovce je daleko přijatelnější, než v diskuzi o Přemyslovcích ses nedokázal prosadit.*“ (2009, s. 11) Vynášení objektivních soudů o dovednostech žáka komunikovat, učit se a řešit problémy, obnáší kolikrát mnoho nejasností. Co to znamená, že jeden žák komunikuje lépe než ten druhý a jak jsme to zjistili? Hlavním hodnotícím prvkem klíčových kompetencí by měla být cesta k jejich rozvoji, nasměrování, jak se zlepšit a zjistit, co a kde vážlo teď v daný moment či již delší dobu. Právě tyto potřeby jdou ruku v ruce s formativním hodnocením a ostatními hodnotícími metodami. Jsou jimi kupříkladu *sebehodnocení* či z učitelovy strany *stanovování dílčích cílů*. Pokud víme, co chceme žáky naučit, měli bychom si také promyslet, jaké dovednosti chceme rozvíjet a jakým způsobem se tato výsledná dovednost u žáků projeví. K tomuto účelu pomáhá si s cílem učení stanovit i klíčovou kompetenci, které chceme aktivitou docílit. K hodnocení klíčových kompetencí také velice napomáhá *zpětná vazba*, kterou vedeme pomocí popisného jazyka, nikoliv pomocí hodnotícího jazyka. S tím jsou spojené *otázky*, které zaměřujeme právě pro potřeby rozvoje těchto kompetencí, a jsou pronášeny v konstruktivním duchu. Jak něco změnit... Co by nám pomohlo k vyřešení... (Hansen Čechová, 2009, s. 11-25)

Propojování cílů učení s klíčovými kompetencemi a jejich samotné hodnocení není jednoduchý cíl. Z pozice studentky, jejíž učitelská praxe teprve začne, však cítím, že je to velice účinné plánování, které začínajícím učitelům pomůže k tomu, aby do svého plánu vyučovacích hodin neopomněli zařadit podstatné aspekty práce.

Závěr k teoretické části

Z počátku pro mne bylo těžké pojmout tematiku formativního hodnocení z vícero úhlů pohledu. Myslím si, že to tak bývá téměř vždy, když začne člověk pronikat do něčeho nového, pro co se nadchl. Vypadá to, že jsme objevili alfu omegu celé záležitosti, ale každá další informace nás čím dál tím více utvrzuje přesně o opaku. Stát se expertem v určité oblasti chce trénink ne-li celoživotní. Sama cítím, že mám-li opravdu pevně říci, že celé problematice formativního hodnocení rozumím, potřebovala bych další pětileté období studia jak literatury, tak pozorování praxe v České republice i zahraničí a experimentální empirický výzkum, který bych podnikla na sobě samé, z něž bych byla schopna vytvořit závěry o tom, jak začínající učitel implementuje techniky formativního hodnocení do své vlastní praxe a co tento proces opravdu obnáší.

Ze studia literatury jsem si odnesla spousty dílčích poznatků. Hlavním z nich je, že bez hlubší znalosti dětské psychologie a pojmání žákovy osobnosti z komplexního pohledu s dávkou empatie, podpory přátelského a bezpečného třídního klimatu nelze vystavět i sebestyčnou plán naší podpory žákova učebního procesu. Právě z těchto aspektů vznikly efektivní hodnotící metody a techniky, které podporují převážně sebepojetí žáka a kultivují jeho mezilidské vztahy na základě psychologicky podložených procesů. S tím jde ruku v ruce individuální přístup k žákovi, jelikož bez něj jako bychom byli v opozici vůči všem metodám, které jedince rozvíjejí. Právě skrze individualizaci se rozvíjí žákovo sebepojetí a vnímání celé školské instituce jako místa, ve kterém se opravdově rozvíjí. S tím je spojen rozvoj vnitřní motivace, vzrůstající autonomie, kdy je jedinec zodpovědný za svůj učební pokrok a zároveň za zpětnou vazbu, kterou poskytne i druhým. Zkrátka a dobře, sestavení správného systému formativního hodnocení je velice promyšlený proces, který si žádá obrovskou profesionalitu a touhu pracovat na sobě samém a co hlavně, být otevřený tomu, že naši žáci jsou ti hlavní, od kterých se učíme. Právě oni jsou těmi nejvěrohodnějšími, se kterými ve škole trávíme každý den, a jejichž zpětná vazba je pro nás tím nejdůležitějším. Ať už ji vypořádáme nebo nám ji poskytnou žáci plánovaně.

Na základě prostudované literatury jsem také přišla na jeden jev, který obsahuje dvě linie a může být i velice subjektivní, ale z mého pohledu zajímavý pro sdílení. První linií je skutečnost, že v české odborné literatuře zatím nemáme takovou možnost se s tématem formativního hodnocení setkat. Je vždy součástí kapitol o hodnocení a většinou v porovnání s hodnocením sumativním, přičemž tato kapitola téměř vždy obsahuje spíše

jen jeho definici, nežli i praktickou část o tom, jak toto hodnocení implementovat do výuky. Pokud se v některých knihách s praktickou částí formativního hodnocení setkáme, většinou se týká sestavování kritérií. Jenže kritéria hodnocení nenaplňují celý systém formativního hodnocení, byť jsou pro něj často klíčová. Na tomto základě se domnívám, že učitelé, kteří se s takovýmito knihami setkají, nemají možnost do tohoto tématu proniknout, aniž by se pečlivě nezajímali o další prameny, které jim poté nabídnou informace o psychologických souvislostech hodnocení, cílech vyučování, spolupráci školy a rodiny či o sebehodnocení. Jenže zde už vzniká jakási roztržitost celého poznatku, která poté zapříčiňuje, jak se vám pokusím představit ve výsledcích praktické části, že mnoho učitelů techniky formativního hodnocení běžně využívá, avšak pojem „formativní hodnocení“ jim je často neznámý a jeho metody sestavili na základě své intuice, otevřeného přístupu a dlouholeté praxe plné sebevzdělávání. Na druhé straně je nutno dodat, že právě teď, v letech 2016 a 2017, vznikají pro nás velice užitečné knihy jako je *Formativní hodnocení ve výuce* od K. Starého a V. Laufkové, či jsou překládány zahraniční tituly jako je *Zavádění formativního hodnocení* od D. Wiliama a S. Leahyové. Právě v zahraniční literatuře se můžeme setkat s mnoha tituly, které se celým svým obsahem zabývají problematikou formativního hodnocení v komplexní šíři a jsou jednoduše propojeny s praktickými interaktivními úkoly, jako jsou učitelovy (čtenářovy) poznámky v průběhu čtení a nápady na aktivity, které se dají využít v praxi.

Tímto bych ráda navázala na linii druhou, která je již subjektivnější a je založena na mém pocitu, že mezi českou a zahraniční literaturou, se kterou jsem se setkala, jsou poměrně znatelné rozdíly ve stylu, kterým je psána. Česká odborná literatura mi po většinou přijde velice akademická, teoretická a jednoduše řečeno: „na všechno jde tak nějak ze široka“. Pokud je v ní pasáž, která se týká určitých nedostatků v pedagogickém jednání učitelů, které mohou vyvstat na povrch v průběhu jejich praxe, často je autorova rada nebo připomínka popisována velice jemně, až bych řekla, že nemusí být čtenářem povšimnuta s takovou mírou, kterou si zaslouhuje. Kdežto zahraniční literatura, do které jsem měla možnost nahlédnout, byla více věcná s dávkou profesionální konfrontace se čtenářem, která vybízela k přemýšlení nad vlastním učebním stylem a chybami či nedostatky, se kterými se může učitel potýkat.

Domnívám se však, že právě objektivně kritický přístup, který nás systematicky posouvá dál, při kterém si umíme uvědomit vlastní chyby, poučit se z nich a příště již postupovat jinak, nás dovede do kýženého momentu, kdy si budeme naše učení opravdu užívat a budeme mít pocit, že vše máme pevně v rukou. V následující praktické části vám představím rozhovory s učiteli, v jejichž rámci jsme si povídali právě o metodách hodnocení a o tom, jak na žáky působí. Měla jsem štěstí setkat se i s učiteli ze zahraničí, jejichž rámcové vzdělávací programy jsou esenciálně založeny na kritériích úspěchu, sebehodnocení a individualizaci. Ale i s těmi, jejichž rámcové vzdělávací programy na tomto systému založeny nejsou, čímž se tito učitelé setkávají s problémem, kdy jejich osobní přesvědčení nekoresponduje s časovým plánem či s celkovou myšlenkou vzdělávacího systému, ve kterém často není prostor pro plánované invence v tom měřítku, ve kterém by si to jedinci přáli. Na závěr teoretické části bych ráda přidala úsměvný obrázek, který z mého pohledu nadneseně vystihuje, v čem je podstata mnohdy se vyskytujícího problému jak kvalitní zpětné vazby, tak vzdělávacího systému v celé své šíři.

Obrázek 2: Příprava na test

**Když ti profesor nedokáže nic vysvětlit
a musíš se na test naučit sám.**



1. Výzkumný úkol: Zkušenosti učitelů s formativním hodnocením v ČR a v zahraničí

Předmětem mého výzkumu byla kvalitativní sonda, jejíž cílem bylo zjistit, jaký názor mají učitelé z České republiky a ze zahraničí na hodnocení, a které hodnotící metody oni sami při své výuce používají. Položila jsem si dvě základní otázky. V rámci České republiky to byla tato: **Používají čeští učitelé v rámci forem hodnocení zdůvodněně a systémově formativní hodnocení?** V rámci zahraničí jsem si položila následující otázku: **Čím je podmiňováno funkční používání formativního hodnocení v rámci vzdělávacích podmínek?**

Tato sonda měla formu dotazníku, který obsahoval 12 otázek. Zúčastnilo se ho dohromady 15 učitelů z 1. stupně ZŠ a 6 ředitelů základních škol z České republiky. V zahraničí se ho zúčastnilo 6 učitelů z 1. stupně ZŠ a 1 učitel ze střední školy. Výběr učitelů a ředitelů nebyl cílený, ale založený na mých možnostech, se kterými pedagogy se mi podařilo spojit. Pokud to bylo možné, snažila jsem se s respondenty sejit osobně a o mých otázkách si povídat, jelikož právě tak bylo možné uskutečnit hloubkový rozhovor na dané téma. Rozhovor byl vždy polostrukturovaný, jelikož téma hodnocení je velice otevřené a nabízí spousty podtémat. Rozhovor zároveň probíhal jako spolupráce, kdy jsme si s dotazovaným povídali a já do rozhovoru zařazovala vlastní zážitky, komentáře. Odpovědi dotazovaného jsem si rovnou zapisovala do počítače.

Tento výzkum jsem se rozhodla uskutečnit z čisté zvědavosti nad tím, jak je termín *formativní hodnocení* zakotven v České republice či v zahraničí. K bádání mi posloužil pouze dotazník a hloubkový rozhovor či elektronická komunikace s dotazovanými. Jeho validita je tedy založena pouze na mé interpretaci odpovědí pomocí otevřeného kódování postaveném na kontrastování shod či rozdílů ve výpovědích dotazovaných a zároveň na tematickém kódování, kdy zachycuji zajímavé a přínosné názory zúčastněných.

Přenositelnost výzkumu jsem se snažila zajistit popsáním důvodů ke zvolení jednotlivých otázek, popisem analýzy dat a zároveň sestavením dotazníku, který je vhodný nejen pro pedagogy, kteří se formativním hodnocením aktivně zabývají. Důležitým aspektem, který bych ráda zmínila již teď, je ten, že mé výsledky ze zahraničí považuji více za zajímavou informaci, nežli za validní výzkumnou sondu, na které můžeme postavit objektivní závěry. Pro zařazení zahraničních pedagogů jsem se rozhodla díky zkušenostem

z výměnného studijního pobytu v zahraničí, kdy jsem měla možnost tyto učitele oslovit skrze mé zahraniční spolužáky z Vysoké školy pedagogické v Curychu či skrze mé opakované cesty do Velké Británie či Nizozemska, kde jsem měla možnost dotazované učitele poznat.

Otázky byly sestaveny tak, aby přímo korespondovaly s tématy, kterými se zabývám v teoretické části, čímž jejich popis na teoretické bázi doplním o praktické zkušenosti učitelů z praxe. Cílem výzkumu bylo na základě položených otázek zjistit, jak daný učitel subjektivně nad hodnocením přemýšlí, co jsou pro něj hlavní principy, na kterých hodnocení staví, a naopak o čem pochybuje a proč to do svého systému hodnocení nezařazuje. **Respondentům byly položeny následující otázky v tomto pořadí:**

1. Jaký způsob hodnocení žáků nejraději používáte při své výuce?

(Úvodní otázka, díky které se respondent zamyslí nad hodnotícími metodami jím využívanými.)

2. Myslíte si, že způsob hodnocení ovlivňuje celkové klima ve třídě? Popište, co v této souvislosti pozorujete:

(Korespondující otázka s psychologickými souvislostmi hodnocení a osobnostním pojetí žáka.)

3. Uveďte, jakou metodu obvykle volíte pro motivaci žáků do učení se něčeho nového:

(Principem této otázky bylo zjištění, zda učitelé motivují žáky pomocí výukových metod či zároveň na základě filozofie, že žák je vlastníkem svého učebního procesu.)

4. Co pro vás znamená pojem „formativní hodnocení“?

Jaké s ním máte zkušenosti?

(Cílem zjištění, zda jsou učitelé seznámeni s terminologií, či používají techniky formativního hodnocení intuitivně bez cíleného zařazování.)

5. Přečtete si, prosím, níže uvedenou větu a vyznačte na škále, jak moc s tímto tvrzením souhlasíte či nesouhlasíte.

Vymezení jasných kritérií hodnocení pomáhá žákům prohlubovat jejich způsob přemýšlení nad vlastní prací.

Určitě souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – určitě nesouhlasím

Objasněte, prosím, Vaši volbu:

(Cílem č. 5, 6 a 7 zjištění názoru na využívání kritérií hodnocení, jakožto na jednu z hlavních technik formativního hodnocení.)

6. Používáte kritériální hodnocení? Vyberte si, prosím, jednu z možností níže a připište svou zkušenost:

- a. Nepoužívám, jelikož...
- b. Používám a myslím si, že na žáky to má tento vliv...

7. Přečtěte si, prosím, níže uvedenou větu a vyznačte na škále, jak moc souhlasíte či nesouhlasíte s tímto tvrzením.

Pokud žákům dáme jasná kritéria toho, co budeme hodnotit, tak tím zbytečně zasahujeme do jejich kreativního přemýšlení.

Určitě souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – určitě nesouhlasím

Objasněte, prosím, Vaši volbu:

8. Pokud používáte sebehodnocení, jak ho koncipujete?

Jak na něj žáci reagují?

(Účelem zjistit používání sebehodnocení, jeho realizaci a zpětnou vazbu od žáků.)

9. Napište, prosím, v procentech, jak velký podíl v rámci celkového objemu hodnocení věnujete:

- a. sebehodnocení žáků -
- b. hodnocení žáků mezi sebou (vrstevnické hodnocení) -
- c. kritériálnímu hodnocení -
- d. pokud ve značné míře používáte i jinou hodnotící techniku, napište, prosím, kterou –

**Součet procent u jednotlivých technik hodnocení dává celkem 100%.*

(Cílem zjistit, jak se jednotlivé metody objevují v celkovém objemu hodnocení. Z výsledku můžeme vyzorovat častost používání jednotlivých technik a hlavní principy daného učitele.)

10. Napište svůj názor na hodnocení žáků mezi sebou jako jednou ze strategií hodnocení:

(Tato otázka doplněna většinou dalšími otázkami o koncipování této metody hodnocení.)

11. Jaké jsou vaše zkušenosti s vyvažováním hodnocení žáků podle individuální a obsahové vztahové normy, popřípadě sociální vztahové normy? (Tzn. hodnocení žáka na základě jeho subjektivních možností vs. celoplošné hodnocení žáků ve třídě dle stejných požadavků. Jde to vyvážit?).

(Účelem zjistit, jakou vztahovou normu učitelé při své výuce preferují a proč.)

12. Jaký je váš názor na žákovská portfolia jako podklad pro hodnocení? Prosím, vyberte jednu z možností níže a připište svou zkušenost:

a. Žákovská portfolia používám a ve výuce je pro potřeby hodnocení aplikuji tímto způsobem ...

b. Žákovská portfolia nepoužívám, jelikož...

(Cílem zjistit, zda učitelé portfolia používají a zda ano, jak přesně je koncipují.)

Výsledky výzkumu jsou rozděleny na 3 části. Odpovědi učitelů z České republiky, odpovědi učitelů ze zahraničí a mé celkové vyhodnocení řešení výzkumného úkolu. U jednotlivých učitelů nejsou používána celá jména a základními hledisky pro upřesnění sondy jsou: v zahraničí stát, ve kterém učitel vyučuje; v ČR město, ve kterém učitel vyučuje; délka praxe učitele; třída, ve které vyučuje; poznámka, zda jde o učitele či ředitele ZŠ; způsob, kterým jsem získala odpovědi.

V rámci výsledků je pro mne důležité zaměřit se na zajímavé aspekty práce učitelů, které pro nás mohou sloužit jako inspirace, v některých případech naopak i jako výtky, čeho bychom se mohli vyvarovat. V následujících podkapitolách představím výsledky svého výzkumu a ve druhé kapitole praktické části představím metodickou sbírku aktivit formativního hodnocení, která reaguje na výsledky mého výzkumu, a která je představována z čistě praktického hlediska.

1.1 Výsledky výzkumu v České republice

Výzkum o povědomí učitelů o formativním hodnocení v České republice jsem se rozhodla uskutečnit převážně z toho důvodu, že se domnívám, že s ním tolik ještě vědomě nepracujeme a je metodou, která si své místo na slunci teprve hledá. Snažila jsem se tedy odpovědět na již výše zmíněnou otázku: **Používají čeští učitelé v rámci forem hodnocení zdůvodněně a systémově formativní hodnocení?**

Analýza rozhovorů měla dvě etapy. V první etapě jsem si sestavila tabulku pro každou otázku zvlášť, která obsahuje odpovědi všech respondentů, ze kterých jsem poté vyvozovala závěry pro etapu druhou, kterou v podobě zjištěných výsledků prezentuji v této kapitole. Výše zmíněné tabulky z první etapy analýzy jsou do práce vloženy jako příloha na jejím konci. Výzkumu se zúčastnilo 21 učitelů, které označuji pouze křestním jménem a v případě opakování jména čísly 1 nebo 2. V kolonce „Způsob komunikace“ označení *OS* značí *Osobní setkání* a označení *EK* značí *Elektronická komunikace*.

Tabulka 3 - Respondentský soubor v rámci České republiky

Označení učitele	Město, kde vyučuje	Pozice	Ročník, ve kterém vyučuje	Délka praxe	Způsob komunikace
Alena	Rudná	Ředitelka, praktická ZŠ	Malotřídní škola	26 let	EK
Brigita	Ml. Boleslav	Ředitelka	2. stupeň	24 let	OS
Dagmar	Mnichovice	Učitelka	4.	6 let	EK
Dana	Mnichovice	Učitelka	2.	40 let	EK
František	Rudná	Učitel, praktická ZŠ	Malotřídní škola	36 let	EK
Hana	Mnichovice	Učitelka	3.	25 let	EK
Jan	Praha	Ředitel	2. stupeň	cca 20 let	OS
Jana	Mnichovice	Učitelka	2.	22 let	EK
Jaroslava	Benátky n. J.	Učitelka	4.	24 let	EK

Marie_1	Ml. Boleslav	Učitelka	4.	39 let	OS
Marie_2	Praha	Ředitelka	2. stupeň	34 let	OS
Martin	Praha	Ředitel	2. stupeň	cca 20 let	OS
Martina_1	Praha	Učitelka	3.	17 let	OS
Martina_2	Praha	Učitelka	2.	23 let	OS
Milena	Mnichovice	Učitelka	1.	10 let	EK
Radka	Praha	Učitelka	4.	28 let	OS
Svatopluk	Říčany	Učitel	4.	25 let	EK
Tereza	Prácheň	Ředitelka	Malotřídní škola	17 let	EK
Veronika	Praha	Učitelka	4.	13 let	OS
Mína	Benátky n. J.	Ředitelka	Malotřídní škola	7 let	OS
Věra	Ml. Boleslav	Učitelka, praktická ZŠ	3. a 4.	18 let	EK

V následujících řádcích představuji podrobnou analýzu výzkumu po jednotlivých otázkách v podobě druhé etapy mého šetření. V odpovědích jsou zaznamenány autentické či mnou parafrázované odpovědi dotazovaných, které buď jednotlivce spojují, rozdělují nebo samy o sobě pokládají novou a neobvyklou otázku k zamyšlení. V některých případech pro mne bylo důležité učitele citovat z toho důvodu, že bez přesného prezentování jejich myšlenek by sdělení ztratilo svou osobitou podstatu. V jiných případech jsem zvolila parafrázování, jelikož se myšlenky dotazovaných shodovaly a tvořily tak ucelenou skupinu. Každá otázka je rozdělena na dílčí celky, které na jejím konci shrnují do uceleného závěru.

1. Jaký způsob hodnocení žáků nejraději používáte při své výuce?

Hodnotící způsoby dotazovaných učitelů se dají na základě porovnání vztahu k různým formám hodnocení rozdělit na tři skupiny:

- a) Ti, kteří kombinují hodnocení pomocí klasifikační stupnice a do výuky zapojují techniky formativního hodnocení. Většinou tento způsob hodnocení vyplývá z potřeby školy, která pro hodnocení žáků využívá právě klasifikační stupnici, ale samotným učitelům vyhovuje své žáky primárně hodnotit individuálně.
- b) Ti, kteří používají hlavně klasifikační stupnici, ale do své výuky se snaží vkládat také sebehodnocení, okamžitou zpětnou vazbu, či někteří i vrstevnické hodnocení.
- c) Ti, kteří používají pouze slovní hodnocení za pomoci technik formativního hodnocení.

Jelikož je tato otázka první v mém výzkumu a svou podstatou je velice otevřená, její zpracování jsem pojala tím způsobem, že v něm seznamuji s hodnotícími styly každého z učitelů. Vyplývá z nich totiž, jak odlišné přístupy někteří dotazovaní učitelé mají.

Propojení technik formativního hodnocení a klasifikace:

- Veronika: „*Ve třídě nehodnotím, ale známky dostává pár dětí, které je opravdu chtěly (nebo jejich rodiče). Pracuji s Mapami učebního pokroku, vrstevnickým hodnocením i sebehodnocením. Vůbec nesoutěžíme a neplníme aktivity založené na rychlosti. Někdy je do výuky však zařadím, protože chci děti připravit na to, že až budou starší, na školách se málokdy setkají s takovým individuálním přístupem. Dále jsme součástí projektu *OPPA pro děti, co mají SVP.*“
- Radka: „*Sestavuji si vlastní grafy a mapy učebního pokroku. Když jsem začínala učit, potřebovala jsem se opřít o formální hodnocení žáků, ale postupem času bylo evidentnější, že děti toto hodnocení pojmají jen se sociální stránky (škatulkování). Používám slovní hodnocení, okamžitou zpětnou vazbu a sebehodnocení. Ve třídě mám 30 dětí, proto je důležité, aby byly vedeny k zodpovědnosti za své učení. Testy rozdělují na vědomostní a kompetenční část – je důležité hodnotit dílčí složky. Hodnocení je důležité propojovat s psychickou stránkou dětí.*“
- Jan: „*Myslím si, že známka hraje svou roli hlavně na 2. stupni ZŠ, ale na 1. stupni je pro mne důležitější slovní hodnocení a ocenění pokroku. Používám Mapy učebního pokroku, protože si myslím, že hodnocení by mělo převážně informovat – a to hlavně samotného žáka. Velice důležitá je práce s chybou.*“

- Marie_2: „Používám známky, ale snažím se je vždy doplnit o ústní hodnocení. Slovní hodnocení je pak důležité hlavně u etické výchovy, kde se žáci sebehodnotí, ale zároveň se hodnotí i se spolužáky navzájem.“
- Hana: „Kombinuji klasifikační stupnici s technikami formativního hodnocení. Je podstatné, aby bylo hodnocení pro žáka odrazovým můstkem a motivací na sobě dál pracovat. Nebát se přiznat chybu, neostýchat se zeptat na to, s čím si nevím rady, pomáhat si s ostatními a být schopný se sebehodnotit.“
- Milena: „Nejvíc mi vyhovuje hodnocení slovní, ale klasifikačním řádem jsem nucena do sumativního hodnocení, které nemá zvlášť pro nejmladší žáky velkou hodnotu. Oni sice čekají nějaká čísla, protože to po nich chtějí rodiče, ale neumí si pod jednotlivými známkami představit konkrétní úroveň schopností.“
- Alena: „Používám klasifikaci a kriteriální hodnocení.“
- František: „Používám slovní hodnocení i klasické známkování. Snažím se žáky motivovat a někdy zařadím i kriteriální hodnocení.“
- Tereza: „K hodnocení žáků používám převážně klasifikační stupnici, menší děti motivuji např. obrázky, razítka atd. Slovním hodnocením shrnuji výkon za delší časové období a také tam, kde by známka neodpovídala vynaložené snaze žáka.“
- Věra: „Používám slovní hodnocení podbarvené známkami. Ke každé známce řeknu, proč ji žák dostal, ale v globálu nemají známky ve speciálních třídách skoro žádnou cenu. Každý je na jiné výši a má jiné možnosti. Každý má nárok na jedničku, ale jejich hodnota je jinde.“

***Projekt OPPA:** „Smysluplné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“

(Dále jen SVP). Je projekt podpořený Magistrátem hlavního města Prahy v rámci programu Praha – Adaptabilita. ZŠ Lyčkovo náměstí (Smysluplná škola) získala finanční prostředky pro práci s žáky s SVP. Cílem školy je zlepšit vzdělávání dětí, které jsou integrované, zdravotně handicapované, sociálně znevýhodněné či mají jiný mateřský jazyk nežli češtinu. Více informací o plánovaných aktivitách na <http://www.zs-ln.cz/zakladni-skola/projekt-oppa>.

Klasifikace:

- Martina_2: „Během dne dávám žákům okamžitou zpětnou vazbu. Do každého dne se snažím vkládat sebereflexi a známky společně s žáky projíždíme, aby přesně věděli, co si pod nimi v rámci určitých úkolů představit. Již teď ve druhé třídě

vidím, že děti se díky tomuto způsobu přemýšlení nad svým učebním pokrokem velice posunuly vpřed.“

- Brigita: *„Hodnotíme děti převážně pomocí klasifikační stupnice, ale učíme je i sebehodnocení.“*
- Dagmar: *„Děti hodnotím podle klasifikační stupnice, ale v rámci třídy se snažíme i o vrstevnické hodnocení.“*
- Dana, Jana a Jaroslava hodnotí převážně jen pomocí klasifikační stupnice. Jaroslava používá během hodin ještě ústní hodnocení.

Slovní hodnocení s technikami formativního hodnocení:

- Martina_1: *„Nejvíce používám slovní hodnocení, okamžitou zpětnou vazbu a sebehodnocení. U dětí, a to hlavně na 1. stupni ZŠ, je důležité, aby okamžitě věděly, jak postupovat dál, aby dosáhly cíle. V první třídě jsem psala slovní hodnocení každý měsíc a teď ve třetí třídě ho píši jednou za čtvrt roku.“*
- Martin: *„Důležité jsou slovní komentáře, hledání a identifikování chyb, povídání si o stanovených kritériích. Nejpodstatnější je pro mě práce s kritérii. Žáci by vždy měli znát kritéria práce ještě před tím, než začne. Důležité je také sestavovat takové úlohy, ve kterých mají všichni žáci možnost se najít (práce zaměřená na aplikaci, porozumění, analýzu).“*
- Marie_1: *„Do 3. třídy máme u nás ve škole pouze slovní hodnocení. Vyhovuje mi to nejvíc, protože po tom, co si učitel vyzkouší takto individualizovaný přístup, tak zjistí, že je klasifikační stupnice velice omezující. Stalo se mi jen jednou, že si děti slovní hodnocení neuvědomovaly, a tak jsme museli na čas přejít na známky, jelikož jim díky tomu došlo, že pětku mohou opravdu dostat.“*
- Svatopluk: *„Používám pouze slovní hodnocení.“*
- Mína: *„Ve škole používáme pouze slovní hodnocení a jednou měsíčně, na konci tematického celku, píšeme dětem výstupy. Slovní hodnocení nám však zabere hodně času. Je to vždy zhruba stránka a půl na jednoho žáka. Máme metodika, který dává hodnocení jednotnou formu. Každý učitel mu pošle své hodnocení a on ho upraví do správného jazyka. Aby to bylo emocionálně správně. A taky kvůli převedení na známky. Během dne dáváme žákům okamžitou zpětnou vazbu a každý žák má jako výstup z celého roku své portfolio. Každý učitel má sešit, do kterého si zapisuje poznámky o žákovi.“*

Shrnutí: Z jednotlivých odpovědí pozorujeme, že hodnotící styly jednotlivých učitelů se liší převážně na základě jejich osobnostního založení. Těchto rozdílů si poté můžeme detailněji všimnout v odpovědích na další otázky výzkumu.

2. Myslíte si, že způsob hodnocení ovlivňuje celkové klima ve třídě? Popište, co v této souvislosti pozorujete:

Všichni dotazovaní se shodli, že způsob hodnocení skutečně ovlivňuje klima ve třídě a to z různých úhlů pohledu. Odpovědi respondentů jsem rozdělila do dílčích skupin na základě názorů, ve kterých se jednotliví učitelé doplňovali.

Vliv používání klasifikační stupnice na klima:

- Děti jsou kastovány do kategorie, ze které se již nevymaní.
- Slouží převážně pouze jako vnější motivace. Žáci se soustředí na to, aby dostali dobrou známku. Klima je soutěživé, děti se srovnávají, ti horší mohou mít snížené sebevědomí.
- Pro některé dotazované učitele však slouží jako zdroj zdravé soutěživosti a motivovanosti. Dodávají ale, že pro citlivější děti může být kontraproduktivní. Při špatné známce brečí a touží nikoliv po zlepšení vědomostí, ale po zlepšení známky.
- Rodiče jsou často těmi, kdo chtějí žáky srovnávat a touží po známkách.
- Pokud používáme klasifikační stupnici, měli bychom známku doplňovat také o slovní komentář.

Vliv používání slovního hodnocení na klima:

- Děti se nesrovnávají, jelikož ví, že hodnocení každého z nich je jiné, jelikož každý něco umí a něco neumí. Tento druh hodnocení ani srovnávat neumí, jelikož i ten nejlepší žák má v rámci kompetencí své nedostatky – každý má na čem pracovat.
- Jelikož se hodnotí hlavně pokrok, žák chce dokázat, že to umí, že danou látku opravdu pochopil. Netouží po tom, aby dostal jedničku. Vnější motivace slábne.
- Tento druh hodnocení podporuje pochopení dětí s individuálním vzdělávacím plánem. Ostatní poté nemají problém s tím, že měl dotyčný např. více času.
- Podstata okamžité zpětné vazby: žák ví, že učitel nad tím přemýšlí, věnuje mu svůj čas a energii.
- Vede k nezištné pomoci druhému.
- Pěstuje sebedůvěru.

Vliv práce s chybou na klima:

- Stále hledáme to, co udělalo dítě špatně, namísto toho, abychom hledali, co udělalo správně, a chyba byla odrazovým můstkem. Nikdo nepotřebuje stále jen slyšet, kde byla chyba. Člověk potřebuje uznání.

„Klima není jen o hodnocení“:

- Člověk musí stále přemýšlet nad tím, co třídní klima ovlivňuje a proč nefunguje.
- Důležitá je celková individualizace a osobní vztah k žákům.
- Systém malotřídní školy, kdy se žáci učí napříč ročníky, podporuje nekompetitivní klima, jelikož žáci vědí, že se nelze mezi sebou srovnávat.
- Správné klima se utváří i v momentě, kdy jsou žáci autonomní v rámci sestavování pravidel či kritérií. Pokud pojmu tato pravidla za svá, opravdu je dodržují a vyžadují to i po ostatních.

Vliv negativního hodnocení na klima:

- Když se negativní hodnocení nakumuluje na jednoho žáka, ostatní ho začnou vyřazovat z kolektivu.

Vliv transparentnosti hodnocení na klima:

- velice důležitá je práce s kritérii, jelikož děti jsou citlivé vůči nespravedlnosti.
- Pokud žák neví, proč byl hodnocen právě určitým způsobem, je demotivován.

Shrnutí: Z odpovědí vyplývá stále více preferovaný názor, že používání klasifikační stupnice bývá často kontraproduktivním prvkem, který byt' někdy slouží jako motivace, stále plní funkci motivace vnější, nikoliv vnitřní. Naopak slovní hodnocení vychází z průzkumu jako formující metoda, která zamezuje srovnávání dětí a podporuje jejich individuální předpoklady.

3. Uved'te, jakou metodu obvykle volíte pro motivaci žáků do učení se něčeho nového:

Odpovědi dotazovaných se dají v rámci druhů motivace shrnout do několika skupin v rámci nejčastěji preferovaných způsobů. Některé názory jsem pro jejich výpovědní hodnotu citovala a jiné, ve kterých se respondenti shodují či doplňují, jsem parafrázovala a shrnula do bodů. Nejpreferovanější druhy motivace jsou následující:

Zaměřenost na vnitřní motivaci a autonomii:

- Veronika: *„Snažím se dávat přednost tomu, co chtějí děti. Třeba když mají návrh na výlet. Zkousím žákům nabízet věci z různých oborů, ale někdy jsou však věci, co se naučit musí. Říkám: „Já vám můžu otevřít dveře a vy se buď podíváte, co je dál, nebo je zavřete.“ Než použiji vnější motivaci, tak použiji jiné rčení: „Koně můžete přivést k řece, ale pít musí sám“. K tomuto účelu bych doporučila knihu od Ivo Tomana – Motivace zvenčí je jako smrad, za pár hodin se vyvětrá.“*
- Skrze individualizování výukových cílů a stanovování cílů krátkodobých.
- Používání Bloomovy taxonomie, kdy na základě pestré škály úkolů má každý možnost uspět v tom, co mu jde.
- Používání map učebního pokroku.
- Umět nastavit takovou laťku, která je splnitelná, ale není nejjednodušší.
- Skrze dětskou touhu vyzkoušet něco nového, ještě neobjeveného.
- Věra: *„Často říkám: Pojd'te to zkusit! Třeba vás to bude bavit. A když ne, tak se nic nestane.“*

Zaměřenost na zážitek a zkušenost:

- Radka: *„Přes divadelní hry, vtáhnutí do děje. Nebo skrze exkurze do historické doby. Nebo pomocí příběhu/zápletky. Kupříkladu v matematice musíme něco rozluštit, vyřešit problém. U češtiny přes hmat a dramatizaci.“*
- Propojování reálného světa a osobní zkušenosti s probíraným učivem.

Zaměřenost na vyvozování a objevování:

- Jev vyplyne z určitého cvičení či hry. Žáci vyhledávají a pak teprve pojmenovávají. I když se žáci musí naučit poučku, objevování je velice motivuje.
- Otázky, které navedou, ale neprozradí. Brainstorming.
- Práce s prekoncepty.

Zaměřenost na vnější motivaci:

- Znamky, jiná ohodnocení a sladké odměny.
- Pomoc učitele i spolužáků – pocit, že na to není žák sám.

Tereza dodává: *„Velmi se snažíme, aby motivace nebyla zaměřená na získávání známek, ale na osvojení znalostí a dovedností. Na prvním stupni je to ještě poměrně snadné, protože i slabší děti dokážou pochopit, že znalost čtení a počítání jim v životě „k něčemu bude“.*

U starších dětí je to složitější, protože už si dokážou snadno uvědomit, které znalosti jim v běžném, praktickém životě opravdu k ničemu nebudou (např. pokud je mým cílem stát se opravářem aut, asi nepotřebuji znát trávící soustavu škrkavek...) Poté je motivace známkami možná vhodná. Často se setkávám také s tím, že děti pracují proto, že chtějí někomu udělat radost, popřípadě v horším případě se bojí, aby někoho nerozzlobily (většinou rodiče).“

Shrnutí: I když dotazovaní učitelé používají k motivaci svých žáků různé způsoby, domnívám se, že nikdy nelze jejich přístupy dělit na uzavřené skupiny, do kterých se neprolínají i metody jiné. Tuto otázku, která může znít jako vytržena z kontextu, jsem do tohoto výzkumu zařadila z toho důvodu, že mne zajímalo, v jaké míře dotazovaní učitelé preferují motivaci vnitřní, založenou na tom, že žák je vlastníkem svého učebního procesu. Domnívám se, že právě tento druh motivace je tím, ke kterému bychom měli primárně směřovat, ale sama cítím, že k tomuto cíli je třeba doplňování i jiných způsobů motivace, které udělají výuku zajímavou, kdy sami žáci touží po dalším objevování.

4. Co pro vás znamená pojem „formativní hodnocení“?

Hlavním výsledkem u této otázky je skutečnost, že dotazovaní učitelé se moc s termínem *formativní hodnocení* nesetkávají, ale jeho techniky v určité míře běžně využívají. Pro dotazované učitele toto hodnocení znamená:

- Je to komplexní druh hodnocení, který formuje osobnost v tom ohledu, že si žák uvědomuje své kladné i negativní stránky. Žák není pohlčen věčnou negativitou ve školství, ale vlastní chyby vnímá jako odrazový můstek ve svém vývoji.
- Žák již předem ví, co je jeho cílem a vědomě na tomto cíli pracuje a reflektuje svou činnost. Je to hodnocení, které staví žáka do pozice odpovědného člověka za svůj učební proces. K tomu jsou vhodné Mapy učebního pokroku, ale v takové podobě, že je taková mapa pouze pro jejího majitele, nikoliv pro ostatní. To opět vede ke srovnávání.
- Je to okamžité hodnocení určité činnosti.
- Zajišťuje hodnocení klíčových kompetencí.
- Je to hodnocení, které pomáhá i samotnému učiteli, aby měl opravdový vhled do pokroku žáka a uměl ho chápat v celé jeho podstatě.

- Je to propojení klasifikace se slovním hodnocením nebo používání pouze slovního hodnocení.

Na doplňující otázku „**Jaké s ním máte zkušenosti?**“ dotazovaní odpověděli:

- Pro děti na prvním stupni je velice důležité, aby věděly, jak si právě vedou a co udělat pro to, aby dospěly do požadovaného cíle. Proto je hodně důležitý popisný jazyk, dílčí hodnocení a stanovování kritérií, která dětem velice pomáhají a nedemotivují je. Pokud se navíc používá převážně slovní hodnocení, žáci nemají potřebu srovnávání se.
- Pokud nutíme žáky, aby se všichni hlásili, ale poté vyvoláme kupříkladu jen jednoho, děti jsou demotivovány a přestávají se snažit.
- Je to hodnocení protkané každou minutou školního dne. A nehodnotí jenom vědomosti, ale hlavně i morální a pracovní schopnosti žáků.
- Mělo by být komplexní a obsahovat nejen zpětnou vazbu od učitele, ale také sebehodnocení a vrstevnické hodnocení – žáci si například vzájemně opravují své domácí úkoly.
- Jan: *„Minulý rok jsem za kolegu psal závěrečné hodnocení jedné dívky. Věděl jsem její výsledky, ale protože nebyla mou žákyní, vynechal jsem z hodnocení aspekty jako je její přístup či aktivita. Do školy poté přišla maminka se stížností, že tyto důležité aspekty v hodnocení její dcery jsme nevzali v potaz. Měla pravdu. Proto vím, že pro hodnocení je důležitá komplexnost (sociálně, kompetence, dovednosti) a autenticita i ze strany učitele. Někdy, právě jeho vinou, nemusejí být žáci při výuce tak aktivní.“*
- Uzavírání individuálních dohod s žáky, kdy sami žáci stanovují, co se v určitém časovém horizontu naučí.
- S tímto druhem hodnocení je velice důležité seznámit hlavně rodiče, jelikož spousta z nich stále tíhne spíše k sumativnímu hodnocení ve formě známek.
- U žáků s lehkou mozkovou retardací je zavádění formativního hodnocení těžké. Mnoho z nich nedokáže reálně ohodnotit své výkony.
- Věra: *„Psaní slovního hodnocení je nesmírný stres, jelikož záleží na úhlu pohledu daného učitele. Je to výběr slov a formulací, které nesmí dítě poškodit či stresovat a navíc ho má motivovat. Ten, kdo nikdy slovní hodnocení nepsal, tak netuší, co to*

stojí času a úsilí. Mám pocit, že nelze úplně poměřovat ani slovy, ani čísly. Bohužel žijeme ve společnosti, která měří výkon. A to není dobře.“

Shrnutí: Z jednotlivých odpovědí učitelů vyplývá, že je formativní hodnocení pro žáky přínosnou metodou, která přináší mnoho kladů. Zároveň je však zřejmé, že je třeba mít celý jeho systém do důsledku promyšlený, jinak se mohou naše snahy minout účinku či mohou být učitelé z jeho využívání unavení.

5. Přečtěte si, prosím, níže uvedenou větu a vyznačte na škále, jak moc s tímto tvrzením souhlasíte či nesouhlasíte.

Vymezení jasných kritérií hodnocení pomáhá žákům prohlubovat jejich způsob přemýšlení nad vlastní prací.

Určitě souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – určitě nesouhlasím

Objasněte, prosím, Vaši volbu:

Z dotazovaných učitelů 12 určitě souhlasilo, 8 spíše souhlasilo a 1 určitě nesouhlasil. Jelikož jsem bohužel z počátku učitelům nepokládala doplňující otázku, aby objasnili svou volbu, dostala jsem vysvětlení pouze u některých z nich a u zbylých učitelů můžu vysvětlení pouze vyvodit na základě odpovědí na ostatní výzkumné otázky. Z odpovědí, které jsem dostala, můžeme však vyvodit tento závěr:

Určitě souhlasím:

- Žák by měl vždy znát pravidla práce, i skupinové, ještě předtím, než samotná činnost začne. Když učitel chce, může dítě na něčem nacytat, když však předem zadá kritéria, žák se může připravit na odpověď. Žáci se tím učí i tomu, aby kritéria sestavovali sami, čímž přesně vědí, na čem při aktivitě pracovat.
- Jasná kritéria v žácích probouzí jistotu nad tím, že si svou práci mohou před odevzdáním sami zkontrolovat.
- Důležité je určit hodnotu jednotlivých kritérií. Mína: „Žáci vědí, že pokud píší sloh, gramatická správnost je pro nás až druhotným kritériem, na které bereme zřetel. Nechceme je brzdit při tvůrčím psaní.“

Spíše souhlasím:

- Veronika: „U některých činností je důležité, aby žáci věděli jasná kritéria, ale například u kreativních činností to může omezovat. Často zadávám pouze instrukce, ale je pravda, že někteří žáci neumí tuto volnost pojmout a dost se doptávají.“

- Martina_2: „*Někdy nemám jasně stanovená kritéria, jelikož můj pocit toho, jaké kritérium bych měla zadat, se často dost mění. Myslím si, že to zároveň nelze úplně plošně použít i pro děti s IVP.*“
- I nám, učitelům, dává jasné stanovení kritérií komplexní přehled o činnosti žáka. O jeho silných a slabých stránkách a o tom, na čem stavět v příštích hodinách.
- Tereza: „*Jasně nastavená kritéria dají možnost uspět i žákům, kteří nejsou obdařeni takovou dávkou kreativity a samostatného myšlení jako jiní.*“

Shrnutí: Stanovování kritérií je téměř pro všechny dotazované učitele prvkem, který do své výuky zahrnují. Z odpovědí učitelů, kteří *spíše souhlasí*, je znatelné, že si svou cestu a názor v rámci jejich stanovování teprve hledají.

6. Používáte kritériální hodnocení? Vyberte si, prosím, jednu z možností níže a připište svou zkušenost:

c. Nepoužívám, jelikož...

d. Používám a myslím si, že na žáky to má tento vliv...

Z dotazovaných učitelů celkem 18 používá v určité míře kritériální hodnocení a 3 ho nepoužívají. Své rozhodnutí o jeho zařazování do výuky poté dotazovaní vysvětlují následovně:

Nepoužívám, jelikož:

- Jana: „*Snažím se hodnotit snahu každého žáka individuálně.*“
- Mína: „*Náš přístup v malotřídní škole je tak individuální a máme ve skupině tak málo žáků, že každý dostává svou okamžitou zpětnou vazbu. Kritéria mi poté nepřijdou nutná.*“
- Veronika: „*Jelikož skoro nehodnotím a snažím se k dětem přistupovat velice individuálně, tak žádná kritéria nepoužívám. Jediná kritéria, za kterými si 100% stojím, jsou kritéria chování ve třídě, která jsou pro mě mnohdy důležitější, nežli samotné splnění aktivity.*“

Používám a myslím si, že na žáky to má tento vliv:

- Žákům se jasněji pracuje, vědí, kam směřují a omezí to dotazy navíc kolem zadávání aktivity a poté i v průběhu samotné práce.

- Kritéria vedou k hlubšímu přemýšlení nad vlastní prací. Pokud se navíc na jejich tvorbě podílejí i žáci, vede to k zodpovědnosti a žáci umí sami zhodnotit, jaké kritérium jim např. chybělo nebo které by příště vynechali.
- Kritéria zajišťují transparentnost hodnocení. Pokud zjistíme, že jsme jako učitelé nezadali například jedno velice důležité kritérium, nesmíme na něj brát při hodnocení zřetel. Můžeme se z této chyby poučit a přidat ho příště. Je to základní slušností, aby žáci kritéria věděli vždy dopředu. Jsou základem i pro sebehodnocení a vrstevnické hodnocení, jelikož zajišťují objektivitu.
- Velice se vyplatí je používat při práci s žáky se specifickými poruchami učení či s lehkou mozkovou dysfunkcí. Celá jejich práce jim poté dává větší smysl a slabší žáci mají možnost pocítit úspěch.
- Byť se používá klasifikační stupnice, je vhodné sestavit obecná kritéria pro daný předmět, kdy žák dobře ví a chápe, co to znamená dostat jedničku, dvojku, atd. Zároveň to pomáhá i učitelům, který se díky nim může lépe pohybovat po klasifikační stupnici a individuálněji vnímat své žáky.
- Žáci si díky nim mohou kontrolovat vlastní práci, čímž mohou být klidnější a jistější sami sebou. To vše směřuje k vyšší motivaci žáků do dalšího rozvoje a učebního pokroku.
- Díky kritériím se dají lépe zvládnout dílčí úseky nového učiva.
- Martin: *„Je důležité, aby se žáci učili s kritérii hodnocení systematicky pracovat a později se začali podílet na jejich sestavování. Žáci jsou pak schopni sestavit taková kritéria pro určitou aktivitu, že jim není co vytknout.“*
- Díky stanoveným kritériím vymizí neshody mezi žáky nad jejich hodnocením.

Shrnutí: Domnívám se, že základním důvodem, proč někteří dotazovaní učitelé kritériální hodnocení nevyužívají, je obava, že by stanovená kritéria bránila individualizaci žáků. Kritéria hodnocení však slouží jako podpůrný prvek, který žákům slouží k uvědomění si vlastních kroků při práci a také slouží k transparentnosti hodnocení. Konkrétně z příkladu Veroniky a Míny však vím, že ani jedna nepoužívá při své výuce klasifikační stupnici a uplatňují způsoby vnitřní motivace, kdy si žáci často sami stanovují, kam povedou jejich další kroky. Nelze tedy říci, že používání kritérií hodnocení by byl jediný způsob, který je tím správným. Záleží čistě na přesvědčení každého z učitelů.

7. Přečtěte si, prosím, níže uvedenou větu a vyznačte na škále, jak moc souhlasíte či nesouhlasíte s tímto tvrzením.

Pokud žákům dáme jasná kritéria toho, co budeme hodnotit, tak tím zbytečně zasahujeme do jejich kreativního přemýšlení.

Určitě souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – určitě nesouhlasím

Objasněte, prosím, Vaši volbu:

Z dotazovaných učitelů 10 spíše nesouhlasilo, 5 určitě nesouhlasilo, 2 určitě souhlasili, 2 spíše souhlasili a 2 neměli názor. Tak, jako u 5. otázky jsem bohužel z počátku učitelům nepokládala doplňující otázku, aby objasnili svou volbu, a tak jsem dostala vysvětlení pouze u některých z nich a u zbylých učitelů můžu vysvětlení pouze vyvodit na základě odpovědí na ostatní výzkumné otázky. Z odpovědí, které jsem dostala, můžeme však vyvodit tento závěr:

Spíše nesouhlasím:

- Vždy záleží na učiteli, jak kritéria sestaví. Vůbec nemusí do kreativity zasahovat. Pokud zná svůj třídní kolektiv, ví, jaká kritéria zvolit.
- I při zadaných kritériích učitel oceňuje individuální přístup a kreativitu v pracovním postupu.
- Pokud žáci na sestavování kritérií pracují společně s učitelem, naopak je ocení.
- Záleží to také na úkolu, pro který se rozhodneme kritéria sestavit. Kreativita se musí stejně jako i jiné kompetence v žácích rozvíjet.

Určitě nesouhlasím:

- Martina_1: „*Ještě nikdy jsem se nesečkala s kritérii, která by zasahovala do kreativity*“.
- Žáci mohou na zvolená kritéria vyjádřit svůj názor a zároveň učitel na druhé straně musí být ve volbě kritérií rozumný.

Určitě souhlasím:

- Veronika: „*Žáci se často obávají napsat něco, čím si nejsou jistí, jelikož by jim to mohlo být počítáno jako chyba. Třeba když neví, jaké i/y je ve slově. Jasná kritéria žáka omezí třeba i v hodnocení... špatná gramatika, ale krásná myšlenka u slohu rovná se trojka?*“

- Martina_2: „Kritéria mohou žáka omezovat hlavně u výchov. Měla by být nastavena třeba 3 základní kritéria, která však nejsou vůbec svazující.“

Spíše souhlasím:

- Nesmíme zadat přespříliš kritérií.

Shrnutí: Byť se v odpovědích na tuto otázku dotazovaní učitelé celkem rozcházejí, myslím si, že nám vychází základní teze, kterou je, že s kritérii hodnocení by se mělo pracovat jako s prvkem, který dá žákům základní vhled do toho, jak na dané aktivitě pracovat, ale rozhodně by měla dávat možnost uplatňovat specifické schopnosti všech žáků, aby byla možná jejich individualizace.

8. Pokud používáte sebehodnocení, jak ho koncipujete?

Jak na něj žáci reagují?

Kromě jednoho učitele všichni zbylí dotazovaní používají v určité formě sebehodnocení. V jakých formách sebehodnocení používají, jsem shrnula do následujících bodů, které kromě toho, jaký způsob této metody dotazovaní učitelé používají, také odpovídají na to, jak na něj reagují samotní žáci a s čím se respondenti potýkají:

Způsob používání sebehodnocení:

- Při třídních schůzkách, převážně ve formě tripartit.
- Reflexe vlastní práce na konci hodiny, týdenního plánu či tematického celku. Podle věku buď v grafické podobě, hodnotících archů či v podobě slovního hodnocení. Učitelé hodně využívají hodnotící tabulky – „*Shoda přisudku s podmíněm: perfektně zvládám X zvládám s dopomocí X absolutně nezvládám.*“
- Jako reakce na čtvrtletní či pololetní vysvědčení.
- Skrze mapy učebního pokroku. Žák zakresluje do učitelem připravené mapy svůj učební pokrok či sleduje svůj pokrok skrze Mapy učebního pokroku, které jsou připravené společností SCIO. U Míny ve škole v Benátkách n. J. žák hodnotí, v jaké míře ovládl zadané učivo a autonomně rozhoduje o tom, v čem by potřeboval pokračovat. Učitel je poté v pozici průvodce, který doporučuje postup. Tomuto sebehodnocení a následnému plánování dalších kroků věnují jednou týdně v pátek celý vyučovací blok trvající 90 minut.
- Při ranním komunitním kroužku. „*Komu se co daří? Má někdo nějaký problém? Chtěl by se někdo vyjádřit k...?*“

- Individuální setkání s žákem, kdy žák hodnotí, s čím má problém, co mu naopak jde a společně s učitelem hledají optimální cestu.
- Vlastní převod slovního hodnocení na známky.

Hlavní důvody, proč ho učitelé používají:

- Kritické zhodnocení vlastní práce, objektivní vyzdvižení jak pozitivních, tak negativních stránek.
- Podporuje utváření pocitu odpovědnosti za vlastní učební proces. Žáci jsou učeni nepodvádět sami sebe.
- Dobrým nástrojem pro vědomé ovládnutí klíčových kompetencí.
- Důležitá zpětná vazba pro učitele, díky níž zjistí, k jakému tématu je třeba se vrátit, jak se který žák cítí a zda předal žákům opravdu to, co si naplánoval.
- Je propojeno s třídním klimatem. Pokud učitel cítí, že něco není v pořádku, žáci mohou v rámci zlepšení pracovního klimatu zhodnotit své pocity, říct nahlas své potřeby, vyjádřit svůj nesouhlas a společně skrze otevřenost problém vyřešit.
- Je důležité u výchov a také u etické výchovy.
- Vede k autonomii žáků.
- Podstatné ve skupinové práci.
- Funguje jako motivace. Žák vidí, co vše již zvládl a kam se posunul.

Jak na sebehodnocení reagují žáci:

- Pokud je sebehodnocení využíváno systematicky od 1. třídy, žáci si na něj zvyknou, reagují na něj velice pozitivně a dokážou být sami k sobě opravdu upřímní.
- Žáci si díky němu lépe uvědomují, kde se právě nachází, kam směřují a co je pro tento cíl potřeba udělat.
- Při sebehodnocení velice záleží na povaze jedince. Někteří žáci se podceňují a někteří přeceňují. Záleží pak na učiteli, jak učí žáky popisnému hodnotícímu jazyku založenému na objektivitě a kritériích hodnocení.

S čím se učitelé v rámci sebehodnocení potýkají:

- Nedostatek času na častější realizování.
- Výše zmíněné podceňování či přeceňování ze strany žáků.
- Práce se sebehodnocením musí být opravdu systematická, jelikož funguje hlavně v momentě, kdy žáci cítí, že ze strany učitele to není pouze experiment.

- Někdy, hlavně z počátku, je důležitá intimita sebehodnocení. Žáci by se neměli do ničeho nutit.
- Někteří žáci potřebují, aby jim učitel pokládal konkrétní otázky, jinak nejsou schopni vystavět vlastní hodnocení a vzpomenou si pouze kupříkladu na poslední odvedenou práci.
- Věk žáků. Se staršími je práce se sebehodnocením snazší.

Shrnutí: Fakt, že až na jednoho učitele všichni ostatní dotazovaní používají při své výuce sebehodnocení, poukazuje na skutečnost, že je tato hodnotící metoda již běžně využívána jako hodnotící aspekt, který přináší mnohá pozitiva.

9. Napište, prosím, v procentech, jak velký podíl v rámci celkového objemu hodnocení věnujete:

- e. sebehodnocení žáků -
- f. hodnocení žáků mezi sebou (vrstevnické hodnocení) -
- g. kritériálnímu hodnocení -
- h. pokud ve značné míře používáte i jinou hodnotící techniku, napište, prosím, kterou –

**Součet procent u jednotlivých technik hodnocení dává celkem 100%.*

Pro přehlednou analýzu této otázky uvádím tabulku, ve které je procentuálně zaznamenáno, jak každý z učitelů hodnotí své žáky. U kolonky *Jiná hodnotící metoda* jsou místy vloženy hvězdičky, které odkazují na vysvětlivku pod tabulkou.

Tabulka 4: Hodnotící styly jednotlivých učitelů

Učitel	Sebehodnocení	Vrstevnické hodnocení	Kritériální hodnocení	Jiná hodnotící technika/metoda
Veronika	25%	25%	50%	*Koláče – třídní měna.
Radka	60%	10%	30%	-
Martina_1	30%	30%	40%	-
Martina_2	25%	25%	-	50% - okamžitá zpětná vazba a razítka
Jan	40%	20%	40%	Mapy učebního pokroku
Marie_1	33%	33%	33%	Okamžitá zpětná vazba

Marie_2	20%	10%	70%	-
Martin	30%	5%	60%	5% sem tam něco jiného
Brigita	20%	10%	*70%	-
Svatopluk	60%	25%	25%	-
Dagmar	70%	15%	15%	-
Dana	5%	-	20%	50% klasifikace, 25% slovní hodnocení uč.
Hana	70%	3%	27%	-
Jana	0%	0%	10%	*90% klasifikace a individuální zpětná vazba
Milena	30%	40%	20%	10% slovní hodnocení – dopisy žákům
Alena	20%	10%	70%	-
František	20%	20%	60%	-
Tereza	10%	5%	20%	*45% sumativní, 25% formativní
Jaroslava	5%	5%	60%	30% ústní, slovní a bodové
Mína	35%	20%	10%	*35% měsíční výstupní listy od učitele
Věra	33%	33%	33%	-

***Veronika:** Pomocí kriteriálního hodnocení hodnotí převážně chování, jednání a snahu. Nepoužívá známky, ale využívá systém koláčů, který slouží k tomu, že žáci za svou práci dostávají třídní „peníze“, pokud však mají špatné chování či poruší pravidla, své vydělané peníze opět odevzdávají.

***Brigita:** Jelikož ve škole, kde Brigita učí, se používá převážně klasifikační stupnice, žáci vědí, že kupříkladu známka z pololetní písemné práce bude znamenat 40% z celkové finální známky na vysvědčení.

***Jana:** Uvedla, že z 90% používá formativní hodnocení. Z dotazníku je patrné, že jím myslí individuální zpětnou vazbu žákům. Jiné techniky formativního hodnocení však nepoužívá (tj. sebehodnocení, vrstevnické hodnocení atd.)

***Tereza:** Stejný příklad je u Terezy. Jelikož učí na malotřídní základní škole, dává individuální zpětnou vazbu všem žákům a snaží se je pojímat individuálně.

***Mína:** Ve škole, kde Mína učí, mají žáci měsíční tematické celky. Na konci každého tohoto celku napíše učitel slovní písemné hodnocení na každého žáka, jak si v tomto tematickém celku vedl. Samotný žák se sebehodnotí pomocí připravené mapy učebního procesu.

Shrnutí: U tabulky výše je zajímavé pozorovat, jak se jednotlivé hodnotící způsoby učitelů liší. Například pouze čtyři dotazovaní uvedli, že nejvíce používají sebehodnocení. Vrstevnické hodnocení nepoužívá pouze jeden z dotazovaných a stejně tak je tomu i u kritériálního hodnocení.

10. Napište svůj názor na hodnocení žáků mezi sebou jako jednou ze strategií hodnocení:

Z dotazovaných učitelů celkem 13 podporuje vrstevnické hodnocení, 6 z nich ho nepodporuje a 1 z učitelů se ho na základě toto výzkumu rozhodl v budoucnu vyzkoušet.

Ti, co vrstevnické hodnocení záměrně používají, se shodují, že:

- Nelze s ním pracovat spontánně bez promyšleného plánu, jak ho žáky naučit. Jeho naučení se musí věnovat spousta času a vést žáky k objektivitě. Děti mají často tendence hodnotit práce druhých na základě toho, kdo s kým kamarádí, což může vést k nevhodnému podání, které může být i urážející.
- Je podstatné vést žáky k používání popisného jazyku, který zabrání subjektivitě. Proto je důležité, aby popisný jazyk používal sám učitel, jelikož jde žákům svým hodnocením příkladem. Ti se poté od něj učí stejný jazyk používat vůči sobě samým i druhým. Zároveň je důležité žákům představovat vhodné výrazové prostředky.
- Často je důležité toto hodnocení používat při hodnocení anonymních prací nebo tím alespoň začínat. Zabrání se tím subjektivitě.
- Používání vrstevnického hodnocení je důležité ze sociální stránky a patří do osobnostních kompetencí. Žáci se učí zvládat a přijímat jak pochvalu, tak i kritiku.
- Je důležité při skupinové práci, aby žáci uměli identifikovat, kde nastal problém, a našli řešení, kterým se ho příště vyvarují.
- Martin: „*Vrstevnické hodnocení vždy obsahuje kousek subjektivity. Je ale naprosto smysluplné a je důležité ho vést na základě kritérií, které žák hodnotí.*“

- Při správném používání přispívá k dobrému třídnímu klimatu.
- Někdy se dokonce stává, že žáci si sobě navzájem dají konkrétnější zpětnou vazbu, než jakou by jim dal samotný učitel. Dokonce od sebe hodnocení více berou. Používají kolikrát i hodnotící jazyk, který je jim věkově bližší. Umí si doporučovat strategie a postupy práce, které jim přijdou výhodné.
- Vrstevnické hodnocení je spojené i s kooperativním učením. Při skupinové práci jsou žáci vedeni k tomu, aby si neutvářeli skupiny podle přátelství, ale podle toho, aby se jim povedlo splnit zadaný úkol.
- Žáci jsou díky němu vedeni ke vzájemnému pochopení své práce.
- Věra: *„Důležité je dávat žákům zpětnou vazbu na jejich vrstevnické hodnocení. Učitel musí být ten s jasnou hlavou a objektivním úhlem pohledu, díky němuž docílí uvědomění dítěte, že příště by mělo své hodnocení formulovat trochu jinak, lépe.“*

Ti, co vrstevnické hodnocení záměrně nepoužívají, se shodují, že:

- Jelikož jsou děti ve třídě spolužáci, neměly by se hodnotit. To náleží učiteli. Mělo by se spíš podporovat kooperativní učení, kdy si žáci vzájemně pomáhají.
- Žáci se hodnotí podle toho, kdo s kým kamarádí a nejsou objektivní. Poté mohou nastávat spory.
- Žáci na prvním stupni jsou ještě moc mladí na to, aby se vzájemně hodnotili.
- Žáci by měli respektovat to, že každý je jiný a neměli by své práce rozhodně porovnávat či hodnotit.

Shrnutí: Z odpovědí je patrné, že vrstevnické hodnocení potřebuje opravdové vedení, které zajistí jeho objektivitu. Pokud se k vrstevnickému hodnocení přistupuje správně a žáci se ho naučí používat, má to pozitivní vliv na třídní klima a žáci mají dokonce možnost individuálnější zpětné vazby, kterou vrstevnické hodnocení nabízí.

11. Jaké jsou vaše zkušenosti s vyvažováním hodnocení žáků podle individuální a obsahové vztahové normy, popřípadě sociální vztahové normy? (Tzn. hodnocení žáka na základě jeho subjektivních možností vs. celoplošné hodnocení žáků ve třídě dle stejných požadavků. Jde to vyvážit?).

Všichni dotazovaní učitelé se snaží zohledňovat individuální potřeby žáků, přičemž dodávají, že:

- Veronika: „Hodnotím žáky pouze na základě individuální vztahové normy. Jelikož však nepoužívám klasifikační stupnici, je to tím snazší. Někdy se snažím do vyučování zařazovat takové úkoly, při kterých jsou žáci porovnáváni. To ale jen proto, že vím, že v budoucnu se s tímto systémem setkají. Někteří to nesnášejí příliš dobře. Myslím si, že co se známek týče, v prvních třídách by měly být úplně zrušeny. Pro malé děti je to šok.“
- Radka: „Srovnávat výkony žáků je neetické a nikdo by to neměl dělat. Už jen proto, že se ve třídním kolektivu můžeme setkat s nadanými dětmi společně s dětmi se specifickými poruchami učení. Takový přístup podporuje i bezpečné třídní klima, jelikož samy děti se mezi sebou neporovnávají. Sama bohužel musím používat klasifikační stupnici, a tak s rozdáváním známek a s vysvědčením hodně bojuji.“
- Martina_2: „Nepodporuji testování, přijde mi to neosobní. Když už však test zadám, hodnotím je individuálně. Děti s tím nemají problém, protože i když z testu dostanou známku, tak vědí, že každý má tu svou za něco jiného v rámci vlastních možností.“
- Vždy jsou limity toho, co by měl žák zvládnout, ale i tak by se mělo k těmto limitům přistupovat individuálně a žáky neporovnávat. Je to velice náročné pro učitele, ale vyplatí se to. Byť se kupříkladu píší pětiminutovky z důvodu, aby se žáci připravovali z hodiny na hodinu, stále je důležitý individuální přístup.
- Žák by se měl zaměřovat převážně na svůj vlastní učební pokrok, jelikož u některých dětí je to dlouhý vývoj, ale u některých to probíhá skokově.
- Brigita: „Někdy, pokud je úkolem žáků kupříkladu doplňování, tak hodnotím na základě stejných požadavků.“
- Marie_1: „Pokud někdy žáci píší pololetní práci, je to spíš pro mě, abych věděla, na co se v rámci třídy zaměřit a na co nikoliv. Již spousty let nepoužívám klasifikační stupnici, je to pro mě vysloveně peklo. Se slovním hodnocením se mi však sem tam stane, že ho některý žák nebere vážně a neuvědomuje si jeho hodnotu. Proto jsem jednou musela na nějaký čas přejít na známky, aby si děti uvědomily, že tu pětku opravdu mohou dostat. Znamka je však pro mě hodnocení výkonu, nikoliv pokroku.“
- Svatopluk využívá testové úlohy různých úrovní, které se liší svou obtížností a množstvím obsahu informací.

- Hana: „Právě vyváženost je to, s čím bojuji. Na jedné straně je platný klasifikační řád a na straně druhé potřeba motivovat děti, hodnotit jejich dílčí pokroky a aktivizovat jejich aktivní přístup k práci.“
- Alena s Františkem pracují na stejné praktické škole a dodávají, že jiný, než individuální přístup, nelze uplatnit, jelikož jinak by bylo hodnocení neobjektivní.

Shrnutí: Někteří dotazovaní učitelé se shodují v tom, že tendence k porovnávání je hodně zakořeněna v rodičích. Často chtějí své děti porovnávat a učitelům to vydá za velké úsilí, aby jim vysvětlili, že porovnávání není možné a je to určitý přežitek, který zde již nemá své místo, protože je kontraproduktivní. Z odpovědí výše je také znatelné, že s čím učitelé často bojují, je používání známek. Z mého osobního pohledu s nimi velice souhlasím a domnívám se, že jejich používání není vůbec nutné. Spíš je to určitým společenským zvykem.

12. Jaký je váš názor na žákovská portfolia jako podklad pro hodnocení? Prosím, vyberte jednu z možností níže a připište svou zkušenost:

- a) **Žákovská portfolia používám a ve výuce je pro potřeby hodnocení aplikuji tímto způsobem ...**
- a) **Žákovská portfolia nepoužívám, jelikož...**

Z dotazovaných učitelů celkem 14 používá při své výuce portfolia a 6 z nich nikoliv.

Ti, co portfolia používají...

Všem připadá používání portfolií velice užitečné, ale až na dva z dotazovaných si žádný z učitelů není 100% jistý jejich sestavováním. Uvádějí, že:

- Martina_1: „Jsou hodně důležitá a spatřuji v nich svůj hendikep. Nedokážu vymyslet systém, jak pravidelně do portfolia zařazovat práce. Používám je např. při sebehodnocení, kdy děti mají tyto materiály u sebe.“ I další učitelé používají portfolia převážně jako podklad pro sebehodnocení, kdy žáci hodnotí, jak se jejich práce vyvíjí s časem.
- Martin: „Portfolia jsou velice smysluplná a práce s nimi by měla být založena na jasně stanovených kritériích.“
- Portfolia slouží hlavně i pro rodiče, aby se mohli podívat, co se jejich dítě během celého školního roku naučilo. Slouží tedy dobře jako podklad pro třídní schůzky, hlavně ve formě tripartit.

- Marie_1: „*Ještě jsem nenašla nejoptimálnější způsob vedení portfolia. Děti mají šanony, přičemž v 1. třídě jsem jim tam vše vkládala já a ve 3. třídě jsem práce vytrídila pouze např. na: života básně, slohové práce či prezentace. Jednou za 3 měsíce jsem žákům dala mé nashromážděné materiály a oni si tam vložili, co podle sebe uznali za vhodné.*“
- Dana, Tereza i Alena je používají jako ukázky odvedené práce, ale nikoliv jako podklad pro hodnocení. František je používá stejným způsobem a dodává, že v praktické škole jsou vyžadovány i Českou školní inspekcí.
- Hana: „*Portfolia používám pouze nepravidelně. Bojuji s časem. Mezi dětmi je také obrovské rozpětí intelektových možností. Ale mrzí mě to, snad se mi jednou povede portfolia používat tak komplexně, jak si představuji.*“
- U jediné Míny jsou portfolia používána jako výstupní složka žáka v plné šíři.

Ti, co portfolia nepoužívají...

- Veronika: „*Nemám pozitivní ani negativní názor. Myslím si, že někdy mohou být portfolia předimenzována. Jejich alternativou pro mne mohou být mapy učebního pokroku, jelikož v nich také dobře pozorujeme jak my, tak žák svůj vývoj. Domnívám se, že když už, tak jedno portfolio za rok bohatě stačí. My si teď sestavujeme kalendář/leporelo, ve kterém mapujeme, kde jsme byli, co jsme zažili a co si z toho žáci odnesli.*“
- Radka: „*Myslím si, že nemám ještě tolik zkušeností. Sestavit portfolio je hodně složité a trvá dlouho, než se z toho stane kvalitní podklad. Musejí se správně vybírat práce a musí být vidět posun. Ráda by to vyzkoušela. Přišlo by mi dobré je spojit s mapami učebního pokroku a poté zpětně všechny práce vyhodnotit.*“
- Martina_2: „*Zatím nevidím, kde je jejich přínos. Možná je to tím, že moc nevím, jak takové portfolio vést, aby bylo opravdu k něčemu.*“
- Jan: „*Nejsem odborníkem na portfolia a můj názor na ně je neutrální. Mám radši mapování učebního procesu a věcnou momentální zpětnou vazbu.*“
- Jaroslava portfolia nepoužívá, jelikož je ve škole nemají na 1. stupni zavedené.

Shrnutí: Do vyhodnocení otázky jsem záměrně vložila přímé odpovědi učitelů či jejich parafráze, jelikož mi přijde očividné, že mnoho z nich by s portfolii rádo pracovalo, ale pouze nevědí jakým způsobem. S podobným problémem se setkáváme i my, studenti. Otázkou je, proč tomu tak je. Myslím si, že to může být malou informovaností a tím, že

může chybět ucelená metodická příručka o tom, jak takové portfolio na 1. stupni ZŠ vést. Často se však stává, že takové publikace můžeme najít, ale pouze o nich zkrátka nevíme.

Závěrem

V rámci výzkumu uskutečněného v České republice jsem hledala odpověď na tuto základní výzkumnou otázku:

Používají čeští učitelé v rámci forem hodnocení zdůvodněně a systémově formativní hodnocení?

Z výzkumu vyplývá, že dotazovaní čeští učitelé používají v rámci forem hodnocení zdůvodněně formativní hodnocení. Pro každého z učitelů je důležitý určitý aspekt tohoto hodnocení. Ať je tomu stanovování kritérií, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, vnitřní motivace skrze vlastnictví učebního procesu či okamžitá zpětná vazba. Z výzkumu také vyplývá, že dotazovaní čeští učitelé, až na dva respondenty, zatím nepoužívají formativní hodnocení systémově, ale používají jeho dílčí složky. V následující kapitole představuji případovou studii dobré praxe, která je opřena o práci jedné z dotazovaných učitelek.

1.2 Případová studie dobré praxe

Paní učitelka Radka při své výuce téměř nepoužívá známky, ale jelikož je hodnotící systém školy, kde pracuje, postaven na klasifikační stupnici, tak je pro finální ohodnocení dětí musí používat. U Radky ve třídě je 30 žáků, přičemž zde můžeme najít různorodé spektrum dětí od těch, které jsou nadané až po ty, které mají i více specifických poruch učení (SPU). Než se tedy píše jakýkoliv test na známky, tak mu předchází takové procvičování, kdy děti přesně ví, co je v testu čeká, a test je sestaven tak, kdy paní učitelka počítá s tím, kde by mohly nastat potíže právě u dětí, které mají SPU. Během kontroly výsledků testu paní učitelka identifikuje chyby, které děti udělaly. Převážně na ty, které byly jen z nepozornosti a na ty, které upozorňují na problém. Děti, u kterých si všimne právě chyb, které skýtají problém, si poté vezme individuálně k sobě a děti většinou řeší úlohy přímo před ní, aby identifikovala, kde má žák problém a ten společně vyřešili. Díky tomuto setkání zjistí, jak těmto určitým dětem pomoci do budoucna.

Veškeré Radčiny hodiny jsou individualizované a frontální výuku téměř nepoužívá. To jí pomáhá také v tom, že když žáci pracují sami nebo ve skupině, tak se jim může

věnovat individuálně a pozorovat jejich myšlenkové pochody. Také proto jsou její hodiny protkány okamžitou zpětnou vazbou, kterou formuluje pomocí věcných otázek, které žáky posouvají dál v jejich nápadu. U veškerých aktivit, a nejen u testů, je pro ní důležité rozvíjení nejen vědomostí, ale také kompetencí. Proto se do každé činnosti snaží zařadit takové prvky, které tyto dvě oblasti propojují. Ráda používá slovní hodnocení, jelikož žáci dostávají konkrétní zpětnou vazbu, která jim poví mnohé o tom, jakým směrem se posouvají. Zároveň podle ní slovní hodnocení podporuje přátelské třídní klima, jelikož děti ví, že se nelze mezi sebou srovnávat. Vědí, že i ten nejlepší žák má své slabší místo, které může mít naopak silné ten žák, který tolik neprospívá v něčem jiném.

Pro Radku je velmi důležitá vnitřní motivace a propojení školních činností s běžným životem, kdy dětem dává vše, co ve škole dělají, opravdový smysl. Když se děti v rámci matematiky učí o haléřích, tak chodí do obchodu, kde zkoumají ceny, vytváří karty potravin s jejich reálnými cenami, a poté mají školní obchod. Když se děti učí o historii, tak sehrávají scénky s dramatickými prvky, kdy propojují naše jednání z 21. století s jednáním ve století 15tém. Hlavním prvkem téměř u všech hodin je diskuze založená na prekonceptech.

Je pro ni velice důležité, aby byla veškerá zodpovědnost převedena na děti a ona nebyla tím, kdo jim vyšlapává cestu. Právě to pro ni znamená formativní hodnocení. Má ráda sestavování myšlenkových map, kdy sami žáci hodnotí, jakou cestu ušli a co pro to udělali. To je propojené i s kritériálním hodnocením, kdy žáci sami vědí, jak na úkolu pracovat, co si kontrolovat, jak má vypadat finální verze. V počtu 30 dětí je to také výhodné z toho důvodu, že děti přesně vědí, co dělají a mohou si to samy kontrolovat. Sebehodnocení používá buď na konci hodiny, tematického celku a nejčastěji při hodnocení týdenního plánu. Žáci jsou s týdenními plány seznámeni a vědí, na jaké vědomosti a kompetence se bude brát největší zřetel. Na konci týdne poté hodnotí, jak se ohledně té které složky cítí, čemu stoprocentně rozumí a na čem ještě potřebují pracovat. Domnívá se, že právě sebehodnocení je tím pravým zrcadlem pro nás učitele, abychom věděli, co jsme děti skutečně naučili, jak to vnímají, a co je potřeba udělat dál. Tvrdí však, že děti musí cítit, že z naší strany není zařazování sebehodnocení žádný experiment, ale promyšlená práce, kterou bereme vážně. Poté ho berou vážně i samotné děti. Právě proto sebehodnocení zastává 60% z celkového objemu hodnocení, které při své výuce používá. Při vrstevnickém hodnocení je pro ni důležitá objektivita, kdy žáci zhodnocují jak

negativní, tak pozitivní aspekty práce druhých. Myslí si, že je to důležité hlavně ze sociálně stránky a při skupinové práci, kdy je důležité, aby si žáci uvědomili, co udělat příště jinak a efektivněji.

Domnívá se, že nelze hodnotit žáky jinak, než pomocí individuální vztahové normy. Sama uvedla, že v kolektivu, který učí ona, by to bylo neetické. Ráda by při své výuce používala portfolia, ale zatím nenašla takovou formu, která by jí samotné opravdu vyhovovala.

Sama z mého pozorování musím říci, že co obdivuji na Radce nejvíc, je její hluboké přemýšlení nad každým žákem. Přesně ví, s kým potřebuje který žák sedět ve hnízdě, aby fungovalo. Jak často potřebuje který žák měnit o hodině činnosti, aby zůstal aktivizovaný. Jakmile si všimne nějakého problému, okamžitě si s tímto žákem sama popovídá a problém vyřeší. Radka je pro mě příkladem konstruktivistického přístupu k vyučování, který je hodnocením protkaný tak, že to téměř nikdo nepozoruje, a zároveň je hluboce individualizovaný se zřetelem k osobnostem jednotlivých dětí.

1.3 Výsledky výzkumu v zahraničí

Jak jsem popsala již v úvodu seznámení s mým pedagogickým výzkumem, pro koncept mezinárodního šetření jsem se rozhodla na základě své zkušenosti z výměnného studijního pobytu ve Švýcarsku. Z této zkušenosti jsem si odnesla jeden hlavní poznatek: pokud se chce člověk opravdu vzdělávat a snažit se být pokrokový, mohou mu být inspirací i zahraniční knižní tituly a jiné prameny. Myslím si, že byť naše školství začíná být, z mého pohledu, opravdu pokrokové a můžeme potkat spousty kreativních učitelů, kteří se neustále sebevzdělávají, byla by škoda nebrat si v určitých případech příklady i ze zahraničí. Můžeme se tam setkat se vzdělávacími kurikuly, které s formativním hodnocením již delší dobu cíleně pracují. Domnívám se, že pokud si propojíme krátkou informaci o každém učiteli, kterou uvedu níže s jeho hodnotícími metodami, které využívá, odpovíme si na klíčovou otázku, na kterou hledám, v rámci zahraničních učitelů, odpověď:

Čím je podmiňováno funkční používání formativního hodnocení v rámci vzdělávacích podmínek?

Pokud se podíváme na vzdělávací podmínky v níže prezentovaných zemích, odpovědi dotazovaných jsou většinou tomuto standardu přímo úměrné. Když bychom se rozhodli jít po mapě v tom pořadí, že bychom šli z Velké Británie přes Nizozemsko do Švýcarska, poté pokračovali směrem do Španělska, odkud bychom se vydali přes Čínu do Hongkongu, domnívám se, že je to pomyslná trajektorie od těch vzdělávacích podmínek, které s formativním hodnocením nejvíce vědomě pracují až po ty vzdělávací podmínky, které kupříkladu tak, jako naši zemi, mohla ve vlastním vývoji ovlivnit kupříkladu politická situace. Samozřejmě se držím pouze států, ve kterých učí učitelé, se kterými jsem měla možnost svůj dotazník zodpovědět a neuvádím kupříkladu Finsko či Singapur, jejichž školské systémy jsou na velice vysoké úrovni.

Moc si vážím příležitosti získat informace od učitelů ze zahraničí, jejichž odpovědi si dovolím interpretovat níže. Jednotliví učitelé jsou označeni křestním jménem a v kolonce „Způsob komunikace“ opět *OS* značí osobní setkání a *EK* značí elektronická komunikace.

Výzkumu v zahraničí se zúčastnilo celkem těchto 7 učitelů:

Tabulka 5: Respondentský vzorek učitelů ze zahraničí

Jméno	Stát	Pozice	Ročník, ve kterém vyučuje	Délka praxe	Způsob komunikace
Jesse	Nizozemsko	Učitel na ZŠ zodpovědný za sestavování kurikula	3. ročník	20 let	OS
Will	Velká Británie	Učitel ilustrace na SŠ	Napříč ročníky	8 let	OS
Lydia	Čína	Učitelka angličtiny na ZŠ	1. ročník	4 roky	EK
Patrick	Švýcarsko	Učitel na ZŠ	4. a 5. ročník	4 roky	EK
Max	Hongkong	Učitel čínštiny, matematiky a ICT na ZŠ	Napříč ročníky	13 let	EK
Werner	Švýcarsko	Učitel na ZŠ a učitel hudby	1. ročník	2 roky na ZŠ, 20 let učí hudbu	EK
Patricia	Španělsko	Učitelka na ZŠ	2. ročník	9 let	EK

Rozdíly mezi prostředími, ve kterých tito učitelé pracují, jsou opravdu markantní. Ráda bych se tedy zaměřila nikoliv na porovnávání těchto systémů, jelikož to by nebylo objektivní, ale čistě na sdílení zajímavých myšlenek v rámci popsání práce s hodnocením každého z učitelů.

V následujících řádcích bych se ráda zaměřila na zajímavé informace, které jsem se v rámci jednotlivých otázek od výše zmíněných učitelů dozvěděla. Jelikož výzkumný vzorek obsahuje pouze 7 učitelů, mohu být v mé interpretaci detailnější a popsat i zázemí, ve kterém který učitel pracuje. Jednotlivé kazuistiky dotazovaných učitelů jsou seřazeny podle výše zmíněné pomyslné trajektorie, která vede v rámci našich potřeb od nejpokrokovějších vzdělávacích podmínek po ty nejtradičtější.

Will z Velké Británie je jediným učitelem z mého výzkumu, který pracuje na střední škole. Je velice altruistický a jeho jedním z hlavních zdrojů pedagogických myšlenek je Geoffrey Petty. Zaujalo mne jím vyslovené rčení: „*Fail to plan, plan to fail.*“ Tedy „*Selhat při plánování znamená plánovat selhání.*“ **Jesse** je Kanadčan žijící v Nizozemsku a vyučující na mezinárodní základní škole, která pracuje s IPC (international primary curriculum). Kurikulum této školy je již samo o sobě doplněno o veškerá kritéria hodnocení a o sebereflexe žáků. Byl to jediný učitel, pro nějž byly mé otázky vlastně něčím, s čím „téměř doslova“ učitelé musejí pracovat. **Werner** ze Švýcarska je učitelem 1. stupně pouze 2 roky a pracuje v prostředí, ve kterém má spousty dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí či s němčinou jako druhým jazykem. Ve Švýcarsku je celkem běžné, že lidé mění i po dvaceti letech své zaměstnání a stávají se učiteli. Stejně tak i **Patrick** je učitelem pouze 4 roky a již od začátku promyšleně pracuje s formativním hodnocením. **Patricia** ze Španělska je učitelka, u které měla má spolužačka Itxaso souvislou pedagogickou praxi. Itxaso o španělském vzdělávacím systému říká: „*Náš systém má zakořeněných dost klasických způsobů vyučování. Děti se učí v podstatě jen pomocí učebnic, jsou známkovány a hodnoceny hlavně pomocí testů. Naši vysokoškolští učitelé by si přáli, abychom my, jako studenti, více individualizovali výuku, podporovali kooperativní učení a byli pokrokoví. Jenže nikdo nám úplně neřekne jak na to, v praxi v tom nejsme podporováni, a tak dost z nás sklouzává ke klasické výuce. Ve Španělsku se počítá s tím, že na pedagogické fakulty chodí ti absolventi středních škol, jejichž prospěch byl spíše podprůměrný.*“ **Lydia** z Číny je učitelkou angličtiny na 1. stupni soukromé základní školy. Tato škola je velice nadprůměrná a je koncipována tak, že ji primárně navštěvují děti z lepšího sociálního prostředí, u kterých se počítá s tím, že budou studovat na zahraničních školách. **Max** učí na klasické základní škole v Hongkongu, kde vzdělávací systém funguje hlavně na principu porovnávání. Rozhovor s ním uskutečnila má spolužačka Peggy, která na této škole sama studovala. O hongkongském vzdělávacím systému říká: „*Známky a soutěživost jsou hlavními prvky v motivování dětí do toho, aby se ve škole aktivně zapojovaly. V Hongkongu to funguje tak, že ve třídách se sestavuje pořadí od nejlepšího po nejhoršího žáka. Výsledná známka se poté počítá z toho, jak se student zapojoval do práce a jaké známky dostával z průběžných testů. V první třídě jsou studenti jen tak zařazeni do různých tříd a během tohoto prvního roku jsou známkováni a řazeni podle nejlepšího a nejhoršího. Toto řazení a škatulkování poté slouží k tomu, že jsou rozděleni do horších a lepších tříd. Od dalších ročníků jsou studenti již rozděleni do tříd*

podle svých výsledků. Všichni studenti jsou na konci základní školy rozděleni do tří skupin: 33% těch nejlepších, 33% těch průměrných a 33% těch nejhorších. Pokud patříte do skupiny těch nejhorších, můžete jít pouze na horší druhé stupně základních škol, které jsou spojeny se střední školou. Tam se všichni studenti z Hongkongu připravují na státní zkoušku, která rozhodne, zda můžete jít na universitu nebo se začnete specializovat např. na zaměstnání jako je pekař, kuchař a jiné. Celý proces tedy začíná již ve školce. Děti jdou na pohovor, který rozhodne, jestli mohou studovat už dobrou základní školu. Rodiče je mohou přihlásit i na kurzy, aby pozdější pohovor byl opravdu úspěšný.“

V následujícím textu se podrobně věnuji jednotlivých učitelům. Každá kazuistika je poté doplněna o můj vlastní komentář, ozřejmující podmínky v dané zemi v porovnání s těmi v České republice.

Will (Velká Británie) využívá při své výuce pro potřeby hodnocení převážně zpětnou vazbu, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení a zahřívací aktivitu na začátek každé hodiny, která se týká předešlé látky, díky které zábavnou formou zjistí, jak studenti učivu porozuměli. Nejdůležitějším aspektem je však pro něj zpětná vazba od samotných žáků. Snaží se, aby ji dostával o každé hodině, jelikož právě tím mizí pomyslná bariéra mezi učitelem a jeho žáky a vzájemný vztah je plný důvěry a porozumění. Velice podstatnými metodami je pro něj sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Díky sebehodnocení se v žácích probouzí racionální uvažování nad vlastní prací a díky vrstevnickému hodnocení se podporuje třídní klima, ve kterém si žáci naslouchají, jsou zodpovědní a hodnocení se stává objektivním prvkem, který byl podpořen mnoha stranami, díky čemuž se stává navíc individuálnější. Domnívá se, že hlavním motivačním prvkem pro žáky do učení jsou živé a energické reflexe, otevřené debaty, skupinové diskuze, důvěra žáků v to, že jejich učitel zohledňuje jejich individuální možnosti a potřeby a hlavně přátelské třídní klima, kde se nikdo nebojí vyjádřit. Formativní hodnocení (FH) pro něj znamená identifikování silných i slabých míst a záměrná práce na těchto aspektech. FH má užitek pro všechny, jelikož podporuje vlastnictví svého učení a dává možnost každému docílit svých potřeb, doufání a přání. Nejen, že zpětná vazba a FH sblížuje žáka s jeho učitelem, ale zároveň dává i učiteli možnost najít tu správnou úroveň pro každého ze studentů. Myslí si, že stanovování jasných kritérií podporuje přemýšlení nad úkolem. A nejen to. Je toho názoru, že pokud má učitel jasně promyšleno, co by od žáků chtěl, a umí u toho individualizovat jejich výukové cíle, stává se nejen dobrým učitelem, ale i inspirativní osobností, která má

u svých žáků úctu, a které věří. Každé kritérium a samotný úkol, ke kterému se váže, by mělo dávat opravdový smysl a pohybovat se ve škále možností žáků. Právě samotné tvoření kritérií inspirovalo Willa k tomu, že začal více využívat Bloomovu taxonomii výukových cílů, jeho hodiny začaly být lépe strukturovány a začal používat plány B. U sebehodnocení je pro něj nejdůležitější, aby žáci samostatně a analyticky přemýšleli nad svou prací a samostatně mohli přijít na to, v čem jsou silní a v čem jsou naopak slabší. Velice podstatnou metodou je pro něj vrstevnické hodnocení. Podle Willových zkušeností rozvíjí autonomii, zodpovědnost žáků za učební prostředí, sebedůvěru ve vlastní schopnost dát zpětnou vazbu spolužákovi a také rozvíjí schopnosti reflexe. Dále se domnívá, že rozvíjí hlubší porozumění tomu, co po žácích požadují učitelé, a že právě díky vrstevnickému hodnocení získává celý hodnotící systém otevřený charakter, do kterého žáci vidí a i oni sami mohou zajistit jeho objektivnost. Zároveň si myslí, že díky tomuto hodnocení se žáci učí vyvarování se stejných chyb, kterých si všimli u svých kamarádů, a že v neposlední řadě rozvíjí pocit ohleduplnosti k druhým a k jejich výsledkům.

KOMENTÁŘ

Jak již bylo zmíněno výše, Will je jediným dotazovaným učitelem, který vyučuje na střední škole. Na jeho výukových principech je to velice znatelné, ale domnívám se, že jeho myšlenky jsou přenositelné i pro naše potřeby 1. stupně ZŠ. Velká Británie je státem, ve kterém je formativní hodnocení již běžnou součástí školního prostředí, což se pozitivně odráží na přístupu učitelů. Již v 80. letech 20. století se Velká Británie pustila do transformace svého školství a jedním z hlavních doporučení bylo používání formativního hodnocení. (Viz kapitola 1.2 teoretické části) Pokud bychom tento vývoj porovnali s tehdejšími ději v Československu, kde ještě ani neproběhla Sametová revoluce, natož aby se celoplošně ustupovalo od sumativního hodnocení, tak se nelze divit, že jsou stále určité rozdíly ve školství zemí tehdejšího západního bloku a námi.

Jesse (Nizozemsko) je učitelem na mezinárodní základní škole, kde veškerá výuka probíhá v angličtině a celý výukový systém je postaven na základě Mezinárodního kurikula pro základní vzdělávání (dále jen IPC). V rámci IPC jsou již sestaveny základní výukové cíle pomocí sad kritérií, která určují, zda je žák v rámci výukového cíle začátečníkem, pokročilým, či expertem. Celý výukový systém je protkáno hodnocením na základě kritérií, sebehodnocení, zpětné vazby či vrstevnického hodnocení. Již samo IPC předepisuje na konci každého tematického celku sebehodnocení žáků. Jesse dává na začátku každého tematického celku žákům před-testy, díky kterým zjistí, na jaké úrovni jsou znalosti jednotlivých žáků v rámci chystaného tématu. Na základě těchto výsledků jsou žáci

rozdělení do individualizovaných skupin, které pracují na tom, co odpovídá jejich vstupním znalostem. Neznamená to však, že je žák zaškatulkován, jelikož tyto před-testy probíhají často v rámci všech předmětů a skupinky se podle toho mění. S tím je propojena i skutečnost, že jsou žáci hodnoceni pouze na základě individuální vztahové normy. Jesse přímo tvrdí, že jiný hodnotící systém není férový a možný. Na škole, kde Jesse učí, jsou žáci známkováni, ale jsou vedeni k tomu, že známky a zpětná vazba slouží právě jim samotným, takže své známky sdílí se spolužáky pouze, když chtějí. Žáci jsou vedeni k zodpovědnosti nad svým učebním procesem, a tak když chtějí od učitele konkrétnější zpětnou vazbu, přijdou si za ním a on si s nimi domluví individuální sezení. Právě zodpovědnost je hlavním vnitřním motivačním prvkem, který Jesse podporuje. Dává svým žákům najevo, že záleží převážně na nich, nikoliv na rozhodnutí učitele. K účelu motivace dále využívá krátkodobých cílů, které zajišťují dílčí pocity úspěchu, které vedou k cíli. Formativní hodnocení pro něj znamená pozorování rozvoje jedince a jeho informování o tom, jak dál v tomto rozvoji postupovat. Žáci samotní si píší své osobní cíle, kterých chtějí například v průběhu následujících dvou měsíců docílit. Ty si nalepí na lavici, takže je mají každý den na očích. Když tyto dva měsíce uplynou, reflektují společně s učitelem, zda kýženého cíle dospěli a jak při tom postupovali. Jelikož celý systém IPC funguje na základě kritérií, tak Jesse nesouhlasí s tím, že by kritéria zasahovala do kreativity. Naopak si myslí, že správná kritéria dávají prostor a podporují učení. Ohledně vrstevnického hodnocení se domnívá, že zajišťuje komplexnost hodnocení a dává možnost, aby si žáci mohli dát konkrétní zpětnou vazbu nad tím, co je třeba zlepšit. U Jesseho ve škole nejsou systematicky používána portfolia, ale každý žák má svůj školní gmailový účet, přes který ukládá na google drive své práce ze školy, aby je mohli sdílet se svými příbuznými a přáteli z celého světa. Zavádění tohoto systému prý není krátkodobá záležitost, ale odpovídá kompetencím 21. století, kdy jsou žáci obklopeni moderní technikou a v momentě, kdy se těmto kompetencím naučí, tak může škola lépe využívat e-learningové principy.




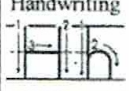

Jesse byl tak nápomocný a vstřícný, že se mnou sdílel různé příklady sad kritérií (rubrics), které využívají k hodnocení žáků. Tyto sady kritérií jsou většinou zhotoveny jako přehledná tabulka, která se kupříkladu v následujícím příkladě týká instrukcí k správnému psaní (viz kapitola 2.2 v praktické části). Cílem kritérií v rámci jedné aktivity/kompetence je její rozdělení na dílčí hodnocené části. V levém horním rohu vidíme, že žák může získat

maximálně 30 bodů a pod touto kolonkou si již můžeme všimnout jednotlivých kritérií, jako je rukopis, rozlišení velkých a malých písmen, mezery mezi slovy či interpunkce. Z každé této dílčí hodnocené části může žák dostat 3, 2 nebo 1 bod. Každé bodové ohodnocení má svůj popis a příklad. Žák je tedy vlastníkem svého učení a může si přesně kontrolovat, co si v rámci hodnocení psaní pohlídat, aby byl dobře ohodnocen a jeho psaní bylo kvalitní.

Tabulka 6: Sada kritérií pro instrukce k psaní

Writing Instructions - Rubric

Name: _____ Date: _____

Total Score: _____/30	3 points 	2 points 	1 point 
Handwriting 	the Handwriting is excellent with no reversals	The Handwriting is fair with few reversals	thG Handwriting is poor with many reversals.
Capitals/lowercase D or d	It is hot.	it is hot.	iT Is hOt.
Spacing 	It is cold. Spacing is appropriate and consistent.	It is cold. Spacing is inconsistent or incorrect.	Itiscold. Student did not have any spacing.
Punctuation . ? !	Is that it? Punctuation is included and is appropriate	Is that it. Punctuation is included, but is not appropriate	Is that it Punctuation is not included
Use of sight words is and the it	I like it. Used the appropriate sight words and used conventional spellings for sight words.	I lik it. or I little it. • May/may not have used the appropriate sight words • May/may not have spelled sight words correctly.	I k t Did not use the appropriate sight words to convey a complete thought.
Progression of temporary spelling to Conventional spelling	I have a truck. Used sight words and conventional spellings.	I hav a truc. Used sight words and temporary spellings.	I vt svb Did not use sight words or phonetic spelling.
Identifies the topic (Use of title)	The beginning tells what the instructions are about in a clear manner.	The beginning mentions what the instructions are about.	The beginning doesn't say what the topic is.
Provide a guide to action	All necessary steps to explain the action are there and in the correct order.	A few steps or things that are needed are missing and most of them are in the correct order.	A lot of steps or things that are needed are missing and not in the correct order.
Use of numbering (ordering)	There is use of the necessary numbers, bullet points or hyphens throughout the instructions.	Use of numbers, bullet points or hyphens is not consistent.	There is no use of numbers, bullet points or hyphens.

Následující příklad se týká sad kritérií vyhotovených pro aktivitu v rámci hodiny zeměpisu pro žáky 7. třídy. Tato sada je zhotovena ve dvou variantách. První varianta je pro učitele, je psána odborným jazykem a zajišťuje, že učitel bude schopen podle ní své žáky hodnotit. Druhá varianta je zhotovena pro žáky a je psána dětským jazykem tak, aby bylo dítě schopno se podle ní kontrolovat a bez problému hodnotit, kde se právě nachází. Nejdříve přikládám originální kritéria a poté je doplňuji o jejich překlad:

Tabulka 7: Sada kritérií k zeměpisu



Geography 3.14

Be able to collect and record evidence to answer geographical questions

Teachers' rubric:

Beginning	Developing	Mastering
The child identifies, with some support, one source of evidence needed to answer a geographical question. The methods he/she suggests for collecting and recording evidence may need some modification.	The child can independently identify one or more sources of evidence needed to answer an initial question. He/she can suggest appropriate collection or recording methods, but requires some support with his/her investigation.	The child can independently identify one or more sources of evidence needed to answer an initial question. He/she can suggest appropriate and accurate methods for collecting and recording the evidence he/she needs.

Children's rubric:

I'm getting used to it	I'm getting better	I'm really getting it
My teacher helps me to find and record evidence to answer questions and we work together to change some of my ideas. I can make some suggestions by myself, but I find it a bit difficult.	I usually work on my own at the beginning and understand what I have to do to find and record evidence to answer questions. My teacher tells me that the ideas I suggest are good, but I sometimes need to change them a little to make them better.	I usually work by myself to find and record evidence to answer questions. I can identify what information I need to collect to answer a question and have my own ideas about how I am going to do this. I can explain all of my ideas to my teacher.

Learning Advice:

How To Progress From Beginning To Developing

Suggest the following to the children:

- Try to identify what you need to find out to answer a geographical question
- Remember that there may be more than one way to answer a question so don't be put off if you have different ideas to your friends
- Think about the evidence you want to collect — can you do this easily? If you think of a way to collect evidence make sure it is practical and possible with equipment you know you have in school
- Imagine you have collected your evidence. Would it answer the question?
- Discuss your ideas in a group. Make suggestions about how to improve ideas before your teacher asks for details

How To Progress From Developing To Mastering

Suggest the following to the children:

- When you think of a way to collect information, think carefully. Will the information you collect help you answer the question?
- Try to think of different methods you could use to gather the same evidence. Choose one that is simple, but that will give you accurate results
- Explain to your teacher or to another child why you have chosen the different methods of collecting and recording
- Can you think of any problems you might have collecting or recording this evidence?

Tabulka 8: Přeložená sada kritérií k zeměpisu

Hodnocení pro učení (formativní hodnocení) – milník 3		
Zeměpis 3.14		
Být schopen sběru a zápisu informací pro potřeby zodpovězení zeměpisných otázek		
Učitelova sada kritérií:		
Začínající	Pokročilý	*Zvládající
Žák/žákyně s dopomocí identifikuje jeden zdroj informací nutných pro zodpovězení zeměpisné otázky. Metody, které žák/žákyně navrhne pro sběr a zápis informací mohou potřebovat určitou modifikaci.	Žák/žákyně samostatně identifikuje jeden či více zdrojů informací nutných pro zodpovězení původní otázky. Žák/žákyně navrhuje vhodné metody pro sběr nebo zápis informací, ale vyžaduje podporu nad jeho/jejím bádáním.	Žák/žákyně samostatně identifikuje jeden či více zdrojů informací nutných pro zodpovězení původní otázky. Žák/žákyně navrhuje vhodné a přesné metody pro sběr a zápis informací, které potřebuje.
Žákova sada kritérií:		
Teprve s tím začínám pracovat	Lepším se v porozumění	Opravdu tomu rozumím
Můj učitel mi pomáhá najít a zapsat informace k zodpovězení otázky a společně pracujeme na poupravění některých mých nápadů. Sám/sama umím navrhnout některá doporučení, ale zdá se mi to trochu těžké.	Zpočátku většinou pracuji samostatně, jelikož rozumím tomu, co musím najít a jaké informace zapsat, abych byl/a schopný/á odpovědět na položené otázky. Můj učitel mi říká, že mé nápady jsou dobré, ale někdy je musím trochu poupravit, aby byly opravdu účelné.	Většinou pracuji na vyhledávání a zapisování informací sám/sama bez dopomoci učitele. Umím identifikovat, jaké informace potřebuji sesbírat, abych byl/a schopný/á odpovědět na otázku a také mám vlastní nápady nad tím, jak to udělám. Veškeré mé nápady umím svému učiteli vysvětlit.
Co poradit při vzdělávacím procesu:		
Jak pokročit z fáze začínajícího na pokročilého		
<ul style="list-style-type: none"> - zkus identifikovat, co musíš najít, abys byl schopen/schopna odpovědět na zeměpisnou otázku. - Nezapomeň, že může existovat více způsobů, jak na otázku odpovědět, tak se nenech odradit tím, že tví kamarádi mají jiné nápady než ty. - Popřemýšlej nad informacemi, které chceš sbírat – můžeš to udělat snadným způsobem? Pokud už přemýšlíš nad způsobem, kterým tyto informace posbíráš, tak se ujisti, že je to praktická cesta, ke které máš ve škole vhodné vybavení. 		

- Představ si, že už jsi posbíral/a veškeré informace. Našel/našla bys díky nim odpověď na svou otázku?
- Diskutuj o svých nápadech ve skupině. Navrhněte, jak vylepšit vaše nápady ještě před tím, než se váš učitel zeptá na detaily.

Jak pokročit z fáze pokročilého na zvládajícího

- Pokud přemýšlíš na způsobem, jak sbírat informace, buď opatrný/á. Pomohou ti tyto informace k získání odpovědi na tvou otázku?
- Zkus přemýšlet nad jinými metodami, jak shromáždit požadované informace. Vyber jednu, která je jednoduchá, ale získáš díky ní přesné a výstižné informace.
- Vysvětli svému učiteli nebo spolužákovi, proč sis vybral/a jiné metody pro sběr a zápis informací.
- Myslíš, že se mohou při sběru a zápisu informací objevit nějaké potíže? Jaké?

*Překlad nemusí být v určitých částech úplně přesný. Kupříkladu termín *mastering*, přeložený jako *zvládající*, může mít i jiné označení, nežli to mnou zvolené.

Takto sestavené sady kritérií jsou velkou podporou jak pro učitele, tak pro samotné žáky, aby mohly obě strany efektivně řídit vzdělávací proces. Myslím si ale, že pokud by si všechny měl sestavovat učitel sám, je to velice časově náročné. Pro tyto potřeby nám poté může pomoci sestavování pár kritérií, se kterými jsou obeznámeni žáci, pracují podle nich a my pozorujeme vzdělávací proces každého žáka, přičemž další kroky sestavujeme na základě námi stanoveného vzdělávacího cíle.

KOMENTÁŘ

Jak jsem již napsala výše, Jesse byl jediným učitelem, pro nějž byly mé otázky něčím, co je pro něj v rámci jeho učitelské profese úplně běžné. Nechápal, že v ČR nemáme takové kurikulum, které nám přímo nabízí kritéria hodnocení a tematické celky doplněné o předepsané sebehodnocení žáků. Dlouho poté, co náš rozhovor skončil, jsme si více povídali o tom, v jakých podmínkách učí čeští učitelé, a jak vlastně záleží na osobnosti každého z nich, jak bude k výuce přistupovat a jakou metodu zvolí. Čím dál tím více mi dochází, že po tomto ohledu to mají učitelé v ČR těžší, ale o to více můžeme potkat učitele, kteří jsou opravdové osobnosti a do svého povolání vkládají své nenahraditelné Já.

Werner (Švýcarsko) je učitel, u kterého jsem měla svou pedagogickou praxi při mém výměnném studijním pobytu. K němu do 1. třídy jsem docházela jednou týdně na celý den a vykonávala jsem roli asistenta pedagoga. Následující řádky jsou tedy spojením mého vlastního pozorování a názorů Wenera na problematiku hodnocení. Wernerovou nejčastější hodnotící metodou je okamžitá zpětná vazba. Děti sice dostávají 5-6 testů ročně, ale jelikož v 1. třídě nemají známky, slouží testy spíše jen pro monitorování žákova vzdělávacího procesu. V 1. třídě žáci dostávají výstupní listy, které zahrnují jak shrnutí

části vědomostní, tak zvládnutí kompetencí. Díky absenci klasifikace a tomu, že je ve třídě pouze 18 dětí, kterým se může Werner věnovat velice individuálně, nepozoruje, že by hodnotící metody ovlivňovaly třídní klima. Žáky motivuje především objevováním a manipulací. Domnívá se však, že malé děti jsou samy o sobě dost zvědavé. Formativní hodnocení pro něj znamená, že učitel dává žákovi najevo ocenění každého jeho vývoje a kroku vpřed. Werner nepoužívá kritéria hodnocení a celý školní rok pojal jako úvod do světa školy, kdy samy děti přicházejí na to, co to obnáší. Žáci se o hodinách zkouší sebehodnotit, ale vždy jen kupříkladu dva konkrétní aspekty, jelikož je to pro ně zatím těžké. Naopak vrstevnické hodnocení nepoužívá, ale snaží se, aby si děti hodně pomáhaly.

KOMENTÁŘ

Wenera bych označila za učitele, který je zvláštním spojením klasických výukových prvků na jedné straně a inovativních přístupů na straně druhé. Děti nepracují téměř vůbec ve skupinách, pouze samostatně, ale i přesto mezi nimi panuje velice kooperativní atmosféra. Wenera jsem obdivovala převážně za to, jak se staví k výchově k morálním zásadám a sám na sobě pracuje i v momentě, kdy byl 20 let učitelem hudby. Třídní schůzky u něj ve třídě probíhají formou tripartit, a když jsem se jich účastnila, probíhaly právě úplně ty první, které trvaly i 45 minut. Werner, žák i jeho rodiče si velice příjemně popovídali, všichni si pověděli své názory, a toto souznění bylo poté znát na celém třídním klimatu.

Patrick (Švýcarsko) používá pro hodnocení žáků hlavně portfolia, pozorování a testy, které stejně jako u Wenera slouží k mapování vzdělávacích pokroků žáků s tím rozdílem, že jsou postaveny na jasně stanovených kritériích, na jejichž sestavování se podílejí i samotní žáci. Celý vzdělávací proces je u Patricka prostoupen prací s kritérii. Hlavně poté při hodinách němčiny. Díky této metodě nepozoruje, že by hodnotící techniky negativně ovlivňovaly třídní klima, ba naopak. Jelikož hlavním hodnotícím prvkem jsou portfolia, za která si žáci zodpovídají sami, není kupříkladu porovnávání možné. Svě žáky motivuje převážně experimentálními činnostmi, objevováním a zajímavostmi. Formativní hodnocení pro něj znamená, že „*Každý moment, je hodnotící moment.*“ Když Patrick pracuje se sebehodnocením žáků, děti se hodnotí na základě sad kritérií. Tím zajišťuje, že sebehodnocení je promyšlené na základě přemýšlení nad vlastní cestou ke stanovenému cíli. O vrstevnickém hodnocení si myslí, že je nejvíce užitečné v momentě, kdy se žáci mohou vzájemně hodnotit v páru. Nikoliv však v rámci dlouhých aktivit, ale jako krátké zhodnocení hotové práce. Svě žáky hodnotí na základě toho, co musí všichni

bezpodmínečně zvládnout (obsahová vztahová norma) a na základě toho, jaké jsou individuální možnosti dětí (individuální vztahová norma).

KOMENTÁŘ

Patrick je manžel mé vyučující z Vysoké školy pedagogické v Curychu, která mne přivedla k formativnímu hodnocení. Je to jeden z mála učitelů, kteří již od počátku promyšleně pracují s formativním hodnocením, a myslím si, že na to má velký vliv právě entusiasmus jeho ženy Laury, která sama také učí na základní škole a tento druh hodnocení, otevřenost a přemýšlení nad učebním procesem, jsou její hlavní pedagogické myšlenky, které šíří dál. Domnívám se, alespoň co se německy hovořících kantonů týče, že je švýcarské školství propojením moderních pedagogických metod a zároveň snah, aby byli žáci opravdu znalí a dosahovali těch nejlepších výsledků. To se odráží i na celkovém klimatu místních škol. Je to otevřený přístup plný individualizace, který však vzbuzuje pocit, že je škola váženou institucí.

Patricia (Španělsko, Baskicko) hodnotí své žáky převážně pomocí testů a pozorování, při kterém si zapisuje poznámky. Sama však pocituje, že právě používání testů má na třídní klima značný vliv. Žáci jsou díky tomu nervózní, a tak se snaží těmto testům nedávat před dětmi takovou váhu. Formativní hodnocení pro ni znamená takové hodnocení, co podporuje učení. Sama své žáky ve výuce motivuje tím, že nové znalosti propojuje se znalostmi předchozími a probíranému učivu se snaží dávat punc zajímavosti. Patricia vyučuje ve 2. třídě a o kritériích hodnocení si myslí, že jsou pro žáky velice účinná, že do kreativity nezasahují, ale sama je nepoužívá, jelikož se domnívá, že to nemá pro takto malé děti význam. Dodává však, že je zvyklá na zajetý systém hodnocení a sama se stále učí. Právě teď se soustředí na zavádění kooperativního učení. Podle jejího názoru by toho bylo společně ještě s kritérii na žáky přespříliš. Do svých hodin se snaží zařazovat metody sebehodnocení, ale jelikož se celý výukový proces řídí učebnicemi, ve kterých není pro sebehodnocení prostor, tak se jí ho ne vždy podaří do hodiny zařadit. *(Zde můžeme pozorovat, že možná právě Patricia je typem učitele, kterému by vyhovoval takový systém, podle kterého učí Jesse. Tedy systém, kdy kritéria hodnocení i místo pro sebehodnocení jsou rovnou součástí kurikula.)* O vrstevnickém hodnocení si Patricia myslí, že není v nižších ročnících dobře uskutečnitelné, jelikož děti nejsou v tomto věku ještě objektivní, jelikož hádky a přátelství mají stále ještě silnější vliv na samotné hodnocení. Své žáky hodnotí převážně pomocí obsahové vztahové normy tím způsobem, že pokud jsou při testu uzavřené odpovědi, spočítá, kolik je těch správných. Pokud však žáci píší kupříkladu sloh, nejdříve si přečte všechny práce, zjistí, kde je průměr, a od něj poté odvíjí hodnocení.

KOMENTÁŘ

Příklad Patricie v naší skupině dotazovaných učitelů tvoří pomyslnou hranici mezi inovativními vzdělávacími kurikuly, která jsou běžně používána ve Velké Británii, Nizozemsku či ve Švýcarsku. Přesouváme se tedy do podmínek, které jsou teprve ve svém vývoji a učitelé nejsou z takové míry podporování v inovativních či alternativních přístupech ke vzdělávání. Domnívám se, že je to již patrné z odpovědí Patricie, ve kterých se objevuje hodnocení převážně na základě testů, určitá nervozita žáků či boj o zařazení sebehodnotících metod zapříčiněný časovými možnostmi. Jak jsem již uvedla citaci názorů mé kamarádky ze Španělska, která měla právě u Patricie souvislou pedagogickou praxi: „...počítá se tím, že na pedagogické fakulty chodí ti absolventi středních škol, jejichž prospěch byl spíše podprůměrný.“ I z tohoto výroku můžeme zaznamenat zřejmý rozdíl, kdy ve Španělsku není jako ve Švýcarsku učitelské povolání považováno za úctyhodné povolání, které by bylo zároveň dobře platově ohodnoceno. Je spíše povoláním, které si své postavení a promyšlený systém teprve hledá.

Lydia (Čína) využívá pro hodnocení hlavně pozorování, sebehodnocení, portfolia a testy. Myslí si, že třídní klima je velice ovlivňováno používáním vrstevnického hodnocení. Žáci si díky němu budují pocit zodpovědnosti a lépe rozumí i vlastním postupům při práci. Formativní hodnocení je pro ní hlavně o procesu učení a o tom, že žák právě tomu svému procesu plně rozumí. Své žáky motivuje převážně propojením výuky s běžným životem. Při své výuce používá kritéria hodnocení. Např. v momentě, kdy žáci hrají divadlo, a ona jim předem dá kritéria, jak být dobrým hercem. Je toho názoru, že kritéria mají na žáky pozitivní vliv, jelikož si jsou jistější svou prací. Kritéria používá i jako podklad pro sebehodnocení žáků. Byť přistupuje Lydia ke svým studentům individuálně a uplatňuje techniky formativního hodnocení, pro celkové hodnocení výstupů používá obsahovou vztahovou normu založenou na třídním průměru.

KOMENTÁŘ

Od Velké Británie přes Španělsko se v tomto příkladu posouváme do vzdělávacích podmínek, které jsou pro nás porozuměním ty nejvzdálenější. Škola, na které však Lydia vyučuje, je jedna z nejlepších soukromých základních škol, kterou můžeme v daném regionu v Číně najít. Studenti mají na této škole takové vzdělávací podmínky, které jim umožňují pozdější studium v zahraničí.

Max (Hongkong) hodnotí žáky pomocí testů a také náhodným vybíráním žáků, kteří zodpovědí položenou otázku. K tomu používá krabičku s lístečky, na kterých jsou jména žáků. Důvodem k tomu je to, že asijské studenty bývají často stydliví a neodvážili by se odpovědět, pokud by si nebyli plně jistí, že mají pravdu. Jak jsem již uvedla v začátku této kapitoly při představování jednotlivých učitelů, systém v Hongkongu je celý založen na

porovnávání studentů. Právě jejich výsledky rozhodnou o jejich pozdějším životě. Třídní klima je tedy soutěživé a založeno právě na této vnější motivaci. Max pro motivaci žáků tedy využívá další známky navíc, které žákům zlepší průměr, nebo papírnické zboží jako dárek za dobré výsledky. Formativní hodnocení pro něj znamená hodnocení opravdového porozumění učenému. Domnívá se, že kritéria hodnocení podporují přemýšlení žáků nad jejich vlastní prací, ale sám je nevyužívá, jelikož jsou jeho žáci příliš mladí na takovýto způsob práce. Do svých hodin téměř nezařazuje sebehodnocení žáků, ale vrstevnické hodnocení. Zajišťuje to podle něj objektivnost hodnocení, jelikož žáci mohou slyšet názory ostatních na jejich vlastní práci. K hodnocení žáků používá systém obsahové vztahové normy, jelikož výstupní testy jsou ve standardizované formě.

KOMENTÁŘ

V tomto příkladě vidíme úplně jiný přístup ke vzdělávání, který přímo odpovídá požadavkům dané společnosti, kde jsou mladí lidé již od útlého věku porovnáváni. Takový systém je pro nás nepředstavitelný a jak přiznává má spolužačka Peggy, je také velice psychicky náročný. Díky tomu je čím dál častější, že mladé páry, co žijí v Hongkongu, se ostýchají mít brzo děti. Je to z toho důvodu, že díky tlaku společnosti musejí svým potomkům zařídit nejlepší vzdělání a podmínky k tomu, aby měli jednoho dne dveře otevřené. Nelze však tyto podmínky soudit, jelikož co je pro nás nemyslitelné, může být právě pro tuto kulturu tím správným způsobem.

Závěrem

V rámci výzkumu v zahraničí jsem si položila následující základní otázku:

Čím je podmiňováno funkční používání formativního hodnocení v rámci vzdělávacích podmínek?

Z výzkumu vyplývá, že funkční používání formativního hodnocení je v rámci vzdělávacích podmínek ovlivňováno převážně nastavením kurikula v dané zemi. Ti učitelé, kteří jsou přímo vedeni k používání formativního hodnocení vyššími státními orgány, ho běžně zařazují do výuky, jelikož je pevnou součástí vzdělávacích i kompetenčních cílů. Ti učitelé, kteří k formativnímu hodnocení přicházejí sami svou iniciativou a sebevzděláváním, ho do své výuky zařazují postupně v rámci jeho dílčích složek.

1.4 Celkové vyhodnocení řešení výzkumného úkolu

V rámci vyhodnocení řešení mého výzkumu bych se ráda zaměřila na pozitivní a negativní aspekty, se kterými jsem se v průběhu práce setkala. Tento výzkum mi dal možnost mnoha osobních popovídání s velice inspirativními učiteli, díky nimž jsem mohla přemýšlet nad otázkami, které mne před tím nenapadaly, a které mi rozšířily obzory mého vědění. Nejvíce potěšujícím faktem je pro mě skutečnost, že někteří učitelé začali díky dotazníku přemýšlet nad tím, že začnou zmíněné metody používat, či jsem dostala takovou zpětnou vazbu, že někteří si právě díky dotazníku uvědomili, jaké hodnotící metody při své výuce používají. Určitá část učitelů na druhou stranu dodávala, že jedním úhlem pohledu je teorie, ale druhým je praxe, a že na takové metody často nebývá v reálném životě čas. Domnívám se však, že pokud je člověk opravdu odhodlaný a věnuje tomu svůj čas, je možné tyto techniky běžně využívat již i s dětmi, které svou školní docházku teprve začínají. Takovou ukázkou může být příkladová studie dobré praxe uvedená v podkapitole 1.2 praktické části. Paní učitelka Radka vede své děti již od 1. třídy a to, co v rámci svých výukových principů mění, je přístup, který potřebují mladší a starší děti. Celý systém se však kontinuálně vyvíjí až do dnešních dní, kdy jsou děti ve 4. třídě.

Velkým překvapením pro mě byla také skutečnost, že dotazovaní učitelé, kteří pracují v praktických základních školách, uvedli, že právě práce s kritérii hodnocení těmto dětem velice pomáhá, jelikož jim vnáší do duše klid a jsou si mnohem jistější tím, na čem opravdu pracují. Co se týče mého výzkumu v zahraničí, tak nejtěžším aspektem bylo celkové sehnání učitelů, kteří by mi na můj výzkum odpověděli. Když se to však podařilo, cítila jsem, že do své práce vnáším něco velice přínosného, co možná nejen mně rozšíří globálnější povědomí o tom, jaké pracovní podmínky a ideologie mají učitelé i mimo Českou republiku.

Z výzkumu v ČR vyplynulo, že dotazovaní čeští učitelé, až na dva respondenty, nepoužívají formativní hodnocení v celé systémové šíři a na druhé straně z výzkumu v zahraničí vyplynulo, že ti učitelé, kteří systémově formativní hodnocení používají, jsou k němu vedeni již takto sestaveným kurikulem, které jim práci s touto formou hodnocení předkládá. Domnívám se, že právě příklady těchto kurikul ze zahraničí by pro nás mohly být cenným nástrojem, který by českým učitelům, kteří se pro zařazování technik formativního hodnocení do praxe rozhodli, pomohl.

V rámci zvolených otázek jsem se u některých z nich setkala s určitými potížemi v jejich nekonkrétnosti, ze kterých poté vyvěrala nekontinuita následujících otázek. Převážně poté u uzavřených otázek 5 a 7, kdy jsem z počátku otázky nedoplnila o objasnění zvolené odpovědi. Často se mi také stávalo, že respondenti si pod otázkami představovali něco jiného. Tato nedorozumění byla vždy vyřešena, když jsme měli s učiteli možnost osobního setkání, ale při odpovídání pouze skrze elektronickou komunikaci, se tento problém stával. Hlavně poté u otázky 6, zda učitelé používají kriteriální hodnocení, kdy si někteří dotazovaní pod tímto pojmem představili hodnocení pomocí obsahové vztahové normy, které brání individualizaci. Další problém nastal u otázky 4, kdy respondenti odpovídali na to, co pro ně znamená pojem Formativní hodnocení a jaké s ním mají zkušenosti. Někteří respondenti odpověděli, že jej běžně využívají, či že s ním mají dobré zkušenosti, ale ze zbytku celého dotazníku bylo znát, že jeho techniky nevyužívají v takové míře. V takový moment by opět pomohlo osobní setkání, při kterém bychom si více o tématu popovídali, či by pomohl systém triangulace dat, kdy bych mohla učitelovu práci s hodnocením zkoumat i z jiných úhlů pohledu. Jinak se ale domnívám, že zvolené otázky splnily svůj účel, a že jsem díky nim došla požadovaných výsledků, které byly často překvapující. Myslím si, že právě konkrétní příspěvky učitelů, které ve výzkumu cituji či parafrázuji, mohou být inspirací nejen pro mě, ale i pro ostatní. Ze zahraničních zdrojů jsou to poté určitě sdílené sady kritérií, o které se semnou podělil Jesse, který učí podle Mezinárodního kurikula pro základní vzdělávání. Věřím, že následující kapitola obsahující metodickou sbírku nápadů bude pomyslným vyvrcholením praktické části, a že všechny puzzle do sebe v závěru správně zapadnou.

2. Metodický úkol: Manuál pro učitele začínajícího s formativním hodnocením

Na základě teoretické části a také kvalitativního výzkumu představeného v předešlé kapitole, jsem sestavila metodický soubor aktivit, díky kterým můžeme naplnit hlavní zásady formativního hodnocení. Tato kapitola je finální částí mé diplomové práce, v jejímž rámci představím nápady na aktivity spojené s formativním hodnocením, které můžeme zahrnout do běžného dne. Níže uvedené aktivity jsem nasbírala převážně na základě prostudování knihy D. Wiliama *Zavádění formativního hodnocení*, knihy K. Starého a V. Laufkové *Formativní hodnocení ve výuce* a dále na základě různých později uvedených pramenů či nabytých zkušeností z mého výměnného studijního pobytu v zahraničí. Celou tuto kapitolu jsem se snažila psát z pohledu učitele tak, aby byla přenositelná do praxe. Bylo pro mě důležité seřadit a popsat aktivity tak, aby celý systém korespondoval s mým přesvědčením, jak bych jednotlivé aktivity zařadila do běžného školního dne. I to bylo důvodem k mému vyzkoušení určitých aktivit, které jsou doplněny o reflexe a obrázky.

Aktivity jsou rozděleny do pěti podkapitol podle toho, k jakému účelu slouží. Nutno však podotknout, že aktivity nelze jasně rozdělit, jelikož jsou modifikovatelné a jejich využíváním se žák rozvíjí i v mnoha jiných ohledech. Z každé podkapitoly jsem pár uvedených technik vyzkoušela s dětmi ve škole a doplnila je o reflexe z pohledu začínajícího učitele.

Reflektované aktivity jsem uváděla do praxe ve 4. třídě ZŠ při mé Souvislé pedagogické praxi I. a II. v zimním a letním semestru v 5. ročníku. Tato třída je na základní škole v Praze a v kolektivu je celkem 30 dětí, přičemž mezi dětmi můžeme najít žáky nadané, žáky z cizojazyčně mluvících rodin či děti s různým druhem specifických poruch učení. Paní učitelka téměř nevyučuje frontálně, děti sedí v hnízdech a jejich vzdělávací potřeby jsou ve vysoké míře individualizovány. I proto se domnívám, že žáci veškeré techniky formativního hodnocení oceňovali a jejich zavádění je bavilo. Sama paní učitelka již dlouho spoustu technik formativního hodnocení využívá a žáci jsou na autonomní způsob práce více než zvyklí. **Níže uvedenými podkapitolami jsou:**

- **Aktivizování všech žáků** – skupina těchto aktivit je zaměřena na to, aby učitel při svých hodinách aktivizoval pokud možno všechny žáky ve třídě. Často se stává, že pokud se žáci hlásí či se v třídním kolektivu začne spoléhat na ty neaktivnější

jedince, zbytek třídy začíná být pasivní. Tato pasivnost se poté překlene v určitý zvyk, čímž může vzniknout bariéra mezi žáky samotnými, ale i mezi žáky a učitelem. Negativním důsledkem je skutečnost, že se tito žáci neprojevují, nejsou motivováni a jejich potenciál zůstává skrytý, byť v nich dřímají nápady a názory, kterými nejenže by mohli výrazně přispět do diskuze, ale hlavně zůstávají nerozvíjeni v celé své šíři.

- **Práce s kritérii úspěchu** – práce s kritérii je jedním z hlavních zřetelů, se kterým pracujeme při zavedeném formativním hodnocení. Aby jim však žáci plně rozuměli, naučili se s nimi vědomě pracovat, uměli je spoluvytvářet a hodnocení mělo poté opravdově transparentní charakter, je důležité, abychom si stanovili postup, kterým žáky tyto činnosti naučíme. Tato skupina aktivit nabízí jak nápady na začátek práce s kritérii, tak na jejich běžné užívání.
- **Žák se sebehodnotí a je vlastníkem svého učebního pokroku** – sebehodnocení a porozumění vlastnímu učebnímu procesu jsou aspekty, kterými by mělo být formativní hodnocení maximálně prostoupeno. Domnívám se proto, že tyto dvě složky od sebe nelze jednoznačně rozdělit. Skrze sebehodnocení dostávám vhled do svého učení a naopak. Tato skupina se zabývá aktivitami, díky kterým může žák toto hlubší porozumění svému učebnímu pokroku rozvíjet a trénovat a zároveň nabízí pestrou škálu sebehodnotících metod.
- **Komplexní a utvářející zpětná vazba** – jak již byla tato myšlenka D. Wiliama uvedena v teoretické části: „*Zpětná vazba by měla znamenat více práce pro žáka, nežli pro učitele.*“ Do této kapitoly jsem zařadila dvě aktivity, které zpětnou vazbu posouvají na činnost, díky které si žák může hlouběji uvědomit své silné stránky, ale také chyby a skrze jejich hledání a objasňování jim opravdově přijít na kloub.
- **Vrstevnické hodnocení** – je činností, která potřebuje, a to hlavně z počátku, opravdové vedení ze strany učitele, aby byla naplněna objektivností a měla svou podstatu. Téměř všichni učitelé, kteří se zúčastnili mého pedagogického výzkumu, si její pozitiva uvědomují, a buď vrstevnické hodnocení používají či by chtěli, ale zároveň vědí, že za tím stojí velká práce. Aktivity v této kapitole nabízejí nápady, skrze které si žáci vrstevnické hodnocení mohou opravdově užít a co hlavně, jsou opředeny objektivností.

2.1 Aktivizování všech žáků

Název aktivity: Dřívka

Ve třídě se často stává, že pokud učitel položí otázku a vyvolává žáky, hlásí se pokaždé jen určité procento z celkového počtu žáků, což ve většině případů demotivuje ostatní nebo jim to dává pocit určité zbytečnosti v jejich snaze. To vede k tomu, že tito žáci, kteří nejsou natolik aktivní, automaticky vypínají a přestávají se snažit či dávat pozor. Abychom se této situaci vyhnuli, můžeme použít pár jednoduchých pomůcek, díky kterým zapojíme do diskuzí celou třídu, aniž bychom my byli těmi, kteří vyvolávají. Jediné, co je při tom zapotřebí, je to, aby naše pomůcky měly své „náhodné pravidlo“. (The Classroom Experiment, Ep. 1, 5:20 min)

Jak na to: Takovýmto náhodným pravidlem mohou být právě například dřívka od nanuků či lékařské špachtle. Na každou napíšeme jméno jednoho z žáků a vložíme je do kelímku. Pokud poté chceme náhodně někoho vyvolat, vytáhneme si špachtli, kterou potom můžeme dát stranou, abychom zajistili, že bude vyvoláno co nejvíce žáků. To však může někdy zapříčinit, že tito žáci přestanou dávat pozor, jelikož vědí, že již byli vyvoláni. Proto je v je dobré v těchto momentech dřívka zamíchat znovu dohromady. Ze začátku je možné, že s tímto pravidlem žáci nebudou úplně souhlasit, ale pozitivním aspektem je, že tato technika zaktivizuje v průběhu hodiny i ty žáky, kteří byli zvyklí, že mohli vypnout, jelikož se jich učitel na nic neptal, když se nepřihlásili o slovo. Zároveň tato technika ukazuje, že nevádí, pokud někdo odpoví špatně, jelikož právě tím se člověk nejvíce učí. Žáci se postupně začínají více ve své práci podporovat a třídní diskuze nejsou vedeny pouze těmi neaktivnějšími či nejrychlejšími jedinci. (Wiliam, 2016, s. 63 - 67)

Tipy a rady – pokud se někteří žáci chtějí také podělit o svůj názor, tak aby si nepřišli přehlíženi, je dobré jim dát tu možnost, avšak až po náhodném výběru. Zároveň bychom neměli nechávat žádnou konverzaci končit slovy: „Já nevím.“ Pokud si žák opravdu není jistý, můžeme nechat odpovědět ostatní a původní žák poté vybere tu z odpovědí, ke které se nejvíce přiklání. Nebo můžeme dát žákovi i tu pomoc, že bude moct tzv. „zavolat příteli“ či se „zeptat publika“. (Wiliam, 2016, s. 65 – 66)

Basketbal – učitelé mají často tendence vést veškeré konverzace, avšak účelnější technikou je, jestliže veškerou řízenou konverzaci obrácíme směrem na žáky. Basketbal může být určitým vylepšením, díky kterému se nám toto povede. Jakmile náhodně

vybereme žáka, který nám odpoví na otázku, vybereme poté náhodně i dalšího žáka, jehož úkolem bude zhodnotit odpověď vybraného žáka. Můžeme poté vybrat i třetího žáka, který bude mít za úkol vysvětlit, zda byla odpověď prvního žáka správná a zda ji druhý žák správně ohodnotil. (Wiliam, 2016, s. 67)

Horké křeslo – pokud se žáci takto ve svých odpovědích střídají, může se někdy stát, že dialog zůstane na mělké úrovni a nezajde se v něm do hloubky. Pro tyto potřeby můžeme aktivitu ozvláštnit tím, že vybraného žáka posadíme do tzv. „horkého křesla“ a pokládáme mu k danému tématu více otázek. Abychom zajistili, že ostatní žáci nebudou pouze pasivně poslouchat, vybereme na závěr opět náhodně jiného žáka, který shrne to, co jeho spolužák říkal. (Wiliam, 2016, s. 68) Pokud máme početnější třídu, ve které je i třicet žáků, mohou žáci např. sepsat, co jejich spolužák říkal, na stírací tabulku. Poté můžeme náhodně vybrat pár žáků, kteří přečtou nahlas, co si na tabulku napsali.

REFLEXE

Ve třídě, kde jsem v rámci Souvislé pedagogické praxe I. a II. vyučovala, je celkem 30 dětí. Často se stává, že pokud učitel vyvolává žáky, může se nechtěně soustředit pouze na pár dětí, které se buď hlásí nejčastěji, nebo jsou svým projevem velice výrazné. To je na škodu ostatním spolužákům, kteří jsou tišší, ale jejich myšlenky by mohly být pro třídu velice přínosné. Tuto techniku jsem zavedla tak, že jsem žáky obeznámila s tím, že bych chtěla být spravedlivá a omylem se nesoustředit pouze na ty děti, které se mi přihlásí, ale chtěla bych dát možnost všem. Žáci tento krok ocenili. První otázkou bylo, zda budu špachtle těch, kteří budou náhodou vybráni, vracet nazpátek. Toto pravidlo jsem nechala s tím, že je správné, aby měl tento žák možnost být znovu vybrán. Stalo se však, že na některé žáky padala náhodná volba častěji a ostatní začali být demotivováni. Proto jsem začala špachtle těch, kteří byli vybráni, dávat na stranu. To se vyplatilo, protože se poté dostala řada skoro na všechny žáky ve třídě. Špachtle jsem začala používat i k náhodnému určování dvojic, skupin či k rozdělování různých úkolů. Je tím zajištěna spravedlnost výběru, který může navíc zajistit učitel nebo mohou losovat i samotné děti. Špachtle jsou nyní ve třídě používány přes 14 dní, žáky stále baví a někdy si o ně i sami řeknou.

Obrázek 3: Připravené špachtle se jmény



Obrázek 4: Připravené špachtle



Název aktivity: Lepítka

Jak na to: Každý žák dostane lepící papírek, který slouží k tomu, aby na něj napsal svůj názor. Učitel může ve třídě položit otázku a žáci své názory píší na tato lepítka, která poté nalepí např. na tabuli, kde mají možnost si prohlédnout odpovědi svých spolužáků. Pokud se otázka týká názoru pro či proti, může učitel předem tabuli rozdělit na tyto dvě části a žáci poté své odpovědi lepí na vyznačená místa. (Wiliam, 2016, s. 82)

Lepítka však **mají i svou modifikaci**. Když jsem byla na výměnném studijním pobytu, naše vyučující nám ukazovala techniky, kterými hodnotit projev žáků v anglickém jazyce. Byli jsme rozděleni do skupin a naším úkolem bylo konverzovat na daná témata. Vyučující chodila mezi námi, poslouchala, jaká slova používáme a zda tvoříme věty gramaticky správně. Jevy, kterých si na našem projevu všimla, napsala na papírek, který nám přilepila na lavici. Například: *„Dávej si pozor na to, v jakém kontextu používáš slovo „responsible“... Oceňuji, že mluvíš v souvislých větách... Jak utváříme minulý čas průběhový? Ne vždy ho používáš správně.“* Tím, že nám dala okamžitou zpětnou vazbu, a navíc v psané formě, nebylo nutné, aby naši konverzaci přerušovala a každý si na tomto základě dával pozor na to, co dělá špatně.

Název aktivity: Propustka

Jak na to: Učitel na konci dne nebo hodiny položí žákům otázku a jejich úkolem je napsat odpověď na papírek, který učiteli odevzdají. Tím vyučovací den či jednotka oficiálně končí. Učitel si poté přečte odpovědi (třeba až po konci vyučování, kdy jsou žáci pryč) a zjistí díky nim, zda se v probírané látce může posunout dál, zda je potřeba se zaměřit na určité žáky či dokonce, zda nedělá tato látka problém většině třídy. Odevzdané kartičky s odpověďmi mohou být dle potřeb anonymní či podepsané. Záleží na tom, zda je pro učitele podstatné vědět konkrétně, jací žáci mají s látkou problém, či zda potřebuje jen objektivní přehled. Tyto kartičky se poté dají využít na začátku příští hodiny, přičemž učitel může kupříkladu vybrat pár odpovědí, které jsou nějakým způsobem sporné a žáci hlasují, s jakým výrokem souhlasí, s jakým nikoliv a proč. Jiným využitím je tzv. „**prostírání propustek**“, kdy učitel na základě podepsaných kartiček z minulé hodiny utvoří skupiny, kdy žáci mohou být spolu promícháni podle porozumění dané tématice a společně si ji pak vysvětlují či naopak rozdělení do skupin, kdy ve skupině jsou žáci, kteří učivu již rozumí, a proto mají nadstavbový úkol a v jiné skupině jsou žáci, kteří učivu ještě nerozumí, a proto se jim učitel individuálně věnuje. (Wiliam, 2016, s. 79 a 82)

Alternativou může být i tato aktivita: „**Co ses dnes naučil?**“ & „**S čím si po dnešku nevíš rady?**“ Tato aktivita má spousty jmen a spousty různorodých variant. V tomto případě má učitel ve třídě vyvěšené dva plakáty, které obsahují číslem označené místo, které náleží každému z žáků. Jeden plakát je nadepsaný „Dnes jsem se naučil...“ a druhý plakát je nadepsaný: „Po dnešku si nevím rady s...“ Žák je vybídnut, aby na konci hodiny či dne na samolepící papírek napsal odpověď na jednu z těchto variant (či na obě) a svou odpověď přilepil na svou kolonku. Otázka může být formulována velice přesně a týkající se určitého učiva nebo také více obecně. (www.theteachertreasury.com) Můžeme se také ptát na diagnostické otázky či použít nedokončenou výpověď, kterou může být:

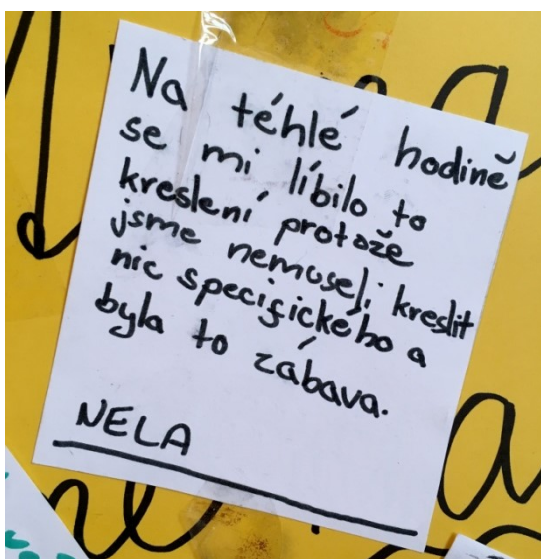
- Co ses podle tebe v této hodině naučil/a?
- Co se ti dnes podařilo?
- V čem ses zlepšil/a?
- Jakou pomoc budeš příště/dál potřebovat?
- Kdo nebo co ti dnes pomohlo?

- Dnes mě zaujalo..., Dnes se mi nejvíce podařilo..., Po dnešku cítím, že mám ještě slabinu v..., V budoucnu bych měl/a více zapracovat na... (Starý a Laufková, 2016, s. 37)

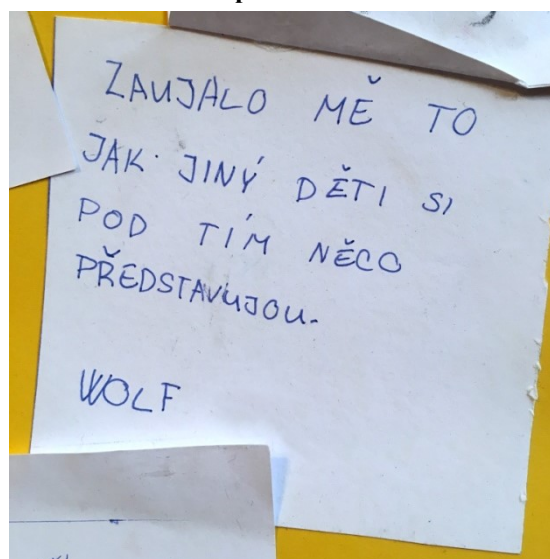
REFLEXE

Tuto aktivitu jsem vyzkoušela při hodině výtvarné výchovy jako reflexi na konci hodiny. Vytvořila jsem velký plakát, na němž byla otázka: „Co tě při dnešní hodině výtvarné výchovy nejvíce zaujalo?“ Každý žák dostal papírek, na který napsal svou odpověď a poté ho připevnil na plakát.

Obrázek 6: Reflexe při hodině VV 1



Obrázek 5: Reflexe při hodině VV 2



Název aktivity: Mazací tabulka

V každé třídě je dobré, pokud žáci používají na zaznamenávání svých odpovědí mazací tabulky. Díky tomu učitel zajistí, že svůj názor vyjádří opravdu každý.

Jak na to: I tato aktivita by měla mít svá pravidla a hranice. Například, že tabulku zvednou na znamení opravdu všichni. Tabulky by se neměly používat příliš často a zároveň ne pro dlouhé odpovědi. Učitel není schopen pročíst rychle všechny odpovědi na tabulkách (pokud jsou dlouhé) a zapamatovat si je. Tím se ztrácí čas a vytrácí se efektivita této techniky.

Alternativou k mazací tabulce mohou být průhledné zakládací obaly/desky, do kterých může učitel vkládat papíry s rozmanitým využitím. Například slepou mapu ČR, do

kteří žáci mohou zaznamenávat města či pohoří, notovou osnovu či čtverečkovaný papír pro potřeby sítě. (William, 2016, s. 79 – 81)

REFLEXE

Když jsme společně s mou spolužačkou začínaly ve třídě učit, tak paní učitelka už dávno mazací tabulky využívala a děti na ně byly zvyklé. Z vlastní zkušenosti teď vím, že zajistit, aby všechny děti byly v tomto počtu o hodinách aktivizované, je velmi těžké. Právě mazací tabulky jsou vhodným prostředkem, kterým tuto aktivizaci zajistíme. Jsou však vhodné pro rychlé, většinou dílčí, odpovědi. Pokud bychom rádi od všech žáků získali rozvítější odpověď, která nemá kupříkladu hbitý evokační charakter, je lepší mazací tabulku (nebo sešit) využít k tomu, že žáci své myšlenky/názory sdílejí nejdříve ve dvojici a poté až s celou třídou. Mazací tabulka se však více než osvědčila a domnívám se, že by měla být součástí každé třídy. Zajišťuje totiž také jistotu žáků, že učitel vnímá odpovědi všech ze třídy a nejsou demotivováni častým vyvoláváním, kdy se dostane ke slovu pouze jeden žák. Užitečným pravidlem je, že žáci neukazují svou odpověď na tabulce do toho momentu, než ukážou svou odpověď všichni a také to, že svou odpověď musí ukázat všichni. Právě důslednost učitele dává této technice svou váhu.

Název aktivity: Palec nahoru

O aktivitě: Tato technika se využívá čistě pro aktivizování všech žáků, abychom nemuseli vyvolávat pouze jedince, a záleží nám na názoru všech. Palec nahoru může značit souhlas, palec dolů nesouhlas a palec ve vodorovné poloze zase „nevím“.

Název aktivity: ABCD karty

Jak na to: Každý žák dostane sadu karet, na kterých je velkým písmenem a čitelným fontem vytištěno písmeno A, B, C nebo D. Tyto karty slouží jako zjištění odpovědí na požadovanou otázku v jeden moment od celé třídy. Každý žák zvedne písmeno, ke kterému je přiřazena odpověď, se kterou souhlasí. (<https://www.nwea.org/blog/>)

Alternativou pro tuto techniku můžou být tzv. „rohy ABCD“. Ty můžeme využít v momentě, kdy se odpovědi na naši otázku velice různí. Do každého rohu ve třídě pošleme zástupce jedné ze zvolených odpovědí a k tomu žákovi se připojí ti, kteří považují tu stejnou odpověď za správnou. Žáci spolu poté v rohu diskutují o tom, proč si myslí, že odpověděli správně, a poté si vyberou zástupce, jehož úkolem je přesvědčit zbytek třídy o tom, že právě jejich odpověď je ta správná. (William, 2016, s. 81)

Jinou alternativou jsou „řady“, které se využívají v momentě, kdy učitel například přečte žákům nějaké tvrzení a jejich úkolem je se rozhodnout, zda s tímto tvrzením souhlasí, či nikoliv. Kdo s tvrzením souhlasí, stoupne si do řady na jedné straně třídy, kdo

s ním nesouhlasím, stoupne si do řady na druhé straně střídý. Pokud žáci nevědí a potřebují pro své rozhodnutí více informací, stoupnou si doprostřed a po poskytnutí těchto informací se finálně rozhodnou, do jaké řady se přidají. Pokud i tak vychází v obou řadách podobný počet žáků, můžeme je rozdělit do skupinek, ve které budou žáci z obou řad a vzájemně si budou o problematice povídat. Po této aktivitě může následovat nové rozdělení do řad či diskuze o tom, jaké příklonění se je správné. (Wiliam, 2016, s. 81)

Název aktivity: Cibulové míčky

Cibulové míčky jsou vhodnou aktivitou pro práci s prekoncepty, ale i pro rychlé a hravé zopakování probíraného učiva.

Jak na to: Na jednotlivé papíry napíšeme otázky, na které bychom chtěli, aby naši žáci odpověděli. Z prvního papíru s otázkou uděláme kuličku a dalšími papíry s otázkami ji obalujeme, až nám vznikne stejný princip, jako je tomu u cibule. Žáci si poté na znamení, např. hudební, s cibulovým míčkem hází a u koho míček zůstane, když přestane hrát hudba, tak z cibule odkryje první vrstvu, přečte otázku a odpoví na ni. Stejný postup pokračuje až do momentu, kdy jsou všechny otázky zodpovězeny. Je dobré si připravit kupříkladu dvě cibule, jelikož je zapojeno více žáků a ti, u kterých cibule zůstala, se jen domluví, kdo svou otázku přečte jako první.

REFLEXE

Cibulové míčky jsem s dětmi zkoušela při hodině českého jazyka pro rychlé zopakování slovních druhů, vzorů podstatných jmen a jejich rodů. Pro znamení, že si žáci hází cibulí, jsem zvolila svižnou hudbu, která navodila hezkou atmosféru. Žáky aktivita nadechla, a jelikož jsem si vyrobila dva míčky, bylo aktivizování více žáků naráz. Pokud některé z dětí nevědělo odpověď, mohlo si zavolat kamaráda na telefonu, který mu se zodpovězením pomohl.

Název aktivity: Zelené a červené karty

Tato aktivita je podobná již výše zmíněné aktivitě „Palec nahoru“. Každý žák má zelenou a červenou kartičku, pomocí níž dává najevo, zda s tvrzením souhlasí či nesouhlasí. Pokud žák ukáže červenou kartu, tj. že nesouhlasí, může být učitelem vyzván k tomu, aby svůj nesouhlas vysvětlil. Učitel může tyto karty využít i v momentě, kdy např. žákům čte věty a jejich úkolem je, aby zhodnotili, zda se v těchto větách objevuje určitý gramatický jev či nikoliv. (Wiliam, 2016, s. 76 – 77)

Alternativou může být toto použití karet: Má spolužačka používá zelené a červené karty k samostatné práci. Karty jsou k sobě přilepené a zalaminované. Pokud žák pracuje, ví si rady a nechce od nikoho poradit, má kartu otočenou červenou stranou nahoru: „Nerušit“. Pokud pomoc potřebuje, má kartu otočenou zelenou stranou nahoru: „Přijď mi, prosím, na pomoc“. Ti žáci, kteří už mají hotovo a jsou rychlejší, se mohou podívat, kdo má kartu položenou zelenou stranou nahoru a těmto žákům přicházejí na pomoc.

Název aktivity: Zamysli se, prodiskutuj s partnerem, poděli se s ostatními

Žáci mají často málo času na to, aby se zamýšleli nad svou odpovědí na položenou otázku. To v nich vyvolává pocit stresu nebo se stává, že vyhrknou to první, co je napadlo. Ve škole by se mělo dávat žákům více času na to, aby si svou odpověď v klidu promysleli. Ze začátku může být toto čekání zvláštní a i žáci si na to postupně musí zvykat. Jakmile je však tato technika zavedena, žáci často své odpovědi i odůvodňují a učitel dostává hlubší a argumentované odpovědi.

Jak na to: Jednou z takových technik může být právě „zamysli se – prodiskutuj s partnerem – poděli se s ostatními“. Učitel položí otázku a žák se nad ní nejprve sám zamyslí. Poté svou myšlenku sdílí ve dvojici či skupině a na konci jeden z této dvojice či skupiny sdílí s celou třídou shrnutí toho, na čem se žáci společně shodli a co vyvodili. (Wiliam, 2016, s. 71)

2.2 Práce s kritérii úspěchu

Kritériální hodnocení, jak jsem se již snažila přiblížit v teoretické části mé diplomové práce, vytváří z hodnocení transparentní činnost, do které žáci vidí a jsou schopni ji opravdově ovlivnit. Zároveň zabraňuje porovnávání žáků mezi sebou a zajišťuje objektivnost. Aby však byli žáci schopni kritéria úspěchu používat, musejí se tomu nejdříve naučit a přijmout tuto metodu hodnocení za svou. Právě k tomuto účelu mohou pomoci následující aktivity, které přibližují, jak se žáci kritériím mohou učit či jak je mohou běžně využívat.

Název aktivity: Seznamy kritérií

Tato technika je základním druhem kriteriálního hodnocení. Je to seznam kritérií, která mají žáci po ruce v průběhu jejich práce a pomocí nichž si mohou kontrolovat, zda jejich práce opravdu obsahuje všechny požadované body. Tento seznam může být sestaven pro určitou konkrétní činnost, ale může mít i obecnější formu. Je zadáván přímo učitelem, ale na jeho sestavování se mohou podílet i samotní žáci. Slouží žákům jako sebekontrola jejich vlastní činnosti, ale zároveň i jako záruka transparentnosti v hodnocení učitelem. U této techniky může nastat ten problém, že kritéria sice pomohou žákovi s vypracováním aktivity, ale nepomohou vyznat se úplně v tom, co a jak přesně bude hodnoceno. Proto je dobré si s žáky povídat třeba i o váze jednotlivých kritérií. Která jsou ta nejdůležitější, a které jsou třeba až na třetím místě v důležitosti. (Starý a Laufková, 2016, s. 52)

REFLEXE

Tuto aktivitu jsem vyzkoušela při hodině českého jazyka. Úkolem žáků bylo napsat vyprávění za použití určených vyjmenovaných slov. Žáci s kritérií hodnocení takto nepracují, a tak pro ně byla tato aktivita nová. Nejprve jsme se společně sešli u tabule, kde jsem žákům představila naši dnešní aktivitu a zeptala se, co znamená slovo „kritérium“. Po vysvětlení termínu jsme si společně četli mnou stanovená kritéria a vysvětlovali jsme si je, aby jim každý rozuměl. Mezi kritérii chybělo jedno, kterým byla gramatická správnost. Žáci dostali možnost, zda by nechtěli některé kritérium dodat, ale nechtěli. Nakonec jsem tedy zrovna toto kritérium přidala sama. Bylo znát, že při prvním setkání s kritérii je těžké, aby žáci vymysleli další nové. Domnívám se, že by rádi přidávali nová až v momentě, kdy bychom s kritérii systematicky pracovali nebo v momentě, kdy by každý dostal kritéria do lavice a mohl se nad nimi v tichosti zamyslet sám. Nad tím, co jsou kupříkladu právě jeho silné stránky, a tak by na základě těchto silných stránek právě takové kritérium v hodnocení uvítal. Po vysvětlení kritérií jsem instruovala žáky, že jakmile budou s prací hotovi, napíšou pod celý text své sebehodnocení. Úkolem bylo napsat jedno kritérium, o kterém si žák není jistý, že splnil, jelikož s ním mohl trochu bojovat a dvě kritéria, která se mu určitě povedla naplnit a proč. Po celou dobu psaní příběhu měli žáci kritéria na tabuli, mohli se na ně dívat a na jejich základě si práci kontrolovat. Vymezená kritéria byla tato:

1. Příběh má vlastní název,
2. jsou použita všechna zadaná slova,
3. příběh je psán čitelně a v celých větách,
4. příběh obsahuje úvod, hlavní zápletku a konec,
5. minimální délka je 10 vět.
6. *(S žáky dodáno poslední kritérium – gramatická správnost).*

Již během aktivity mi došlo, že jsem měla stanovit ještě jedno kritérium, kterým by byla „Maximální délka příběhu“. Někteří žáci byli brzy hotovi, ale někteří žáci v příběhu pokračovali i na začátku příští hodiny, čímž jsem si rozhodila svůj plán. Pocítila jsem však již na začátku hodiny, že žákům se práce na základě kritérií líbí. Do hodiny vstoupila jakási větší důležitost a jejich osobní zodpovědnost. Všichni si kritéria pečlivě kontrolovali a práce je bavila. Když jsem příběhy doma opravovala, přišla jsem na to, že

pokud měli žáci na konci psát i sebehodnocení, měl být možná i tento aspekt zařazen do kritérií hodnocení. Ale jak řekl pan ředitel Martin v rámci mého výzkumu: „*Kritéria jsou dobrá v tom, že můžu hodnotit pouze to, co sám nebo s žáky nastavím. Pokud něco zapomenu do kritérií přidat, můžu se z toho poučit pro příště, ale v tento moment na to nesmím brát zřetel.*“ Žákům jsem práce opravila a napsala slovní hodnocení, ve kterém jsem se zaměřila na to, co bych na jejich práci ocenila a zároveň na to, pokud by si měli na něco dávat větší pozor. Pokud se žákům v textu objevovala určitá gramatická chyba vícekrát, slova jsem pouze podtrhla a jejich úkolem bylo tuto chybu identifikovat a opravit. Reflektovala jsem také sebehodnocení, ve kterém jsem se zaměřila na odhadnutí jejich výkonu. Často se stávalo, že se žáci svým způsobem podceňovali a zmiňovali hlavně jednodušší kritéria jako: „použití všech zadaných slov“ či „příběh má název“. Bohužel jsem nestihla s žáky mou zpětnou vazbu reflektovat, čímž zůstala tato činnost „otevřená“.

Název aktivity: Sada kritérií „rubrics“

Sady kritérií jsou upravené *Seznamy kritérií*, kdy každé kritérium ještě navíc obsahuje indikátor, tedy ukazatel, který vyjadřuje různou hodnotu kvality jeho zvládnutí. Tím zajišťují, že žák si může přesně ujasnit, co je cílem každého kritéria a jeho splnění. Kritéria a ukazatele jsou sestaveny v přehledné tabulce, kdy každý řádek představuje jedno kritérium a jednotlivé kolonky v řádku představují konkrétní míru jeho zvládnutí. Viz tabulka níž podle Starého a Laufkové (2016, s. 52):

Název (Kritéria pro...)			
	Úroveň 1	Úroveň 2	Úroveň 3
Kritérium 1	Popis kvality 1/1	Popis kvality 1/2	Popis kvality 1/3
Kritérium 2	Popis kvality 2/1	Popis kvality 2/2	Popis kvality 2/3
Kritérium 3	Popis kvality 3/1	Popis kvality 3/2	Popis kvality 3/3

Název aktivity: Seznamování žáků s cíli učení a kritérii úspěchu

Pro naše potřeby, jakožto učitelů na prvním stupni ZŠ, existují zajímavé techniky, pomocí nichž můžeme seznámit žáky s cíli učení a jejich kritérii hodnocení. Jsou jimi kupříkladu různé postavičky, které přímo slouží k tomuto účelu. Učitelé k tomu např. používají postavičky WALT a WILF, což jsou akronymy z anglických vět: *We are learning to...* (*Dnes se naučíme...*) a *What I'm looking for...* (*Co očekávám...*). Pro tyto potřeby můžeme vymyslet různé postavičky, jejich jména budou korespondovat s našimi potřeby v rámci českého jazyka. Podstatným předpokladem však je, aby tyto postavičky opravdu plnily svůj účel a ve výuce se objevovaly právě v jejich významu. Pokud tomu tak není, stávají se spíše něčím, co výuku zbrzdí a odvádí žákům pozornost. (Wiliam, 2016, s. 28)

Název aktivity: Studování ukázek

Než začneme s žáky pracovat na úkolu, např. na určité eseji či výtvarné činnosti aj., je vhodné jim jako přiblížení kritérií hodnocení ukázat práce jiných neznámých žáků. I když to mnoho učitelů bere jako ztrátu času, má to přeci jen mnoho výhod. Žáci se tím učí hledat chyby v cizí práci, což je dost často jednodušší nežli v jejich vlastní a čímž se zároveň učí vrstevnickému hodnocení. Další výhodou je skutečnost, že jestliže si žáci všimnou daných chyb a umí je vyhodnotit, je velice pravděpodobné, že tato chyba se již znovu nebude opakovat v jejich vlastní práci.

Jak na to: V rámci těchto potřeb je vhodné vybrat ukázkou relativně dobré práce a zároveň relativně slabší práce. Žáci se poté snaží identifikovat znaky dobré práce od té slabší, čímž se zároveň tvoří vhodná kritéria. Pokud tuto aktivitu s žáky procvičujeme, můžeme postupně volit takové práce, které si jsou kvalitně bližší. Myslím si, že možná každý známe situaci, kdy jsme si byli schopni prohlédnout práci jiného studenta/autora, díky čemuž jsme dostali přehled a povědomí o tom, jak by i naše práce měla vypadat. Kritéria hodnocení jsou poté založena na hmotném příkladu, nikoliv pouze na nehmotných kritériích, která si žáci mohou vyložit i svým vlastním způsobem. (Wiliam, 2016, s. 38–39)

2.3 Žák se sebehodnotí a je vlastníkem svého učebního pokroku

Název aktivity: Kontrolní otázka

„...existuje rozsáhlý výzkum, který ukazuje, že jedna hodina, kterou žáci stráví vymyšlením otázek o tom, co se naučili, včetně správných řešení, je mnohem efektivnější než jedna hodina věnovaná vyplňování praktických testů...“ (Wiliam, 2016, s. 83) Tato technika závisí na tom, že žáci vymýšlejí kontrolní otázky, které se vztahují k tématu, o kterém si ve škole právě povídali. Učitel dá žákům k dispozici pomůcku, jak takové otázky konstruovat.

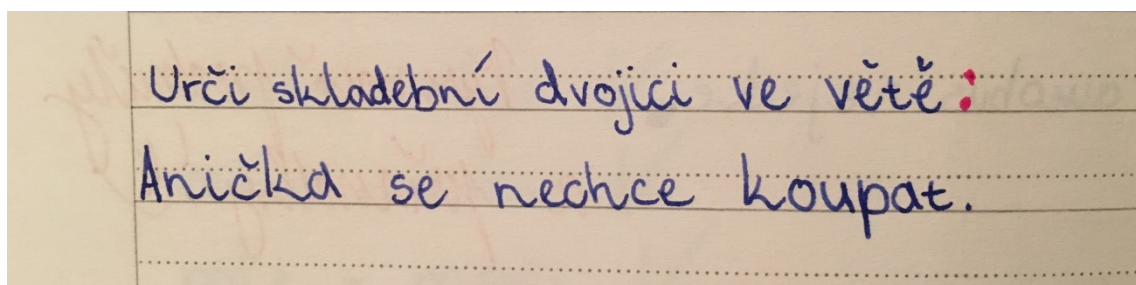
Jak na to: Takovým příkladem může být tabulka od Wiliama (2016, s. 84). Příklady v ní jsou však třeba upravit pro potřeby 1. stupně ZŠ (viz následující stránka):

Konstrukce pro tvoření otázek	Příklad
Jak se od sebe liší a?	<i>Jak se od sebe liší životy Jury a Camily?</i>
Jaké jsou výhody a nevýhody?	<i>Jaké jsou výhody a nevýhody kamene jako stavebního materiálu?</i>
Jaký je rozdíl mezi a?	<i>Jaký je rozdíl mezi bajkou a přirovnáním?</i>
Vysvětlete, proč	<i>Vysvětlete, proč pravděpodobnost nemůže být vyšší než jedna.</i>
Co by se stalo, kdyby?	<i>Co by se stalo, kdyby neexistovalo tření?</i>
Proč je příkladem?	<i>Proč je Romeo a Julie příkladem tragédie?</i>
Srovnejte a z hlediska	<i>Srovnejte Malcolma X a Martina Luthera Kinga Jr. z hlediska jejich názorů na integraci.</i>
V čem se podobají a?	<i>V čem se podobají vlády USA a Kanady?</i>
Jak byste vysvětlili žákovitřídy?	<i>Jak byste vysvětlili přirovnání žákovi třetí třídy?</i>
Jak ovlivňuje.....?	<i>Jak teplota ovlivňuje rychlost chemické reakce?</i>
Jaký je nejsilnější argument proti?	<i>Jaký je nejsilnější argument proti demokracii jakožto politickému systému?</i>
Proč se děje?	<i>Proč se teplota vroucí vody nezvyšuje?</i>
Jaké jsou dopady na?	<i>Jaké jsou dopady globálního oteplování na zaměstnanost?</i>

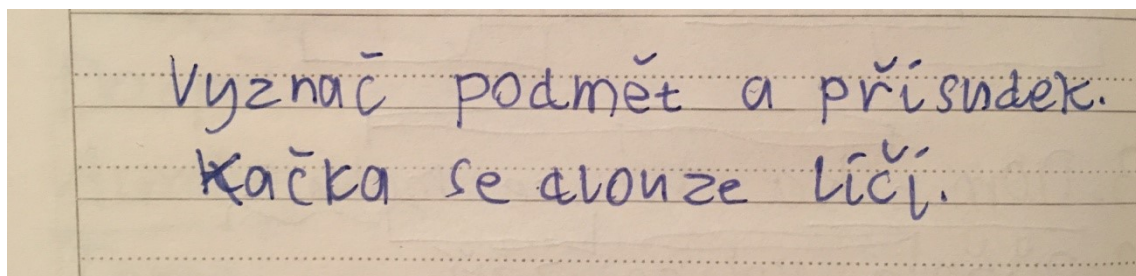
REFLEXE

Tuto aktivitu jsem vyzkoušela v rámci hodiny českého jazyka, kdy jsme se s žáky poslední týden zabývali podmětem a přísudkem, větou holou a rozvitou či svorkami mezi základní skladebnou dvojicí a mezi ostatními větnými členy. Úkolem žáků bylo na konci hodiny napsat do sešitu testový úkol/aktivitu, kterou bychom mohli dát žákům jejich paralelní třídy, a která se týká látky, kterou spolu poslední týden probíráme. Žáci dostali jeden příklad a zbytek byl na nich. Myslím si, že výhodou propustek je, že učitel zjistí z pohledu dětí, co byl nejsilnější moment v té které hodině, anebo co žáky opravdu naučil. V tomto ukázkovém příkladě děti nedostaly pomocnou konstrukci otázek, ale vytvoření otázky bylo čistě na nich. Domnívám se, že pro příště by bylo lepší věnovat této aktivitě (i na konci hodiny) více času a její uvedení do praxe lépe didakticky připravit. I tak si ale myslím, že jsem díky vytvořeným otázkám poznala, kdo má s žáků do tématu vhléd a komu není téma ještě úplně jasné.

Obrázek 8: Příklad kontrolní otázky 1



Obrázek 7: Příklad kontrolní otázky 2



Název aktivity: Semafor

Tato technika je užívána k tomu, aby mohl dát žák svému učiteli najevo, jak rozumí právě probírané látce či jak se mu vede při samostatné práci.

Jak na to: Žák má k dispozici tři kelímky. Jeden je červený, druhý žlutý a třetí zelený. Pokud má žák na vrchu položený zelený kelímek, znamená to, že si se všim ví rady, rozumí látce, nepotřebuje pomoci. Pokud má na vrchu žlutý kelímek, znamená to, že trochu tápe, není si úplně jistý a potřebuje navést. Červený kelímek znamená, že žák vůbec

nerozumí, potřebuje zabrzdit výklad nebo pomoci při písemném úkolu, jelikož nemůže pokračovat dál. (The Classroom Experiment, Ep. 1, 33:35 min.)

REFLEXE

Tuto aktivitu jsme ve třídě zavedli v rámci všech hodin, při kterých žáci pracují samostatně v lavici. Místo kelímků jsme však zvláště zalaminovali červenou, žlutou a zelenou kartu, které jsme poté svázali k sobě. Žáci tedy poté vždy dají na vrch tu kartu, která vyjadřuje, zda a jak moc potřebují pomoc od učitele. Žáci si na tuto techniku okamžitě zvykli a začali ji využívat. Díky jejich počtu je však těžké pro jednoho učitele všechny v krátkém časovém úseku obejít, a tak to někteří nemohou vydržet, a společně s kartou se hlásí. To je důležité nepodporovat a vždy žáky instruovat, že na jediný signál, na který učitel slyší, je karta položená na lavici bez hlášení se. Tato technika je velice užitečná v tom, že učitel může díky barvě, kterou má žák na lavici položenou, jít primárně za těmi, kteří pomoc nejvíce potřebují a nemusí obcházet celou třídu. Výhoda je také v tom, že se žáci při samostatné práci vzájemně nevyrušují. Modifikací této techniky by mohlo být, že by se žák zeptal nejdříve svého spolužáka a až poté by si přivolal učitele. To by mohlo odbourat otázky, na které si děti mohou odpovědět mezi sebou.

Obrázek 9: Karty pro semafor



Název aktivity: „Domníval jsem se..., teď si ale myslím...“

Tato technika se využívá pro uvědomění si vlastního učebního postupu a svého vývoje.

Jak na to: Po určitém učebním bloku žák napíše, co se ohledně daného tématu domníval a jak se jeho názor změnil poté, co získal veškeré informace. Tato aktivita však může mít i charakter objevu. Žák nejdříve napíše, co si o tématu myslí a na závěr napíše znovu, jak se jeho názor změnil a proč.

Název aktivity: Specifické role žáků

Šéfredaktor, redaktor a autor:

Tato aktivita je vhodná například pro potřeby českého jazyka, kdy s žáky píšeme sloh.

Jak na to: Učitel si s žáky nejprve vypráví o základních rysech daného slohového útvaru a vytváří s nimi základní prvky (kritéria), díky kterým tento slohový útvar funguje. Může to být například popis. Žáci poté popis píšou a v tento moment se stávají autory své práce. Poté si najdou dvojici, své práce si vymění a ocitají se v roli redaktorů. Úkolem redaktora je zkontrolovat a barevně vyznačit, zda autorova práce opravdu obsahuje všechny podstatné prvky. Poté ji vrátí autorovi, který ji předá šéfredaktorovi (učiteli). Pokud učitel zjistí, že práce i přes tuto kontrolu neobsahuje požadované prvky, je vina pokládána na bedra redaktora (editora), který autorovi neposkytl dostatečnou zpětnou vazbu a jehož úkolem bylo, aby za kvalitu ručil. (Wiliam, 2016, s. 150)

Název aktivity: Mapy učebního pokroku (MUP)

„Mapa učebního pokroku (v anglicky psané literatuře progress map) zachycuje proces, kterým žák prochází při osvojování znalostí a dovedností v dané oblasti. Pojmenovává uzlové body, které napomáhají orientaci při sledování individuálního rozvoje. Mapa tedy nabízí sled jednotlivých kroků, které při studiu a osvojování si dané oblasti poznání většinou nastávají, a poskytuje tak žákům a učitelům základní rámec ke sledování pokroku.“ (mup.scio.cz) Mapy učebního pokroku mají podobu krajiny, na které může žák sledovat záznamy o svém vlastním učení. Jejich cílem je ukazovat, čeho má žák dosáhnout a také, jak se projevuje to, že toho dosáhl. K dispozici je internetový server spravovaný společností Scio, do kterého se přihlašují jak žáci, učitelé, tak i rodiče. Na sestavování těchto map a úkolů pracovaly skupiny odborníků, včetně učitelů z praxe. U každé aktivity je jasně dané, jakému stupni v mapě odpovídá a také má stanovena svá kritéria hodnocení, se kterými žák pracuje. MUP jsou sestaveny pro šest oblastí – matematická gramotnost, český jazyk, anglický jazyk, přírodovědná gramotnost, společenské vědy a čtenářská gramotnost. (mup.scio.cz) MUP nejsou vázány na jednotlivé ročníky, zajišťují mezipředmětové vztahy a velice osobní přístup mezi učitelem a žákem. (Starý a Laufková, 2016, s. 57)

Název aktivity: Pravidlo „A-B-C“ a „C3B4ME“

Pravidlo A-B-C znamená, že: „*Pokud nevím, zeptám se souseda. Neví-li soused, zeptám se jiného spolužáka. Neví-li ani on, položím otázku učiteli. Učitel nejprve žákovi doporučí, kde informaci hledat. A pokud si ani tehdy žák neporadí, učitel žákovi podává výklad.*“

Na podobném způsobu funguje i technika C3B4ME (See three before me), při které musí žák požádat o pomoc nejprve tři ostatní spolužáky, než se zeptá samotného učitele. Starý a Laufková dále uvádějí, že někteří učitelé tuto výukovou myšlenku podporují i tím, že si ve své třídě vyvěsí nápis se zněním: „*V této místnosti je více než jeden učitel.*“ (2016, s. 33)

Název aktivity: Sebehodnocení v podobě pohybu

At' už s žáky chceme reflektovat jakoukoliv otázku, kupříkladu: *S jakým nasazením jsi dnes pracoval? Jak tě dnešní pojetí hodiny bavilo? Přišla ti tato aktivita lehká/těžká? Která z aktivit ti přišla nejzajímavější? Jak se ti pracovalo s kritérii... dobře/ špatně? (plus doplnění, proč tomu tak bylo)*, nemusíme vždy používat verbální zpětnou vazbu, písemnou či pomocí barevných karet.

Jak na to: Můžeme využít i jiných nonverbálních projevů, jako jsou třeba pohyby. Žáci k tomu mohou používat:

- a) Pohyby rukou – buď ruku nechají úplně na lavici, zvednou ji do poloviny, nebo ji dají úplně nahoru. Pro stejný účel mohou používat také palec nahoru, doprostřed nebo dolů.
- b) Pohyby celého těla – žák buď zůstane na bobku, úplně se zvedne, nebo zvolí jakoukoli polohu mezi těmito hraničními polohami. K vyjádření se může použít také celá třída. Od zadních lavic po místo před tabulí. (Starý, 2016, s. 36)

REFLEXE

Byť je tento způsob zpětné vazby celkem často využívaný a na zavádění do praxe snadno realizovatelný, ráda bych ho reflektovala z pohledu jeho účelnosti. Vždy jsem si říkala, že verbální zpětná vazba je tím nejlepším způsobem, jak reflektovat dění v hodině či v jiném delším časovém úseku. Ze své souvislé praxe si však odnáším poznatek, že ne vždy nám zbude tolik času na to, abychom každou hodinu hodnotili verbálně, nebo zkrátka jen žáci nejsou vždy naladěni na delší zpětnou vazbu z jejich strany. Neverbální sebehodnocení pomocí pohybu je rychlou zpětnou vazbou, která nám během krátké doby dá ucelený přehled o tom, čemu se dále věnovat, popřípadě, jaký druh individualizovaných činností pro příště plánovat. V naší třídě na souvislou praxi si žáci vždy stoupnou na židli, pokud

probíranému učivu opravdu rozumí, pokrčí se, pokud mu rozumí napůl a dřepnou si, pokud se cítí ztracení. Pokud se poté ústně doptáváme žáků, kteří jsou v dřepu, či kteří jsou pokrčeni, co konkrétně jim dělá problém, dostaneme ucelenou zprávu o tom, jaké kroky v rámci učiva do plánu zařadit.

Název aktivity: Sebehodnocení v podobě grafického symbolu

Jak na to: Po třídě rozmístíme papírky se symboly, které charakterizují úroveň, se kterými se žák může ztotožnit v rámci hodnocení své práce za příslušnou hodinu/den. Symboly mohou být kupříkladu čtyř-škálové od úplné spokojenosti s mým výkonem, přes vykonání práce, ale s mírnými nedostatky až po nesplnění zadaného úkolu. Každý žák si stoupne k symbolu, se kterým se ztotožňuje a poté se společně reflektuje. Symboly mohou být např. různé smajlíky, slunce, mrak či jiné. (Starý, 2016, s. 36) U této aktivity je dobré, že s ní propojíme i pohybovou část hodiny, čímž se vyučovací jednotka nestane statickou činností. Pokud však budeme potřebovat tyto sebereflexe i v rámci individuálních setkání s žáky, mohou nám tyto grafické symboly kreslit na papíry, které nám poté odevzdají, čímž mohou sloužit i jako podklad pro naše společné reflektování žákova učebního vývoje.

Název aktivity: Schodiště

Schodiště je hodnotící technika, při které učitel graficky zaznamenává, jak žák v rámci očekávaných výstupů z určitého předmětu zvládl učivo. Každý očekávaný výstup má své vlastní schodiště, přičemž poslední schod, desátý, představuje konec školního roku.

Jak na to: Učitel na schodiště nejprve graficky znázorní, např. tečkou, úroveň, které by měl žák právě v tento moment dosahovat a poté znázorní, např. pomocí postavičky, skutečnou úroveň, které žák v porovnání s představovanou úrovní, dosáhl. (Starý a Laufková, 2016, s. 17) Aby byla tato aktivita komplexní, je využívána i jako sebehodnocení. Učitel na schodiště zaznamená znalost, které by měl žák dosáhnout a sám žák poté přikreslí svou postavičku podle toho, jak se ohledně této požadované znalosti cítí. Poté společně s učitelem reflektují žákem zvolenou úroveň.

Název aktivity: Stanov si vlastní cíl

Žák se zamyslí nad tím, s čím třeba už nějakou dobu bojuje. Může to být cokoli – že se bojí projevat při společné diskusi, že si pořádně nezakládá své materiály a později je nemůže vyhledat, či že mu přijde, že se v určitém předmětu zhoršil.

Jak na to: Učitel stanoví datum, které bude sloužit jako mezník, do kterého žák na sebou vybraném cíli bude pracovat. Například, pokud se tento cíl stanovuje před Vánoci, mohou tímto mezníkem být Velikonoce. Když tento den nastane, žáci reflektují, zda se jim podařilo cíle dosáhnout, jaké metody si stanovili, které jim k tomu pomohou a například, čeho si v této době všimli zajímavého ohledně své vůle dojít cíle, který je spíše dlouhodobější.

Název aktivity: Zpráva pro rodiče

Když učitel posílá rodičům krátkou zprávu o svých žácích, stojí za to, aby i žáci dostali za úkol napsat svým rodičům takovou zprávu sami o sobě založenou na tom, jak se jim ve škole daří. Cílem je, že žáci a učitel poté jejich zprávy porovnávají, hledají v nich, co je důležité a v čem se naopak liší. Žáci se tím učí sebehodnocení, nacházení důležitých hodnotících měřítek a co hlavně, porovnávají svůj vlastní pohled na sebe s tím učitelovým. (Slavík, 1999, s. 155)

2.4 Komplexní a utvářející zpětná vazba

Název aktivity: Barva jako znamení pokroku

Již dlouho se učitelé zabývají tím, zda je červená barva správnou volbou pro opravování písemných prací žáků. Někteří učitelé mají v opravování svůj vlastní způsob. Může jím být například to, že se při opravování používá více barev. Zelená signalizuje pozitivní aspekty, které se žákovi povedly a růžová či fialová značí ty aspekty, na kterých je třeba zapracovat a věnovat jim pozornost. (Wiliam, 2016, s. 116)

Název aktivity: Najdi chybu

Když žákům opravujeme písemné práce, nemusíme jim vždy dávat jasně najevo, v čem udělali chybu.

Jak na to: Pokud například opravujeme práci z matematiky, můžeme žákovi jako zpětnou vazbu dát informaci, že např. ve třech příkladech má chybu. Jeho úkolem je chyby najít a opravit si je. Ve slohové práci můžeme na konci řádku, ve kterém se nachází chyba, vyznačit tečku, která dá žákovi znamení, že právě v tomto řádku se chyba nachází. Alternativou k tečce pak může být upřesnění chyby (hlavně u žáků, kteří potřebují větší pomoc), například „i“ jako interpunkce, „g“ jako gramatika či „p“ jako pravopis. Můžeme zde zařadit i již výše zmíněné **barvy jako znamení pokroku**. Pomocí zeleného či

růžového zvýrazňovače můžeme vyzdvihnout silné a slabé stránky práce, přičemž úkolem žáka je sám zjistit, co konkrétně je na částech označených zeleně pozitivní a co je na částech označených růžově negativní. Jindy můžeme pouze označit chyby, ale nevymezit u nich, proč je to špatně. Úkolem žáků je chybu identifikovat, popsat, co je špatně a chybu následně opravit. (Wiliam, 2016, s. 123)

Podobný úkol můžeme žákům zadat i **ve formě vrstevnického hodnocení**. Žáci si mezi sebou opravují kupříkladu pravopisná cvičení, kdy v práci svého spolužáka vyznačují chyby a na závěr hodnotí, v jakém jevu se jich dopouští a zároveň svému kamarádovi doporučí, na co by se měl více zaměřit při procvičování. (Starý, 2016, s. 32)

Název aktivity: Reakce na zpětnou vazbu

Důležitým aspektem zpětné vazby je ten, že naši žáci na ni opravdu reagují a berou si z ní pokud možno co nejvíce informací. To zajistíme v momentě, pokud budeme mít zavedený určitý systém, díky kterému tuto reakci získáme. Například:

- a) Formulář, ve kterém je horní část věnována zpětné vazbě učitele a spodní část reakci žáka,
- b) „deník zpětných vazeb“ – samostatný sešit, do kterého učitel napíše zpětnou vazbu a žák na ni následně zareaguje,
- c) žáci píšou svou reakci na proužek papíru, který poté sešíváčkou připevní na okraj hodnocené práce, (Wiliam, 2016, s. 119 – 120)
- d) zpětná reakce přímo do sešitu pod slovní hodnocení,
- e) slovní zpětná reakce při individuálním setkání, které zároveň slouží jako zpětná vazba pro samotného učitele, zda žákovi poskytuje správné informace,
- f) sešit s týdenním plánem, pod který učitel vyhodnotí, jak se žákovi body podařilo naplnit, a pod který zároveň žák píše jeho názor a připomínky.

2.5 Vrstevnické hodnocení

Název aktivity: Zpětná vazba – trénink vrstevnického hodnocení

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, pozitivní a chápající reakce žáků na zpětnou vazbu často není něco, co přichází automaticky samo. Proto by se tyto reakce měly trénovat. Jednou takovou aktivitou může být, že žáci nejprve pracují s výkonem anonymního žáka (viz podkapitola 2.2. Práce s kritérii úspěchu, aktivita „Studování ukázek“). Učitel rozdělí

žáky do skupin a do každé z nich dá jednu kopii práce tohoto žáka (který většinou ani není ze třídy), učitelovu zpětnou vazbu a také kritéria hodnocení této práce. Úkolem žáků je na základě učitelem dané zpětné vazby tuto práci vylepšit. Tím, že žáci vylepšují práci, která není jejich, je to pro ně emočně jednodušší, nežli pracovat na práci vlastní. (Wiliam, 2015, s. 108)

Název aktivity: Vyber to nejlepší

Tato technika se dá využít například u nácviku psaní.

Jak na to: Žák desetkrát napíše písmeno *d* a poté vybere to, které se mu zdá nejzdařilejší. Svou práci si poté vymění s partnerem, jehož úkolem je z kamarádovy řady písmem vybrat to, které se zdá nejlepší jemu. Své práce si poté spolužáci vrátí a vysvětlují si, proč například vybrali stejné písmeno, nebo naopak, proč vybrali jiné. (Starý, 2016, s. 38)

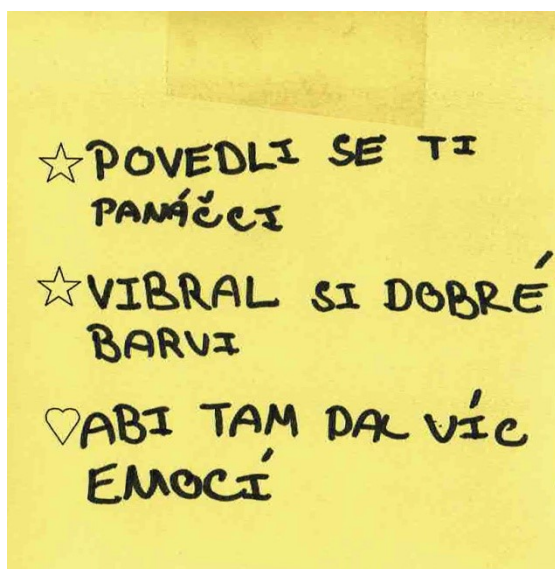
Název aktivity: Dvě hvězdičky a jedno přání

Jak na to: Tato aktivita je založená na tom, že žák při sebehodnocení nebo při zpětné vazbě na svého spolužáka vybere dva prvky dané práce, které by chtěl označit jako zdařilé, tedy „hvězdičkami“. Poté vybere jeden prvek, o kterém si myslí, že tak zdařilý není a uvede návrh, jak by šlo tuto práci v tomto ohledu ještě zlepšit, tedy „přání“. Tato technika dává žákům, hlavně zpočátku, kdy se zpětné vazbě učí, určitou strukturu, kterou se mohou řídit a poskytovat zpětnou vazbu citlivou a konstruktivní cestou. Určitou modifikací k této činnosti může být, že pokud žáci pomocí této aktivity hodnotí práci někoho jiného, píšou své komentáře na samolepící papírky, které poté přilepí na práci hodnoceného žáka. Hvězdičkové komentáře píšou např. na zelené papírky a komentář s přáním píšou na růžový papírek. Nejen, že hodnocení žáci mají možnost se rozhodnout, zda si hodnocení nechají a zda je pro ně opravdu užitečné, ale zároveň učitel může tímto způsobem s žáky trénovat psaní zpětných vazeb. Na projektoru promítne pár papírků s hvězdičkami a přáními (které jsou anonymní) a společně se všemi žáky vedou diskuzi na to, zda jsou tyto vazby přínosné a objektivní, či nikoliv. (Wiliam, 2016, s. 140 - 141)

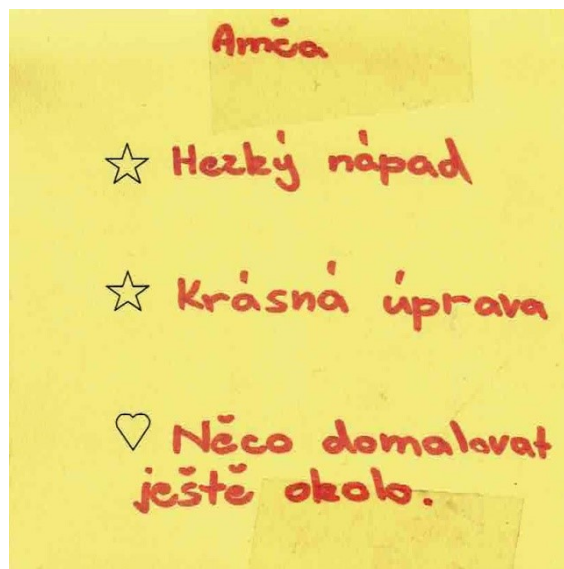
REFLEXE

Tuto techniku si žáci vyzkoušeli při hodině výtvarné výchovy. Každý dostal práci jednoho ze svých spolužáků a úkolem hodnotitele bylo, aby zkontroloval, zda kamarádova práce obsahuje všechna stanovená kritéria a zároveň, aby se zamyslel nad tím, co se jeho kamarádovi povedlo a co by naopak doporučil, aby pro příště změnil či na čem by měl v budoucnu zapracovat. Žáci byli vedeni k tomu, aby byla jejich zpětná vazba konkrétní a týkala se pouze hodnocené práce.

Obrázek 10: Dvě hvězdičky a jedno přání 1



Obrázek 11: Dvě hvězdičky a jedno přání 2



Název aktivity: Startovací věty pro zpětnou vazbu

Jak na to: Wiliam ve své knize v rámci zavádění zpětné vazby uvádí, myslím si, velice cennou myšlenku. Tou jest, že je pro žáky velice užitečné jim pomáhat pomocí tzv. startovacích vět, které pro ně, hlavně ze začátku, fungují jako určitý must. Např.:

- „Líbil se mi způsob, jak jsi...“
- „V.....sis vedl/a skvěle.“
- „Myslím si, že bylo velice efektivní, jak jsi...“
- „Má nejoblíbenější část byla...“
- „Překvapilo mě, že...“
- „Nerozuměl/a jsem...“
- „Byl/a jsem trochu zmaten/á z...“
- „Myslím si, že by bylo lepší, kdybys...“ (Wiliam, 2016, s. 141 – 142)

REFLEXE

Touto aktivitou jsem ve třídě zavedla vrstevnické hodnocení. Vyzkoušeli jsme si ho na slohovém cvičení, kdy děti na základě knihy *Jostaina Gaardera – Haló! Je tu někdo?*, psaly mimozemšťanovi popisy předmětů, které běžně na naší planetě Zemi používáme. Úkolem spolužáka bylo poté dát svému kamarádovi zpětnou vazbu. Celý tento proces se vešel do jedné vyučovací hodiny a měl tento postup:

- S žáky jsme si vysvětlili, že podstatou hodnocení je nikoliv dát si známku, ale umět svému kamarádovi poradit tak, aby se mohl dále zlepšovat. Podstatným aspektem bylo, že žáci pochopili, že při hodnocení mluvíme takovým jazykem, při kterém druhého nesoudíme, veškeré naše názory objasňujeme a jsme objektivní.
- Poté jsem žákům na interaktivní tabuli promítala různé druhy zpětných vazeb a oni pomocí mazací tabulky, na kterou psali ANO/NE, hodnotili, zda jde o správnou zpětnou vazbu či nikoliv. Dotkli jsme se také zpětné vazby, jako je: „*Ty jsi ale šikula!*“. Vysvětlili jsme si, že byt' je to pozitivní hodnocení a udělá nám radost, nikterak nás neposune dál, což je pro nás ve finále kontraproduktivní. (Tento krok byl z mého pohledu důležitý, protože většina žáků tuto zpětnou vazbu zprvu považovala za správnou. Později ale sami dospěli k tomu, že jí chybí zdůvodnění našeho tvrzení.)
- S žáky jsme také narazili na důležitý jev, kterým je právě souzení hodnoceného člověka. Dětským jazykem jsme si vysvětlili následky Golemova efektu či Pygmalion efektu, kdy právě víra učitele v žakovy schopnosti zapříčiní jeho zlepšení nebo naopak zacyklení v pocitu méněcennosti.
- Následovalo zopakování kritérií, která jsme si pro popis stanovili, a také jsem napsala žákům doporučení, čeho by si dále měli v rámci zpětné vazby všimnout.
- Poté jsem žákům rozdala hodnotící archy, na které napsali své jméno, dále jméno spolužáka, jehož práci hodnotí a arch zároveň obsahoval startovací věty pro zpětnou vazbu. Myslím si, že tyto startovací věty bylo pro příště lepší napsat na tabuli, jelikož takto měly děti tendence věty pouze dokončovat, ale neopisovat je celé do kolonky pro zpětnou vazbu. To bylo trochu matoucí.
- Domnívám se, že pro příště by bylo také lepší připravit kupříkladu svou vlastní práci a k ní „nedokonalou“ zpětnou vazbu. Právě na tomto příkladu by se žáci mohli učit, jak taková zpětná vazba vypadá a hledali by v ní i dílčí nedostatky.
- Na konci celé činnosti přišla reflexe, při které jsme si žáky povídali o tom, co pro ně bylo těžké, co naopak ne. Pozitivním momentem byla chvíle, kdy jednomu chlapci došlo, že do hodnocení napsal něco, co může být druhému líto, a že při příštím vrstevnickém hodnocení je třeba se této právě této formulaci, kdy upozornujeme na chybu, vyvarovat.
- Při další hodině následovala reflexe a zhodnocení vrstevnického hodnocení. Každý žák dostal nazpět svou práci a jeho úkolem bylo si přečíst zpětnou vazbu, kterou od kamaráda dostal a napsat mu reflexi založenou na tom, zda:
 - o Byly kamarádovy rady věcné a dotýčný teď ví, v čem se příště zlepšit.
 - o Zda kamarád dotýčného nesoudil a veškeré rady i pochvaly odůvodňoval.
 - o Napsat kamarádovi, zda by bylo pro příště třeba něco v rámci jeho hodnocení zlepšit či byla jeho zpětná vazba opravdovou pomocí.
- Žáci si poté tyto reflexe vyměnili, přečetli si je a na závěr jsme hodnotili, zda

byla pro děti tato zkušenost přínosná a zda by jim vyhovovalo si takovou párovou zpětnou vazbu dávat častěji. Děti se shodly, že jim kamarádovo hodnocení opravdu pomohlo a byly by rády, kdyby si zpětnou vazbu mohly dávat i v budoucnu.

Za reflexi přidávám dvě ukázky prací žáků, vrstevnické hodnocení na konkrétní práci a také zpětnou reflexi na toto hodnocení. Pro tyto dvě ukázky jsem se rozhodla z toho důvodu, že mezi těmito dětmi můžeme najít ty, které mají určitou SPU i děti, které jsou ve svém vývoji hodně dopředu. V těchto příkladech jde však znát, že z kompetenčního hlediska toto nehraje pro vrstevnické hodnocení takovou roli.

Obrázek 12: Majdy práce k hodnocení

MAJDA 😊

KALENDÁŘ

- Kalendář se skládá z: papíru, kroušková vazba.
- Slouží k tomu aby si lidé psali do toho poznámky. Jako na př.

Po	schůzka
Út	
St	Petr svátek
Čt	Hudebka
Pá	
So	Konzert
Ne	
- Používají ho většinou lidé doma (nebo v práci (škola, kancelář). Moje mamka ho má v práci a používá ho aby si objednála lidi.
- Kalendář není nezbytný pro náš život.

OBRAZEK

Obrázek 13: Eva hodnotí Majdy práci

Moje jméno: <i>Eva</i> 😊
Koho práci hodnotím: <i>MAJDA</i>
Jak začít větu 😊 <ul style="list-style-type: none"> - „Líbil se mi způsob, jak jsi...“ - „V.....sis vedl/a skvěle.“ - „Myslím si, že bylo velice pěkné, jak jsi...“ - „Má nejoblíbenější část byla...“ - „Překvapilo mě, že...“ - „Nerozuměl/a jsem...“ - „Byl/a jsem trochu zmaten/á z...“ - „Myslím si, že by bylo lepší, kdybys...“

Moje zpětná vazba pro tebe:

Líbí se mi způsob, jak jsi oddělila ty
kritéria, že jsi prostě vedle sebe např.
_{to} _{nenapsala}



Hodě se mi líbilo že jde poznat že je to
kalendář (na obrázku) ale nemáš tam
napsané: jak vypadá, velikost atd. (když tak si
to tam dopíše.)

V obrázku sis vedla skvěle.

Myslím si že by bylo lepší kdybys

tam dala více barev. (když já tam tečky
nemám moc barev.)



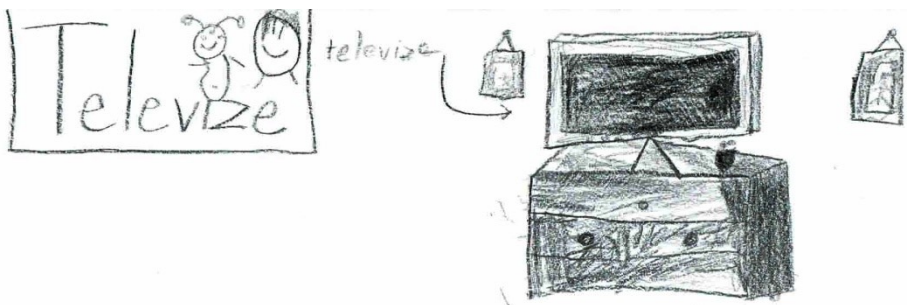
MÁŠ TO MOC HEZKĚ. 😊

Obrázek 14: Majda reaguje na Evino hodnocení

Já vím že jsem tam nenapsala jakou má velikost. Díky že smi napisa že jsem tam nenapsala jaká je ta velikost.
Díky
Majda
Jasně :)

Obrázek 15: Kubova práce k hodnocení


Televize



televize

- Je buď malá, střední nebo velká může být placatá nebo může být jako krabice, součásti jsou sklo a plast nebo kov a dráty.
- Slouží k divání se na filmy a na programy.
- Fanoušci fotbalu, lidí a děti.
- Ne!

KUBA



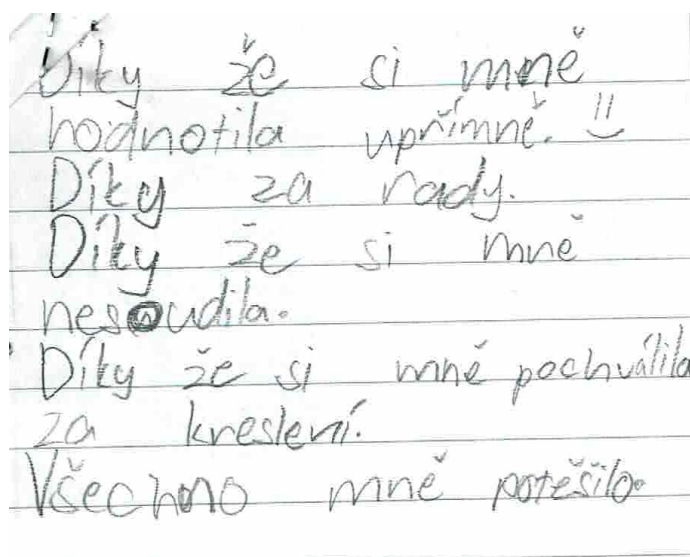
Obrázek 16: Esme hodnotí Kubovu práci

Moje jméno: Esme
Koho práci hodnotím: Kuba
Jak začít větu ☺ <ul style="list-style-type: none">- „Líbil se mi způsob, jak jsi...“- „V.....sis vedl/a skvěle.“- „Myslím si, že bylo velice pěkné, jak jsi...“- „Má nejoblíbenější část byla...“- „Překvapilo mě, že...“- „Nerozuměl/a jsem...“- „Byl/a jsem trochu zmaten/á z...“- „Myslím si, že by bylo lepší, kdybys...“

Moje zpětná vazba pro tebe:

- Myslim si, že bylo velice pěkné jak jsi nakreslil více druhů televizi.
- Má nejoblíbenější část byla když jsi mluvil o fotbale (i když to nemám ráda).
- Překvapilo mě že umíš dobře kreslit televize. (To je velké +)
- Mohl bys zkrátit první větu nebo ji rozdělit na tři: Je buď malá, střední nebo velká. Může být placatá nebo může být jako krabice. Součástí jsou sklo, plast, kov a dráty.
- Není potřeba zbytečně psát dlouhá souvětí.
- Moe se ti to celé povedlo ale mohl by jsi psát na linkách.
- Super! 😊 Je skvělé že jsi dodržel všechna kritéria.

Obrázek 17: Kuba reaguje na Esme hodnocení



Název aktivity: Piš mi na záda

„Technika Piš mi na záda (v originále Potrava pro duši) slouží k podpoře třídního klimatu a rozvoji dovednosti vrstevnického hodnocení. Taliře z papírového kartonu umístíme lepenkou na záda všech žáků. Žáky požádáme, aby se volně pohybovali po třídě a na záda svých spolužáků vpisovali pouze pozitivní komentáře týkající se chování daných jedinců. Úkolem každého je napsat pozitivní poznámku na všechny taliře. Učitel se pohybuje mezi žáky a dělá totéž. Zároveň kontroluje, zda se na zádech někoho neobjevil nevhodný komentář ...“ (Starý a Laufková, 2016, s. 91) Žáci jsou poté instruováni, aby si každý svůj talíř uložil a přečetl si ho doma. Zároveň mohou být žáci požádáni, aby si doma na talíři vyznačili (anebo jinam napsali), co je potěšilo či zda mají pocit, že by se za něco chtěli pochválit, ale nikdo si toho zatím ještě nevšiml. Alternativou může i být, že si žáci zkusí napsat, v čem si myslí, že by se měli zlepšit a dát si to jako cíl.

2.6 Shrnutí metodických zásad pro práci s formativním hodnocením

Během práce na metodickém sborníku aktivit pro formativní hodnocení jsem vypožadovala pro mne důležité aspekty, u kterých vím, že se jimi budu snažit řídit při mé budoucí praxi. Myslím si, že nejdůležitější věcí je, aby učitel věděl, proč kterou techniku do své výuky zařazuje a k čemu má sloužit samotným žákům. Když jsem zkoušela zavádět výše reflektované aktivity, nejlepším způsobem bylo dětem přímo říci, proč tu kterou techniku volím a k čemu slouží. Dětem poté jednotlivé aktivity dávaly smysl a byly vnitřně motivované k tomu, aby je pojaly za své. Až už to bylo používání dřívek či zavádění vrstevnického hodnocení. Dalším důležitým aspektem je, aby učitel u jím zavedené aktivity či techniky vytrval a zbytečně dál její funkci neměnil či ji nepoužíval jen v určitých momentech. Takový problém kupříkladu vyvstal u používání karet pro Semafor. V momentě, kdy jsme při mé praxi někdy u samostatné práce karty vynechávali nebo nechávali jejich používání čistě na rozhodnutí jednotlivých dětí, byl to trochu zmatek nejen pro děti, které nevěděly, zda se hlásit či obracet karty, ale i pro mne samotnou, jelikož jsem nevěděla, u koho si všimnout karet a u koho se soustředit právě na hlášení se. Proto se domnívám, že opravdu důležitým aspektem práce je dodržování pravidel. Pokud děti používají semaforové karty, nesmí se reagovat na hlášení se. Pokud se používají dřívka, učitel by neměl samovolně přejít do vyvolávání. Samotná činnost tím poté ztrácí svůj smysl.

Největším přínosem však pro mne bylo zkusit si zavádět vrstevnické hodnocení a používat seznamy kritérií. U vrstevnického hodnocení jsem si zkusila v praxi, že tato metoda hodnocení má svou skutečnou váhu pro upevnování třídního kolektivu. Mezi dětmi je tvořen duch pro pomoc druhému namísto srovnávání svých výsledků a děti díky němu opravdu pochopí, že hodnocení není o finální známce, ale o zpětné vazbě, která nás posune blíže k cíli. Při této aktivitě se také potvrdilo, jak podstatná je zpětná vazba od samotných žáků, díky které zjistíme, jak oni sami námi zvolené aktivity vnímají. U seznamu kritérií jsem si na druhou stranu ověřila domněnku, že jsou pro práci velice přínosná, žáci díky nim strukturovaně přemýšlejí nad vlastní praxí a také, že usnadňují práci samotnému učiteli, jelikož všichni ve třídě vědí, jaké konkrétní body by měla jejich práce obsahovat. Všimla jsem si také, že aktivity, které nesly přímá kritéria, byly žáky vnímány s větší důležitostí. Myslím si, že je to tím, že zodpovědnost byla v tento moment převedena díky sebekontrolě na ně samé.

Závěr

Sepsání této diplomové práce ve mně otevřelo spousty nových myšlenek a dovolilo mi se potkat s mnoho zajímavými pedagogy a lidmi z tohoto oboru, kteří se mnou či se širokou veřejností sdíleli své kolikrát nevšední názory. Jsem vděčná tomu, byť teď budu mluvit v minulém čase, že jsem se mohla věnovat opravdu do hloubky jedné, z mého pohledu, pokrokové myšlence, která je ve svém důsledku mnohem rozsáhlejší, než jsem si na začátku představovala. **Mým prvním poznatkem** je, že dřív jsem se domnívala, že hodnocení je oddělenou disciplínou, na které není tolik, co objevovat opravdu nového. Věděla jsem, jak moc je hodnocení spjaté s psychickou stránkou jedince, jak motivuje žáky, či jak dokáže dát svému vlastníkovvi kolikrát až určitý punc míry inteligence. Avšak nepřemýšlela jsem nad tím, že může být skutečně v rukou žáků samotných, a že náš výběr hodnotících metod zároveň mění celou ideologii našeho učebního stylu a třídního klimatu. Zjistila jsem, že formativní hodnocení není jen o transparentnosti, zpětné vazbě a uvědomování si vlastních kroků. Je také o opravdovém individualizování, pocitu rovnocennosti, utváření hlubšího vztahu nejen mezi učitelem a žákem, ale i mezi žákem a jeho spolužáky. A co hlavně, že je přístupem, ve kterém se celé spektrum objevených chyb, od těch největších až po ty nejmenší, stává skutečným pokladem, na který když narazíme, je to opravdová výzva a cíl si s ním poradit po svém.

Mým druhým poznatkem je skutečnost, že na důležitost tohoto tématu mě přivedla právě má zahraniční zkušenost z výměnného studijního programu ve Švýcarsku. Zpočátku jsem nevěděla, čemu přisoudit, že se můj opravdu hlubší zájem o hodnocení ve mne vytvořil právě z tohoto důvodu, ale k čemu jsem dospěla alespoň k dnešku, je, že určitý podíl na tom má politická minulost naší země. Když jsem si pročítala odbornou literaturu, setkala jsem se s výzkumy ze západu, které se týkaly zpětné vazby a byly uskutečněny již ke konci osmdesátých let minulého století. Je tedy jasné, že tak, jako měly tyto země čas se vyvíjet desítek let dopředu, náš „čas se do toho pořádně pustit“ teprve čekal na příležitost. Pokud do internetového vyhledávače zadáte pojem „*Formative assessment*“, v mžiku začne být váš vyhledávač plný literatury, článků, internetových stránek, nabídek kurzů, dokumentů a naučných videí o praktickém zapojování technik formativního hodnocení do výuky. Když však zadáme do vyhledávače pojem „*Formativní hodnocení*“, zdaleka tolik výsledků nemáme. To se však pojí s **mým třetím poznatkem** z mého kvalitativního pedagogického výzkumu. Tím je, že spousta učitelů techniky formativního hodnocení ve

své výuce běžně používá, jen to dělají na základě vnitřního pocitu, nikoliv na základě všeobecně známých principů. Když se tedy českých učitelů zeptáte: „*Co pro vás znamená pojem formativní hodnocení?*“, mnozí z nich nejsou s tímto termínem plně obeznámeni, ale jakmile se začnete ptát na jejich názor na tematiku hodnocení a jaké techniky během své praxe využívají, začnete se dozvídat pozoruhodné závěry, které korespondují se zásadami formativního hodnocení. Bohužel však stále se dostáváme k tomu, že vzorek učitelů, se kterými se mi povedlo přijít do kontaktu, je pouze zlomkem celkového obrázku našich hodnotících puzzlí. To musím trošku neošemetně nazývat jako škodu, jelikož dost často za to může pouze nedostatek informací, které jsou našim učitelům dostupné. Většina informací, které jsou zároveň doplněny o praktické činnosti, jak formativní hodnocení uplatnit ve výuce, je po většinou v angličtině. Byť právě teď se překládají a vznikají i domácí publikace o tomto druhu hodnocení, stále bychom je mohli spočítat na prstech jedné ruky.

A konečně **mým posledním poznatkem** je fakt, že i když vše, co jsem v této práci sepsala, si dokážou velice živě představit přenesené do praxe, tak lehké to rozhodně není a sama jsem si vědoma toho, kolik práce mne, jako budoucí začínající učitelku, čeká. To jsem si uvědomila hlavně při zavádění reflektovaných aktivit z předešlé kapitoly do praxe. Být pedagogem je pro mě rok od roku čím dál tím komplexnější věda, která si žádá jak rozšiřování znalostí, tak pevného ducha. Hlavním cílem je pro mne zjistit, zda může být právě formativní hodnocení metodou, která byť přispívá k individualizaci vzdělávání a nabízí žákům hlubší přemýšlení nad vlastním učebním procesem, zda dokáže být také stmelujícím prvkem, díky kterému bude podporován partnerský duch, kdy žáci tyto nabyté dovednosti nepoužívají pouze pro své vlastní potřeby, ale i pro radu druhým. V tomto ohledu vidím jako největší výzvu cestu k autonomii a promyšlenému vrstevnickému hodnocení. I když všechno nepůjde hned, pevně doufám, že právě hodnocení bude tím, s čím se budu cítit pevně ztotožněna a jeho správné používání v praxi pro mě nebude problém, ale aktivita, kterou si budu užívat nejen já, ale převážně moji žáci.

Literatura a zdroje

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. 192 stran. ISBN: 80-7178-262-9

SLAVÍK, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika pro odborné vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012. 256 stran. ISBN: 978-80-247-4054-6

SAPHIER, J. *The skillful teacher: building your teaching skills*. 6. vydání. Acton, USA: Research for Better Teaching, Inc., 2008. 533 stran. ISBN: 978-1-886822-10-8

Autorský kolektiv: BENEŠ, P. a kol. *Vzdělávání pro život v informační společnosti II*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Vydavatelství ČVUT, 2005. 238 stran. ISBN: 80-7290-202-4

SPENDLOVE, D. *Putting Assessment for Learning into Practice*. 1. vydání. New York: Continuum, 2009. 128 stran. ISBN: 978-1-8470-6410-3 (paperback)

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

LUKÁŠOVÁ, H., HELUS, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, J., RÝDL, K., SPILKOVÁ, V., ZDRAŽIL, T. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. 1. vydání, Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. 232 stran. ISBN: 978-80-905222-0-6

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. 400 stran. ISBN: 978-80-247-4674-6

WILIAM, D., LEAHYOVÁ, S. *Zavádění formativního hodnocení*. 1. vydání. Praha: Čtení pomáhá, EDUKační LABoratoř, z.s., 2016. 243 stran. ISBN: 978-80-906082-5-2

STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016. 176 stran. ISBN: 978-80-262-1001-6

HANSEN ČECHOVÁ, B. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009. 120 stran. ISBN: 978-80-7367-388-8

KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009. 232 stran. ISBN: 978-80-247-2857-5

HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. 2. vydání. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 101 stran. ISBN: 978-80-7290-396-2

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. 232 stran. ISBN: 80-7178-888-0

HELUS, Z., BRAVENÁ, N., FRANCOVÁ, M. *Perspektivy učitelství*. 1. vydání. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 126 stran. ISBN: 978-80-7290-596-6

ČAPEK, R. *Moderní didaktika*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. 608 stran. ISBN: 978-80-247-3450-7

BUZAN, T., BUZAN B. *Myšlenkové mapy*. 2. vydání. Praha: Albatros Media a. s., 2012. 210 stran. ISBN: 978-80-265-0030-8

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. 384 stran. ISBN: 978-80-7367-313-0

RVP ZV (www.nuv.cz)

BBC: „The Classroom Experiment“ (Ep. 1)

<https://www.youtube.com/watch?v=J25d9aC1GZA>

BBC: „The Classroom Experiment“ (Ep. 2)

<https://www.youtube.com/watch?v=1iD6Zadhg4M>

<http://www.theteachertreasury.com/other-helpful-links/what-stuck-with-you-today-awesome-end-of-the-day-activity>

<https://www.nwea.org/blog/>

www.languageportfolio.ch

https://cs.wikipedia.org/wiki/Spole%C4%8Dn%C3%BD_evropsk%C3%BD_referen%C4%8Dn%C3%AD_r%C3%A1mec

<http://ejp.rvp.cz/>

<https://mup.scio.cz/>

<http://www.greatlearning.com/ipc/the-ipc/what-is-ipc>

<http://www.zs-ln.cz/zakladni-skola/projekt-oppa>

<https://www.youtube.com/watch?v=P1reTGU6uco>

Seznam příloh

Příloha 1 – Přehled odpovědí dotazovaných učitelů z České republiky: 22 stránek

V následujících řádcích představuji první etapu mého výzkumného šetření, při které jsem vytvořila přehledné tabulky odpovědí všech dotazovaných učitelů řazených podle jednotlivých otázek. Na tuto etapu navazovala etapa druhá, která je prezentována v kapitole 1.1 praktické části.

1. Jaký způsob hodnocení žáků nejraději používáte při své výuce?

1.	Veronika, Praha	Skoro nehodnotí a nepoužívá známky. Jen pár dětí, co známky chtějí (spíše jejich rodiče), tak je mají. Dále používá sebehodnocení, vrstevnické hodnocení a nejvíce MUP. Ve škole mají projekt OPPA pro děti se SVP. Ve třídě se nesoutěží, ale někdy zařazuje aktivity čistě na rychlost, aby děti připravila na to, že tak to bohužel např. na gymnáziu chodí. Některé brečí, ale vysvětlí jim to a připraví je na tuto skutečnost. Mají systém koláčů místo známek. Ty se dostávají za správná řešení, ale i za plnění kompetencí. Za stejné důvody se berou – hlavně kvůli špatnému chování.
2.	Radka, Praha	Grafy, mapy učebního pokroku – ty si vytváří vlastní, zda dítě dospělo cíle. Když začínala, potřebovala se opřít o známky a formální hodnocení, kam si dítě ve třídě postavít. Později se zjistí, že děti známky berou jen ze sociální stránky – škatulkování. Testy rozděluje na vědomostní část, kompetence – mělo by se rozkládat na dílčí složky. Třídní schůzky pomocí tripartit. Využívá sebehodnocení. Mělo by se dělat často, děti jsou objektivnější a přiznávají si pravdu. Slovní hodnocení a okamžitá zpětná vazba. Ve třídě 30 dětí to zabere hrozně moc času. Mají to rády, protože nejsou srovnávány a je to jen pro ně. Hodnocení propojuje s psychickou stránkou dětí a hledá v něm souvislosti. Volá si i s rodiči, o tom, co se doma děje.
3.	Martina_2, Praha	Převážně okamžitá slovní zpětná vazba. Používá známky. Nesouhlasí jen s jedničkami v první třídě, ale dává hodně razítka. Pětku dát jen v momentě, kdy už se opravdu musí. Slovní projížďení známek. Hodně propojování se sebereflexí – na konci hodiny, ale i na konci dne. Nejen o výsledcích, ale i když cítí, že situace ve třídě není dobrá. Již ve druhé třídě vidí obrovský posun. Kluci to berou všechno více sportovně. Sama ze školy nezná konzultování, když byla mladá.
4.	Martina_1., Praha	Slovní hodnocení, okamžitá zpětná vazba. Hlavně na prvním stupni je to velice důležité, dítě by mělo hned vědět, co dělat pro to, aby dospělo cíle. Ve škole používají body a pouze slovní hodnocení bez klasifikační stupnice. V první třídě psali slovní hodnocení jednou za měsíc a teď ve třetí jednou za čtvrt roku.
5.	Jan, Praha	Kombinace slovního hodnocení i klasifikace, není vyhraněný. Někdy má známka smysl – spíš druhý stupeň. Podstatné je umět vystihnout, co dítě umí. Ve škole používají MUP – dítě si samo na sobě ověří, zda učení zvládlo. Na prvním stupni spíše slovní hodnocení, pokrok by se měl ocenit. Děti jsou motivované – hlavně ty menší. Funkce hodnocení informativní – koho informovat? Důležitá je práce s chybou.

6.	Marie_2, Praha	Známky, bodování, ale individualizuje. Pro někoho je dvojka úspěch, pro někoho nikoliv, snaží se i o ústní hodnocení. U etické výchovy mají žáci slovní hodnocení na konci hodiny – jak sebehodnocení, tak vrstevnické hodnocení. U sebehodnocení používají tabulku po pár hodinách s výroky.
7.	Martin, Praha	Slovní komentáře, hledání chyb, případně nedodržení stanovených kritérií, debata o tom, co udělat jinak a co zlepšit. Zásadní slušnost stanovení kritérií dopředu – co mám splnit, jak. Nemohu vytýkat, co jsem dopředu nezadal. Od první třídy se žáci učí kritéria přijímat a na jejich základě zvládnout sebehodnocení. Postupně se na jejich tvorbě podílejí i žáci. Používají i obecná kritéria pro předmět. Žáci jsou poté schopni sestavit je tak, že k nim není co vytknout. Kritéria stanovovat dopředu, vždy. Při testech dávají dětem na výběr – třeba dva úkoly, co by chtěly nebo nechtěly hodnotit – na základě i různých úloh, aby nebyly jednosměrné. Něco na aplikaci, něco na porozumění.
8.	Brigita, Mladá Boleslav	Hodnotí částečně slovně, známka, sebehodnocení. Žák zhodnotí, jak pracoval, jak se mu pracovalo, když ve skupině, kdo se zapojil a kdo nepracoval vůbec. Většinou slovně. Někdo se bojí, někdo se hodnotí rád. Vedou děti k tomu, aby se to učily.
9.	Marie_1, Mladá Boleslav	Slovní hodnocení – převážně průběžná zpětná vazba. Systém hodnocení bodovací, procentuální, každá hodina prověrka – díky tomu, že nešla vyjmenovaná slova a děti si neuvědomovaly sílu slovního hodnocení. U nich ve škole je slovní hodnocení do 3. třídy.
10.	Svatopluk, Říčany	Slovní hodnocení.
11.	Dagmar, Mnichovice	Hodnocení do žák. Knížky – sumativní, v rámci třídy i děti samy – formativní hodnocení
12.	Dana, Mnichovice	Známky.
13.	Hana, Mnichovice	Kombinované hodnocení – hodnocení by mělo být pro žáka odrazovým můstkem a motivací na sobě dále pracovat, nebát se přiznat chybu, zeptat se, vzájemně si mezi sebou pomáhat, vysvětlovat, pracovat na sebehodnocení.
14.	Jana, Mnichovice	Známky.
15.	Milena, Mnichovice	Nejvíce mi vyhovuje hodnocení slovní (formativní), klasifikačním řádem jsem nucena do sumativního hodnocení, které nemá zvlášť pro nejmladší žáky velkou hodnotu (oni sice čekají nějaká čísla, protože to po nich chtějí rodiče, ale neumí si pod jednotlivými známkami představit konkrétní úroveň schopností).
16.	Alena, Rudná	Klasifikace a kriteriální hodnocení.
17.	František, Rudná	Slovní, motivační, klasické známkování, někdy kriteriální.
18.	Tereza, Prácheň	Výkon (prověrky, testy pětiminutovky) hodnoceny známkami. Používáme i mezistupně, mínusy/hvězdičky. U menších dětí většinou začínáme s razítky nebo obrázky a smajlíky. U starších mohou děti za aktivitu nebo dobré chování získat také obrázek – který při určitém

		počtu nasbíraných obrázků mohou vyměnit za výhody (odpustíme domácí úkol, nebo zapominání). Samozřejmě používám také slovní hodnocení – zejména tam, kde známka neodpovídá vynaložené snaze. Výkon za delší časové období obvykle shrnujeme také slovně – alternativně se děti hodnotí samy.
19.	Jaroslava, Benátky n. J.	Hodnocení známkou – ŽK, vysvědčení, během vyučování - ústní hodnocení, povzbuzení.
20.	Mína, Benátky n. J.	Mají slovní hodnocení a jednou měsíčně mají výstupy. Plánují internetovou školu. Ale slovní hodnocení jim zabere hodně času. Zhruba stránka a půl na jednoho žáka. Mají metodika, který dává hodnocení jednotnou formu. Každý učitel mu pošle své hodnocení a on to upraví do správného jazyka. Aby to bylo emocionálně správně. A taky kvůli převedení na známky. Existuje tabulka s názvoslovím, aby se mohly známky převést. Používá taková slovesa, které jsou v této tabulce. Používají zpětnou vazbu a snaží se postihnout slabší stránky, na kterých budou pro příště pracovat. Ústní hodnocení během dne. Po měsíčním tematickém celku píše učitel zpětnou vazbu na každé dítě. Učitelé mají sešit, do kterého si zapisují poznámky o dětech. Pracují s Bloomovou taxonomií – také tam jsou hodnotící slovesa.
21.	Věra, Mladá Boleslav	Ve speciálních třídách: slovní, „podbarvené známkami“ tzn., že ke každé známce řeknu, proč jí žák ode mne dostal. Každý je totiž na jiné „výši a má jiné možnosti... každý má nárok na jedničku, ale jejich hodnota je jinde.

2. Myslíte si, že způsob hodnocení ovlivňuje celkové klima ve třídě? Popište, co v této souvislosti pozorujete:

1.	Veronika, Praha	Ovlivňuje. Kdo má neustále špatné hodnocení, tak se z té kategorie nevymaní. Je to takové kastování a každé dítě je nastaveno jinak. Jejich třídní olympiáda se jmenuje „každý něco umí“. Přijde jí, že v typickém hodnocení se hledají chyby, což je ten základní problém. Denně ve škole je nám říkáno, co jsme udělali špatně, ale nikdo to nepotřebuje slyšet. Každý touží po uznání.
2.	Radka, Praha	Určitě. Pokud se známkuje a děti se soustředí jen na známky, hnedka se začnou srovnávat. Klima je soutěživé. Jakmile přejdou na ústní a slovní, každý má ve složce něco, čeho nedosáhl, přestávají to řešit. Slovní hodnocení mezi sebou srovnat neumí, jelikož je tam víc pod-složek a nevnímají to jako srovnávání, jelikož i ti nejlepší žáci mají v kompetencích něco negativního. Každý má na čem pracovat.
3.	Martina_2, Praha	Člověk musí stále přemýšlet nad tím, proč klima nefunguje. Není to pouze o hodnocení. Například hlášení se – děti přestaly, protože to nemělo smysl, paní učitelka je tlačila. Pokud je známka doplněná komentářem, je to lepší. Dává si pozor na to, když se negativní hodnocení nakumuluje na jednoho, protože děti se potom na něj zlobí a vyřazují z kolektivu.
4.	Martina_1, Praha	Určitě. Zpětná vazba se musí dávat ke konkrétním úkonům. Používají sebereflexi, co s tím uděláme? Diskuze a debata na to, co se daří a co jim nejde. Je důležité, aby děti chápaly, že každý je dobrý v něčem jiném, nelze se porovnávat. Snaží se sestavovat skupiny tak, kdo co umí, ne o kamarádství. Ve známkách dost zavařují rodiče, protože chtějí porovnávat. Hodnotí se hlavně pokrok. Je důležité dbát na to, aby si to žáci četli, co ve slovním hodnocení mají. Důležitý osobní

		vzkaz. Děti si i spontánně tleskají a podporují se. Znamka nutí se učit pouze pro známku a v určitý moment. Dítě chce dokázat, že to umí, ne, že chce jedničku.
5.	Jan, Praha	Určitě. Pokud jsou děti srovnávány – klasifikace – to vede k řevnivosti, kdežto individuální pokrok bez srovnávání nesnižuje nikomu sebevědomí. Chválit – ne kritizovat.
6.	Marie_2, Praha	Ano. Děti mají cit pro spravedlnost. Pokud cítí nadřování nebo nechápou, proč někdo dostal nějaké hodnocení, cítí nespravedlnost. Proto používají kritéria hodnocení. Kritéria – mají hlavně všeobecné, co si vlepí do sešitu na začátku roku. Mají je i na skupinovou práci, referáty. Používají i vrstevnické hodnocení – někdy i děti hodnotí, všichni zavřou oči a ukážou známku.
7.	Martin, Praha	Ano, mají zrušenou klasifikační stupnici, vymizelo soutěžení v některých oblastech vzdělávání. Systém hodnocení dovoluje pochopit i děti s IVP. Děti poté neřeší, kdo má víc a kdo méně času. Dosahování úspěchu. Okamžitá zpětná vazba velice pomáhá, jelikož žák ví, že ho učitel vnímá a nenamastil mu tam známku jen proto, že mu chyběl bod.
8.	Brigita, Mladá Boleslav	Určitě, pokud jsou děti chytřejší, tak se pracuje lépe, pokud ne, je to horší. Mají tendence se porovnávat. Někdy, když se hodnotí ve skupině, se někdo ohradí, že pracoval, i když ostatní tvrdí opak. Někdy se ve skupině nepohodnou.
9.	Marie_1, Mladá Boleslav	Ano. Při slovním hodnocení není soutěživost, netvoří se tolik skupiny, nevyčleňují se žáci. Nezištná spolupráce.
10.	Svatopluk, Říčany	Ano, ovlivňuje. Děti jsou schopny vzájemně se slovně hodnotit, nesoudí druhé, ale dávají jim konkrétní zpětnou vazbu.
11.	Dagmar, Mnichovice	Ano, vzájemná důvěra, že každý umí něco jiného, nesnižování se navzájem, vyhodnocení vlastního pocitu – pěstování sebedůvěry a nezávislost na vnějším hodnocení.
12.	Dana, Mnichovice	Hodnocení určitě ovlivňuje klima ve třídě. Pokud je spravedlivé – kladně.
13.	Hana, Mnichovice	Částečně uvedeno v předchozí otázce + někdo něco neví – není důvod k posmívání, povzbuzovat se vzájemně, bezpečné klima – do budoucna prevence šikany, trpělivost...
14.	Jana, Mnichovice	Způsob hodnocení určitě ovlivňuje zdravou soutěživost u dětí. Motivuje je k výkonům.
15.	Milena, Mnichovice	V případě známkování se děti dopředu ptají, zda to bude na známky – aby se podle toho snažily, zatímco pokud se neznámkuje, pracují pro radost z činnosti samotné.
16.	Alena, Rudná	Ano, ovlivňuje. Pokud žáci předem znají kritéria hodnocení, jejich práce je pečlivější. Kritéria mohou nastavit tak, aby uspěli i slabší žáci.
17.	František, Rudná	ano, děti jsou zvyklé na pochvalu, motivaci i známky, vhodné i pro žáky s individuálním přístupem
18.	Tereza, Prácheň	Určitě ovlivňuje. Hodnocení známkou je vhodný motivační prvek, ale může působit i velmi kontraproduktivně – zvláště u citlivějších dětí špatná známka může vyvolat vlnu emocí, které ovšem obvykle nejsou

		zaměřené na zlepšení vlastního výkonu, ale jen na zlepšení známky. Alternativní hodnocení (razítka, obrázky, slovní hodnocení) je u dětí oblíbené a obvykle se na něj těší – obzvlášť pokud si mohou volit samy formu „odměny“.
19.	Jaroslava, Benátky n. J.	1. stupeň - malé děti známku velmi vnímají a jsou citlivé, dobrá známka – radost, smích, špatná známka – smutek, pláč i vztek
20.	Mína, Benátky n. J.	Určitě. Podporují vnitřní motivaci a nechťejí rivalitu a srovnávání. I to, že se učí napříč ročníky, umožňuje, že žáci se nesrovnávají. Nemají vůbec známky. Děti si jedou vlastním tempem. Mají předmět komunikace, ve kterém se děti učí, jak formulovat pravidla a jaká stanovovat – aby to vycházelo z nich. Děti po těchto pravidlech touží a vyžadují to po ostatních.
21.	Věra, Mladá Boleslav	Je to možné, ale ve třídách, kde vyučuji, se děti znají a většinou si přejí navzájem úspěch. Cítí a vědí, že se jejich spolužák např. překonal, anebo vůbec nepracoval. (Velmi často ve speciálních třídách nemají známky skoro žádnou cenu... píší se často do ŽK jen jedničky... pro motivaci. Slovní hodnocení se používá na vysvědčeních.

3. Uved'te, jakou metodu obvykle volíte pro motivaci žáků do učení se něčeho nového:

1.	Veronika, Praha	Vnitřní motivace dětí. Snaží se dávat přednost tomu, co chtějí děti. Třeba když mají návrh na výlet. Někdy však jsou věci, co se naučit musí. Říká: „Já vám můžu otevřít dveře a vy se buď podíváte, co je dál nebo je zavřete.“ Paní učitelka hlavně nabízí. Z různých oborů a jiných věcí. Než použije vnější motivaci, tak používá rčení: „Koně můžete přivést k řece, ale pít musí sám“. Kniha od Ivo Tomana – Motivace zvenčí je jako smrad, za pár hodin se vyvětrá.
2.	Radka, Praha	Zážitková pedagogika. Přes divadelní hry, vtáhnout do děje. Nebo exkurze do historické doby. Nebo příběh – zápletka. I matematika, něco se musí rozluštit – máme problém. U češtiny přes hmat – předpony a předložky.
3.	Martina_2, Praha	Většinou tak, aby to vyplynulo z nějakého cvičení. Vyhledávají a pak teprve pojmenují. Musí se naučit poučku, ale namotivuje je objevováním. Ráda navrhuje otázkami. Čeká, jestli to vyplyne na povrch.
4.	Martina_1, Praha	Doluje, to, co vědí. Povídají si o tom, co ví, s čím se setkali, zážitkové učení, propojení reálného světa např. s matematikou – rovnoběžky = koleje, lyže – nesetkají se. Hlavní zkušenost, zahrát si, malování, skupinová práce.
5.	Jan, Praha	Obsah, co se učí, musí mít smysl. Proč se to učíme? Ne proto, že nám to někdo předepsal. Umění nastavit správnou laťku - zvládnutelné, ale ne nejjednodušší. Tři S (viz program školy) spolupráce (hlavně s ostatními). Viz individualizace výukových cílů – společné téma – pan ředitel „není střelec“. Nejde úplná svoboda v tom, co se děti budou učit. Pan učitel jim dá aktivitu: „Je na vás, jak se to naučíte a jak si to ověříte“. Viz mapy učebního pokroku. Vzbuzování pocitu odpovědnosti - podvádíte sami sebe, ne mě. Bloomova taxonomie – tvořivost.
6.	Marie_2, Praha	Učí chemii a mají laboratoř, takže se snaží i dělat pokusy, dramatická výchova – jsou z kriminálky a musí vyřešit problém. Že vše souvisí se

		životem, mohou se s tím potkat. Překvapení.
7.	Martin, Praha	Široká škála metod a strategií, každého motivujeme jinak, je to dost různorodé. Vysvětlit proč se to má vlastně učit a vyjít maximálně z toho, co už vlastně znají. Od známého k neznámému – hned nechrlit elektromagnetické pole atd. Propojování se životem – všichni používáte indukci. Proč se mi roztočí fén, když fouká. Nakonec to vyzní vědecky. Někdo myšlenková mapa, práce s textem. Těžké, když to jsou dlouhodobé cíle.
8.	Brigita, Mladá Boleslav	Že dostanou známku. Že budou ohodnoceni. V současnosti je největší motivace známky.
9.	Marie_1, Mladá Boleslav	Přijdu a nařídím, směje se. Vychází odtamtud, co už žáci umí, co by je zajímalo ohledně různých témat. Na tom je motivuje. Brainstorming je vyhovující, učitel nadhodí jen téma. To se potom uspořádá.
10.	Svatopluk, Říčany	Motivaci zážitkem.
11.	Dagmar, Mnichovice	Nové učivo formou hry.
12.	Dana, Mnichovice	Zvládnutí úkolu rychle a na 100% za vzájemné pomoci.
13.	Hana, Mnichovice	Většinou dostanou na novou látku zadaný úkol a pokouší se problému „přijít na kloub“ (práce ve skupině, dvojicích).
14.	Jana, Mnichovice	Ve druhém ročníku volím hravou formu výuky, používám interaktivní tabuli a využívám nejen sladkých odměn.
15.	Milena, Mnichovice	Vyplácí se mi žáky naladit na to, co už umí, s čím se setkali a pak položit otázku, předložit nějaký problém, který směřuje do vyšší úrovně – pak se chtějí sami dozvědět co nejvíc.
16.	Alena, Rudná	Nejčastěji hru, která vede k cíli (např. vyvození vzorů podstatných jmen – Hledáme názvy písní, kde se vyskytují tato slova – město, moře...) nebo brainstorming.
17.	František, Rudná	Individuální metoda, vyvozování.
18.	Tereza, Prácheň	Velmi se snažíme, aby motivace nebyla zaměřená na získávání známek, ale na osvojení znalostí a dovedností. Na prvním stupni je to ještě poměrně snadné, protože i slabší děti dokážou pochopit, že znalost čtení a počítání jim v životě „k něčemu bude“. U starších dětí je to složitější, protože už si dokážou snadno uvědomit, které znalosti jim v běžném, praktickém životě opravdu k ničemu nebudou (např. pokud je mým cílem stát se opravářem aut, asi nepotřebuji znát trávicí soustavu škrkavek...) Poté je motivace známkami možná vhodná – dětem ji občas objasňuji jako získání odměny (mzdy) za práci, která je příliš nebaví. Často se setkávám také s tím, že děti pracují proto, že chtějí někomu udělat radost, popřípadě v horším případě se bojí, aby někoho nerozzlobily (většinou rodiče).
19.	Jaroslava, Benátky n. J.	Vyprávění, příběh, hádanka, rozhovor... podle druhu nového učiva i předmětu (velmi široké téma).

20.	Mína, Benátky n. J.	Děti si projdou, co dělaly, samy zhodnotí na své MUP, kam došly, co potřebují doplnit a stanoví si to samy, kam budou pokračovat. Pokud jsou do něčeho zažrané, řeknou, že to chtějí dělat, ale jejich průvodce jim řekne, co musí nejprve zvládnout. Nejsou tak individualizovaní, ale mají ve skupině debatu a domluví se, co budou dělat. Vnitřní motivace.
21.	Věra, Mladá Boleslav	Je to velmi individuální. Často říkám: „Pojďte, zkusíte to! Budete šikovnější, nebo chytřejší... Třeba vás to bude bavit. A když ne, tak se nic nestane. „ Jiné je to na prvním stupni..., tam jsou děti nadšené do všeho jiné je to na druhém stupni školy, kde učitel musí být obezřetnější a např. v PV vybírat to, co je pro žáky zajímavé, co zvládnou a zároveň samotný výrobek je bude motivovat k práci.

4. Co pro vás znamená pojem „formativní hodnocení“

Jaké s ním máte zkušenosti?

1.	Veronika, Praha	Paní učitelka vždy byla praktik a pojmy jí nic moc neříkají. Myslí si ale, že formuje osobnost, dítě si umí vybrat povolání, ke kterému má předpoklady. Ví, v čem jsou jeho přednosti, v čem naopak nevyčnívá. Není ovlivněné negativitou, kterou ve školství vnímá. Zaměřuje se na dobré i špatné vlastnosti, ale primárně osobnost utváří. To je pro ni formativní hodnocení. Jaké s ním máte zkušenosti? Já osobně si myslím, že paní učitelka takhle vede běžně celou svou výuku, ale pouze neví, že to má tuto terminologii. Děti mají plány, dostávají za plnění svých úkolů koláče a za koláče dostávají speciální menu. Za dobré chování dostávají peníze navíc, za špatné chování musejí naopak peníze odevzdávat. Je to forma vnější motivace, ale zaobalená do hry bez jakýchkoliv známek.
2.	Radka, Praha	Přetahuje se zodpovědnost na dítě, je to na jejich straně hřiště. Jakmile však žáci vidí, co se to od nich chce. Například si řekli, co se v tomto roce potřebují naučit o zemi a o podnebných pásích, zadali si cíle již na začátku. Pro tyto účely jsou dobré mapy učebního pokroku – dítě ví, na co se zaměřit. Hledá to klady a zápory práce jednotlivce. Dobrá je ale individuální mapa, aby ji neviděli ostatní.
3.	Martina_2, Praha	Okamžité, písemné práce, domácí úkoly. Opravují si domácí úkoly – i navzájem.
4.	Martina_1, Praha	Je komplexní a má různé druhy forem: psanou, body, procenta, zpětná vazba, grafické hodnocení, forma obrázku. Hodnocení je propojeno s klíčovými kompetencemi. Např. vzájemně si říkat, co se ti daří, ale časem i to, co by mohlo dítě zlepšit. Zamyslet se nad vlastní prací.
5.	Jan, Praha	Formativní – slovní. Myslí si, že je komplexní. Dává všechny funkce hodnocení dohromady. Jaké s ním máte zkušenosti? Pro něj je podstatný obsah vzdělávání. Minulý rok dělal závěrečné hodnocení a věděl, kam ta dívka dosáhla – co by mohla zlepšit – vynechal věci jako přístup, aktivita, atd. Dívčina maminka to poté škole vyčetla, jelikož v hodnocení byly opomenuty důležité aspekty. A to jen proto, že hodnocení psal někdo jiný za daného učitele. Je podstatné zohlednit úplně všechno. Hlavně ta komplexnost. – sociálně, kompetence, dovednosti. Chyba může být i v učiteli – že děti nejsou aktivní.
6.	Marie_2, Praha	Nemluví se o tom, že umí i/y, ale povídají si o tom, co se naučili, zhodnotí se stav, je to hodně o osobnosti. Popisný jazyk, kritéria, vždy to nějakou dobu trvá.

7.	Martin, Praha	Spousty učitelů to dělá intuitivně spíš, ne úplně na terminologii.
8.	Brigita, Mladá Boleslav	Nechala by známky, ale na prvním stupni by hodnotila i slovně. Slovní hodnocení si myslí, že není vše. Myslí si, že by mělo být obojí. Je to hodnocení, co má zlepšit, co mu nejde a vystihnout to známkou. Na druhém stupni pouze známka.
9.	Marie_1, Mladá Boleslav	Popíše se tím stav, ve kterém právě dítě je, co právě dokázalo. Co ještě může dál docílit. Jaké s ním máte zkušenosti? Píše zpětnou vazbu. Je to hodně důležité např. u diktátů. Přijde ji dobré spojení sumy + formativního hodnocení. Pouze sumativní nic žákovi neřekne.
10.	Svatopluk, Říčany	Hodnocení komplexní – nejen oblast vědomostí, ale také oblast dovedností a postojů. Jaké s ním máte zkušenosti? Jen ty nejlepší.
11.	Dagmar, Mnichovice	Slovní hodnocení, kdy se popisným jazykem vyhodnotí daná práce, situace, projev.... Jaké s ním máte zkušenosti? Velmi dobré, aplikujeme denně.
12.	Dana, Mnichovice	Zajímavé, líbí se mi a používám ho. Jaké s ním máte zkušenosti? Velmi dobré – praktikuji individuální dohody s dětmi na zvládnutí určitého úkolu. Většinou zlepšení v nějakém směru (zlepšit písmo, aktivitu, pořádek v tašce, atd.)
13.	Hana, Mnichovice	Dítě by nemělo pouze vědět, jakou známku dostalo, ale proč, v čem je chyba, jak s tím pracovat dál, co mohu udělat sám, s čím potřebuji pomoci... Jaké s ním máte zkušenosti? Velmi dobré, pouze je třeba hned na začátku podrobně seznámit rodiče – proč, jak..., protože někteří rodiče bohužel stále „jedou“ na výkon a samé jedničky.
14.	Jana, Mnichovice	Nelze srovnávat žáky mezi sebou, a proto se zaměřuji na hodnocení dosažení cíle každého zvlášť, aby zažil pocit uspokojení ze své dobře vykonané práce.
15.	Milena, Mnichovice	Slovní, průběžné, formující.
16.	Alena, Rudná	Je to hodnocení, které vychází z aktivní účasti žáka na procesu učení, cílem je rozvoj sebehodnocení žáka. Jaké s ním máte zkušenosti? Do září 2016 jsem pracovala se žáky, kteří měli diagnostikovanou LMR. Zavádění formativního hodnocení u těchto žáků bylo hodně problematické, protože mají buď velice nízké sebehodnocení, nebo naopak. Nedokážou reálně hodnotit své výkony.
17.	František, Rudná	Dílčí hodnocení žáků během vyučování včetně sebehodnocení. Jaké s ním máte zkušenosti? Nepoužívám, protože žáci se neumí reálně zhodnotit
18.	Tereza, Prácheň	Formativní hodnocení je vhodným doplňkem obvyklého známkování a určitě lépe pomůže žáka motivovat, popřípadě se smířit s vlastním výkonem. Například: když rozdávám známky z pětiminutovek, doplňuji je alespoň stručně o komentář, zdali daná známka odpovídá či neodpovídá možnostem žáka, např.: „Danielko, máš sice trojku, ale je to mnohem lepší výkon než minule, je vidět, že ses hezky připravovala, příště se ale ještě také musíš zaměřit na to, abys nezapisovala slovíčka foneticky“ nebo: „Máš dvojku, zřejmě kvůli nepozornosti... příště tolik nespěchej a vše si po sobě raději ještě jednou přečti.“ Samotné formativní hodnocení uplatňujeme pouze u žáků s „podpurným opatřením“, tam obvykle volíme i formu slovního hodnocení na vysvědčení. Je to vhodné jak pro žáka samotného, tak pro jeho okolí. Děti jsou přirozeně soutěživé a mají tendenci se mezi

		sebou porovnávat, a pokud je hodnocení slovní, nemají příležitost prozkoumávat, zda je „fér“ že jejich spolužák s lehkou mentální retardací dostal stejnou dvojku, jako oni.
19.	Jaroslava, Benátky n. J.	Hodnocení průběžné, důležité pro další rozvoj dítěte, povzbuzující. Jaké s ním máte zkušenosti? Používané často v hodinách, u malých dětí je opravdu nutné – povzbuzující, motivující.
20.	Mína, Benátky n. J.	Má formovat do budoucna. Když dám zpětnou vazbu, mělo by se nad tím dítě zamyslet a pojmout to za své.
21.	Věra, Mladá Boleslav	Mnohokrát za život jsem psala slovní hodnocení na vysvědčení, rukou, psacím písmem. Je to nesmírný stres. Je to úhel pohledu učitele, který s dětmi pracuje dnes a denně kolikrát více než 5 hodin. Výběr slov, formulací, aby dítě nepoškodil a nestresoval a navíc motivoval do další práce a zároveň, každý popis je jiný, jako je každé dítě jiné. Kdo ho nikdy nepsal, netuší, co to stojí času, úsilí a práce. (Bohužel v naší praxi vím, že učitel pracuje na 100% odezva a zpětná vazba je minimální. Čísly, jednička jednoho dítěte není stejnou jedničkou druhého dítěte... slovně, pracuje výborně a pracuje výborně, jsou dvě různé děti. Tzn. Čísly a dokonce, ani slovy nejde poměřovat! Bohužel jsme v této společnosti zaměřeni jen na výkon. A to není dobré!!! K čemu slova anebo známky. Vyjde to na stejno!

5. Přečtěte si, prosím, níže uvedenou větu a vyznačte na škále, jak moc s tímto tvrzením souhlasíte či nesouhlasíte.

Vymezení jasných kritérií hodnocení pomáhá žákům prohlubovat jejich způsob přemýšlení nad vlastní prací.

Určitě souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – určitě nesouhlasím

Objasněte, prosím, Vaši volbu:

1.	Veronika, Praha	Spíše souhlasím. Jak kde. Někde je to moc důležité, aby dítě vědělo, na co se soustředit, ale někde je to naopak omezující – například u kreativních činností. Od paní učitelky jsou zvyklé děti na instrukce a víc neřekne – někdo neumí volnost pojmout a dost se doptává.
2.	Radka, Praha	Určitě souhlasím
3.	Martina_2, Praha	Spíše souhlasím. Ani ona nemá jasně stanovená kritéria. Přistupuje individuálně a k hloubce probrání učiva považuje chybu za chybu. Myslí si, že něco je hrubá chyba a něco nikoliv. Hlavně v průběhu času. Má kritéria spíš pro sebe, ale mění se i během týdne. Podle toho, kde zrovna jsou v probrání látky. Myslí si, že to nejde úplně skloubit s IVP a děti s poruchami.
4.	Martina_1, Praha	Určitě souhlasím. Vždycky je musí dítě znát předem, vždy i u skupinové práce musejí být předem stanovena kritéria. Když učitel chce, může dítě na něčem nachytat, když však předem zadá kritéria, může se dítě připravit na odpověď. Např. kritéria mluveného projevu a prezentací - mluvíte nahlas, mluvíte všichni, celé věty, odpovíte na všechny otázky. Učitel pak řekne, co se do příště přidá do kritérií. Vyvíjet i kritéria na základě toho, s čím přijdou děti – např. my se neslyšíme – aha, tak co s tím?

5.	Jan, Praha	Určitě souhlasím.
6.	Marie_2, Praha	Určitě souhlasím. Je to bezpečné, žáci mají jistotu, mohou si to zkontrolovat.
7.	Martin, Praha	Určitě souhlasím.
8.	Brigita, Mladá Boleslav	Určitě souhlasím. Mají být vždy jasná pravidla.
9.	Marie_1, Mladá Boleslav	Určitě souhlasím.
10.	Svatopluk, Říčany	Určitě nesouhlasím.
11.	Dagmar, Mnichovice	Určitě souhlasím.
12.	Dana, Mnichovice	Určitě souhlasím.
13.	Hana, Mnichovice	Určitě souhlasím.
14.	Jana, Mnichovice	Spíše souhlasím.
15.	Milena, Mnichovice	Určitě souhlasím.
16.	Alena, Rudná	Spíše souhlasím. Získáme lepší přehled o žákovi. Můžeme snadno zjistit, co dělá žákovi větší problémy, co je třeba zlepšit, na čem lze stavět při další výuce.
17.	František, Rudná	Spíše souhlasím. Umožňuje zaměření na to, co žák nezvládá.
18.	Tereza, Prácheň	Spíše souhlasím. Není to sice možné uplatnit vždy, ale vymezení kritérií může dětem pomoci při představě, co mohou dělat pro to, aby uspěly. Dospělí mají obvykle zkušenost, jak má být práce provedená, aby vyhovovala, ale děti tuto zkušenost ještě nemají. Zároveň jasně nastavená kritéria dají možnost uspět i žákům, kteří nejsou obdařeni takovou dávkou kreativity a samostatného myšlení jako jiní.
19.	Jaroslava, Benátky n. J.	Spíše souhlasím
20.	Mína, Benátky n. J.	Určitě souhlasím. Říkají si, na co se víc zaměří. Např. vědí, že u slohu není podstatná gramatika, ale tvůrčí psaní. Nechtějí je brzdit. Spíše mají kritéria práce.
21.		Spíše souhlasím

6. Používáte kritériální hodnocení? Vyberte si, prosím, jednu z možností níže a připište svou zkušenost:

- a. Nepoužívám, jelikož...
- b. Používám a myslím si, že na žáky to má tento vliv...

1.	Veronika, Praha	Nepoužívám. Paní učitelka moc nehodnotí. Dává žákům prostor. Kritéria chování hlídá opravdu hodně. Pokud se dítě špatně zachová, tak je možné, že celá jeho práce přijde vniveč. Ale u vzdělávání nemá kritéria moc ráda. Myslím, že morální kritéria jsou ty hlavní. Paní učitelka spíš vše dělá pocitově, kdo ještě v něčem není dobrý, individuálně trénuje. Děti vědí, že všechny jsou úspěšné. Hodnocení bere jako motivaci.
2.	Radka, Praha	Používám. Žákům se jasněji pracuje, omezí to dotazy, vědí, k jakému cíli mají dojít.
3.	Martina_2, Praha	Používám. Pro jednotlivé práce si stanoví jasná kritéria, ale pokud má problémové dítě, je ráda za cokoliv, jelikož nezvládá. Děti poté tohoto spolužáka tak berou i při skupinové práci – protože to vědí. Spíš ve formě zadávání jasných instrukcí. Řekne, co má práce splnit.
4.	Martina_1, Praha	Používám. Vede je to k přemýšlení. Sami si řeknou, že jim něco chybělo. Vrstevnické hodnocení – děti o hodině dělaly černé puntíky ohledně ostatních, jak moc vykřikovali o hodině – ne za trest, ale pro připomínku a uvědomění si. Dítěti dojde, že křičelo. Tvoří je spolu při výuce.
5.	Jan, Praha	Používám. Mohou jet podle daných možností, nedělat věci, co je nudí. Kritéria postihují individuální pokrok. Vzdělávání se převádí na děti – oni jsou tvůrčí. Pomáhá i učitel – pohybovat se po škále.
6.	Marie_2, Praha	Používám. Je to bezpečné, žáci mají jistotu, mohou si to zkontrolovat.
7.	Martin, Praha	Používám. Nedodržení stanovených kritérií, debata o tom, co udělat jinak a co zlepšit. Zásadní slušnost stanovení kritérií dopředu – co mám splnit, jak. Nemohu vytýkat, co jsem dopředu nezadal. Od první třídy se kritéria přijímají a úkolem je zvládnout sebehodnocení na základě kritérií. Postupně se podílejí i žáci. Používají i obecná kritéria pro předmět. Žáci jsou poté schopni sestavit je tak, že k nim není co vytknout. Kritéria stanovovat dopředu, vždy. Dávají dětem na výběr – třeba dva úkoly, co by chtěly, nebo nechtěly hodnotit – na základě i různých úloh, aby nebyly jednosměrné. Něco na aplikaci, něco na porozumění.
8.	Brigita, Mladá Boleslav	Používám. Má je spíš pro předmět a poté celkově pro aktivity ve škole. Např. na přírodovědě se domluví, jak budou hodnotit ústní zkoušení atd. Dozvědí se, jakou váhu má která známka. Nevědí ale, co konkrétně odpovídá jedničce.
9.	Marie_1, Mladá Boleslav	Používám. Kritéria se předem domlouvají. U všech předmětů – i VV, čisté provedení. U portrétu hlava přesně. Neměli to žáci vypsáné, spíš se podívali, kdo to splnil a kdo ne. Kritéria u psaní např. osnova, odstavce, úvod a tak.
10.	Svatopluk, Říčany	Používám a myslím si, že to má vliv na motivaci dětí v dalším rozvoji a pokroku.

11.	Dagmar, Mnichovice	Používám. Mají dobrou představu, na co mají při práci klást důraz a co se hodnotí na závěr, jak se jim dařilo.
12.	Dana, Mnichovice	Používám. Myslím si, že se děti o vytýčený úkol dokážou déle snažit.
13.	Hana, Mnichovice	Používám. Pro děti je to zprvu i určité vodítko, osnova pro práci, lépe se mohou samy hodnotit, lépe se orientovat, díky jasným kritériím se pak lze vyhýbat různým dohadům ohledně hodnocení, ve třídě funguje nastavení kritérií, pravidel, řádu – samozřejmě v rozumné míře.
14.	Jana, Mnichovice	Nepoužívám, jelikož hodnotím snahu každého žáka.
15.	Milena, Mnichovice	Používám. Žáci vědí, co konkrétně se po nich požaduje.
16.	Alena, Rudná	Používám. Žáci vždy dopředu vědí, co budu hodnotit, jejich soustředění na práci je větší.
17.	František, Rudná	Používám. Žáci mají jasně stanovená pravidla a lépe to pomáhá zvládnout dílčí úseky nového učiva.
18.	Tereza, Prácheň	Používám. Vhodné je nastavit jasná kritéria například u kreativních prací typu: referát, sloh, nebo také ve sportu. Kritéria pomáhají nastavit žákovi představu, kudy vede cesta k úspěchu. Dobře nastavená kritéria mohou být motivací i v následujícím životě, kdy si nese tato kritéria člověk „v sobě“ a případně si dokáže nastavit kritéria vlastní.
19.	Jaroslava, Benátky n. J.	Používám. Snaží se zlepšit.
20.	Mína, Benátky n. J.	Nepoužívám. Nemají jasná kritéria, je to individuální.
21.	Věra, Mladá Boleslav	Používám a myslím si, že na žáky to má tento vliv. Při hodnocení do ŽK používám známky, jsou jednoznačné, a jak už jsem řekla, popíšu proč a za co ji žák má... kritéria jsou pro každého různá, jako je každý jiný... (a nepopírám, že je někdy opravdu hodně těžké). Často používám, také sebehodnocení... ptám se žáka, jestli ho práce bavila a na kolik si ji cení, ptám se také třídy, jak vidí práci spolužáka. O výslednici rozhodují já.

7. Přečtěte si, prosím, níže uvedenou větu a vyznačte na škále, jak moc souhlasíte či nesouhlasíte s tímto tvrzením.

Pokud žákům dáme jasná kritéria toho, co budeme hodnotit, tak tím zbytečně zasahujeme do jejich kreativního přemýšlení.

Určitě souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – určitě nesouhlasím

Objasněte, prosím, Vaši volbu:

1.	Veronika, Praha	Určitě souhlasím. Žáci se často obávají, že když napíší něco špatně, tak je to chyba a radši to nenapíší, jelikož třeba neví, jaké i/y je ve slově. Jasná kritéria žáka omezí třeba i v hodnocení... špatná
----	----------------------------	---

		gramatika, ale krásná myšlenka... Rovná se trojka?
2.	Radka, Praha	Spíše nesouhlasím. Záleží na nastavení kritérií, pokud se kreativity nedotýkají, nemusí jí být zasaženo. Musí si to rozmyslet učitel sám, jak zná svůj kolektiv.
3.	Martina_2, Praha	Určitě souhlasím. Hlavně u výchov. Pokud dítě vysvětlí, co tím myslelo, je to správné. Měla by být určitá, aspoň tři kritéria, ale neomezující. Spíš proto, že děti vědí, že to musí splnit.
4.	Martina_1, Praha	Určitě nesouhlasím. Zatím se nesečkala s kritérii, která by do toho zasahovala. Záleží na kritériích jako takových – nejsou svazující.
5.	Jan, Praha	Spíše nesouhlasím.
6.	Marie_2, Praha	Určitě nesouhlasím. Kritéria kreativity určitě nebrání.
7.	Martin, Praha	Spíše nesouhlasím. Naopak, pokud je žáci také sestavují, pokud dítě vymyslí jiný způsob, jak na něco přijít, oceníte to, byť jinou formou.
8.	Brigita, Mladá Boleslav	Určitě nesouhlasím. Pravidla jsou pro dobro, žáci na ně mohou vyjádřit svůj názor. Děti mohou být kreativní a my je za to ohodnotíme.
9.	Marie_1, Mladá Boleslav	Určitě nesouhlasím. Myslí si, že i v kritériích se žáci mohou pohybovat tvořivě. Pokud řeknu, že úvod bude mít tři řádky – zasahuje to do kreativity, ta kritéria musejí být rozumná.
10.	Svatopluk, Říčany	Určitě nesouhlasím.
11.	Dagmar, Mnichovice	Nevím.
12.	Dana, Mnichovice	Spíše nesouhlasím.
13.	Hana, Mnichovice	Spíše nesouhlasím. Záleží na konkrétním úkolu.
14.	Jana, Mnichovice	Spíše souhlasím.
15.	Milena, Mnichovice	Spíše nesouhlasím.
16.	Alena, Rudná	Spíše nesouhlasím.
17.	František, Rudná	Spíše nesouhlasím.
18.	Tereza, Prácheň	Spíše nesouhlasím. Kreativita se musí stejně jako všechny ostatní kompetence u žáků rozvíjet. Přirozeně daná je jen u malého procenta žáků. Kritéria mohou žákům dopomoci k rozvoji kreativity. Celkem pochopitelně ale nemohou být kritéria dogmatem, pokud žák „překvapí“ vlastní variantou, která je dobrá, je na učiteli aby obhájil nedodržení kritérií.
19.	Jaroslava, Benátky n. J.	Spíše nesouhlasím.
20.	Mína, Benátky n. J.	Spíše souhlasím. Když dáme žákům příliš kritérií, tak je to může brzdit. U matematiky jich například tolik nedáváme.

21.	Věra, Mladá Boleslav	Nevím.
-----	-------------------------	--------

8. Pokud používáte sebehodnocení, jak ho koncipujete?

Jak na něj žáci reagují?

1.	Veronika, Praha	Dříve používala víc, ale kvantem výukových potřeb má někdy pocit, že ho tolik nepoužívá. Někdy na to není čas. Jak něj žáci reagují? Děti jsou schopné objektivity. Spíše u individuálních hodin. Některé děti se spíš podceňují, ale to je hodně spojeno s povahou. (Z pozorování a povídání s paní učitelkou vyvozují, že sebehodnocení probíhá převážně slovní a to hlavně u tripartit.)
2.	Radka, Praha	Hodnocení naplánovaných kompetencí, co chtěli za týden zvládnout. Používá ho při reflexi, malé sebehodnocení. Do jaké míry co zvládli. V týdenním plánu, jak se cítí ohledně které složky. Je to důležité i pro učitele, pokud děti hodně řeknou, že jim něco není jasné, musí se k tomu vrátit. Měsíční tabulky. Jak na něj žáci reagují? Cítí, že to není experiment, že je to jejich zodpovědnost. Buďte k sobě upřímní, zhodnoťte se tak, jak to cítíte. (Sebehodnocení – srovnávání mého názoru a názoru učitele. Mělo by se dělat často – pokud ho dělají opakovaně, tak si děti víc přiznávají pravdu.)
3.	Martina_2, Praha	Hlavně u čtvrtletních hodnocení, i v pololetí. Ona na to poté vedle reaguje. Děti si i navzájem hodnotí práci – nakreslí obrázek, pokud je to správně. Zatím při sebehodnocení hlavně kreslí. Záznamové archy – napřed kreslí a poté, ve čtvrté již popisují. Je to založené na určitých dovednostech. Snaží se ale, aby to nebylo jen o dovednostech, ale i o kompetencích. (Hodně propojování se sebereflexí – na konci hodiny, ale i na konci dne. Nejen o výsledcích, ale i když cítí, že situace ve třídě není dobrá. Již ve druhé třídě vidí obrovský posun. Kluci to berou všechno více sportovně. Sama ze školy nezná konzultování, když byla mladá.)
4.	Martina_1, Praha	Začíná se už v první třídě – na konci každého měsíce dělají děti sebehodnocení, grafické většinou. Spolu s hodnocením od učitelky dostanou i sebehodnocení, které si udělají. Jak na něj žáci reagují? Jsou na to zvyklí, hlavně na diskuzi. Povídání si v kroužku. Komu se daří? Začneme tím pozitivním...kdo co chce zlepšit? Některé děti se ze začátku přeceňují, některé na to nejsou zvyklé, nějaké děti jsou k sobě spravedlivé a některé se podceňují. Trvá to nějakou chvíli, než se to naučí. Každopádně v první třídě děti nenuť. Mluví ten, kdo chce. Snaží se zachovávat intimitu sebehodnocení.
5.	Jan, Praha	Ano – mapa učebního pokroku. Žák řídí svou vlastní činnost. Jak na něj žáci reagují? Někdy si uvědomí, že podvedli sami sebe. To je dobré poznání a je třeba s ním pracovat. I to, že se nic nenaučil je informace – je to na žákovi, učitel mu pomůže – řekni proč. Individuální povídání.
6.	Marie_2, Praha	U etické výchovy mají slovní hodnocení na konci hodiny – jak sebehodnocení, tak vrstevnické hodnocení. Sebehodnocení – mají tabulku po pár hodinách s výroky a žáci se sebehodnotí.
7.	Martin, Praha	Grafické hodnocení, tvořené odpovědi – vyjadřování k tématu, převod slovního hodnocení na klasifikaci, děti si sami navrhuji známky – vedoucí k autonomii, píšou slovní sebehodnocení, vybarvují schody, tripartity. Od první třídy se kritéria přijímají a zvládnout

		sebehodnocení na základě kritérií.
8.	Brigita, Mladá Boleslav	Žák zhodnotí, jak pracoval, jak se jemu samotnému pracovalo, když byl ve skupině, kdo se zapojil a kdo nepracoval vůbec. Většinou slovně. Někdo se bojí, někdo se hodnotí rád. Vedou děti k tomu, aby se to učily.
9.	Marie_1, Mladá Boleslav	Používá ho, aby se žáci uměli sami kriticky ohodnotit. Aby uměli dobře říct, zda se jim něco povedlo či ne, nestyděli se. Dalo by se to vylepšit? Co se ti na tom povedlo? Tak příště. Jak na něj žáci reagují? Zvyknou si na něj. Dokážou vyjádřit emoce bez obav.
10.	Svatopluk, Říčany	Různé formy – zápis v deníku, vybarvování škály, barevným vyjádřením... Jak na něj žáci reagují? Pozitivně, jsou na něj zvyklí.
11.	Dagmar, Mnichovice	Klademe si otázky, kdy dáváme důraz na jednotlivé složky práce, na spolupráci, klima. Jak na něj žáci reagují? Velmi dobře, od první třídy hodnocení praktikujeme, jsou na ně zvyklí.
12.	Dana, Mnichovice	Občas dám dětem napsat úkol, co se jim podařilo tento týden ve škole. Někdy neví a přijdou se poradit, někdy popíší poslední zdařilou práci.
13.	Hana, Mnichovice	U nejmenších fungují smajlíci, obrázky..., větší si již zapisují např. týdenní hodnocení, dále máme i hodnocení okamžité – po vypracování úkolu. Jak na něj žáci reagují? Děti si musí zvyknout, naučit se a pak je to bezva – vidí své pokroky, kam se postupně dostávají, je to motivace.
14.	Jana, Mnichovice	Nepoužívám.
15.	Milena, Mnichovice	Rychlé sebehodnocení = stoupni si ke smajlíku (usměvavý, neutrální, zamračený) podle toho, jak se ti v daném úkole dařilo. Jednou za delší čas (cca 14 dní) písemná sebereflexe – zvládám – zvládám s pomocí – nezvládám. Jak na něj žáci reagují? Velmi pěkně, těší je, že se jim daří, anebo se snaží poučit z nezdarů.
16.	Alena, Rudná	Používání barevných terčů: zelená – práci v hodině jsem pochopil, oranžová – některým věcem ještě nerozumím, červená – práci v hodině jsem nepochopil. Používání smajlíků. Jak na něj žáci reagují? Zpočátku ostýchavě, v průběhu roku, kdy nabývají větší zkušenost s tímto hodnocením, k němu přistupují zodpovědněji.
17.	František, Rudná	Žák se osobně vyjádří o své práci, kolektiv třídy koriguje nereálné sebehodnocení. Jak na něj žáci reagují? Jsou vstřícní, rádi se hodnotí, mnohdy nereálně.
18.	Tereza, Prácheň	Používáme ho spíše na konci tematického celku. Je poměrně náročné naučit děti, aby se dokázaly ohodnotit smysluplně. A to i přes to, že jsou učebnice vybaveny pomůckami – typu: dobře zvládám, potřebuji ještě procvičit... U dětí hraje velkou míru jejich osobnost – některé děti jsou přehnaně sebevědomé, jiné naopak úzkostné a pocítují sami sebe neustále jako nedokonalé.
19.	Jaroslava, Benátky n. J.	Dvakrát za rok se děti měly samy hodnotit – písemně, učitelé měli písemně reagovat. Míjelo se to účinkem. Děti zvládly napsat jen – jde mi to a to, nejde mi to a to - 1. st. ZŠ. Ústní sebehodnocení - občas, např. při čtení
20.	Mína, Benátky n. J.	Každý týden v pátek tomu věnují celý blok. Děti vyplňují své leporelo s MUP, samy se snaží určit, kolik toho zvládly a stanoví, co je třeba do budoucna. Učitelé je u toho trochu korigují – někdo má pocit, že se nic

		nenaučil, někdo se přeceňuje. Někdo je líný, tak radši řekne, že nic neví. Se staršími je to lepší, více se zamýšlí.
21.	Věra, Mladá Boleslav	Myslím, že jsem již popsala výše. Zkrátka žáci ohodnotí nejen svou práci, ale také své chování, přípravu, úklid, radost a „neradost“ z práce, pocity a popíší, proč jim to dnes nešlo. Jak na něj žáci reagují? Často se stydí, projevuje se jejich nízké anebo vyšší sebevědomí.

9. Napište, prosím, v procentech, jak velký podíl v rámci celkového objemu hodnocení věnujete:

- sebehodnocení žáků -
- hodnocení žáků mezi sebou (vrstevnické hodnocení) -
- kriteriálnímu hodnocení -
- pokud ve značné míře používáte i jinou hodnotící techniku, napište, prosím, kterou –

**Součet procent u jednotlivých technik hodnocení dává celkem 100%.*

Odpovědi k této otázce jsou přesně zaznamenány v kapitole 1.1 praktické části s výsledky výzkumu.

10. Napište svůj názor na hodnocení žáků mezi sebou jako jednou ze strategií hodnocení:

1.	Veronika, Praha	Má z toho radost, ale musí se to děti naučit – jak! Nelze to dělat spontánně, jelikož to děti neumí. Musí se tomu věnovat spousta času a naučit je objektivně. Je to těžké a náročné. Musejí mít vedení. Není to dovednost, kterou se naučí sami. I když možná? Nikdy to nezkoušela, jestli to spontánně funguje. Aby se děti neřídily jen citem. Je to hezké, protože to nakreslila kamarádka? To úplně nefunguje.
2.	Radka, Praha	Je to důležité ze sociální stránky, patří to do osobnostních kompetencí. Zvládnout a přijmout pochvalu, a tak i kritiku. Hlavně při skupinové práci – naučit se říct, že příště musí udělat něco líp a co to je.
3.	Martina_2, Praha	Nemá to moc ráda. Myslí si, že to kazí klid – třeba u čtení. Myslí si, že jsou spolužáci a neměli by se hodnotit. U skupinové práce se ptá, kdo komu nejvíce pomohl, které vyprávění se jim líbilo nejvíce – to dítě to potom čte všem. Je důležité si uvědomit, že jeden nemůže vést, přemýšlí nad tím, kdo bude kapitán. Často preferují kamarádství, i když vědí, že jiný výkon byl lepší.
4.	Martina_1, Praha	Říkají si svůj názor, pomůže to i druhému. Myslí si, že je to hodně důležité. Učitel musí zasáhnout, když je to nějak nevhodné a špatně podané. Když by to bylo moc subjektivní nebo urážející. Umět pojmenovat to, co oceňuji a co je třeba zlepšit.
5.	Jan, Praha	Není úplně pro – spíš má rád, když si žáci pomáhají, ne když se hodnotí. Nemá to rád ani mezi učiteli. Myslí si, že to žákovi nepřísluší. Nedělá to dobrotu.
6.	Marie_2, Praha	Používá ho. Někdy i děti hodnotí, zavřou všichni oči a ukážou známku.

7.	Martin, Praha	Sto procentně smysluplné, na základě kritérií. Vždy je tam trochu subjektivity.
8.	Brigita, Mladá Boleslav	Někdy děti nejsou objektivní, záleží na tom, kdo jak s kým kamarádí, kdo jak má koho rád.
9.	Marie_1, Mladá Boleslav	Přijde jí to velice potřebné, ale musí se to cvičit. Musí být formativní, ne sumativní. Od učitelů slyší – to se ti povedlo, jde vidět, že tomu rozumíš – dítě se potom naučí říkat to samé o sobě i o ostatních.
10.	Svatopluk, Říčany	Má pozitivní dopad na spolupráci, klima skupiny (třídy)...
11.	Dagmar, Mnichovice	Záleží, v jaké situaci se použije. Například je úžasné při hodnocení recitace, představení knih, slohových pracích, skládání básní. Bylo to více přínosné, než kdyby bylo hodnocení z mé strany, žáci si navzájem doporučují různé strategie, co se jim osvědčilo.
12.	Dana, Mnichovice	Zajímavé, určitě to vyzkouším. Těším se na průběh.
13.	Hana, Mnichovice	Je zde třeba citlivý přístup a vedení dětí, aby viděly i to dobré na ostatních, jinak možné nebezpečí přehnaného soutěžení, „jedeme na jedničky“ – kdo ne – hlupák, posmívání, demotivace – někdo ty samé jedničky prostě nedá...
14.	Jana, Mnichovice	U sedmiletých dětí nepoužívám hodnocení mezi sebou navzájem.
15.	Milena, Mnichovice	Využíváme hojně (nejčastěji vzájemná kontrola, či slovní zpětná vazba), děti si navzájem rozumí většinou lépe než přes dospělého.
16.	Alena, Rudná	K hodnocení žáků mezi sebou vede dlouhá cesta, je třeba vést žáky k tomuto hodnocení od počátku výuky tak, aby jejich hodnocení bylo pokud možno objektivní (nehodnotím podle toho, s kým kamarádím).
17.	František, Rudná	Je potřeba v počátcích pomáhat najít výrazové prostředky sebehodnocení, žáci si musí postupně zvyknout na tento způsob a na reakci ostatních spolužáků
18.	Tereza, Prácheň	Tento typ hodnocení využívám ráda například u výtvary. Děti se učí komentovat práci jiných- s tím, že obvykle nastavím určitá pravidla – např. nikdo nesmí říkat, že to má někdo hnusné, ale musí vysvětlit, proč se mu práce nelíbí. Tak děláme anonymní hodnocení, kdy si děti volí práci, která se jim mezi spolužáky líbí nejvíce. (Vtipné u toho je, že dětem povolují dávat dva hlasy, aby mohly dát jeden hlas také svojí práci – a jen mizivé procento dětí svojí práci tímto hlasem neohodnotí a uzná, že si jiná práce tento hlas „navíc“ zaslouží víc).
19.	Jaroslava, Benátky n. J.	Malé děti by se hodnotily podle toho, kdo s kým kamarádí.
20.	Mína, Benátky n. J.	Děti to tak dobře neumí. Snaží se, aby se děti respektovaly, každý to má jinak. Snaží se, aby se neporovnávaly.
21.	Věra, Mladá Boleslav	Mám zkušenost, že děti se SMR si většinou navzájem přejí a nezávidí. Navíc, když žáka ohodnotí více méně kladně spolužák i učitel, stoupá sebevědomí dítěte a má pro příští práci více motivace. Děti s LMR si často více závidí, jsou komerčnější a zaměřené na výkon a konzum a popisují většinu dnešní nevědomé společnosti. „Výkon“ však stejně nemají sílu podat často, z hlediska jak mentálního, fyzického i

		morálního, vedení rodinnými vzorci. Sebevědomí mají nastavené, tak vysoko, že by z něj i spadly... ☺ Hodnocení, které se jim dostává od spolužáků je často zkreslené a podbíživé, falešně kamarádké a učitel s jasnou hlavou a objektivním úhlem pohledu musí vše srovnat a zároveň docílit uvědomění dítěte, že příště... musí trochu jinak... lépe... a zas je tu ta motivace.
--	--	--

11. Jaké jsou vaše zkušenosti s vyvažováním hodnocení žáků podle individuální a obsahové vztahové normy, popřípadě sociální vztahové normy? (Tzn. hodnocení žáka na základě jeho subjektivních možností vs. celoplošné hodnocení žáků ve třídě dle stejných požadavků. Jde to vyvážit?).

1.	Veronika, Praha	Výhradně individuální. Snaží se děti připravovat na to, že srovnávány budou, ale sama to nepodporuje. Děti jsou hodnoceny pouze slovně. Takže to vyvážit lze. V první třídě by nejradši nehodnotila vůbec nic, jelikož si myslí, že je to šok.
2.	Radka, Praha	Už od začátku vede děti k tomu, aby se mezi sebou nesrovnávaly. Jelikož je ve třídě spousta nadaných dětí i dětí s SPU, ani to nelze. Myslí si, že nikdo by si děti nedovolil srovnávat. Nelze to. Bylo by to neetické a nevhodné. Známek mají málo, hodně s tím bojuje. Nemá ráda pololetní vysvědčení. Tlačí jí to k tomu, aby známky tam zaznamenávala.
3.	Martina_2, Praha	Nedá se měřit stejným metrem, hlavně to nejde u skupinové práce. Hodnocení se uzpůsobuje momentální situaci. Nepodporuje testy, přijde jí to neosobní. I u testů hodnotí podle individuálních možností. Děti s tím ale nikdy neměly problém. Podle ní hodnotí učitel, víš, za co máš tu známku ty, ale nebudu ti říkat, za co jí má někdo jiný. Myslí si, že to má co dočinění se slovním hodnocení, které denně používá. Porovnávání je spíš zakořeněno v rodičích – ptají se, co dostal někdo jiný. Ve třídě na nástěnce se dívají, kolik bodů dostal někdo jiný.
4.	Martina_1, Praha	Hlavní u nich ve škole je individuální sledování učebního pokroku. Viz třeba hodnotící schody. Vývoj u některých dětí nejde postupně, ale skokově. To se ukazuje dětem jako reflexe. Musí to umožňovat škola a program. Samozřejmě jsou zde limity, co by děti měly dosáhnout. Snaží se neporovnávat.
5.	Jan, Praha	Pokud dělají všichni stejná témata a stejný úkol, i když dáme kritéria, je podstatnější individuální hodnocení. Nemá celkově rád porovnávání. Hodiny by měly směřovat k šanci změřit individuální posun. Je to náročné pro učitele.
6.	Marie_2, Praha	Minimálně zkouší ústně, je to založené na mini prezentacích, píše pětiminutovky, aby se připravovali z hodiny na hodinu.
7.	Martin, Praha	Je to těžké, ale je důležité hodnotit individuálně. Nepřetržitý souboj, ukázky práce.
8.	Brigita, Mladá Boleslav	Záleží na osobnosti vyučujícího. Dělá hodně laboratorní práce. Přihlíží k tomu, kdo je zručný, komu to moc nejde, mají individuální vzdělávací plán, k tomu přihlíží. Přístupuje individuálně. Pokud to není doplňování a tak.
9.	Marie_1, Mladá Boleslav	Paní učitelka nerada píše pololetní práce, ale to proto, že se chce domluvit s paralelními vyučujícími, aby zjistili, na co se víc zaměřit, tak je zařazují. Převažuje ale spíš individuální vztahová norma. Paní učitelka moc let už neklasifikovala, psala jen slovní hodnocení. Dříve

		pracovala na škole, kde to podporováno nebylo, a proto musela odejít. Během těchto let na té škole se používala hodnotící škála na zemi – jako čára a ty děti se pohybovaly a samy zkoušely, jak by se ohodnotily. Měla dilema u pár dětí se známky, ale jinak nebyl problém. Pro paní učitelku je peklo, aby psala známky, radši se dělá 14 dní se slovním hodnocením. U slovního hodnocení ale mají nějaké děti pocit, že se nic neděje. S těmi vyjmenovanými slovy výš – jen ty byly známkovány. Aby si zažily, že ta pětka opravdu existuje a jde dostat. Kdyby přinesl čtyřku, bylo by to možná i u rodiče víc na pováženou – často rodiče to chtějí vnímat i nechtějí – najdou se jedinci, pro které slovní hodnocení nemá takovou váhu. O všem se musí mluvit – použijte se to, co ses dozvěděl? Často se ptají i děti: měla by Hanička dostat dvojku? Ale vždyť se teď tak zlepšila – mohou říct i děti. Znamka je totiž hodnocením výkonu – ne pokroku.
10.	Svatopluk, Říčany	Ano. Příklad: Testovací úlohy – různé úrovně, které se liší množstvím obsahu informací.
11.	Dagmar, Mnichovice	Je to velmi obtížné, snažím se zohledňovat všechna hlediska.
12.	Dana, Mnichovice	Pokud jsem otázku správně pochopila, shrnula bych hodnocení jednotlivců i kolektivu tak, že všichni zadaný úkol zvládli (někdo lépe, někdo hůře)
13.	Hana, Mnichovice	Právě s vyvážeností bojuji – na jedné straně platný klasifikační řád, na druhé motivovat děti, hodnocení dílčích pokroků a úspěchů, aktivního přístupu k práci...
14.	Jana, Mnichovice	Každého žáka hodnotím podle jeho subjektivních možností.
15.	Milena, Mnichovice	Sebehodnocení vede děti k poznání toho, že ne každý má stejné schopnosti, dovednosti, ale pro všechny je stejně důležité se snažit poučit ze svých nezdarů, případně stavět na tom, co už umí.
16.	Alena, Rudná	Vzhledem k tomu, že pracuji s dětmi, které mají nějaký handicap (LMR, SPU., ADHD, PAS), využívám individuální hodnocení. Celoplošné hodnocení nelze v tomto případě použít.
17.	František, Rudná	Tento způsob nepoužívám vzhledem k individuálnímu postižení každého žáka, bylo by neobjektivní.
18.	Tereza, Prácheň	Viz výše. – vyvážit to jde, ale je to kombinace více metod a také to hodně závisí na citlivém přístupu pedagoga. Nemáme nastavenou žádnou normu, která by takové hodnocení striktně nařizovala. V málotřídním vyučování má ale učitel obvykle s dětmi užší vztah a snaží se, aby se jednalo se všemi dětmi „spravedlivě“.
19.	Jaroslava, Benátky n. J.	? (Vím, že paní učitelka pracuje s IVP a snaží se zohledňovat individuální potřeby jednotlivých žáků.)
20.	Mína, Benátky n. J.	Používá pouze individuální vztahovou normu.
21.	Věra, Mladá Boleslav	Nejde. Smích ☺ Je to různé a individuální. Teď jsem to popsala výše.

12. Jaký je váš názor na žákovská portfolia jako podklad pro hodnocení? Prosím, vyberte jednu z možností níže a připište svou zkušenost:

- a. Žákovská portfolia používám a ve výuce je pro potřeby hodnocení aplikuji tímto způsobem ...
- b. Žákovská portfolia nepoužívám, jelikož...

1.	Veronika, Praha	Žákovská portfolia nepoužívám a nemám názor ani negativní ani pozitivní. Mapa učebního pokroku může být taky takovým portfoliem. Má pocit, že to může být někdy předimenzované. Jedno za rok, když už, teď mají dvouleté, ale spíš ve formě kalendáře/lepora a mapuje, co se děti za rok naučily a jak k tomu přistupovaly. – výlety atd.
2.	Radka, Praha	Žákovská portfolia nepoužívám. Myslí, že nemá tolik zkušeností. Myslí, že je to hodně složité a trvá to, než se z toho stane kvalitní podklad. Musejí se správně vybírat práce a musí být vidět posun. Ráda by to vyzkoušela. Přijde jí to třeba jako dobrý nápad spojit s mapami učebního pokroku. Potom za nějaký čas vzít tyhle všechny práce a vyhodnotit je zpětně.
3.	Martina_2, Praha	Žákovská portfolia nepoužívám. Moc neví, v čem by měla být přínosná. Ani moc nepracují s pracovními listy. Složky nevytvářejí. Neví moc, jak to portfolio vést, aby bylo opravdu k něčemu.
4.	Martina_1, Praha	Žákovská portfolia používám. Jsou hodně důležitá a spatřuje v tom svůj hendikep. Nedokáže vymyslet systém, jak pravidelně do portfolia zařazovat práce. Když se děti sebehodnotí, materiály mají u sebe. Používají čtenářskou dílnu – předmětově to dávají dohromady. Kniha o mě. Pomáhá to i k hodnocení pro učitele. Mají speciální listy na tripartity.
5.	Jan, Praha	Žákovská portfolia nepoužívám. Není odborníkem, ve škole se to moc nedělá. Ale učitelům to nezakazuje – sám to nedělá. Děti si za jeho výuky práce vždy schovávaly, ale netřídily se – jeho cílem bylo si to mapovat. Sbírat a třídít – nepřijde mu to tak věcné – má radši věcné momentální hodnocení. Má názor neutrální.
6.	Marie_2, Praha	Žákovská portfolia používám. Učitelé mají za úkol se jít inspirovat, aby viděli, jak se portfolia tvoří. Přijde jí to jako dobrá pomůcka, ale pokud se s ním pracuje dobře.
7.	Martin, Praha	Žákovská portfolia používám. Velmi důležitá a smysluplná věc. Sestavují kritéria pro jejich tvorbu a používání.
8.	Brigita, Mladá Boleslav	Žákovská portfolia používám. Paní učitelky na prvním stupni. Funguje to jako celkový přehled z toho roku. I rodiče do toho mohou nahlédnout.
9.	Marie_1, Mladá Boleslav	Žákovská portfolia používám. Portfolia jí přijdou jako její potíž – děti je mají, ale nikdy nenašla ten neoptimálnější formální způsob toho portfolia. Dřív měly děti šanony, děti si tak vkládaly euro desky a v první třídě to paní učitelka vkládala sama. Nenechávala jim dávat na výběr. Ve druhé a ve třetí dávala stranou práce jako – života báseň, slohové práce, prezentace. To, co měla nashromážděné třeba za 3 měsíce, potom dala dětem a ony si rozhodly, co tam chtějí. Hodně se používalo při tripartitách (třídní schůzky učitel, žák, rodič). Portfolia pro hodnocení používá, ale spíš jako osobní projev žáka.

10.	Svatopluk, Říčany	Žákovská portfolia používám. Sebehodnocení – reflexi práce v časovém horizontu.
11.	Dagmar, Mnichovice	Žákovská portfolia nepoužívám. Ještě jsem to nevyzkoušela.
12.	Dana, Mnichovice	Žákovská portfolia používám při schůzkách rodičů i při práci s dětmi ve třídě jako ukázky odvedené práce, nikoliv jako podklad pro hodnocení.
13.	Hana, Mnichovice	Žákovská portfolia používám. Portfolia používám pouze nepravidelně – boj s časem – obrovské rozpětí intelektových možností dětí, prostorem, ale štvě mě to, snad to někdy dám i celkově, jak bych si to představovala.
14.	Jana, Mnichovice	Žákovská portfolia používám a ve výuce je pro potřeby hodnocení aplikuji.
15.	Milena, Mnichovice	Žákovská portfolia používám. Jednou za čas si je prohlížíme a děti si dávají do souvislosti výstupy opakovaných činností a porovnávají své výkony, ale neporovnávají se mezi sebou.
16.	Alena, Rudná	Žákovská portfolia používám pro potřeby rodičů – mají možnost vidět v nich buď rozvoj schopností, příp. jejich stagnaci. Pro hodnocení je neaplikuji.
17.	František, Rudná	Žákovská portfolia používám. Pouze pro potřeby rodičů - přehled o školní práci, vyžaduje je i ČŠI.
18.	Tereza, Prácheň	Žákovská portfolia vytváříme, ale neslouží k přímo k hodnocení – spíše jako nástroj rekapitulace dosažených výsledků.
19.	Jaroslava, Benátky n. J.	Žákovská portfolia nepoužívám, nemáme zavedené (na1.st.)
20.	Mína, Benátky n. J.	Žákovská portfolia používám a je tam všechno. Je to výstupní složka žáka.
21.	Věra, Mladá Boleslav	Příklad: cizí slovo portfolio je název např. pro desky, do kterých dáváme vše, na čem během roku pracujeme (pracovní listy, myšlenkové mapy, malůvky, obrázky aj.) Může to být zavedený sešit, do kterého se lepí, stříhá a píše. Děti se v něm mohou vracet v čase a hledat zpětně informace. Stejně tak, jako učitel. Při některých předmětech jsou portfolia, dle mého, nesmysl.