

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Formativní hodnocení na 1. stupni ZŠ
Formative evaluation at the primary school

Vypracovala: Iveta Cée

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (7503T047)

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Formativní hodnocení 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 Čelákovících dne 2. 7. 2017

Iveta Cée

.....

podpis autorky práce

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za odborné vedení a velmi cenné připomínky při zpracování diplomové práce. Děkuji za její vstřícný přístup, ochotu při všech konzultacích a povzbuzování. Poděkování patří všem učitelům, kteří se ochotně zúčastnili mého výzkumu.

Děkuji také všem svým blízkým za podporu při studiu, ale především babičce Ladislavě Netolické, která mi pomáhala vytvořit studijní podmínky.

ABSTRAKT

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jak učitelé vedou své žáky k sebehodnocení a jak to souvisí s typem jejich vyučovacího stylu.

Teoretická část charakterizuje znaky jednotlivých vyučovacích stylů, které z těchto prostředí je vhodnější pro rozvoj sebehodnocení žáků, zvláštnosti jednotlivých vývojových období a schopnost sebehodnocení žáků v těchto vývojových obdobích.

V praktické části se věnuji prostřednictvím případové studie, výzkumu vyučovacích stylů deseti učitelů 1. stupně základních škol a jejich vliv na sebehodnocení žáků. Pro výzkumný úkol jsem využila zpracování dat pomocí metod pozorování a interview. Další použitou metodou je akční učitelský výzkum, kterým jsem se pokusila zjistit vlastní vyučovací styl a zda a jaké úrovně sebehodnocení jsou schopni žáci pátého ročníku. Výsledky výzkumu poukazují na vliv vyučovacího stylu učitele na sebehodnocení žáků. Vyučující s převahou facilitačního nebo liberálního vyučovacího stylu skutečně vedou žáky k sebehodnocení. Žáci pátého ročníku, kteří nebyli vedeni k sebehodnocení od ročníku prvního, nejsou schopni sebehodnocení úrovně středního školního věku.

KLÍČOVÁ SLOVA

Školní hodnocení, formativní hodnocení, sebehodnocení, vyučovací styl, sebepojetí.

ABSTRACT

The aim of my diploma thesis was to find out how teachers lead their pupils to self-assessment and how this effort relates to the type of their teaching style.

The individual teaching styles, their suitability for pupils self-esteem, the particularities of individual development periods and the pupils self-evaluation in these developmental periods are characterized in the theoretical part.

The practical part contains a case study, which describes the teaching styles of ten elementary school teachers and their influence on pupils' self-assessment. For the research task I used the data processing via observation and interviewing methods. Another method used in my research is the action teacher research, which helped me to find out my own teaching style and the level of self-esteem students are able to achieve in the 5th grade. The results of the research point to the influence of teacher's teaching style on self-assessment of pupils. Teachers focusing on the facilitating or liberal teaching style really lead pupils to the ability of self-assessment. Fifth-grade pupils who have not been lead to self-assessment since the first grade are not able to self-assess on the level of upper secondary school age.

KEYWORDS

School evaluation, formative evaluation, self – assessment, teaching style, self – consciousness.

Obsah

Obsah	6
ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VYUČOVACÍ STYLY A JEJICH VLIV NA SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA	12
1.1 Sebehodnocení.....	15
1.2 Exekutivní styl vyučování	20
1.3 Facilitační styl vyučování.....	22
1.4 Liberální styl vyučování	23
1.5 Vliv vyučovacího stylu na formativní hodnocení, sebehodnocení.....	24
2 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ	26
2.1 Vymezení pojmu klasifikace	30
2.2 Vymezení pojmu formativní hodnocení.....	31
2.3 Cíle formativního hodnocení.....	34
2.4 Klíčové komponenty ovlivňující formativní hodnocení.....	34
2.4.1 Metody, techniky a strategie vhodné pro použití formativního hodnocení... 36	
2.5 Vzdělávací koncepce a odborné poznatky ve vztahu k formativní funkci školního hodnocení	38
3 VLIV VÝVOJOVÝCH ZVLÁŠTNOSTÍ NA VEDENÍ ŽÁKŮ K SEBEHODNOCENÍ	40
3.1 První vývojové období - raný školní věk.....	42
3.1.1 Vymezení pojmu školní hodnocení	43
3.2 Význam školního hodnocení a sebehodnocení z pohledu prvního vývojového období	46
3.3 Druhé vývojové období - střední školní věk.....	47
3.4 Význam školního hodnocení a sebehodnocení z pohledu druhého vývojového období	49

SHRnutí TEORETICKÉ ČÁSTI	51
II PRAKTICKÁ ČÁST	54
4 CÍLE, ÚKOLY A CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	54
4.1 Výzkumné otázky	56
4.2 Metody výzkumu a popis výzkumného vzorku	56
4.3 Organizace výzkumného šetření.....	61
5 ŘEŠENÍ ÚKOLU č. 1	64
Pozorování	64
Interview	65
5.1 Prezentace údajů pozorování a interview učitele U1	66
5.1.1 Prezentace údajů pozorování U1:	66
5.1.2 Prezentace údajů interview U1:.....	69
5.1.3 Interpretace:	70
5.2 Prezentace údajů pozorování a interview učitele U2	72
5.2.1 Prezentace údajů pozorování U2:	72
5.2.2 Prezentace údajů interview U2:.....	75
5.2.3 Interpretace:	76
5.3 Prezentace údajů pozorování a interview učitele U3	78
5.3.1 Prezentace údajů pozorování U3:	78
5.3.2 Prezentace údajů interview U3:.....	80
5.3.3 Interpretace:	81
5.4 Prezentace údajů pozorování a interview učitele U4	82
5.4.1 Prezentace údajů pozorování U4:	82
5.4.2 Prezentace údajů interview U4:.....	84
5.4.3 Interpretace:	85

5.5	Prezentace údajů pozorování a interview učitele U5	86
5.5.1	Prezentace údajů pozorování U5:	86
5.5.2	Prezentace údajů interview U5:	88
5.5.3	Interpretace:	89
5.6	Prezentace údajů pozorování a interview učitele U6	90
5.6.1	Prezentace údajů pozorování U6:	90
5.6.2	Prezentace údajů interview U6:	91
5.6.3	Interpretace:	92
5.7	Prezentace údajů pozorování a interview učitele U7	94
5.7.1	Prezentace údajů pozorování U7:	94
5.7.2	Prezentace údajů interview U7:	96
5.7.3	Interpretace:	97
5.8	Prezentace údajů pozorování a interview učitele U8	98
5.8.1	Prezentace údajů pozorování U8:	99
5.8.2	Prezentace údajů interview U8:	100
5.8.3	Interpretace:	101
5.9	Prezentace údajů pozorování a interview učitele U9	103
5.9.1	Prezentace údajů pozorování U9:	103
5.9.2	Prezentace údajů interview U9:	106
5.9.3	Interpretace:	107
5.10	Prezentace údajů pozorování a interview učitele U10	109
5.10.1	Prezentace údajů pozorování U10:	109
5.10.2	Prezentace údajů interview U10:	111
5.10.3	Interpretace:	112
ODPOVĚĎ NA ÚKOL č. 1		113

6	ŘEŠENÍ ÚKOLU č. 2	116
6.1	Charakteristika výzkumného vzorku a popis výchozí pedagogické situace	116
6.2	Akční učitelství výzkum.....	117
6.2.1	Říjen 2016	118
6.2.2	Prosinec 2016.....	119
6.2.3	Březen 2017	120
	ODPOVĚĎ NA ÚKOL č. 2	122
	SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	124
7	ZÁVĚR	126
	Seznam použitých informačních zdrojů:	128
	Seznam tabulek	131
	Seznam příloh:	131

ÚVOD

Hodnocení nás provází každým dnem, každou činností, v osobním životě i v pracovním procesu. Nejvíce se nás samotných hodnocení dotklo v dětství, a to ve škole a je docela nezpochybnitelné, že se toto hodnocení podepsalo na utváření naší osobnosti. I já, jako dítě, jsem velice citlivě reagovala na hodnocení, které jsem z nějakého důvodu považovala za křivdu, stejně tak jako na nevhodnou poznámku ze strany učitele adresovanou mé osobě či jinému spolužáku, což v důsledku velice demotivuje a zanechává stopy na sebevědomí, způsobuje nechuť ke vzdělávání se a škole jako takové, i odmítání autority. Naopak hodnocení podané s lidským a empatickým přístupem, které může odstranit studijní nedostatky, hodnocení, které ukazuje cestu a směr, kterým se má žák ubírat, takové hodnocení má jiný a jasně pozitivní dopad, dá dítěti mnohem víc. Téměř každé dítě vstupuje do školy s přirozenou dětskou zvědavostí a touhou po poznání, učí se podle svých schopností a možností. Správné hodnocení považuji za jeden z nejdůležitějších bodů ve výchovně vzdělávacím procesu.

Jak hodnotit žáky ve výchovně vzdělávacím procesu, to je otázka, kterou se zabývají pedagogové i psychologové již mnoho let. Správné ověřování znalostí je významným prostředkem podněcování žáků k odpovědnějšímu, systematictějšímu plnění učebních úkolů. Školní hodnocení je neoddelitelnou součástí samotného vyučovacího procesu, to je důvod, proč mu věnovat pozornost. Týká se všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu, tj. učitelů, žáků, ale i rodičů a vrstevníků. Často jsou vztahy mezi jednotlivými účastníky tohoto procesu narušovány právě výsledky učebních činností a chování ve škole. Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na formativní hodnocení žáků v práci učitelů se zřetelem na vedení žáků k sebehodnocení. Důležitou roli v této souvislosti ve vyučovacím procesu hraje vyučovací styl učitelů.

Prostřednictvím své diplomové práce chci zjistit, jak každý z těchto typů vyučovacích stylů vede žáky formativním hodnocením k sebehodnocení, které pozitivně rozvíjí a formuje osobnost, zvyšuje žakovu sebeúctu a sebedůvěru, stává se vnitřní motivací pro samotné učení a v neposlední řadě je podkladem psychické vyrovnanosti. Formativní hodnocení by mělo žákovi poskytnout zpětnou vazbu, díky které se samotný žák dozví své přednosti, ale i další možnosti, které povedou ke zlepšení jeho výkonu.

Formativní hodnocení by mělo mít motivační hodnotu, mělo by vést k žákovu dalšímu rozvoji.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Část teoretická analyzuje jednotlivé vyučovací styly učitelů a jejich vliv na sebehodnocení žáků v jednotlivých vývojových etapách žáků. Dále analyzuje vliv hodnocení na samotnou osobnost žáka, jeho sebepojetí v návaznosti na sebehodnocení. Cílem teoretické části je analyzovat znaky jednotlivých vyučovacích stylů, jednotlivých zvláštností vývojových období raného a středního školního věku a schopnost sebehodnocení žáků v jednotlivých vývojových etapách. Jako metodu jsem zvolila analýzu odborné literatury. Cílem praktické části je provést výzkum, který je zaměřený na jednotlivé vyučovací styly pozorovaných učitelů a jejich vliv na sebehodnocení žáků. Chci zjistit, které vyučovací styly jednotlivých učitelů vytváří pozitivní podmínky pro provádění sebehodnocení samotných žáků a které naopak tento proces znesnadňují nebo úplně znemožňují. Jaké úrovně sebehodnocení jsou žáci schopni především ve čtvrtých a pátých ročnících, pokud k tomu byli či nebyli pedagogem vedeni od ročníku prvního.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 VYUČOVACÍ STYLY A JEJICH VLIV NA SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA

J. Mareš (2013) definuje vyučovací styly jako typické postupy daného učitele, které v daném období preferuje a používá je při edukaci, při řízení žákovského učení a při řízení práce třídy. Vyučovací styly nemají mezi sebou žádné hranice, mají mnoho společného, ale i odlišného. Různě se mohou také prolínat. Tyto postupy jsou ovlivněny učitelovou osobností, jeho kvalifikací a vzděláním, pedagogickými zkušenostmi a především jeho pojetím výuky. Vyučovací styl je složitým jevem, který lze definovat jako individuálně specifický způsob vyučování. Projevuje se konkrétními strategiemi a způsoby řízení učební činnosti jednotlivých žáků, volbou organizačního rámce výuky, volbou vyučovacích metod a postupů, preferováním různých typů materiálních didaktických prostředků a volbou typu komunikace v samotném vyučovacím procesu. Tento styl si tvoří vyučující sám, podle toho, co preferuje. Vyučovací styl zpravidla vzniká na základě učebního stylu samotného učitele. Velkou chybou je, pokud daný pedagog na tomto určitém konkrétním stylu ustrne a odůvodňuje své jednání tím, že to pro něj vždy byla nejlepší strategie učení a proto je nejvhodnější také pro jeho žáky. Každý žák je osobnost s odlišnými potřebami a může mu vyhovovat zcela jiný učební styl, odlišný právě od toho, který daný pedagog upřednostňuje. Vyučovací styl totiž dále vychází z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost a rozvíjí se pak působením vnitřních, ale i vnějších faktorů. Otázkou, jak by měl vypadat ideální učitel, se zabývaly již mnohé výzkumy. Mezi faktory ovlivňující vyučovací styl učitele patří např. jeho charakterové vlastnosti, osobnost, vztah k dětem, smysl pro spravedlnost, didaktické schopnosti, porozumění, trpělivost, důslednost, autorita, přátelský přístup, uvědomělost, používané strategie řízení procesu vyučování, profesní praxe a jeho vzdělání či styl přípravy na vyučovací hodinu. Znalost a přemýšlení o různých vyučovacích stylech, strategiích a jejich využití může pedagogům významně pomoci při samotné výuce, zlepšit jejich interakci se žáky a zvýšit pocit uspokojení s vlastní prací. Způsob myšlení a vyučování může přinášet konkrétní rozdíly v jednání a reakcích

učitele v reálném školním životě. Vyučovací styl je součástí komplexního vyučovacího procesu, kdy se jedná o spojení vyučování a učení, jehož cílem je maximálně efektivní předávání informací. Nejedná se ale o vztah jednostranný, nýbrž o proces, kdy se učitel i žák navzájem ovlivňují. Významnou roli v tomto procesu zastává i obsah výuky, tedy samotné učivo. Proto je nutné zvolit jinou strategii u výuky např. českého jazyka a jinou u výuky tělesné výchovy. Než se začnu zabývat samotnými vyučovacími styly, je potřeba stanovit si kritéria a oblasti pro srovnávání. Jimi jsou především součásti vyučování a to: (1) vyučovací metody, které se zabývají otázkou, jak učíme. Popisují dovednosti a postupy, které učitelé používají, aby žákům pomohli k získání vědomostí, znalostí a dovedností. Patří sem především plánování výuky, řízení činnosti žáků ve třídě, tvorba učebních úloh a aktivit, hodnocení práce žáků a podoba předávání těchto výsledků. (2) Vlastnosti a potřeby žáků, neboli, jak vnímáme žáky. Obsahuje také učitelovy znalosti o svých žácích a do jaké míry se o ně zajímá, včetně jejich zálib, nadání, zájmů, jejich osobního vývoje, rodinného zázemí a o jejich výsledky v předchozích školních letech. (3) Znalosti učiva, které nám říkají, jaké má učitel znalosti o vyučovacím předmětu, který vyučuje. Jak zdatný je v pojmech, teoriích a faktech. V neposlední řadě, jak dobře je seznámen s výzkumnými metodami, které se používají v jednotlivých vědách. Jak jsou učitelovy znalosti hluboké, aby ve výuce mohl používat např. metafory pro snadnější výuku. (4) Cíle, které popisují záměry vyučování, jako součást vyučovacího stylu a zabývají se tématem, proč učitelé učí a jak učí. Cíle bychom mohli definovat jako záměry, které vedou učitele při jeho snažení. Cíli mohou být například, co chci, aby žáci uměli a znali, čeho se snažím dosáhnout. (5) A charakter vztahů a interakce mezi učitelem a žákem, kdy vztahem a interakcí jsou myšleny vazby, které se tvoří mezi učitelem a žáky. Pro příklad mohu uvést odstup učitele od žáka, být přítelem žáka či zaměřit se myšlení a reakce žáka a s tímto zjištěním dále pracovat.

Dále je potřeba vyjasnit si rozdíl mezi stylem vyučovacím a učebním stylem, u kterých dochází v laické veřejnosti často k záměně v pojmu. Učební styl je specifický pro každého jedince, kdy se jedná o charakteristický způsob vnímání, zapamatování si informací, myšlení, rozhodování se, řešení problému jedince. J. Mareš (2013) vidí učební styl jako určitou metastrategii, která sdružuje učební strategie, taktiky a učební

operace. Tyto monitoruje, vyhodnocuje, reguluje s ohledem na podmínky učení a dosahované výsledky. S jejich pomocí pak může sledovat, co dělá, jak se učí, jak vlastně postupuje, když poznává – jde o metakognici. (tamtéž, s. 192) Styly učení jsou u většiny populace zautomatizované a neuvědomované postupy, používané pak po celý život. Vyučovacím stylem naopak rozumíme určitý způsob vedení výuky, který preferuje daný pedagog. Přičemž i jeho vyučovací styl, ačkoliv je flexibilnější, je ovlivněný samotným učebním stylem učitele. Je pak na učiteli, zda sám reflektuje efektivitu výuky a zda je ochoten svůj způsob vedení výuky upravit či dokonce změnit podle aktuálních potřeb žáků. Učitelé se pak stávají odborníky nejen na předmět, ale především na proces, působí jednak svou osobností, ale i dovednostmi a vlastnostmi. Každý vyučovací styl má svůj profil, je specifický tím, jak vnímá součásti uvedené výše a zda jsou tyto součásti dominující či vedlejší.

Členění různých vyučovacích stylů je velmi komplikované a jednotlivé kategorie jsou odvíjeny od preferencí konkrétních autorů či specifických kritérií, na které se tito autoři zaměřili. Např. G. Lojová (2005) rozlišuje vyučovací styly takto: (1) styl Pravohemisférový, kdy je učitel považován za umělce a (2) Levohemisférový styl, kde je učitel popisován jako učitel racionalista. Autorka přesto zdůrazňuje komplexnost přístupu, což znamená důležitost práce s oběma hemisférami. J. R. Sternberk (Škoda & Doulik, 2011) dělí vyučovací styly na (1) Monarchistický styl, který je charakterizován orientací na konkrétní cíl, potřebu, kdy je opomíjen smysl pro priority a potřeby. Tento pedagog je málo tolerantní a uznává pouze jednu cestu ke zvolenému cíli. Druhým stylem téhož autora je (2) Hierarchický styl, kdy se jedná o tolerantního, flexibilního a rozhodného pedagoga, který je typický vymezením cílů a jejich stupňů i přesného postupu jejich dosahování. Těmto stanoveným cílům přiřazuje rozdílné stupně důležitosti. (3) Oligarchický styl je popisován nerozhodností, pedagog neumí odlišit podstatné od nepodstatného, proto se snaží o komplexní přístup, aby na nic nezapomněl. Výuka tohoto stylu je nepřehledná a chaotická s množstvím nepotřebných informací. Posledním stylem dle J. R. Sternerka je (4) Anarchistický styl vyučování, kdy se pedagog jeví s velkým množstvím nediferencovaných cílů, problémy řeší náhodně a nesystematicky, popřípadě vyhýbavě. Vyznačuje se zbrklým chováním nebo naopak velmi váhavým.

Jako východisko pro svou práci jsem si vybrala a uvádím rozlišení vyučovacích stylů dle G. D. Fenstermachera, J. F. Soltise (2008). Jeho zpracování, ačkoliv může působit do jisté míry uměle, je pro mě a mou práci přehledné a přesně strukturované. Díky tomu vyhovuje mým cílům mého výzkumu. G. D. Fenstermacher (2008) rozlišuje styly vyučování na exekutivní, facilitační a liberální. V další části své práce se této typologii budu věnovat podrobněji. Jelikož se chci zaměřit na to, zda jsou a jaké vyučovací styly vhodné či vhodnějším prostředím vedoucím k sebehodnocení žáků, je potřeba vyjasnit si samotné sebehodnocení jako pojem a čeho je součástí.

1.1 Sebehodnocení

Sebehodnocení je nedílnou součástí výuky, jedná se o získanou dovednost a je především na pedagoga, aby žáka naučil hodnotit svou vlastní práci. Dítě se od útlého věku setkává se skutečností, že na jeho chování, úspěchy či neúspěchy, kladné či záporné vlastnosti někdo reaguje. H. Košťálová (2008) uvádí, že díky potvrzení těchto úspěchů a kladných vlastností rodiči, učiteli a dalšími významnými osobnostmi si dítě rozvíjí sebepojetí. Tvoří si obraz o sobě samém. Stejně tak reaguje i Z. Helus (2009, s. 183), kdy píše ve své publikaci: *„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, tvoří v období dětství stavební kameny našeho vlastního sebepojetí.“*

„Sebepojetí je projevem vztahu jedince k sobě samému. Vzniká a vyvíjí se na základě pohledu druhých lidí na dítě, způsobu, jak s nimi jednají, co od něho očekávají, jak na jeho úspěchy či neúspěchy reagují.“ (Z. Helus, 2009, s. 194)

Z. Helus (2009) také uvádí, že se sebepojetí skládá ze čtyř složek. (1) sebepoznání, což jsou poznatky o svých vlastnostech, schopnostech, předpokladech dosáhnout v určité situaci lepšího nebo horšího výkonu. (2) sebecitu, což jsou pocity, které má jedinec ze sebe sama a city, které k sobě chová, zda se za sebe stydí či sebou pohrdá, nenávidí se nebo naopak má k sobě zálibení, zda se máme sami rádi. (3) seberealizace, kdy usilujeme o svůj vývoj, o své zdokonalení a postupně se stáváme takovými, jací bychom chtěli být, vynakládáme úsilí k tomu, abychom se změnili či zlepšili. (4) sebehodnocení, kterým vyslovujeme sami o sobě soudy, porovnáváme své

výkony s minulostí nebo s výkony jiných, vynášíme o sobě samém soudy, vyvozujeme hodnotící závěry.

V době nástupu do školy ještě dítě nedokáže posoudit, zda je jeho přístup k řešení problému správný, ale pedagog, na základě zpětné vazby, může dítě nasměrovat, dát mu doporučení, jakým způsobem by mohlo daného cíle dosáhnout. Samotné rozvíjení sebehodnocení se může v určitém věku lišit. Od vyjádření pocitu z vykonané práce v podobě nějakého symbolu, pohybu, gesta a bez zdůvodnění až po kladení otázek pedagogem, jímž smyslem je především zamyslet se nad svou prací.

Součástí obrazu sebe sama, který si žák vytváří o sobě, o svých vlastnostech, svých schopnostech a svých výkonech je jeho subjektivní vnímání, prožívání a hodnocení sebe sama, svých předpokladů k výkonu a očekávaným výkonům. Tento vnitřní pohled na sebe sama může být odlišný od vnějšího pohledu na žáka.

V pozdějším věku, s vývojem myšlenkových operací, ale dítě začne vnímat i názory ostatních lidí, především vrstevníků. To se již u něj vyvíjí schopnost kritického sebehodnocení. Sebehodnocení je dovednost, kterou se musíme učit rozvíjet, je spojená s rozvojem sebevědomí a sebepojetí osobnosti. V pozdějším věku se také sebehodnocení stává stabilnější a žák je schopen si uvědomit, co už umí a co ještě ne. Nešetrné vedení při sebehodnocení může dlouhodobě negativně působit na žákovu psychiku.

Sebehodnocení je nedílnou součástí výuky a samozřejmě má také velký vliv na budoucí život žáka. Jedná se o získanou dovednost a je především na pedagogu, aby žáka naučil v první řadě hodnotit svou vlastní práci reálně. K tomu žák potřebuje dostatek času, aby se naučil, na základě přesných informací, odhalovat a opravovat chyby. Aby učitel mohl přejít k vlastnímu sebehodnocení, musí žáci získat dovednost střízlivého odhadu vlastních schopností. Tato dovednost je podmíněna zdravým sebepojetím, sebedůvěrou v překonávání překážek a zvládnání stále vyšších cílů. Zásady sebehodnocení tvoří důležitou součást hodnocení žáků. Sebehodnocením se také posiluje sebeúcta i sebevědomí žáků.

Potřeba sebeúcty je jedna ze specifických lidských potřeb, kterou znázornil americký psycholog A. Maslow ve své pyramidě a zařadil ji do potřeb deficitních. Mezi

deficitní potřeby patří fyziologické potřeby, potřeba jistoty a bezpečí, potřeba lásky a sounáležitosti a také potřeba sebeúcty. Je nutné vědět, že pokud se např. žák bojí jít do školy, protože je ponižován, zesměšňován učitelem, tj. jsou ohroženy jeho potřeby jistoty, bezpečí a sebeúcty, bude mít pravděpodobně potíže s učením. Dle Slavíka (1999) je sebeúcta opakem pocitu méněcennosti a nutným předpokladem sebedůvěry a psychické vyrovnanosti. Přičemž o míře sebeúcty rozhoduje skutečnost, jak se člověk sám hodnotí, jak je spokojený sám se sebou zejména v oblastech, které pokládá za důležité. *„Pro učitele je velmi důležité, že žákova snížená sebeúcta a pesimistický pohled na sebe silně podkopává motivaci k učení a zhoršuje jeho učební výsledky.“* (J. Slavík, 1999, s. 144)

Pozitivní sebehodnocení zvyšuje žakovu sebeúctu a sebedůvěru. Sebeúcta je respekt k sobě samému, kdy vím, kdo jsem, co dokážu, jaké mám hodnoty. Je tedy, jak jsem již zmínila výše, podkladem sebedůvěry a psychické vyrovnanosti. Děti, zejména pak na 1. stupni základní školy, hodnotí samy sebe na základě hodnocení učitele, proto bychom se, jako učitelé, neměli soustředit pouze na výkon, ale měli bychom věnovat pozornost sebevědomí. Sebevědomí spojené se sebeuvědomováním buduje orientaci na zvládání. Některé děti mají před nástupem do školy vytvořenou orientaci na zvládání nebo naučenou bezmoc. Ty, které jsou orientovány na zvládání, se rády učí a dokáží se vyrovnat i s neúspěchem. Jsou ale schopny úspěch i prožívat a to i v náročných úkolech. Naopak děti s naučenou bezmocí v úspěch nevěří a domnívají se, že ať se snaží sebevíc, stejně to dopadne špatně. Pokládají si otázku, proč by se měly snažit? Tato bezmoc vede ke snížení důvěry v dosažení cílů a rezignaci. Uvádím proto některé znaky orientace na zvládání a naučené bezmoci.

Tabulka 1: Orientace na zvládání

Orientace na zvládání	Naučená bezmoc
Ochotně se pouští do náročných úkolů.	Není ochoten se vyrovnat s úkoly.
Vnímá problémy jako výzvy.	Vnímá problémy jako zkoušky svých schopností.
Přijímá neúspěchy bez výmluv.	Nabízí omluvy pro své neúspěchy.
Je přizpůsobivý, zkouší to jinak.	Je rigidní, lehce se vzdává.
Je motivován učením samým.	Chce udělat dojem.
Své schopnosti hodnotí pozitivně.	Sám sebe hodnotí negativně.
Má pozitivní postoj k učení.	Má negativní postoj k učení.

1

Při procesu sebehodnocení se žák snaží popsat, co se mu daří a co mu ještě nejde. Jak bude pokračovat. Při školní práci bychom měli žáka vést tak, aby komentoval své výkony a výsledky. Chybu je nutno chápat jako přirozenou věc v procesu učení, jako důležitý prostředek učení. Žáci, kteří získají vhled do svého vlastního učení, si své učební cíle plánují a sami vyhodnocují, jak se jim je daří naplňovat. Tím samozřejmě zlepšují své výsledky učení a efekt je přikládán žakově příležitosti k vlastní seberegulaci. Mezi hlavní důvody rozvoje sebehodnocení žáků patří především rozvoj osobnosti žáků, kdy se samotný žák stává spoluzodpovědným za svůj vlastní rozvoj. Tuto dovednost mohou pak žáci využívat i v mimoškolním životě v průběhu celého svého života.

¹ Zdroj: autorka práce

Sebehodnocení je také součástí autonomního hodnocení a to zase součástí formativního hodnocení. Autonomní hodnocení neboli vnitřní hodnocení slouží žákovi jako motivační podnět a také jako nástroj pro posuzování a ovlivňování výsledků učení. Toto hodnocení je vlastně hodnocení svěřené do rukou samotného žáka, které je schopen používat a zvládat ho, rozumí mu a dokáže ho obhájit i vysvětlit. Tato dovednost ho vede k metakognici, kdy reflektuje své vlastní učební procesy. Zároveň podporuje jeho sebepoznání, sebevědomí, napomáhá mu směřovat jeho proces učení, kdy si uvědomuje vlastní pokroky a posiluje se tímto jeho odpovědnost za vlastní výkon. Cílem je tedy naučit hodnotit sebe i druhé. Přítomnost autonomního hodnocení ve výuce, postupné zvládnutí hodnocení žákem, zájem o ně a přebírání zodpovědnosti za své jednání a za své hodnotící soudy je cílem vzdělávacího procesu. K. Starý (2016) uvádí, že pokud si přejeme, aby cílem současné školy bylo rozvíjení klíčových kompetencí, měli bychom vést žáky k přebírání zodpovědnosti za své učení. A pokud si přejeme, aby oni sami byli schopni posoudit své výkony nebo výkony svých spolužáků, hovoříme pak o autonomním hodnocení.

Sebehodnocení je i součástí autoregulace, která představuje schopnost řídit své volní jednání a vědomě usilovat o dosažení stanoveného cíle. Pro celý proces učení proto nestačí pouze vstřebat získané znalosti, ale především zjistit, jak se co nejlépe učit. Pak je důležitým prvkem autoregulace skutečnost, že žák se stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení po stránce motivační, činnostní i metakognitivní. Autoregulace se vyvíjí z vnější regulace, tzn. z řízení druhou osobou, např. učitelem, který, dbalý své odpovědnosti za osobní rozvoj žáka, řídí jeho aktivity tak, aby se jeho řízení stávalo podnětem, nástrojem i inspirací a v neposlední řadě metodou samotného sebeřízení žáka. Souběžně ale u žáka probíhá i jeho spontánní vývoj jeho autoregulačního snažení, kdy se dítě samo snaží se sebou něco udělat. Existují dvě senzitivní vývojová období, kdy jsou žáci připraveni k autoregulaci a to: období, kterým se zabýváme ve své práci - mezi 6 a 12 lety a pak okolo 16. roku dítěte. Pro samotné učení a poznávání se autoregulace realizuje v tvorbě postupů učit se, v tvorbě metakognitivních strategií, což jsou strategie poznávání vlastního poznávání, které vedou k jejich zdokonalování, dále pak ve vytváření seberozvojových programů, které vedou ke snižování závislosti na vnějším vedení a koneckonců ve vytváření

sebehodnotících kompetencí, což znamená hodnotit sebe sama tak, abych byl maximálně nezávislý na hodnocení učitelem. „Autoregulace úzce souvisí se sebezpojetím a ve své rozvinuté podobě se stává předpokladem osobnostní zralosti, nezávislosti, svébytnosti.“ (Z. Helus, 2009, s. 189)

„Autoregulace neboli sebeřízení znamená, že jedinec se vymaňuje z odkázanosti na druhé a umí se v různých situacích a oblastech svého života ovládat, že dokáže organizovat své činnosti, zvažovat alternativy postupů a volit ty optimální.“ (Z. Helus, 2009, s. 194)

Dítě na jedné straně tíhne k autoregulaci spontánně, ale na druhé straně čerpá z příkazů, zákazů, doporučení a instrukcí za podmínky, že je k němu přistupováno partnersky, čímž je učitel činí účastným na rozhodování a přebírání zodpovědnosti. Žák je schopen seberegulace, sledovat a vyhodnocovat vlastní práci. Pojmem autoregulace neboli sebeřízení, dle Heluse (2009), poukazujeme na skutečnost, že jedinec se svým úsilím vymaňuje z ovládnutí druhými a reguluje i řídí své myšlenkové postupy, své učení, své chování a ovládá sám sebe.

Nyní se po vyjasnění pojmu sebehodnocení vracím k rozlišení jednotlivých vyučovacích stylů dle G. D. Fenstermachera, J. F. Soltise (2008), kdy je, jak jsem již výše uvedla, rozlišuje na tři základní styly.

1.2 Exekutivní styl vyučování

Prvním z nich je exekutivní vyučovací styl, kdy pedagog vyučující tímto vyučovacím stylem je v roli manažera v procesu učení, je řídicí jednotkou přenosu znalostí a vědomostí, kdy klade důraz především na obsah výuky a vyučovací metody. Pedagog je v tomto případě pro žáka jediným zdrojem informací. Pedagog vyučující tímto vyučovacím stylem používá propracované učební materiály a ověřené vyučovací metody. Ty mu pak poskytují nástroje pro efektivní řízení třídy a pro podporu učení. „Učitel je zde chápán do jisté míry jako manažer v továrně a žáci jako surový materiál, který je přetvářen do podoby výrobků – informovaných a vzdělaných jedinců.“ (G. D. Fenstermacher, J. F. Soltis, 2008, s. 76) Centrem zájmu pedagoga je tedy přenos vědomostí, za které je pak zodpovědný a vědomosti přitom považuje za objektivní

informace existující mimo něj i žáky. Pedagog manažer nijak nerozvíjí vztahy se svými žáky, ale to neznamena, že je mezi žáky neoblíbený. Jeho hodiny jsou propracované a pečlivě připravené, strukturované a s minimem prostojů. Upřednostňuje metodu frontální výuky. Důraz klade na povinnosti, pracovní zátěž, získávání oborových znalostí, dosahování výsledků a odpovědnost za plnění či neplnění úkolů. Naopak malou pozornost věnuje správnému použití získaných znalostí. Předchozí znalosti žáka považuje za nežádoucí a ani se nijak nepokouší o jejich rozšiřování. „*Učitel není „uvnitř“ procesu učení, ale „vně“, odtud reguluje obsah i aktivity žáka.*“ (G. D. Fenstermacher, J. F. Soltis, 2008, s. 76) U tohoto vyučovacího stylu jsou zcela opomíjeny vlastnosti a zájmy jednotlivých žáků, jejich sociální a kulturní rozdíly a specifika různých oblastí učiva. Podle pedagoga, vyučujícího exekutivním vyučovacím stylem, přichází žák do školy částečně nebo úplně bez znalostí a teprve pedagog, prostřednictvím výukových procesů, umožňuje žákovi znalosti získávat. Exekutivní vyučovací styl se nedostatečně věnuje vzdělávacím cílům, zejména těm, které rozvíjí zdatnost tělesnou, emoční vyrovnanost, osvojování si praktických dovedností a výchovu demokratického občana. Na druhé straně se exekutivní vyučovací styl zaměřuje na nakládání s časem, často je takovýto pedagog spojován s termínem timemanager, který se snaží udržet žáky ve stejném pracovním tempu. Oprava písemného či verbálního projevu žáka, v tomto případě zpětná vazba, je okamžitá a adekvátní. Pedagog manažer vystupuje autoritativně, proto nachází uplatnění především u většího kolektivu. Proto není tento typ vyučovacího stylu vhodný pro individuální výuku. Silnou stránkou exekutivního vyučovacího stylu je skutečnost, že poskytuje srozumitelné, přímočaré prostředky k přenesení poznatků od zdroje k žákovi. „*Pro exekutivní vyučovací styl je například typické, že znalosti jsou považovány za něco, co existuje mimo učitele a žáka – jakési objektivní informace. Úlohou učitele je předávat tyto informace žákům. Učitel v tomto případě funguje jako jakýsi doručovatel.*“ (G. D. Fenstermacher, J. F. Soltis, 2008, s. 30) Dominantou exekutivního vyučovacího stylu jsou tedy především vyučovací metody a znalosti učiva, proto je hlavním zájmem exekutivního vyučovacího stylu využít vyučovací metody, jako jsou například řízení času při výuce, žákova orientace v učivu, korektivní zpětná vazba, povzbuzování a poskytování dostatečného času na odpověď, pečlivě strukturovaný výukový program, podrobně zpracované přípravy na hodinu, pečlivé

zjišťování výsledků učení žáků, zejména pak standardizovanými testy. Samotná znalost učiva v jednotlivých předmětech pro učitele manažera stačí sama o sobě. Méně ho zajímají potřeby žáků a jejich pokroky v učení.

Vzhledem k dominujícím prvkům exekutivního vyučovacího stylu, kterými jsou především vyučovací metody a znalosti učiva, se domnívám, že tento vyučovací styl není vhodným prostředkem vedoucím k sebehodnocení žáků. Sebehodnocení, které je založeno především na rozvoji osobnosti žáka, je součástí formativního hodnocení a to je založeno na aktivním zapojení žáků do vyučovacího procesu. Na základě dialogu mezi pedagogem a žákem je pedagog schopen analyzovat chybný myšlenkový postup či přehodnotit postupy v procesu učení a neustále přizpůsobovat výuku měnícím se potřebám jednotlivých žáků, proto se domnívám, že tento vyučovací styl není příliš vhodným prostředím pro formativní hodnocení, jejíž součástí je autonomní hodnocení a sebehodnocení.

1.3 Facilitační styl vyučování

Druhým stylem vyučování, dle G. D. Fenstermachera (2008), je facilitační vyučovací styl, kdy je pedagog označován jako facilitátor. Je zde míněna empatická osoba, která žákům pomáhá rozvíjet jejich osobnost, dosahovat vysoké úrovně sebeporozumění, stát se plnohodnotným člověkem. „*Učitel-facilitátor se pokouší dosáhnout authenticity, pomáhat každému žákovi stát se autentickou osobností a současně hodnotným člověkem.*“ (G. D. Fenstermacher, J. F. Soltis, 2008, s. 42) Pojem facilitátor můžeme přirovnat k odborníkovi – koordinátorovi, který aktivně řídí diskusi po stránce procesní, odpovídá za její průběh, ale nikoliv za její obsah. Facilitátor se v první řadě zaměřuje na žakovu osobnost a interakci s ním. Zohledňuje znalosti a zkušenosti, se kterými žáci vstupují do vyučovacího procesu, využívá je ke svým výukovým cílům. Svůj úkol pedagog – facilitátor chápe jako propojování těchto poznatků s novými pohledy, které se žáku prostřednictvím školy naskytnou. Na prvním místě a dominantou facilitačního vyučovacího stylu, je tedy vnímání potřeb a zájmů žáka, kdy pedagog bere ohled na rozdílnost mezi jednotlivými žáky a zároveň vede žáky k respektování se navzájem. Vztahy učitel – žák a vzdělávací cíle vnímá také jako důležité, ale jsou

propojeny s vnímáním žáka jako jedinečné osobnosti. Učitel-facilitátor bere učivo jako prostředek rozvoje žáka. Cíle u tohoto vyučovacího stylu se soustřeďují na individualitu žáka a snaží se v něm maximálně rozvinout jeho osobní potenciál. K dosahování cílů, jako je autenticita, sebeaktualizace nebo osobní smysl, je potřeba vzhledu pedagoga do žakových životních zkušeností. K tomuto si musí pedagog vybudovat kvalitní osobní vztahy se svými žáky. Učitel-facilitátor věří, že otázky zkoumající formování osobnosti žáků a vztahy mezi účastníky vyučování, patří neoddělitelně ke vzdělávacímu procesu.

Orientace na žáka a jeho rozhodování, autenticitu a sebeaktualizaci, povzbuzování, péče a vedení k budování sebeúcty, jsou charakteristické rysy pro facilitační styl vyučování a dle mého názoru je vhodných prostředím vedoucím k sebehodnocení žáků.

1.4 Liberální styl vyučování

Posledním, ze zmiňovaných stylů vyučování, je liberální, kdy se pedagog jeví jako osobnost, která žáky zasvěcuje do různých způsobů lidského poznání, osvobozuje jejich mysl a pomáhá jim stát se morálně hodnotnými lidskými bytostmi. Pedagog hledá způsoby, jak žáka povzbudit, aby sám jevil zájem o znalosti, přičemž jsou kladeny požadavky na přesné složení učiva, které si má žák osvojit. Cílem je pak napojení těchto poznatků na praktický život. „*Pro liberálního učitele nejsou znalosti cílem samy o sobě, ale prostředkem k uvádění žáka do vědění a poznání nashromážděného za účelem vývoje lidského druhu.*“ (G. D. Fenstermacher, J. F. Soltis, 2008, s. 30)

Dominantou jsou však vzdělávací cíle a znalost učiva, kdy se jedná o přílišnou zaměřenost na vědeckou stránku výuky, což v důsledku může vést k zahlcení žáků velkým množstvím pojmů, které pedagog nezvládá redukovat. Vedlejší úlohu pak tedy hrají metody, potřeby žáků a interakce mezi učitelem a žákem. Znalost učiva hraje významnou roli i v případě vyučovacího stylu exekutivního, ale u exekutivního vyučovacího stylu je cílem zvládnutí učiva, vzdělávací cíle splývají se znalostí učiva a není důležité, jak se žák něco naučí nebo jak vytvářet vazby mezi učitelem a žáky. Pro pedagoga, vyučujícího liberálním vyučovacím stylem, není získání znalostí učiva samo o sobě, ale hledá, jak povzbudit žáka, aby shromáždil poznání a moudrost,

aby bylo formováno jeho uvažování a rozvíjen jeho charakter. Učitele liberála zajímá, jak žáka podpořit ve zvědavosti. Pro liberální vyučovací styl je velmi zásadní vystupování učitele, který jde vždy příkladem, protože určuje, zda znalosti a dovednosti směřují k cíli osvobodit lidskou mysl. „*Liberálům nestačí, když jsou poznatky a dovednosti žáky jednoduše absorbovány, byť třeba v úplnosti. Musí být získány takovým způsobem práce, který odpovídá charakteru učiva. Pouze tímto způsobem lze podle liberálů dosáhnout vzhledu do velké tradice tvořivého myšlení lidstva, což je konečným vzdělávacím cílem v liberálním vyučovacím stylu.*“ (G. D. Fenstermacher, J. F. Soltis, 2008, s. 64)

Znalost učiva u liberálního vyučovacího stylu chápeme jako postupné osvojování myšlenek, teorií a postupů. Zvládnout nějakou vědní disciplínu znamená naučit se hlavní myšlenky, pochopit logickou strukturu, být schopen provádět vědecký výzkum a umět vyjádřit, co tvoří podstatu těchto znalostí. Liberál vidí znalost učiva jako prostředek k žákovi správnému uvažování, děláním správných závěrů, k samotnému porozumění světu. K formativnímu hodnocení, jehož součástí je i sebehodnocení, je potřeba, aby pedagog své žáky dobře znal, což není dominantním znakem liberálního vyučovacího stylu. Přesto se domnívám, že na základě výše zmíněného, se také jedná o prostředí vedoucí k sebehodnocení žáků. Jedním z důvodů je také skutečnost, že učitel liberál se snaží žáky podněcovat ve zvědavosti, povzbuzovat je a rozvíjet jejich charakter což si myslím, že bez úplné znalosti žáků není možné.

1.5 Vliv vyučovacího stylu na formativní hodnocení, sebehodnocení

Jelikož je formativní hodnocení především nástrojem pedagogické komunikace, který informuje žáka o možnostech jeho zlepšení, kdy pedagog může formovat žákův vývoj v učebním procesu, má vyučovací styl učitele na tuto skutečnost značný vliv. Jestliže je formativní hodnocení především průběžné hodnocení pokroku a jeho porozumění učivu ze strany žáka, učitele i žáků mezi sebou, má rovněž vyučovací styl učitele na tuto skutečnost značný vliv. Pro formativní hodnocení je důležité, aby učitel své žáky dobře znal a věnoval se rozvíjení vztahů mezi učitelem a žákem, ale i mezi žáky navzájem. Exekutivní vyučovací styl zdůrazňuje dobré řízení třídy a je zaměřený

na efektivní učení, které nebere ohled na porozumění, jelikož zájmy a potřeby žáka, interakce mezi učitelem a žákem je vedlejším prvkem v procesu učení. Základem facilitačního vyučovacího stylu je rozvoj žáka jako autentické, sebeaktualizované osobnosti, kdy učitel klade důraz na snahu porozumět žákům a jejich potřebám. „*Učitel-facilitátor klade formování zdravé osobnosti nad zvládnutí jednotlivých vyučovacích předmětů. Facilitátor pomáhá žákům, aby se stávali aktualizovanou, autentickou osobností, která má smysl sama o sobě a která se bude rozvíjet i poté, co opustí školu.*“ (G. D. Fenstermacher, J. F. Soltis, 2008, s. 74) Vztahy a interakce mezi učitelem a žákem jsou v popředí u facilitačního vyučovacího stylu, především pak při variantě pedagogické péče, která klade důraz na vztahy se žáky a na práci učitele, která vede k rozvíjení osobnosti žáka. Facilitační vyučovací styl umožňuje žákům poznat svou jedinečnost – sebepoznání a sebeaktualizaci. Liberální učitelé se zabývají znalostmi na vysoké úrovni, snaží se formovat myšlení, usuzování žáků a morální jednání žáků. Vztahy a interakce mezi učitelem a žákem hrají u liberálního vyučovacího stylu důležitou roli, ale jsou spíše vnímány jako prostředky k dosahování cílů. G. D. Fenstermacher (2008, s. 83) uvádí, že liberálnímu vyučovacímu stylu je často vytýkáno, že je zaměřeno především na zvýhodněné žáky.

2 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ

„Formativní hodnocení jako – časté, interaktivní hodnocení pokroku žáka v učení, porozumění učebním potřebám žáků a přizpůsobení výuky těmto potřebám – je důležitou součástí vzdělávacího procesu.“ (K. Starý, 2005, s. 279)

Pedagog by měl vytvářet nesoutěživé prostředí pro žáky, které rozvíjí sebedůvěru, samostatnost a zodpovědnost. Žáci, kteří získají vhled do svého vlastního učení, si své učební cíle plánují a sami vyhodnocují, jak se jim je daří naplňovat. Tímto zlepšují výsledky svého učení, přičemž efekt je přikládán skutečnosti, že tito žáci mají příležitost k seberegulaci, kdy v procesu sebehodnocení je nositelem hodnotící aktivity žák. Žákův výkon – žákova reflexe – žákova metareflexe – učitelova metareflexe. Je ale potřeba žáku předložit hodnotící kritéria, podle kterých je schopen reflektovat svůj výkon. Žákovou metareflexí je odhalení chyby a posouzení proč k chybě došlo. Učitelovou metareflexí je sledování myšlenkových pochodů žáka při řešení zadaného úkolu, předvídání jeho kroků, porozumění, proč žák chyboval a umění navrhnout doporučení. K. Starý (2016, s. 35) uvádí ve své publikaci, že čas věnovaný sebehodnocení rozvíjí celkovou osobnost žáka.

Sebehodnocení, ale i vrstevnické hodnocení mohou být stejně účinné a je dobré je zavádět současně, jelikož každá z těchto metod pohlíží na žáka z jiného úhlu a nabízí tak obohacující pohled na žákovo učení. Pak společně s učitelovým hodnocením, srozumitelnými a předem známými cíli, které jsou formulovány z pohledu žáka a kritérii tvoří jeden celek. Jestliže je formativní hodnocení považováno za zpětnovazební, pak zpětnou vazbou je korekční informace směřovaná na žáka, který chce vědět, jak probíhá proces, jehož je součástí. Přičemž zpětnovazební informaci můžeme předat jak verbálně, tak i neverbálně pomocí postojů, gest, mimiky. Pedagogu zpětná vazba poskytuje informaci o skutečnosti, zda jsou použité postupy, formy a metody účinné a přiměřené. Na základě těchto informací pak vyvozuje závěry a plánuje další postupy ve výuce. Žáka zpětná vazba informuje o skutečnostech, zda vedou jeho činnosti a úsilí k vytyčenému cíli. V tomto případě je pro žáka důležitá informace už v průběhu učení, kdy by měl mít možnost korekce chybného postupu. Rodičům zpětná vazba sděluje, jak se jeho dítěti ve škole vede, podává jim informace o jeho silných, ale i slabých stránkách. Poskytnout formativní hodnocení je důležité

pro žáky, kteří nejsou ve škole příliš úspěšní, ale neméně důležité je právě i pro žáky, kteří úspěšní jsou. Formativní hodnocení je náročné na čas i dovednosti učitele, jelikož napsat komentář do písemné práce vyžaduje větší úsilí než napsat známku. Přičemž k napsání slovního hodnocení nestačí mít pouze dobrou vůli, ale je potřeba mít i profesní dovednosti. Slovní hodnocení může být stejně tak sumativní, jako i formativní. Pokusím se vyjasnit pojem sumativního hodnocení, který je často v literatuře uváděn dichotomicky k pojmu formativní hodnocení:

Slovní hodnocení je standardní forma hodnocení žáků ve škole, garantovaná MŠMT, ale není jedinou alternativou známkování. Slovní hodnocení má své přednosti, ale také rizika. „*Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možností žáka. Slovní hodnocení je posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, event. překonání nedostatků. Slovní hodnocení je komplexním hodnocením rozvoje osobnosti žáka, neomezuje se tedy jen na popis výkonu, ale postihuje i proces vyučování a učení, zároveň se netýká jen kognitivních procesů, ale rozvoje celé osobnosti, včetně sociálních vztahů, úrovně spolupráce, charakterových vlastností*“ (Slovní hodnocení, 1994, s. 12) „*Slovní hodnocení je organickou součástí celého pojetí vyučování, které je zaměřeno především na rozvoj žákovy osobnosti*“ (Slovní hodnocení, 1994, s. 11) Slovní hodnocení má poskytnout informaci především žákovi, ale zároveň musí informovat i rodiče o výsledcích ve vyučování. Mělo by být konkrétní. Slovní hodnocení by mělo být žákovi i rodičům srozumitelné. Neomezuje jen na výsledky práce, ale i na jeho vývoj, zhodnocení snahy žáka, ukazuje i možnosti dalšího rozvoje žáka. Vyjadřuje úctu k osobnosti žáka. Správná forma je přínosem k další motivaci a plánování další práce žáka. Žák není slovním hodnocením stresován, jak se může stát v případě klasifikace a nevyvolává v něm pocit neúspěchu nebo méněcennosti. Více o klasifikaci níže v kapitole 2.1. Slovní hodnocení by mělo naopak rozvíjet zdravou sebedůvěru, což je důležité právě na prvním stupni základní školy. V České republice si pedagog může zvolit formu hodnocení. Může si zvolit známkování, slovní hodnocení nebo kombinaci obou hodnocení. Každopádně slovní hodnocení je krokem směrem k formativnímu hodnocení. Problém ovšem nastává při přechodu na jinou školu, kdy se žákem přechází známka, nikoliv slovní hodnocení. Pokud už se pedagog rozhodne pro

slovní hodnocení, měl by mu věnovat dostatek času, aby splnilo svou funkci. Slovní hodnocení je pro žáky oproti známkování motivující, protože je v něm posuzován žákův individuální pokrok. Tímto se také vyhneme srovnávání žáků mezi sebou. „*Při slovním hodnocení neusilujeme o stejné – srovnatelné formulace, neboť účelem není srovnávat jednoho žáka s druhým, ale postihnout individuálně výsledek vyučování a učení jednoho – právě hodnoceného žáka*“. (Slovní hodnocení, 1994, s. 13)

Jak jsem se zmínila již výše, slovní hodnocení může být sumativní i formativní. Přičemž dělení na sumativní a formativní hodnocení vychází především z: (1) odlišného načasování, (2) hlavního adresáta, (3) a účelu, kterému daný typ slouží. Nejčastěji se tyto dva typy rozlišují na základě načasování, kdy účelem sumativního hodnocení je získat konečný přehled dosaženého výkonu žáka nebo se vztahuje k celkovému výkonu žáků za určité období, s cílem zaměřit se pouze na žákův výkon. Může tedy být vyjádřeno známkou nebo jejím ekvivalentem, nebo také verbálně, např. „*Janička patřila po celý rok k nejlepším žákům*.“ Sumativní hodnocení je chápáno jako finální hodnocení, které informuje o tom, co žák zvládl na konci určitého období, formativní hodnocení je označováno jako průběžné. „*Sumativní hodnocení je hodnocení souhrnné, závěrečné, bilancuje větší úsek práce, končí závažnou známkou, verdiktem o tom, zda žák uspěl – neuspěl, zda může postoupit dál či nikoliv*.“ (J. Mareš, 2013, s. 85) Sumativní hodnocení bývá většinou určeno pro veřejnost a jeho podoba je administrativně stanovena (jedná se např. o vysvědčení), někdy mívá i existenční důsledky. Za sumativním hodnocením se skrývá pouze výsledek vykonané práce, neurčuje žákovi ani směr, kterým by se měl či mohl vydat na cestě v učení a ani mu nesděljuje, kde se např. dopustil chyby, aby ji mohl odstranit či napravit, především aby se již neopakovala. Za sumativním hodnocením se mnohdy skrývá také emocionální ublížení, které v žádném případě neposiluje sebevědomí a sebedůvěru žáků, obzvláště pak žáků 1. stupně základní školy. Ze sumativního hodnocení nevyplyne na povrch ani žákův mylný myšlenkový postup a naopak ani správný, který by mohl být radou či směrem pro spolužáky. „*Slovo sumativní (z lat. summa = hlavní obsah, úhrn, celek, stručné vyjádření) naznačuje, že smyslem tohoto typu hodnocení je „získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech (proto se mu také někdy říká finální*

hodnocení) nebo kvalitativně roztrždit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů aj.).“ (J. Slavík, 1999, s. 37)

Podle hlavního adresáta slouží sumativní hodnocení zejména jako informace pro rodiče nebo pro přijímací řízení na střední školu. Formativní hodnocení slouží primárně žáku.

Účelem formativního hodnocení je objevování toho, co žáci vědí, čemu rozumějí nebo co můžou udělat. Účelem sumativního hodnocení je pak vyjádřit, jestli žáci vědí nebo rozumějí. Oba tyto typy hodnocení mají důležité místo ve výchovně-vzdělávacím procesu a ovlivňují jej.

Pro přehlednost uvádím charakteristiku sumativního a formativního hodnocení jakou uvádí ve své publikaci K. Starý, V. Laufková a kol. (2016)

Tabulka 2: Sumativní a formativní hodnocení

Charakteristika	Sumativní hodnocení	Formativní hodnocení
Cíl	změřit výkon žáka na konci procesu, shrnout dosažené výkony, porovnávat výkony žáků mezi sebou	identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním výuku, vylepšit učební výsledky všech žáků
Načasování	konečné (na konci nějaké etapy, studijního období)	průběžné (poskytované v procesu učení)
Účel	hodnocení učení, kontrola žákova učení	hodnocení pro učení, podpora žákova učení
Komu primárně slouží	učiteli, rodiči, škole, na kterou se žák hlásí, vzdělávací politice	žákovi
Role učitele	měřit úroveň naučeného a udělovat známky	poskytovat okamžitou, konkrétní zpětnou vazbu a podporovat žákovo učení
Zapojení žáků	minimální	žádoucí
Motivace žáků	vnější	vnitřní
Efekt na učení	slabý, prchavý	silný, pozitivní, dlouhodobý

2.1 Vymezení pojmu klasifikace

Jedná se o formu hodnocení výsledných výkonů a chování žáka hodnotícím stupněm 1-5. Klasifikace zahrnuje kromě hodnocení žákova výkonu a jeho chování také vyjadřovací schopnosti, morální návyky, pracovní návyky, vztah žáka k učení atd., což je velice obtížné vyjádřit jen jedinou číslicí, kterou je právě známka. Známkování se

děje při vzájemném porovnávání výkonů žáků navzájem. Naopak na známku, jsou rodiče zvyklí, jsou symbolem jakéhosi úspěchu. Ke známce se nevracíme, abychom s ní nějakým způsobem dále pracovali, jak je tomu naopak u formativního hodnocení.

Pasch (1998) označuje známku za značku, kterou naše společnost používá k vyjádření získané hodnoty. Jedná se o určitý certifikát, kterým sdělujeme zprávu o získaných znalostech a dovednostech.

„Známka se tedy dotýká vědomí a citů žáka, prožívají ji nejen žáci, ale i kamarádi a rodiče. Ale rozvíjí známka smysl pro kolektivismus a kamarádství, pocit vlastní důstojnosti a odpovědnosti, vychovává k sebekázni a sebeovládání, upevňuje vůli a zvyšuje odpovědnost za konanou práci, vyvolává ješitnost, pýchu a stud a pomáhá vůbec formovat mravní osobnost? Domníváme se, že by nebylo na místě odpovědět na tyto otázky kladně.“ (Š. A. Amonašvili, 1987, s. 49)

2.2 Vymezení pojmu formativní hodnocení

Hodnocení se stává formativním tehdy, když: *„učitelé, žáci či jejich spolužáci získávají, analyzují a použijí důkaz o výkonu žáka za tím účelem, aby rozhodli o dalších postupech ve výuce, které budou pravděpodobně lepší nebo budou postaveny na lepších základech, než byla ta rozhodnutí, která by učinili, kdyby dané důkazy k dispozici neměli.“ (D. Wiliam, 2016, s. 8)* Vše, co formativní hodnocení vyžaduje, je mít jasnou představu o tom, co pedagog chce, aby se žáci naučili. Dle D. Wiliama (2016, s. 9) má největší vliv na učení krátkodobé formativní hodnocení, které se odehrává každých šest až deset minut nebo ještě lépe, každých šest až deset sekund. Formativní hodnocení je nástroj pedagogické komunikace, který informuje žáka o možnostech jeho zlepšení, kdy jím, jako pedagog, mohu formovat jeho vývoj v učebním procesu a samozřejmě i jeho osobnostní vývoj. Pokud já, jako pedagog, budu žákům pomáhat hodnotit průběh a výsledky jejich učení, zároveň v nich budu budovat sebedůvěru. Takto si žáci mohou lépe uvědomovat vlastní proces svého učení po stránce motivační, činnostní i metakognitivní. Jedná se o důležitý prvek autoregulace.

Formativní hodnocení je především průběžné hodnocení pokroku a jeho porozumění učivu ze strany učitele, žáka i žáků mezi sebou. Formativní hodnocení tedy

rozdívají metakognitivní dovednosti a schopnost autonomního hodnocení. Autonomní hodnocení je vnitřní hodnocení. Sebehodnocení je součástí autoregulace, jak jsem se již zmínila výše. Metakognice je považována za důležitou složku inteligentního chování a přispívá k efektivnímu učení, je v blízkém vztahu s autoregulací, sebereflexí a vírou ve vlastní schopnosti. Z autoregulace vychází autoregulované učení, které představuje schopnost být připraven na vlastní učení, regulovat vlastní učení, poskytovat zpětnou vazbu, posuzovat a udržovat se koncentrovanými a motivovanými. Předpokladem výuky, která vede žáky k autoregulaci učení je taková výuka, která vede žáky především k metakognici. Formativní hodnocení vede žáky také ke schopnosti být zodpovědný za své učení, čímž zvyšuje jejich úspěšnost. Rozvíjí tedy kompetence k učení a každému žákovi poskytuje především možnost dosáhnout maximálního rozvoje. Zvláště účinné se formativní hodnocení jeví pro slabší žáky, kteří se ve výsledku vyrovnávají s ostatními žáky nebo není rozdíl tak viditelný a zvyšuje se u nich výkon. Formativní hodnocení ukazuje na žákovy potřeby, potíže v učení a na základě těchto zjištění můžeme těmto potřebám výuku přizpůsobit. Negativem pak tohoto hodnocení je náročnost pro učitele, ale i žáky.

„Za kvalitní hodnocení považujeme takové hodnocení, které konkrétně vysvětlí, jak vede žáka ke zlepšení průběhu učení a jeho výsledků. Způsob hodnocení má pomáhat žákovi porozumět jeho vlastnímu učení a dobře ho posuzovat, což zlepší jeho aktuální učení a přinese mu to samostatnost v učení v budoucnosti. Kvalitní hodnocení je cesta k otevřenému sebehodnocení, tedy i k celoživotnímu efektivnímu učení“. (H. Košťálová, 2008, s. 15) Formativní hodnocení by mělo být pozitivně motivační, takové, aby žáka formovalo. Kvalitní hodnocení tedy informuje učitele, jak jsou účinné jeho výukové postupy a metody, žáka, o průběhu učení ještě v průběhu učení a rodiče, jak se jejich dítěti v učení daří, v čem potřebuje pomoc a podporu, jaké jsou silné stránky jejich dítěte, o čem škola usiluje, co považuje za důležité a o čem jde v učení. Přičemž informace by měly být srozumitelné, včasné a průběžné, konkrétní a kvalitní. Takovéto hodnocení působí na žákovu motivaci k učení, na pocity, které ho provázejí při učení, spoluvytváří představu o tom, co je učení a co znamená být vzdělaný a úspěšný.

Hodnocení jako takové, by mělo být především procesem spolupráce mezi učitelem a žákem, jejímž hlavním cílem je hledat a nalézat cesty k lepšímu žákovi

učení a porozumění zkoumaným problémům a jevům, a také posilování jejich důvěry ve vlastní schopnosti. Žákova práce by měla být posuzována a porovnávána s výkonem dosaženým v minulosti, kdy sledujeme posun v nějakém výkonu. Rodiče by měli být součástí hodnocení od prvního dne nástupu jejich dítěte do školy, jelikož jsou cenným zdrojem informací pro plánování žákova učení. Formativním hodnocením ukazujeme cestu, chyby ale i pozitiva, nabízíme postupy, které vedou ke zlepšení výkonu v průběhu učení. Formativní hodnocení je někdy nazýváno hodnocením učení. Slavík (1999) pojímá formativní hodnocení jako komplexní metodu pedagogické práce, která není závislá na určité formě, ve které se projevuje hodnocení, ale je důležité stanovit alespoň základní techniky a strategie. Formativní hodnocení lze chápat nejen jako funkci, ale i jako komplexní metodu pedagogické práce. Formativní hodnocení se prolíná celým výukovým procesem, nelze změnit jen postoj k samotnému hodnocení. Je potřeba změnit i postoj k výuce, samotným žákům a znalostem. Jedná se o oboustranný proces, kdy na jedné straně musí pedagog změnit svůj postoj k učení a na straně druhé musí žák přistupovat k vlastnímu učení uvědoměle.

Opakem formativního hodnocení neboli korektivního či průběžného, je pak hodnocení sumativní, kterým shrnujeme dosažený výkon a přiřazujeme k němu nějakou škálu, uzavíráme např. nějakou učební látku, klasifikujeme, zkoušíme a píšeme testy. Formativní hodnocení, je oproti sumativnímu hodnocení, hodnocení dílčí a průběžné, které se týká menšího úseku práce, poskytuje detailnější zpětnou vazbu, je mnohem jemnější a nemusí mít podobu známky. Není definitivní, lze s ním dále pracovat, neboť je k tomu určeno, lze ho opravit a není veřejného charakteru, tudíž nemá tak závažný dopad.

Mezi hlavní argumenty pro zavádění formativního hodnocení do škol jsou v literatuře uváděny tyto (K. Starý, 2005): (1) podpora spravedlivosti školy, rozvoj klíčových kompetencí, především těch k učení a zlepšení školní úspěšnosti všech žáků. (2) obecně se doporučuje, aby se zrovnoprávnilo sumativní a formativní hodnocení, aby bylo přijato učiteli, žáky a jejich rodiči. Spojováním sumativního a popisného hodnocení učíme žáky budoucí práci se sadami kritérií, kdy upozorňujeme na to, že práce může mít více složek, které lze hodnotit. Takovéto hodnocení v důsledku

ovlivňuje celý vzdělávací proces a je nezbytné promyslet jeho podobu již při vytváření školního vzdělávacího programu.

Naopak hlavními překážkami pro rozvoj formativního hodnocení jsou uváděny v literatuře především tyto (K. Starý, tamtéž): (1) nepropojenost hodnocení na úrovni žáka, školy a celé vzdělávací soustavy, (2) výsledky formativního hodnocení jsou viditelné až po dlouhodobém působení a vždy pouze nepřímo, (3) napětí mezi výsledky sumativního a formativního hodnocení, (4) užívání formativního hodnocení jednotlivými učiteli a odlišnými způsoby, (5) potíže způsobené žákům tzv. přepínáním na různé způsoby hodnocení.

2.3 Cíle formativního hodnocení

Cílem formativního hodnocení je zejména zlepšení procesu učení žáka, zlepšení jeho výsledků, rozvíjet schopnost autonomního hodnocení, které vede žáky k metakognici, reflexi svých vlastních učebních procesů. Autonomní hodnocení jako součást cílů formativního hodnocení, které žák sám používá, zvládá, rozumí mu, dokáže ho vysvětlit, nebo obhajovat. Jde jak o sebehodnocení, tak o hodnocení někoho jiného. Přičemž předpokladem je práce s formativním hodnocením.

2.4 Klíčové komponenty ovlivňující formativní hodnocení

K. Starý (2005, str. 281) ve své publikaci zmiňuje šest klíčových komponentů formativního hodnocení. První z nich je školní prostředí, které podporuje interakci, kdy základním předpokladem pro úspěšnou realizaci formativního hodnocení je vytvoření takového prostředí pro žáky, které bude podporovat interakci a užívání hodnotících nástrojů. Je důležité, aby toto prostředí působilo bezpečně a důvěrně, při respektování kulturních i individuálních odlišností žáků. Vybudování takového prostředí je náročné pro pedagoga, který by se měl především zaměřit na to, jak se jeho žáci učí. Žáci by se měli běžně a pravidelně zapojovat do hodnotícího procesu – vrstevnického hodnocení a sebehodnocení. Také se doporučuje, aby si pedagog našel dostatek prostoru pro individuální a skupinové konzultace mimo přímé vyučování.

Druhou komponentou je stanovení učebních cílů. Učební cíle je nutné stanovovat z toho důvodu, aby celý učební proces byl pro žáky srozumitelnější, čili aby žáci věděli, co se od nich samotných očekává. Míra splnění těchto učebních cílů je formulována pomocí kritérií. Cíle se stanovují písemnou nebo ústní formou, a pokud to lze, zapojujeme do stanovování těchto cílů i své žáky. Třetí z nich je užívání různých strategií učení, které zajišťují potřeby žáka. „*Užívání různorodých výukových strategií za účelem uspokojení různých potřeb žáků umožňuje zaměřit se na porozumění novým pojmům, poskytování možnosti volby při práci ve třídě a povzbuzování žáků ke vzájemné pomoci při učení. Realizace některých výukových strategií vyžaduje uvolnění pevného školního rozvrhu pro plnění specifických úloh (např. v rámci projektové výuky).*“ (K. Starý, 2005, s. 281) Čtvrtou zmiňovanou komponentou jsou různé hodnotící postupy. Užívání různých postupů, kterými zjišťujeme výsledky učení žáků, obsahují diagnostiku a různé dotazovací techniky v průběhu interakce ve výuce. Pokud hovoříme o diagnostice, může se jednat např. o diagnostiku žáka při nástupu do školy nebo na začátku školního roku. „*Cílem kladení vhodných otázek je zjišťování mylných pojetí žáka, které se, mohou, ale nemusí projevit ve výsledku jeho učení. Žák může například správně vypočítat úlohu na působení síly ve fyzice, ale jeho původní pojetí (prekoncept) působení síly se nezměnilo.*“ (K. Starý, 2005, s. 281) Předposlední a velmi důležitou komponentou je zpětná vazba a úprava výuky. Zpětná vazba se jeví srdcem formativního hodnocení, podávaná ústní i písemnou formou. Zpětná vazba zpravidla obsahuje informace o míře naplnění stanovených kritérií. Pedagog předává rady a doporučení žákovi, jak se např. vyhnout chybě, kdy až na základě dialogu se žákem, je schopen analyzovat mylný myšlenkový postup žáka. Zpětná vazba by měla být cílená a konkrétní po obsahové stránce, měla by se vztahovat k cílům učení, popisovat průběh práce i s jeho výsledky a popisovat žákovo poznání, kam došel, upozornit na slabá místa a nasměrovat doporučeními – cílenými otázkami, jak dosáhnout vytčeného cíle. Pedagog dostává zpětnou vazbu o efektivitě a vhodnosti použitých postupů v procesu učení a na základě této informace by měl výuku přizpůsobovat potřebám žáků. Přičemž zpětná vazba by měla být především konkrétní, kdy žáku pomohou konkrétní informace porozumět cílům učení, kdy se informace týkají nejen procesu učení, ale i jejich výsledků a obsahu. Pedagogu umožní konkrétní informace o znalostech, dovednostech a strategiích plánovat další postupy v učení. Dále by měla být zpětná vazba okamžitá a průběžná,

to znamená, že žák má dostávat informace nejen včas, ale i průběžně, neboť potřeby žáka se neustále mění. A v neposlední řadě by také zpětná vazba měla být srozumitelná a přiměřená. Kvalita získaných informací je závislá na kvalitě zadaného úkolu, což znamená, že pokud žák nerozumí svému zadání, tím pádem dostane nepřiměřený úkol a získáme zkreslenou informaci o skutečnosti, co opravdu zná. Poslední z šesticí klíčových komponentů je aktivní zapojení žáků do vyučovacího procesu neboli aktivní učení žáků. Aktivní zapojení žáků do výuky je předpokladem i výsledkem formativního hodnocení. V tomto případě přestává být pedagog jediným zdrojem informací, což je důvod pro pečlivější výběr informací, pro pečlivější hodnocení a poskytování zpětné vazby. Stává se jakýmsi průvodcem v procesu učení, který poskytuje oporu. Je důležité tedy u žáků rozvíjet strategie učení, metakognitivní dovednosti a především pak aktivní účast na hodnocení – sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.

2.4.1 Metody, techniky a strategie vhodné pro použití formativního hodnocení

Vhodnými prostředky pro použití formativního hodnocení jsou zejména kritéria, která reflektují cíle vyučování, dotazování pro zlepšení komunikace mezi učitelem a žákem při hodnocení žákovy práce, zpětnou vazbu, jako nejdůležitější prvek formativního hodnocení. Sem bychom mohli zařadit také analýzu učiva ve vztahu k činnosti žáka a analýzu překážek v učení. Také pak sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. „*Kritéria hodnocení chápeme jako „měřítko, kterými poměrujeme kvalitu různých produktů“.*“ (Starý K., 2016, str. 48) Kritéria hodnocení vycházejí ze vzdělávacích cílů. Hodnocení založené na kritériích slouží ke konkretizaci výkonu žáka, pomáhá hledat silné stránky v žákově výkonu a tímto upozorňuje na jeho slabé stránky. Motivem je pro žáka porovnávání s výkony ostatních žáků, vtahuje osobnost žáka do procesu učení i hodnocení, směřuje ho k autoregulaci učení a vede ho k odpovědnosti za vlastní výsledky. Proto je velmi dobrým podkladem pro sebehodnocení žáka, ale i vrstevnické hodnocení a hodnocení učitelem.

Vhodným nástrojem pro podporu vývoje žákova sebehodnocení jsou dobré otázky. Otázky by měly být podněcující žáka k přemýšlení o jeho jednání, výsledcích

a plánech. Kladení otázek není jednoduché, je důležité se umět ptát různými způsoby. „Dobrá otázka pobízí tázaného, aby začal hledat řešení, a tím mu otevírá možnost rozvoje. Špatná otázka jeho možnosti naopak redukuje nebo jeho myšlení uzavírá.“ (B. H. Čechová, 2009, s. 21)

Zpětná vazba, jako nejdůležitější prvek formativního hodnocení, která by měla být korektivní, konkrétní a včasná, jak jsem již uvedla výše. Hlavním cílem zpětné vazby je dosáhnout pozitivní změny ve výsledcích žáka. Přičemž můžeme rozlišovat tři základní druhy zpětné vazby: (1) od učitele, (2) sebehodnocení a (3) vrstevnické hodnocení.

„Žáci se tedy učí jeden od druhého tím, že diskutují o učivu, vyjevují se rozdílné pohledy, propukají kognitivní konflikty, které je třeba řešit (viz debaty typu: kdo má vlastně pravdu a proč), objevují se různá řešení a je třeba vyloučit i nevhodná.“ „Žáci motivují jeden druhého tím, že si vzájemně poskytují zpětnou vazbu a debatují o učivu.“ (J. Mareš, 2013, s. 176-177) V odborné literatuře jsou zmiňovány různé další typy zpětné vazby podle různých autorů. Např. K. Starý, (2016, s. 63), rozlišuje zpětnou vazbu do čtyř základních skupin podle jejího zaměření. (1) Zpětná vazba zaměřená na **úkol**, která zjišťuje míru správnosti výsledku či adekvátnost výkonu. (2) Zpětná vazba zaměřená na **proces**, která obsahuje informaci o postupu vedoucím ke zvládnutí úkolu a je zaměřená na hlubší porozumění. (3) Zpětná vazba zaměřená na **seberegulaci**, která navazuje na předchozí typ zpětné vazby a vtahuje žáky do procesu právě prostřednictvím sebehodnocení, čímž žákům pomáhá regulovat jejich učení a motivovat je ke zvládnutí úkolu. (4) Zpětná vazba zaměřená na **osobnostní vlastnosti**, která obsahuje informace zaměřené na hodnocení osobnosti žáka.

Také Wiliam D. (2016) uvádí své klíčové strategie formativního hodnocení. Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu – zaměřuje se na společnou odpovědnost učitelů, žáků samotných a jejich spolužáků, které rozděljuje dále do kritérií úspěchu. Organizace efektivní třídní diskuse, kterými učitel získá důkazy o učení - role učitele, jehož úlohou je zjistit, kde se žáci v procesu učení nachází. Úloha učitele při poskytování zpětné vazby žákům, která jim říká, kde se zrovna nachází a co musí udělat pro posun vpřed. Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem - role vzájemného hodnocení mezi spolužáky při podpoře učení, kdy

je účelem zlepšit práci žáka a aktivizace žáků jako vlastníků učení - dosáhnout samostatnosti žáka.

2.5 Vzdělávací koncepce a odborné poznatky ve vztahu k formativní funkci školního hodnocení

Současná reforma v České republice usiluje o komplexní změny na všech stupních vzdělávací soustavy a pro její průběh je nutné a nezbytné, aby ke změnám došlo především v oblasti hodnocení. Formativní hodnocení můžeme vnímat, jako jev, který se dotýká všech aktérů školního života a ovlivňuje celý vzdělávací proces. Teorií pro oblast hodnocení v české pedagogice je mnoho, vývoj jde ale rychle kupředu a poslední publikace, která se zaměřuje pouze na hodnocení v současné škole, vyšla v roce 1999. Pojem formativní hodnocení se tedy od 90. let objevuje i v české literatuře, někteří autoři dávají přednost pojmu pedagogická diagnostika, do kterého zahrnují všechny činnosti, které analyzují procesy učení a jejich výsledky. Často se ale ukazuje, že pojem hodnocení se omezuje na známkování a slovní hodnocení, přičemž by bylo účinnější, kdyby bylo školní hodnocení postaveno na lepších základech. Není reálné, aby se ze dne na den přešlo na formativní hodnocení. Jak jsem již uvedla, jedná se o proces postupný a systematický, neboť slovní hodnocení má velký potenciál pro formativní hodnocení. Ve škole se žák setkává jak se sumativním, tak formativním hodnocením, přičemž funkci sumativního i formativního hodnocení může vykonávat jeden nástroj současně. Na formativní hodnocení, lze nahlížet jako na funkci. Na sumativní hodnocení, z pohledu jejího konání, jak je provádět efektivně, validně, reliabilně a s minimalizací negativních emocionálních dopadů na žáka. „*Aby se formativní hodnocení začalo uplatňovat ve větší míře v praxi běžných škol, je její potřeba zrovnoprávnit se sumativním hodnocením. Je nezbytné, aby bylo přijato nejen učiteli, ale také žáky a jejich rodiči.*“ (K. Starý, 2005, s. 282) Literaturou je rovněž doporučováno, aby se sumativních výsledků využívalo k formativním účelům, také je vhodné sladit hodnocení v rámci celé školy, aby se o tomto hodnocení vedla mezi pedagogy odborná diskuse, což vede k pojetí vzdělávání zaměřeného na žáka. Mezi předpoklady pro účinné formativní hodnocení bývají zmiňovány zejména tyto:

vázanost na konkrétní vzdělávací oblast, učitelovo kognitivní porozumění této vzdělávací oblasti, schopnost pokládat klíčové otázky, schopnost rozpoznat, na co se má daný žák zaměřit ve svém výkonu, schopnost vyvodit závěry, schopnost přijmout opatření, schopnost upravit výuku, podpora formativního hodnocení celého učitelského sboru a vedení školy, postupné a systematické zavádění formativního hodnocení, a otevřené školní klima.

3 VLIV VÝVOJOVÝCH ZVLÁŠTNOSTÍ NA VEDENÍ ŽÁKŮ K SEBEHODNOCENÍ

Z. Helus (2009) hovoří o stádiu raného školního věku, kterým označuje období od šesti do jedenácti let života, kdy tuto dobu charakterizuje školní připraveností, zrodem snaživé pracovitosti a vývojovou transformací poznávacích procesů. V souvislosti se vstupem do školy dítě prožívá potřebu předvést se v tom nejlepším světle, obstát, mít úspěch a sklidit pochvalu. Usilování dítěti přináší nové zkušenosti, radost z úspěchu, potěšení z vykonané práce, že na ni stačí, ale také z jejího pochopení a dokončení. Tento proces je spojen s pocitem úspěchu z dokončené práce. V dítěti se přirozeně aktivizují vlastnosti osobnosti, jako jsou: píle, ctížádost, soustředěnost, odpovědnost za výsledky své práce. Pracovitost tudíž musí být v tomto období podchycena a povzbuzována. V opačném případě dochází k vyvolání pocitu méněcennosti, který se postupně stává rysem osobnosti, a tyto důsledky zpravidla přetrvávají až do dospělosti. Hodnocení by mělo být v tomto období zvoleno kriteriální, formativní, které poskytuje dítěti informace, na základě nichž může vyvozovat závěry pro svůj další postup. Pokud je zvoleno hodnocení, např. klasifikace, které dítěti opakovaně říká, že je slabé, horší než ti druzí, může se stát činitelem traumatizace. Později toto může vést až k apatii a rezignaci, vyhýbání se úkolům a nárokům či obviňování okolí z nespravedlivosti. Proto je potřeba eliminovat nebezpečí vzniku pocitu méněcennosti v situacích zadávání úkolů, hodnocení dítěte i jeho sebereprezentace.

Doba nástupu do školy ve věku 6-7 let je dobou, kdy dochází u dítěte k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním a učením. Hovoříme o školní zralosti a připravenosti. Jedná se především o zrání centrální nervové soustavy, dále jen CNS, které se projevuje zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Dítě je schopno kvalitnější koncentrace pozornosti, lépe se soustředí a vydrží déle pracovat. Z tohoto důvodu se zralost stává podmínkou kvalitnějšího učení, lepšího výkonu lépe hodnoceného. V tomto období dochází k adaptaci na školní režim, zrání CNS ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace, manuální zručnost, zrakové i sluchové vnímání, což znamená, že pro úspěšnost ve škole je potřebná koordinace obou hemisfér. Celkový vývoj autoregulačních procesů směřuje

od emocionální regulace k vyšší formě, která je založena na vůli a spojena s vědomím povinnosti, tj. obecněji platného cíle. M. Vágnerová (2000) uvádí, že znakem zralé autoregulace je schopnost odložit uspokojení ve prospěch hodnotnějšího cíle.

Nástup do školy s sebou nese zejména změnu způsobu života a množství nových podnětů. Dítě přejímá od svých rodičů postoj ke škole a pod jeho vlivem se rozvíjí i jejich motivace ke školní práci. Dle M. Vágnerové (2000) subjektivní význam školní úspěšnosti ovlivní i rozvoj kompetencí, které jsou pro její dosažení nezbytné. Jedná se např. o vytrvalost, sebeovládání, odolnost k zátěži a schopnost překonávat překážky. Další podmínkou pro zvládnutí nároků spojených s nástupem do školy je i skutečnost, že dítě musí dosáhnout určité socializační úrovně, mělo by zvládat určité sociální role, mělo by umět komunikovat a respektovat běžné normy chování. Škola je místem, kde žák rozvíjí své schopnosti a dovednosti, ale je především místem, kde dochází k socializaci. Je také místem, které určuje i budoucí sociální pozici žáka.

Škola velmi ovlivňuje dětské sebehodnocení. Selhání ve škole může být rozhodující pro směřování žáka. Jedná se o proces odpoutávání se od rodiny a jejího vlivu, který je postupně nahrazován působením jiné sociální skupiny. Tedy role žáka znamená ztrátu výlučné pozice, kterou zná z domova a stává se jedním členem celé skupiny. Žák získává novou pozici, která je součástí jeho identity.

Školní věk můžeme rozdělit do fází, kdy se pozastavím jen nad prvními dvěma, které se týkají 1. stupně základní školy. Jsou jimi raný školní věk, který trvá od nástupu do školy, přibližně od 6-7 let do 8-9 let věku. Tento věk je charakteristický změnami zejména ve vztahu ke škole. Dále se pak pozastavím u středního školního věku, který trvá od 8-9 let do 11-12 let, kdy dítě začíná dospívat, jedná se o dobu přechodu na 2. stupeň základní školy. I v tomto věku dochází k řadě změn, především pak biologických.

3.1 První vývojové období - raný školní věk

Toto období odpovídá věku od 6-7 let do 8-9 let, tedy žákům 1. a 2. třídy na základní škole. Zhruba v 7 letech je dítě schopno uvažovat o skutečnosti, co si o něm myslí ostatní, ale ještě se nemusí jednat o slovně vyjádřené názory, ale projevuje se tato skutečnost v určitém chování. Od dítěte se vyžaduje, aby se osamostatnilo a přijalo zodpovědnost za vlastní jednání a jeho následky. „*Dítě se nachází v nových neznámých situacích, s novými lidmi. Aby byla uspokojována jeho potřeba bezpečí, snaží se navázat vztah s třídním učitelem – vazba k němu posiluje pocit jistoty a pomáhá adaptovat s na školní systém.*“ (H. Košťálová, 2008, s. 31)

Škola se stává součástí identity dítěte. Žák je zařazen do určité třídy, je její součástí spolu s pedagogem, je tedy členem jedné skupiny se stejnými právy, povinnostmi a pravidly. Zpočátku je pro něho nejdůležitější osobou v této skupině pedagog, to se ovšem s přibývajícím věkem mění a později tuto roli přebírají vrstevníci. Důležitým motivačním činitelem je v tomto věku proto pro žáky např. pozitivní vztah s pedagogem. Pedagog je v tomto období ten důležitý, žáci se mu snaží udělat radost a očekávají za to pochvalu. Ještě nedokáží realisticky hodnotit vlastní osobu, přijímají proto názor autority.

V období 1. a 2. třídy se buduje role žáka i spolužáka, kdy si vytváří vztah k pedagogu, ke škole, ale také k sobě samému. Dítě je nuceno podřídit se požadavkům skupiny. V tomto období dítě přejímá názory autority, tedy třídního učitele nebo rodiče, protože mu vývoj myšlenkových operací nedovoluje realisticky hodnotit vlastní osobu. Úspěch či neúspěch proto vnímá v kontextu vztahů s nejbližšími osobami. Je zřejmé, že úloha učitele je v tomto věku zásadní, protože se prostřednictvím jeho osoby dítěti dostává uspokojení potřeby jistoty a bezpečí, lásky, sounáležitosti a především potřeby sebeúcty.

Zejména v mladším školním věku by měli být žáci hodnoceni slovně, čímž by jim měly být objasněny nedostatky, které by mohli zlepšit. Kladným hodnocením totiž budujeme zdravé sebepojetí žáka. Ve školní praxi, kde je většinovým hodnotícím systémem klasifikace pětibodovou stupnicí, se nedostatečný vývoj sebehodnocení projevuje také závislostí na známkách. Důvodem je skutečnost, že se dítě nenaučilo své

sebehodnocení stavět na jiných pilířích a známky potřebuje k opakovanému potvrzování svých kvalit. Těmto dětem chybí motivace a je značně omezen jejich vývoj. Znamky jsou v tomto případě cílem učení samy o sobě a jsou proto pouhou vnější motivací. Školní hodnocení formou známkování v tomto období vede k tomu, že se žák učí jen pro známky a aby si zvýšil prestiž, není veden ke zlepšení svého výkonu či hledání její cesty.

3.1.1 Vymezení pojmu školní hodnocení

Hodnocení je přirozenou součástí každého výchovně vzdělávacího procesu, hodnocení je dovednost, která umožňuje člověku rozlišovat důležité věci od nedůležitých a mezi důležitými jevy ty dobré od špatných.

Každý člověk hodnotí téměř neustále ve svém životě, aniž by si to uvědomoval, neustále vynáší hodnotící soudy jako např.: líbí se mi to, to je hezké, tohle nestojí za nic. Člověk hodnotí dle svého zájmu, pro svůj užitek, prospěch, přesvědčení, na základě zkušeností a je to zcela přirozené. Hodnocení ve škole je ale především proces. Jedná se o objektivní konstatování určité úrovně znalostí, dovedností a návyků. Obsahem hodnocení tohoto procesu by měly být další rady a pokyny, vztah učitele k učebním snahám a osobnosti žáka. Dále pak také návyky sebekontroly a sebehodnocení, kontroly a hodnocení. Znamka je pak pouze výsledkem tohoto procesu. *„Hodnocení je mocným prostředkem k dosažení cílů výuky a učení, ale současně je samo jedním z cílů výuky a učení“*. (H. Košťálová, 2008, s. 17) Cílem pak je mimo jiné úprava dalšího vyučovacího procesu.

G. Petty (2008) uvádí, že hodnocení také měří hloubku a šíři znalostí a dovedností. Správně prováděné hodnocení inspiruje, motivuje a dodává zpětnou vazbu.

J. Slavík (1999) rozumí školním hodnocením všechny hodnotící procesy a také jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku.

J. Skalková (1971) hovoří o hodnocení jako o zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k činnostem a výkonům žáka při vyučování, kdy se může

jednat např. o pokývnutí hlavou, změnu tónu hlasu, kladnou či zápornou poznámku, pochvalu či napomenutí, odměnu nebo trest, přísný pohled popřípadě podrobnější analýzu žákova výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj. Každý z uvedených autorů nahlíží na hodnocení odlišným způsobem, J. Skálová staví hodnocení i na jinou úroveň, než je pouhé známkování a uvádí konkrétní formy hodnocení.

Každému z nás zcela jistě utkvělo v paměti nějaké negativní hodnocení. Hodnocení totiž může mít až osudový vliv na žákův život. Zejména pak nesprávné negativní hodnocení může na celý život ovlivnit vztah žáka k učení i k sobě samému. Negativní hodnocení může vyvolávat u žáka stres, někdy i obavy z následků, např. reakce rodičů, nepříjemné situace v rodině. Příliš časté negativní hodnocení může negativně ovlivnit žákovo sebevědomí a vyvolat pocity méněcennosti, odpor ke škole. H. Košťálová (2008) uvádí, že jakékoliv hodnocení nesmí nikdy vést k potřebě něco skrývat, tajit či dokonce podvádět, nebo k pocitu křivdy. Naopak kladné hodnocení může mít za určitých okolností účinek dlouhodobý. Má silný motivační účinek. Za kladné hodnocení můžeme považovat pochvalu, ocenění známkou, slovní hodnocení, zhodnocení posunu v učení, pocit žáka, který prožívá úspěch. Učitel by měl zajistit, aby se ke každému žákovi dostalo kladného uznání, neboť každé dítě má právo zažít úspěch.

Děti hodnotí samy sebe jako žáky podle toho, jak jsou hodnoceny učitelem. Je třeba, abychom v dětech budovali pocit „dokážu to“. Jedním ze způsobů, jak toho dosáhnout je pomáhat dětem, aby více vnímaly sebe jako ty, kteří se zdokonalují. Jsme schopni tohoto dosáhnout pomocí známky? Obsahuje číslice veškeré potřebné informace pro samotného žáka? Zámka má vyjadřovat určitou úroveň znalostí, dovedností, alei návyků a ve skutečnosti se mění v charakteristiku osobnosti žáka, má vliv na všechny sféry žákova života. Zámka nerozvíjí pocit vlastní důstojnosti a odpovědnosti ani nevychoává k sebeovládání a sebekázni, neumožňuje zvyšovat odpovědnost za vykonanou práci, nerozvíjí ani smysl pro kamarádství, celkově se domnívám, že v souhrnu nedokáže formovat žákovu osobnost. Přesto odráží podstatu sociálních vztahů žáka, mnohdy má pro rodiče velký význam, což plyne ze zvyku společnosti, který ještě stále přetrvává.

V rámci hodnocení můžeme zaujmout kladné či záporné stanovisko k nějaké vykonané činnosti, výkonu žáka ve vyučování. Toto hodnocení může mít různou podobu a formu, od pokynutí hlavou, slovního hodnocení, pochvaly, trestu, přísného pohledu až po závěrečný hodnotící soud. R. Fisher (2004) uvádí, že děti potřebují kladnou zpětnou vazbu, pokud je poskytována upřímně a zaslouženě. Zpětná i „vstřícná vazba“ vytvářejí předpoklady pro budoucí úspěšné výkony. Jsme lépe motivováni, když věříme, že budeme úspěšní, a když důvěřujeme ve své schopnosti. Správné hodnocení by mělo být včasné, objektivní, přiměřené, cílené, efektivní a systematické. Umění správně hodnotit je důležitou dovedností učitele.

Dle M. Pasche (1998) je pedagogické hodnocení systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem. „*Cílem každého procesu hodnocení ve vyučování by mělo být budování sebehodnocení žáka, konkrétní slovní hodnocení je k tomu tím nejlepším prostředkem*“. (Slovní hodnocení, 1994, s. 12)

V souvislosti se školním hodnocením je potřeba, abych zmínila ještě jednu skutečnost. Prostřednictvím hodnocení žáků hodnotí učitel, v roli hodnotitele, i sám sebe, kdy hodnotí kvalitu odvedené pedagogické práce. To, jak pedagog chápe svou profesi, má značný vliv na jeho každodenní práci při výuce. Pedagog se stává profesionálem, až když reflektuje a zvažuje přístup ke svému povolání. Tato reflexe ho pak usměřňuje a zároveň podporuje. Proto pochopení vyučovacích stylů je základ pro sebereflexi.

3.2 Význam školního hodnocení a sebehodnocení z pohledu prvního vývojového období

Sebehodnotit se mohou začít učit už velmi malé děti, i když provádět metakognitivní činnosti závisí a odpovídají jejich vývojové fázi. Ještě ani na počátku školní docházky není dítě schopno posoudit, co dovede. K rozvoji sebehodnocení v tomto období může výrazně přispět hodnocení učitele a rodiče. Dítě se v tomto období musí naučit i vyjadřovat své citové prožitky a k tomu může pedagog přispět popisováním pocitů prostřednictvím hodnocení. Podle Vágnerové (2000) nemůže být v tomto věku plně rozvinuta metakognitivní dovednost, což je vyhodnocování efektivity metod a strategií. Pedagog by proto měl v tomto věku žáků využít jejich otevřenosti k dospělým a poskytovat jim maximální konkrétní zpětnou vazbu s doporučením, na základě čehož mohou žáci svou práci vylepšit. V období raného školního věku je pro dítě motivem kladný vztah s pedagogem, kdy se žáci snaží udělat pedagogu radost a očekávají ocenění, především pak to kladné. Učitel či rodič, budeme hovořit o autoritě tohoto vývojového období, je v tomto období vzorem a žák přejímá jeho názory, protože sám není schopen realisticky hodnotit svou osobu. Školní hodnocení hraje v tomto období důležitou roli, především při uspokojování potřeby sebeúcty a kladným, především slovním hodnocením, budujeme u žáků jejich zdravé sebepojetí, které tvoří základ pro pozdější reálné sebehodnocení. „Školní hodnocení, ať jsou to známky nebo slovní hodnocení, obecně patří k nejčastěji vyměňovaným informacím mezi učiteli, žáky, rodiči i dalšími účastníky školního dění – např. ředitelem školy, inspektory aj. Školní hodnocení je informuje o tom, nakolik úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky.“ (J. Slavík, 1999, s. 14)

Školní hodnocení je také zpětnou vazbou, která nám říká, jak žáci dosahují ve své práci předpokládaných cílů. Důležité je, aby učitel uměl dobře hodnotit a aby rozuměl svému hodnocení do té míry, aby je uměl vysvětlit, čímž učí své žáky hodnotit. Pak se pro žáky stává hodnocení pracovním nástrojem, který využívají po celý svůj život. Ve vztahu k sebehodnocení nás zajímá především jeho konativní funkce, která souvisí s vůlí k činu. Pak se ptáme po aktivitě, a odpovědí může být např.: co mohu udělat, abych něco napravil, zlepšil či udržel na určité úrovni.

Při školním hodnocení dochází k mnoha vztahům. Ve vztahu k sebehodnocení nás také v tomto období zajímají zejména vztahy, kdy žák hodnotí sám sebe, kdy se žáci hodnotí navzájem a kdy učitel hodnotí žáky. Školní hodnocení nelze oddělit od školy jako celku. Tady platí do značné míry, že jaké je školní hodnocení, taková je i škola a naopak. Proto nás zajímá širší rámec neboli vzdělávací koncepce, ve které se hodnocení uplatňuje. R. Meighan (1993) uvádí tři koncepce, které ovlivňují způsoby školního hodnocení. V našem kontextu se zmíním o autonomní koncepci, která staví do popředí sebevzdělávání, sebereflexi, svéprávnost žákovy vlastní cesty k poznání. Tzv. autonomní přístup rozvíjí takové myšlení, které dovoluje reflektovat vlastní chování a nést za své činy zodpovědnost. Úkolem učitele je vést žáky k samostatnému posuzování a rozhodování. V tomto období je ale odpovědnost plně svěřena učiteli. Učitel je organizátorem žákovy vlastní zkušenosti. Později by mělo toto hodnocení přecházet ze strany učitele na stranu žáka, mělo by být zpětnovazební a mělo by rozvíjet metakognici.

3.3 Druhé vývojové období - střední školní věk

Druhé vývojové období odpovídá věku od 9 let do 11-12 let, tedy žákům 3. až 5. třídy na základní škole. V tomto období se vztah žáka k učiteli mění, nejde už o emocionální vazbu, protože žák ji již nepotřebuje. Toto období je charakterizováno jako období klidu a pohody. Dítě se plynule rozvíjí ve všech oblastech, je optimista a realista a reálné podněty ovlivňují jeho prožívání. Dochází k rozvoji kognitivních vlastností, přesnější sebehodnocení. Jde o fázi přípravy na dospívání.

Na počátku středního školního věku bývá sebehodnocení ovlivněné aktuálními zážitky, a tudíž je nepřesné. Až teprve ke konci středního školního věku se dětské sebehodnocení stává stabilnějším. Sebehodnocení se mění s rozvojem logických operací.

Dítě středního školního věku má vyhraněný postoj ke škole a jeho vztah k učiteli je neutrálnější, než byl dříve. Roste především potřeba kontaktu s vrstevníky, potřeba socializace. Dovede se již rozdělit, být solidární. Jistotu v tomto období poskytují stanovená pravidla. Vrstevníci v tomto období uspokojují potřebu seberealizace,

vzájemně se napodobují a od sebe navzájem se také učí různým dovednostem. „*Pro rozvoj přijatelného sebehodnocení je v tomto stádiu vývoje důležitý nejen úspěch ve výuce, ale především úspěch mezi vrstevníky.*“ (H. Košťálová, 2008, s. 32)

Až ke konci tohoto období získává dětské sebehodnocení větší stabilitu a je přesnější, protože se postupně snižuje závislost na cizích názorech, především těch, které odporují jeho zkušenostem. Dětská identita se vytváří ze zkušeností z vlastních, osobních zkušeností a je spoluurčována názory a postoji a hodnocením jiných lidí. To, co je jim sděleno, přijímají, že to tak opravdu je, když to říkají. Emocionální a racionální hodnocení dětského chování a výkonu dospělými ovlivňuje jeho sebepojetí. Dětskou identitu tedy ovlivňují dvě hlediska, kterými jsou (1) emoční přijetí, jako projev pozitivního citového vztahu, což je láska, sympatie nebo negativní projev citového vztahu jako odmítnutí, zavrhnutí. Pokud je dítě schopno tento projev akceptovat, znamená to, že je pro někoho žádoucí a je někým ceněno. Prožitek citové akceptace dodává dítěti sebedůvěru a podporuje jeho sebeúctu, uvádí M. Vágnerová (2000). Je důležité vědět, že pokud se dítě cítí být pro někoho důležité, je zároveň i přijatelné pro sebe. S tímto věkem zcela nepochybně souvisí potřeba být přijat spolužáky, být oblíbený, populární. Dítě potřebuje být vrstevnickou skupinou, v našem případě třídou přijímáno, což je podstatné pro odpoutání se od rodiny, kdy jistota rodiny přechází v jistotu ve vrstevnické skupině. (2) Druhým hlediskem je racionální hodnocení *“Pozitivní hodnocení výkonu nebo chování potvrzuje dosažení přijatelné úrovně, podporuje sebedůvěru dítěte v jeho schopnosti a víru v možnost zvládnout i budoucí úkoly. Takové hodnocení je ve školním věku významnější, než bylo dříve.*“ (M. Vágnerová, 2000, s. 146)

V tomto období se dítě snaží uspět, snaží se splnit očekávání a požadavky pedagoga, aby dosáhlo ocenění, kdy jedním z motivů může být i pocit neúspěšnosti ve srovnání s ostatními vrstevníky, spolužáky. Dobrý výkon dítěte tedy závisí na srovnání s jinými spolužáky a jeho kvalita je dána názorem spolužáků. V tomto období, zhruba ve věku 8 let, se dítě srovnává i se znalostí o jiných lidech, které ho do jisté míry nějakým způsobem charakterizuje a ukazuje mu tímto jeho odlišnost či podobnost. „*Dítě středního školního věku si uvědomuje kdo je, co je pro ně typické*

a v čem se liší od druhých. V tomto věku chápe stabilitu své identity a svou jedinečnost.“ (M. Vágnerová, 2000, s. 203)

Dítě se už také dovede posuzovat z více hledisek, ale schopnost komplexního hodnocení se zatím vztahuje jen na zjevné vlastnosti a projevy. Osmileté děti ještě neberou v úvahu, že se jedna osobnost může chovat a prožívat různým způsobem, 10-12leté děti se už ale dovedou posuzovat přesněji a uvědomují si, že je možné reagovat i prožívat víc způsoby. Uvědomují si, že je možné být v něčem úspěšný a zároveň v něčem jiném neúspěšný. V tomto věku se již stává sebehodnocení komplexnější, kritičtější a flexibilnější. Výkon se stává prostředkem potvrzení vlastní hodnoty a zároveň součástí identity. Školní dítě je kritičtější a chce udělat úkol ne jen pro samotné splnění, ale chce jej udělat dobře. V 8-9 letech je pro ně měřítkem výsledek ostatních spolužáků, které považuje za jakýsi standard, který určil pedagog. Dítě s dostatečnou sebedůvěrou, získanou již v rodinném prostředí, kde jsou podporovány, snáze dosahují dobrých školních výkonů a popularity mezi vrstevníky.

Pro rozvoj sebehodnocení je pro dítě velmi důležité, aby vědělo, co se od něj očekává. Proto je velmi důležité stanovení jasných pravidel, která musí respektovat. *„Potřeba dosáhnout pozitivního sebehodnocení a sebeúcty vede postupně k vytvoření jakési ideální identity, která byla vysoce ceněna, a proto bylo dobré, aby o ni dítě usilovalo. Dítě se pak hodnotí pomocí srovnávání s takovým ideálem, resp. normou, kterou stanovili dospělí.*“ (M. Vágnerová, 2000, s. 206)

Žáci jsou již adaptováni na školní prostředí a stávají se samostatnějšími a odolnějšími. Ve vztahu k hodnocení se lépe vypořádají s negativním hodnocením, ale přesto by stále mělo převládat hodnocení pozitivní, které motivuje k dalšímu učení a lepšímu výkonu.

3.4 Význam školního hodnocení a sebehodnocení z pohledu druhého vývojového období

Na počátku tohoto období již žáci začínají používat při popisu vlastní osoby charakteristiky psychických vlastností, ale jejich hodnocení je často jednostranné s ohledem na aktuálnost situace. V období středního školního věku učitel ustupuje

v uspokojování potřeb do pozadí a do popředí vstupují vrstevníci. Žák hledá své místo ve skupině, již se dovede být solidární. Důležitá jsou v tomto období pravidla, která poskytují jistotu. Jelikož je žák schopen již více uvažovat reálně, na základě zkušeností, není pro něho důležitý názor učitele. Důležitá je ale skutečnost, zda jeho nároky odpovídají pravidlům. Pokud je např. nějaké dítě z kolektivu vyčleňováno, strádá v potřebě lásky a sounáležitosti. Vrstevníci uspokojují v tomto období i potřebu seberealizace. Proto je pro rozvoj správného sebehodnocení velmi důležitý úspěch mezi vrstevníky a také v samotné výuce. Teprve na konci tohoto období je sebehodnocení stabilnější, přesnější. Mezi 10. až 12. rokem žáka je už posuzování přesnější a začínají si uvědomovat, že různé chování souvisí s různými situacemi. Jejich hodnocení se stává kritičtější. Pozitivní sebezpojetí, které ovlivňuje sebehodnocení, si žáci budují na základě nároků, které jsou přiměřené a které odpovídají jejich schopnostem a dovednostem. Z pozitivního sebezpojetí teprve vzniká jejich sebedůvěra. Jestliže se žák příliš často setkává s negativním hodnocením a má za sebou mnoho neúspěchů, pak vznikají pocity nedostatečnosti a vzniká naučená bezmocnost, která je popsána výše. Sebehodnocení je již méně ovlivněné situací a postupně se zmenšuje závislost na názorech okolí, především pak ty, které jsou v rozporu s jeho vlastními zkušenostmi. Žák si již uvědomuje, co umí a co neumí, jaké jsou jeho přednosti a naopak nedostatky. Své výkony potřebuje porovnávat a je přirozené, že je porovnává se svými vrstevníky. Pro rozvoj sebehodnocení v tomto věku, je důležité, aby žák věděl, co se od něho očekává, tzn., aby byla stanovena jasná pravidla či kritéria hodnocení. Motivačním faktorem tohoto období může být srovnávání se s nějakou normou, kterou mu stanoví dospělý. Tato motivace může být oslabena předčasným sumativním hodnocením.

SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Cílem teoretické části mé práce bylo získat potřebné informace a znalosti týkající se znaků jednotlivých vyučovacích stylů a které z těchto prostředí je vhodnější pro rozvoj sebehodnocení žáků, dále zvláštností vývojových období raného, středního školního věku a schopnost sebehodnocení žáků v těchto jednotlivých vývojových obdobích.

Teoretická část popisuje členění vyučovacích stylů uváděné různými autory, nejvíce se však přikláním ke členění dle G. D Fenstermachera aj. F. Soltise (2008), který uvádí tři typy vyučovacích stylů. Jeho členění zcela vyhovuje potřebám mé diplomové práce pro jednotlivé pozorovatelné jevy, kterými jsou zejména: vyučovací metody, vlastnosti a potřeby žáků, znalosti učiva, cíle popisující záměry vyučování, charakteristika vztahů a interakce mezi učitelem a žáky. V úvodu kapitoly je také vymezen pojem sebehodnocení. Exekutivní vyučovací styl, u kterého jsou dominujícími prvky vyučovací metody a znalosti učiva, opomíjeny jsou potřeby žáků a jejich pokroky v učení. U tohoto vyučovacího stylu nejsou rozvíjeny vztahy s žáky, v popředí stojí metoda frontální výuky, pedagog je jediným zdrojem informací. Facilitační styl vyučování, u kterého dominuje vnímání potřeb a zájmů žáků s ohledem na rozdílnost mezi jednotlivými žáky, kdy jsou žáci vedeni k respektování se navzájem. Vztahy mezi učitelem a žákem a vzdělávací cíle taktéž nejsou taktéž opomíjeny u tohoto vyučovacího stylu. Cíle se soustřeďují na individualitu žáka a snahu maximálního rozvoje osobního potenciálu žáka, ke kterému pedagog, vyučující tímto vyučovacím stylem, rozhodně potřebuje vhléd do jeho životních zkušeností. A tento se neobejde bez kvalitních osobních vztahů s jednotlivými žáky. Pedagog vyučující tímto vyučovacím stylem se tedy orientuje na žáka a jeho rozhodování, autenticitu a sebeaktualizaci, povzbuzování, péči a vedení k budování sebeúcty. Pomáhá žákům rozvíjet osobnost a dosahovat vysoké úrovně porozumění a v neposlední řadě stát se plnohodnotným člověkem. Dominantním znakem liberálního vyučovacího stylu jsou vzdělávací cíle a znalost učiva, nejsou opomíjeny ani metody, potřeby žáků a interakce mezi učitelem a žákem. Pedagog vyučující tímto vyučovacím stylem jde vždy příkladem, podporuje své žáky ve zvědavosti, povzbuzuje je ke shromažďování poznání a moudrosti s cílem formovat jejich uvažování a rozvíjet jejich charakter. Z výše

uvedeného je zřejmé, že pro vedení žáků k sebehodnocení se jeví jako nejvhodnějším prostředím vyučovací styly facilitační a liberální. Naopak méně vhodným či nevhodným prostředím se jeví vyučovací styl exekutivní. Jelikož se ale jednotlivé vyučovací styly různě navzájem prolínají, nemají mezi sebou žádné hranice, mají mnoho společného ale i odlišného, přikláním se k názoru, že nejvhodnějším prostředím pro vedení žáků k sebehodnocení jsou vyučovací styly s převahou vyučovacího stylu facilitačního a liberálního. Dále teoretická část vymezuje pojmy formativní hodnocení, klasifikaci, cíle formativního hodnocení a také popisuje vlivy vývojových zvláštností jednotlivých vývojových období raného a středního školního věku na vedení žáků k sebehodnocení. Pokud hovoříme o raném školním věku, jedná se o období věku od 6-7 let do 8-9 let. V tomto období se buduje role žáka a spolužáka, vytváří se vztah k pedagogu, ke škole i k sobě samému. Žák přejímá názory autority, v našem případě pedagoga, jelikož mu vývoj myšlenkových operací nedovoluje realisticky hodnotit vlastní osobu. Žáci ještě nejsou schopni posoudit, co dovedou. Pedagog by měl v tomto věku využít otevřenosti svých žáků k dospělým a poskytovat jim maximální konkrétní zpětnou vazbu s doporučením, co mohou zlepšit. Důležitým motivačním činitelem tohoto období je tedy pozitivní vztah s pedagogem, kterému se žáci v tomto období snaží udělat radost a očekávají za to pochvalu. Úloha učitele je v tomto věku zásadní, jelikož jsou prostřednictvím jeho osoby uspokojovány potřeby jistoty a bezpečí, lásky, sounáležitosti a především sebeúcty. Žáci v tomto vývojovém období by měli být hodnoceni především kladným slovním hodnocením, kterým pedagog buduje u žáků zdravé sebepojetí, což je podkladem pro pozdější reálné sebehodnocení. K rozvoji sebehodnocení v tomto období může výrazně přispět hodnocení pedagoga i rodiče, jako autority toho období. Žák se musí naučit vyjadřovat své citové prožitky, k čemuž může výrazně přispět pedagog popisováním pocitů prostřednictvím hodnocení. V tomto období může žák vyjadřovat pocit z vykonané práce, čímž rozvíjíme sebehodnocení, např. v podobě nějakého symbolu, gesta a bez zdůvodnění. Druhým vývojovým obdobím, tzv. středním školním věkem je období od 9 let do 11-12 let, které je charakteristické změnou vztahu žáka k učiteli, kdy již nejde o emocionální vazbu. Žák ji již nepotřebuje. Dochází k rozvoji kognitivních vlastností a přesnějšimu sebehodnocení. Jedná se o fázi dospívání. V tomto období roste potřeba kontaktu s vrstevníky, postoj ke škole a k učiteli je neutrálnější, žák již dovede být solidární a potřebuje jistotu v podobě

pravidel. Potřebu seberealizace jim v tomto období uspokojují vrstevníci, kdy se od sebe navzájem učí různým dovednostem a napodobují se. Sebehodnocení se v tomto období mění s rozvojem logických operací, kdy na počátku tohoto období bývá sebehodnocení ovlivněné aktuálními zážitky a je tudíž nepřesné, ale ke konci tohoto období je již stabilnější a přesnější, protože se postupně snižuje závislost na cizích názorech a je méně ovlivněno situací. Jejich hodnocení se stává kritičtější. Žák si již uvědomuje, co umí a co neumí, jaké jsou jeho přednosti a nedostatky a své výkony potřebuje zákonitě porovnávat s vrstevníky. Pro rozvoj sebehodnocení je v tomto období pro žáka důležité, aby věděl, co se od něj očekává. Motivačním faktorem tohoto období může být např. srovnání s nějakou normou, kterou stanoví dospělý. Jedním ze způsobů sebehodnocení v tomto období může být například kladení otázek pedagogem, jímž smyslem je především zamyslet se nad svou prací.

Sebehodnocení je nedílnou součástí výuky a má velký vliv na budoucí život žáka, kdy se jedná o získanou dovednost a je především na pedagogu, aby žáka naučil v první řadě hodnotit svou vlastní práci reálně. Se získáním dovednosti střízlivého odhadu vlastních schopností, zdravého sebepojetí a sebedůvěry může učitel přejít k vlastnímu sebehodnocení, které posiluje sebeúctu a sebevědomí žáků a které tvoří důležitou součást hodnocení žáků.

Východisky pro vlastní výzkum jsou znaky vyučovacích stylů učitelů, zmapování zvláštností jednotlivých vývojových období žáků 1. stupně základní školy a schopnost sebehodnocení v těchto vývojových obdobích.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍLE, ÚKOLY A CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Za účelem získání detailnějších a komplexnějších informací, které se týkají sledovaných jevů, jsem zvolila kvalitativní výzkum, jehož hlavním úkolem, dle J. Hendla (2016, s. 48) je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce. Pro svůj úkol jsem zvolila, jako výzkumnou strategii empirické části, případovou studii, podobu kvalitativního výzkumu, která vyžaduje práci v terénu, čímž by mělo dojít k lepšímu porozumění zkoumané problematiky. Dle J. Hendla (2016, s. 102) jde v případové studii o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů, kdy sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. Případová studie hraje nezastupitelnou úlohu při výzkumech zaměřených na organizaci. Studium případu pro mě představoval učitel a jeho třída, kdy podstatou práce je sbírání dat v reálném prostředí, za využití různých technik sběru dat, např. pozorování, interview. Případová studie bývá obvykle představována jako strategie umožňující interpretaci faktorů vstupujících do případu. Výzkum je zaměřený především na jednotlivé typy vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základní škol a jejich vliv na sebehodnocení žáků. Vyučovací styl je ovlivněn zejména učitelovým pojetím výuky a promítá se do učitelových vyučovacích strategií a tedy i do volby výukových metod a do učitelova pojetí výuky. V případě mé diplomové práce se jedná o pozorování deseti učitelů, se kterými jsem v rámci svého výzkumu, ještě po skončení výuky, provedla pro doplnění interview. Pozorování jsem zaměřila na oblast analýzy organizačních forem výuky, jaké hlavní výukové metody učitelé uplatňují, zda a jakým způsobem probíhá sebehodnocení. Pro potřeby prezentovaného výzkumu se jevílo vhodné použít taxonomie výukových metod vycházející z koncepce Maňáka a Švece (2003, s. 49), kdy autoři rozlišují tři skupiny metod. První z nich jsou (1) klasické výukové metody, které zajišťují zprostředkování vědomostí a dovedností především v kontextu požadavků kurikula a z hlediska obsahu vyučovacích předmětů. Patří sem slovní, názorně demonstrační a dovednostně praktické výukové metody. Druhou

skupinu tvoří výukové metody (2) aktivizující, které velmi zohledňují participaci žáků na osvojovacím procesu. Poslední skupinou jsou výukové metody (3) komplexní, které rozšiřují prostor o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více reflektují cíle výchovy a vzdělání. Na základě zastoupení výukových metod jednotlivých učitelů, ale i na základě vnímání žáků učitelem, znalostí učiva, stanovených cílů a především vztahů a interakcí mezi učitelem a žáky jsem se pokusila načrtnout charakter vyučovacího stylu jednotlivých pozorovaných učitelů, jak je ve své publikaci popisují Fenstermacher a Soltis (2008). Dále se ve své práci pokouším zmapovat, zda, jak a jakým způsobem vedou jednotliví učitelé své žáky k sebehodnocení. Tyto jevy jsem taktéž zahrnula do svého pozorování. Prostřednictvím interview zjišťuji zkušenosti jednotlivých učitelů se zaváděním formativního hodnocení a sebehodnocení do praxe.

Hlavním cílem empirické části diplomové práce je zjistit, jak učitelé vedou žáky k sebehodnocení a jak to souvisí s typem vyučovacího stylu, který učitel především uplatňuje. Tento hlavní cíl byl konkretizován pomocí dílčích cílů.

Dílčím cílem je zjistit, jestli můžeme spíše předpokládat, že vyučovací styl učitele má vliv na vedení žáků k sebehodnocení či nikoliv. Ke splnění těchto cílů použiji metodu pozorování.

Dalším dílčím cílem mé diplomové práce je zjistit, jak probíhá formativní hodnocení na 1. stupni základních škol, v jakém vztahu k sebehodnocení a jaké jsou zkušenosti jednotlivých učitelů. Ke splnění tohoto cíle použiji metodu interview.

Posledním dílčím cílem je zjistit, zda se učitelé domnívají, že sebehodnocení od 1. ročníku ovlivní nebo neovlivní úroveň sebehodnocení ve vyšších ročnících. Zde hrají významnou roli praxe jednotlivých pedagogů, kteří jsou schopni zhodnotit své zkušenosti a poznatky se zaváděním formativního hodnocení, jehož součástí je sebehodnocení žáků. Ke splnění tohoto cíle použiji metodu interview, které provedu s jednotlivými pedagogy v jejich známém prostředí.

Součástí mé diplomové práce je také akční učitelství výzkum mého vlastního vyučovacího stylu a sebereflexe, kdy zpracuji své vlastní poznatky z praxe se zaváděním formativního hodnocení a sebehodnocení u žáků 5. ročníku základní školy.

4.1 Výzkumné otázky

1. Jaké jsou zkušenosti jednotlivých pedagogů reprezentující typy vyučovacích stylů?

Dílní otázka: Který z těchto vyučovacích stylů nejlépe vede žáky k sebehodnocení?

2. Jaká je úroveň sebehodnocení žáků 5. ročníku, kteří byli či naopak nebyli vedeni k sebehodnocení od prvního ročníku?

4.2 Metody výzkumu a popis výzkumného vzorku

Vzhledem k tomu, že se v případě mé diplomové práce jedná o výzkum kvalitativní, jehož výsledky nelze kvantifikovat ani vyjádřit statickými metodami, využila jsem pro výzkumný úkol zpracování dat pomocí metod pozorování, interview a akčního výzkumu.

První výzkumný úkol je řešen kvalitativní metodou **pozorování**, kdy jsem zjišťovala zkušenosti jednotlivých pedagogů reprezentující typy vyučovacích stylů. Ke sběru dat jsem použila přímého, nestrukturovaného, krátkého a jednorázového, nezúčastněného pozorování. Výzkum je založen na analýze pozorování deseti různých učitelů, která se uskutečnila vždy po dobu jednoho celého dopoledne v dané třídě, a bylo zaznamenáváno pomocí terénních zápisků, kdy jsem si vybírala jevy, které jsem považovala za důležité. Jednotlivé učitele jsem si pro potřebu výzkumu označila U1-U10, sebe jako výzkumníka písmenem V, odpovědi žáků písmeny Ž (jeden žák) a ŽŽ (více žáků). Předmětem pozorování v případě mé diplomové práce jsou osoby a prostředí, ve kterém se pozorovaná činnost uskutečňuje, tím je školní třída. Konkrétně se v mém výzkumu jedná o popisy prostředí, dialogy lidí, popis chování, vztahů, způsobů vedení výuky, zastoupení výukových metod jednotlivých učitelů, vnímání žáků učitelem, znalostí učiva, stanovených cílů a především vztahů a interakcí mezi učitelem a žáky, kdy jsem si dělala zápisky průběžně během celého pozorování, ty jsem následně doplnila o své poznámky. Pozorováním jsem se především snažila zjistit vyučovací styl daného učitele, který ve výuce převažuje a dále hodnotící a sebehodnotící činnosti využívané během vzdělávacího procesu. Tyto jsem následně zpracovala formou jednotlivých **kazuistik**. M. Musilová (2003, s. 9-10) uvádí, že pojem kazuistika (lat.

casus = případ) je znám již od antických počátků naší kultury, kdy je v současné době používán v medicíně, psychologii, pedagogice a sociologii k popisu jednotlivých případů. Dále kazuistiku definuje jako „*systematické zkoumání jednotlivce prostřednictvím pozorování a rozhovoru, umožňující detailní poznávání chování, vývoje a rozvoje jeho osobnosti.*“ (Musilová, 2003, tamtéž) Kazuistika bývá zařazována do tzv. kategorie neexperimentálních metod. Vedle ní bývají zpravidla zahrnuty metody pozorování, rozhovor (interview) a dotazník. P. Chráska (2007) charakterizuje pedagogické pozorování jako nejstarší a nejrozšířenější metodu získávání dat v pedagogické realitě. P. Gavora (1996) popisuje pozorování jako sledování činnosti lidí, záznam nebo popis této činnosti a její hodnocení, kdy není důležité množství respondentů. „*Hlavním cílem však vždy bude, aby pozorování poskytlo autentický obraz o zkoumané realitě – není potřeba se honit za velkým počtem pozorovaných vzorků, jako je to při kvantitativním výzkumu.*“ (P. Gavora, 2010, s. 190) Musilová (2003) hovoří, v případě pozorování, o nejčastěji používané metodě v rámci edukačního procesu. Tvrdí, že pedagogické pozorování splňuje kritéria funkční zaměřenosti, organizace, systematickosti a způsobu zpracování zjištěných údajů. Spradley in J. Hendl (2016, s. 199) uvažuje o třech typech pozorování. Jedním z nich je pozorování popisné, jíž základním cílem je podrobně popsat prostředí, lidi a události, kdy ve zprávě získává tento typ pozorování tvar vyprávění nebo narativní zprávy.

Další metodou mého výzkumu bylo **polostrukturované interview** s jednotlivými učiteli. Metoda rozhovoru (interview) je považována za nejdostupnější metodu, snadno použitelnou. Musilová (2003) uvádí interview jako ekvivalentním označením rozhovoru, který doslovně znamená „vzájemný pohled“ vystihující poziční charakteristiku interpersonální situace při využití techniky „face to face“ neboli „z očí do očí“ při osobním setkání. Gavora (2010) tvrdí, že ne každý rozhovor je interview. Stejný názor zaujímá i M. Chráska (2007, str. 182), který uvádí: „*Protože ne každý rozhovor je interview, je používání pojmu interview přesnější a výstižnější*“ Gavora (2010) interview chápe jako výzkumnou metodu, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Dle Chrásky (2007) je interview metodou shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.

U interview můžeme sledovat i vnější reakce respondenta a podle nich pohotově reagovat a usměrňovat průběh kladení otázek. Interview dává přednost především otevřeným otázkám, to ale nevylučuje použití otázek uzavřených či polouzavřených. Pro realizaci interview je potřeba držet se určitých zásad, dodržovat pravidla. Mezi ně nepochybně patří prostředí vhodné pro interview, které by mělo být, klidné, tiché, v odděleném prostoru a tento prostor má být kulturní. Tázající by se měl chovat k respondentovi přátelsky, ale profesionálně. Je třeba vytvořit podmínky pro navázání kontaktu s respondentem a pro jeho motivaci ke spolupráci. Důležitým význam má i přesný záznam průběhu interview. Pro interview jsem si předem připravila pouze část základních otázek. Odpovědi jsem zaznamenávala průběžně. Připravila jsem si tyto otázky: Jaká je délka Vaší praxe? Jak dlouho učíte v této třídě, škole? Jaká je Vaše zkušenost s formativním hodnocením a sebehodnocením? Jak probíhalo sebehodnocení těchto dětí v předchozích letech? Máte zkušenost s dětmi, u kterých sebehodnocení v nižších ročnících neprobíhalo? Jsou v této třídě některé děti integrovány? Další otázky pak vyplynuly z průběhu a vývoje hovoru s daným učitelem.

Druhý výzkumný úkol je řešen **akčním učitelským výzkumem**, kdy jsem zjišťovala úroveň sebehodnocení žáků 5. ročníku. Akční učitelský výzkum hledal odpovědi na otázky, jaký je můj vlastní vyučovací styl a jak přispívám ke schopnosti sebehodnocení žáků 5. ročníku. Vychází z pojetí akčního výzkumu. Smyslem tohoto zkoumání je porozumění akci a její zlepšení. V souvislosti se školním prostředím budu uvažovat o akčním učitelském výzkumu jako o praktickém výzkumu, jímž cílem je zlepšit kvalitu mé práce. Akční učitelský výzkum by se měl řídit určitými zásadami, jak je uvádí J. Hendl (2016, s. 142) a patří k nim:

- rovnocenné postavení výzkumníků i zkoumaných,
- proces učení a změny se prolínají s procesem výzkumu a
- témata zkoumání jsou vztažena k praxi a mají emancipační charakter.

Akční výzkum probíhá ve fázích. Nejjednodušším znázorněním je dvoufázový model výzkumu a akce neboli reflexe a jednání. Tento jsem realizovala v svém výzkumu především pro svou jednoduchost. V první fázi učitel získává poznatky o problému (výzkum) a ve druhé fázi uplatňuje řešení problému (akce). Tyto fáze se opakují a gradují ve smyslu dosahování stále vyšší kvality. Akční výzkum dle J. Elliotta

(1981, in Akční výzkum. pdf) vychází z akce, která je reflektována. Na základě reflexe je vytvořena praktická teorie, ze které jsou odvozeny nápady pro akci. Ty jsou pak opět v akci uskutečněny. Dochází tak k cyklu akce a reflexe, který v důsledku praxi rozvíjí, zlepšuje a inovuje. Cíli akčního výzkumu mohou být zvýšení profesionality, zkvalitnění výuky, zvýšení profesního růstu, zkvalitnění rozhodovacích procesů, zlepšení pedagogického myšlení, zkvalitnění pedagogické praxe, získání konkrétních poznatků, které povedou ke zkvalitňování celého výchovně-vzdělávacího procesu.

Účelově jsem si vybrala základní školy, kde k formativnímu hodnocení a sebehodnocení žáků dochází. Dále jsem si vybrala také základní školy dle dostupnosti. Samotný akční výzkum probíhal v mé třídě, v pátém ročníku základní školy, v Čelákovících. Tuto třídu jsem začala vyučovat v září roku 2016, kdy jsem se vrátila po mateřské dovolené, tudíž byla pro mne zcela nová. Jelikož stávající vyučující školu opustila, neměla jsem dostatečné informace, týkající se způsobu vedení výuky této třídy v nižších ročnících. Předpokládala jsem, že žáci byli vedeni formativním hodnocením k sebehodnocení. Veškeré výzkumné šetření probíhalo ve školním roce 2016/2017.

Realizace kvalitativního výzkumu proběhla v průběhu měsíců října až dubna, na dvou základních školách v Čelákovících a jedné základní škole v Praze 4. Konkrétně se jednalo o Základní školu K v Čelákovících, ve které pracuji již devátým rokem, soukromou Základní školu V také v Čelákovících a Základní školu v Praze 4. Pro zajištění anonymity jsem záměrně zvolila v názvu jednotlivých škol pouze velká tiskací písmena.

Základní škola K v Čelákovících je známá jako škola vzájemného porozumění, je zapojena do projektu zdravá škola, kdy je všemi účastníky vzdělávacího procesu podporováno vzdělávání ke zdravému životnímu stylu a do projektu ovoce do škol, jímž cílem je zvýšení oblíbenosti ovoce a zeleniny, přispět k trvalému zvýšení spotřeby ovoce a zeleniny, vytvořit stravovací návyk ve výživě dětí, zlepšit zdravotní stav populace a tímto bojovat proti dětské obezitě. Dále je tato škola zapojena také do projektu prevence rizikového chování dětí a mládeže, kdy je snahou motivovat děti a mladistvé k minimalizaci projevů rizikového chování, k pozitivnímu přístupu k životu a ke zdravému životnímu stylu. Také zde probíhá program prevence šikany. Jedná se o školu společného vzdělávání, kde žáci ze sociálně znevýhodněného a kulturně

odlišného prostředí, děti zdravotně postižené i nadané mohou využívat podpůrná opatření vedoucí k jejich dobrým výsledkům. Škola respektuje individualitu každého žáka. Jedním z cílů školy je vytvářet pozitivní atmosféru pro zdravý a harmonický rozvoj všech složek osobnosti jednotlivých žáků, pedagogů i provozních zaměstnanců školy ve vztahu ke škole, rodičům i jejímu okolí. Škola má zavedené hodnotící a kontrolní mechanismy a je pro své žáky, rodiče i zaměstnance přitažlivá. Mottem školy je: *„Každé dítě je rádo tam, kde cítí, že je vítáno, že může sdělit svůj názor a své pocity. Kde je mu příjemně při hovoru s dospělým i vrstevníkem, kde nepocituje strach ani úzkost. Kde se může podělit o radost i bolest a ví, že v případě potřeby se mu dostane pomoci. Kde vnímá nejen získávání vědomostí, utváření hodnot a postojů, ale i potřebu rozumět. Lidem, světu, situacím. Taková je naše škola, v níž se všichni snažíme o jasná pravidla, vstřícný přístup, vzájemné pochopení.* (ŠVP ZŠ K, Čelákovice) Škola je situována v klidné části města, v blízkosti parku a řeky. Ve školním roce 2016/2017 školu navštěvuje 626 žáků, učí zde 45 pedagogů, je zde 8 asistentů pedagoga.

Základní škola V, taktéž v Čelákovicích, kterou jsem si vybrala na základě dostupnosti, ale i účelově, je situovaná v centru města. Jedná se o soukromou základní školu s nízkým počtem žáků ve třídách, s individuálním přístupem učitele, s důrazem na znalost jazyků, bezpečí a kvalitní vybavení. Pro svou výuku využívá výukové metody prof. Hejného, kritického myšlení a projektového vyučování. Na této základní škole působí zkušený, inovativní, dynamický a empatický tým pedagogů. Na této škole je jedna první třída, smíšený 2. a 3. ročník a smíšený 4. a 5. ročník.

Školní vzdělávací program základní školy v Praze 4 je založený na komunikaci, učení a kooperaci. Tato škola má hluboké kořeny a dlouhou tradici. Školní areál je bezbariérový. Škola je řízena na demokratických principech, disponuje speciálními pedagogy, školním psychologem, výchovným poradcem. Na škole je integrováno více jak 7% žáků se specifickými poruchami učení a více jak 7% žáků cizí národnosti. Je zapojena do programu „Škola podporující zdraví“, jde o pilotní školu projektu „Pomáháme školám k úspěchu“. Mottem školy je: *„Když si vybereš tuto školu, setkáš se s příjemným, téměř rodinným prostředím, individuálním přístupem a neobyčejným pochopením učitelů. Školní program je orientován na tebe, respektuje tvé osobní maximum a individuální potřeby. Umožňuje efektivní, profesionální a promyšlenou*

práci učitele, který ve své práci využívá metody konstruktivistické pedagogiky. Můžeš se vzdělávat s pomocí nejmodernějšího vybavení a účastnit se řady zajímavých aktivit. Pomoz nám všem ve škole vytvořit zázemí, které rozvíjí tvořivost a současně zohledňuje možnosti jednotlivců. Škola má vybavit nejen tebe, ale každého žáka vším potřebným pro úspěšný a radostný život.“ (ŠVP ZŠ, Praha 4) Jednou ze zásad této školy, která je zakotvena do školního vzdělávacího programu je motivující hodnocení, kdy učitel volí takové formy hodnocení, které zajišťují dostatek zpětné vazby a uznání všem dětem. Snaží se vytvářet nestresující prostředí a vyhýbá se manipulativnímu přístupu k dítěti. Každé hodnocení probíhá na základě porovnávání. Učitelé se řídí při hodnocení školní normou - Pravidla pro hodnocení a sebehodnocení. Metody hodnocení odpovídají cílům a metodám učení. Součástí procesu hodnocení je identifikace cest ke zlepšení. Školní hodnocení je součástí procesu učení a probíhá jako otevřená spolupráce a dialog mezi žákem a učitelem. Vede u žáka k rozvoji sebehodnocení a informuje všechny zúčastněné strany o žakově pokroku, jeho míře a o příčinách toho, proč žák dosáhl pokroku právě v takové míře. Školní hodnocení je průběžné a je spojeno s autentickými činnostmi žáka. (ŠVP ZŠ, Praha 4)

4.3 Organizace výzkumného šetření

Realizace kvalitativního šetření proběhla na Základní škole K v Čelákovících, v soukromé Základní škole V taktéž v Čelákovících a na Základní škole v Praze 4. V první fázi svého výzkumu jsem odeslala emailovou žádost vedení škol s prosbou o povolení provedení následků ve třídách daných škol, kdy jsem jim popsala, o jaký výzkum se jedná, co je mým cílem. Následovalo několik elektronických a telefonních komunikací, kdy jsme společně s vedením jednotlivých škol upřesnili kritéria pro výběr tříd. Na škole v Praze 4 mne ředitel odkázal přímo na jednotlivé učitelky, které mi doporučil a se kterými jsem se se souhlasem ředitele konkrétně domluvila na určitém termínu. Na škole V, v Čelákovících, mne rovněž p. ředitelka odkázala na konkrétní p. učitelku, se kterou jsme společně vybraly vhodný termín. Na škole K v Čelákovících jsem se po dohodě s vedením školy domlouvala s konkrétními učiteli, kteří byli ochotni zúčastnit se mého výzkumu. Na těchto základních školách jsem prováděla již výše specifikované pozorování a následně interview s jednotlivými vyučujícími po skončení

vyučování. Před každým pozorováním mne každá z učitelek krátce představila žákům na začátku hodiny a poté jsem v tichosti pozorovala třídu z její zadní části. S žáky jsem strávila i některé přestávky, což vedlo k navázání bližšího vztahu. Provedla jsem celkem deset pozorování ve třídách 1. stupně základních škol. Na Základní škole v Praze 4 jsem prováděla šetření v 1., 4. a 5. ročníku. Na soukromé Základní škole V, v Čelákovících, jsem prováděla šetření ve smíšené třídě 4. a 5. ročníku. Na Základní škole K v Čelákovících jsem prováděla šetření v 1., 2., 3., 4. ročníku a ve dvou 5. ročnících. Dále jsem prováděla akční výzkum ve své vlastní třídě, kdy aktuálně učím 5. ročník na Základní škole K v Čelákovících. Cílem pozorování bylo zjistit vyučovací styly jednotlivých učitelů a následně, zda tito učitelé vedou své žáky k sebehodnocení, jaký typ hodnocení v konkrétní třídě a konkrétním vyučujícím či žáky probíhá a v neposlední řadě jaké úrovně sebehodnocení jsou schopni žáci v daných ročnících. Pro své pozorování jsem si dělala poznámky po celou dobu pozorování, vždy se jednalo téměř o celé dopoledne strávené v dané třídě. Společně s vyučujícími jsme hledali takový termín výuky, aby mému pozorování vyhovoval co nejlépe a aby byli přítomni ve výuce po celou tuto dobu.

Současně jsem uskutečnila s jednotlivými vyučujícími zmíněných tříd interview, které probíhalo v jejich známém prostředí, aby se cítili příjemně, až po skončení výuky. Jelikož mne někteří z nich dopředu informovali, formou e-mailu či telefonního hovoru, že si nepřejí být v průběhu výzkumného šetření nahráváni ani foceni, volila jsem rovněž podobu svých poznámek, které jsem bezprostředně po ukončení interview doplňovala. Předem jsem všechny vyučující informovala o skutečnosti, že s nimi budu chtít hovořit dle času a možností alespoň na konci pozorování, dále jsem se seznámila se svým výzkumem i s jeho cílem, jak jsem již uvedla výše. Rovněž jsem všechny účastníky interview ujistila, že tyto informace budou sloužit pouze pro účely vypracování mé diplomové práce a při zachování naprosté anonymity. Všichni vyučující byli ochotni mi potřebné informace sdělit. Prostřednictvím individuální komunikace s vyučujícími jsem získala potřebný materiál, který jsem později analyzovala a zpracovala. Cílem je získání faktických informací celkem od deseti vyučujících z různých základních škol i tříd a následné vyhodnocení zkušeností a názorů těchto zkušených pedagogů na zavádění formativního hodnocení a především sebehodnocení na základních školách.

Akční výzkum probíhal v mé třídě, v 5. ročníku na základní škole K v Čelákovících, v době od října 2016 do března 2017, kdy jsem sledovala, jestli jsou žáci schopni sebehodnocení a jaké úrovně, celkově jsem mapovala dění ve třídě. Dle svých poznámek jsem se snažila odhadnout vlastní vyučovací styl.

5 ŘEŠENÍ ÚKOLU č. 1

Pozorování

V předchozí části jsem již částečně naznačila, jak a za jakých podmínek pozorování probíhalo. Ve všech případech mi bylo postupně jednotlivými vyučujícími sděleno, že v žádném případě nebudou měnit výuku k potřebám své diplomové práce. Na toto jsem reagovala tak, že jsem jim vysvětlila, že toto nepožaduji a ani by to nebylo ku prospěchu celého výzkumu. Dále jsem byla téměř ve všech případech požádána, abych nepoužila žádných nahrávacích zařízení a ani nepožadovala žádných fotodokumentací. Se všemi požadavky stran učitelů jsem souhlasila.

Nejprve bylo vždy uskutečněno pozorování a následně bylo provedeno interview, které výzkum doplnilo. Ve spojitosti s cílem mého pozorování jsem sledovala následující kategorie:

- celkovou atmosféru ve třídě,
- vztahy mezi vyučujícím a žáky a mezi žáky samotnými,
- jak mezi nimi probíhá interakce a jak jednotliví vyučující na žáky reagují,
- jaké metody výuky učitelé používají,
- jak organizují a plánují výuku,
- jestli jsou žákům stanoveny cíle,
- jakým způsobem jsou žáci hodnoceni
- zda ve výuce dochází k sebehodnocení.

Během náslechlů jsem sledovala téměř vždy dění ve třídě ze zadní části třídy. V případě, že žáci pracovali ve skupinách či dvojicích, jsem chodila po třídě za účelem detailnějšího zaznamenávání dění ve třídě, výroků učitelů či žáků. Má pozorování lze charakterizovat jako otevřená, jelikož mi byl k pozorování udělen souhlas a všichni zúčastnění věděli, že jsou pozorovanými. Dále mohu svá pozorování charakterizovat jako nestrukturovaná, provedená bez předem platného předpisu a jako přímá, jelikož jsem se ho přímo účastnila v čase jeho průběhu a v terénu.

Interview

Pro účely své diplomové práce jsem zvolila polostrukturované interview, které je popsáno již výše. Všechna interview probíhala individuálně, za splnění všech zásad pro interview, které jsem rovněž zmínila již výše. Interview probíhalo v přátelském duchu, kdy jsem se snažila navodit příjemnou atmosféru, poděkovala jsem zmíněným učitelkám za participaci na výzkumu, ochotu a vstřícnost. Ačkoliv je pro interview důležitý také jeho přesný záznam a vzhledem k nemožnosti provést zvukový záznam, ve snaze udržení očního kontaktu a zaujatosti, jsem si následně ihned po ukončení interview k jednotlivým otázkám doplnila odpovědi, některé jsem si zaznamenávala průběžně. Vzhledem k této skutečnosti mi sami vyučující nabídli případné bližší doplnění informací prostřednictvím emailu, které jsem nevyužila.

Pro interview jsem si předem připravila pouze část základních otázek, jak jsem již uvedla výše. Odpovědi jsem zaznamenávala po ukončení interview nebo průběžně. Vhodně jsem zvolila označení sebe, jako výzkumníka, tiskacím písmenem V. Jednotliví učitelé jsou označeni stejně jako u metody pozorování, tedy U1 – U10. Předem jsem si připravila tyto typy otázek, které by mi měly doplnit potřebné pro můj výzkum:

- ✓ Jaká je délka Vaší praxe?
- ✓ Jak dlouho učíte v této třídě, škole?
- ✓ Jaká je Vaše zkušenost s formativním hodnocením a sebehodnocením?
- ✓ Jak a zda probíhalo sebehodnocení těchto dětí v předchozích letech?
- ✓ Jsou v této třídě některé děti integrovány?
- ✓ Máte zkušenost s dětmi, u kterých sebehodnocení v nižších ročnících neprobíhalo?

5.1 Prezentace údajů pozorování a interview učitele U1

Tabulka 3: Prezentace údajů U1

Školní rok:	2016/2017
Datum výzkumu:	29. 3. 2017
Místo výzkumu:	ZŠ V, Čelákovice, školní třída
Čas výzkumu:	10.45 – 12.30 hod
Třída:	4 a 5. ročník
Vyučované předměty:	Český jazyk – čtenářská dílna
Počet žáků:	14
Charakteristika třídy:	Jedná se o smíšený ročník 4. a 5. třídy, kdy zde dochází 9 žáků 4. ročníku a 5 žáků 5. ročníku.
Počet přítomných žáků:	13
Vybavení třídy:	Nadstandardní
Délka praxe učitele:	20 let

2

5.1.1 Prezentace údajů pozorování U1:

Po vstupu do třídy mne vyučující krátce představila a nabídla mi místo stranou, tak abych vše mohla zaznamenat. Jedná se o hodiny čtenářské dílny, kdy na škole nezvoní, hodinu začíná i ukončuje sám vyučující. Děti pracovaly po celou dobu výuky, bez přestávky od 10. 45 do 12.30 hod. Třída je velmi kvalitně vybavená, jedná se

² Zdroj: autorka práce

o soukromou školu, placenou rodiči. Žáci mají lavice uspořádané do písmene U, kdy učitelka má přístup ke všem žákům, může se jim věnovat individuálně a ti dobře vidí na obě interaktivní tabule ve třídě i na učitelku. Prostředí třídy se jeví jako velmi příjemné, s dostatkem prostoru, oddělenou zónou pro odpočinek, vyučující využívá k výuce i chodbu, klima třídy se zdá být přátelské, bez rušivých elementů, vztahy mezi jednotlivými žáky i mezi žáky a učitelem se taktéž jeví jako tolerantní a přátelské. Během pozorování pracují všichni žáci se zaujetím, z čehož vyplývá, že na používané metody a strategie jsou zvyklí. Tématem čtenářské dílny je prostředí fantasy - Harry Potter, který je obecně mezi dětmi daného věku oblíbený. Z tváří dětí lze vyčíst, že toto téma je pro ně zajímavé. Na začátku hodiny dochází k evokaci, kdy si žáci sami hledají téma na základě postupně předložených indicií, kterými jsou sova, kniha, klobouk a koště. Žáci jsou učitelkou upozorněni, aby se k ničemu nevyjadřovali a nesdíleli. Postupně se u žáků objevuje tzv. AHA efekt. Žákům jsou rozdány pracovní listy s textem, který mají postupně zpracovat metodami: čtení s předvídáním, kdy jsou jim na tabuli učitelkou vypsány pomocné otázky a stanovená přesná kritéria hodnocení, taktéž jsou časově organizováni učitelem. Kritérií hodnocení jsou pravopis, krasopis a obsah textu. Dále jsou žáci vyzváni, aby text zpracovali metodou I. N. S. E. R. T., kdy jsou jim opět sděleny přesné instrukce typu: píšeš, přepisuješ celý text, celé věty, používáš značky této metody v textu, pak sdílíš. Reakce žáků: ŽŽ: Na co jsou tam ty tečky? Musím vyplnit všechny řádky? U1: Nepředbíhej, později zjistíš. U metody této metody měli žáci mimo jiné zaznamenat slova, sousloví, věty, kterým nerozumí. Další metodou je čtení s porozuměním, kdy jsou žákům opět rozdány pracovní listy s otázkami, kdy odpovědi jsou v porozumění textu. Správnost výsledků si žáci ověřují sami, chyby zaznamenávají jinou barvou. Řešení se nachází na nástěnce u dveří. Vyučující se vyjadřuje ke korekci času učebního procesu, kdy dvěma žákům sděluje, že nerespektovali čas a jejich slovní hodnocení bude tímto posunuto směrem dolů. Po celou dobu výuky vyučující pracuje s časem prostřednictvím stopek. Rychlým žákům je nabídnuta aktivita zpracování myšlenkové mapy na téma Harry Potter a vše, co o něm vím. Následuje proces sebehodnocení v podobě zakreslení symbolů smajlíků k jednotlivým provedeným činnostem na přiložený barevný lístek a jeho následné sdílení se spolužáky s komentářem učitelky – sdílím, co se mi povedlo, kde nastal konflikt, co byste potřebovali. Dalším hodnotícím faktorem tohoto vyučování je

semafor – prostřednictvím jehož mají žáci zhodnotit celou hodinu. Příkládám jako přílohu č. 1 této práce. Učitelka opět dává návody, jak na to: Jak jsem pracoval, spolupracoval? Mám nápad na vylepšení? Jak jsem někomu pomohl a čím? Poradil jsem někomu? K této aktivitě jsou žáci zvyklí do semaforu zapsat vzkaz pro učitelku. V závěru hodiny se žáci přesouvají do prostoru mezi lavicemi na koberec, kde společně hodnotí celou hodinu pomocí kladených otázek učitelem:

U1: Co je cílem čtení s předvídáním?

ŽŽ: Rozvoj fantazie, soustředění se na čtení.

U1: Jaké nástroje k tomu mohu používat? ŽŽ: Představivost, ruce, pero, mozek.

U1: Jaké metody? ŽŽ: I. N. S. E. R. T., předvídání, čtení s porozuměním.

U1: Kterou bychom mohli využít? ŽŽ: T - graf – jasné a nejasné, pro zjištění rozdílů, rybí kost – pokládat otázky, pětilístek.

U1: Co vám to přineslo? ŽŽ: Trpělivost, fantazii, odlehčení, naučila jsem se semafor.

U1: Jak bychom svou práci mohli využít dál? S jinými předměty? ŽŽ: V matematice, čas.

U1: Co se Ti povedlo / nepovedlo? ŽŽ: Povedlo se mi najít v textu odpovědi na ty otázky. Mě nešly ty značky u insertu, nevěděl jsem, co mám dělat.

U1: proč ti to nešlo? Věděl bys? Ž: Nedával jsem pozor, nemohl jsem se soustředit.

U1: Můžeme Ti nějak pomoci? Co by Ti pomohlo? Ž: Ne, to musím sám, vnitřně.

U1: Máš na mysli sebekázeň? Ž: jo, asi jo.

U1: Ještě u někoho nastal konflikt? Ž: Ano.

U1: Můžeme Ti nějak pomoci? Ž: Nevím. Čas.

U1: Do pátku přemýšlej, jak bychom Ti mohli pomoci.

Po dobu vyučování se žáci dle potřeby přesouvali na různá místa ve třídě i na chodbě, zejména při sdílení. Průběžně jsou žáci vedeni k respektování se navzájem, ať už při výběru partnera pro sdílení, tak při samostatné práci. Závěrem jsem všem zúčastněným poděkovala za přijetí a příjemně strávený čas.

5.1.2 Prezentace údajů interview U1:

Prostředí interview bylo klidné a relativně tiché, uskutečnilo se až po odchodu žáků ze třídy na oběd. Paní učitelka byla velmi milá, vstřícná, neustále se usmívala, prezentovala, že svou práci má ráda. Zmínila se, že už by se na státní školu nevrátila, především pak po spuštění inkluze. Na škole je velmi spokojená. Nejedná se o doslovný přepis interview, přesto jsem se snažila o jeho co nejpřesnější podobu.

V: Jaká je délka Vaší praxe?

U1: Začala jsem učit v roce 1997 na státní škole, systém na státních školách mi nevyhovoval, hlavně vysoký počet dětí.

V: Co přesně Vám nevyhovovalo?

U: Mnoho dětí, spousty problémových dětí, integrovaných dětí, prakticky nemožnost pracovat s nimi individuálně. Proto jsem si vybrala soukromou školu, kde je ve třídách přece jen nižší počet a lépe se s dětmi pracuje, víc individuálně. Opravdu se jim mohu dostatečně věnovat. Na státní to nebylo možné, neuspokojovalo mě to.

V: Jak dlouho učíte v této třídě, škole?

U1: Na naší škole je zvykem, že si žáky samy vedeme od prvního ročníku. Tuto třídu si vedu od prvního ročníku sama, vím, co od dětí mohu očekávat, znám je velmi dobře. Na této škole učím pátým rokem a jsem tady moc spokojená.

V: Jaká je Vaše zkušenost s formativním hodnocením a sebehodnocením?

U1: Hodnotím formativně i známkou. Žáci jsou na to zvyklí, a jak jsem již řekla, ve třídě se sníženým počtem žáků je možné dosáhnout i pozitivních výsledků. Je důležité, aby věděli, kde a jak se mohou zlepšit. Hodnotím je formativně já, žáci se hodnotí navzájem, provádíme i sebehodnocení. Používáme různých technik, od semaforu až po diskusi, kdy jim cíleně kladu otázky. Je na nich vidět velký pokrok. Aktuálně zde mám dvě dívky, které k nám přišly z jiné školy a vůbec nevěděly jak náš systém uchopit. Dlouho jim trvalo, než se vůbec srovnaly v látce v jednotlivých předmětech. Byly hodně pozadu. Jednotlivé techniky se zatím učí.

V: Formativní hodnocení je velmi náročné na čas a přípravu? Jak si pamatujete všechno, co Vám děti sdělí, co vyplývá ze situace, co si potřebujete zapamatovat?

U1: Ano, je to velmi náročné na čas a organizaci, všechno si pečlivě zapisuji a po skončení vyučování si to zpracuji. Děti znám velmi dobře a tak vím, na co se mám zaměřit. Stanovujeme si cíle v týdenních plánech.

V: Vedete si i portfolia?

U1: Ano, každý žák má svou složku.

V: Jak dále pracujete, např. s nevyjasněnými slovy, které si děti zapsaly do sloupečku při zpracovávání textu metodou I. N. S. E. R. T.?

U1: Nejprve nechávám děti zjišťovat samostatně, třeba i v rámci hodiny, pokud jim zbyde čas, mají k dispozici ve třídě počítač nebo zjišťují doma. Vracíme se k tomu druhý den ráno, abychom to dořešili.

V: Jak a zda probíhalo sebehodnocení těchto dětí v předchozích letech?

U1: Ano, probíhalo již od prvního ročníku, ale jinak s ohledem na vývojové období dětí a jejich schopnosti se sebehodnotit.

V: Jsou v této třídě některé děti integrovány?

U1: Momentálně ne.

V: Máte zkušenost s dětmi, u kterých sebehodnocení v nižších ročnících neprobíhalo? Vidíte nějaký rozdíl?

U1: Mám, ta dvě děvčata, o kterých jsem se zmiňovala, jsou žáky 5. ročníku a vůbec si netroufám jít do hloubky, jdu pouze po povrchu. Je mezi nimi a mými stávajícími žáky velký rozdíl, učí se to. Děvčata zatím jen pozorují a poslouchají, občas se zapojí.

5.1.3 Interpretace:

Z výše popsaného pozorování a interview vyplývá, že učitelka, má pečlivě propracovanou strukturu vyučovací jednotky, kdy používá nejrůznějších metod, především aktivizujícího charakteru, pečlivě nakládá s časem a celá vyučovací jednotka je dobře organizovaná, koordinuje celý proces učení. V hodinách používá přesně vymezeného času, používá stopky na jednotlivé úseky vyučovací hodiny. Pomáhá žákům dosahovat maxima, rozvíjet jejich osobnost, vede je k samostatnému

rozhodování a k tomu jim poskytuje potřebnou oporu v podobě jistoty přesně stanovených kritérií, což také odpovídá potřebám vývojového období středního školního věku. Klade převážně otevřené otázky, které nutí žáky k zamyšlení. Sebehodnocení, které probíhalo ve výuce, odpovídá potřebám obou vývojových období, kdy byly použity jednoduché modely sebehodnocení v podobě znaků až po cílené kladení otázek, kdy žáci sami měli hledat odpovědi na otázky např.: Jak ti můžeme pomoci? Z interview vyplývá, že své žáky velmi dobře zná, vede si o nich záznamy, zná jejich přednosti i nedostatky. Z interview je také zřejmé, že formativní hodnocení probíhá na celé škole, tudíž je pro něj dobře připravené prostředí. Z reakcí žáků bylo dobře vidět, že se s tímto hodnocením setkávají pravidelně a proto tomu odpovídá i její kvalita. Z pozorování je zřejmé, že se jedná o učitele s převahou facilitačního vyučovacího stylu, který dobře zná své žáky, s prvky exekutivního vyučovacího stylu, kdy si velmi zakládá na nakládání s časem. A tento vytváří vhodné prostředí pro sebehodnocení. Sebehodnocení v této třídě probíhá na úrovni odpovídající vývojového období středního školního věku, do kterého tato třída nepochybně patří. Dále je z rozhovoru patrné, že celý systém školy je založen na individuálním přístupu a formativním hodnocení. Tímto se také škola prezentuje.

5.2 Prezentace údajů pozorování a interview učitele U2

Tabulka 4: Prezentace údajů U2

Školní rok:	2016/2017
Datum výzkumu:	24. 3. 2017
Místo výzkumu:	ZŠ, Praha 4, školní třída
Čas výzkumu:	8.00 – 8.45 hod, 10.00 - 12.35 hod
Třída:	4. ročník
Vyučované předměty:	Matematika Český jazyk – dílna čtení, Výtvarná výchova
Počet žáků:	26
Charakteristika třídy:	Jedná se o kolektiv dětí různé národnosti, 11 děvčat a 15 chlapců.
Počet přítomných žáků:	26
Vybavení třídy:	Standardní, pomůcky – nadstandardní, knihovna, ateliér
Délka praxe učitele:	8 let

5.2.1 Prezentace údajů pozorování U2:

Do třídy jsem se dostavila ještě před začátkem vyučování, kdy mi vyučující mile nabídla kávu, nabídla mi místo v zadní části třídy. Domluvila jsem se, že po ukončení vyučování jí položím doplňující otázky ke svému pozorování, s čímž souhlasila. Na začátku vyučování mne vyučující krátce představila svým žákům, se kterými jsem se pozdravila. První aktivitou posledního dne v týdnu bylo odevzdávání týdenních plánů a zapisování počtu přečtených stránek v knize do tabulky na nástěnce, kdy děti stránky přičítají k poslednímu číslu. Poté jsou žáci vyzváni učitelem, aby přemýšleli, co se jim

tento týden povedlo, za co by mohli být pochváleni. ŽŽ: Povedl se mi ten basketbal při TV. Za klokánka a povedl se mi ten basket. Písemka z matematiky. Následuje otázka učitele: Koho ze svých spolužáků byste pochválili? ŽŽ: Chci pochválit Kristýnku na basket. Honzo, chci Tě ocenit za rýsování. Evo, chci Tě pochválit za pomoc. Lauru za pomoc s domácím úkolem. U2: Můžete si to říci mezi sebou. Další aktivitou je rozdávání nového týdenního plánu, kdy žáci zapisují své cíle. Učitel komentuje, co by mohli zlepšit, co je mým osobním cílem. V týdenním plánu jsou učitelem nastavená kritéria sebehodnocení. Příkládám, jako přílohu č. 2, této práce. Následuje matematická rozcvička formou slovní úlohy na interaktivní tabuli, kdy je zjevné ze situace, že se jedná o stejnou úlohu, která byla za domácí úkol, jedná se o zpětnou vazbu. Žáci ji sami vysvětlují. Učitel provází žáky otázkami: Proč si to myslíš? Následuje samostatná práce, žáci, kteří úlohu rozumí, pracují na koberci a tam si navzájem kontrolují, pak se stávají rádci pro ostatní spolužáky. Čas na řešení úlohy je vyměřen vyučujícím, který jej oznamuje zvonečkem. U2: Zvládl každý? Pochvalte se. Výborně. Další aktivita je uvozena společným řešením jednoho příkladu na tabuli, další příklady řeší žáci samostatně. Na koberec jdou tentokrát žáci, kteří si s řešením nevědí rady a úlohu řeší s vyučujícím společně. Ž: Mám to. U2: Výborně, přijď si ke mně zkontrolovat a pokračuj už v krokování. U2: slyšela jsem, že někteří říkali, že to krokování je těžké? ŽŽ: Diskutujeme nad zápisem krokování. Společná kontrola. V závěru hodiny jsou využity matematické symboly prof. Hejného k sebehodnocení s kritérii danými učitelem: U2: Postavte se na hodnotu (sílu) podle toho, jak jste pracovali, jak se ti pracovalo. Umíš zhodnotit proč? Žáci nevědí. Vyučující bere karty osudu a dle nich vyvolává jednotlivé žáky, aby zdůvodňovali. ŽŽ: Jsem u berana, protože si myslím, že mi to docela šlo, některé bych chtěla zlepšit, ale nevím co. Jsem u krávy, docela se mi dařilo a všechno jsem věděl.

Druhou vyučovací hodinu měli žáci hudební výchovu s jiným vyučujícím. Tuto jsem vypustila.

Třetí vyučovací hodina začala rozdáním pracovních listů, kdy žáci dostali pokyn, aby vyplnili hlavičku a přesunuli se na koberec do kruhu, kde jim vyučující prezentovala již jim známou knihu od P. Čecha, O čertovi a Florianovi, který škodí kominíkům. Je jim přečtena ukázka vyučujícím. Žáci se vracejí do lavic a společně

vyplňují pracovní list pomocí ukázek promítnutých na tabuli. Odpovídají na otázky: Co by Florián mohl říci? Co říká? Co cítí? Co vidí? Co slyší? Poté následuje samostatné čtení na základě kritérií: najdu si místo, vím, nač se mám zaměřit. Totéž zpracovávají se svou vlastní postavou ze své knihy. Vyučující řídí výuku, hodnotí práci žáků slovy: výborně. Doba čtení je regulovaná časem. Pracovní list přikládám jako přílohou č. 3, této práce. Součástí tohoto pracovního listu je sebehodnocení. Žáci jsou vyzváni, aby pracovali samostatně, v případě, že si nevědí rady, mají zvednout ruku, pokud nezvládnou pracovní list vyplnit, tak to nevadí. Po vyplnění pracovního listu se žáci přesouvají na koberec, kde společně sdílí svou práci, představují své postavy. Opět omezeno časem. U2: Dozvěděli jste se od spolužáka něco zajímavého? Je někdo, kdo by chtěl představit svou postavu? Kdo se do ní vcítil? ŽŽ: Mlčí. U2: Výborně a pokyvuje. Na závěr hodiny vyučující sděluje žákům informace a pokyny k následujícímu předmětu výtvarné výchovy, kdy se mají rozdělit do skupin za podmínky, že nikdo nezůstane sám a nikdo nebude smutný. Jinak se bude losovat kartami osudu.

Výtvarná výchova začíná sdělením tématu, kterým je pravěk, ukázkou zvukového záznamu Eduarda Štorcha. Vyučující klade otázky: U2: Co v té jeskyni mohli objevit? ŽŽ: Strategie lovu v malbě. Malby. Medvěda. Následuje ukázka malby, výběr papíru a domluva ve skupinách, co bude Vaše malba v jeskyni představovat. \volba je na samotných žácích, jsou nuceni se domluvit a později budou hodnotit práci ve skupině. Vyučující klade otázky: U2: Co by Vám pomohlo při práci? ŽŽ: Ticho. U2: Zvolte si tišitele. ŽŽ Rozvržení práce. Určení rolí. U2: Pokud se nedokážeš domluvit, co Vám může pomoci? ŽŽ: Hlasování. Kámen, nůžky, papír. Ustoupit může někdo. Vyučující zadává na tabuli svá kritéria: Název tlupy, téma malby, čas ukončení práce, rozdělení rolí pro prezentaci své práce. Závěrem páté vyučovací hodiny j prezentace jednotlivých skupin v kruhu. Uvedu pouze jednu, kterou jsem vybrala: U2: Jak se jmenuje Vaše tlupa? ŽŽ: My jsme tlupa Ničitelé lesa. U2: Co nám tím chtějí říci? ŽŽ: Že ničí les na topení dřeva. ŽŽ: Pálili jsme les, abychom mohli mít pole. U2: Jak hodnotíte práci ve skupině? ŽŽ: Nedokázali jsme se domluvit. U2: Jak jste si pomohli? ŽŽ: Vyslechli jsme si názory a pak jsme se rozhodli. Závěrečné hodnocení učitelem: Měli byste se víc domluvit na prezentaci, aby každý řekl něco.

5.2.2 *Prezentace údajů interview U2:*

Prostředí interview bylo klidné a relativně tiché, uskutečnilo se až po odchodu žáků. Paní učitelka byla rovněž velmi milá, vstřícná, ochotně mi zodpovídala na mé otázky. Zmínila se, že ve třídě jsou velmi rozevřené nůžky a třída je náročná. Velkou pomocí jsou jí ostatní pracovníci, kteří se podílejí na vyučovacím procesu – speciální pedagogové a psycholog. Na škole je velmi spokojená. Nejedná se o doslovný přepis interview, přesto jsem se snažila o jeho co nejpřesnější podobu.

V: Jaká je délka Vaší praxe?

U2: Já jsem tady začínala společně s kolegyní v první třídě, kdy u nás probíhá párová výuka. To bylo za dobu mého studia a pak jsem plynule začala sama učit. Takže jsem tady osmým rokem celkem.

V: Jak dlouho učíte v této třídě, škole?

U2: Tuto třídu mám druhým rokem, přebíráme si je ve třetím ročníku a vedeme je do pětky.

V: Jaká je Vaše zkušenost s formativním hodnocením a sebehodnocením?

U2: Snažím se hodnotit formativně, ale asi to není úplně dle mých představ, jelikož počty dětí jsou ve třídách vysoké. Úplně to prostě nejde. Hodnotím slovně a známkou. Píšu jim např. komentáře do pracovních sešitů.

V: Jaké komentáře?

U2: Tak např. Zaměř se na..., píši jim převážně komentáře k četbě.

V: A Vaše zkušenost se sebehodnocením?

U2: Sebehodnocení provádíme pomocí smajlíků, hodnotíme se navzájem i slovně, máme týdenní plány, jichž součástí je i sebehodnocení.

V: Tam jim také píšete komentáře, k jejich sebehodnocení?

U2: Ne, to už není možné zvládnout.

V: Jak a zda probíhalo sebehodnocení těchto dětí v předchozích letech?

U2: Sebehodnocení na naší škole probíhá už v prvním ročníku a my na ně navazujeme. Děti jsou vedeny k sebehodnocení od 1. ročníku, jsou na ně zvyklé, umí odůvodnit své hodnocení.

V: Jsou v této třídě některé děti integrovány?

U2: Mám tady jedno dítě, které mívá záchvaty. Spolupracujeme se speciálním pedagogem, když někomu něco nejde v učení, převážně v českém jazyce. Dvakrát týdně tady dochází asistent pedagoga k jednomu žáku, aby zjistil, proč mu učení nejde, proč si pamatuje pouze to, co ho zajímá. Každé pondělí tady probíhá doučování dětí, kterým nejde český jazyk.

V: Jak hodnotíte celkově tuto třídu?

U2: je to upovídaná třída, průměrná, dynamická. Jsou zde velmi rozevřené nůžky, co do rychlosti zpracování úloh. Děti se samy hodnotí, jako kolektiv velmi tolerantní s průměrným klimatem.

V: Máte zkušenost s dětmi, u kterých sebehodnocení v nižších ročnících neprobíhalo?

U2: To jsem nikdy nezkoumala.

V: Četbu si žáci vybírají sami:

U2: Ano, já jim stanovuji pouze žánry.

5.2.3 Interpretace:

Z pozorování vyplývá, že vyučující řídí vyučovací proces, organizuje výuku, zadává úkoly a usměrňuje jednotlivé činnosti. Používá spíše aktivizující metody výuky. Stanovuje žákům týdenní plány, jejich součástí je i sebehodnocení a stanovování cílů, ale nedochází zde již ke zpětné vazbě, jak sama vyučující sdělila a potvrdila v interview. Jedná se o velké množství žáků a časovou náročnost. Žáky hodnotí známkou, gestem, které doprovází komentářem výborně. Ke slovnímu formativnímu hodnocení zde po dobu pozorování nedocházelo. Jednalo se pouze o slovní sumativní zhodnocení. V interview vyučující sdělila, že hodnotí i slovně. Žáci se sami hodnotí slovně mezi sebou. Výuka probíhá frontálně, skupinově i párově. Z pozorování je

zjevné, že své žáky zná velmi dobře. Oborová znalost je na dobré úrovni. Vztahy mezi učitelem a žákem jsou na úrovni přátelství, kdy učitel zde vystupuje v roli rádce, žáci na vyučujícího reagují s důvěrou. Vyučující vede žáky k samostatnému rozhodování a myšlení. Z interview vyplývá, že žáci jsou vedeni k sebehodnocení od prvního ročníku a jsou schopni odůvodnění tohoto sebehodnocení, což nevyplývá z pozorování. Žáci uváděli, že jim něco nejde, ale neví proč. Sebehodnocení v této třídě probíhá na úrovni raného školního věku, cíle si stanovují sami žáci, ale již nedostávají zpětnou vazbu. Kdy tuto skutečnost vyučující potvrzuje a odůvodňuje vysokým počtem žáků a vysokou časovou náročností. Dle pozorování se jedná o vyučujícího s převahou facilitačního vyučovacího stylu, který rovněž dobře zná své žáky a tento vytváří vhodné podmínky pro vedení k sebehodnocení, které je podpořeno charakterem celé školy.

5.3 Prezentace údajů pozorování a interview učitele U3

Tabulka 5: Prezentace údajů U3

Školní rok:	2016/2017
Datum výzkumu:	16. 11. 2016
Místo výzkumu:	ZŠ K, Čelákovice, školní třída
Čas výzkumu:	10.00 – 12.35 hod
Třída:	4. ročník
Vyučované předměty:	Český jazyk, Matematika, Vlastivěda
Počet žáků:	24
Charakteristika třídy:	Ve třídě je 13 děvčat a 11 chlapců, do třídy jsou integrováni 2 žáci., 1 asistent pedagoga.
Počet přítomných žáků:	19
Vybavení třídy:	Standardní
Délka praxe učitele:	18 let

5.3.1 Prezentace údajů pozorování U3:

V úvodu hodiny mne vyučující představila svým žákům a paní asistentce, sdělila jim, že jsem se přišla podívat, jak jim jde učení a že si mne nemají všímat. Nabídla mi místo v zadní části třídy, kde nikdo neseděl. Lavice jsou uspořádány ve třídě pro práci ve skupinkách, po čtyřech žácích. Třída je skromně vybavena a vyzdobena pracemi žáků. Je zde interaktivní tabule na boku třídy, klasická tabule a stojan s velkými papíry. Jsou zde vytaveny i lapbooky. V úvodu hodiny má vyučující připravený běhací diktát na jevy vyjmenovaných slov, kdy žáci pracují ve dvojicích. Navzájem si diktují, střídají

se. Po třídě je rozmístěno několik variant, je na žáku, aby zvolil, který mu vyhovuje. Je stanovený časový limit vyučujícím. Po ukončení, jsou žáci vyzváni, aby si vzali barevnou tužku, vyměnili si mezi sebou sešity a opravili chyby. U3: Má někdo diktát bez chyby? S jednou chybou? Dvěma...? Vyučující kontroluje pohledem počty žáků a nejlepší chválí slovy výborně, skvěle. Následuje aktivita „kufr“ ve skupinkách, kdy soutěží mezi sebou jednotlivé skupinky v počtu získaných bodů, kdy úkolem je opsat jinými slovy slovo, které napíše vyučující na interaktivní tabuli. Vybraný žák ze skupinky na něj nevidí. Ostatní ve třídě hlídají chyby, nesmí být použito ani slovo příbuzné. Následuje aktivita na koberci, kdy žáci ve skupinkách odůvodňují gramatické jevy na kartičkách, pokud ji odůvodní správně, zůstává jim. Řešení je z druhé strany karty. Žáci mají určené role, kdy jeden z nich je kontrolor. Vyučující opodál sleduje dění, řídí čas, pracují všichni žáci. Na konci aktivity mají žáci vybrat dva zajímavé či náročné jevy a prezentovat ostatním. Ostatní mají naslouchat. Žáci ale ruší. U3: Je to především pro vás, abyste to věděli, napíšeme si z toho diktát. Z vybraných jevů vybírá vyučující a žáci píšou diktát do školního sešitu. Na závěr mají zapsat pod diktát smajlíka podle toho, jak se jim dne dařilo. Sešity si vybírá vyučující.

Druhou hodinou je matematika, která se odehrává v podobném duchu, vyučující řídí činnosti a určuje čas, kdy žáci pracují ve svých skupinkách. Jejich úkolem je vyřešit pavučinu od prof. Hejného, která je promítnutá na interaktivní tabuli. Řešení si žáci kontrolují sami mezi sebou. Následně jsou jim rozdány mazací fixy, zalamované šipky a kolečka. Jejich úkolem je vymyslet a sestavit pavučinu ve skupině, pak se mají v jednotlivých skupinkách vystřídat a vyřešit pavučiny jiných skupinek. Závěr hodiny patří hodnocení, kdy vyučující negativně hodnotí žáky, kteří nepracovali a naopak chválí skupiny žáků, které byly aktivní.

Třetí hodinou je vlastivěda, žáci pracují celou hodinu samostatně, zpracovávají učivo sami, pomocí lapbooků. Žáci si měli donést materiály o dané látce, mnoho jich takto neučinilo. Vyučující žádá asistentku, aby šla nějaké materiály vytisknout do kabinetu. Ke konci hodiny se se všemi loučím a děkuji za příjemně strávený čas.

5.3.2 *Prezentace údajů interview U3:*

Interview proběhlo po ukončení hodiny, kdy jsem počkala, až vyučující odvede žáky do šaten a jídelny. Paní učitelka byla milá a usměvavá. Ochotně mi zodpověděla všechny mé otázky. Sdělila mi, že si zakládá svou vlastní školu, právě z důvodu nesouhlasu se zavedeným systémem známkování. Nejedná se o doslovný přepis interview, přesto jsem se snažila o jeho co nejpřesnější podobu.

V: Jaká je délka Vaší praxe?

U3: Osm let jsem vyučovala na ZUŠ - literárně dramatický obor a už jedenáctým rokem jsem na této ZŠ.

V: Jak dlouho učíte v této třídě, škole?

U3: Jedenáct let. (úsměv) Ve třídě druhým rokem, převzala jsem si je jako třetíky.

V: Jaká je Vaše zkušenost s formativním hodnocením a sebehodnocením?

U3: Čím déle trvá moje působení na ZŠ, tím méně jsem spokojená se známkováním. Mám pocit, že známka vypovídá jen velmi málo o práci dítěte při vyučování a vůbec nic o jeho dalších aktivitách v rámci školy. Slovní hodnocení považuji za mnohem objektivnější a příkládám ho dětem k pololetnímu i závěrečnému vysvědčení. Často vyžívám i sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.

V: Hodnotíte slovně i například ty diktáty, které dnes děti psaly?

U3: Ne, to ne. Ty budu známkovat.

V: Jak a zda probíhalo sebehodnocení těchto dětí v předchozích letech?

U3: V první a druhé třídě děti měly kolegyni, která vyučuje metodami kritického myšlení. Myslím, že sebehodnocení a další druhy formativního hodnocení jim jsou díky tomu velmi blízké.

V: Jsou v této třídě některé děti integrovány?

U3: Ano, mám dva integrované chlapce.

V: Pomáhá těmto dětem asistent pedagoga?

U3: Ano, jeden má asistenta pedagoga na celou dobu výuky.

V: Máte zkušenost s dětmi, u kterých sebehodnocení v nižších ročnících neprobíhalo?

U3: Na tuto otázku nemohu úplně odpovědět. Vlastně jsem to nikdy přesně nezjišťovala.

5.3.3 Interpretace:

Tento vyučující je koordinátorem procesu učení, kdy je v pozadí a nechává žáky rozhodovat, co se chtějí naučit a co ne. Žáci si sami vybírají míru obtížnosti, jsou vedeni k interakci mezi sebou navzájem. Žáci se učí od sebe navzájem. K interakci mezi učitelem a žáky docházelo minimálně. Vyučující často využívá k výuce skupinových prací. Z pozorování je zřejmé, že jsou na tento styl výuky žáci zvyklí, k žádným velkým kázeňským problémovým situacím nedošlo. Žáci jsou schopni se dohodnout a vytvořit si pracovní skupinky. Pracovali téměř všichni žáci. Formativní hodnocení jsem nezaznamenala, zpětnou vazbu si dávali žáci převážně sami a ihned. V interview vyučující sděluje, že slovní hodnocení považuje za mnohem objektivnější a přikládá ho dětem k pololetnímu i závěrečnému vysvědčení. Dále pak uvádí, že často využívá i sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Hodnocení v průběhu pozorování byli žáci slovy, chválím tě, výborně, skvěle. Dále byli hodnoceni pohledem a diktát měl být později hodnocen známkou. Vzhledem k nakládání s časem tímto vyučujícím, který hledá způsoby, jak povzbudit žáka, jak ho podnítit ve zvědavosti, aby jevil zájem o znalosti, a přitom klade požadavky na přesné složení učiva, které si má žák osvojit, bych zařadila tohoto vyučujícího mezi učitele s převahou liberálního vyučovacího stylu. K sebehodnocení zde docházelo pouze velmi povrchně a na úrovni raného školního věku.

5.4 Prezentace údajů pozorování a interview učitele U4

Tabulka 6: Prezentace údajů U4

Školní rok:	2016/2017
Datum výzkumu:	12. 10. 2016
Místo výzkumu:	ZŠ K, Čelákovice, školní třída
Čas výzkumu:	8.00 – 9. 40 hod
Třída:	1. ročník
Vyučované předměty:	Český jazyk, Matematika
Počet žáků:	28
Charakteristika třídy:	Ve třídě je 12 děvčat a 16 chlapců, 3 integrovaní žáci.
Počet přítomných žáků:	24
Vybavení třídy:	Standardní
Délka praxe učitele:	25 let

5.4.1 Prezentace údajů pozorování U4:

V úvodu hodiny mě vyučující krátce představila, měla již pro mne připravenou židli v poslední lavici, vedle jednoho žáčka. Třída na mě působí velmi klidně, je vkusně a barevně zařízená, je zde ponechán na jedné stěně – u tabule bílý prostor k přemýšlení, bez rušivých efektů. Ve třídě je hrací koutek s kobercem. Na této budově se nacházejí pouze děti prvních a druhých ročníků, nezvoní zde. Děti o mně věděli již předem, věděli, že se na ně někdo přijde podívat. U4: Děti, to je ta paní učitelka, o které jsem Vám říkala, že se k nám přijde podívat. První hodina začíná básničkami, ve kterých je obsaženo písmeno b, které jsou doplněny pohybem. Všichni žáci jsou

na svých místech a básničky říkají společně s vyučujícím. Vyučující používá metodu čtení Sfumato, kdy písmeno b je z úst tlačeno. Další činností jsou zvířátka a věci na interaktivní tabuli, opět mají v názvu – na začátku slova písmeno b (bažant, beránek, bublifuk). Zároveň mají žáci spočítat, kolik jich na tabuli je. Žáci jsou po celou dobu hodnoceni slovy výborně, perfektně, skvěle. Žáci se přesouvají na koberec na chodbu, kde mají za úkol poskládat z bonbónů písmeno b. U4: Všechny Vás děti chválím, moc se Vám to povedlo. Poté dochází k nácviku tlačení písmena b, což demonstruje vyučující na slovech, která začínají na písmeno b. U4: Nafouknu si pusku a vytlačím to b. Žáci zkoušejí opakovat po vyučující. U4: Výborně, krásně se Vám to daří. Otevřete si pracovní sešit a pokusíme se naši vráně dokreslit bubliny. Nejprve si zopakujeme, jak se správně pero drží. Vyučující se zdviženou rukou demonstruje, děti napodobují. V pracovním sešitě děti nacvičují psaní písmena b. U4: Jak vypadá velké tiskací B? A na kterou stranu má břicho? ŽŽ: Psací b má prsa plus břicho a malé má ručičku. Aby se mohlo držet. Vyučující chodí po třídě a pohledem kontroluje úchopy i práci v pracovních sešitech. U4: Moc hezky se ti to b povedlo. Závěrem hodiny jim paní učitelka přečetla básničku o písmenku b. U4: Nerozlučné kamarádky, chodí tam a zase zpátky. Stále spolu závodí, kdo víc světa prochodí.

Druhou hodinu mají děti matematiku, která začíná básničkou na zlepšení pozornosti a protažení těla. Poté vyučující rozmístí po třídě kartičky s příklady v oboru do deseti a u tabule jsou košíčky s výslednými čísly 1-10. Postupně jsou žáci vyzýváni k vybrání příkladu, vyřešení a vložení do správného košíčku. Vyučující při nalezení chyby komentuje: U4: Pověz nám, jak jsi to počítal? Počítal žák správně? Kdopak by mu mohl pomoci? Výborně, chválím Tě. Další aktivitou jsou obrázky na interaktivní tabuli, kdy žáci pohledem hledají stejné předměty a určují jejich počet. U4: Má to někdo jinak? Jak to máš ty? Výborně. Dobře. Poté si žáci na pokyn vyučujícího otvírají pracovní sešit, ve kterém se nachází totéž, co na interaktivní tabuli a žáci pracují samostatně. Vyučující žáky obchází a věnuje se jim individuálně. Následuje nácvik psaní číslic. V závěru jsou žákům rozdány kolíčky s jejich jmény, které postupně připínají na některého ze tří smajlíků, podle toho, jak se sami hodnotí. U4: Připni kolíček podle toho, jak si myslíš, že se ti dařila tvá práce. Po této aktivitě vyučující chválí všechny žáky za jejich píli a snahu. Nedochozí k žádné zpětné vazbě zejména

žákům, kteří svou práci hodnotili mračícím se smajlíkem. Ze třídy odcházím po rozloučení a poděkování za přijetí.

5.4.2 *Prezentace údajů interview U4:*

Samotné interview se uskutečnilo v kabinetě vyučujícího, kde zrovna nikdo jiný nebyl. Paní učitelka ochotně odpovídala na všechny otázky, bylo zjevné, že je unavená. Sdělila mi, že ačkoliv by si spoustu věcí představovala jinak a s inkluzí to bude ještě horší, je na škole spokojená. Nejedná se o doslovný přepis interview, přesto jsem se snažila o jeho co nejpřesnější podobu.

V: Jaká je délka Vaší praxe?

U4: Dvacet pět let.

V: Jak dlouho učíte v této třídě, škole?

U4: Patnáct let na této škole a učím první třídu, vždy učím, první nebo druhou třídu. Když jdu do trojky, tak to je výjimka.

V: Jaká je Vaše zkušenost s formativním hodnocením a sebehodnocením?

U4: Formativní hodnocení využívám u dětí s obtížemi vždy, u dětí bez větších obtíží např. po delší nemoci, aby měly čas na srovnání se s běžným pracovním nasazením. Vhodným se jeví dle mého i u dětí se sociálním znevýhodněním. Velmi vhodné se mi jeví na počátku školní docházky, děti přichází s velmi nevyrovnanými počátečními dovednostmi a formální hodnocení nevede děti k posunu. Někteří na počátku mohou získávat výborné hodnocení téměř bez námahy a jiní i přes vysoké pracovní nasazení nemohou dorovnat znevýhodnění. Hodnocení v nižších ročnících má podle mě mít formu posilování vztahu k práci a vzdělání. Sebehodnocení musí být součástí formativního hodnocení. Sebehodnocení je součástí budování si vztahu ke vzdělání, práci a sebevědomí. Dříve byl kladen důraz na spravedlivé hodnocení a sebehodnocení bylo chápáno jako součást sebevědomí, které je budováno oceněním práce žáka. S vyšším počtem dětí znevýhodněných ve středním proudu, je nutné přehodnocení tohoto pohledu na hodnocení a je třeba se více věnovat budování dovedností sebehodnocení, jako součásti sebevědomí a budování osobnosti.

V: Jak a zda probíhalo sebehodnocení těchto dětí v předchozích letech?

U4: To nevím, jak s nimi pracovali v mateřské škole.

V: Jsou v této třídě některé děti integrovány?

U4: V současné třídě mám dvě děti integrované.

V: Jak hodnotíte tyto děti?

U4: U obou využívám formativní hodnocení. Je vhodnější.

V: Máte zkušenost s dětmi, u kterých sebehodnocení v nižších ročnících neprobíhalo?

U4: Učím stále 1. a 2. ročníky a k sebehodnocení vedu postupně všechny děti ve třídě, včetně dětí nadaných. Budování dovednosti sebehodnocení je dle mého velmi složitým pedagogickým problémem, vzhledem k věku dětí a jejich stupni v rámci vývoje.

5.4.3 Interpretace:

Vyučující je v tomto případě řídicí jednotkou v procesu učení, používá ověřené metody, zaměřuje se na přenos vědomostí na všechny žáky. V popředí výuky stojí metoda frontální výuky, používá také metodu sfumato při čtení, hodinu má pečlivě připravenou obsahově i časově, kdy pravidelně jednotlivé činnosti střídá. Z pozorování vyplývá, že své žáky zná a poznává, jelikož se jedná o žáky nové. Zajímá se o jejich myšlenkové pochody. Vyučující rovněž využívá nápodoby, vzhledem k délce praxe ví, jak s těmito dětmi pracovat. Je si vědoma znaků tohoto vývojového období. V interview vyučující uvádí, že formativní hodnocení používá pro žáky s obtížemi, sociálním znevýhodněním a u žáků po nemoci pro srovnání s ostatními. Za dobu pozorování jsem tento jev nezaznamenala. Sebehodnocení vyučující použila v závěru druhé vyučovací hodiny a odpovídá vývojovému období těchto žáků. Dle pozorovaných jevů se jedná o vyučujícího s převažujícími prvky facilitačního vyučovacího stylu, který vyučuje i exekutivním vyučovacím stylem. Z pozorování vyplývá, že sebehodnocení je u tohoto vyučujícího okrajová záležitost.

5.5 Prezentace údajů pozorování a interview učitele U5

Tabulka 7: Prezentace údajů U5

Školní rok:	2016/2017
Datum výzkumu:	14. 12. 2016
Místo výzkumu:	ZŠ K, Čelákovice, školní třída
Čas výzkumu:	9.40 – 11.40 hod
Třída:	5. ročník
Vyučované předměty:	Český jazyk, Matematika
Počet žáků:	26
Charakteristika třídy:	Ve třídě se nachází 16 děvčat a 10 chlapců, 4 integrovaní žáci.
Počet přítomných žáků:	21
Vybavení třídy:	Standardní
Délka praxe učitele:	34 let

5.5.1 Prezentace údajů pozorování U5:

Na začátku vyučování mě učitelka představila žákům a sdělila jim, že jsem se na ně přišla podívat, jak pracují. Nabídla mi místo v prázdné lavici vzadu třídy. Klima třídy se jeví přátelské a klidné, bez rušivých elementů. Žáci sedí v lavicích ve skupinkách po čtyřech. Hodina začíná rozcvičkou v minutovkách dva sloupečky a prvních pět bez chyby získá jedničku. Žáci pracují samostatně a chodí ke kontrole ke stolu vyučujícího. Pracují všichni žáci, k jedné žákyni dochází vyučující v průběhu ke kontrole. Je nastavený časový limit deset minut. Jedná se o procvičování shody podmětů

s přísudkem. Po uplynutí časového limitu mají žáci odnést minutovky do poličky. Následuje hra ve dvojicích, na procvičování předpon -s, -z, kdy jsou žákům rozdány do dvojic kartičky a ty sbírají, pokud je určí správně. Kontrolují se navzájem ve dvojicích. Řešení je na druhé straně kartičky. Poté jsou z těchto kartiček vybrány kartičky na diktát s přípravou. Do školního sešitu žáci píšou diktát, který si poté vymění mezi sebou a opraví chyby, dle předem stanovených kritérií, které žáci znají. U7: Nahlaste mi známky, prosím. Následuje nové učivo zájmena, která jsou prezentována vyučujícím frontálně spolu se zápisem na tabuli. Žáci si zápis přepíší do školního sešitu. U7: hned si to vyzkoušíme na cvičení. Na interaktivní tabuli jsou promítnuta různá zájmena, která se žáci snaží přiřadit ke druhu. Za domácí úkol mají žáci naučit se zájmena osobní, ukazovací a přivlastňovací.

Druhou hodinou je matematika, která začíná matematickou rozvíčkou na interaktivní tabuli, kde jsou promítány příklady, žáci je řeší do školního sešitu. Poté jsou jim zadány jiné příklady. U5: Najdi, co je na nich zajímavého, přijdte na to jakýmkoliv způsobem, zajímá mě výsledek. Přijďte mi to ukázat, až to budete mít. Žáci pracují samostatně. Žáci píšou výsledky na interaktivní tabuli. U5: Co vás napadne, když se na to podíváte? ŽŽ: Opakují se čísla. Jsou obráceně. Uprostřed jsou stejná. U5: podívejte se na to jako na obrázek. Zrcadlově. Rozpúlít. Vezměte si červenou a zkuste to. Čekám na jedno slovo, sousloví, které znáte. Jak se jmenuje ta linka? Ž: Osa? U5: Je možná ještě jiná osa? Budeme pracovat s osou, potřebujete pravítka a červenou. Žákům jsou rozdány pracovní listy, tento příkládám jako přílohu č. 5 mé diplomové práce. U5: Udělejte cvičení jedna a vyznačte jen osu. Podívejte se k sousedovi, jestli to máte stejně. Tak jak to máte? ŽŽ: Asi všichni dobře. U5: Ve cvičení tři podtrhni všechna osově souměrná písmena. Ž: Proč písmeno E? U5: Protože osa nemusí být jen svislá. K? Myslím, že úplně nejde. S kým jsem ještě nemluvil dneska? Následuje práce v pracovním sešitě se zrcátkem na stejné téma. Vyučující píše SMS zprávy ve výuce a stále sedí u svého stolu. Žáci sami objevují. U5: Zvládli byste to bez zrcátka? Nepracují všichni žáci, jen ti, které to zaujalo, a kteří chtějí objevovat. U5: Půjde to? Žáci zkoušejí osovou souměrnost na některých částech svého těla. U5: Zkuste najít nějakou osu souměrnosti, u cvičení 3, jestli tam vůbec nějaká je. Přijdete na nějakou věc, která jde rozpúlít, třeba? Všechny předměty mají nějakou svou osu. Jsou tam nějaké, které jich

mají víc? Kolik jich mají? ŽŽ: Nekonečno. U5: Proč? Co to znamená nekonečno? Vymyslíš nějaké osově souměrné slovo? Pracují jen někteří žáci a každý úplně na něčem jiném. U5: Vymyslete půl něčeho, aby to ten druhý mohl doplnit. Někteří žáci nevědí, co mají dělat a opisují od spolužáků. Žáci dostali čtvercovou síť. U5: Jestli už to někdo má, tak si to vyměňte s někým. Nechte pak zkontrolovat od autora a dejte do desek, vrátíme se k tomu. Jakmile budete mít, máte přestávku.

5.5.2 Prezentace údajů interview U5:

Prostředí interview bylo klidné a tiché, na patře již nebyla žádná třída. Uskutečnilo se až po odchodu žáků ze třídy. Paní učitelka byla vstřícná, prezentovala, že svou práci má ráda. Sdělila mi, že dříve učila na zvláštní škole, které už teď nejsou, a o to je práce se žáky teď náročnější. Na škole je velmi spokojená. Nejedná se o doslovný přepis interview, přesto jsem se snažila o jeho co nejpřesnější podobu.

V: Jaká je délka Vaší praxe?

U5: Učím celkem 34 roků.

V: Jak dlouho učíte v této třídě, škole?

U5: Devět roků na této škole a 3 roky v této třídě.

V: Jaká je Vaše zkušenost s formativním hodnocením a sebehodnocením?

U5: Dřív to nešlo. Formativní hodnocení? Dříve se to tak nenazývalo, říkalo se tomu individuální. To pomohlo vždy vylepšit sebevědomí žáka, vztah ke škole, zlepšení chutě do učení. A sebehodnocení? To je posilování postavení v kolektivu a sebedůvěry.

V: Jak a zda probíhalo sebehodnocení těchto dětí v předchozích letech?

U5: Jak probíhalo sebehodnocení v minulých letech, to nevím.

V: Jsou v této třídě některé děti integrovány?

U5: Ano, čtyři.

V: Jak hodnotíte tyto děti?

U5: Individuálně, mírněji.

V: Máte zkušenost s dětmi, u kterých sebehodnocení v nižších ročnících neprobíhalo?

U5: Nemám.

5.5.3 Interpretace:

Z pozorování je zřejmé, že je vyučující zaměřen na obsah učiva a osvědčené aktivizující metody výuky, kdy žáci pracují samostatně, ve dvojicích i ve skupinkách. Vyučující nesleduje, zda pracují všichni žáci, po dobu výuky je příliš zahlcuje otázkami, které nejsou žáci schopni pojmout. Důsledkem bylo, že každý dělal úplně něco jiného, hodiny matematiky např. působila velmi chaoticky. Téměř ve výuce neprobíhala interakce mezi učitelem a žákem, mezi samotnými žáky ano. Z pozorování bylo patrné, že vyučující nezná dobře své žáky a ani se o ně moc nezajímá. Vyučující přistupuje k výuce, že se naučí jen ten žák, který chce, volí si sám žák, co se chce naučit, co ho zajímá. Z interview jsem zjistila, že dřív se formativní hodnocení nazývalo jinak – individuální. Vyučující hledá způsoby, jak by mohl žáka povzbudit, aby sám jevil zájem o učivo, o znalosti a klade důraz na složení učiva. Na základě výše zmíněného se domnívám, že se jedná o vyučujícího s prvky exekutivního vyučovacího stylu s převahou liberálního vyučovacího stylu, který nepoužívá sebehodnocení ve vyučovacím procesu.

5.6 Prezentace údajů pozorování a interview učitele U6

Tabulka 8: Prezentace údajů U6

Školní rok:	2016/2017
Datum výzkumu:	18. 1. 2017
Místo výzkumu:	ZŠ K, Čelákovice, školní třída
Čas výzkumu:	9.40 – 12.35 hod
Třída:	3. ročník
Vyučované předměty:	Český jazyk, Matematika, Český jazyk - čtení
Počet žáků:	26
Charakteristika třídy:	Ve třídě je 17 děvčat a 9 chlapců, není zde žádný integrovaný žák.
Počet přítomných žáků:	21
Vybavení třídy:	Standardní
Délka praxe učitele:	17 let

5.6.1 Prezentace údajů pozorování U6:

Vyučující mě na začátku výuky uvedla do třídy, kdy mě představila svým žákům, jako učitelku, která se přišla podívat, jak u nich probíhá výuka. Nabídla mi místo v jedné z lavic, vedle žáka, kterému aktuálně chyběl soused, v řadě u dveří. Třída je standardně vybavena tabulí, počítačem, interaktivní tabulí. Vyučující mi sdělila, že tyto moc nevyužívá, protože s nimi moc neumí nakládat. Jedná se o relativně klidnou třídu, kde se dodržují předem stanovená pravidla. Na začátku hodiny je žákům sdělen cíl vyučovací jednotky, kterým je opakování vyjmenovaných slov po M. Hodina začíná

společným hlasitým odříkáním vyjmenovaných slov po M, následuje samostatná práce s pracovním listem. V pracovním listu mají žáci doplnit chybějící vyjmenovaná slova v řadě, uvést k jednotlivým vyjmenovaným slovům, slova příbuzná a najít v osmisměrice deset vyjmenovaných nebo příbuzných slov po M. Žáci mají určený časový limit pro práci, potom svůj pracovní list odevzdávají vyučujícímu. K žádné zpětné vazbě nedochází. Další aktivitou je práce s textem v učebnici, kdy vyučující používá metodu frontální výuky. Žáci mají za úkol přečíst slovo či sousloví, doplnit gramatický jev a odůvodnit, zda se jedná o vyjmenované slovo nebo slovo příbuzné a jakého vyjmenovaného slova. Vyučující vyvolává žáky v pořadí, ve kterém sedí v lavici, přičemž dbá, aby vyvolal všechny. Někteří žáci nevědí, kde se aktuálně v textu nacházíme, a jsou vyučujícím káráni za nepozornost. K hodnocení dochází sumativnímu, slovnímu – výborně, dobře, ano. Poslední aktivitou, do konce vyučovací hodiny, je samostatná práce v pravopisných minutovkách. Žákům jsou zadány jednotlivé sloupečky s probíraným jevem, kdy po každém ukončení sloupečku, chodí žáci ke kontrole ke stolu vyučujícího, který opravuje chyby a hodnotí práci klasifikačním stupněm. Druhou hodinou je matematika, která začíná matematickou rozvíčkou, hrou nazvanou Král počtářů. Žáci stojí ve dvojicích za sebou, vyučující dává žákům příklady. Zůstává ve hře ten, který rychleji a správně sdělí výsledek příkladu až do úplného vítěze, který je hodnocen klasifikačním stupněm. Jedná se o hodinu procvičovací, žáci společně s vyučujícím řeší úlohy z učebnice na sčítání a odčítání v oboru do tisíce, porovnávají čísla, řeší slovní úlohy. Vždy jeden z žáků řeší příklad na tabuli. Tímto žáci dostávají zpětnou vazbu, zda řešili správně. U6: Proč to tam píšeš. Tak to přece nepíšeme. Jak to má být? V závěru hodiny dostávají žáci domácí úkol v pracovním sešitě. Poslední hodinou je hodina čtení, kdy žáci společně s vyučujícím celou hodinu čtou texty z čítanky, kdy vyučující dělá korekci čteného textu. Vystřídají se postupně všichni žáci.

5.6.2 Prezentace údajů interview U6:

Prostředím interview byla samotná třída, kde se vyučující cítí dobře a až po odchodu všech žáků. Paní učitelka byla velmi milá, vstřícná, ačkoliv bylo vidět,

že spěchá. Na škole je velmi spokojená. Nejedná se o doslovný přepis interview, přesto jsem se snažila o jeho co nejpřesnější podobu.

V: Jaká je délka Vaší praxe?

U6: 17 let.

V: Jak dlouho učíte v této třídě, škole?

U6: Prvním rokem v této třídě, na škole 14 let.

V: Jaká je Vaše zkušenost s formativním hodnocením a sebehodnocením?

U6: Domnívám se, že většina dětí v nižších ročnících není schopna sebehodnocení, buď se přeceňují, nebo naopak podceňují.

V: Jak a zda probíhalo sebehodnocení těchto dětí v předchozích letech?

U6: Nevím, neptala jsem se.

V: Jsou v této třídě některé děti integrovány?

U6: Ne.

V: Máte zkušenost s dětmi, u kterých sebehodnocení v nižších ročnících neprobíhalo?

U6: Nevím, neptám se.

5.6.3 Interpretace:

Z pozorování vyplývá, že vyučující používá k výuce převážně klasických výukových metod, které zajišťují zprostředkování vědomostí a dovedností. Používá metodu frontální výuky, dále využívá samostatných prací k ověřování znalostí probírané látky. Výuku řídí sám vyučující, sám volí postupy. Žáci buď dostávají zpětnou vazbu formou sumativního hodnocení, nebo se jedná o zpětnou vazbu delšího časového úseku, kdy práce vyučující vybírá a následně po vyučování opravuje, kontroluje. Vyučující dbá, aby pracovali všichni žáci, nezajímá se o jednotlivé žáky, ani o jejich myšlenkové pochody. Z pozorování je patrné, že vyučující své žáky nezná dobře. Oborová znalost učiva je na velmi dobré úrovni. Téměř neprobíhala interakce mezi učitelem a žáky, pokud ano, tak na úrovni ověřování znalostí a sumativního hodnocení. Tento vyučující

pečlivě nakládá s časem, koordinuje proces učení, hodnotí převážně klasifikačním stupněm. K sebehodnocení žáků v hodinách nedocházelo. V interview vyučující sdělila, že většina dětí v nižších ročnících není schopna sebehodnocení, buď se přeceňují, nebo naopak podceňují. K formativnímu hodnocení po dobu pozorování nedocházelo. Z interview vyplývá, že vyučující se příliš o formativní hodnocení a sebehodnocení nezajímá, neptala se a neví, zda se tímto způsobem s žáky pracovalo v nižších ročnících. Díky tomu lze usuzovat, že učitel má vyučovací styl s převahou exekutivního vyučovacího stylu, kdy nevede své žáky k sebehodnocení.

5.7 Prezentace údajů pozorování a interview učitele U7

Tabulka 9: Prezentace údajů U7

Školní rok:	2016/2017
Datum výzkumu:	22. 2. 2017
Místo výzkumu:	ZŠ K, Čelákovice, školní třída
Čas výzkumu:	8.00 – 10.45 hod
Třída:	2. ročník
Vyučované předměty:	Český jazyk, Matematika, Český jazyk - čtení
Počet žáků:	28
Charakteristika třídy:	Velmi početná, živá třída, 7 integrovaných dětí, 1 asistent pedagoga, 13 děvčat a 15 chlapců.
Počet přítomných žáků:	24
Vybavení třídy:	Standardní
Délka praxe učitele:	16 let

5.7.1 Prezentace údajů pozorování U7:

Na začátku vyučovací hodiny mě vyučující krátce představila, nabídla mi místo v zadní části třídy. Jedná se o třídu s vysokým počtem integrovaných dětí, asistentkou, třída je velmi hlučná, některé děti se jeví nevladatelné, třída působí velmi chaoticky. Děti na sebe různě pokřikují, hází věcmi. Někteří žáci nejsou schopni sedět v lavici pro svou hyperaktivitu. Třída je standardně vybavená tabulí, interaktivní tabulí, počítačem, žáci mají ve třídě počítač, koutek na hraní, knihovnu. Žáci mají k dispozici pomůcky prof. Hejného, kdy každý žák má svou bedýnku. Hodina začíná

procvičováním abecedy, kdy všichni žáci říkají básničku. Poté jsou jim rozdány pracovní listy s abecedou a úkolem je napsat ke každému písmenku slovo začínající na dané písmeno. Společně prezentují. Poté jsou jim do dvojic rozdána slova a ty mají společně seřadit podle abecedy pod sebe. Hodnocení učitelem jsem zaznamenala slovy – šikovný, výborně, super. Vyučující chodí po třídě, kontroluje a pomáhá slabším dětem. Následuje cvičení v pracovním sešitě, kdy je jejich úkolem seřadit a napsat jména podle abecedy. Vyučující toto cvičení hodnotí známkou a upozorňuje na velké počáteční písmeno a krasopis. Je uděleno celkem 12 známek. Kontrola probíhá u stolu učitele, kdy žáci chodí s prací ke kontrole. Další aktivitou je pracovní list s textem, který je rozházený. Společně si ho přečtou. Vyučující je ihned opravuje. U7: Věty se nám pomíchaly a text nedává smysl. Jak je to děti správně? Která věta musí stát jako první? Proč? Žáci se hlásí a společně text opraví. U7: Ještě si řekneme, kdo jak pracoval. Slovně chválí některé děti. Chválí žáka, který reprezentoval třídu ve fotbale. Žáci mu tleskají, protože dal tři góly. U7: Všichni jste to měli správně, chválím Vás, že jste se tak hezky hlásili.

Druhou hodinou je matematika, která začíná početním králem v oboru malé násobilky do 3 a sčítání a odčítání. Žáci stojí vždy dva vedle sebe a vyučující dává příklady, kdo dříve odpoví a správně, pokračuje ve hře, ostatní si jdou sednout do lavice. Následuje práce v pracovním sešitě, kde jsou podobné příklady. Kontrola probíhá společně. U7: Kdo má dobře, dá si jedničku, kdo má chybu, jde za mnou. Vyučující konzultuje s jednotlivými žáky jejich chyby. Pro neschopnost soustředění se odchází asistentka se dvěma žáky pracovat jinam, mimo třídu. U7: Zvedne ruku, kdo má jedničku. Chválím Vás. Kdo má 1 chybu? Dobře. Dvě chyby? Dobře. 3 chyby? Nikdo. Výborně. Zapište si jedničky do žákovské knížky a nahlásíte mi to. U7: Dobrý. Komentuje při zápisu do žákovské knížky. U7: Šímo, nebuď smutný. Šikulka, chválím. Tady jsou jen šikovné a hodné děti, že? Dětem je rozdán pracovní list se slovní úlohou na násobení, kterou zpracovávají společně s vyučujícím na tabuli. Vyučující vyvolává hlásící se žáky a slovně hodnotí – výborně, vidím, že jste chytré děti, že vám to jde. Dobře, chválím. Za to, že jste tak šikovné, čeká vás v posledním příkladu překvapení.

Třetí hodinou je čtení. V úvodu hodiny vyučující chválí službu za krásně smazanou tabuli. U7: Začne Anička, která čte hlasitě, jako paní učitelka. Výborně.

Kubo, pokračuj. Dobře. Zatím vás chválím, je to úžasné. Stačí, moc hezky čteš. Hezky. Zatím čtete moc hezky, nikdo to nepokazil, tak vydržte. Jste šikovní.

5.7.2 *Prezentace údajů interview U7:*

Prostředí interview bylo klidné a mírně hlučné, protože se jedná o budovu, kde probíhá po vyučování družina. Paní učitelka byla velmi milá, vstřícná, neustále se usmívala, prezentovala, že svou práci má ráda, ale práce je náročná a stále jim přidávají administrativní práci. Třidu si převzala po vyučující, která to vzdala a utekla. Na škole je spokojená. Nejedná se o doslovný přepis interview, přesto jsem se snažila o jeho co nejpřesnější podobu.

V: Jaká je délka Vaší praxe?

U7: 16 let.

V: Jak dlouho učíte v této třídě, škole?

U7: Na této škole od roku 1998, ve třídě 1. školní rok. Přebrala jsem si tuto třídu od kolegyně, která to vzdala a utekla. Byla mladičká a víceméně bez praxe. Tahle třída je velmi náročná.

V: Jaká je Vaše zkušenost s formativním hodnocením a sebehodnocením?

U7: Formativní hodnocení hodnotím výborně, mám skvělou zkušenost, dříve toto neprobíhalo. Formativní hodnocení a sebehodnocení se snažím provádět, ale díky inkluzi, která s sebou nese začleňování nejrůznějších dětí do běžné třídy a se stále vysokým a vyšším počtem dětí ve třídě to není reálné.

V: Viděla jsem u Vás ve třídě boxy s pomůckami na matematiku prof. Hejného, ale v tomto duchu matematika neprobíhala.

U7: Já ji používám jen někdy, vždy si vytáhnu ze všech těch metod, co mi vyhovuje, co vyhovuje dětem, každému vyhovuje něco jiného.

V: Jak a zda probíhalo sebehodnocení těchto dětí v předchozích letech?

U7: Nevím, nestihla jsem se zeptat.

V: Jsou v této třídě některé děti integrovány?

U7: Jsou, asi jako v každé třídě teď. U mě ve třídě se jedná o sedm dětí. Správně bych měla mít i asistenty pedagoga ale toto je nedostatkové zboží. Mám pouze jednoho. Pak jsou zde dvě děti s PLPP (plán pedagogické podpory), který díkybohu zabral.

V: Máte zkušenost s dětmi, u kterých sebehodnocení v nižších ročnících neprobíhalo?

U7: Ne.

5.7.3 Interpretace:

Vyučující používá převážně metodu frontální výuky, práci ve dvojicích, metodu prof. Hejného používá spolu s ostatními metodami. Hodnocení používá slovní, formou sumativního hodnocení - výborně, dobře, skvěle. V interview vyučující sdělila, že formativní hodnocení se snaží používat, ale vzhledem k inkluzi to není reálné. Je pro ni obtížné udržet ve třídě pozornost. K formativnímu hodnocení po dobu pozorování nedocházelo. V některých případech se žáci hodnotili sami na základě kritérií, které znali. Celkově byl při všech hodinách ve třídě hluk, v jedné hodině musela asistentka pedagoga odejít se dvěma žáky pracovat jinam, jelikož nebyli schopni se soustředit a velmi rušili celou třídu. Vyučující řídí proces učení sama, organizuje ho. K sebehodnocení při vyučování rovněž nedocházelo. Vyhodnotila bych tohoto vyučujícího jako zaměřeného na obsah výuky a metody výuky, kdy je sám zodpovědný za přenos vědomostí na žáka. Dle výsledků pozorování a následného interview se jedná o vyučujícího s převahou exekutivního vyučovacího stylu, kdy k sebehodnocení v dané třídě nedochází.

5.8 Prezentace údajů pozorování a interview učitele U8

Tabulka 10: Prezentace údajů U8

Školní rok:	2016/2017
Datum výzkumu:	22. 2. 2017
Místo výzkumu:	ZŠ K, Čelákovice, školní třída
Čas výzkumu:	8.00 – 10.45 hod
Třída:	4. ročník
Vyučované předměty:	Český jazyk, Matematika, Český jazyk - čtení
Počet žáků:	16
Charakteristika třídy:	Jedná se o třídu s nižším počtem žáků, 9 děvčat a 7 chlapců, 2 děti integrovány – jeden nadaný žák, jeden žák s LMD.
Počet přítomných žáků:	14
Vybavení třídy:	Standardní, jedná se o velmi malý prostor, kde je pouze tabule a počítač.
Délka praxe učitele:	14 let

5.8.1 *Prezentace údajů pozorování U8:*

V úvodu hodiny mě vyučující představila svým žákům, měla pro mě připravené místo v poslední lavici, vedle jednoho žáka. Žáka jsem se nejdříve zeptala, zda si mohu vedle něj sednout. Třída je skromně vybavena, je zde i místo, bílá stěna, k přemýšlení. Učebna má klasickou tabuli a počítač. První hodina začíná hrou s míčkem, kdy je jedná o slovní fotbal. Žáci mají vymyslet slovo – podstatné jméno, začínající na poslední písmeno daného slova a hází přitom míčkem. Ž: Hrajeme na čárky a háčky? U8: Ne, nehrajeme. Vždyť to ale víte, tak proč se ptáte. Po této aktivitě pokládá vyučující otázku. U8: Copak to byl za slovní druh u slov, která jste vymýšleli? ŽŽ: Podstatná jména. U8: Co o nich víme? Co o nich můžeme říci? ŽŽ: Názvy osob, zvířat a věcí. Ptáme se na ně kdo, co. Můžeme je skloňovat. Mají vzory. Rody. Jsou to jména. U8: My se teď podstatnými jmény a jejichmi vzory zabýváme. Jakého rodu? ŽŽ: Ženského. U8: Jaké vzory máme u ženského rodu? ŽŽ: Žena, růže. Píseň. Kost. U8: Podle čeho zjistím, o který vzor se jedná? ŽŽ: Řeknu si to. Dám si to do toho prvního pádu. Řeknu si třeba žena bez ženy a podle toho to vím. U8: Výborně. Otevři si učebnici, máme tam cvičení. Vyhledej v něm všechna podstatná jména a vypiš je do školního sešitu. Až budeš mít, přihlas se, ať vím, kdo už je hotov. Žáci pracují samostatně. Hlásícím žákům vyučující sděluje, že o nich ví a ukončuje práci, dochází ke společné kontrole. Vyučující vyvolává žáky, jak jdou za sebou v zasedacím pořádku. Hodnotí slovy dobře, jasně, ano. Následuje aktivita, kdy jsou žáci rozděleni do dvojic, dostávají obálku, ve které je rozstříhaný vyskloňovaný vzor píseň v jednotném i množném čísle. Úkolem je správně lístečky seřadit a najít jevy, které se zdají být důležité. Žáci jsou limitováni časem, stále probíhá frontální výuka. Kontrola probíhá společně. Poté mají seřazený vyskloňovaný vzor přepsat do školního sešitu a vymyslet tři slova, která se skloňují podle vzoru píseň. Na závěr hodiny se mají postavit ti žáci, kterým se pracovalo dobře a šlo jim to.

Druhá hodina začíná matematickou rozcvičkou, kdy jsou žákům zadávány příklady ve dvojicích na násobení. Vítěz má být hodnocen jedničkou. Vítězem je nadaný žáka a dostává jedničku. U8: Napiš sedmiciferné číslo, které bude mít pět nul. Žáci je píšou na mazací tabulky. Žáci postupně sdělují svá čísla a ukazují je. U8: Souhlasíte s tímto číslem? Kolikaciferné je toto číslo? Šlo by to jinak? Je vyvolán a zapojen i integrovaný žák s LMD. U8: Ukaž své číslo a přečti ho. Umíme ho přečíst?

Kolik má nul toto číslo? Kdo ještě má číslo? Žáci se pohybují po třídě, čtou si čísla navzájem a poslouchají se navzájem. Odhalují chyby a opravují je. U8: Postavte se tak, abyste čísla uspořádali od největšího po nejmenší. Dochází k interakci mezi žáky. U8: Podle čeho je řadíme? V jakém řádu? Proč je Laura před Filipem? Žáci odůvodňují své jednání. U8: Seřaď čísla od nejmenšího po největší. Obrácený postup. V průběhu řešení je chválen integrovaný žák s LMD. U8: Správně ses postavil. Následuje zaokrouhlování těchto čísel dle zadání vyučujícího. U8: Zaokrouhli na stovky, tisíce, ... Proč to není jeden milion? Kdo ještě nezaokrouhloval? Vyber si číslo, které bys chtěl zaokrouhlit na stovky. Jak to, že je to stejné? Stejný výsledek? Dochází ke shodě dvou čísel, které stojí vedle sebe. Žáci odůvodňují. U8: A kdybychom zaokrouhlovali na tisíce? Kdy by se to změnilo? Neustále dochází k interakci mezi učitelem a žáky. U8: Co nám všem jde dobře? ŽŽ: Plus a mínus těchto čísel. Dva žáci sčítají a odčítají čísla, která si sami zvolili. Dvě děti vybraly každý po jednom čísle. Ostatní počítají na papír. U8: Kdo je hotov zaokrouhli na desítky a stovky. Vyučující kontroluje práci integrovaného žáka s LMD i ostatní žáky. U8: Jak se bude jmenovat ten výsledek? Kolik nám vyšlo? Proč jsem ho psala zleva doprava? Pro rychlíky za odměnu – razítko sovičky – příklad se zlomky. Poté je zadána žákům samostatná práce, část pracuje ve skupině u tabule. U8: Ještě se mohou opravit ti, co se přepočítali. Kontrola probíhá s výsledkem na tabuli. Žákům jsou rozdány pracovní listy a žáci pracují samostatně. U8: Kdo přišel na to, co dělá špatně? Jak je to pravidlo? Ještě někdo ho zapomněl? Vyučující průběžně kontroluje všechny žáky ve třídě. Jeden z úkolů v pracovním listě je za razítko sovy. Stále pracují všichni žáci i po skončení vyučovací hodiny.

Třetí hodinou je čtení, kdy všichni mají k dispozici stejný text v učebnici a celou hodinu žáci čtou nahlas. Vyučující opravuje chyby ihned všem dětem.

5.8.2 *Prezentace údajů interview U8:*

Prostředí interview bylo klidné a relativně tiché. Nejedná se o doslovný přepis interview, přesto jsem se snažila o jeho co nejpřesnější podobu.

V: Jaká je délka Vaší praxe?

U8: Učím čtrnáctým rokem.

V: Jak dlouho učíte v této třídě, škole?

U8: Ve škole 14 let, ve třídě prvním rokem.

V: Jaká je Vaše zkušenost s formativním hodnocením a sebehodnocením?

U8: Formativní hodnocení používám, protože nelze srovnávat žáky mezi sebou. Hodnotím každého individuálně vzhledem k jeho možnostem. A sebehodnocení? Každý žák by se měl umět sám ohodnotit a to praktikujeme.

V: Jak a zda probíhalo sebehodnocení těchto dětí v předchozích letech?

U8: Průběžně.

V: Jsou v této třídě některé děti integrovány?

U8: Ano, dvě.

V: Máte zkušenost s dětmi, u kterých sebehodnocení v nižších ročnících neprobíhalo?

U8: Nevím, na to nedokážu odpovědět.

5.8.3 Interpretace:

Z pozorování vyplývá, že se jednalo o upevňovací hodiny, kdy byla ve třídě klidná a přátelská atmosféra, vyvětráno, bylo zjevné, že jsou žáci navyklí na pravidla, která si vyučující nastavil. Vyučující používal k výuce metody frontální výuky, skupinové výuky i práci ve dvojicích. Jednalo se převážně o aktivizující metody. Velmi často docházelo k interakci mezi učitelem a žáky i mezi žáky samotnými. Žáci byli motivováni úkolem, byly jim nabízeny úkoly s řešením problému, vyučující pracovala s chybou, používala odborný jazyk, oborová znalost je na dobré úrovni. Dále byli žáci motivováni vnější motivací – za sovu. Po celou dobu výuky pracovali všichni žáci se zaujetím. Z pozorování bylo zřejmé, že své žáky dobře zná, ačkoliv pracovala s časem, poskytla pracovní prostor individuálně dle potřeb jednotlivých žáků. V některých momentech nechávala rozhodování na samotných žácích, aby si vybrali úlohu dle svých schopností. Kontrola probíhala společně, zpětnou vazbu žáci dostávali ihned buď od vyučujícího, nebo od samotných spolužáků. Sebehodnocení jsem zaznamenala pouze v jedné případě, kdy se jednalo o sebehodnocení odpovídající vývojovému období

raného školního věku a již bez další zpětné vazby. Hodnocení jsem zaznamenala známkou, slovní, razítkem. V interview mi vyučující sdělila, že formativní hodnocení používá, protože nesrovnává žáky mezi sebou, ale hodnotí žáky individuálně dle jejich možností. Vzhledem k výše uvedenému bych vyhodnotila tohoto vyučujícího jako empatickou osobu s prvky exekutivního vyučovacího stylu, kdy používá formativního hodnocení v procesu učení.

5.9 Prezentace údajů pozorování a interview učitele U9

Tabulka 11: Prezentace údajů U9

Školní rok:	2016/2017
Datum výzkumu:	5. 4. 2017
Místo výzkumu:	ZŠ, Praha 4, školní třída
Čas výzkumu:	10.00 – 11.40 hod
Třída:	1. ročník
Vyučované předměty:	Matematika, Prvouka
Počet žáků:	26
Charakteristika třídy:	Jedná se o kolektiv dětí různé národnosti, 15 děvčat, 11 chlapců.
Počet přítomných žáků:	26
Vybavení třídy:	Standardní, pomůcky nadstandardní. Interaktivní tabule, knihovna, zóny pro různé činnosti.
Délka praxe učitele:	30 - 40 let

5.9.1 Prezentace údajů pozorování U9:

Na začátku hodiny jsem byla dětem krátce představena, vyučující mi nabídla místo v zadní části třídy. Vzhledem k tomu, že v prvních dvou vyučovacích hodinách jsem byla v jiném ročníku, nemohla jsem v této třídě být již od rána. Jedná se o hodinu Matematiky a prvouky, které na sebe tématem navazují. Probíhá zde tzv. párová výuka, kdy se dalo by se říci, zacvičuje studentka na své budoucí povolání. Třída je velmi dobře vybavená, jednotlivé části třídy jsou rozčleněny na různé zóny, jako je čtenářský

koutek s možností relaxace, výtvarná dílnička, hrací koutek. Všechny děti pracovaly po celou dobu výuky, která je pečlivě organizovaná a připravená. První aktivitou jsou žáci pasováni do role žabiček, které sbírají mouchy v podobě příkladů. Tyto vyučující rozházela po celé třídě na jednotlivých kartičkách. Jedná se o početní operace sčítání a odčítání v číselném oboru do deseti. Žáci jsou rozděleni do skupinek po dvou až třech žácích, kdy vyhledávají pouze příklady, které patří k jejich výsledku 0-10. Ty příkládají ke svému číslu, na zemi je nalepený krokovací pás. Jedná se o výuku matematiky prof. Hejného. Po rozebrání všech příkladů si je děti samy kontrolují. Nejprve své a pak navzájem. Hledají chyby. Nakonec je vyučující vyzve: U9: Co říká hnízdečko 0, 1, 2,...? ŽŽ: Žádná chyba. Jedna chyba. U9: Proč si myslíš, že se někdo spletl u příkladu $6 + 3 = 3$? ŽŽ: Protože si myslel, že tam je mínus. U: Přesto, že byly chyby, tak Vás chválím a musím říct, že ty chyby byly nás všech. Další aktivitou je autobus také prof. Hejného, kdy jsou vyučujícím sděleny cíle: U9: Projedeme se s autobusem, budeme počítat s penězi, zapíšeme, kolik co stojí do tabulky. U9: Proč si myslíte, že je to důležité? Vědět, co stojí? Práce s penězi? ŽŽ: Když půjdeme do obchodu. Umět si spočítat kolik zaplatím. Vyučující rozděluje jednotlivé role žákům – řidič a jeho pomocník, žák s počítadlem, který zaznamenává cestující. Všichni ostatní žáci se stávají rádci. Dále vyučující určuje zastávky ve třídě, dbá na porozumění všech dětí. Konkrétně se dotazuje dětí, u kterých si je vědom potíží s porozuměním zadání. Jsou stanoveny zastávky dveře, umyvadlo, okno, tabule, skříňka a stůl. U9: Proč je tam napsáno vystoupili a pak nastoupili? ŽŽ: Protože se nejdříve vystupuje. Zastávka skříňka: U9: Kolik je tam cestujících? ŽŽ: Čtyři. U9: Co se odehrálo? ŽŽ: Vystoupili dva. Po celou dobu asistentka koriguje pohyb žáků po třídě a dopomáhá slabším žákům. Třetí aktivitou jsou peníze. Žáci jsou vyučujícím vyzváni, aby si nachystali obálku s penězi a vytáhli takové mince, aby mohli zaplatit dvacet Kč. Poté dochází k aktivitě na soustředění – oči, oči, nos, nos, pusa, pusa, uši, uši, krk, krk, ramena, ramena ..., která je doprovázená dotekem jednotlivých partií těla a dodržováním pitného režimu po jízdě autobusem. U9: Jak sis nachystal mince na lavici? ŽŽ: 10 a 10, 5 a 5 a 10, Následuje práce s tabulkou v pracovním sešitě, kde mají žáci vybrat takové mince, aby odpovídaly hodnotě nakoupeného předmětu. U9: Kdo chce pracovat se mnou na koberci a na tabuli? Ostatní pracují sami nebo ve dvojicích. K dispozici mají žáci krokovací pásek a mince. Na koberec odcházejí žáci, kteří si nejsou jistí. V závěru

hodiny dochází k hodnocení. U9: Jak se ti počítalo? ŽŽ: Dobře, špatně. U9: V čem jsi nejistý? ŽŽ: Počítali jsme to doma jinak. ŽŽ: On to měl jinak a já nevím proč.

Na začátku další hodiny se děti sešly na koberci v kroužku, přítomné jsou kromě vyučující dvě asistentky a do hodiny se vrátila výše zmiňovaná žákyně. Žáci jsou nazýváni žabičkami. U9: O jakých žabičkách jsme si povídali, četli? ŽŽ: O ropuše. O skokanovi hnědém. U9: Máš nějakou informaci, kterou sis zapamatoval? Ž: Že loví ve skoku. Následuje hra, kterou, dle pozorování žáci znají. Úkolem je chodit po třídě, na povel „štronzo“ se zastav, najdi pohledem kamaráda a sdílej informace o žabách. U9: Jaké znáš žáby? Co už vše o žabičkách víme? Jak se žáby vyvíjí? Jak žáby rostou? Po každé otázce se hra opakuje. Po ukončení se žáci sešli na koberci v kroužku, kde dochází k hodnocení chování a dohodnutých pravidel. Žákům jsou asistentkami rozdány pracovní listy, ten uvádím jako přílohu č. 4 své diplomové práce. U9: Je tam nějaká strategie posloupnosti děje? Už jsme to někde zažili? Ž: Při výrobě beránka. U9: To jsme nazvali návod, pracovní postup. U9: Můžeme mluvit o pracovním postupu při vývoji žáby? ŽŽ: Ne. U9: Proč? ŽŽ: Žába roste a nevyrábíme ji. Čtení textu a hledání odpovědí ve dvojicích, ve skupinkách, samostatně. Společná kontrola, hodnocení při čtení textu: U9: Mě se to nelíbilo, to tvé čtení. Jestlipak přijdeš na to, proč? Ž: Znovu přečte text a doplní o chybějící informaci. U9: Věřila jsem, že to dokážeš. U9: Která slova v textu nám pomáhají říci, jak jde vývoj žáby za sebou? Co nám pomáhalo při postupu výroby beránka? Ž: Číslo. U: Co nám pomůže v textu? Ž: Nejdříve. U9: Zakroužkuj. ŽŽ: Nejdříve je jako zaprvé. Potom. Pak. U9: proč je to slovo důležité, v čem ti to pomohlo? ŽŽ: Nevěděla bych, kdyby to bylo, jestli potom nebo předtím. Teď. U9: Napadá vás jiné slovo, které by mohlo být signálem? ŽŽ: Na začátku. Na konci. Závěrem vyučování probíhá na koberci společné hodnocení a sebehodnocení pomocí semaforu, kdy mají žáci každý svůj kamínek a přiřkládají ho k odpovídajícímu smajlíku. Vyučující chválí žáka, který přišel na koberec, sedl si a byl potichu. U9: Musím to říci veřejně, aby to žákyně slyšely, a již mnohokrát jsem je dnes napomenula, a proto chci, aby se vrátily do lavice a nesešly s námi na koberci. Jaké byly ty úlohy? ŽŽ: Lehké. U9: V čem a proč lehké? Ž: Všechny odpovědi jsme našli v textu. U9: Z čeho se tedy vyvíjí žába? Ž: Z vajíčka. U9: Proč jsi vybral zrovna tuto variantu? Kde jsi k tomu přišel? Ž: Ze znalostí, z textu. Vyčetla jsem z textu. U9: Teď

to už všichni víte, zapamatujete si to a doma to mamince zopakujete. ŽŽ: Já si to nezapamatuju. U9 Proč si myslíš, že si to nezapamatuješ? Jak bychom mohli žáku pomoci? ŽŽ: Znovu si to přečti. Napiš si to. Na konci hodiny jsem se s žáky rozloučila a poděkovala jim za krásně strávený čas.

5.9.2 *Prezentace údajů interview U9:*

Interview proběhlo ihned po skončení výuky, kdy žáky odváděly pomocné vyučující, my jsme zůstaly ve třídě. Paní učitelka byla velmi milá, vstřícná. Na škole je velmi spokojená, chválí si celý systém školy, který funguje, podporu od vedení školy a vybavení. Líčí, že škola má určitou prestiž. Nejedná se o doslovný přepis interview, přesto jsem se snažila o jeho co nejpřesnější podobu.

V: Jaká je délka Vaší praxe?

U9: Učím už přes 30 let

V: Jak dlouho učíte v této škole? Toto je první třída, budete je učit i v příštím roce?

U9: Je tady zvykem je pak ve čtvrté třídě předat dalšímu vyučujícímu, takže příští rok je mít ještě budu já.

V: Jaká je Vaše zkušenost s formativním hodnocením a sebehodnocením?

U9: Učíme se to všichni a snažíme se o to. U těch prvňáčků to je jen začátek, povedlo se mi to, nepovedlo, proč se mi to nepovedlo, ... Používáme různé systémy na sebehodnocení, např. kamínky, které jste mohla vidět, smajlíky, číslo, jako míru úspěchu. Je to náročné, ale vzhledem k tomu, že mi sem chodí děvčata pomáhat, tak to jde.

V: Máte ve třídě asistenty každý den? A kolik?

U9: Zpravidla ano, někdy se tady sejdeme i čtyři. To mám pak možnost si ty děti obházet a věnovat se jim individuálně, zjišťovat, jak přemýšlí a směřovat je či napravovat jejich chybné kroky.

V: Jak a zda probíhalo sebehodnocení těchto dětí v předchozích letech?

U9: To nevím, ale předpokládám, že snad ano.

V: Jsou v této třídě některé děti integrovány? Co ta holčička, která musela odejít s asistentem ze třídy? To je konkrétně její asistent?

U9: Ta je velmi rušivá, někdy to nejde, uvažovali jsme, že bychom ji vrátili zpět do školky, protože je nezralá. Nakonec jsme ji tady nechali, ale má asistenta pedagoga. Je velmi hravá. Pak je tady Ž, který úplně všemu nerozumí, je cizinec.

V: Používáte metodu prof. Hejného v matematice, jak je tomu při čtení?

U9: Pro čtení používám genetickou metodu a kritického myšlení. Stejně to nevyhovuje všem dětem, tak potom individuálně hledám řešení. To je tak se všemi metodami, někomu vyhovují, jiným ne.

V: Máte zkušenost s dětmi, u kterých sebehodnocení v nižších ročnících neprobíhalo?

U9: To ne, učím pořád první až třetí třídy. Učí se to všechny děti stejně nebo jsou k tomu vedeny.

5.9.3 Interpretace:

Z pozorování vyplývá, že se jedná o velmi zkušeného pedagoga, který svou vyučovací jednotku pečlivě řídí, ale nechává prostor pro otevřené otázky, které má předem připravené k výuce. Řídí diskusi po stránce procesní. K výuce používá metody kritického čtení a myšlení, prof. Hejného v matematice. Používá především aktivizující metody výuky. Při vyvolání nejdříve vybírá žáky, kteří se nehlásí. Cíle jsou žákům sdělovány. Vede žáky k respektování se navzájem, což bylo viditelné při pozorování, kdy hodnotila chování velmi rušivých dívek. Svě žáky zná velmi dobře, zajímá se o jejich způsob přemýšlení a myšlení, které jsou pro ni podkladem pro další přípravu. Ačkoliv se jedná o první třídu, je zjevné, že jsou žáci k sebehodnocení vedeni pravidelně a systematicky po krůčcích. Je to viditelné i z jejich odpovědí. Způsob sebehodnocení odpovídá vývojovému stupni těchto dětí. Je velkým přínosem pomoc asistentů v běžné výuce, kdy mi vyučující v interview sdělila, že někdy jsou až čtyři ve vyučovací jednotce. Na základě toho jsem schopna vyhodnotit, že pro sebehodnocení je důležité i prostředí, ve kterém se odehrává, kdy celá škola je zaměřená na formativní

hodnocení a sebehodnocení. Z reakcí dětí je patrné, že se nejedná o žádné nové aktivity, ale naopak jsou na ně děti zvyklé. Při práci ve dvojicích si děti ještě navzájem své postupy neumí vysvětlit, což odpovídá vývojovému období žáků. Žáci dostávají okamžitou zpětnou vazbu, jsou hodnoceni slovně formativně, hodnotí se navzájem a hledají příčiny jejich neúspěchu a následné řešení. Z pozorování i interview vyplývá, že se jedná o vyučujícího s převahou facilitačního vyučovacího stylu a vede žáky k sebehodnocení.

5.10 Prezentace údajů pozorování a interview učitele U10

Tabulka 12: Prezentace údajů U10

Školní rok:	2016/2017
Datum výzkumu:	5. 4. 2017
Místo výzkumu:	ZŠ, Praha 4, školní třída
Čas výzkumu:	8.00 – 9. 40 hod
Třída:	5. ročník
Vyučované předměty:	Matematika, Český jazyk
Počet žáků:	27
Charakteristika třídy:	Třída, kterou navštěvuje 12 děvčat, 14 chlapců, z toho 3 žáci jsou jiné národnosti, 1 žák je integrován.
Počet přítomných žáků:	25
Vybavení třídy:	Standardní, pomůcky – nadstandardní. Třída má svou knihovnu, odpočinkový kout s pohovkou, PC, interaktivní tabuli.
Délka praxe učitele:	8 let

5.10.1 Prezentace údajů pozorování U10:

Vyučující mne krátce představila žákům v úvodu hodiny, kdy mi nabídla místo v zadní části třídy za žáky. Třída se jeví klidná, atmosféra přátelská. U10: Máme matematiku a budeme se zabývat rovnicemi. Kde se rovnicemi zabýváme? Co je na nich zajímavého? Jak je řeším? Vyučující mi sděluje, že zjišťuje, komu rovnice jdou a kdo se s nimi pere. Na tabuli jsou napsány soustavy rovnic různé obtížnosti. U10:

Vyber si jednu, u které jste si jistí a společně zjistíte, zda jste řešili správně a jak jste řešili. Kontrolu si mají žáci udělat sami vzadu na koberci, kdy hledají spolužáky, kteří řešili stejný příklad. A navzájem si mají porovnat výsledky. Vyučující chodí mezi žáky a pohledem kontroluje, kdo co počítal, bez jakékoliv konverzace a hodnocení. Poté následují společné výpočty na tabuli. Slyším od některých žáků, že tomu nerozumí, ale nepřihlásí se. Vyučující vyvolává k řešení pouze stále stejné hlásící se žáky. U10: Jak jsi to počítal? Máš systém nebo tipuješ? ŽŽ: Tipuji. Typoval jsem a někdy mi to nevyjde, tak tipuju další. Většinou tipuju. U10: Je mi jedno, jestli tipuješ nebo to děláš jiným způsobem. U10: Stoupne si ten, kdo si myslí, že vyřeší jakoukoliv rovnici. Postavilo se pět žáků. Následuje samostatná práce v pracovním sešitě se šipkovými grafy. U10: Najdi pravidlo ke všem šipkovým grafům. Samostatná práce probíhá bez zpětné vazby až do konce vyučovací hodiny, bez kontroly a zpětné vazby.

Další vyučovací hodinou je Český jazyk. U10: Budeme se věnovat procvičování shody podmětu s přísudkem, pak zájmenům. Vyučující promítne na interaktivní tabuli online procvičování na zmíněný jev, kdy žáci mazacím fixem na tabuli doplňují koncovky -i, -y nebo -a s odůvodněním. Hodnocení žáků ze strany vyučujícího: U10: Super, výborně, šikulky. Po dobu doplňování žáci sbírají hvězdičky za správně doplněný a zdůvodněný jev. Po ukončení této práce vyučující vyzývá žáky: U10: Přihlásí se ti, kteří mají 10 hvězdiček, 9 hvězdiček, 1 hvězdičku, žádnou hvězdičku. Vyučující pohledem kontroluje počty přihlášených žáků. Slovně doprovází hodnocení pohledem - super. Po této aktivitě, kdy žáci stále sedí v lavici, promítne vyučující na interaktivní tabuli pády a vyzve žáky, aby vyskloňovali zájmeno ty do školního sešitu. Mohou pracovat ve dvojicích a radit se. Látka je pro žáky nová. Společně zkontrolují a opraví chyby. Vyvolává pouze hlásící se žáky. Následuje totéž, společně na tabuli, ale mají vyskloňovat zájmeno já a mají si pomoci si zájmenem ty. U10: To je stejné jako u zájmena ty. Vyučující chce po žácích, aby našli nějaké pravidlo. Ve třetím pádu chybuje vyučující, kdy opravil žákův zápis na tabuli chybně a píše: 3. pád – mě, mně. Zaznamenávám nejistotu u žáků a někteří nic nedělají, zřejmě nerozumí zadání. Komentují ŽŽ: Já to nechápu, jak to máš? Ukaž? Chápeš to? Já to nedělám. Pracují žáci v předních lavicích, hlásící se žáci. Na závěr hodiny si mají žáci do pracovního sešitu zakreslit usměvátka, podle toho, jak se jim vedlo. Vyučující vyzývá zejména dívky

a dobrovolníky, zda zpracují na A3 skloňování zájmena já, ty. Má být následně vyvěšeno ve třídě. Hodina končí, já se krátce se třídou loučím a děkuji za příjemně strávený čas.

5.10.2 Prezentace údajů interview U10:

Prostředí interview bylo klidné, uskutečnilo se o velké přestávce, kdy jsme se odebraly do prázdné třídy na stejném podlaží. Nejedná se o doslovný přepis interview, přesto jsem se snažila o jeho co nejpřesnější podobu.

V: Jaká je délka Vaší praxe?

U10: Začínala jsem tady stejně, jako kolegyně, která mě Vám doporučila, vlastně jsme začínaly spolu. Začínaly jsme párovou výukou v první třídě a postupně jsme prošly všechny ročníky.

V: Jak dlouho učíte v této třídě?

U10: Teď je mám druhým rokem.

V: Znáte své žáky dobře?

U10: Myslím, že je znám dobře. Jsou živí a někdy je musím držet zkrátka.

V: Vždy je necháváte, aby si sami na učivo přišli?

U10: Většinou ano. (Ukazuje mi vyvěšené jevy např. koncovky podstatných jmen – vzorů rodu mužského)

V: Jaká je Vaše zkušenost s formativním hodnocením a sebehodnocením?

U10: Jsou takto vedeni od prvního ročníku, celá škola jede v tomto duchu. Jsou zvyklí se sebehodnotit na základě kritérií. Na formativní hodnocení není moc prostoru, to nejde.

V: Tím usměvákem na konci hodiny jste měla na mysli smajlíka?

U10: Ano.

V: Jak a zda probíhalo sebehodnocení těchto dětí v předchozích letech?

U10: Jsou na to zvyklí, od první třídy se s nimi takto pracuje.

V: Vedete si nějaká portfolia?

U10: Ano, týdenní plány se sebehodnocením, týdenními úkoly a za spolupráce rodičů.

V: Jsou v této třídě některé děti integrovány?

U10: Ano jeden žák má individuální vzdělávací plán. Dochází na doučování ke speciálnímu pedagogu.

V: Máte zkušenost s dětmi, u kterých sebehodnocení v nižších ročnících neprobíhalo?

U10: Zatím ne. Jeden žák je tady nově příchozí z jiné školy, ale nic jsem zatím nezaznamenala.

5.10.3 Interpretace:

Z provedeného pozorování vyplývá, že vyučující k výuce používá metodu frontální výuky, žáci pracují společně, ale i samostatně, zpětnou vazbu dostávají od sebe navzájem nebo společně na tabuli. Bezprostředně po skončení zadaného úkolu. V některých případech k žádné zpětné vazbě nedošlo. Vyučovací hodinu řídí sám vyučující, postupy, kterými mají žáci dojít k poznání, jsou - objevuj, tipuj. Žáci mají možnost volit si obtížnost zadaného úkolu, dle svých možností a schopností. Vyučující volí klasických metod, ale snaží se o participaci žáků na osvojování nových jevů. K interakci dochází mezi samotnými žáky, kdy si žáci vysvětlují řešení sami sobě navzájem. Vyučující zde vystupuje pouze jako koordinátor celého procesu. Vystupuje velmi klidně, bez zaujetí. Oborovou znalost za tak krátkou dobu pozorování nejsem schopna vyhodnotit, nevím, zda chyby, které jsem během pozorování zaznamenala, byly účelné. Zda záměrně vyučující chybu udělal a očekával, že bude odhalena. Ale do konce vyučování nedošlo k její nápravě. Z pozorování bylo zjevné, že vyučující komunikuje jen s některými aktivními žáky. Ostatní jsou jakoby v pozadí výuky, jedná se o většinu žáků. Formativní hodnocení jsem za dobu pozorování nezaznamenala, sebehodnocení probíhalo na úrovni vývojového období raného školního věku, ačkoliv mi bylo vyučujícím sděleno, že žáci jsou formativně hodnoceni od prvního ročníku a taktéž, že jsou vedeni k sebehodnocení od prvního ročníku, ale vyšší formu

sebehodnocení, která by odpovídala věku žáků, jsem také nezaznamenala. Nezaznamenala jsem žádnou aktivitu během pozorování, která by směřovala ke zjišťování myšlenkových pochodů jednotlivých žáků. V některých případech bylo zjevné, že si žáci se zadanou prací opravdu nevědí rady. Vyučující skoro po celou dobu výuky sedí na své židli u svého stolu. Dle použitých metod výuky, vztahů a interakcí mezi učitelem a žáky bych tohoto vyučujícího zařadila mezi vyučující s převahou exekutivního vyučovacího stylu s prvky liberálního vyučovacího stylu. Vzhledem ke skutečnosti, že jsou žáci od prvního ročníku vedeni k sebehodnocení a jsou hodnoceni formativně, očekávala bych úroveň sebehodnocení v tomto ročníku na vyšší úrovni, než je tomu ve skutečnosti.

ODPOVĚĎ NA ÚKOL č. 1

Při hledání odpovědí na výzkumné otázky „Jaké jsou zkušenosti jednotlivých pedagogů reprezentující typy vyučovacích stylů?“ a „Který z těchto vyučovacích stylů nejlépe vede žáky k sebehodnocení?“ jsem vycházela jednak z teoretických poznatků dané problematiky a na základě pozorování a provedeného interview jsem zjistila, že u pozorovaných učitelů **U1, U2, U4, U8 a U9** se jedná o učitele s převahou **facilitačního** vyučovacího stylu, kdy ve výuce **vedou své žáky k sebehodnocení**, a ve čtyřech případech toto sebehodnocení odpovídá úrovni vývojového období žáků. U pozorovaných učitelů **U5, U6, U7 a U10** se jedná o učitele s převahou **exekutivního** vyučovacího stylu, kdy **ve třech případech nevedou své žáky k sebehodnocení**. Pouze v jednom případě, u učitele U10 dochází k sebehodnocení ve výuce, ale toto neodpovídá úrovni vývojového období žáků. V případě pozorovaného učitele **U3** se jedná o učitele s převahou **liberálního** vyučovacího stylu, který **vede své žáky k sebehodnocení**, ale toto neodpovídá úrovni vývojového období žáků. Pro přehlednost ještě uvádím svá zjištění v následující tabulce:

Tabulka 13: Zjištění

Označení vyučujícího	Vyučovací styl s převahou stylu	Vede žáky k sebehodnocení: Ano/Ne	Podpora formativního hodnocení vedení školy	Sebehodnocení odpovídá úrovni vývojového období: Ano/Ne	Zkušenosti s formativním hodnocením a sebehodnocením
U1	Facilitačního	Ano	Ano	Ano	Nemožné při vysokém počtu žáků. Opustila státní školství.
U2	Facilitačního	Ano	Ano	Ne	Nemožné při vysokém počtu žáků.
U3	Liberálního	Ano	Ano	Ne	Nespokojenost se známkováním, opouští státní školství.
U4	Facilitačního	Ano	Ano	Ano	Vhodné pro žáky s obtížemi, po nemoci.
U5	Exekutivního	Ne	Ano	Ne	Dříve se jednalo o individuální pro zlepšení sebevědomí žáka.
U6	Exekutivního	Ne	Ano	Ne	Žáci nižších ročníků nejsou schopni sebehodnocení.
U7	Exekutivního	Ne	Ano	Ne	Nemožné při vysokém počtu žáků.
U8	Facilitačního	Ano	Ano	Ano	Používá ho v praxi.

U9	Facilitačního	Ano	Ano	Ano	Učí se ho používat.
U10	Exekutivního	Ano	Ano	Ne	Ve státním školství není prostor pro formativní hodnocení.

3

Dle výše zmíněného můžeme spíše předpokládat, že vyučovací styl učitele má vliv na vedení žáků k sebehodnocení. Vyučující s převahou facilitačního nebo liberálního vyučovacího stylu skutečně vedou žáky k sebehodnocení nebo se o něho alespoň pokoušejí. Největší překážkou formativního hodnocení a vedení žáků k sebehodnocení se jeví být především vysoký počet žáků ve třídě, který znemožňuje individuální přístup k žákům a s tím spojený nedostatek asistentů pedagoga ve třídách, zejména k žákům se specifickými poruchami učení či jinými problémy. Dále pak především náročnost na čas a organizaci, nejednotnost hodnocení na úrovni celé školy a mezi jednotlivými vyučujícími, neznalost formativního hodnocení.

Odpověď na dílčí cíl mé diplomové práce, zda se učitelé domnívají, že sebehodnocení od 1. ročníku ovlivní úroveň sebehodnocení ve vyšších ročnících, jsem dostala pouze od vyučujícího U1, který uvedl, že má zkušenost s žáky, kteří nebyli vedeni k sebehodnocení od prvního ročníku. Na základě této zkušenosti vyučující U1 uvedla, že tito žáci nejsou schopni sebehodnocení úrovně odpovídající vývojovému období žáků. Všichni ostatní vyučující se buď o předchozí zkušenosti žáků nezajímali, nebo tuto zkušenost nemají.

³ Zdroj: autorka práce

6 ŘEŠENÍ ÚKOLU č. 2

Úkol č. 2 jsem se rozhodla řešit pomocí Akčního učitelského výzkumu. Samotný výzkum probíhal na Základní škole K v Čelákovících, v mé třídě, v 5. ročníku, od října 2016 do března 2017. Jednalo se o kontinuální výzkum jedné třídy, kdy jsem sledovala, zda jsou žáci schopni sebehodnocení a jaké úrovně. Dle svých poznámek jsem se snažila odhadnout vlastní vyučovací styl. Pro svůj výzkum jsem se rozhodla použít dvoufázový model výzkumu a akce, neboli reflexe a jednání dle J. Elliotta (1981, in Akční výzkum.pdf), kdy akční výzkum vychází z akce, která je reflektována. A na základě reflexe je vytvořena praktická teorie, ze které jsou odvozeny nápady pro další akci, která se následně uskuteční.

6.1 Charakteristika výzkumného vzorku a popis výchozí pedagogické situace

Do výše zmíněného 5. ročníku základní školy K v Čelákovících dochází aktuálně 21 žáků. Pro zachování anonymity budu v dalších částech výzkumu označovat jednotlivé žáky velkým tiskacím písmenem Ž a číslicí, vždy v mužském rodě. Třidu jsem převzala od vyučujícího, který ze školy odešel. Třída byla pro mě zcela nová, učila jsem zde český jazyk, matematiku, vlastivědu, přírodovědu, informatiku, tělesnou výchovu, pracovní činnosti, ve druhém pololetí pak ještě i hudební výchovu. Zda a jakým způsobem se v této třídě uskutečňovalo sebehodnocení a formativní hodnocení v nižších ročnících, jsem nezjistila. Vycházela jsem z informací ostatních vyučujících, kteří mi sdělili, že v této třídě probíhalo sebehodnocení od ročníku prvního. Jedná se o třídu aktuálně s šesti individuálními vzdělávacími plány (IVP), dvěma žáky jiné etnické skupiny, bez asistenta pedagoga.

Žáci s IVP a žáci sledovaní sociálními pracovníky OSPOD:

Ž1: Žák s Aspergerovým syndromem, s oslabenou jemnou motorikou, specifickými poruchami učení – dyskalkulie a dysgrafie, který do této třídy nastoupil do 5. ročníku z jiné školy. Do této doby mu nebylo provedeno žádné vyšetření.

Ž2: Žák s významnými obtížemi s kolísáním pozornosti a psychomotorickým neklidem, zvýšenou unavitelností, oslabením krátkodobé paměti, pomalým pracovním tempem, úzkostností až neurotizací. Obtíže ve čtení, psaní a pravopisu, která vyžadují podpůrná opatření 2. stupně.

Ž3: Žák s oslabením CNS, zkrácenou pracovní výdrží, poruchou pozornosti (ADD), se specifickými poruchami učení – dysgrafie, dysortografie, dyslexie, v pěstounské péči, sledovaný sociálními pracovníky OSPOD. Aktuálně psychiatricky zaléčen pro velmi depresivní stavy, neschopnost ani krátkodobého soustředění..

Ž4: Žák s významným oslabením v porozumění vztahu mezi celkem a částmi, ve všeobecné informovanosti, početním úsudku, motorické rychlosti, vizuomotorických dovednostech, krátkodobé pracovní paměti a percepčních schopnostech, která vyžadují podpůrná opatření 2. stupně. Do této doby mu nebylo provedeno žádné vyšetření.

Ž5: Žák se specifickými poruchami učení – dyslexie, dysortografie, oslabené sluchové vnímání, vadou řeči.

Ž6: Žák se specifickými poruchami učení - dyslexie, dysortografie, dysgrafie.

Ž7: Žák sledovaný sociálními pracovníky OSPOD, vzhledem k rodinnému prostředí.

Předpokládala jsem, že ve třídě k sebehodnocení docházelo, dle sdělení jiných vyučujících na této škole, tudíž by žáci měli být schopni sebehodnocení na úrovni středního školního věku. Jedná se o třídu velmi náročnou na přípravu vyučovací jednotky vzhledem k velkému počtu integrovaných žáků. Jedná se o velmi živou a hlučnou třídu, s projevy šikany. Nejvíce hluku produkují zejména žáci s poruchou pozornosti a sníženým intelektem. Žáci nejsou zvyklí na tolerování výhod integrovaných žáků. Dva integrovaní žáci zcela odmítají jakoukoliv pomoc při výuce. Tři integrovaní žáci jsou na okraji třídy.

6.2 Akční učitelský výzkum

Tato kapitola se zabývá mými vlastními zkušenostmi z praxe. Jedná se o kontinuální výzkum jedné třídy v období od října 2016 do března 2017. Cílem

výzkumu bylo zjistit, jaká je úroveň sebehodnocení žáků 5. ročníku, jaký je můj vlastní vyučovací styl. Následuje analýza této problematiky a další náměty pro praxi.

6.2.1 Říjen 2016

Od počátku školního roku jsem téměř jediným vyučujícím v této třídě, třída je pro mě nová, někteří žáci jsou zde taktéž prvním rokem. Jiní vyučující v této třídě vyučují pouze anglický jazyk a výtvarnou výchovu. Tato situace není zcela běžná, jedná se o problémovou třídu, s nižším počtem žáků. Již v měsíci září jsem mapovala klima celé třídy, seznamovala se s jednotlivými žáky. Zjistila jsem, že vztahy mezi žáky nejsou příliš dobré, žáci se navzájem ponižují, uráží, napadají se slovně i fyzicky. Není možné navázat vztah založený na vzájemné důvěře, pokud se nezlepší klima celé třídy. Ve znalostech má třída velkých rozdílů, chybí zde střední vrstva, tzv. průměr. Jsou zde žáci, kteří se budou hlásit na přijímací řízení na Gymnázium a naopak velmi slabí žáci. Odeslala jsem v tomto měsíci tři žáky k vyšetření do Pedagogicko-psychologické poradny pro obtíže zejména v učení. Ž1 jeví známky autistického spektra, ačkoliv psycholog, který třídu navštívil, vidí tohoto žáka, jako týraného v rodinném prostředí. Mé podezření se potvrdilo. Ž4 se jeví jako velmi nevychovaný, učení jej nezajímá a nebaví, ruší celou třídu. Předpokládala jsem, že tyto výkyvy jsou následkem jeho sníženého intelektu a toto byl způsob, jak se se situací a vrstevníky srovnat. Ž2 byl rovněž odeslán k vyšetření pro své emoční výkyvy, znaky sebepoškozování, velmi pomalého tempa. Od začátku školního roku jsem se snažila používat především aktivizujících metod výuky. Využívala jsem především kooperativního učení, které rozvíjí sociální a intelektuální dovednosti. Hojně jsem používala didaktických her, párovou výuku, skupinovou práci i samostatnou práci. Někteří integrovaní žáci odmítají pomůcky se slovy, že je nepotřebují. Z mého pohledu se stydí. Jiní žáci se jim vysmívají. Veškeré činnosti v této třídě doprovázel velký hluk a někteří žáci tyto činnosti negovali. Docházelo k častým hádkám, někteří žáci byli odmítáni celou třídou. V závěru téměř každé hodiny docházelo k sebehodnocení žáků, ale i skupin či dvojic.

Výsledky sebehodnocení žáků v měsíci říjnu byly následující: Zjistila jsem, že žáci nejsou schopni sebehodnocení úrovně středního školního věku. Většinou se buď

velmi podceňují, ačkoliv výsledky tomu neodpovídají nebo nejsou schopni určit příčinu svého nezdaru či naopak úspěchu. Navzájem hledají chybu ve svých spolužácích, řeší spory staršího data. Nejčastější odpovědí na otázku „Co se Ti dnes povedlo/nepovedlo a proč?“ je „nic“ a „nevím.“ Nebo se před ostatními žáky styděli a jen pokrčili rameny. Navzájem se sobě posmívali.

Dospěla jsem k názoru, že budu muset dát do pořádku především vztahy ve třídě a založila jsem anonymní krabičku důvěry, která se otvírá vždy jednou týdně či dle potřeby, kdy budeme společně řešit trápení svých spolužáků. Pokusila jsem se zmapovat, kdo stojí na vrcholu této třídy. Kdo stojí za šikanou v této třídě. Se žáky jsem trávila velkou část přestávek pro zachování především jejich bezpečnosti. Pro běžnou výuku jsem se rozhodla vyzkoušet i frontální výuku, abych zjistila reakce žáků na tento způsob vedení výuky. Pro skupinové práce jsem se rozhodla pro náhodné losování, abych předešla případným hádkám. Sebehodnocení jsem se rozhodla zařadit alespoň na konec každého vyučovacího dne, kdy jsem používala sebehodnocení úrovně raného školního věku. Využívala jsem smajlíků, hodnocení pohybem, gestem aj.

6.2.2 *Prosinec 2016*

Během měsíce listopadu a prosince jsem zjišťovala souvislosti mezi vztahy ve třídě, podařilo se mi odhalit žáka, který spolu s dalšími dvěma žáky velmi skrytě šikanovali slovně i fyzicky, ve škole i mimo školu některé své spolužáky, především se jednalo o slabé články třídy. Společně s vedením školy a rodiči se tato situace úspěšně vyřešila. Kdy žák si zřejmě nebyl zcela vědom skutečnosti, že se již jedná o šikanu. Krabička důvěry se nám rovněž osvědčila, podařilo se nám pomoci nově nastaveným třídnickými hodinami vyřešit mnoho vztahových problémů. Dozvěděla jsem se o svých žácích mnoho podnětných informací, získala jsem jejich důvěru. S tímto vplynuly k řešení další skutečnosti, týkající se samotných žáků. Tyto jsem následně řešila jak s vedením školy, tak s rodiči či sociálním úřadem. Došlo k celkovému zlepšení klimatu ve třídě, které přispívá ke kvalitnějšímu sebehodnocení žáků. Do výuky jsem zařadila mimo aktivizujících metod i metodu frontální výuky, kdy jsem zjistila, že jsou na ni buď žáci zvyklí, protože byli celkově při výuce klidnější a pozornější nebo se jedná

o změnu způsobu výuky. Cíle výuky jsem se snažila žákům sdělit vždy na začátku hodiny nebo jsem je nechala, aby na něho přišli sami. Zpětnou vazbu jsem se snažila žákům poskytovat v co možná nejkratším čase, nejlépe ihned. Využívala jsem i zpětné vazby, kdy ji dostávali žáci od sebe navzájem. Po malých krůčcích se mi podařilo přivyknout žáky ke skupinovým pracím, pracím ve dvojicích, které jsme vždy ihned po skončení reflektovali. Společně jsme zjišťovali, proč celá skupinka nedokázala dokončit zadanou práci, proč nesplnila zadaný úkol nebo proč došli k jinému řešení. Pokládala jsem např. tyto otázky: Jak se vám pracovalo? Proč se vám takto pracovalo? Co je příčinou vašeho nezdaru? Proč jste nedokázali práci dokončit? Co se vám nejvíc povedlo? Z jakého důvodu? Co byste příště udělali jinak? Co byste doporučili ostatním? V čem potřebujete pomoci? Kde vidíte problém? Pro žáky bylo velkou oporou mít nastavená kritéria pro splnění zadaného úkolu. Odpovědi byly zpočátku nepřesné, ale cenila jsem nesmírnou píli a snahu, se kterou se o to pokoušeli. Vztahy ve třídě se změnili natolik, že žáci začali být vůči sobě otevřenější, tolerantnější, začali si navzájem pomáhat. Vzkazů v krabičce důvěry začalo velmi ubývat. Byla jsem k dispozici svým žákům téměř vždy po celou dobu jejich pobytu ve škole, vzniklé situace jsme společně či individuálně řešili ihned.

Tato situace byla pro mě výchozí pro zařazení častějšího sebehodnocení s doplněním komentářů, za opory nastavených kritérií, kdy jsem chtěla začít využívat i vrstevnického hodnocení. Bylo potřebné a nezbytné, aby se žáci naučili vědomě říci, že něčemu nerozumějí nebo že něco potřebují vyjasnit, či zjistit, jak to dělají ostatní žáci a proč. Mým novým cílem bylo pokusit se zapojit všechny žáky do procesu postupného přebírání zodpovědnosti za své vlastní učení.

6.2.3 Březen 2017

Během měsíců ledna a února jsme se společně učili dát najevo skutečnost, že nějaké učivo neovládám, že s něčím potřebuji pomoci. Společně jsme také hledali příčiny a důvody. Toto se nám ve většině případů podařilo, došlo k odbourání studu a především strachu z neúspěchu. Učili jsme se pracovat s chybou. Běžným se stávala diskuse mezi žáky samotnými či mnou a žáky na téma probíraného učiva. Pro příklad

vedu situaci z českého jazyka, kdy se jednalo o opakovací hodinu. Tématem byly gramatické jevy v čj. U: Co jsou přídavná jména? ŽŽ: Vlastnosti osob, zvířat, věcí. Ptáme se na ně jaký? Zelený. U: Ano, je mi jedno, jakým způsobem je definujete, důležité je, abyste je dokázali poznat, určit. Ž1 např. uvedl příklad - zelený. Umí to někdo říci ještě jinak? Vyvolávám vždy jako první žáky, kteří se nehlásí, a nabízím jim, aby si vybrali někoho ze třídy, kdo jim to sdělí, vysvětlí, objasní U: Co o nich víme? Můžeme u nich něco určit? Žáci jmenují mluvnické jednotlivé kategorie. U: Jak to poznám? ŽŽ: Řeknu si třeba zelený muž, zelená žena, zelené dítě. U: Jako to děláš ty? Dělá to někdo jinak? Čím si pomáháš ty? Co poradíš Ž? Myslíš, že by ti tohle pomohlo, aby sis to zapamatoval? Zařadila jsem i projektovou výuku na téma Cestujeme po Evropě, kdy žáci společně se mnou vytvořili předem kritéria pro následné vrstevnické hodnocení a sebehodnocení. Žáci měli tendenci navzájem se hodnotit dle svých sympatií a samotní žáci se podhodnocovali. Sebehodnocení u některých žáků začalo dosahovat úrovně středního školního věku, jednalo se především o žáky empatické s velmi dobrým prospěchem. Tito žáci byli schopni najít příčinu svého nezdaru. ŽŽ: Byl jsem nepozorný U: Mohu ti nějak pomoci nebo někdo z žáků? Ž: Ne, musím sám. U: Máš na mysli svou sebekázeň? Ž: Ano. ŽŽ: Už jsem přišel na to, kde dělám chybu, Ž mi to vysvětlil. U: Co ses dnes naučil? Ž: Dnes jsem se naučil, jak poznám přísudek a podmět. Žákova pomůcka, že přísudek a sloveso mají S a podmět a podstatné jméno začínají na P, to si budu pamatovat. U ostatních žáků jsem se snažila posilovat sebedůvěru. Samozřejmě u všech žáků ke zlepšení nedošlo, jelikož cítím jako velký handicap nepřítomnost asistenta pedagoga v této třídě. Je zde velký počet žáků, kteří nejsou schopni sami vůbec pracovat. Tuto situaci jsem řešila pomocí skupinových prací, kdy jsem cíleně sestavovala skupiny tak, aby pracovali všichni žáci v rámci svým možností a schopností. Formativní hodnocení jsem praktikovala v průběhu všech vyučovacích hodin průběžně, kdy se žákům dostávalo okamžité zpětné vazby a dále pomocí komentářů, kde jsem žákům poskytovala potřebné informace k učivu, zjišťovala myšlenkové pochody jednotlivých žáků. Bylo i docela časově náročné naučit žáky své chyby v písemném projevu nemazat, ale používat jako vodítko k jejímu odstranění. Hojně jsem využívala slohu k posilování vlastní sebedůvěry a také to sloužilo jako řešení některých vztahových problémů ve škole či doma, kdy jsem žákům k jednotlivým slohům psala komentáře.

ODPOVĚĎ NA ÚKOL č. 2

Akcním učitelským výzkumem jsem zjistila, že pro sebehodnocení žáků je podstatné pozitivní klima ve třídě, založené především na důvěře a přátelském přístupu, interakci mezi učitelem a žáky i mezi žáky samotnými, za použití nástrojů vhodných pro vedení k sebehodnocení. Sebehodnocení je dovednost, kterou žáky musíme učit rozvíjet, je spojená s rozvojem sebevědomí a sebepojetí osobnosti. Je důležité, z jakého prostředí k nám žák přichází a co si s sebou nese za zkušenosti. Akcním učitelským výzkumem jsem zjistila, že na úroveň sebehodnocení má vliv předchozí zkušenost se sebehodnocením v nižších ročnících. Zjistila jsem, že žáci pátého ročníku, kteří dle sdělení jiných učitelů dané školy byli vedeni k sebehodnocení od prvního ročníku, nejsou schopni sebehodnocení úrovně odpovídající střednímu školnímu věku. Domnívám se, že na základě zjištěných skutečností k sebehodnocení od prvního ročníku buď vedeni nebyli, nebo se jedná o překážku v podobě špatného klimatu ve třídě, velkého množství žáků integrovaných a celkově vyššímu počtu žáků ve třídě. Celý výzkum, který proběhl v mé třídě, mi poskytl cenné informace pro mou budoucí pedagogickou praxi, byl pro mě velmi přínosný především pro zkvalitnění výuky a zvýšení profesního růstu. Více bych se chtěla zaměřit na kázeň při hodinách, kdy aktuálně nejsem schopna vyhodnotit, zda hlučnost přináleží právě takto složené třídě s velmi komplikovanými osobnostmi nebo zda se jedná o můj nedostatek a mou přílišnou toleranci.

Akcním učitelským výzkumem a za pomoci svých poznámek, jsem se také pokusila odhadnout svůj vlastní vyučovací styl, kdy převážně používám aktivizujících metod výuky, dávám žákům co možná nejrychlejší zpětnou vazbu, snažím se u žáků rozvíjet jejich osobnost, v mé výuce dochází k časté interakci se žáky, zakládám si vzájemném respektu, snažím se vybudovat si kvalitní vztah s žáky. Hodnotím formativně, slovně i klasifikačním stupněm. Vnímám ale i prvky exekutivního vyučovacího stylu, kdy se zaměřuji na znalost učiva, podrobně si zpracovávám přípravy na hodiny, náležitě nakládám s časem a vyžaduji určité pracovní nasazení, vybírám vhodné metody výuky. Na základě výše zmíněného bych sama sebe zařadila

mezi učitele s převažujícími rysy facilitačního vyučovacího stylu, který vede své žáky k sebehodnocení.

SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Hlavním cílem mého výzkumu bylo zjistit, jak učitelé vedou žáky k sebehodnocení a jak to souvisí s typem vyučovacího stylu, který učitel především uplatňuje. Dílčími cíli bylo zjistit, jestli můžeme spíše předpokládat, že vyučovací styl učitele má vliv na vedení žáků k sebehodnocení či nikoliv, jak probíhá formativní hodnocení na 1. stupni základních škol a jaké jsou zkušenosti jednotlivých pedagogů. Posledním cílem bylo zjistit, zda se učitelé domnívají, že sebehodnocení od 1. ročníku ovlivní nebo naopak neovlivní úroveň sebehodnocení ve vyšších ročnících.

Jednalo se o výzkum na celkem třech různých školách s odlišnými vzdělávacími programy, celkem o deset pedagogů. Navštívila jsem postupně dva 1. ročníky, jeden 2. a 3. ročník, tři 4. ročníky, jeden smíšený ročník 4. a 5. třídy a dva 5. ročníky. Dále jsme uskutečnila akční učitelství výzkum ve své třídě, v 5. ročníku, který do odpovědí také zahrnuji.

Z výsledného kvalitativního šetření metodami pozorování a následného interview bylo zjištěno, že můžeme spíše předpokládat, že vyučovací styl učitele má vliv na vedení žáků k sebehodnocení. Učitelé s převahou facilitačního a liberálního vyučovacího stylu, kdy se jednalo celkem o sedm učitelů z celkových jedenácti zkoumaných, skutečně vedou své žáky k sebehodnocení. Ale pouze čtyři z nich dosahují u svých žáků odpovídající úrovně sebehodnocení. Učitelé s převahou exekutivního vyučovacího stylu ve třech případech ze čtyř, žáky k sebehodnocení nevedou. A ani v jednom případě žáci nedosahují odpovídající úrovně sebehodnocení. Jako překážky pro zavádění formativního hodnocení a vedení žáků k sebehodnocení učitelé uvádějí především vysoký počet žáků ve třídě, který znemožňuje individuální přístup k žákům, časovou náročnost, náročnost na organizaci. Dalším faktorem je neznalost formativního hodnocení. Jeden z učitelů uvedl, že formativní hodnocení využívá pouze pro žáky s obtížemi, integrované žáky a žáky po nemoci a pro ně se mu jeví být formativní hodnocení vhodné. Polovina dotazovaných formativní hodnocení nevyužívá právě z výše zmíněných důvodů, jeden učitel se to učí. Ostatní se o formativní hodnocení pokoušejí nebo ho praktikují. Pro doplnění uvádím ještě jednu z překážek pro zavádění formativního hodnocení do praxe, kterou jsem během svého výzkumu zaznamenala a tou je nejednotnost celého učitelského sboru a vedení školy

v zavádění formativního hodnocení. Dvě ze zkoumaných škol, ZŠ Praha 4 a ZŠ V, prokazovaly značně lepších výsledků ve vedení žáků k sebehodnocení, které je součástí formativního hodnocení, přičemž pozitivní výsledek přikládám právě jednotnosti celé školy. Zcela jednoznačně nejlepších výsledků dosáhla ZŠ V, kdy se jedná o vysokou podporu vedení školy při zavádění formativního hodnocení, při nízkému počtu žáků ve třídách. Vzhledem k tomu, že se mého výzkumu zúčastnila pouze jedna vyučující z této poměrně malé základní školy, uvažovala bych, zda je tento výsledek validní vzhledem k ostatním posuzovaným školám. Poslední odpovědí na dílčí cíl mé diplomové práce, zda se učitelé domnívají, že sebehodnocení od 1. ročníku ovlivní úroveň sebehodnocení ve vyšších ročnících, jsem dostala pouze od jednoho vyučujícího, který má zkušenost s žáky, jež nebyli vedeni k sebehodnocení od prvního ročníku. V interview uvedl, že tito žáci nejsou schopni sebehodnocení úrovně odpovídající vývojovému období žáků. Všichni ostatní vyučující se buď o předchozí zkušenosti žáků nezajímali, nebo tuto zkušenost nemají. Na základě akčního učitelského výzkumu ve své třídě 5. ročníku, tuto skutečnost potvrzuji. Žáci, kteří nejsou systematicky vedeni formativním hodnocením k sebehodnocení, nejsou ve vyšších ročnících schopni sebehodnocení odpovídající úrovně.

7 ZÁVĚR

Tématem této diplomové práce bylo Formativní hodnocení na 1. stupni základní školy, pohledy, názory a zkušenosti jednotlivých učitelů k této problematice. Hlavním cílem bylo zjistit, jak a zda učitelé vedou žáky k sebehodnocení. Jak a zda to souvisí s typem vyučovacího stylu, který učitel především uplatňuje. Jaké úrovně sebehodnocení jsou schopni žáci 5. ročníku, kteří byli či nebyli vedeni k sebehodnocení od prvního ročníku. Předpokladem pro účinné formativní hodnocení, jehož součástí je sebehodnocení žáků, je podpora formativního hodnocení celého učitelského sboru a vedení školy, postupné a systematické zavádění formativního hodnocení. Pro samotné sebehodnocení žáků je nezbytné pozitivní klima ve třídě, založené především na důvěře a přátelském přístupu, interakci mezi učitelem a žáky i mezi žáky samotnými, za použití nástrojů vhodných pro vedení k sebehodnocení. Sebehodnocení je dovednost, kterou žáky musíme učit rozvíjet, je spojená s rozvojem sebevědomí a sebepojetí osobnosti. Je důležité, z jakého prostředí k nám žák přichází a co si s sebou nese za zkušenosti.

Teoretická část se snažila přiblížit problematiku formativního hodnocení z hlediska teorie. Poskytla, prostřednictvím analýzy odborné literatury, potřebné informace a znalosti týkající se především znaků jednotlivých vyučovacích stylů a které z těchto prostředí je vhodnější pro rozvoj sebehodnocení žáků, dále zvláštnosti vývojových období žáků 1. stupně základní školy a schopnost sebehodnocení žáků v těchto jednotlivých vývojových obdobích. Teoretická část také uvádí zjištění, že nejvhodnějšími prostředími pro vedení žáků k sebehodnocení se jeví být prostředí, kde vyučují učitelé s převahou facilitačního nebo liberálního vyučovacího styl, které se stalo východiskem pro samotný výzkum. Toto zjištění výzkum potvrdil. Za největší přínos považuji zjištění, že ačkoliv teorie formativního hodnocení není učitelům zcela jasná a známa, snaží se určitým způsobem formativní hodnocení do školního hodnocení zařazovat. Někteří z nich postupují spíše intuitivně.

Empirická část přinesla několik pohledů různých učitelů z odlišných základních škol na formativní hodnocení a sebehodnocení žáků a jeho zavádění do praxe. Předmětem zkoumání bylo deset učitelů ze tří odlišných základních škol a můj akční učitelský výzkum. Z výsledného kvalitativního šetření, metodami pozorování a následného interview, bylo zjištěno, že můžeme spíše předpokládat, že vyučovací styl

učitele má vliv na vedení žáků k sebehodnocení. Na základě akčního učitelského výzkumu ve své třídě 5. ročníku a interview jednoho z učitelů, který jako jediný uvedl, že má zkušenost s žáky, kteří v nižších ročnících nebyli vedeni k sebehodnocení, vyhodnocuji, že žáci, kteří nejsou systematicky vedeni formativním hodnocením k sebehodnocení, nejsou ve vyšších ročnících schopni sebehodnocení odpovídající úrovně.

Učitelé si myslí, že není možné zavádět formativní hodnocení a sebehodnocení do praxe za stávajících podmínek českého státního školství, kdy kvalita výuky je snížena nad určitý počet žáků ve třídě a proto není možné věnovat se žákům individuálně. Dalším faktorem je spuštěná inkluze a značné zvýšení integrovaných žáků do tříd s již tak vysokým počtem žáků. To s sebou nese riziko nedostatku asistentů pedagoga a jejich nízká kvalifikace. Většina z nich se přiklání k názoru, že na to není prostor ani čas. Došla jsem k poznání, že formativní hodnocení je možné přizpůsobit si svému vyučovacímu stylu a na základě svého akčního učitelského výzkumu jsem dospěla ke zjištění, že na základě sebereflexe je možné svůj vlastní vyučovací styl dále formovat k obrazu svému, především pak zvyšováním kvalifikace a postupným zaváděním nabytých vědomostí do praxe. Považuji za důležité, že jsem měla možnost vyzkoušet si akční učitelský výzkum, kdy jsem si objasnila, že samotné pozorování dění ve třídě nestačí, ale je potřebná a nezbytná vlastní sebereflexe a reflexe výuky, které vedou k celkovému zkvalitnění celého vyučovacího procesu. Chceme-li své žáky nejen vzdělávat, ale i vychovávat, je zcela nezbytné zavádět a využívat formativního hodnocení, protože jak jinak bychom mohli naplnit jeden z konečných cílů celého vzdělávacího procesu, kterým je stát se zodpovědnými za své vlastní vzdělání.

Seznam použitých informačních zdrojů:

AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. Praha: Ústřední knihovna – OBIS pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1987. ISBN: neuvedeno.

ČECHOVÁ, B. *Nápady na rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, s r.o., 2009. ISBN: 978-80-7367-388-8.

ČERVENKA, S., DVOŘÁKOVÁ, M., SPILKOVÁ, V. a SPOL. *Slovní hodnocení*. Kroměříž: Iuventa, 1994. ISBN: neuvedeno.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, s r.o., 2004. ISBN: 80-7178-966-6.

FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, s.r.o., 2008. ISBN: 978-80-7367-471-7.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN: 978-80-7315-185-0.

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN: 80-85931-15-X.

GEOFFREY, P. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, s r.o., 2008. ISBN: 978-80-7367-427-4.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, s r.o., 2009. ISBN: 978-80-7367-628-5.

HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, n. p., 1982. ISBN: neuvedeno.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN: 978-80-7367-755-8.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkum*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN: 978-80-247-1369-4.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. Zkušenosti z České republiky a Evropských škol. Brno: MSD, spol. s r.o., 2011. ISBN: 978-80-7392-169-9.

- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN: 978-80-247-2834-6.
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-314-7.
- LOJOVÁ, G. *Individuální osobnosti při učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN: 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, s r.o., 2013. ISBN: 978-80-262-0174-8.
- MUSILOVÁ, M. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc: UP, 2003. ISBN: 80-244-0749-3.
- PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál s r.o., 1998. ISBN: 80-7178-127-4.
- PRŮCHA, J. *Učitel Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, s r.o., 2002. ISBN: 80-7178-621-7.
- SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: SNP, 1971. ISBN – neuvedeno.
- ŠKODA, J., & DOULÍK, P. *Psychodidaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN – 978-80-247-3341-8.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-262-9.
- STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, s r.o., 2016. ISBN: 978-80-262-1001-6.
- STARÝ, K. *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN: 978-80-246-2087-9.
- UNIVERZITA PALACKÉHO. *Pedagogický výzkum. Reflexe společenských potřeb a očekávání*. Olomouc: 2005. ISBN 80-244-1079-6.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, s. r. o., 2000. ISBN: 80-7178-308-0.

VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., a KOL. *Pedagogika pro učitele*, Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN: 978-80-247-3357-9.

WILIAM, D., LEAHYOVÁ, S. *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: Edulab, z.s., 2015. ISBN: 978-80-906082-5-2.

Elektronické zdroje:

JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. [online, cit. 10. června 2017]. Dostupné z:

http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD_VTMP_KVTMP/Akcni_vyzkum.pdf

Školní vzdělávací program. [online] Čelákovice: září 2016. Dostupné z:

<http://www.kamenka-celakovice.cz/wp-content/uploads/2015/05/SVP->

ZS_Celakovice_Kostelni_457-Verze-20160901.pdf

Školní vzdělávací program. [online] Praha: září 2013. Dostupné z:

http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp_2013_uvodni_cast.pdf

Seznam tabulek

Tabulka 1: Orientace na zvládnání 18

Tabulka 2: Sumativní a formativní hodnocení 30

Tabulka 3: Prezentace údajů U1 66

Tabulka 4: Prezentace údajů U2 72

Tabulka 5: Prezentace údajů U3 78

Tabulka 6: Prezentace údajů U4 82

Tabulka 7: Prezentace údajů U5 86

Tabulka 8: Prezentace údajů U6 90

Tabulka 9: Prezentace údajů U7 94

Tabulka 10: Prezentace údajů U8 98

Tabulka 11: Prezentace údajů U9 103

Tabulka 12: Prezentace údajů U10 109

Tabulka 13: Zjištění 114

Seznam příloh:

Příloha č. 1 - Pracovní list – Dílna čtení.

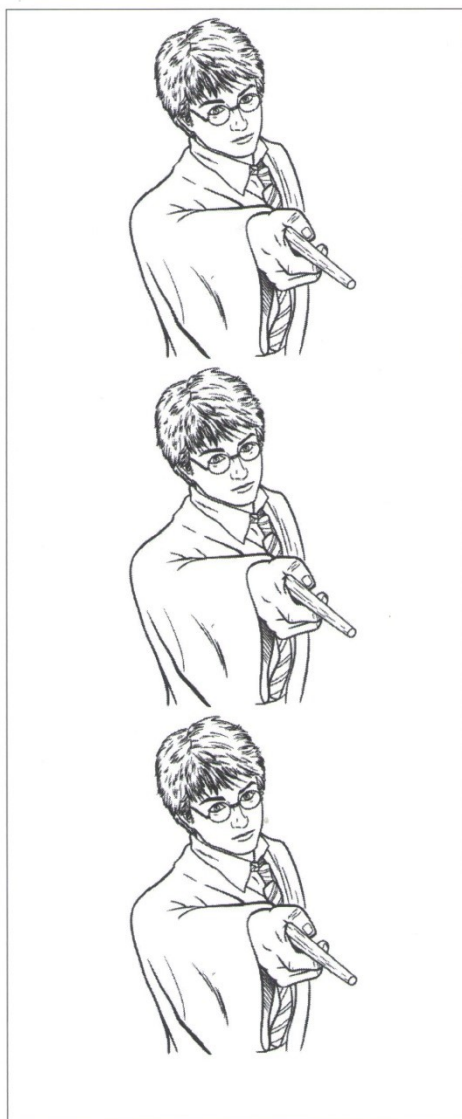
Příloha č. 2 - Týdenní plán Čarodějové.

Příloha č. 3 - Harryho Semafor.

Příloha č. 4 - Text o žábě – čtení s porozuměním.

Příloha č. 5 - Pracovní list – Osová souměrnost.

Harryho SEMAFOR



ČARODĚJOVÉ



30. TÝDEN 27. 3. – 31. 3. 2017

Jméno čaroděje:

PLÁN TOHOTO TÝDNE:

ČJ	Shoda podmětu s přísudkem, opakování Uč: do str. 111 PS do str. 18
M	Dělitelnost Uč: do str. 74 PS nový do str. 20
SKN	VL: Pravek – doba bronzová, doba železná Uč: do str. 15 PŘ: Živočichové v okolí lidských sídel Uč: do str. 60

DOMÁCÍ ÚKOLY:

Co je potřeba
dodělat v PS?

PONDĚLÍ

ÚTERÝ

STŘEDA

ČTVRTEK

KRITÉRIA SEBEHODNOCENÍ

A BEZPEČNĚ ZVLÁDÁM, SAMOSTATNĚ A TVOŘIVĚ PRACUJI, RADÍM SPOLUŽÁKŮM.

B V PODSTATĚ ZVLÁDÁM, PLNÍM ZADANÉ ÚKOLY, PRACUJI SE ZÁJMEM, SPOLUPRACUJI.

C DOPOUŠTÍM SE DROBNÝCH CHYB, POTŘEBUJI POMOC UČITELE NEBO SPOLUŽÁKA, PRACUJI BEZ VĚTŠÍHO ZAUJETÍ.

D MÁM NEDOSTATKY VE ZNALOSTECH, PRACUJI JEN S DOPOMOCÍ, NEZAPOJUJI SE.

SEBEHODNOTÍM SE:

ČJ	
M	
VL	
PŘ	

Každý den si zapisuj počet přečtených stran ve své knize:

sobota	neděle	pondělí	úterý	středa	čtvrtek	pátek

Počet přečtených stran celkem:

Chci zlepšit, mým osobním cílem je:

Jak zjistím, dokážu, že jsem cíl splnil(a)?.....

Umím velmi dobře/ daří se mi:

Vaše třídní učitelka

ZUZKA

Milé čtvrtáci, vážení rodiče, máte za sebou matematického klokana a určitě si za své výkony zasloužíte pochvalu! ☺ Tento týden se opět můžete těšit na dopravní hřiště, kam vyrazíme v pátek.

Plánované akce

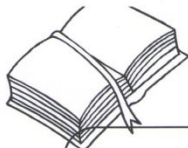
31. 3. – Dopravní hřiště – Sraz v 7:55 hod. před hlavním vchodem.

S sebou – přezůvky, penál, svačinu, cestovní doklad.

Návrat během 3 vyučovací hodiny, poté VV. Konec vyučování v 12:35 hod.

Podpis rodičů:.....

Příloha č. 3



Pracovní list - Dílna čtení

Jméno: _____

Název knihy: _____

Autor: _____

Postava z knihy, kterou popisují: _____

Na co myslí?

Co vidí?

Co říká?

Co cítí?

Co slyší?

Co cítí?

Hodnocení četby:

Celou dobu jsem soustředěně četl/a:



Povedlo se mi vcítit do postavy
a vyplnit alespoň čtyři údaje:



Po celou dobu dílny jsem pilně pracoval/a na 100%:



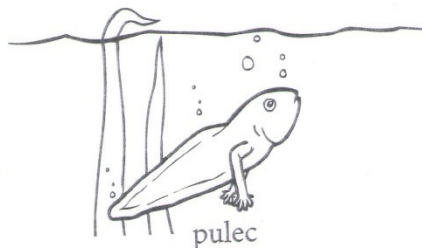
Příloha č. 4

Jméno: _____

TÝDEN 15
Posloupnost DEN 4

Přečti si text. Zapamatuj si všechny kroky, jak žába roste.

Jak roste žába?
 Nejdřív je malé vajíčko.
 Vajíčko je v rybníce.
 Potom se z vajíčka vylíhne pulec.
 Pulec má jen hlavu a ocas.
 Dýchá žábrami.
 Pak pulci vyrostou velké nohy.
 Odpadne mu ocas.
 Teď je to žába.
 Dýchá plícemi.
 Vyskočí z vody.
 Žába má chuť na hmyz.



Zakroužkuj správnou odpověď.

1. Z čeho se vyvíjí žába?

- Ⓐ Z vajíčka.
- Ⓑ Z ocasu.
- Ⓒ Ze žaber.

2. Co se vylíhne z vajíčka?

- Ⓐ Žába.
- Ⓑ Pulec.
- Ⓒ Ocas.

3. Co umí žába?

- Ⓐ Vrtět ocasem.
- Ⓑ Skákat.
- Ⓒ Dýchat žábrami.

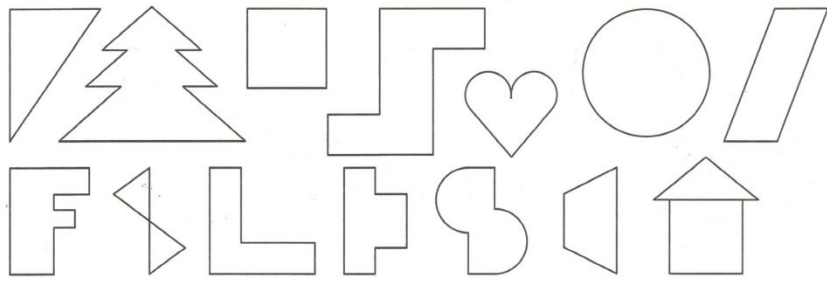
JAZYKOVÝ ÚKOL

Zakroužkuj slovo, které pojmenovává, čím pulec dýchá:

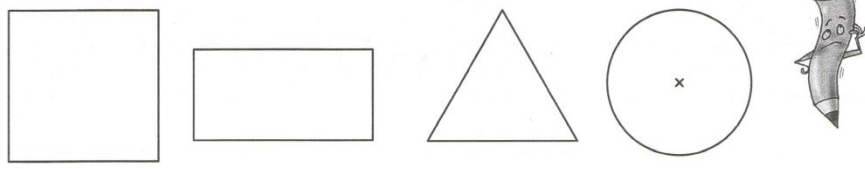
Příloha č. 5
OSOVA SOUMĚRNOST

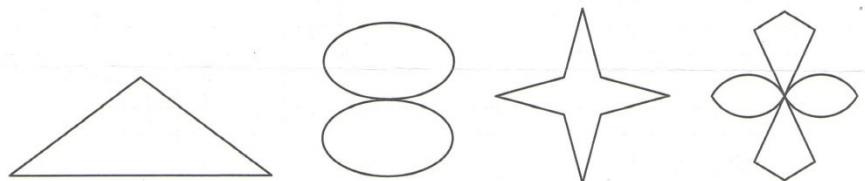
Učebnice str. 122–123

1. Vybarvi žlutě útvary, které jsou osově souměrné, a červeně vyznač osu souměrnosti:



2. V geometrických útvarech vyznač osy souměrnosti a zapiš jejich počet:





3. Prohlédni si jednotlivá slova. Červeně podtrhni osově souměrná písmena:

	SEŠIT	JABLKO	AUTOBUS	SLUNCE	NAROZENINY
	LEDNICE	SKLENICE	PRÁZDNINY	KVĚTINY	

4. Napiš odpovědi podle zadání (piš velkými tiskacími písmeny). V jednotlivých odpovědích zakroužkuj písmena a čísla osově souměrná.

- a) Napiš své jméno a příjmení:
- b) Napiš celé datum tvého narození:.....
- c) Napiš jméno řeky protékající Prahou:
- d) Jméno naší nejvyšší hory:.....
- e) Jména 4 největších měst v ČR:
- f) Jméno jedné z manželek Karla IV.:

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

