

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2018

Vendula Homoky

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

## DISERTAČNÍ PRÁCE

Hodnotící kompetence učitele na 1. stupni ZŠ se zaměřením na sebehodnocení žáků  
The teacher's assessment competence at primary school with a focus on self-assessment of  
pupils

Vendula Homoky

Vedoucí práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Hodnotící kompetence učitele na 1. stupni ZŠ se zaměřením na sebehodnocení žáků 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.

Praha 12. 3. 2018

.....

podpis

Na tomto místě upřímně děkuji vedoucí práce PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za její cenné rady, odborné připomínky, ochotu a čas, který mi při zpracování disertační práce poskytla.

Poté děkuji Mgr. Petře Kúdelové, DiS. za její pomoc v praktické části a také za otevřenost a upřímnost, které byly vždy na místě.

Dále děkuji mé rodině za projevenou podporu, zejména mému manželovi Martinovi Homoky, který mi byl při tvorbě disertační práce velkou oporou.

Tuto práci věnuji svým rodičům Jiřině a Václavovi Mulačovým za jejich příkladnou obětavost a podporu na cestě k mému cíli v celém dosavadním životě.

Vendula Homoky

## ABSTRAKT

Disertační práce poukazuje na problematiku školního hodnocení. Zaměřuje se na kompetenci učitele 1. stupně ZŠ k rozvoji sebehodnocení žáků. Cílem je vymezit a popsat problematiku hodnocení a sebehodnocení na 1. stupni ZŠ a zjistit, jakým způsobem je implementováno do vyučovacího procesu. Teoretická část je věnována osobnosti učitele, jeho profesi, profesním kompetencím, pojetí výuky a reflexi. Poté se autorka věnuje osobnosti žáka, klimatu ve školní třídě a interakci učitel – žák. V závěru se autorka zaměřuje na hodnocení ve vyučovacím procesu, především formativní hodnocení a sebehodnocení žáků.

Výzkumná část prezentuje výsledky výzkumného šetření, pro které bylo využito kvalitativního designu případové studie. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak učitelé na prvním stupni základní školy rozvíjejí ve vyučovacím procesu sebehodnocení žáků. Dále si autorka stanovila několik dílčích cílů. Prvním dílčím cílem je určit, jakým způsobem má žák možnost podílet se na hodnotícím procesu. Druhým dílčím cílem je zjistit a analyzovat metody, které učitel pro sebehodnocení žáků ve vyučovacím procesu využívá.

Na základě výsledků šetření bylo v rámci hodnocení zjištěno zastoupení jak tradičního hodnocení známkou, tak především hodnocení formativního, které je založeno na poskytování zpětné vazby, slovního hodnocení, vrstevnického hodnocení a sebehodnocení žáků. Z výsledků šetření plyne zastoupení sebehodnocení ve vyučovacím procesu na 1. stupni ZŠ včetně různých metod a způsobů zavádění.

## KLÍČOVÁ SLOVA

učitel, žák, vyučovací proces, hodnocení, formativní hodnocení, sebehodnocení

## ABSTRACT

The dissertation refers to the issue of school evaluation. It focuses on the competence of a primary school teacher to develop self-assessment of pupils. The theoretical part is devoted to the personality of the teacher, his profession including the qualities of the teacher and the professional standard. Furthermore, the teacher's professional competences, the concept of teaching and the ability of reflection and self-reflection in the teacher's profession. Then, in this part, autor is dedicated to the personality of the pupil in the learning process, the climate in the classroom and the interaction between the pupil and the teacher. In conclusion, the author focuses on the evaluation in the learning process, the objectives of the evaluation and its types. Particular attention is paid to formative assessment, especially self-evaluation of pupils, methods and methods of implementation.

The research part presents the results of the research, for which the qualitative design of the case study was used. The subject of the survey was the evaluation competence of the teacher and activities aimed at self-assessment of pupils. The main objective of the research was to find out how primary school teachers develop the self-assessment of pupils in the learning process. In addition, the author has set several partial goals. The first general sub-goal is to determine how the pupil can participate in the evaluation process. The second general sub-objective is to identify the methods and their quality that the teacher uses for self-assessment of pupils in the teaching process.

Based on the results of the survey, a large proportion of self-evaluation was found in the teaching process, including methods and possible ways of implementation.

## KEYWORDS

teacher, pupil, learning proces, evaluation, formative assessment, self-assessment

# Obsah

Úvod .....	8
1 Teoretická část .....	10
1.1 Učitel jako významný činitel vzdělávacího procesu .....	10
1.1.1 Profese učitele na 1. stupni ZŠ .....	10
1.1.2 Kvality učitele a profesní standard .....	14
1.1.3 Profesní kompetence učitele .....	24
1.1.4 Učitelovo pojetí výuky a vyučovací styly učitele .....	29
1.1.5 Reflexe a sebehodnocení v profesi učitele .....	34
1.2 Žák a vyučovací proces .....	39
1.2.1 Osobnost žáka ve vyučovacím procesu .....	39
1.2.3 Klima ve školní třídě .....	41
1.2.4 Interakce mezi žákem a učitelem .....	46
1.3 Hodnocení ve vyučovacím procesu .....	49
1.3.1 Hodnocení na 1. stupni ZŠ .....	49
1.3.2 Cíle a hlavní záměry hodnotících činností .....	52
1.3.3 Typy hodnocení .....	58
1.3.4 Formativní hodnocení a zpětná vazba .....	61
1.4 Sebehodnocení žáků .....	66
1.4.1 Sebehodnocení žáků na 1. stupni ZŠ .....	67
1.4.2 Zavádění sebehodnotících činností .....	68
1.4.3 Metody a činnosti k sebehodnocení žáků .....	71
1.5 Závěr teoretické části .....	75
2 Výzkumná část .....	76
2.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky .....	76
2.2 Výzkumný vzorek .....	77
2.3 Metody sběru dat .....	79
2.3.1 Přímé zúčastněné pozorování .....	80
2.3.2 Hlubkové polostrukturované rozhovory s učiteli .....	81
2.3.3 Hlubkové polostrukturované rozhovory s žáky .....	82
2.3.4 Analýza dokumentů a materiálů .....	83
2.4 Zajištění kvality výzkumného šetření .....	85
2.5 Analýza dat .....	87
2.6 Výzkumná zjištění .....	89

2.6.1 Květinová škola .....	89
2.6.2 Barevná škola .....	103
2.7 Shrnutí výsledků analýzy.....	113
2.8 Závěr výzkumné části.....	125
Závěr.....	127
Literatura a použité zdroje.....	130
Seznam příloh.....	136



## Úvod

Hodnocení představuje činnost, se kterou se setkáváme dennodenně. Má vliv na žáka i jeho výkon a ve školním prostředí hraje zásadní roli. V dnešní době je v oblasti vzdělávání hodnocení velmi preferovaným a často řešeným tématem. Stále se hledá ideální způsob hodnocení žáků, který poskytuje kvalitní zpětnou vazbu a zároveň má pozitivní dopad na žákův budoucí výkon.

Pod pojmem hodnocení žáků si mnozí ihned představí nejběžnější metodu a to jsou známky. Je to metoda hodnocení, která má své příznivce, ale zároveň i odpůrce. Existuje totiž mnoho dalších možností, jak učitelé mohou své žáky hodnotit a poskytnout jim podstatné informace o jejich práci. Hodnocení hraje pro žáka zásadní roli, kdy mu jsou sdělovány informace o tom, co již zvládl, co ještě nemá zcela zvládnuto a co by ještě zvládnout měl. Ve chvíli, kdy žák dostane takovou zpětnou vazbu, ať už okamžitou anebo dodatečnou, které porozumí a ví, jak s ní naložit, je to velký krok na cestě k jeho úspěchu. Podstatné zastoupení by ve školním hodnocení mělo hrát formativní hodnocení, zaměřené na zpětnou vazbu, slovní hodnocení, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení žáků.

Disertační práce poukazuje na problematiku školního hodnocení. Zaměřuje se na kompetenci učitele 1. stupně ZŠ k rozvoji sebehodnocení žáků. V tomto hraje zásadní roli učitel, jeho osobnost a kompetence se zaměřením na sebehodnocení žáků na 1. stupni základní školy. První kapitola se věnuje učiteli, přesněji profesi učitele na 1. stupni ZŠ, jeho osobnosti a kvalitám. Nelze opomenout učitelovo pojetí výuky, které je provázáno s vyučovacími styly učitele. Na toto téma navazují profesní kompetence učitele se zaměřením nejen na kompetenci diagnostickou, ale také na kompetenci profesně a osobnostně kultivující, se kterou úzce souvisí reflexe a sebereflexe učitele.

Druhá kapitola se věnuje samotnému aktérovi, kterého se hodnocení týká a to je žák. Především se zaměřuje na osobnost žáka ve vyučovacím procesu, na samotné klima ve školní třídě a v neposlední řadě na interakci mezi žákem a učitelem, která je pro hodnotící proces podstatná.

Hodnocení ve vyučovacím procesu je předmětem třetí kapitoly, která vymezuje pojem školního hodnocení, především cíle a hlavní záměry hodnotících činností. Nelze opomenout ani typy hodnocení, které jsou zaměřeny na formativní hodnocení a zpětnou vazbu, která je žákům poskytována.

Poslední kapitola teoretické části se věnuje problematice sebehodnocení žáků na 1. stupni základní školy. Popisuje samotné vymezení pojmu, metody a činnosti, které lze pro sebehodnocení žáků využít. Důležité je upozornit na cestu, kterou musíme projít, abychom naučili žáky přemýšlet o své práci. Zahrnuty jsou i různé formy sebehodnocení s upřesněním jejich významu.

Výzkumná část práce je založena na kvalitativním výzkumu designu případové studie, kde je využito několik výzkumných metod, jako jsou pozorování, rozhovory a analýzy materiálů na dvou vybraných základních školách. Na základě těchto metod je provedena analýza dat a interpretace výsledků šetření.

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jak učitelé na prvním stupni základní školy rozvíjejí ve vyučovacím procesu sebehodnocení žáků. Dále si autorka stanovila několik dílčích cílů. Prvním dílčím cílem je určit, jakým způsobem má žák možnost podílet se na hodnotícím procesu. Druhým dílčím cílem je zjistit a analyzovat metody, které učitel pro sebehodnocení žáků ve vyučovacím procesu využívá.

Smyslem této práce je vyzdvihnout problematiku sebehodnocení u žáků na 1. stupni základní školy. Sebehodnocení žáků je velmi stěžejní a zásadní nejen pro žákovo učení, ale i pro uvědomění si sama sebe. Hraje ve školním prostředí významnou roli a naším cílem je zdůraznit význam celého procesu sebehodnocení žáků a zejména toho, aby se jeho zařazování stalo pro učitele automatické, přirozené a především žákům přínosné.

# 1 Teoretická část

Teoretická část této práce je rozdělena do několika stěžejních kapitol, které se úzce váží k našemu tématu a poskytuje nám teoretický základ. První kapitola je věnována samotnému učiteli, jeho profesi, kvalitám a kompetencím. Na ni navazuje kapitola o žákovi a vyučovacím procesu. Zde se zabýváme nejen žákem, ale také vztahem mezi učitelem a žákem. Následující kapitola je věnována hodnocení žáků na 1. stupni základní školy, jeho podstatě, cílům a metodám. V poslední kapitole se věnujeme tématu sebehodnocení žáků, způsobů jeho zavádění či metodám.

## 1.1 Učitel jako významný činitel vzdělávacího procesu

Tématem první kapitoly je nedílná součást naší práce a to je učitel. Cílem zpracování této kapitoly je ukotvení pojmu učitel a jeho profese. Zabýváme se také kvalitami a profesními kompetencemi učitele, které hrají v jeho profesi významnou roli. Stejně tak důležitá je i reflexe vlastní práce a celkové působení učitele ve vzdělávacím procesu.

Právě proto, že učitel má na hodnocení významný vliv, věnujeme mu první kapitolu naší práce. Vzhledem k tomu, že naše celá práce je zaměřena na oblast školního hodnocení a sebehodnocení žáků, tak nelze osobnost učitele vynechat.

### 1.1.1 Profese učitele na 1. stupni ZŠ

Učitel je neoddělitelnou součástí školy a vyučovacího procesu, který se váže k procesu výchovně vzdělávací činnosti. Vcelku důležitý je pohled na učitele, který se odvíjí od jeho osobnosti a má přímý vliv na vykonávání jeho profese, tj. profese učitele. Připomeňme si, jak o učiteli hovoří odborná literatura.

*„Učitel je jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky“* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 326).

Učitel se řadí v životě dětí a mladistvých k velmi významným osobám. Vykonávání učitelské profese je spojeno s vysokými nároky na psychiku učitele. Od učitele se očekává, že bude své žáky nejenom vzdělávat, ale též vychovávat<sup>1</sup>. Z toho vyplývá hned několik požadavků na učitele, jako osvojení si příslušného oboru a zdokonalování se v něm, zvládnutí a prohlubování pedagogických a psychologických poznatků, realizování interakce a komunikace adekvátním způsobem, organizování vlastní činnosti a zároveň činnosti druhých, starat se o své tělesné a duševní zdraví či pečovat o pomůcky (Čáp & Mareš, 2007).

O učiteli se také často hovoří jako o profesionálovi, který provádí edukaci (někoho vychovává, školí, vyučuje, trénuje, zacvičuje apod.) a je označován jako *edukátor* (Průcha, 2002).

*„Učitel je průvodce, interpret, který pomáhá žákovi hledat smysl poznávání vůbec a učení zvláště“* (Bautier, Charlot, & Rochex, 1993, cit. podle Štech, 1995, s. 28).

Profese učitele je náročnou profesí, která poutá i pozornost okolí. Nároky, které jsou kladeny na učitele, jsou mnohdy velké. *„Profesní standardy vycházejí z klíčových kompetencí učitele (odborně předmětové, pedagogické, didaktické, psychosociální, komunikační, diagnostické, osobnostně rozvojové, reflexní apod.)“* (Průcha et al., 2013, str. 223).

Pokud pojednáváme již o profesi učitele konkrétně, tak ta bývá mnohdy brána jako srozumitelný jev, ovšem ne každý na ni nahlíží stejně. Není jednoduché přesné definování tohoto pojmu, protože mezi učitelem v mateřské škole, profesorem na univerzitě nebo lektorem cizího jazyka je výrazný rozdíl. Tímto tématem se zabývá mnoho autorů ve svých publikacích a my můžeme na toto téma získat různé názory. Profese učitele je profesí pozoruhodnou, ovšem mnohdy náročnou a společností nedoceňovanou s řadou úskalí. Není učitel jako učitel, každý je svou osobností výjimečný, v některých oblastech vyniká, v některých naopak.

---

<sup>1</sup> Především v oblasti primárního vzdělávání, které je významným a didakticky specifických stupněm se očekává, že staví na procesu základů pro celoživotní učení, osvojování si základních dovedností, vytváření prvního náhledu na svět a také na celkový rozvoj dětské osobnosti. Ve většině zemí je právě cílem primárního vzdělávání mnohostranný rozvoj osobnosti každého dítěte, na který má velký vliv právě i sám učitel. Za třicátých let došlo v rámci reformního hnutí do popředí primární školy respektovat osobnost dítěte, dítě se stalo centrem výchovy a vyučovacího procesu. Cíle, metody a obsah vyučování se tedy přizpůsobuje individuálním potřebám dítěte (Spilková et al., 2005).

Každá profese je spojena s potřebnou kvalifikací či odbornými znalostmi a dovednostmi. To platí i pro profesi učitele, která se vyznačuje svoji specifíčností. Na učitelství je pohlíženo z různých pohledů:

- z hlediska činností, které učitel vykonává;
- podle druhu instituce, kde je realizováno (primární škola, vysoká škola apod.) s čímž souvisí typologie učitelské profese;
- na základě funkcí, které učitel ve škole vykonává jako např. uvádějící učitel, třídní učitel, výchovný poradce, metodik prevence apod., těchto funkcí je poměrně velký počet a stále funkce přibývají (koordinátor inkluze, speciální pedagog);
- z pohledu objektivních determinantů, které jsou dány ekonomickým, politickým a sociálním prostředím (prostředí, ve kterém na učitele působí jejich platy apod.);
- jako na různou etapu profesní dráhy, kde je výrazný rozdíl mezi začínajícím učitelem a dlouholetým zkušeným odborníkem;
- po stránce náročnosti přípravy pro učitelské povolání. Právě příprava učitelů byla a zároveň je i dnes u nás a ve světě často diskutována (Průcha, 2002).

Je nutné překonat pojetí učitelské profese jako řemeslné činnosti a snažit se ji posouvat k modelu, který je stavěn na široké a otevřené profesionalitě založené na osobnosti učitele jako odborníka ve výchově a vzdělávání. Celkově se jedná o rozšíření působnosti učitele, jeho participace na socializaci a kultivaci dětské osobnosti, rozvíjení vývojových a individuálních možností každého dítěte. S tím souvisí i zvyšující se nároky na učitele v oblasti analýzy vlastní činnosti, podložené argumentováním svého pojetí práce, spolupráce s kolegy a kvalitní komunikace s rodiči. Model široké a otevřené profesionality je ve znamení hledání nové profesní identity učitele, která je založená na nových hodnotách profese učitele. Zásadní význam je v podpoře jak osobnostního tak i profesního rozvoje každého učitele (Spilková, 2003).

Pozastavme se nad pojmem profesionalizace, který lze charakterizovat jako získávání kompetencí s důrazem na profesní znalosti a zaujetí odborné pozice.

Profesionalizace je dle Píšové et al. (2011, s. 35) považována za „*ekvivalent a zároveň podmínky zkvalitňování práce učitelů. Z hlediska sociologického je ovšem profesionalizace historicky-spoločenským procesem, kterým určité povolání získává prestiž a profesionální status – společnost může buď nadělit anebo naopak zadržovat profesionální designaci. Profesionalizace je ze své podstaty nutně závislá na společnosti v dané fázi vývoje.*“

Spilková (2016) zmiňuje, že klíčovým faktorem profesionalizace učitelství je angažovanost a aktivita učitelské komunity, zejména při přípravě na profesi či pro celoživotní profesní rozvoj.

Otázkou profesionalizace se zabývá také Lojdová (2014, s. 5), která popisuje, že „někteří sociologové se na problematiku profese dívají například skrze model vymezující celou řadu charakteristik, které by měla etablovaná profese naplňovat. Jsou to například rozsáhlá příprava na vykonávání odborné práce, specifické znalosti, existenční důležitost a nezastupitelnost, autonomnost práce a rozhodování, spojování se do profesních organizací, služba hodnotám atd. Tím je ale vzbuzován mylný dojem, že se povolání stává profesí v momentě, kdy je možné všechny tyto položky odškrtnout. Jiní sociologové namítají, že to takto úplně nefunguje, že získání profesionálního statutu je historicko-sociologický proces. Znamená to, že společnost v určitém stupni svého vývoje uzná, že povolání je autoritativní a prestižní do té míry, že jej lze považovat za profesi.“

Celosvětovým trendem je snaha o výraznou profesionalizaci učitelství i zvýšení profesionality učitelů, která bez pochyby souvisí s požadavkem zvyšování kvality vzdělávání žáků. Při ohlédnutí se na zahraniční zkušenosti, které podporují profesionalizaci učitelské profese a současným stavem u nás, je nutné konstatovat, že naše učitelství setrvává stále na úrovni semiprofese, které mnohdy směřuje až k deprofesionalizaci. Co je příčinou této situace? „Nejsou naplněny klíčové znaky skutečné profese – neexistuje profesní standard, etický kodex, profesní komora. Nedostatečná je míra vnitřně přijaté profesní autonomie a profesní odpovědnosti u většiny učitelů, což má řadu objektivních důvodů“ (Spilková, 2010, s. 40).

O profesionalizaci učitelství lze hovořit jako o procesu, v němž se učitelství stává skutečnou a plně respektovanou profesí avšak za výrazného přispění učitelů. Jednoznačné je, že musí být stanoveny znalosti a dovednosti, které jsou pro výkon profese učitele nezbytné. Základem je přípravné vzdělávání, ve kterém studenti získávají základní profesní znalosti a dovednosti, které poté v průběhu praxe prohlubují dalším vzděláváním. Důraz je kladen na pedagogickou, pedagogicko-psychologickou a oborově-didaktickou složku přípravy, která je podstatou expertnosti pro výchovu a vzdělávání.

Nelze opomenout fakt, že ne vždy jsou názory veřejnosti v hodnocení učitelské profese pozitivní. Pojetí učitelské profese se společně s dobou vcelku proměňuje. Pokud se ohlédneme zpět do historie, tak uvidíme, jaké postavení učitel měl. Tato profese byla dříve

veřejností mnohem více doceňovaná. Společně s měnící se dobou se ovšem toto pojetí učitelské profese mění. Je zřejmé, že vliv má i téma profesionalizace, které zmiňujeme a které je blízké právě kvalitám učitele a profesním standardům, o čemž pojednává následující kapitola.

### 1.1.2 Kvality učitele a profesní standard

Kvalita učitele velmi úzce souvisí s pojmy kvalita vzdělávání a kvalitní škola. Všechna tato témata jsou v dnešní době frekventovanými podněty k diskuzi či vědeckému zkoumání. Velká část populace si zakládá na kvalitním vzdělání a je schopna si za ním jít (dnešní doba nabízí mnoho možností). Položme si otázku, jak se pozná kvalitní škola, která poskytuje svým žákům kvalitní výuku od kvalitního učitele? Je snadné najít kvalitního učitele? Odpověď není jednoduchá, a proto se na její širší odpověď nyní podíváme. Cílem této kapitoly je identifikovat místo kvality učitele v kontextových kvalitách.

Kvalita vzdělávání je v současné době vcelku zásadní hodnotou nejen v naší republice, ale v celém světě. Zabývají se jí různé nadnárodní instituce, jako je např. OECD<sup>2</sup>, které zkoumají kvalitu škol a především sledují vzdělávací výsledky, kterých bylo dosaženo v různých druzích škol v jednotlivých zemích. Přestože tato šetření přináší mnoho cenných informací, které se týkají celkové kvality vzdělávacích výsledků žáků a rozdílu v kvalitě škol, je nutné tyto informace brát jako jeden z mnoha hodnotících zdrojů (Průcha, 1997).

Pojem kvalita vzdělávání (*quality od education*) je poměrně těžko definovatelný. Nejvíce je chápán „ve významu evaluačním, tj. jako úroveň produkce vytvářené jednotlivou školou, souborem škol určitého stupně či druhu nebo celým vzdělávacím systémem země. Tato úroveň kvality vzdělání je jednak předepisována určitými kritérii, např. vzdělávacími standardy, jednak je měřena jako vzdělávací výsledky“ (Průcha et al., 2013, s. 139).

V rámci výzkumného projektu *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, který realizovala Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, byl zpracován na základě analýz tzv. model kvalitní školy, který je charakterizován prostřednictvím klíčových znaků.

---

<sup>2</sup> Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj, The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

- Jasná filozofie školy – propracovaná a konkretizovaná vize, stanovení cílů v programu školy, sdílení společenských hodnot, ucelený systém hodnot školy, identifikace učitelů s filozofií školy.
- Kvalitní systém řízení školy – dlouhodobý plán rozvoje školy, tvorba školního kurikula za účasti učitelů, rodičů i žáků, důraz na sebeevaluaci školy dle jasně daných kritérií, budování kvalitního učitelského sboru s podporou spolupráce mezi učiteli, otevřenost školy a partnerská komunikace, klima školy.
- Kvalitní učitelský sbor – profesionalita učitelů, osobnostní kvality, flexibilita učitelů otevřenost zkoušet nové metody a formy výuky, pozitivní přístup k žákům, vstřícnost, spolupráce s rodiči i kolegy, identifikace učitelů se školou.
- Kvalita výuky – pozitivní přístup k žákovi, metody a organizace výuky – konstruktivistické pojetí, formativní hodnocení žáků na základě individuálního přístupu, cíle školního vzdělávání s akcentem na vyváženou kultivaci osobnosti žáka.
- Autenticita školy – výpovědi učitelů, žáků i ředitele škol o cílech i procesech vzdělávání a výsledcích pozorování (Spilková et al., 2010).

Zabývejme se nyní otázkami kvality učitele, které jsou spojeny s pojmy profesních znalostí, kompetencí či dovedností a souvisí s profesním standardem.

Průcha et al. (2013, s. 138) uvádějí, že „*pedagogičtí pracovníci považují kvalitu učitele za komplexní charakteristiku zahrnující zejména profesní znalosti, profesní dovednosti (např. dovednost motivovat žáky k učení, vytvářet příznivé psychosociální klima ve třídě), profesní ctivosti (zaujetí a angažovanost v profesi aj.), osobnostní kvality, mravní odpovědnost, apod.*“

Znamená tedy, že učitel, který disponuje všemi zmíněnými kvalitami, je bezpochyby kvalitní učitel? V této souvislosti se nejčastěji setkáváme s pojmy profesní znalosti, dovednosti či kompetence. Dříve byly označovány profesní znalosti jako *professional knowledge*, ovšem pojem knowledge je nahrazován pojmem *competence/competencies*, který je komplexnější a znalosti, dovednosti, zkušenosti postoje i hodnoty jsou již jeho součástí (Vašutová, 2004). Pravdou je, že se stále tyto pojmy vyvíjí a nad místem profesních znalostí v profesních kompetencích trvá diskuze. Jsou odkrývány určité limity pojmu kompetence. Štech (2007, s. 332) hovoří v souvislosti s profesními kompetencemi jako o „*velmi nejasném propojení teoretických poznatků s praxí. Kompetence je tedy ve*



*svém konečném určení to, čím je jedinec užitečný v systému organizace výroby/produkce. Důležitější než efekt větší mlhavosti představy o cílech vzdělávání je však symbolická a strategická funkce zavedení tohoto pojmu. Ten je základem nových mocenských vztahů mezi sociálními skupinami.“*

Ze zahraniční literatury, nelze opomenout Shulmanovu teorii, která je založena na profesních znalostech učitele vázané na obsah vzdělávání (*content knowledge*). Tyto znalosti obsahu jsou složeny ze tří komponent: znalosti vědních a jiných obsahů (*subject matter content knowledge*), didaktické znalosti obsahu (*pedagogical content knowledge*) a znalosti kurikula (*curriculum knowledge*) (Janík, 2004).

Shulmanovu poznatkovou bázi učitelství tvoří celkem sedm kategorií profesních znalostí: „*znalosti předmětové/oborové (znalost obsahu); obecně pedagogické (principy a strategie výuky); znalost kurikula (programy, materiály, učebnice); oborově didaktické znalosti (didaktická znalost obsahu – porozumění obsahu vzdělávání a způsoby jeho interpretace dětem); znalost žáků a jejich charakteristik (vývojových i individuálních); znalost kontextu vzdělávání (sociokulturní kontexty – rodina škola, region, školský systém, vzdělávací politika); znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání a jejich filozofické a historické zázemí“* (Spilková et al., 2010, s. 23-24).

Janík (2004, s. 7) dodává, že „*Shulmanova teorie pedagogických znalostí a jeho úvahy o poznatkové bázi učitelství lze považovat za zásadní, a přesto u nás doposud opomíjený námět do diskuse o profesi učitele a jeho vzdělávání. Nabízí nám alternativní pohled na to, co nazýváme učitelstvím a naznačuje možnosti rekonceptualizace úvah o profesi a vzdělávání učitele, které jsou u nás téměř výhradně vedeny v termínech kompetencí se všemi přednostmi, ale i nedostatky této pedeutologické kategorie. Domníváme se, že samotná úvaha o tom, co je to kompetence učitele, se neobejde bez kategorií, jako jsou pedagogické jednání, zkušenosti, znalosti aj. Za žádoucí považujeme pohled na kompetenci jako na strukturu, která je mj. utvářena i pedagogickými znalostmi.“*

I před samotným Shulmanem se můžeme setkat s vymezením profesních kompetencí, jenž např. uvádí Spilková (2010, s. 24), která popisuje vymezení z Encyklopedie *The International Encyclopedia od Education* (1994). Ta pojednává o tzv. doménách znalostí učitele, které jsou v úzké provázanosti s praxí učitele. Hovoří se celkem o šesti doménách. Didaktické znalosti obsahu (*pedagogical content knowledge*), znalosti o žácích a učení (*knowledge of learners and learning*), znalosti obecné didaktiky (*knowledge of general*

*pedagogy*), znalosti kurikula (*knowledge of curriculum*), znalosti kontextu (*knowledge of context*) a znalosti sebe sama (*knowledge of self*).

Přejdeme nyní ke specifikaci pedagogických dovedností, které jak již bylo zmíněno, jsou velmi provázené s kvalitou učitele. Nejprve nahlédneme na samotné vyjádření jednotlivých autorů.

Pedagogickou dovednost můžeme chápat jako *„účelnou a cílenou činnost učitele, zaměřenou na řešení pedagogických situací. Pedagogické dovednosti jsou základem profesní identity učitele. Jejich vytváření je dlouhodobým procesem, který je nastartován rozhodnutím studenta stát se učitelem“* (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 45).

Pedagogické dovednosti Kyriacou (1991, s. 20) definoval jako *„jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení.“*

Švec et al. (2002, s. 91-92) posuzují pedagogické dovednosti jako *„komplexnější způsobilost subjektu (např. studenta učitelství) k řešení určité skupiny pedagogických situací. S určitým zjednodušením lze říci, že tyto pedagogické situace se vztahují k projektování, realizaci a hodnocení výuky a výchovy.“*

K tomu Švec (1988, s. 102) dodává, že *„pedagogické dovednosti (jako osvojené činnosti nezbytné pro řešení praktických didaktických situací ve školské praxi) se sice opírají o určité vzory, modely, činnosti, avšak jsou dotvářeny individualitou učitele (a studenta učitelství), zejména jeho vyučovacím stylem, schopnostmi, pedagogickými zkušenostmi a znalostmi a zájmem o předmět a žáky.“*

Obecně lze identifikovat základní pedagogické dovednosti do sedmi skupin, které sestavil Kyriacou (1991).

- 1) Plánování a příprava – dovednosti týkající se učebního plánu hodiny, který musí mít jasné cíle a záměry včetně vhodně zvolených dovedností, které žáci mají v rámci hodiny zvládnout za pomoci vhodných prostředků.
- 2) Realizace vyučovací jednotky – dovednosti, které se zaměřují na úspěšné zapojení žáků do učební činnosti s akcentem na kvalitu vyučování.
- 3) Řízení vyučovací jednotky – dovednosti zaměřené na hladký průběh hodiny, na které bude udržena pozornost a aktivní činnost žáků.
- 4) Klima třídy – dovednosti směřující k cílenému vytvoření a udržení kladných postojů žáků vzhledem k výuce a zároveň motivace k aktivní činnosti.

- 5) Kázeň – dovednosti založené na vytváření kladného klimatu třídy a k udržení pořádku ve smyslu chování žáků.
- 6) Hodnocení prospěchu žáků – dovednosti zaměřené na hodnocení výsledků žáků v rámci formativního i sumativního hodnocení.
- 7) Reflexe vlastní práce a evaluace – dovednosti týkající se hodnocení vlastní práce učitele, které mu pomohou pro příští plánované hodiny.

Vzhledem k tématu naší práce podrobněji popíšeme dovednost učitele v oblasti hodnocení prospěchu žáků, kterou Kyriacou (1991) uvádí. Jedná se o dovednosti zaměřené na hodnocení žáků, každá činnost je hodnocena včas. Zpětná vazba nespočívá pouze v odhalení chyb, ale k povzbuzení pro další práci žáka, aby se posílila jeho sebedůvěra. Učitel střídá hodnocení formativní s hodnocením sumativním. Každý žák dostává možnost, aby svůj výkon ohodnotil i on sám. Učitel hodnotí také způsob a cestu, které žák k učení využívá, aby podpořil další rozvoj metakognitivních dovedností.

Většina učitelů chce nebo se alespoň snaží být ve své profesi úspěšní. Přesné vymezení kvalitního „dobrého a ideálního“ učitele lze jen těžko hledat. Každý učitel je svoji osobností výjimečný, má své specifické vlastnosti, názory a schopnosti a zároveň je vybavený profesionálními znalostmi, dovednostmi a návyky.

Již před lety se k profesi učitele vyjadřoval Pařízek (1988), který odlišoval složky způsobilosti učitele, které mají vliv na úspěšný výkon jeho povolání:

- odborná způsobilost založená na pedagogické, psychologické a didaktické přípravě učitele;
- výkonová způsobilost zahrnující pracovní zdatnost a zvládnutí pracovního vypětí;
- osobnostní způsobilost vyznačující se vlastností vůle a charakteru, schopností mezilidských vztahů a sociální zralostí;
- společenská způsobilost označující především morální vlastnosti učitele jako nositele určitých hodnot;
- motivační způsobilost založená na ztotožnění se s rolí učitele a angažovanost pro realizaci této role.

Pařízek (1988) zároveň dodává, že pro učitele nejsou důležité pouze vlastnosti, vůle a charakter, ale především celkové zaujetí pro daný předmět. Důležitou vlastností učitele má být zralost, která bývá různě popisována. Významná je zralost sociální, kdy je učitel schopný druhé lidi chápat a vžít se do jejich situace. Zralost se vyvíjí společně s věkem

každého jedince a je závislá na způsobu jeho života. Hlavním znakem zralosti je ochota převzít odpovědnost za druhé, posoudit dané situace a jedince bez předsudků a být schopný za své rozhodování nést důsledky, což je pro profesi učitele důležité. Považujeme to v souvislosti s hodnocením za podstatné. Zejména v oblasti posuzování situací a jedince s ohledem na jeho individuální potřeby.

Pojem kvalita učitele je celkem rozsáhlý a velmi úzce je provázán s pojmem profesní standard, který je hojně rozebírán v odborné literatuře. Záměrem většiny autorů je poukázat na skutečnost, že v České republice profesní standard chybí, mnoho autorů se již pokoušelo o nástin, jak by takový profesní standard měl vypadat. Mnozí z nich čerpají inspirace ze zahraničí, kde jsou profesní standardy samozřejmou součástí učitelského oboru.

**Profesní standard** lze charakterizovat jako *„konkretizování požadovaných kvalit učitele, které jsou nezbytné pro kvalitní vykonávání profese v podmínkách kurikulární reformy představující zásadní proměny v pojetí cílů, obsahu a strategií školního vzdělávání“* (Mazáčová, 2012, s. 75).

Průcha et al. (2013, s. 221) hovoří o profesním standardu učitelství jako o *„žádoucí profesní způsobilosti pro výkon učitelského povolání. Profesní standardy vycházejí z klíčových kompetencí učitele, slouží jako kritérium pro akreditace studijních programů v přípravném a dalším vzdělávání učitelů, pro ověřování profesní způsobilosti a stanovení požadavků na atestace učitelů.“*

Profesní standard lze dle Vašutové (2007, s. 34) považovat za *„normu, která stanovuje standardní kvality učitele požadované pro výkon učitelské profese. Ukazuje se jako výhodné vyjádřit profesní standard v podobě kompetencí, které nejlépe charakterizují způsobilosti učitele pro konkrétní činnosti, pro plnění povinnosti a zodpovědnosti a jsou ve výkonu profese naprosto nezbytné. Standard je třeba považovat za základní rámec pro různé úrovně kvalifikací a specializací, v nichž se mohou rozvíjet specifické kompetence různých kategorií učitelů nebo nadstandardní kompetence.“*

Spilková (2005) uvádí, že s termíny kvalita vzdělávání, kvalitní škola a kvalitní výuka se u nás operuje zcela běžně a poměrně dlouhou dobu. Již v roce 1994 byla kvalita brána jako klíčový pojem v dokumentu MŠMT s názvem *Kvalita a odpovědnost*. Řadu let se s termíny pouze operovalo, ale jednoznačně vymezeny nebyly doposud. Pozitivní zlom nastal díky dokumentu s názvem *Národní program rozvoje vzdělávání* v roce 2001 (dále

jen *Bílá kniha*). Tento dokument konkretizuje představy o kvalitě vzdělávání, kvalitě výuky a školy v podobě žádoucího stavu, ke kterému je nutné směřovat. Kvalitní učitelé jsou v Bílé knize považováni za hlavní aktéry proměny školy. A jako jedna z možných cest ke zvýšení kvality učitelů a jejich vzdělávání je považováno vytvoření právě profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů, které by byly základem pro formulování rámcových programů přípravného vzdělávání učitelů (Bílá kniha, 2001).

Spilková (2010) uvádí, že na Bílou knihu navázal v letech 2000-2001 projekt *Podpora práce učitelů*, jehož nositelem byla Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Důležitým výstupem bylo formulování profesních standardů v podobě klíčových kompetencí učitele, které podrobně rozebíráme v následující kapitole. Tento návrh byl široce diskutován odbornou veřejností, získal podporu, ale dále se s ním již nepracovalo. Postupem času zesílil názor, že je skutečně nutné explicitně definovat kvalitu učitele a ukotvit profesní standard jako normu, což by přispělo k výraznější profesionalizaci učitelů a pomohlo v realizaci kurikulární reformy. Probíhaly různé pokusy, zřizovaly se expertní skupiny a na konci roku 2008 byl předložen Standard kvality profese učitele, který byl v tomto projektu chápán jako konkretizace požadovaných kvalit učitele, které jsou pro výkon této profese nezbytné. Tento materiál byl svým způsobem považován za komplexní a úplný, ovšem v roce 2009 byl přerušeno (Tomková et al., 2012). Nelze opomenout ještě tvorbu profesního standardu v rámci národního projektu MŠMT s názvem *Cesta ke kvalitě*, jehož hlavním cílem byla podpora škol při autoevaluaci. V rámci tohoto projektu byl vytvořen a zároveň ověřován *Rámec profesních kvalit učitele*, který je podkladem k tvorbě nástrojů sebehodnocení a hodnocení kvality učitele. V rámci tohoto projektu byly využity zahraniční zkušenosti (Tomková et al., 2012).

Podle Janíka, Píšové a Spilkové (2014) na tvorbu standardu v České republice navazuje tzv. *Kariérní systém*, jehož jádrem měl být právě správně koncipovaný profesní standard. Janík et al. (2014) konstatují, že v zemích, kde je kariérní systém na základě profesního standardu nastaven (např. Anglie podoba standardů do roku 2012) je zdůrazněna jeho kontrolní, hodnotící a regulační funkce. V opačném případě, když je standard chápán jako popis kvality výkonu profese učitele a on sám je jádrem systému podpory profesního rozvoje učitelů (např. Kanada, Skotsko, Belgie) je zdůrazněna jeho rozvojová funkce a standard se stává nástrojem pro sebehodnocení a profesní růst pro celoživotní vzdělávání. Za zmínění stojí i Nizozemí, kde je formulován profesní standard kvality „*competence*

*requirements*“ na základě toho, že je učitel pravidelně hodnocen (ze strany vedení, kolegů, žáků nebo sebou samým). Toto hodnocení a sebehodnocení je úrovní rozvoje klíčových profesních kompetencí, které jsou formulovány v profesním standardu. Každý učitel je povinen sestavit si *Plán osobního rozvoje*, který slouží jako nástroj k dalšímu profesnímu rozvoji a je podkladem pro následující hodnocení a sebehodnocení, jehož častým nástrojem je profesní portfolio (Janík et al., 2014).

Je samozřejmé, že vytvořit ucelený systém není možné ihned, chce to jistou dobu sledování, příprav a důkladné propracovanosti. Jak uvádí Janík et al. (2014) v Nizozemí byl standard vytvářen po dobu 6 let (1998-2003) a pravidelně každých 6 let jsou učitelé povinni splňovat kompetenční požadavky, které jsou na ně kladeny. Ty jsou samozřejmě posuzovány a průběžně inovovány.

Z výše zmíněných pohledů na pojem profesní standard v učitelství lze jednoduše říci, že by měl snad být automatickou vizí v každé zemi, ve skutečnosti tomu tak vůbec není. Odborná veřejnost u nás apeluje na zpracování standardu, který jasně vymezí, v čem spočívá kvalita práce učitele s žákem ve školní třídě a zároveň, aby bylo možné postihnout a hodnotit profesní růst učitele. Neméně důležité je i v čem spočívá kvalitní pregraduální příprava učitelů.

Jedním z nejvíce sledovaných projektů poslední doby, byl projekt, který řešil NIDV týkající se tvorby Kariérního systému učitelů (Kariérní systém, NIDV, 2015). Tento návrh nebyl přijat. Celý systém byl založen na třech cestách: cesta rozvoje profesních kompetencí, cesta ke specializovaným pozicím a cesta k funkčním pozicím.

Celý kariérní systém měl být napojován na standard učitele, který byl založen na profesních kompetencích učitele (soubor znalostí, dovedností, schopností a postojů), které může učitel v daném kontextu opakovaně prokázat a zároveň musí být hodnotitelné a dát se rozvíjet. Standard učitele byl členěn do čtyř oblastí - etická preambule, učitel a jeho profesní Já, učitel a jeho žáci, učitel a jeho okolí. Tento systém se též neosvědčil. Někteří odborníci se jím zabývali a rizika byla shledána v lídrovství, možný důsledek de-profesionalizace, namísto profesního růstu, růst kariérní, stavba na principu shora dolů (top-down) a princip tzv. „ownership“ apod. např. Janík, Spilková a Pišová (2015).

O dokončení kariérního systému pojednává také Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (2014, s. 26). Kariérní systém by měl „vést všechny učitele k průběžnému zlepšování kvality jejich vyučovacích dovedností a být provázán s motivujícím systémem odměňování

*podle transparentních pravidel.*“ V České republice se nyní usiluje o vytvoření takového kariérního systému, který bude přijat.

Vzhledem k charakteru naší práce považujeme za vhodné zmínit pojetí standardů ve vzdělávacím programu *Začít spolu*<sup>3</sup> (Step by Step). Jedná se o program, který je založený na otevřeném systému a umožňuje škole i učiteli na základě kultury, zvyků, tradic, vzdělávacího systému a potřeb žáků přizpůsobovat konkrétní podobu. Tento program má vytvořeny dva soubory standardů. Jeden soubor jsou standardy programu a druhý soubor jsou standardy učitele v programu *Začít spolu* (Krejčová & Kargerová, 2011).

Standardy tohoto programu byly vytvořeny „*s úmyslem podpořit na dítě zaměřené programy, kde učitelé facilitují proces učení způsoby, které odpovídají vývojovému stupni dítěte, jeho individuálním potřebám, zájmům a odlišným učebním stylům. Standardy programu i učitele podporují snahy jednotlivců, škol a komunit o vytvoření kvalitního učebního prostředí*“ (Step by Step, 2002, s. 9).

Krejčová a Kagerová (2011) uvádějí jistou výjimečnost, kterou program *Začít spolu* nese. Jeho kvalita je jasně definována prostřednictvím Mezinárodních profesních standardů ISSA: *Kompetentní učitelé 21. století* (Competent Teachers of the 21st Century: ISSA's Definition of Quality Pedagogy). Autorky dodávají, že mezinárodní profesní standardy vytvořil tým odborníků a formulují přesně vymezené požadavky na práci učitele, postoje, dovednosti a strategie, které jsou od učitele očekávány. Tyto standardy mají motivovat ty učitele, kteří se snaží o zlepšení svých pedagogických kompetencí. Standardy se váží k individualizaci, učebnímu prostředí, zapojení rodiny, technikám smysluplného učení, plánování a evaluaci a profesnímu rozvoji. Podrobné rozpracování standardů uvádíme v příloze č. 1 (Step by step, 2002, s. 31-34).

V rámci plánování a evaluace nacházíme podstatné myšlenky, o kterých se nyní zmíníme. Učitel vytváří výukový plán, který zahrnuje cíle z osnov, ale také zájmy žáků. Učitel tak svým žákům nabízí různé aktivity, které vycházejí z různých učebních stylů a schopností žáků, které je možné dle potřeby měnit. Učitel provádí pravidelná pozorování, vede si záznamy a dokumentaci, která se týká každého dítěte a poté jej posuzuje. Někdy je posuzuje sám, jindy s kolegy a získané informace vedou k vytváření dalších plánů (Step by

---

<sup>3</sup> *Začít spolu* je vzdělávací program, který je určen pro výchovu a vzdělávání předškolních dětí a dětí mladšího školního věku. Je plně v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro MŠ a ZŠ a v současné době je realizován ve 32 zemích světa.

Step, 2002). Tomu, jak učitelé v programu Začít spolu své žáky hodnotí, se věnujeme v kapitole o hodnocení.

Nyní zmíníme ještě inovativní program RWCT<sup>4</sup>, který přinesl do dalšího vzdělávání našich učitelů také profesní standard a práci s ním už v roce 1997. Tento program se vyznačuje podstatnými prvky v oblasti profese učitele. Za stěžejní považujeme, že učitel se zabývá každým žákem individuálně, ovládá kooperativní metody výuky, velmi pečlivě plánuje svoji výuku, promýšlí si své strategie, osvojuje si nové techniky a metody hodnocení a stále reflektuje svoji práci.

V tomto programu je zformulován Mezinárodní standard práce učitele RWCT a Mezinárodní standard práce lektora RWCT. Mezinárodní standard pro práci učitele RWCT je nastaven na rovinu dovedností, opřených o znalosti a rovinu hodnot a postojů, které jsou vyjádřeny ve vztahu ke vzdělávání, k žákovi i k osobnímu profesnímu růstu. Tvoří jej celkem šest dílčích standardů, které jsou jednotlivě rozpracovány do kritérií, díky kterým lze každý dílčí standard hodnotit. Dva standardy jsou zaměřeny na klima třídy, další dva na plánování výuky a samotnou výuku, jeden na hodnocení a jeden na osobnostní a profesní kvality (Tomková, 2010).

Vzhledem k tématu naší práce se nyní zaměříme na standard zabývající se hodnocením. Tomková (2010, s. 59) popisuje, jakou roli v programu RWCT samotné hodnocení zastupuje. Jedná se o takové hodnocení, které je nazýváno jako efektivní. „*Hodnocení je proces, který má sloužit žákovi a jeho učení a přispívat k příznivé atmosféře při učení.*“ Je tedy zřejmé, že hodnocení by mělo žákovi podávat informace, v čem se mu aktuálně daří nebo co je potřeba podniknout pro to, aby mohl plnit další úkoly. Vše je založeno na vzájemné spolupráci žáka s učitelem, kdy si stanoví jasné cíle a v průběhu plnění je konzultují. Efektivní hodnocení je založené na tom, že žákovi podá častou zpětnou vazbu, která ho informuje o jeho cestě k cíli. V programu RWCT je velmi ceněno porozumění, originalita a vlastní názor žáka, které mají vliv na objektivní hodnocení, ke kterému jsou žáci vedeni. Již od mladšího školního věku se děti učí sebehodnocení i hodnocení svých spolužáků, které je založeno na hodnotících soudech, kdy žáci vyjadřují uznání, ocenění či

---

<sup>4</sup> Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (*Reading and Writing for Critical Thinking*) RWCT. Program RWCT je mezinárodním programem, který byl vytvořen Společností pro demokratické vzdělávání v USA a v České republice byl aplikován v roce 1997, konkrétně ve školním roce 1997/1998 na různých stupních škol. Tento vzdělávací program je určen učitelům a jeho hlavním záměrem je spolupráce mezi pedagogy, posilovat schopnost žáků kriticky myslet, představit praktické metody výuky, vybavit učitele ucelenou soustavou obecných vyučovacích metod, vyškolit učitele, aby metody RWCT dokázali zdokonalovat, posílit sebedůvěru účastníků (Grecmanová & Ubanovská, 2007).



připomínky. Dalším zásadním faktorem jsou kritéria hodnocení, která se stanovují na začátku učebního procesu a mají vypovídat o tom, jak má vypadat dobře odvedená práce. Učitelé pečují o to, aby žáci kritéria předem znali, a zároveň se mohli podílet na jejich tvorbě. Za zmínění také stojí žákovská portfolia, která jsou chápána jako prostředek k hodnocení a sebehodnocení žáků. Tomková (2010, s. 62) o portfoliu hovoří jako o „*uspořádaném souboru prací žáka, který poskytuje informace o zkušenostech, procesu, pokroku a výsledcích žákova učení, doklady a podklady pro popisné hodnocení a sebehodnocení.*“ Portfolio může mít mnoho podob, jako je pracovní, dokumentační, ukázkové apod. a lze s jeho tvorbou začít ihned v 1. ročníku. Podstatná je ovšem samotná práce na jeho tvorbě, ukládání dokumentů, jeho prezentace či obhajování.

V programu RWCT jsou jasně definované zásadní a obecně platné oblasti kvality práce učitele. Zaměřuje se na jádro profese každého učitele a největší důraz je kladen na profesní kompetence a zároveň požadavek profesního rozvoje, kdy se učitelé RWCT mezi sebou vzájemně hodnotí, zvou své kolegy do hodin s cílem konzultovat danou výuku (Mezinárodní standard práce učitele a lektora RWCT, 2001, s. 16-18).

Pokud se zaměříme blíže k tématu naší práce, ke kvalitám učitele neodmyslitelně patří to, co vlastně učitel má u svých žáků v oblasti hodnocení rozvíjet. Z výše zmíněných koncepcí je zřejmé, že každý učitel by měl znát nejen obsah učiva, svého žáka jako individuálního jedince, ale také by měl znát okolnosti a možná úskalí, která hodnocením mohou vznikat. Je nutné, aby každé hodnocení bylo výstižné a žáci mu porozuměli. Podstatné je průběžné hodnocení žáků, které vyzdvihuje cestu jejich pokroku a dodává motivaci pro další práci. Hodnocení učitele má velký vliv na další činnost a zároveň reguluje další učení žáka, což má neodmyslitelný vliv na jeho sebehodnocení.

S kvalitou učitele i s profesním standardem souvisí profesní kompetence učitele, kterým je věnována samostatná následující kapitola.

### **1.1.3 Profesní kompetence učitele**

S pojmem profesní kompetence učitele jsme se již v této práci zabývali, když jsme poukazovali na Janíka (2004) a jeho interpretaci Shulmanovy poznatkové báze učitelství. Dle našeho názoru si vzhledem k jeho provázanosti s kvalitou učitele zaslouží detailnější zmínku. Podívejme se v první řadě, na to, co je myšleno pojmem kompetence. Tento

pojem bývá mnohdy spojován s žáky v rámci klíčových dovedností, které jsou součástí RVP, ale zároveň je spojován s učiteli v rámci jejich pedagogických dovedností. Uvedme na pravou míru, jak na tento pojem nahlíží odborná literatura.

*„Kompetence v pedagogickém pojetí znamená schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejména v pracovních a jiných životních situacích“* (Průcha et al., 2013, s. 129).

Dle Musila (2002, s. 5) jsou kompetence z pojmově významového hlediska chápány jako *„srozumitelný předpoklad (schopnost, vhodnost, náležitá vybavenost), ke splnění normativně stanovených požadavků na pracovní výkon a současně vyjadřuje rozsah působnosti.“*

Tímto směrem bychom mohli definovat pojem kompetence obecně, ale následující vymezení věnujeme kompetencím učitele, tedy profesním kompetencím. Autoři na tento pojem nahlíží velmi shodným a vzájemně se doplňujícím způsobem.

Kompetence učitele je *„soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství“* (Průcha et al., 2013, s. 129). Kolář a Vališová (2009, s. 209) dodávají, že pojem kompetence učitele: *„má určitou výhodu, protože bývá chápána nejen jako určitá formulovaná kvalita (učitele), ale bývá rozpracována do operační polohy, do operací, které by měl (učitel) ovládat, umět vykonávat v souvislosti s obecně formulovanou kvalitou.“*

Pojem kompetence se do centra pozornosti dostává v 90. letech a mnoho odborníků se pokusilo o rozdělení neboli klasifikaci profesních kompetencí učitele na základě různých teoretických a metodologických východisek.

Jak jsme již zmiňovali, Pařízek (1988) se pokusil před více než 20 lety popsat profesi učitele pomocí složek nazývaných způsobilost (odborná, výkonová, společenská, motivační). Právě termín způsobilost je novodobými autory označována jako kompetence.

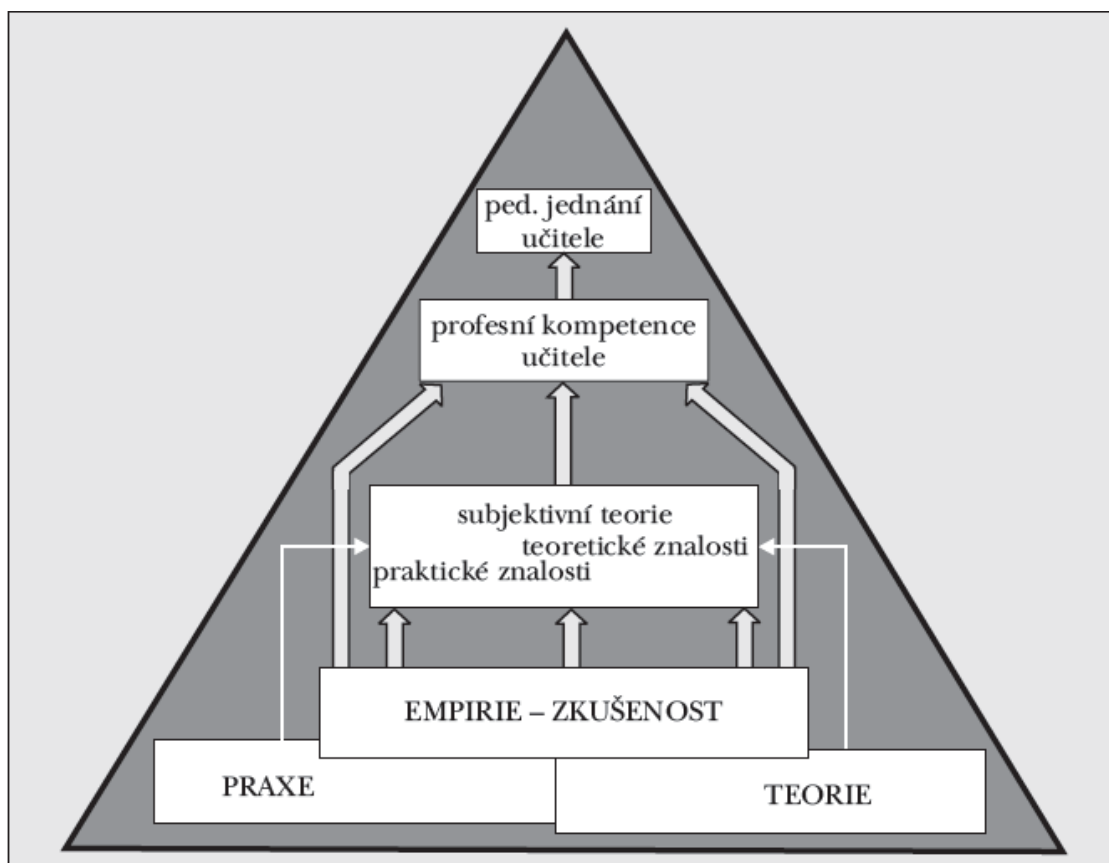
O jiné rozdělení se pokusil Švec (1999), který kompetence rozčlenil do tří skupin a to kompetence k vyučování a k výchově, kompetence osobností, kompetence rozvíjející osobnost učitele.

Literatura také poukazuje na zahraniční vymezení předpokladů ke kvalitnímu vykonávání profese učitele (kompetence a profesní znalosti) prostřednictvím profesních rolí nebo

klíčových dovedností učitele. Zde je definováno 6 základních linií neboli oblastí odpovědnosti.

- 1) Znalosti a porozumění.
- 2) Plánování a projektování celku i dílčích činností.
- 3) Vyučovací strategie a metody zprostředkování učiva umožňující smysluplné učení.
- 4) Třídní management.
- 5) Hodnocení učební kvality žáků, jeho výsledků a celkového pokroku.
- 6) Rozvoj učitele, reflexe jeho práce a sebeutváření (Vonk et al. 1992, cit. podle Spilková et al. 2010).

Poměrně jiným pohledem pohlíží na problematiku profesních kompetencí učitele Janík (2005), který hodnotí preskriptivní versus deskriptivní přístup ke kompetencím. Preskriptivní přístup je normativní, tedy takový, který předepisuje soubor kompetencí, kterými mají být učitelé vybaveni. Naproti tomu stojí deskriptivní přístup, jehož produktem je reálný model kompetencí, který vzniká na základě empirie jako popis charakteristických znaků „dobrého učitele“. Otázkou však zůstává, kdo je „dobrým učitelem“ a na základě jakých kritérií ho vybírat? Jsou taková kritéria třeba, a kdo je má sestavit? Tento autor pohlíží na profesní kompetenci učitele prostřednictvím komponent, které ji utvářejí a jsou jimi pedagogické znalosti učitele, pedagogické jednání učitele, subjektivní teorie učitele a pedagogické zkušenosti učitele. Schéma a souvztažnost těchto komponent jsou vyjádřeny na obr. 1 (Janík, 2005, s. 16).



Obrázek 1. Strukturální pohled na profesi učitele. Převzato z Janík (2005, s. 16).

Jeden z nejvíce propracovaných modelů profesních kompetencí učitele vytvořil realizační tým při pokusu o tvorbu profesního standardu, který popisuje Vašutová (2004). Sama profesní kompetence učitele vymezuje jako „otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě“ (Vašutová, 2004, s. 92).

Vašutová (2004) vymezila sedm klíčových kompetencí, které jsou podrobně rozpracovány a specifikovány v požadovaných znalostech, dovednostech, postojích a zkušenostech:

- 1) Kompetence předmětová/oborová – učitel má osvojeny znalosti ze svého oboru v požadovaném rozsahu a hloubce, zároveň je učitel schopen přetvářet poznatky z příslušných vědních oborů do obsahu vyučovacích předmětů, učitel umí

vyhledávat a zpracovávat informace, dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a transformuje metodologii poznávání oboru do způsobu myšlení žáků.

- 2) Kompetence didaktická a psychodidaktická – učitel ovládá různé strategie vyučování a učení jak v rovině teoretické, tak i praktické, zároveň je schopný užívat základní metodický repertoár ve výuce příslušného předmětu a přizpůsobit jej individuálním možnostem žáků, učitel má znalosti o rámcovém vzdělávacím programu a je schopný spolupodílet se na tvorbě školního vzdělávacího programu, zná různé teorie hodnocení a ovládá užívání komunikačních a informačních technologií.
- 3) Kompetence pedagogická – učitel je schopen orientovat se v kontextu výchovy a vzdělávání, podporovat individuální rozvoj kvalit žáků, ovládá procesy a podmínky výchovy jak v rovině teoretické, tak i praktické, zná práva dětí, která ve své pedagogické práci respektuje.
- 4) Kompetence diagnostická a intervenční – učitel je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a upravit jim výběr učiva i metod, zároveň ovládá vedení i nadaných žáků, je schopen rozpoznat sociálně patologické jevy, udržet si kázeň a dovede použít takové prostředky pedagogické diagnostiky, které zvolí na základě individuálních předpokladů svých žáků.
- 5) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – učitel ovládá prostředky pro socializaci žáků, které i prakticky využívá, utváří příznivé pracovní klima, ovládá prostředky pedagogické komunikace nejen s žáky, ale i s rodiči a zároveň se dokáže orientovat v různých sociálních situacích, které se mohou vyskytnout ve škole i mimo školu.
- 6) Kompetence manažerská a normativní – učitel se orientuje ve vzdělávací politice a má přehled o zákonech a normách, které se k jeho profesi vztahují, zároveň ovládá základní administrativní úkony, je schopen je realizovat mimo výukové aktivity a snaží se o efektivní spolupráci se žáky ve třídě.
- 7) Kompetence profesně a osobnostně kultivující – učitel ovládá široký rozsah znalostí všeobecného přehledu, umí vystupovat a reprezentovat svoji profesi, má předpoklady pro kooperaci s kolegy v učitelském sboru, je schopný sebereflexe, autoevaluace a hodnocení svého výkonu.

Nelze opomenout ovšem fakt, že pokud se zajímáme o kompetence učitele, je nutné podotknout, že uplatňování kompetencí je závislé na osobnosti učitele. „*Učitel je vždy osobnost. Osobnost nejen ve smyslu psychologickém, ale především ve smyslu etickém*“ (Kolář & Vališová, 2009, s. 210). Je pochopitelné, že osobnost učitele hraje velkou roli, ale s tím i jeho pojetí výuky a vyučovací styly, kterým se věnujeme v následující podkapitole.

#### 1.1.4 Učitelovo pojetí výuky a vyučovací styly učitele

Tuto podkapitulu začneme výstižným výrokem: „Není učitel jako učitel.“ Už jsme se zabývali tím, co obnáší profese učitele, jakými kompetencemi má být učitel vybaven a v čem spočívá kvalita učitele, což je nesporně důležité. Nelze ovšem opomenout, jaký náhled má každý učitel na výuku. Vždy, stejně jako tomu je i dnes, existovala poměrná rozdílnost mezi učiteli. Každý učitel si vede svoji výuku určitým způsobem, tedy tak, jak to nejvíc vyhovuje jemu samotnému a zároveň jeho žákům. S dobou přichází spousta inovací, které mají učitelé možnost do své výuky zařadit. Jsou učitelé, kteří tyto inovace s nadšením vítají. Na druhé straně jsou učitelé, kteří nejsou těmto „modernizacím“ nakloněni. To vše souvisí s učitelovým pojetím výuky.

Učitelovo pojetí výuky je komplexem, který je schopen vtěsnat do celku řadu dílčích složek. Je vlastně jakým si základem pro uvažování učitele o praxi v pedagogice a zároveň pro jeho pedagogické nadání (Mareš et al., 1996).

Učitelovo pojetí výuky můžeme chápat jako „*soubor učitelových názorů, přesvědčení a postojů i argumentů, kterými je daný učitel zdůvodňuje*“ (Kalhoust & Obst, 2002, s. 110).

Je zřejmé, že toto pojetí výuky má své určité vlastnosti:

- implicitní – nebývá v podobě jednoznačně řečených a detailně propracovaných zásad;
- subjektivní – vede k individuální pedagogické činnosti a ovlivňuje individualitu každého učitele;
- relativně neuvědomované – není učitelem vědomě rozebíráno, reflektováno, kontrolováno;
- orientované – zastává kladné, neutrální i záporné hodnocení;
- stereotypní – malá pružnost a variabilita;

- relativně stabilní – pomalu se mění v čase a odolává vnějším zásahům (Kalhoust & Obst, 2009).

Mareš et al. (1996) vyjmenovávají určité funkce učitelova pojetí výuky. Funkce projektivní – má vliv na to, co a jak chce učitel dělat; selektivní – pomáhá učiteli rozhodnout, co je důležité a co je okrajové; motivační – motivuje učitele k činnosti, lhostejnosti i odporu; regulační – ovlivňuje rozhodování, které postupy řízení učitel preferuje; konativní – má vliv na to, o co se učitel snaží a jak jedná v konkrétních situacích; hodnotící – podle čeho a jakým způsobem hodnotí pedagogickou skutečnost, sebe sama i další aktéry a co z toho následně vyvozuje; rezultativní – ovlivňuje, jakých výsledků dosahuje.

Učitelovo pojetí výuky se týká všech učitelů. Nevzniká najednou, ale mění se postupně v průběhu učitelovy profesní dráhy. Začátky mohou sahát již do období pregraduální přípravy, kdy si budoucí učitel vytváří vlastní představy pojetí výuky. Na fakultě student získává teoretické základy a doporučení a své pojetí si vytváří spíše intuitivní. Poté přichází setkání s praxí (Korthagen, 2011), které blíže popisujeme níže ve spojitosti s reflexí a sebereflexí učitele, kdy je začínající učitel pod vlivem svého uvádějícího učitele a ostatních kolegů. Své pojetí, které si již vytvořil, může propracovávat, anebo si vytváří zcela nové, které může nacházet i delší dobu.

Kalhoust a Obst (2009) dodávají, že učitelé nemají pojetí výuky jasně formulované či vyhraněné. Existují učitelé, kteří nemají stabilní názor a mění jej podle momentálního zájmu.

Velký vliv má na utváření pojetí učitele i míra originalnosti. Známe učitele, kteří se zajímají o rozdílné názory, studují výhody či nevýhody a jednoduše tvořivě zkoušejí. Nebrání se zajímat o práci druhých, inspirovat se různými činnostmi, vyměňovat si názory, zkušenosti apod. Z toho plyne význam reflexe a sebereflexe, která je pro pojetí velmi důležitá. Jsou ovšem i učitelé, u kterých se o reflexi a sebereflexi nedá mluvit, ale jedná se spíše o postoje či emoce. Jsou to učitelé, o kterých jsme se již zmiňovali, tedy ti, kteří přijímají cizí pojetí. Nejde tedy o jejich názor, ale o „víru“. Jejich originalita se vytrácí. Učitelovo pojetí výuky lze i zkoumat. Existují metody, jako pozorování, dotazníky, škály, kvalitativní výzkumy, řešení modelových situací či taxonomie pro sebereflexi (Mareš et al., 1996).

Kolář a Šikulová (2009) dodávají, že učitelovo pojetí výuky má vliv na to, jakým způsobem učitel vyučuje a také spoluurčuje průběh vyučování. Jedná se tedy vlastně o

učitelovu představu, jak má probíhat výuka a následně se tuto představu snažit realizovat. Učitel tedy má určitá přesvědčení o tom, čemu a jak učit a samozřejmě jak hodnotit.

Učitelovo pojetí výuky má bezesporu vliv i na to, jak jsou žáci ve výuce hodnoceni. Kolář a Šikulová (2009, s. 22) popisují, že *“součástí učitelovy osobní pedagogické koncepce je také pojetí úspěšného žáka, které významně determinuje učitelův přístup k hodnocení žáků ve vyučování.”* Učitel si představuje úspěšného žáka a vzhledem k tomu s ním může i své žáky srovnávat, což se promítá do požadavků, nároků, kritérií hodnocení a očekávaných výsledků a chování, které nad žáky má. Učitel si tedy stanovuje, co v daném výkonu žáka hodnotí a jaká kritéria hodnocení stanoví a následně bude uplatňovat.

Učitelovo pojetí bezpochyby ovlivňuje jeho výuku. Na tu ale ovšem z větší části má vliv styl, kterým učitel vyučuje. Každý učitel se vyznačuje svým vyučovacím stylem, který je možné chápat jako individuální, preferující či specifický způsob vyučování. Do svého stylu výuky si každý učitel volí více či méně osvědčené vyučovací metody, postupy, způsoby řízení učební činnosti žáků a způsoby řízení vyučování. Každý učitel si tedy svůj vyučovací styl vytváří sám.

Vyučovací styl je *„svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, na třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje dosažení výsledků jiných. Je relativně stabilní, obtížně se mění“* (Průcha et al., 20013, s. 356).

Dyrtová a Krhutová (2009, s. 21) dodávají, že *vyučovací styl je utvářen v průběhu pedagogické praxe a pro své konkrétní nositele – učitele – je nezaměnitelný, typický a je odvislý od učitelova kognitivního stylu“.*

Teorii vyučovacích stylů se zabývají i Fenstermacher a Soltis (2008), kteří vytvořili typologii vyučovacích stylů. Ve chvíli, kdy vyučovací styly srovnávají, využívají tzv. společný rámec MŽUCI, který je složen z pěti ústředních součástí vyučování: vyučovací metody (M), vlastnosti a potřeby žáků (Ž), znalosti učiva (U), cíle popisující záměry vyučování (C) a charakter vztahů a interakce, který existuje mezi učitelem a žáky (I). Autorky zakládají typologii na třech vyučovacích stylech.



- 1) Exekutivní styl – zde je učitel chápán jako manažer složitých výukových procesů, který je zodpovědný za dobré výsledky žáků prostřednictvím vhodně zvolených dovedností a postupů. Velmi důležité jsou propracované učební materiály a ověřené vyučovací metody. Tento styl je zaměřen na efektivitu práce, podporu učení žáků, systematickou organizaci a konkrétní zpětnou vazbu.
- 2) Facilitační styl – v tomto stylu je kladen důraz na to, co si žák přináší do školy, využívá tedy dosavadní žákovy zkušenosti. Učitel je v roli facilitátora, tedy empatické osoby, která pomáhá žákům rozvíjet jejich osobnost, a dosahovat vysoké úrovně sebeaktualizace a sebeporozumění. Žák je tedy na prvním místě v zájmu učitele, kdy vnímá jeho potřeby a klade důraz na jeho individuální rozvoj.
- 3) Liberální styl – tento styl vidí jako osobnost učitele, která osvobozuje mysl žáků, pomáhá jim stát se erudovanými, vyváženými a morálně hodnotnými lidskými bytostmi a zasvěcuje je do různých způsobů lidského poznání. Potřeby žáků a vztahy mezi žákem a učitelem jsou u tohoto stylu na vedlejší pozici.

Autoři Čáp a Mareš (2007) uvádí i několik stylů, jak může učitel působit výchovně.

- 1) Autokratický styl (záporný emoční vztah a silné řízení) – v hlavní roli je učitel, který má slovo a málokoho k němu pustí, z jeho strany převládají rozkazy, příkazy, výhrůžky, vyčítání, časté trestání, v mnohých situacích dokáže vyvolat strach a napětí, střed jeho zájmu jsou výkony a kázeň, nikoli možnosti a podmínky žáků, nebere ohled na přání a potřeby dětí, požaduje vše na základě jeho pokynů, nepřipouští jiné možnosti, v případě humoru se jedná o přechod do ironie a zesměšňování žáků.
- 2) Liberální styl s nezájmem o dítě (záporný emoční vztah a slabé řízení) – u tohoto stylu jsou kladeny nízké požadavky na výkon žáků, kázeň, ale ne na dostatečnou kontrolu plnění, chování učitele může působit lhostejně k samotným žákům či jejich výkonům, nadneseně můžeme říci, že žáci učitele unavují a obtěžují, učitel může být nejistý a v některých situacích si může před samotnými žáky stěžovat na své problémy.
- 3) Rozporný autokraticko-liberální styl (záporný emoční vztah s rozporným řízením) – tento styl je kombinací dvou předchozích stylů, případně může docházet k jejich střídání.

- 4) Laskavý liberální styl (kladný emoční vztah a slabé řízení) – v tomto stylu učitel projevuje sympatie k žákům, má porozumění pro jejich potřeby, problémy a podmínky, mnohdy ovšem omlouvá jejich nedostatky nebo klade příliš nízké nároky a nekontroluje jejich plnění, existují případy, kdy se učitel chová jako ochraňující matka a žáky lituje.
- 5) Integrační styl (kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení) – učitel je klidný, bez agrese, úzkosti i nervozity, snaží se s žáky komunikovat i o věcech, které se netýkají školy, jde mu o porozumění a pomoc svým žákům, zároveň projevuje důvěru, na žáky klade přiměřené nároky ovšem se zvyšujícími požadavky, dochází ke kontrole jejich plnění bez ponižování či ironie, učitel se snaží podporovat samostatnost a iniciativu žáků, působí příkladem lidského vztahu a komunikace, využívá formativního působení činností a malé skupiny.

Dle Švece (1988) můžeme u vyučovacích stylů hovořit i o tzv. vrstvách, kde jsou zahrnuty pedagogické vědomosti a dovednosti, pojetí výuky (teorie výuky a výchovy), kognitivní styl (má vliv na vnímání a poznávání pedagogické reality) a vyučovací strategie (řešení pedagogických situací, závisující na tvořivosti a empatii).

Obecně lze říci, že jen těžko každého učitele zařadíme k jednotlivému vyučovacím stylu. Vždy záleží na daném učiteli, co je jeho prioritou a především přirozeným jednáním ve školním prostředí. Učitel může několik stylů kombinovat a tím dosáhne svého stylu, který je jemu dle aktuální situace nejvhodnější. Dle našeho názoru je možné, že vyučovací styl učitele velmi úzce souvisí i s hodnocením žáků. To bývá učitelovým stylem ovlivněno, a proto k němu každý učitel přistupuje individuálně. Je zřejmé, že učitel, který bere v úvahu potřeby dětí, jejich individuální rozvoj, záleží mu na vzájemném porozumění a na cestě k žákově samostatnosti, je otevřený i vícero metodám hodnocení, jako je hodnocení formativní, které postupně směřuje až k sebehodnocení žáků. Na druhé straně stojí učitel, který je striktní a bere své vůdčí postavení ve třídě jako samozřejmost. Z toho plynou i určité hranice či mantinely, které v rámci své moci vytváří. Lze předpokládat, že takový učitel považuje za objektivní pouze své hodnocení, než hodnocení, které je svěřeno žákovi. Každý učitel by proto měl o svém vyučovacím stylu uvažovat a ohlížet se za svou práci. Vzhledem k povaze profese učitele je nutné, aby se každý učitel dokázal zamyslet nad vhodností nejenom vyučovacích stylů a metod, ale také nad sebou samým. O tomto tématu, kdy je učitel schopen posoudit svoji vlastní práci pojednává naše následující kapitola.

### 1.1.5 Reflexe a sebehodnocení v profesi učitele

Většina lidí přemýšlí o své práci nejen v profesním životě, ale i v životě osobním. Polemizují nad tím, co se jim podařilo, co mohli udělat jinak nebo co udělali špatně. V této kapitole se budeme zabývat tím, jak učitelé přemýšlí o své profesi, proč je uvědomování si své práce tak důležité a neopomeneme ani velmi významného autora, který pojednává o reflektivním modelu učitelského vzdělávání, tj. Freda Korthagena.

Očekává se, že reflektování a hodnocení vlastní práce je přirozenou součástí profese učitele. Snad každý učitel věnuje dostatečný čas úvahám o tom, jak se mu v jeho profesi daří, hodnotí konkrétní práci ve třídě a přemýšlí o ostatních činnostech, které se k jeho práci vztahují. Podstatný je ovšem fakt, že ne každý učitel provádí hodnocení dovedně a systematicky (Kyriacou, 1991). Je tedy zřejmé, že v realitě má očekávaná reflektivita různé podoby, váhu i význam.

Vašutová (2007) zmiňuje, že jen učitel, který o vyučování neustále přemýšlí, je dobrým učitelem. Učitel má přizpůsobit vyučování individuálním zvláštnostem žáků, jejich potřebám a zájmům, vytvářet vhodné podmínky pro jejich učení, monitorovat průběh a výsledky vyučování, zajímat se o změny ve třídě, reflektovat vzdělávací kontext a flexibilně se přizpůsobovat novým podmínkám a požadavkům na vzdělávání. Právě tento učitel bývá dle Vašutové (2007, s. 47) označován jako *reflektivní učitel*, který promýšlí vyučovací strategii v mnoha aspektech jako motivace k učení, aktivizace žáků, sdílení vlastních potřeb, zájmů a požadavků, strukturování učiva, intenzita interakce žák s učivem, vytváření podmínek pro efektivní učení, míra kooperace a kompetice žáků, způsob interakce a komunikace.

*„Pedagogickou činnost je třeba chápat jako cyklický proces, který učitel plánuje na základě analýzy svého předešlého konání a působení na žáky, na základě zpětné vazby, která mu je prostředkem k posouzení kvality jeho pedagogické činnosti. Pokud výsledky analýzy nejsou pro učitele uspokojivé, měl by logicky změnit svůj dosavadní postup nebo odstranit příčinu toho, proč ve svém působení nebyl úspěšný“* (Dyrtová & Krhutová, 2009, s. 59).

Sebereflexe pedagogické činnosti zahrnuje několik fází: *„opětné vybavení, popis a rozbor klíčových prvků, hodnocení či přehodnocení, způsoby vysvětlení, přijetí rozhodnutí, stanovení další strategie. Profesionální sebereflexe učitele (ať už začínajícího, nebo*

*zkušeného) je nutnou podmínkou jeho odborného růstu, jeho pedagogické kompetence a odborné i lidské odpovědnosti. Učitel by měl vést k sebereflexi také své žáky“ (Průcha et al., 2013, s. 259).*

Učitel svoji práci nereflektuje neustále, ale ve chvílích, kdy má potřebu. Jedná se tedy o to, když se vyskytne problémová situace, která je třeba řešit; má hodnotit výsledky za určitý časový úsek; zkoušet nový postup, který je třeba zhodnotit; je po něm vyžadováno vyjádření vlastního názoru; když se setká s novými poznatky z oblasti vědy a uvažuje o jejich vlastním zařazení; je podněcován k sebehodnocení (Kalhoust & Obst, 2009).

Při hodnocení je nejprve potřeba zaměřit se na dva okruhy otázek. První otázkou je – která hlediska vyučování můžeme hodnotit, aby v budoucnu bylo možné práci zlepšit. Druhou otázkou je – jakým nejlepším způsobem je možné naši práci zlepšovat v oblasti, kde je změna skutečně potřebná. Metod, kterými můžeme shromažďovat informace je hned několik. Učitel si může psát po každé vyučovací hodině nebo na konci každého dne deník. Můžeme si také pořádat záznam naší hodiny. Tyto záznamy nám umožní nahlédnout na situace, které při běžné hodině ani nevnímáme. Velmi podnětná může být zpětná vazba od kolegy, který hospituje na hodinách či zpětná vazba, kterou poskytují samotní žáci (Kyriacou, 1991).

Je tedy zřejmé, že sebereflexe v profesi učitele plní několik funkcí – funkci poznávací (uvědomění si, jaký jsem učitel, jaké mám potíže, jak je řeším), funkci zpětnovazební (jak na něj reagují žáci, rodiče nebo kolegové), funkci rozvíjející (sebereflexe může učiteli poskytnout náměty k dalšímu zdokonalování se), funkce preventivní (učitel si promýšlí své budoucí reagování a může tak předejít případným konfliktům) a funkci relaxační (v případě pozitivních připomínek učitel přináší pocit uspokojení a uvolnění) (Kalhoust & Obst, 2009).

Kyriacou (1991) uvádí jedenáct výroků, na základě kterých učitel může reflektovat svoji činnost. Jsou to následující okruhy, nad kterými by se měl učitel zamýšlet.

- 1) Své hodiny plánuji, mám vždy stanovený cíl, vhodně volím strukturu a náplň vyučovacích hodin.
- 2) Materiál na hodiny mám včas připravený.
- 3) Volím jasné pokyny a instrukce, které jsou srozumitelné a mají úroveň, které žáci porozumí.
- 4) Užívám otevřené i uzavřené otázky a kladu je rovnoměrně celé třídě.

- 5) Učební činnosti střídám a využívám jejich široké spektrum.
- 6) Mé hodiny jsou určeny pro všechny žáky, kteří jsou fyzicky ve třídě (schopní, průměrní, méně schopní).
- 7) Ve třídě udržuji pořádek a kázeň, která napomáhá procesu učení.
- 8) Práci žáku sleduji a poskytuji pomoc těm, kteří mají obtíže.
- 9) Důsledně a včas známkuji práci žáků včetně domácích úkolů.
- 10) Se žáky máme vztahy založené na vzájemné úctě a dobrém vztahu.
- 11) Mé znalosti vyučovacího předmětu jsou dostatečné.

Vašutová (2004) popisuje, že sebereflexe učitelů se dá zkoumat v různých aspektech jako je např. úroveň profesního sebevědomí, které vyplývá z vnímání vnějšího hodnocení a sebehodnocení. Na základě výzkumu Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu z let 1999 – 2003 bylo dle Vašutové (2004, s. 137) zjištěno, že učitelé si nejvíce cení své práce z důvodu toho, že pracují s dětmi, jsou otevření a schopni naslouchat. Naopak nejvíce jim na sobě vadí, že jsou příliš tolerantní, příliš důvěřiví a nerozhodní. Část z nich dokonce přiznala, že se zbytečně rozčilují, jsou přecitlivělí a trpí syndromem vyhoření. Závěrem z výzkumu lze říci, že učitelé mají svou profesi opravdu rádi, vykonávají ji s nadšením a považují učitelství za krásné povolání, ale přejí si, aby se zlepšilo společenské povědomí o učitelích.

Významem reflexe v učitelské přípravě a v práci učitele se zabývají Korthagen et al. (2011, s. 58-59) ve svém realistickém modelu, kde popisují ideální proces zkušenostního učení jako proces, kde se střídá jednání a reflexe. Rozlišují tedy v tomto procesu pět fází: „jednání, zpětný pohled na jednání, uvědomění si podstatných aspektů, vytvoření alternativních postupů jednání a vyzkoušení, které je samo o sobě novým jednáním, a tudíž východiskem pro nový cyklus.“ Tento model je nazýván tzv. model ALACT<sup>5</sup>.

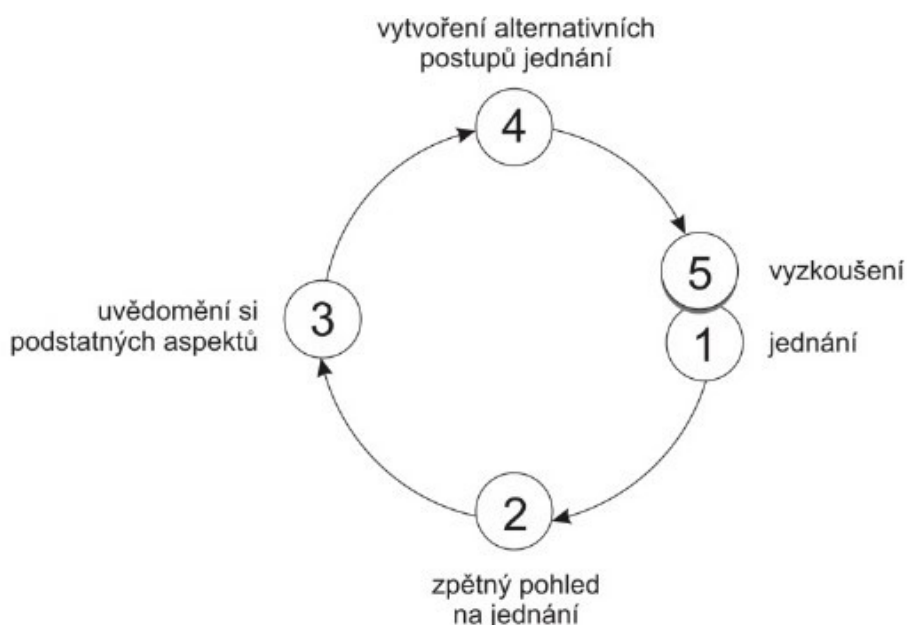
- Fáze jednání (*action*) – konkrétní jednání spustí cyklus, se kterým je spojený cíl nebo více cílů.
- Fáze zpětný pohled na jednání (*looking back*) – tento proces je spuštěn něčím neočekávaným či překvapivým, co nevede k danému cíli. Tato fáze může začít souběžně s fází jednání nebo až po ni.

---

<sup>5</sup> *Action, Looking back of essentials aspects, Awareness back on the action, Creating alternative methods of action, Trial (ALACT).*

- Fáze uvědomění si podstatných aspektů (*awareness of essential aspects*) – dochází k nalézání vazeb, některé aspekty získávají specifický význam. Může dojít k jednání o uvědomění si možných příčin nedosažení daného cíle.
- Fáze vytvoření alternativních postupů jednání (*creating alternatives*) – možnost zvolení jiného postupu k dosažení cíle, ale zároveň možnost uvědomění, že učitel nezná jiné cesty k cíli. V tomto případě může nastat extenzivní učební proces.
- Fáze vyzkoušení (*trial*) – dochází ke snaze o dosažení daného cíle (Wegner, Weber, & Ohlberger, 2014).

Přehledné schéma celého modelu ukazuje obr. 2 (Nehyba et al., 2014, s. 32).



Obrázek 2. Model ALACT, popis strukturovaného procesu reflexe. Převzato z Nehyba et al. (2014, s. 32).

Na základě rozsáhlého výzkumného šetření Korthagen et al. (2011) uvádí možné charakteristiky reflektivních učitelů:

- učitel považuje za důležité vědomě strukturovat situace a problémy;
- reflektivní učitel při strukturování zkušeností využívá standardních otázek typu: co se stalo?, co jsem udělal špatně?, proč se to stalo?, co jsem mohl udělat jinak?;
- reflektivní učitel neváhá a lehce odpoví na otázku, čemu se chce naučit;

- reflektivní učitel adekvátně popisuje a analyzuje své vlastní působení v interpersonálních vztazích s druhými lidmi.

Korthagenův reflektivní model velmi úzce souvisí i s působením učitele v oblasti hodnocení žáků. Pokud se učitel orientuje v rámci hierarchie hodnocení – formativní hodnocení – sebehodnocení, tak je reflektivní model velmi důležitý. Učitel, který svým žákům poskytuje zpětnou vazbu se záměrem žákova posunu k cíli, tak musí přemýšlet nad tím, zda ji poskytuje vhodně a žáka skutečně posouvá k lepšímu. Učitel by se měl ohlížet nad poskytováním zpětné vazby a případně se zamýšlet nad učiněním jiných kroků, které by byly pro daného žáka vhodnější. Stejně tak tomu je i u zavádění sebehodnocení žáků, které není pro žáky běžně přirozené a jednoduché. Učitel k němu žáky přivádí a sám se musí zamýšlet nad tím, zda vidí posun či nikoli a popřípadě hledat jiné možnosti, které by byly vhodnější.

Tuto kapitolu jsme uzavřeli reflexí a sebereflexí učitele, která by ovšem nebyla možná a reálná bez přímé činnosti ve školním prostředí, do kterého neodmyslitelně patří i žák a jeho osobnost. Právě tímto tématem se zabýváme v následující kapitole.

## 1.2 Žák a vyučovací proces

Druhou kapitolu naší práce věnujeme zásadnímu činiteli vyučovacího procesu, kterým je žák. V této kapitole pojednáváme celkově o žákovi a nejen o jeho osobnosti. Zmiňujeme vztah učitele a žáka, který je bezesporu důležitým faktorem ve vyučovacím procesu. V neposlední řadě se zabýváme klimatem ve školní třídě a jeho vlivem na všechny aktéry.

Pokud má učitel vést své žáky k sebehodnocení vlastní práce, významnou roli hrají právě žáci. Každý žák je individuální jedinec, který může hodnocení ze strany učitele nebo i vlastní hodnocení vnímat odlišně. Záleží proto také na žakově osobnosti, jak je schopen hodnocení uchopit a sám se v hodnocení realizovat.

### 1.2.1 Osobnost žáka ve vyučovacím procesu

Následující podkapitolu věnujeme pouze žákovi a jeho osobnosti. Blíže se zabýváme i tradiční představou učitele o žákovi, jeho vývojem osobnosti žáka a tím, jaký vliv může mít na jeho osobnost hodnocení. V odborné literatuře se s definováním pojmu žák setkáváme s určitou nesnází, neboť jen těžce můžeme srovnávat žáka v první třídě a studenta střední školy.

*Žák je „označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý. Diskuzi vyvolává užívání tohoto výrazu pro studující na středních školách.“* Naše pedagogická terminologie nemá podobný výraz jako je „*learner*“, což je pojem neutrální (Průcha et al., 2013, s. 389).

Janíková et al. (2009, s. 83) uvádějí, že každého žáka je nutné vnímat jako celistvou osobnost. Žák přichází do školy s určitými osobitými zkušenostmi, idejemi, představami apod. a v průběhu výuky dochází k upevňování, formování a ovlivňování jednotlivých osobností žáků a to především v období puberty a adolescence. *„Každého žáka vymezuje pět základních kritérií: 1. žák jako osoba, tedy člověk zaštitěný právním systémem; 2. žák jako osobnost, tj. člověk s určitými vlastnostmi a způsobilostmi; 3. žák jako individualita, tj. člověk jedinečný, odlišný; 4. žák jako subjekt, tedy člověk jednající a prožívající; 5. žák jako sociální role, tj. začleněný člověk do společnosti, kde je vystaven určitým úkolům a nárokům.“*



Obst a Kalhous (2009) popisují tradiční představu učitele o žákovi, kdy učitel je kompetentním, odpovědným subjektem a žák je nekompetentním, neodpovědným subjektem. Učitel se tedy proto zajímá o žakovy předpoklady, aby je mohl řídit z vnějšku. V jejich pojetí, ale můžeme tedy chápat žáka jako vyvíjející se a rozvíjející se bytost, kdy nevynechávají vnější působení, protože to má stále určující vliv. Podstatné je, že vnější působení je efektivní pouze tehdy, pokud je žákem vnitřně přijato jako součást jeho utváření. Toto pojetí se zajímá o žáka jako subjekt, který je aktivní v tom, jak ho škola vymezuje a zároveň toto vymezení zvládá, je schopen ho překonat a tím se rozvíjet. Nezbytností ovšem je, že pokud chce učitel působit tak, aby jeho působení mělo rozvojetvorný efekt na žáka, musí o žákovi hodně vědět, mít o něj zájem a chtít mu pomoci.

*„Předpokladem úspěšného působení jsou tedy na jedné straně sympatie k žákovi, afektivní příklon k žákovi, rozhodnutí usilovat o jeho dobro bez ohledu na to, kým je a jaký je, na straně druhé přesné a racionální posouzení žakovy situace, expertní diagnostika zajišťující podmínky, průběh i výsledky žakova učení i celkového rozvoje jeho osobnosti. Na jedné straně setkání dvou lidských bytostí, na straně druhé kompetentní postup odborníka odpovídající nejnovějším poznatkům usilujícím o maximální efektivitu“ (Obst & Kalhous, 2009, s. 66).*

Každá osobnost se v průběhu života a času mění. K vývoji osobnosti dochází bez pochyby i v průběhu mladšího školního věku, kdy dítě dochází na 1. stupeň základní školy. Již samotný vstup do školy je důležitým mezníkem, kdy dítě zaujímá novou roli, tj. roli žáka. V tomto období dochází k řadě změn, nastává podstatná změna ve způsobu života a na dítě je kladeno spousta povinností, které mohou být i nepříjemné. Nicméně vstupem do školy dítě samo sebe i jeho okolí vnímá jako „být velký“. Škola na žáka klade postupně zvyšující se požadavky. Mnohdy se na počátku školní docházky setkáváme s potížemi v oblasti soustředění se a pozornosti, na druhou stranu škola přináší žákům nové vztahy jak k učitelům, tak ke spolužákům. E. Erikson toto období označil jako fázi píce a snaživosti, kdy dítě plní roli, která se od něj očekává, svoji píli a snaživostí získává svoji povahu a uznání, ovšem mnohdy překonává pocity méněcennosti. Období mladšího věku je obecně chápáno jako období klidné, nenápadné a bez větších konfliktů (Čáp & Mareš, 2007).

Právě v tomto období je velmi důležité hodnocení žáků. Podstatnou roli hraje hodnocení založené na charakteru motivace k další práci. Žáci mají radost z dostaveného úspěchu a

snaží se v další práci. Učí se nad svojí odvedenou prací přemýšlet, snaží se o vlastní hodnocení své práce, které je z pohledu vývojové psychologie určitým způsobem limitováno, čemuž se v kapitole sebehodnocení věnujeme. Velký vliv hrají postoje a přemýšlení nad svou prací a především poznávání sebe sama.

Aby byl vstup dětí do školy co nejvíce nenásilný a přirozený, záleží i na samotném učiteli, který se snaží, aby vše probíhalo hladce. Záleží ovšem i na tom, jak se žák ve škole společně s ostatními dětmi i učitelem cítí. Máme na mysli nejenom partnerské vztahy mezi učitelem a žákem, které jsou pro hodnocení stěžejní, ale také celkovou atmosféru ve třídě, kde děti tráví podstatnou část dne. To, jak příznivá je ve třídě atmosféra má vliv i na rozvoj sebehodnocení žáků a proto následující kapitolu věnujeme problematice klimatu ve školní třídě.

### 1.2.3 Klima ve školní třídě

V předchozí kapitole jsme se seznámili s vymezením osobnosti žáka a již víme, že každý žák je individuální jedinec, který má své zvláštnosti, schopnosti či potřeby, které by měly být respektovány. Na každého žáka působí rozdílně škola, třída i výuka. Jsou žáci, kteří chodí do školy rádi, protože se rádi učí a vzdělávají, jsou také žáci, kteří chodí rádi do školy kvůli paní učitelce nebo svým kamarádům. Existují ovšem žáci, kteří chodí do školy rádi proto, že jim je tam jednoduše řečeno dobře. To ovlivňuje tzv. klima, které ve třídě panuje, a my mu věnujeme následující kapitolu. Nejprve si tento pojem vymežíme s oporou o odbornou literaturu.

Průcha et al. (2013, s. 125) popisují klima třídy jako *“sociálněpsychologickou proměnnou, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrávat. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jednotlivec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují. Z časového hlediska klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro třídu a učitele po měsíce až roky. Liší se od atmosféry<sup>6</sup> třídy, která je jevem krátkodobým, proměnlivějším.“*

---

<sup>6</sup> „Termín atmosféra má poměrně úzký rozsah. Vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání. Atmosféra třídy je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny. Jevy trvají řádově minuty až hodiny, výjimečně déle. Vzpomeňme atmosféru ve třídě před opakovací

Čapek (2010, s. 13) třídní klima vnímá jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“

Klima školní třídy, které je tvořeno několika činiteli, které jsme již zmínili a v případě analýzy, je jednotkou školní třída a všichni její aktéři, nikoli jednotlivec, který třídu navštěvuje. Z hlediska obsahové stránky zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a také reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává, nebo co se odehraje v budoucnu. Důraz je kladen na subjektivní aspekty klimatu, tedy na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, nikoli na to, jaké klima objektivně je. Z hlediska času se tedy jedná o dlouhodobý jev. Tento naznačený přístup zahrnuje široké spektrum sociálně-psychologických proměnných, nejen sociálních vztahů ve třídě a sociálních postojů mezi spolužáky, ale týká se také učitelů jako spolutvůrců klimatu (Čáp & Mareš, 2007).

Brophy (2000) uvádí, že pro vytvoření prostředí, které formuje studenty do soudržné a podpůrné učební komunity, musí učitelé splňovat určité osobní atributy, kterými jsou: příjemná atmosféra, přívětivost, emoční zralost a upřímnost jak k jednotlivcům, tak ke skupině studentů.

Učitelé na základě svých zkušeností vědí, že každá třída je jiná, jinak se chová o vyučování i o přestávkách a totožné učivo se v každé paralelní třídě probírá také jinak. Každá třída si vytváří své specifické klima a má své zvláštnosti, které projevuje navenek. Může se jednat o klima radosti z poznání, pozorné spolupráce nebo naopak povrchnosti k učení i vzdoru vůči učiteli. Žáci vědí, že každý učitel se o vyučování i o přestávkách chová jinak a zároveň probírání učiva téhož předmětu probíhá od učitelů se stejnou aprobačí také jinak. Každý učitel vytváří specifické klima pro žákovské učení, má své zvláštnosti, které projevuje navenek. V tomto případě se může jednat o klima chuti do práce, plné pohody, ale zároveň strachu, napětí až lhostejností ke všemu. Bezpochyby také každá třída jako celek se chová v průběhu vyučování i o přestávkách jinak ke svým členům. Existují třídy, kam se žáci těší, smějí se, jsou její součástí rádi. Na druhou stranu existují třídy, kde jsou

---

*hodinou, atmosféru ve třídě během maturitní písemné práce, atmosféru ve třídě po velké přestávce, po rvačce mezi žáky, atmosféru ve třídě, když učitelka podle mínění žáků dá nespravedlivou známku, atmosféru ve třídě při suplování anebo při sdělení, že odpadá hodina obávaného vyučovacího předmětu atd.“ (Čáp & Mareš, 2007, s. 568).*

členům tvrdě diktována pravidla, co smějí, či nesmějí dělat. V těchto třídách mohou být žáci nešťastní (Čáp & Mareš, 2007).

Názory odborné literatury na tzv. aktéry klimatu školní třídy mohou být rozdílné. Ne každý autor zastává názor, že hlavními aktéry jsou učitel i žáci. Existují zastánci názoru, kteří tvrdí, že hlavním tvůrcem klimatu je pouze učitel, díky jehož působení třída reaguje a to se odráží na aktuální situaci ve třídě. *„Utváření optimálního sociálního klimatu je základní úlohou učitele. Žáci jsou aktivní nebo pasivní účastníci utváření sociálního klimatu třídy, jsou sociálním klimatem třídy ovlivňováni, ale i oni sami jej svým chováním utvářejí, formují. Pro žáka je sociální klima důležité proto, že mu poskytuje impulsy pro rozvoj rozumových schopností, podílí se na emocionálním a psychickém vývoji a formování osobnosti žáka.“* (Vykopalová, 1992, s. 6).

Vliv žáka na klima třídy uvádí Mareš (2004, s. 15), který popisuje, že *„dítě postupně vrůstá do společnosti, v níž žije. Nejprve se seznamuje s pravidly, která platí v jeho vlastní rodině, pak ve společenství dětí, s nimiž se stýká, poté v předškolním zařízení a konečně ve škole. Tam všude panuje určité psychosociální klima, které určité hodnoty schvaluje, k jiným je lhostejné a další odmítá. Dítě se učí hodnotit jednání druhých lidí i jednání svoje, posuzovat, co je dobré a co špatné, co je spravedlivé a co nikoli.“*

Bez pochyby existují výzkumné nálezy, které se klimatem školní třídy a jejich aktéry zabývají. Průcha (2002) uvádí rozbor mechanismů, jimiž se fungování určitého klimatu ve třídě realizuje. Těmito mechanismy jsou komunikační a vyučovací postupy učitelem využívané; skladby participace žáků ve vyučování; preference a očekávání, které učitelé ke svým žákům mají; klima či étos školy, které je každá třída součástí.

Lašek (1994) dodává, že učitel na všech stupních škol ovlivňuje své žáky především tím, jak s nimi jedná a zejména jak s nimi mluví. Můžeme tedy hovořit o tzv. komunikačním klimatu výuky, které je tvořeno samotným učitelem, protože právě ten je jeho podstatným aktérem. Je zřejmé, že na každého žáka působí jinak, některé žáky může učitel motivovat, stejně jako demotivovat. Žáci samozřejmě také komunikují mezi sebou, kdy si mohou sdělovat své vlastní prožitky z kontaktu s učitelem a podporovat se v názorech na něj a na jím vytvořené klima třídy. V prostředí české školy na základě výzkumného šetření rozlišuje dva základní typy komunikačního klimatu ve třídě:

- komunikační klima suportivní (podpůrné a vstřícné) – pro toto klima je typické, že se jeho účastníci respektují, komunikují mezi sebou otevřeně a jasně si sdělují své názory;
- komunikační klima defenzivní (obránné) – pro toto klima je typické, že vznikají situace, kdy jeho účastníci mezi sebou soupeří, nerespektují jeden druhého, své názory a pocity skrývají.

Domníváme se, že klima třídy má zásadní vliv jak na učitele, žáka, výuku, tak i na celkovou atmosféru ve třídě. V dnešní době máme řadu možností, jak můžeme klima školní třídy zkoumat. Tato oblast se poměrně rychle vyvíjí a stále se objevují nové přístupy. Mareš a Křivohlavý (1995) uvádějí následující shrnutí:

Sociometrický přístup – předmětem studia je školní třída jako sociální skupina, ne učitel. Badatel se zajímá o strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich možný vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou může být SORAD<sup>7</sup>. Nezávisle proměnnou bývá soudržnost třídy, sympatie žáků a závisle proměnnou bývá školní úspěšnost a výkonnost jednotlivců i třídy.

Organizačně-sociologický přístup – předmětem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Badatel se zajímá o týmovou práci v hodině a její rozvoj. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování celého průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou bývá šíře vyučovacích postupů či prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem a závisle proměnnou bývá výkonnost třídy jako celku a přírůstky žákovských výkonů.

Interakční přístup – předmětem studia je učitel a školní třída. Badatel se zajímá o interakci mezi učitelem a žáky v průběhu dané vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je jednak standardizované pozorování, ale také interakční analýzy. Nezávisle proměnnou je nepřímé i přímé působení učitele a závisle proměnnou bývá výkonnost třídy, jednotlivých žáků, jejich postoje a také efektivita učitelovy práce.

Pedagogicko-psychologický přístup – předmětem studia je také školní třída a učitel. Badatel se zajímá o spolupráci žáků ve třídě a kooperativní učení v menších skupinách. Diagnostickou metodou je např. CLI<sup>8</sup>. Nezávisle proměnnou je sociální opora žáků a jejich

---

<sup>7</sup> Sociometricko-ratingový dotazník (SORAD).

<sup>8</sup> Classroom Life Instrument (CLI).

vzájemná sociální závislost. Závisle proměnnou může být výkonnost žáků a celé třídy, postoje žáků k učivu.

Školně-etnografický přístup – předmětem studia je školní třída, učitelé a také celý přirozený život dané školy. Badatel se zajímá o to, jak funguje klima třídy, jak ho jeho aktéři vnímají, hodnotí a popisují svými slovy. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, které je dlouhodobé (několik měsíců či roků), s učiteli i žáky jsou vedeny rozhovory. U tohoto přístupu nelze stanovit nezávisle i závisle proměnnou, protože etnograf přichází s již předem definovanými proměnnými.

Vývojověpsychologický přístup – předmětem studie je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, kde se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá o vývoj žáků v období prepuberty a puberty k čemuž využívá soubor různých diagnostických metod. Nezávisle proměnnou bývá řízení vyučovací hodiny učitelem, postupy, jakými jsou žáci ukáznováni, individuální přístup k žákům, vztah učitel-žák. Závisle proměnnou bývá nezáměr žáků o školu, jejich neúspěch, snížené sebepojetí a bezmoc.

Sociálněpsychologický a environmentalistický přístup – předmětem studia je školní třída, která je chápána jako prostředí pro učení, žáci dané třídy a vyučující, kteří zde působí. Badatel se zajímá o kvalitu klimatu, jeho aktuální podobu, strukturální složky a zároveň o situaci, která nenastala, ale aktéři by si přáli, aby taková byla. Diagnostickou metodou bývají posuzovací škály. Nezávisle proměnnou bývají vztahy mezi aktéry, možnost osobního rozvoje a udržování či měnění daného systému. Závisle proměnnou je školní výkonnost třídy jednotlivých žáků i třídy jako celku a postoje žáků k učení.

Z našeho pohledu je právě klima třídy pro hodnocení žáků důležité. Ve chvíli, kdy ve třídě panuje klidná a přátelská atmosféra, je žákům ve třídě mnohem lépe. Podstatou je vztah nejen mezi učitelem a žákem, ale také mezi žáky navzájem, který je založený na vzájemné důvěře. Poté, když žáky hodnotíme, nebo probíhá vrstevnické hodnocení, tak jsme schopni lépe přijmout různá ocenění či doporučení od ostatních. To samozřejmě platí i pro sebehodnocení žáků. Právě z tohoto důvodu je nezbytné, aby klima ve třídě bylo nastaveno na vzájemné toleranci, důvěře a respektování druhých, což úzce souvisí i s další kapitolou, která je věnována interakci mezi žákem a učitelem.

#### 1.2.4 Interakce mezi žákem a učitelem

V následující kapitole se věnujeme vymezení pojmu interakce a interakční styl učitele, protože vztah, který je mezi učitelem a žákem má vliv na žáka, jeho učení, výsledky i hodnocení. Interakce v běžné praxi neboli proces vzájemného působení a ovlivňování dvou nebo více subjektů při společné činnosti. Pokud hovoříme o pedagogické interakci, máme na mysli společnou činnost učitele a žáků.

Průcha et al. (2013, s. 110) vymezují interakci jako „základní proces umožňující existenci lidské společnosti. Vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem, jež může mít nejrůznější formy – od pasivního přizpůsobování integrujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů jinými subjekty. Interakce je úzce spojena s komunikací. Vzhledem k sociální povaze interakce mezi lidmi se interakce chápe v české sociální psychologii jakožto sociální styk. Zdůrazňuje se přitom role sociální percepce a společné činnosti (kooperace). Právě tyto složky interakce jsou významné pro objasňování interakce v edukačních prostředcích zvl. pro interakci učitel – žák.“

Ve školním prostředí interakci definujeme jako „způsob, kterým si se svými žáky učitel buduje vztah a kterým je vede/řídí v průběhu učebního procesu, přičemž žáci pochopitelně nezůstávají v roli pasivních příjemců, ale na učitele nějak reagují a mnohdy opětovně přispívají k určitým projevům jeho chování a jednání“ (Gillernová & Krejčová, 2011, s. 5).

Interakcí je možné také nazvat reagování žáků na učitele a zároveň reagování učitele na činnost žáků během vyučovací hodiny. Interakce je vždy dvoustranná a zúčastňují se jí tedy žáci i učitel. Například učitel něco řekne, žáky to může rozesmát a učitel je slovně pokárá. Podobných situací je během jedné vyučovací hodiny hned několik. Probíhají v různém tempu, někdy rychleji, někdy pomaleji. Interakce může probíhat v rovině verbální, ale také i nonverbální (pohledy, mimika, gesta, komunikace se slovy) (Gavora, 2005).

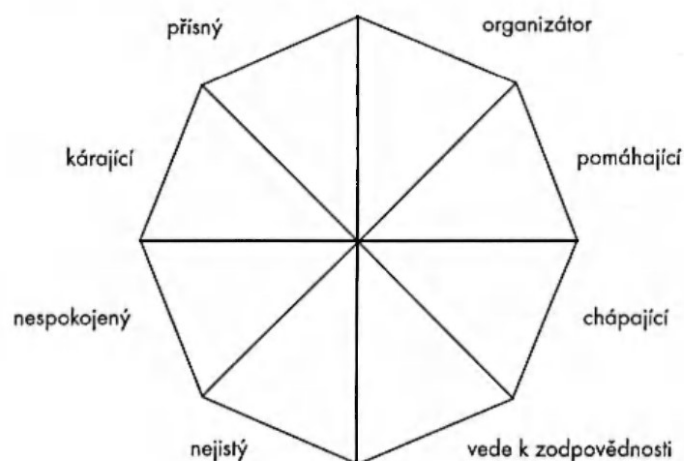
„Při vzdělávání dochází k vzájemným reakcím mezi učitelem a žákem a způsob, kterým reakce probíhá v jednotlivých interakčních epizodách, je možné zachytit, pozorovat, zaznamenávat. K interakci dochází v edukačním prostředí prostřednictvím vyučovacích metod. Interakci učitele vůči žákům je možné označit za interakční styl učitele“ (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 26).

Gavora (2005) dodává, že interakce se mezi učiteli mění v tom, jak ji ve třídě řídí. Činnost učitele je ovlivněna řadou vnějších i vnitřních faktorů. Vnitřními jsou myšleny učitelovy osobnostní vlastnosti, jeho subjektivní koncepce vyučování a také subjektivní koncepce žáka. Mezi vnější faktory řadíme typ vyučovacího předmětu, věk žáků a jejich specifika v chování. U každého učitele převládají opakující se vlastnosti interakce, které se pravidelně opakují. Souhrnně je tedy možné mluvit o interakčním stylu učitele, což je relativně trvalá charakteristika učitele, jenž ho reprezentuje. Existuje model, který umožňuje komplexně popsat učitele, je složen z osmi charakteristik interakce učitele, které se nazývají dimenze.

- 1) Organizátor vyučování – učitel vede, organizuje, přikazuje, zadává úkoly, určuje postupy, vysvětluje, usměrňuje činnost.
- 2) Pomáhá žákům – učitel projevuje zájem, je nápomocný, chová se přátelsky, je ohleduplný, dokáže žertovat.
- 3) Chápající – učitel projevuje empatii, naslouchá se zájmem, dává najevo důvěru a pochopení, přijímá omluvu, je trpělivý a otevřený.
- 4) Vede žáky k zodpovědnosti – učitel respektuje návrhy žáků, dává prostor pro jejich samostatnou práci, dává volnost a prostor pro odreagování celé třídy.
- 5) Nejistý – učitel se drží stranou, připouští chybu z jeho strany, nezasahuje do dění, omlouvá se.
- 6) Nespokojený – učitel vyžaduje klid, čeká na ticho, tváří se mrzutě, dává najevo nespokojenost, kritizuje, stále se vyptává.
- 7) Kárající – učitel upozorňuje na chyby, kárá, trestá, bývá rozzlobený, podrážděný, vzteklý a rád zakazuje.
- 8) Přísný – učitel žáky drží zkrátka, kontroluje je, trvá na dodržování pravidel, vynucuje si ve třídě naprosté ticho a klid v hodinách, hodnotí, známkuje.

Jednotlivé dimenze můžeme vidět na obr. 3 (Gavora & Mareš, 2004, s. 108). Dimenze jsou umístěny do osmi os a poté je z nich vytvořen osmiúhelník, díky kterému získáme schéma, které nám může odhalit vztahy mezi jednotlivými dimenzemi. Platí, že dimenze ležící naproti sobě ukazují protikladné vlastnosti, které se spolu neslučují. Např. můžeme uvést příklad – dimenze organizátor učení a dimenze nejistý jsou protilehlé, a proto se absolutně vylučují. Každá dimenze je jiná a odlišné je i její naplnění.





Obrázek 3. Osm dimenzí interakčního stylu učitele. Převzato z Gavora a Mareš (2004, s. 108).

Nelze opomenout, že interakce mezi učitelem a žákem je spjata nejen s jejich učivem a jejich vzájemnými vztahy, ale také s učitelovou interpretací chování žáka a zároveň žakovskými interpretacemi chování učitele. Velmi podstatné pro interakci i komunikaci je vnímání druhého člověka, protože na jeho základě lidé jednají. Proto se nejedná o objektivní charakteristiky situace. V případě, že učitel vnímá žáka jako pilného, tak mu přiřazuje automaticky i další pozitivní vlastnosti. Někteří učitelé mají tendenci tyto žáky lépe klasifikovat a nadhodnocovat (Janíková et al., 2009).

Vzhledem k naší práci je nutné zmínit, že vztah učitel a žáka má na hodnocení žáků neodmyslitelný vliv. Záleží právě na vztahu, který mezi sebou učitel se žákem má, zda je založený na určité důvěře, kdy i negativní hodnocení může žáka posouvat blíž k cíli. Pokud vztah není založený na důvěře a pochopení, žák může hodnocení vnímat nepřiměřeně a naopak ho brzdí v jeho další práci. Podstatou je i sebehodnocení, kdy učitel žáky k přemýšlení nad svoji vlastní prací vede, může přidávat i své komentáře a společně mohou nad odvedenou prací diskutovat, vzájemně si sdělovat názory. Právě tento moment je pro žáky důležitý, když může svoji práci ohodnotit a zároveň si uvědomit možné nedostatky, které jsou podány jako doporučení pro další práci. Bližší vyjádření prezentujeme v následující kapitole, kterou věnujeme samotnému hodnocení.

### 1.3 Hodnocení ve vyučovacím procesu

V této kapitole se podrobně věnujeme hodnocení ve vyučovacím procesu, zejména vymezení pojmu hodnocení v primární škole, dále cílům a hlavním záměrům hodnotících činností a v neposlední řadě typům hodnocení. Podrobněji se věnujeme formativnímu hodnocení, které hierarchicky spadá do rámce – hodnocení – formativní hodnocení – sebehodnocení žáků, které je hlavním předmětem této práce.

V běžném životě nás hodnocení provází každým dnem i každou chvílí, kdy se rozhodujeme či posuzujeme. V rámci vyučovacího procesu tvoří velmi důležitou a neoddelitelnou složku právě hodnocení. Jedná se o skutečně složitý proces, při kterém dochází k určitému posuzování daných činností, ale zároveň přináší účastníkům mnohé pocity, ať už jsou to pocity radosti a nadšení, tak i smutku a méněcennosti. Hodnocení je přirozenou součástí vzdělávání, týká se všech účastníků vyučovacího procesu a má obrovský vliv na samotného žáka a zároveň velký význam pro učitele.

#### 1.3.1 Hodnocení na 1. stupni ZŠ

Činnost pedagoga, která je hodnotící by se měla pohybovat ve třech liniích. První linií je formativní hodnocení, které spočívá ve zpětné vazbě. Druhou linií je vzájemná spolupráce učitele a žáků nejen při společné hodnotící činnosti, ale i při činnosti učební. Třetí linie je sebehodnocení, tedy nepostradatelná samostatná hodnotící činnost žáků (Kolář & Šikulová, 2009).

Pod pojmem hodnocení se mnohým z nás mohou vybavit různé představy, názory či myšlenky. Řada autorů se pokusila o přesnou charakteristiku a vymezení tohoto pojmu na základě jejich názorů a pohledů na danou problematiku. Právě tomu se věnujeme hned v úvodu kapitoly.

*„Obecně vzato je hodnocení porovnávání něčeho s něčím, při kterém rozlišujeme lepší od horšího a vybíráme lepší, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení horšího. Při hodnocení porovnáváme objekt neboli předmět hodnocení, buď přímo s jiným objektem, anebo s nějakým ideálním vzorem či normou“ (Slavík, 1999, s. 22-23).*

Hodnocení (*assessment*) znamená „zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému“ (Průcha et al., 2013, s. 191).

Ve vyučovacím procesu je hodnocení zvláštním a specifickým případem, který zastává velmi významnou roli, vypovídající o výkonech, učební činnosti, postupech učení a chování žáka ve škole, ale také o cílech, jejichž naplňování je vyhodnocováno. Zároveň je neoddelitelnou součástí tohoto procesu, do kterého přináší podstatné a důležité informace. „Školní hodnocení je systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám“ (Pasch et al., 1998, s. 104).

Pojem hodnocení chápeme jako „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování.“ Hodnocení velmi ovlivňuje proces učení žáků, význam kladného hodnocení je spatřován ve vyvolání kladných citových reakcí, které vzbuzují pocit sebedůvěry, a na druhé straně negativní hodnocení může vyvolávat pocity méněcennosti a uvolňuje těžko kontrolovatelné vedlejší projevy (Skalková, 2007, s. 176).

Za školní hodnocení jsou považovány „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“. Podstatou vůbec je zjišťování kompetencí žáků a zároveň formulace hodnotících soudů, při kterém se porovnává současný stav se stavem předpokládaným. Pedagogické hodnocení je tedy cílevědomá a organizovaná činnost, která je doprovázena určitými revizemi či opravami a tvoří řízenou stránku školního hodnocení (Slavík, 1999, s. 23).

Ve vzdělávacím programu *Začít spolu*, kterému jsme se podrobně věnovali již v kapitole o standardech, je hodnocení chápáno jako zpětná vazba, motivace, proces shromažďování informací, dovednost (kompetenci) učitele, dovednost dětí samých. Tento program se zaměřuje na takové hodnocení, které je založené na individuální normě, kdy porovnáváme předchozí výsledky práce se současnými a každý žák je porovnáván se sebou samým, nikoli s ostatními spolužáky. Učitel tedy sleduje jeho průběh a využívá strategie k vyhodnocování jeho pokroku což je označováno jako **průběžné rozvíjející hodnocení**. Cílem tedy je poskytovat žákovi takovou **zpětnou vazbu**, která ho motivuje k dalším činnostem a podává mu co nejvíce objektivní informace. Toto hodnocení není zaměřeno

pouze na hodnocení výsledků a výstupů žákovi práce, ale především na samotný **průběh (proces)**. V programu Začít spolu pro 1. stupeň základní školy můžeme nalézt i určité doporučení pro hodnocení, kterým je pozitivní hodnocení, které je založené na oceňování a povzbuzování za každou žakovu snahu, úsilí, pokrok či úspěch. Dochází tak k budování žakovy sebedůvěry a sebeúcty. Podstatné je, aby povzbuzování bylo konkrétní a bylo podáno popisnou formou bez subjektivních formulací. Povzbuzování je forma pozitivní zpětné vazby a umožňuje žákům uvědomění si svých možností a schopností. Součástí tohoto programu jsou také konzultace učitel – žák – rodič, které nazýváme jako **tripartity**. Jedná se o setkání všech stran, v rámci kterého probíhá hodnocení za určitý časový úsek (Krejčová & Kargerová, 2003). Spilková et al. (2005) uvádějí, že právě rodiče jsou v tomto programu pro učitele důležitými partnery, kteří se podílejí i na vzdělávacích strategiích pro jejich dítě. Krejčová a Kargerová (2011) dodávají, že žák se vždy na konzultaci připraví a má možnost, aby sám zhodnotil svoji práci, úsilí a pokrok za dané období. K jeho hodnocení se vyjádří i učitel a rodiče a mohou se domluvit na dalším možném postupu. Autorky uvádí určité kroky, které by měly být v rámci tripartit dodrženy. V první řadě je důležité navození přátelské atmosféry, která hraje podstatnou roli. Dalším krokem je dát prostor žákovi, aby on sám vyhodnotil svoji práci. Na jeho slova je třeba navázat povzbuzením, oceněním a vyzdvihnutím jeho silných stránek. Vše se snažíme dokumentovat. V poslední části prodiskutujeme možnosti, jak lze cílů dosáhnout, co je třeba udělat. Vedeme tedy diskuzi, do které jsou zapojeny všechny tři strany, a její podstatou je partnerský dialog.

Důležitým poznatkem je, že hodnocení poskytuje žákovi zpětnou vazbu o jeho činnostech, dílčích i závěrečných výsledcích jeho snažení a práce, o určitých změnách, kterých dosáhl či by měl dosáhnout, což bezprostředně ovlivňuje jeho budoucí motivaci a tím i jeho výkony (Šikulová, 2012). Hodnocení informuje učitele o tom, jak jsou jeho metody pro jednotlivé žáky účinné a tím si může naplánovat jeho další postupy. Dále žákovi poskytuje informaci, zda jeho snaha, úsilí a činnosti vedou či nevedou ke stanoveným cílům. A zároveň sděluje rodičům, jak se jejich dětem vede v učení a informuje o silných a slabých stránkách jedince (Košťálová, Miková, & Stang, 2008).

Hodnocení hraje velmi významnou roli především na 1. stupni základní školy, kdy žáci získávají prostřednictvím různých forem a metod hodnocení informace o své práci. Právě v tomto období, když žák vstupuje do základní školy, se vlastně těší a čeká na hodnocení

paní učitelky. Nemáme na mysli jen známky, ale i formu razítek, pochval nebo slovního hodnocení, která žáka motivují pro další práci. Žáci by díky kvalitnímu hodnocení měli zažívat dobré pocity, které je posouvají blíž směrem k úspěchu. Velký význam v raném školním věku nese pozitivní hodnocení, ze kterého vyplývá podpora sebedůvěry. Největší význam má hodnocení rodinou, které bývá méně objektivní, často méně kritická a více emocionální. Hodnocení ve škole je objektivnější, bývá mnohdy kritičtější a tvrdší. Hodnocení učitele by mělo poskytovat dítěti adekvátní zpětnou vazbu. Význam pro malého školáka má jak rodič, tak i učitel. U žáka roste potřeba dosáhnout dobrých výsledků a potřeba ocenění jeho výkonu. To vyžaduje dost citlivosti, dítě, které nezíská potřebnou zpětnou vazbu, se může přestat snažit. Nejedná se jen o výsledky činností, ale i společenského uznání. Hodnocení dospělých uspokojuje různé psychické potřeby dítěte – pozitivní hodnocení uspokojuje potřebu citové jistoty, seberealizace (úspěch posiluje sebedůvěru), pokud se žákovi nedaří, zvyšuje se pocit nejistoty. Vlastní výkon, který vede k úspěchu nebo neúspěchu, může mít různý význam. Z hlediska dlouhodobé perspektivy se stává základem sebehodnocení, které je součástí celého pojetí. Žák vytváří strategie chování a modifikuje potřebu seberealizace (Vágnerová, 2012).

Důležité je poukázat na to, k čemu hodnocení má směřovat, tedy co je vlastně jeho cílem. Jedná se o to, aby mělo správný smysl a efekt, čemuž se budeme věnovat v následující kapitole.

### **1.3.2 Cíle a hlavní záměry hodnocících činností**

Každá činnost má svůj význam, proč ji vykonáváme, stejně tak tomu je i u školního hodnocení, které je specifické tím, že nemá jen svoje vlastní cíle, ale zároveň by mělo velmi úzce korespondovat s cíli vzdělávání. V následující kapitole poukážeme na propojení hodnocení s cíli výchovně-vzdělávacího procesu, na hlavní záměry hodnocení tj. co je vlastně cílem hodnocení, jaký má význam a neopomeneme ani kritéria, indikátory a funkce hodnocení.

Hodnocení je jedním z nejdůležitějších pedagogických nástrojů, pomocí kterého lze dosahovat cílů výuky. Každá část či činnost výuky, kterou učitel plánuje a poté realizuje společně s žáky je nakonec zhodnocena a dojde ke zjištění, zda bylo dosaženo plánovaných cílů výuky či nikoli. Učitel může využít jednu ze dvou strategií, zprostředkující nebo

vstřícnou. V praxi našich škol jsou uplatňovány oba modely, ovšem převážně mimo záměrnou pozornost. Zprostředkující pojetí cílů vzdělávání znamená, že se člověk „potřebuje naučit poměrně jednoznačným postupům, které ho k jeho vymezenému cíli dovednou a případné chyby, kterých se může dopustit, budou objektivní, dobře měřitelné a proto není těžké je objektivně hodnotit.“ Naopak vstřícný model se vyznačuje tím, že z „každého zážitku, jenž ho potká, může získat poučení důležité pro život. V takové situaci nemá valný smysl klást si podrobné cíle, spíš je třeba cvičit intuici, tvořivý přístup a citlivost pro stanovení okamžitého problému.“ Chyby, které se mohou objevit, lze pouze předvídat, jsou to chyby relativní a není jednoduché je přesně hodnotit (Slavík, 1999, s. 80-81).

U školního hodnocení hraje významnou roli jak učitel, samotné hodnocení pojímá, jakým pohledem se dívá na individualitu žáka, jakým způsobem hodnotí nebo jak uplatňuje individuální možnosti žáků. Při hodnocení je zapotřebí, aby učitel dodržoval určité zásady a normy, které jsou stanovené a zároveň aby byl schopen podat žákovi takovou informaci, která pro něj bude přijatelná. Pochopitelné je, že učitel musí při hodnotícím procesu vkládat i část své osobnosti, žák má cítit i účast učitele. Velmi záleží na způsobu, jakým svého žáka ohodnotí a zároveň jaký je jeho momentální projev, můžeme tedy říci, že záleží na jazykovém projevu, který učitel využije. „Každý hodnotící akt má dvě polohy – především hodnocení výkonu žáka, ale jistě i chování žáka – má polohu analytickou. Analýzy výkonu a tato poloha vyžaduje spíše deskriptivní jazyk. Posléze má polohu vlastního ocenění, hodnocení. Tato poloha vyžaduje jazyk hodnotící“ (Kolář & Vališová, 2009, s. 180).

U popisného jazyka při školním hodnocení si musíme uvědomit, co vše zahrnuje. Popisujeme vnímané, tedy vše, co je možné, abychom vnímali našimi smysly a co se vztahuje k daným kritériím (*Vidím, že všechna písmena, která jsi napsal, leží na lince a mají správný sklon*). Popisujeme také pokrok, kdy porovnáváme, v čem došlo ke zlepšení, žák tedy může pocítit, že jeho předešlý výkon byl poctivě hodnocen a proto je nyní vidět zlepšení (*Už jsi všude na začátku každé věty napsal velké písmeno?*). Také popisujeme pocity žáka (*Jsi asi rád, že už toto učivo umíš a tím pádem si správně napsal celý diktát*). V neposlední řadě dáváme žákovi prostor k odhalení chyb, nejlepší variantou je, když na dané chyby a nedostatky přijde žák sám, tím je více motivován. V případě, že na chyby

sám nepřijde, motivujeme ho vhodnými otázkami (*Podívej se na konec věty, nechybí tam něco?*)(Košťálová et al., 2008, s. 52).

Školní hodnocení souvisí s koncepcí *Rámcových vzdělávacích programů* (dále jen RVP), kde mají své zastoupení i klíčové kompetence a „*představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti*“ (MŠMT, 2016, s. 10). Součástí tohoto dokumentu jsou způsoby hodnocení žáků a také kritéria, podle kterých budou žáci hodnoceni.

Základním kritériem školního hodnocení je cíl, který je zakomponován do každé vyučovací hodiny i do každé vyučovací situace. Velkou roli hraje formování daného cíle, při kterém je nutné používat takový jazyk, který je pro žáky srozumitelný a tím mu plně porozumí. Pro ověření, zda je cíl splněn je vhodné formulovat i dílčí cíle, které poukážou na fakt, zda dochází ke splnění cíle, přibližování k cíli či k úplnému dosažení (Kolář & Šikulová, 2009).

Důležitou složku školního hodnocení tvoří také kritéria a indikátory. Kritérium můžeme chápat jako popis práce či složky neboli znak, který chceme na práci v určité kvalitě spatřit. Je to tedy „*název pro vlastnost, která se vyskytuje u několika rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty*“ (Slavík, 1999, s. 41). Indikátor se vyznačuje výstižností míry kvality v naplnění kritéria, tedy různou mírou hodnoty. „*Kritéria a indikátory pomáhají žákovi srozumitelně sdělit, co se od něj očekává, slouží mu jako vodítko při práci a umožní mu rozpoznat, v čem jeho výkon požadavkům vyhovuje nebo nevyhovuje*“ (Košťálová et al., 2008, s. 80).

Významné požadavky, které mohou být splněny prostřednictvím hodnocení pomocí kritérií, patří vyhýbání se porovnávání kvality výkonu žáka od jiného spolužáka, sdělování kritérií hodnocení žákovi, průběžné sledování zlepšení v učebních činnostech a především také skutečnost, že kritéria jsou odvozována od dílčích cílů (Kolář & Šikulová, 2009).

Je zřejmé, že hodnocení je velmi úzce s vyučovacím cílem propojováno a je jedním z důležitých aspektů ke splnění daného cíle. Nelze opomenout fakt, že samotné hodnocení se vyznačuje svými specifickými cíli, kterým může sloužit. Prvním cílem je, že hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o prospěchu žáka, zpětná vazba pomůže usoudit, jak se

vám dařilo dosahovat daných výsledků prostřednictvím vyučování a hodnocení může odhalit určité problémy, které je třeba napravit. Druhým cílem je, že hodnocení má žákovi poskytnout zpětnou vazbu o jeho pokroku, což mu umožní porovnat svůj výkon s výkonem očekávaným a poukázat na nedostatky, které jsou potřeba odstranit, aby došlo ke zlepšení práce. Třetí cíl vymezuje, že hodnocení má být pro žáka motivující či tzv. pobídkou, která je založena na vnitřní, vnější motivaci nebo jejich kombinaci a vede k tomu, aby si žák dobře zorganizoval svou práci, poskytnutí informace o splnění úkolu je velmi účinný zdroj budoucí motivace. Čtvrtý cíl určuje, že hodnocení má sloužit jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka, záznamy o dlouhodobém vývoji žáka tvoří pravidelné hodnocení, což umožňuje případné rozhodování o výchovně-vzdělávacích potřebách žáka. Dalším cílem je, že hodnocení poskytuje informace o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka, což může sloužit jako podklad pro vysvětlení a jako informace pro rodiče. Posledním cílem je, že hodnocení pomáhá posoudit připravenost žáka pro jeho další učení, je tedy ukazatelem toho, zda je žák připravený na další typ učení a zda se objevují potíže (Kyriacou, 1991).

S propojeností hodnocení s cíli vzdělávání, kdy je učitel zodpovědný za vymezování cílů platí, že učitel musí být schopen vysvětlovat svým žákům i rodičům dané cíle a k nim i náležitě hodnocení. Často se setkáváme s rodičovskou či žakovskou otázkou: *K čemu nám (jim) to bude?* Aby došlo k naplnění očekávání jak žáků, tak rodičů a zároveň odpovídalo i hodnocení, musí být právě pro hodnocení splněny určité podmínky, které lze shrnout do čtyř kritérií, kdy má být hodnocení cílené, systematické, efektivní a informativní. Na základě těchto kritérií je možné posoudit, zda snaha o nejlepší hodnocení je pro žáky více či méně účinná. Tato kritéria spolu souvisí a do jisté míry se i kryjí, jedná se o:

- 1) cílenost hodnocení – „*hodnocení zaměřené ke stanoveným cílům výuky*“, z čehož vyplývá, že je validní, tedy platné a souvisí s požadavky vyučování, žáci by vždy měli předem vědět, za co budou hodnoceni;
- 2) systematickost hodnocení – „*systematické hodnocení je rozrůzněné (variabilní) a přiléhavé, aby co nejlépe pokrylo rozmanité cíle, a zároveň ucelené*“, tyto podoby spolu vzájemně souvisí a odpovídají danému vzdělávacímu programu, není správné používat pouze jeden typ hodnocení jako všestranný, naopak by mělo docházet ke kombinaci kritériálního, nominálního, sumativního, formativního, analytického, holistického i autentického hodnocení, vždy je důležité vycházet z potřeb výuky;



- 3) efektivnost hodnocení – „*efektivní hodnocení je účelné*“, plyne ze společné práce žáků s učitelem, není ho příliš málo či mnoho, zbytečně neruší, ale přináší dostatek údajů o dané práci;
- 4) informativnost hodnocení – „*informativní hodnocení je obsažné, tj. sděluje a zaznamenává všechno, co je třeba vědět, a je srozumitelné pro žáky i pro jejich rodiče*“ (Slavík, 1999, s. 88-89).

Cíle hodnocení či význam velmi úzce souvisí i s funkcemi, které hodnocení zastává. Lze o nich hovořit jako o určitých aspektech toho, co učitel může prostřednictvím hodnocení ovlivnit, či co může záměrně sledovat, jaké informace hodnocení žákům poskytuje nebo jaký má význam pro rodiče žáků. Vymezení funkcí školního hodnocení bývá široké a mnohdy se k označení funkcí užívá mnoho různých výrazů. Kolář & Šikulová (2009) z hlediska řízení učební činnosti žáků a rozvoje žákovi osobnosti uvádí funkce školního hodnocení.

1. Motivační funkce – nejvíce využívaná či frekventovaná funkce, kdy dochází k tomu, že hodnocení může žáky povzbudit k dalším výkonům, protože žáci zažívají na základě učitelova hodnocení pocit úspěchu a jsou uspokojováni jejich potřeby a zájmy, které ovlivňují jejich chování a následně i jeho výkon, zároveň ale v horším případě může i demotivovat, kdy žák může zažít i pocit strachu na základě netaktního chování učitele. Samotný označení této funkce vychází z pojmu motivace, kterou chápeme jako „*souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje*“ (Čáp & Mareš, 2007, s. 145). S touto funkcí souvisí propojenost hodnocení s emocionální a citovou stránkou osobnosti, lze říci, že motivační funkce je jednou z nejsilnějších funkcí hodnotícího procesu.
2. Informativní funkce – tato funkce je založena na faktu, že hodnocením předává učitel žákovi informaci, na jaké úrovni se aktuálně nachází, zda směřuje správně ke svému cíli či jaká je kvalita jeho chování a jednání. Tyto informace jsou předávány nejenom žákům, ale i rodičům, kdy učitel sděluje informaci, zda bylo dosaženo daného a předem stanoveného cíle, nebo jak daleko se žák od cíle nachází. Hovoříme o zprávě, kterou učitel žákovi podává, díky které pomáhá žákovi zvládnout proces své činnosti, jedná se tedy o zpětnou vazbu, která hraje v hodnotícím procesu velmi významnou roli. S informativní funkcí též souvisí tzv.

*obsahová analýza výkonu*, díky které učitel sděluje svému žákovi, co již splnil, co se naučil, co umí, jaké vynaložil úsilí. Tyto všechny informace mají význam nejen pro samotného žáka, pro kterého jsou motivující, ale zároveň pro vztah učitel – žák, který je v učebním procesu velmi významným faktorem.

3. Regulativní funkce – tato funkce spočívá v regulaci každé činnosti žáka ze strany učitele při samotném hodnocení. Jedná se o záměrnou činnost, kdy učitel díky hodnocení ovlivňuje kvalitu žákovi práce a to nejen v konečném výsledku, ale i při průběhu činnosti. Učitel se zaměřuje na postupy, metody, činnosti, učební styl a žákovo úsilí. Prostřednictvím hodnotících komentářů může dojít ke zkvalitnění výkonu žáka, protože hodnocení slouží jako hlavní prostředek, který reguluje žákovu učební činnost. Hodnocení se tak pro žáka stává určitým regulátorem jeho učení a zároveň i východiskem seberegulace, protože žák chce splnit požadavky učitele, ale zároveň může ohodnotit sám svůj výkon a průběh činnosti, což mu napomáhá k ulehčení a zkvalitňování své budoucí činnosti. Tato funkce je splněna ovšem v případě, že učitel provádí tzv. *obsahovou analýzu výkonu* žáka, kterou jsme zmiňovali již u předchozí funkce.
4. Výchovná funkce – je zahrnována ve smyslu toho, že při posuzování určitých výkonů žáka, bereme v potaz i kvalitu osobnosti žáka. Tato funkce se vyznačuje tím, že by hodnocení mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků. Z toho plyne, že pozitivním hodnocením může učitel ovlivnit hodnoty žáka, jeho sebevědomí i jeho aspirace. Na druhé straně negativním hodnocením může dojít k narušení určitých stránek osobnosti žáka.
5. Prognostická funkce – tato funkce v případě školního hodnocení hraje roli v důkladném poznání žákovi osobnosti. Na základě žákových možností jsou učitelé s pravděpodobností schopni určit, jaké jsou žákovy další studijní předpoklady. S touto funkcí je spojováno školní hodnocení pomocí klasifikace, kdy čísla jsou pro učitele jakýmsi ukazatelem, protože on sám ví, jaké mají daní žáci možnosti a co je v jejich kompetencích.
6. Diferenciační funkce – ve spojitosti se školním hodnocením se s touto funkcí setkáváme při situacích, kdy nám hodnocení nabízí žáky rozčleňovat do homogenních skupin. Skupiny se liší v různých aspektech, jako je pracovní tempo, učební styl, úroveň zvládnutí apod. Tato funkce však nebývá vždy optimálně

využívána a může se přenést v tzv. škatulkování neboli nálepkování, které se nemusí projevit pozitivním způsobem.

Jak již bylo řečeno, školní hodnocení se vyznačuje různými funkcemi, které plní. Nelze ale opomenout skutečnost, že záleží na způsobu a typu hodnocení, které učitel v dané chvíli zvolí. V následující kapitole se věnujeme různým typům hodnocení, které lze ve výchovně-vzdělávacím procesu využít.

### 1.3.3 Typy hodnocení

Každá činnost je specifická, vyznačuje se různými přednostmi či odlišnostmi. Stejně tak tomu je i u školního hodnocení. Na každý výkon žáka se nemusíme podívat vždy stejným způsobem, z čehož plyne, že musíme vždy zvolit takové hodnocení, které bude pro žáka nejefektivnější vzhledem k jeho úsilí, cíli, povaze učiva.

Hovoříme tedy o typech či formách hodnocení. „*Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu. Je to způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek*“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 79).

V souvislosti s různými typy hodnocení je dnes využíváno i mnoho pojmů hodnocení, které následně uvádíme:

- 1) formativní hodnocení – založeno na podávání zpětné vazby, která vede jak k podpoře dalšího efektivního učení žáků, tak i jako zdroj pro učitele, pro budoucí vycházení žákům vstříc, dále se zaměřuje na odhalení chyb a nedostatků a nabízí radu a poučení na zlepšení budoucích výkonů;
- 2) finální (sumativní, shrnující) hodnocení – založeno na stanovování úrovně dosažených znalostí za určitý časový úsek, nejčastěji se provádí na konci daného vyučovacího období a jsou pro něj typické známky na vysvědčení;
- 3) normativní hodnocení – hodnocení relativního výkonu, založené na hodnocení výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonu ostatních;
- 4) kritériální hodnocení – hodnocení absolutního výkonu, kdy dochází ke známkování jednotlivých výkonů v pojmech, které odpovídají tomu, zda bylo konkrétní kritérium splněno;

- 5) diagnostické hodnocení – staví na základech formativního hodnocení, ale zaměřuje se na odhalení učebních obtíží a problémů žáků;
- 6) interní (vnitřní) hodnocení – založené na poskytování hodnotící činnosti, která je navrhována i vyhodnocována učiteli, kteří v dané třídě učí;
- 7) externí (vnější) hodnocení – založené na poskytování hodnotící činnosti, která je navrhována i vyhodnocována učiteli působícími mimo školu;
- 8) neformální hodnocení – založené na pozorování výkonů, které jsou ze stran žáků podávány při běžné výuce;
- 9) formální hodnocení – stavěno na předchozím upozornění, že bude daná činnost hodnocena, žák se tedy může patřičně připravit;
- 10) průběžné hodnocení – hodnotící poznatky založené na informacích dané úrovně, které učitel získává od žáka za delší časové období;
- 11) závěrečné hodnocení – zakládá konečné hodnocení na konci výuky či uceleného pracovního programu ohledně prospěchu žáka;
- 12) objektivní hodnocení – založené na hodnotící činnosti a metodách známkování, které jsou vykazovány různými vyučujícími;
- 13) hodnocení průběhu (procesu) – hodnocení založené na přímém pozorování výkonu, ke kterému právě dochází;
- 14) hodnocení výsledku – založeno na hmatatelném výsledku, jako je písemná práce, projekt apod. (Kyriacou, 1991).

Velmi často se u typů hodnocení setkáváme s tvořením tzv. protikladných dvojic, jako jsou formativní versus finální, normativní versus kriteriální, interní versus externí, průběžné versus závěrečné, hodnocení průběhu versus hodnocení výsledku. Je nutné si ovšem uvědomit, že by mělo docházet ke kombinaci různých typů hodnocení. Nejdůležitější je, aby každý učitel přizpůsobil hodnotící činnosti účelu, o který mu jde a použil tedy takové hodnotící metody, které budou efektivní a budou splňovat požadavky, které si stanovil (Kyriacou, 1991).

Jak již bylo řečeno, velmi důležité jsou tzv. formy hodnocení žáků, které jsou „*ve skutečnosti vnějšími projevy hodnotícího procesu, jinak řečeno – jsou to způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení*“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 77). Tyto způsoby

mohou být od jednoduchých až po složitě formulované. Učitel si sám může zvolit, zda danou činnost ohodnotí jednoduše klasifikačním stupněm, či slovním hodnocením, kde žákovi popíše, co se mu povedlo nebo nepovedlo. Tyto dvě formy hodnocení nelze od sebe separovat, obě jsou totiž součástí uceleného pojetí vyučování. Klasifikace je jakási zobecněná informace, která se týká celé řady charakteristik žáka. Při udělení známky učitel hodnotí jak dovednosti a vědomosti žáka, tak i žákovo hodnocení, jeho schopnosti apod. To vše je ovšem velmi složité zahrnout pouze do jedné známky, protože známka je statická a učení je dynamické. Nelze opomenout, že hodnocení by mělo směřovat ke konkrétnímu pedagogickému cíli, který je nedílnou součástí vyučovacího procesu. Aby k tomuto cíli skutečně vedlo, je nutné, aby učitel posuzoval výkony a výsledky práce, ale i k učební činnosti žáka. To vše je totiž podstatou jeho učení ve škole. Tento fakt se velmi úzce týká slovního hodnocení, které je povolováno ve všech ročnících a může doplňovat či úplně nahrazovat běžné klasifikační hodnocení. Jedná se o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo jeho chování, které je vyjádřeno formou zprávy. Žák tedy obdrží informace o dosažených výsledcích, o postojích, úsilí či snaze. Týká se vždy individuálně každého žáka a informuje ho o silných a slabých stránkách nejen výkonu, ale i celého procesu učení. Žák tedy ví, co dělá dobře či špatně, jak má pokračovat nebo v čem se má zlepšit (Kolář & Šikulová, 2009).

Žáci jsou hodnoceni různými způsoby v činnostech jednotlivých vyučovacích předmětů a velkou roli mají i samotní učitelé, kteří se na hodnotícím procesu podílejí. Zavedením *školních vzdělávacích programů* (dále jen ŠVP) se odpovědnost učitelů za hodnotící proces zvýšila. Každá škola je povinna určit a zároveň zveřejnit kritéria, na základě kterých budou žáci hodnoceni. Každý vyučovací předmět si vyžaduje svůj způsob hodnocení, mohou se objevovat písemné a ústní testy či zkoušení a zároveň se začíná objevovat i vlastní hodnocení žáků v oblastech klíčových kompetencí. V České republice nadále přetrvává tradiční hodnocení známkou, kde ovšem není systematicky uplatňováno takové hodnocení, jehož cílem je pomoci žákovi ve vlastním učení (Santiago et al., 2012). Požadavky, které jsou jasně dané pro naše hodnocení, stanovuje *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*. Každá škola si na základě schválení školské rady stanovuje kritéria, podle kterých budou žáci hodnoceni. A samotná pravidla hodnocení jsou součástí i

každého školního řádu dané školy. Zpráva OECD<sup>9</sup> z roku 2012 o hodnocení vzdělávání v České republice uvádí, že v současné době neexistuje ucelený systém hodnocení, který by propojoval všechny části hodnocení a zároveň by byl vnímán celistvě. Je zřejmé, že je zapotřebí posílit rámec hodnocení a pozornost směřovat na zlepšování výsledků žáků. V českém školství stále převládá hodnocení, kde hlavní roli zaujímá učitel, ale velmi málo se využívá hodnocení, při kterém je podporováno žákově učení. Je kladen malý důraz na poskytování zpětné vazby žákům a na rozvoj interakce mezi žákem a učitelem, která bezesporu napomáhá učení. Je patrné, že potřebujeme vyvinout větší úsilí o zlepšení výsledků žáků a to prostřednictvím formativního hodnocení, které žákům poskytuje informace o tom, co je potřeba v jeho učení zlepšit.

Tímto se zásadně liší od hodnocení sumativního, které se dle Slavíka (1999) orientuje na získání konečného celkového přehledu o dosahovaných výkonech. Většinou bývá jeho cílem žáka hodnotit podle jeho úspěchu po delším časovém úseku. Formativnímu hodnocení se budeme věnovat v následující kapitole.

### **1.3.4 Formativní hodnocení a zpětná vazba**

Ve vyučovacím procesu je důležité, aby každý žák porozuměl hodnocení své práce nebo činnosti a tím se mohl přiblížit ke svému cíli. To je typické pro formativní hodnocení, které přináší žákům možnost diskutovat o své práci a tím přemýšlet o budoucím kroku ke zlepšení.

Formativní hodnocení mnohdy bývá nazývané jako časté a interaktivní hodnocení zaměřené na studentovo pochopení a jeho pokrok ve vzdělávacích potřebách. Ve zprávě OECD je konstatováno, že formativní hodnocení patří k reformě celého školství (OECD, 2005). Tématem formativního hodnocení se zabývá řada autorů Wiliam a Leahyová (2016), Black a Wiliam (2005), Moss a Brookhart (2009), Košťálová, Miková a Stang (2008), Starý a Laufková (2016) na které se v rámci teorie odkazujeme. Můžeme se zamyslet nad tím, jak je u nás do výuky formativní hodnocení zařazováno. V mnoha případech se setkáme spíše se sumativním hodnocením, které u nás stále převládá.

---

<sup>9</sup> Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj, The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Výsledky našeho výzkumného šetření a různé strategie uvádíme v empirické části naší práce.

Formativní hodnocení (*Formative Assessment*) je jedním z typů školního hodnocení, kterému je dnes věnována poměrně velká pozornost a je označováno jako hodnocení pro učení (*Assessment for learning*) na rozdíl od hodnocení učení (*Assessment of learning*).

Formativním hodnocením lze označit „*každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Užitečnou především v tom smyslu, že bude vědět, kde se právě nachází a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil*“ (Starý, Laufková et al., 2016, s. 12).

Pedagogický slovník uvádí, že formativní hodnocení je „*hodnocení dílčí, průběžné, diagnostické, jehož cílem je dát žákům, učitelům, rodičům, škole zpětnou vazbu o tom, jaké kvality má jedinec a jeho výkony, jak kvalitní jsou produkty, v čem jsou případné nedostatky a chyby, aby je bylo možné odstranit. Za tímto účelem se získávají podrobné informace o průběhu procesu, jevu, o aktuálním stavu, momentální výkonnosti. Zjišťují se případné závady, odchylky, typické chyby. Snahou obou stran – učitelů i žáků – je zlepšit aktuální stav*“ (Průcha et al., 2013, s. 79).

Formativní hodnocení je „*hodnocení zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků. Dosahuje toho tím, že žákům poskytuje užitečnou zpětnou vazbu. Také učitelé slouží jako zpětná vazba a zdroj informací, které mu v budoucnu pomohou lépe vycházet vstříc potřebám žáků. Toto hodnocení bývá obvykle zaměřeno na odhalení chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení budoucích výkonů*“ (Kyriacou, 1991, s. 123).

Uvádí se, že formativní hodnocení je takovým hodnocením, které žákovi podává určitou zpětnou vazbu a to ve správnou chvíli, kdy ještě není pozdě. Je vlastně takovým hodnocením, které slouží žákovi samotnému, zejména jeho pokroku a zlepšování se. Soustředí se nejen na uzavřené výsledky učení, ale především na probíhající procesy učení. Žáci jsou informováni nejen o tom, že jejich práce byla chybná, ale i o tom, v čem daná chyba spočívala a co mají udělat pro budoucí zlepšení jejich práce (Starý et al., 2008).

Starý, Laufková et al. (2016, s. 60) definují zpětnou vazbu jako „*informaci, kterou učící se jedinec dostává od někoho jako reakci na svůj výkon. Slovo informace znamená cokoliv, co zlepšuje nebo vůbec umožňuje rozhodování.*“

Zpětná vazba hraje ve formativním hodnocení velmi významnou roli – a to, že „*spojuje cíle učení s tím, co žák vykonal. Informuje žáka o tom, zda kroky, které při učení učinil, ho přibližují ke zvolenému cíli a čím*“. Samozřejmě není pouze informací pro žáka, ale zároveň i pro učitele, kdy se učitel dozvídá, zda příležitost, kterou připravil pro žákovo učení, přispěla k dalšímu kroku v žákově učení. Učitel má tak možnost korigovat své budoucí plány. „*Zpětná vazba je cenná především tehdy, když podává informace, které žák právě potřebuje pro svůj další pokrok*“ (Košťálová et al., 2008, s. 13).

Košťálová, Straková et al. (2008) dodávají, že zpětnou vazbu lze žákům podávat v průběhu jejich práce nebo k výsledkům práce. V případě poskytování zpětné vazby v průběhu práce si učitelé sbírají různé podklady, konzultují s žákem apod. Je důležité myslet na to, že učitel by neměl do práce až moc zasahovat, protože postupně by docházelo ke snižování vůle a motivace každého žáka. Kromě průběžné zpětné vazby mohou učitelé svým žákům poskytovat také zpětnou vazbu ihned po jejich výkonu, která je zaměřena na právě ukončený proces. Tato zpětná vazba bývá často kombinována s vrstevnickým hodnocením a sebehodnocením žáků, kterému se věnujeme v další kapitole.

Zpětnou vazbu žák nezískává pouze od učitele, ale také prostřednictvím sebehodnocení, které hraje významnou roli společně s důležitým stimulem, kterým se je vrstevnické hodnocení. Jak uvádí projekt KMOFAP<sup>10</sup>, pro rozvoj sebehodnocení žáků je prvním a zároveň nejtěžším momentem, naučit žáky přemýšlet o své práci. Pro sebehodnocení i vrstevnické hodnocení je podstatné, že žáci mohou dosáhnout daného cíle, který si stanovili a zároveň jsou schopni posoudit, co vše musí udělat, aby daného cíle dosáhli. Tím mohou žáci kontrolovat a zároveň řídit své činnosti a taktéž rozvíjet své možnosti (Black & William, 2005).

Žák dostává v rámci formativního hodnocení jakousi informaci, která je založena na stanovených kritériích učebního procesu, která představují určitá hodnotící měřítko. O kritériích hovoříme již v předchozí kapitole.

Z odborné literatury vycházejí různé pohledy na cíl formativního hodnocení. Za jeden z cílů je považováno, aby každý žák byl schopný ohodnotit sám sebe, svůj vlastní výkon, svou cestu pokroku tzn. sebehodnocení (Starý et al., 2006). Další cíl je spatřován v poukázání na klady, resp. nedostatky proto, aby průběh hodnocení činnosti bylo možné

---

<sup>10</sup> Projekt King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Projekt (KMOFAP), který se uskutečnil v letech 1999–2001 (Starý, 2006).



cíleně ovlivnit (Slavík, 1999). Vedle těchto cílů spatřujeme významnost i v dalším cíli formativního hodnocení, kterým je rozvíjet u žáků schopnost autonomního hodnocení. „*Autonomní hodnocení je takové hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlit nebo případně obhajovat*“ (Slavík, 1999, s. 112).

Hlavní účinky pro zavádění formativního hodnocení spatřujeme v podpoře spravedlnosti školy, zvyšování celkové školní úspěšnosti všech žáků a rozvoji klíčových kompetencí, především kompetence k učení. Ovšem účinné rozvinutí formativního hodnocení vyžaduje zaměření školní výuky na formování žáka. V projektu OECD/CERI<sup>11</sup>, který se realizoval v roce 2002-2004 bylo identifikováno šest oblastí výuky, které jsou zaměřené na formativní hodnocení takto:

- 1) školní klima podporující interakci a užívání hodnotných nástrojů – základní předpoklad pro úspěšnou realizaci formativního hodnocení;
- 2) stanovování učebních cílů a diferencování žáků vzhledem k těmto cílům – učební proces se stává pro žáky srozumitelnější;
- 3) užívání různých výukových strategií k zajištění potřeb žáků – poskytování možností volby při práci ve třídě a na povzbuzování žáků ke vzájemné pomoci při učení;
- 4) uplatnění různých přístupů k hodnocení výkonu žáků – diagnostika při nástupu žáka do školy nebo na začátku školního roku a různé dotazovací techniky v průběhu výukové integrace;
- 5) zpětná vazba a následná adaptace výuky – jádro formativního hodnocení, které poskytuje informaci o míře naplnění stanovených kritérií;
- 6) aktivní zapojení žáků do vyučovacího procesu – předpoklad i očekávaný výsledek formativního hodnocení (Starý, 2006).

Zahraniční literatura uvádí i jisté přímé výhody formativního hodnocení, které mají vliv na třídu. Při využívání formativního hodnocení se jedná především o celkové zlepšení kvality výuky, utváří se silnější vztahy s žáky a zvyšuje se kontakt s rodiči, žáci se více zapojují, je vidět jejich nadšení, což se odráží i ve výsledcích jejich práce (Formative assessment, 2005).

---

<sup>11</sup> Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání (CERI).

Je patrné, že formativní hodnocení je smysluplným hodnocením, kdy žák dostává podnětné informace o své práci, o kterých může diskutovat. To vše ho vede k přemýšlení o své práci a přiblížení se ke stanovenému cíli. Máme tím tedy na mysli, že žák je schopen uvažovat o své práci, svých výsledcích či chování a je schopný sebehodnocení, kterému věnujeme poslední kapitolu teoretické části.

## 1.4 Sebehodnocení žáků

V této práci jsme již prezentovali, jak významnou úlohu má hodnocení nejen v běžném životě, ale především ve vyučovacím procesu. Každý žák je ve vyučovacím procesu hodnocen a právě hodnocení jeho výkonů má být posunem k podání lepšího výsledku a přiblížení se k cíli. Využíváme tedy celou řadu hodnotících činností, které vedou k posunu každého žáka individuálně. Máme tím na mysli hodnocení na základě individuální vztahové normy, což dle Spilková et al. (2005, s. 59) znamená „*ve vztahu k předcházejícím výkonům a vzhledem k individuálním předpokladům a míře vloženého úsilí, ne na základě srovnávání výkonů jednotlivých žáků navzájem.*“ Kratochvílová (2011) popisuje tři typy hodnocení z hlediska vztahové normy. Prvním typem je normativní hodnocení neboli hodnocení relativního výkonu. Pro tento typ platí, že výkon žáka vztahujeme k sociální normě a porovnáváme ho s ostatními spolužáky. Pro toto hodnocení nehrají žádnou roli individuální zvláštnosti žáků a proto je mnohdy demotivující a brání rozvoji sebeúcty. Často je využíváno pro hodnocení chování. Druhým typem je hodnocení kritériální neboli hodnocení absolutního výkonu. Zde platí, že žákův výkon posuzujeme ve vztahu ke stanoveným kritériím, která jsou zvolena učitelem nebo žáky. Tímto hodnocením mezi sebou žáky neporovnáváme, ale zjišťujeme skutečný výkon žáka, což podporuje jeho poznávací funkci. Posledním typem je hodnocení podle individuální vztahové normy. Je to hodnocení, které pojmenovává, zda došlo k určité změně či nikoliv vzhledem k tomu, jaký byl stanoven žákův cíl.

Takovým nejvhodnějším způsobem, kdy žák přemýšlí o své práci a cestě k cíli bývá sebehodnocení žáků, kterému věnujeme následující kapitolu. Zapojením žáků do hodnocení dáváme prostor k tomu, aby si sami žáci uvědomili svou cestu úspěchu či neúspěchu a zároveň aby přemýšleli nad svou prací, což není vůbec jednoduché. Je proto nutné, abychom své žáky k sebehodnocení vedli a dali jim možnost podílet se na hodnotícím procesu. Celkově ve vyučování je vhodné vést žáky k tomu, aby se v průběhu činnosti i po jejím dokončení dokázali sami ohodnotit. Podstatné je uvědomění si to, co jsem zvládl, co se mi povedlo, čeho jsem dosáhl, anebo v čem se musím naopak zlepšit, co mi dělá potíže a v čem musím ještě přidat. Všechny tyto kroky vedou k tzv. sebehodnocení žáka.

Dle našeho názoru je sebehodnocení žáků zásadní nejen pro žákovu učení, ale i pro uvědomění si sama sebe. Sebehodnocení žáků hraje ve školním prostředí významnou roli a proto je naším cílem zdůraznit význam celého procesu sebehodnocení žáků a zejména toho, aby se jeho integrování stalo pro učitele automatické, přirozené a především žákům přínosné.

#### 1.4.1 Sebehodnocení žáků na 1. stupni ZŠ

Samotný pojem sebehodnocení žáků se v dnešní době stává stále rozšířenějším. Dříve se s ním pracovalo především v alternativním vzdělávání, jehož hlavními přednostmi bylo realizovat ne příliš typické metody a formy výuky včetně různých forem hodnocení. Spilková et al. (2005) uvádějí, že řada prvků alternativní pedagogiky byla postupně pokusnou formou implementována do veřejných a soukromých škol. Právě různé možnosti hodnocení žáků se postupně dostávaly do ostatních škol. Dnes se postupně dostává do běžného vzdělávání i sebehodnocení, kdy je žákům dáván prostor pro vyjádření vlastního pohledu na svou cestu k výkonu a cíli.

Průcha et al. (2013, s. 258-259) uvádějí, že sebehodnocení ve školním kontextu je *„jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebezpojetí.“*

Z hlediska didaktického můžeme chápat sebehodnocení jako *„kompetenci, podporující samostatnost a nezávislost na učiteli“* (Kolář & Šikulová, 2009, s. 151).

Kolář, Navrátil a Šikulová (1998, s. 32) dodávají, že *„cílevědomým a systematickým hodnocením učitelovy práce ve výuce se tak žáci postupně učí věcnému, objektivnímu a taktnímu hodnocení, tedy kvalitě, která má z hlediska rozvoje osobnosti obecnou platnost.“*

Kratochvílová (2011, s. 79), která popisuje, že *„sebehodnocení je hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Žák porovnává svoje znalosti, dovednosti a postoje v určité etapě svého vzdělávání s žádaným stavem, aby mohl účinně ovlivňovat a řídit své další učení a rozvoj. Sebehodnocení (stejně jako učitelovo hodnocení) je prostředkem, ale i cílem vzdělávání. Společně s hodnocením učitele tvoří nedílný celek, který působí na sebeobraz žáka, na utváření jeho sebezpojetí a zdravého sebevědomí.“*

Slavík (1999) sebehodnocení žáků vyzdvihuje ve své autonomní koncepci výuky. Ta je zaměřena na reflexi procesu učení žáky a na porozumění procesům učení. Autonomní hodnocení je propojeno s příležitostmi, kdy žák může svůj výkon hodnotit a zároveň může hodnotit sám sebe. Nelze opomenout práci s chybou, kdy žák chybu nemusí považovat za zlo, ale naopak jako uvědomění si, aby učivu lépe porozuměl. Fakt, že došlo k objevení chyby žákem, posouvá žáka dál.

Rakoušová (2008) uvádí, že z výzkumného vzorku učitelů malotřídních škol, vyplývají jisté výhody sebehodnocení. Většina učitelů se shodla, že žák při sebehodnocení hledá příčiny a vyvozuje důsledky jednání, je schopen pochopit aktuální stav vědomostí a dovedností, je vnitřně motivován k dalšímu výkonu, dokáže pracovat s chybou, analyzuje vlastní chování, odhaluje své potencionální hodnoty, přijímá odpovědnost za své učení a především získává zpětnou vazbu.

Pokud se ohlédneme zpět, tak v kapitole věnující se žákovi jsme uváděli, že na 1. stupni základní školy hraje hodnocení zásadní roli, především v oblasti motivace. Pro období počátku školní docházky je dáno, že děti ještě nejsou schopny posoudit, zda byl jejich zvolený přístup k danému problému vhodný a efektivní. Neznamena to, že bychom proto sebehodnocení v tomto věku neměli zařazovat, právě naopak bychom měli dbát na rozvoj sebehodnotících dovedností. Jejich otevřenost vůči dospělým osobám je velká a my bychom jim měli poskytovat zpětnou vazbu včetně doporučení, co mohou udělat pro zlepšení jejich práce. Pro děti v tomto věku je nesmírně důležitá průběžná zpětná vazba, zejména když se jednotlivci anebo celé skupině něco podařilo (Košťálová et al., 2008).

Je zřejmé, že sebehodnocení žáků není automatická činnost, ale je zapotřebí si k ní najít jistou cestu. Právě cesta, kterou lze žáky k sebehodnocení přivést, je tématem naší další kapitoly.

#### **1.4.2 Zavádění sebehodnotících činností**

Aby mělo sebehodnocení plnohodnotný význam, je potřeba, aby si k němu žáci vybudovali cestu. Na této cestě je důležitá podpora od učitelů, kteří žáky k sebehodnocení vedou.

Schopnost sebehodnocení není pro žáka zcela přirozená. Žáci se musí naučit kritéria pro ohodnocení jejich práce a interpretovat sebehodnotící prostředky pro další kroky ve výuce. Žák je schopný sebehodnocení ve chvíli, když je schopen zkoumat svou vlastní práci, silně

a slabé stránky a to za účelem podání lepšího výkonu. V rámci sebehodnocení porovnává svou vlastní práci oproti tomu, čeho se snaží dosáhnout. Na základě posouzení svých slabých a silných stránek se rozhodne, jak bude postupovat dál na cestě k cíli a promyslí, co by pro to měl udělat (Kratochvílová, 2011).

Za důležité považujeme poznatky ze zahraničních zkušeností, které přináší projekt KMOFAP<sup>12</sup>. Z tohoto projektu vyplývá, že pro rozvoj sebehodnocení žáků je prvním a zároveň nejtěžším momentem naučit žáky přemýšlet o své práci. Důležitým stimulem pro sebehodnocení žáků je **vrstevnické hodnocení**<sup>13</sup>. Jak pro vrstevnické hodnocení, tak pro sebehodnocení žáků je podstatné, že žáci mohou dosáhnout určitého cíle, ke kterému směřují, jsou schopni posoudit, co je třeba ještě udělat, aby byl jejich cíl dosažen. Tento způsob žákům pomáhá kontrolovat a řídit své činnosti a zároveň rozvíjet své možnosti (Black & William, 2004).

Dle Slavíka (1999) je podstatné také zavádět **autonomní hodnocení**, které úzce souvisí se sebehodnocením žáků. Zavádění autonomního hodnocení je spojeno s možností žáků ohodnotit sám sebe a svoji práci. Nepostradatelná je v první řadě příprava, která je založena na dvou dimenzích. Nejprve dimenze poznatková, kde se jedná o tzv. výcvik, v rámci kterého se žáci prostřednictvím formativního hodnocení učí hodnotit, mluvíme o jakési přípravě pro sebehodnocení. A dimenze psychosociální, která se váže na sociální klima ve třídě, kdy žák by měl být schopen zvládat hodnocení a být k hodnocení svých spolužáků tolerantní. Tato dimenze cílí k vytvoření důvěry a spolupráce nejen mezi žáky navzájem, ale také mezi žákem a učitelem.

Zásadní roli pro sebehodnocení žáka hrají postoje. Každý žák by si měl uvědomit, že právě sebehodnocení je naprosto přirozenou součástí jeho práce a tím pádem by měl o svých výsledcích, ať jsou dobré či nedobré, schopen otevřeně a nahlas přemýšlet (Košťálová et al., 2008).

*„Základem pro rozvoj procesu sebehodnocení je poznání sebe sama a důležitou oporou pro žáka je zároveň hodnotící činnost učitele a hodnocení spolužáků.“* O procesu, kdy jsou žáci schopni sebehodnocení, můžeme hovořit jako o způsobu zpětné kontroly, která žáky směřuje k ohlédnutí se ke svým minulým výkonům, k tomu aby si opětovně vybavili, co se

---

<sup>12</sup> Projekt King's – Medway - Oxfordshire Formative Assessment Projekt (KMOFAP), který se uskutečnil v letech 1999-2001 (Starý, 2006).

<sup>13</sup> Vrstevnické hodnocení chápeme jako vzájemné hodnocení mezi spolužáky. Hlavní myšlenka vychází z poznatku, že žáci se mohou hodně naučit od sebe navzájem (Starý, Laufková et al., 2016, s. 28).

stalo a zároveň k tomu, aby byli schopni vyjmenovat to, co se již naučili, čeho dosáhli, ale zároveň formulovat to, co se jim nepovedlo nebo co jim ještě schází k tomu, aby vše splněno bylo (Kolář & Šikulová, 2009, s. 151).

Aby byly rozvíjeny dovednosti pro sebehodnocení, je zapotřebí, aby žák měl vůbec možnost svoji práci ohodnotit, což úzce souvisí s tím, jak učitel dobře umí pracovat s cíli činností. Cíl by měl být vždy konkrétní, pro žáky dosažitelný a zároveň vhodně formulovaný, aby mu žáci porozuměli. Ideální je, pokud se na nastavování cílů podílí učitel společně se svým žákem.

Kratochvílová (2011) uvádí určité povinnosti učitelů, které je potřeba zajistit pro rozvoj sebehodnocení žáků, protože dovednost sebehodnocení je u žáků třeba pěstovat. Nelze předpokládat, že žák bude provádět kvalitní sebehodnocení od samého začátku. Jedná se o následující:

- 1) vhodné podmínky – partnerský vztah, klima třídy, sounáležitost, bezpečné prostředí;
- 2) čas – doba, kterou věnujeme sebehodnocení žáků, není ztrátou, ale je naopak budoucím ziskem pro učitele i žáka;
- 3) vhodné nástroje – indikátory a kritéria, která jsou ukazatele úspěchu, kvality a typů sebehodnocení a propojení sebehodnocení s hodnocením učitele;
- 4) zprostředkování informací rodičům, zejména o významu sebehodnocení a jeho realizování ve třídě.

Existuje řada způsobů, jak lze sebehodnocení do výuky zařazovat. Je možné jej zařazovat do hodin průběžně anebo ho provádět na závěr určitého bloku či celku jako hodnocení závěrečné. Při hodnocení průběžném je základem to, že žák má možnost provádět zpětnou vazbu svého výkonu, tedy určovat v čem se mu dařilo anebo naopak určit, v čem je zapotřebí zlepšení. Žák tedy provádí tzv. sebekontrolu, pro kterou je nutné, aby měl k dispozici pomoc nebo oporu či vzor, se kterým má možnost se porovnávat. V tomto případě mohou zpětnou vazbu poskytnout např. autokorektivní karty neboli pracovní listy. Na toto hodnocení navazuje závěrečné sebehodnocení, které je již větším souhrnem práce žáka. Pro toto hodnocení by měl učitel využívat např. hodnotícího komunikativního kruhu, sebehodnotících listů, dopisů sobě, sebehodnotících sešitů apod. (Kolář & Šikulová, 2009).

Košťálová et al. (2008) uvádějí jisté charakteristiky žáka, který je schopen sebehodnocení. Žák rozpozná veškeré složky své práce, které vypovídají o dosažení stanoveného cíle či

k jeho přibližování. Všechny tyto složky je schopen popsat a uvést, z jakého důvodu je považuje za zvládnuté. Najde složky, u kterých je zapotřebí zlepšit se. Popíše, v čem se liší od toho, co bylo očekáváno. Odhalí, co mu na jeho cestě k dosažení cíle pomohlo anebo co mu uškodilo v tom, aby jeho práce byla ještě lepší. Připraví a naplánuje, co příště udělá jinak a jak bude postupovat, aby jeho práce byla lepší.

Sebehodnocení žáků je velmi úzce spojeno s programem RWCT. Tomková (2007, s. 11-17) uvádí, že základní cíle programu RWCT souhlasí s cíli základního vzdělávání v RVP ZV<sup>14</sup>, rozvíjí klíčové kompetence žáků a vybízí k plánování úkolů v celé škále Bloomovy taxonomie. Dále uvádí, že v programu RWCT je pozornost věnována především kognitivním cílům ve výuce. Hlavním zájmem je rozvoj kritického myšlení, tedy nezávislého myšlení, ve kterém *„získání informace je východiskem, myšlení, které začíná otázkami a problémy a které se pídí po rozumných argumentech.“*

Významné postavení v programu RWCT má právě hodnocení a sebehodnocení žáků, které samozřejmě není opomenuto. Autoři RWCT chápou hodnocení jako proces, který má sloužit především žákovi a zejména jeho učení. Hodnocení má informovat o tom, co žák v daném období zvládá a jaké kroky budou následovat, aby si dokázal poradit s dalšími úkoly. Velmi důležitá je spolupráce žáka s učitelem a smysl hodnocení je založen na diskusi mezi žákem a učitelem. Efektivní hodnocení má poskytovat žákovi takovou zpětnou vazbu, aby věděl, jak se blíží k vytyčeným cílům a učí ho sebehodnotícím dovednostem. Velmi využívaným prostředkem hodnocení a sebehodnocení žáků v programu RWCT je žakovské portfolio, které zmiňujeme v předchozí kapitole (Tomková, 2007).

### **1.4.3 Metody a činnosti k sebehodnocení žáků**

Následující kapitolu věnujeme na úvod určitým doporučením, které pro zavádění sebehodnocení uvádí odborná literatura. Poté přecházíme k samotným metodám, které lze pro sebehodnocení žáků využít. Vzhledem k tomu, že naše práce se orientuje na problematiku sebehodnocení na 1. stupni základní školy, kde se žáci většinou se

---

<sup>14</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV).



sebehodnocením setkávají poprvé, směřujeme popis metod právě tímto směrem. Popisujeme tedy běžně využívané metody, portfolia a sebehodnotící listy.

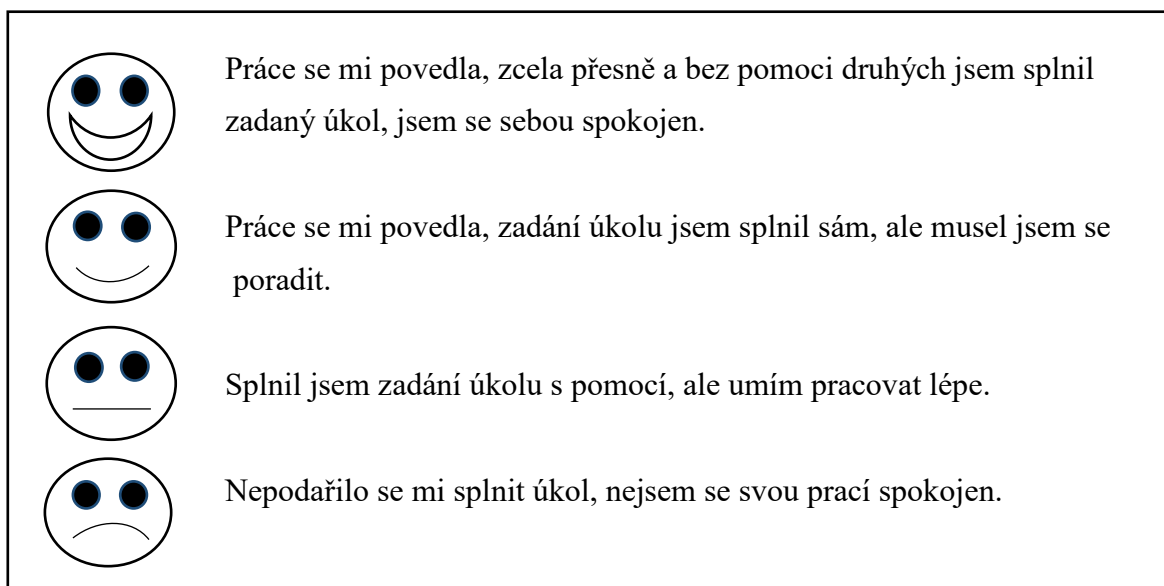
Wiliam a Leahyová (2016) uvádějí pro zavádění sebehodnocení ve výuce jisté techniky včetně doporučení, která se zdají býti podstatná a snadno uchopitelná.

- 1) Sebeuposuzování je třeba zařazovat, ale brát i s rezervou – běžně paní učitelky ve svých hodinách využívají na konci hodiny, aby se žáci ohodnotili prostřednictvím barevných lístečků např. zelené, žluté a červené barvy. Zelená barva je dobré, žlutá je částečné a červená je nulové porozumění učivu, které se v dané hodině probíralo. V závěru se ale nestane vlastně nic, protože děti se pouze přiřadí k barvě a mnohdy nedokáží odhalit, zda učivu skutečně porozuměli. Dalším faktem je společenský tlak, který je může ovlivňovat, a žáci mohou své odhady nadsazovat, nebo naopak se mohou podceňovat.
- 2) Sebehodnocení soustředit na zlepšování, ale ne na standardy – po žácích bychom neměli chtít, aby svůj výkon hodnotili v závislosti na tabulkách nebo podle známek. Podstatné je, aby se žáci z tabulky dozvěděli, co se z ní mohou naučit pro to, aby svou práci zlepšili. Hodnotit svoji práci a zjišťovat, jak moc je dobrá, nemá smysl, pokud nevíme, jak ji máme zlepšit.
- 3) Sebehodnocení a kritéria – pokud chceme, aby se děti přiřazovaly k barevným lístečkům, půjde jim to mnohem snáz, pokud jim sdělíme jasná vyjádření těchto barev. Pokud děti znají význam jednotlivých lístečků, mají tedy přesná kritéria, je pro ně sebehodnocení mnohem snadnější.

Způsoby, jakými lze sebehodnocení žáků praktikovat je mnoho. Záleží na samotném učiteli, který způsob právě zvolí. Na prvním stupni ZŠ se sebehodnocením žáků vlastně začíná, děti se s ním většinou setkávají poprvé. Je proto třeba brát ohled na samotné zavádění a být ohleduplní. Každé dítě se narodí s tím, že se dokáže reálně ohodnotit a zamyslet se nad svoji prací. Právě proto je zapotřebí děti k zamyšlení nad svoji prací přivést. Zařazujeme hodnocení vrstevnické, kdy se žáci mezi sebou hodnotí navzájem a předávají si své poznatky. Poté volíme způsoby sebehodnocení. Důležité je prvotní zařazování jednoduchých metod, které žákovi pomohou v přemýšlení nad svoji prací. Nejčastější jsou grafické symboly, postupně se přechází na různé sebehodnotící činnosti, portfolia či sebehodnotící listy, které vyžadují zamyšlení nad aktuálním stavem na cestě

k cíli. Podstatou je žáky naučit přemýšlet o dosažených cílech, ale i nad překážkami, které stojí v cestě. Vhodné sebehodnotící techniky popisujeme níže.

Základní a běžně používané bývají grafické symboly. Nejčastějším příkladem jsou „smajlíci“. Děti je sami kreslí nebo je pouze vybarvují, mohou být doplněny slovně apod. Dalším možným způsobem mohou být stupnice a škály. Škály nemusí být pouze číselné, mohou být složené z přídavných jmen či doplněné o děj nebo příběh. Jak grafické symboly, tak škály apod. odpovídají určitým kritériím, jako tomu je u barevných karet. U malých dětí je příběh velmi vhodný, děti mají před sebou škálu a my jim vyprávíme příběh, na základě kterého oni sami zaznamenávají či vybarvují svůj pocit k úspěchu (Hansen Čechová, 2009). Kratochvílová (2011) dodává, že právě grafická podoba je z důvodu názornosti dětem velmi blízká. Zejména pro žáky 1. a 2. ročníku základní školy je tato forma sebehodnocení nejvíce uchopitelná a vypovídající. Nelze ovšem opomenout verbální doplnění, bez něhož je hodnocení obecné. Příklad můžeme vidět na obr. 4 (Kratochvílová, 2011, s.37).



Obrázek 4. Grafické symboly se slovním hodnocením dle Kratochvílové (upraveno)

Velmi využívaný způsob pro sebehodnocení žáků je žákovské **portfolio**. Košťálová (2004, s. 7) uvádí, že „portfolio je soubor nebo sbírka, a to sbírka pořizovaná a tříděná podle nějakého klíče. Klíč se odvíjí od cíle, s nímž materiály do portfolio shromažďujeme. Ve

*škole se používá portfolio k dokumentování toho, jak žáci postupně zvládají nějaký problém, téma nebo nějakou komplexnější dovednost“.*

Rozlišujeme portfolio pracovní a reprezentační. Pracovní portfolio je určeno k průběžnému monitorování žákovy práce, zpětné vazbě a sebehodnocení. Naopak dokumentační portfolio je určené k sumativnímu hodnocení formou konzultace mezi učitelem a žákem, případně i rodičem. Pro sebehodnocení žáků se využívá pracovní portfolio, kam si žáci zaznamenávají svou cestu pokroku a zároveň překážky na cestě k cíli. Toto portfolio slouží k monitorování každodenního pokroku žáka, zaměřuje se na sledování vývoje žákových vědomostí a dovedností. Pracovní portfolio umožňuje propojit hodnocení s učením. Žáci si shromažďují veškeré materiály, svá portfolio mohou prohlížet a diskutovat ve dvojicích, říkat si připomínky. Ve třídě může proběhnout také prezentace svých portfolioí apod. (Košťálová et al., 2008).

Další častou technikou jsou sebehodnotící listy, které orientují žáka na stránku jeho úspěchu či neúspěchu. Jedná se o písemnou formu, kdy se žáci učí zformulovat své vlastní myšlenky do písemné podoby. Jedná se o záznamy jejich cílů, průběhu práce i dosažených výsledcích (Starý, Laufková et al., 2016).

Poněkud zajímavá se zdá technika Plus – minus. Její podstatou je to, že po skončení určité práce jsou žáci požádáni o to, aby definovali jednu věc, která jim přišla na daném úkolu snadná – plus, poté jednu věc, která jim přišla obtížná – minus a nakonec jednu věc, která jim přišla zajímavá. Veškeré poznatky poté můžeme společně posoudit. Děti mohou psát své názory na lístečky nebo na společný papír. Záleží na dohodě, zda vadí, aby jejich názory viděly i ostatní děti (Wiliam & Leahyová, 2016).

## 1.5 Závěr teoretické části

V teoretické části této práce se zabýváme tématem hodnocení žáků a všemi dílčími aspekty, které jej bezprostředně ovlivňují.

V první fázi je to učitel, který má na vyučovací proces přímý vliv. Podstatou je, aby byl učitel vybaven příslušnými kompetencemi, které ovlivňují nejen hodnocení. Každý učitel by měl být vybaven schopností reflexe a sebereflexe, což v jeho profesi vede k možným přínosům.

Důležitou roli hraje bezpochyby žák a jeho osobnost. S čímž souvisí i aktuální stav ve třídě, který je dán klimatem a zároveň interakcí mezi učitelem a žákem. Klidná a vyvážená atmosféra s přátelskými vztahy může mít na žáka výrazný vliv.

Podstatou školního hodnocení je nejen posoudit aktuální stav žáka, ale zároveň žáka nasměrovat správným směrem. Tím máme na mysli poskytovat žákovi kvalitní zpětnou vazbu, která ho posune kupředu. Je nutné žáky seznamovat s reálnými situacemi vhodným způsobem. Jedná se nejen o sdělování pozitiv, ale také negativ. Žák má být připraven přijmout kritiku a naložit s ní tak, aby ho posunula blíž k cíli.

Je to právě formativní hodnocení, které žákovi poskytuje informace o jeho aktuálním výkonu a další možné cestě. Žák by měl být schopen vrstevnického hodnocení, dokázat své spolužáky pochválit, popř. rozumně kritizovat a zároveň by měl být schopen on sám přijímat pozitiva i negativa od svých spolužáků.

Když je žák schopen odhadnout svoje možnosti, své schopnosti a své rezervy, je schopen sebehodnocení, které je pro jeho další vývoj důležité. Existuje řada způsobů jak sebehodnocení zavádět, jak s ním pracovat a na co si dát pozor. Od mnoha zmíněných autorů již víme, že formativní hodnocení by mělo být součástí každé školy. Z námi provedeného výzkumného šetření jasně vyplývá, že námi oslovené školy a učitelé formativní hodnocení do výuky implementují, nicméně velkou roli hraje i zastoupení známkování. Starý, Laufková et al. (2016) popisují, že známky formativní nejsou, protože dochází k posuzování toho, kdo je horší a kdo je lepší a na tom formativní hodnocení založené není. Právě problematice zařazování formativního hodnocení s akcentem na sebehodnocení žáků se věnuje výzkumná část této práce.

## 2 Výzkumná část

Výzkumná část této disertační práce zahrnuje stanovené cíle výzkumného šetření a charakteristiku výzkumného vzorku. Dále jsou popsány výzkumné metody, které byly při výzkumu využity. Jádrem výzkumné části je analýza a syntéza výsledků celé práce.

### 2.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Disertační práce poukazuje na současnou problematiku v oblasti hodnotících kompetencí učitele na 1. stupni základní školy, které jsou zaměřené na sebehodnocení žáků. V této práci se věnujeme především možnostem a četnostem zařazování sebehodnocení žáků do vyučovacího procesu u dvou skupin respondentů.

Na základě prostudování odborné literatury jsme zvolili jako hlavní cíl výzkumu: zjistit, jak učitelé na prvním stupni základní školy rozvíjejí ve vyučovacím procesu sebehodnocení žáků. Dále jsme si stanovili několik dílčích cílů. Prvním dílčím cílem je určit, jakým způsobem má žák možnost podílet se na hodnotícím procesu. Druhým dílčím cílem je zjistit a analyzovat metody, které učitel pro sebehodnocení žáků ve vyučovacím procesu využívá.

Na základě výše vymezených cílů výzkumu jsme si stanovili čtyři výzkumné otázky:

- 1) Jakým způsobem dává učitel možnost svému žákovi, aby sám ohodnotil učební proces na 1. stupni ZŠ?
- 2) Jaké metody a strategie učitel na 1. stupni ZŠ při zavádění sebehodnocení žáků využívá?
- 3) Jaký význam má sebehodnocení pro žáky na 1. stupni ZŠ?
- 4) Jaký názor mají učitelé na 1. stupni ZŠ na sebehodnocení žáků?

## 2.2 Výzkumný vzorek

V rámci tohoto kvalitativního výzkumného šetření jsme zvolili design vícečetné případové studie, kde jsme sbírali větší množství dat od několika jedinců. Švaříček a Šed'ová et al. (2014) uvádějí, že pro případové studie je velmi důležitá jednak volba případů a zároveň také zdůvodnění výběru jednotlivých případů, z čehož jsme v našem výzkumu vycházeli. Výběr vzorku vzhledem k naší práci byl záměrný a jednalo se o kritériální vzorkování, u kterého výběr všech případů splňuje daná kritéria (Hendl, 2012). Pro náš výzkum a výběr vzorku jsme si stanovili následující kritéria, podle kterých jsme vybírali:

- a) škola využívá různých forem hodnocení svých žáků, preferuje hodnocení formativní, jehož nedílnou součástí je sebehodnocení žáků, které je zahrnuto v ŠVP;
- b) učitele vyučují na 1. stupni základní školy;
- c) učitelé podporují sebehodnocení žáků;
- d) učitelé mají individuální přístup ke svým žákům.

Do výzkumu jsme celkem zařadili dvě základní školy a šest učitelů, vždy z prvního stupně. Školy byly vybírány na základě systému jejich hodnocení a především využívání různých forem sebehodnocení jejich žáků. První škola (ZŠ Květinová) je zaměřená na vytváření takového systému výuky, který vyhovuje každému dítěti na základě jeho individuálních potřeb. Hlavní důraz je kladen na to, aby žáci mohli otevřeně vyjadřovat své názory, aby byli vedeni k vzájemnému hodnocení, k autentické reflexi a k sebehodnocení. Systém hodnocení na této škole je založen na rovině žák, učitel, rodič. Sami žáci zvládnutí učiva hodnotí na škále, k jejich sebehodnocení přidává své hodnocení také pedagog a na závěr se k hodnocení mohou vyjádřit i rodiče. Škola preferuje kritériální hodnocení, kdy i známka je brána jako vyjádření míry, jak se žákovi povedlo naplnit předem daná kritéria práce. Druhá škola (ZŠ Barevná) je běžnou základní školou, která klade důraz na různé formy výuky, individuální přístup k žákům a respektování žáka jako osobnosti a zároveň partnera ve vzdělávání. Systém hodnocení využívá různých forem, tj. jak známky, tak slovní hodnocení a v neposlední řadě i sebehodnocení žáků. Právě to je do výuky zařazováno průběžně a je její nedílnou součástí. Chyba je na této škole brána jako přirozená součást procesu učení i jako její důležitý prostředek a učitelé i žáci s ní běžně pracují. Jedná se o

školu, která se snaží všemi způsoby žáky k sebehodnocení vést a svým pedagogům umožňovat vzdělávání v této oblasti.

Učitelé, kteří byli osloveni, byli vždy aprobovaní učitelé 1. stupně. Délka jejich odborné praxe se lišila a tím se bez pochyby lišily i jejich zkušenosti. Účastnit se výzkumného šetření záleželo i na jejich ochotě vzhledem k časovému vytížení. Žáci byli vybíráni na základě jejich ochoty, domluvě s paní učitelkou o uvolnění z hodin a souhlasu, zda se výzkumu mohou účastnit. Rozhovory byly vedeny s několika žáky jednotlivých učitelů. Ve většině případů se jednalo o malé skupiny dětí, které byly ochotné rozhovory poskytnout.

## 2.3 Metody sběru dat

Pro tento výzkum s názvem Hodnotící kompetence učitele na 1. stupni ZŠ se zaměřením na sebehodnocení žáků byl zvolen design vícečetné případové studie. Hendl (2012, s. 102) říká, že „v případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. Jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.“ Yin (2009) dodává, že se v případové studii může zároveň pokrýt více případů a poté může být vypracován jediný soubor závěrů. Hovoří tedy o vícečetné případové studii (*multiple-case*), která je od případové studie časově náročnější, ale může nám pomoci pro náš výzkum získat více dat. V našem šetření jsou případem (*case*) učitelé a žáci. Zjišťujeme, jakým způsobem učitelé zavádí sebehodnocení žáků a zároveň získáváme názory či myšlenky žáků, které v nich sebehodnocení vyvolává.

Vzhledem k tomu, aby byla zajištěna metodologická triangulace, byly zvoleny následující výzkumné metody:

- a) přímé zúčastněné pozorování žáků a učitelů ve zvolených třídách 1. stupně, kde bylo využito pozorovacích archů, Švaříček a Šed'ová (2014) poukazují na to, že je vhodné k metodě pozorování přidat i metodu rozhovoru, neboť tato kombinace může poskytnout komplexnější přehled o dané situaci;
- b) hloubkové polostrukturované rozhovory s vybranými učiteli s pořízením audiozáznamů;
- c) hloubkové polostrukturované rozhovory s žáky nebo skupinové rozhovory s žáky vybraných tříd s pořízením audiozáznamů;
- d) analýza dokumentů a materiálů.

Ke sběru dat došlo v období od září roku 2015 do června roku 2016. Vše záviselo na časových možnostech a ochotě respondentů.



### 2.3.1 Přímé zúčastněné pozorování

V první fázi výzkumu bylo prováděno přímé zúčastněné pozorování, které je typickou metodou v oblasti kvalitativního výzkumu. Je známo, že tato metoda je časově náročná a mnohdy je popisována jako jedna z nejtěžších metod. To se ovšem odráží od skutečnosti, že právě pozorováním může výzkumník získat cenná data, pochopit celý kontext a dozvědět se předmět zkoumání do hloubky.

Vzhledem k povaze našeho výzkumu bylo prováděno pozorování zúčastněné (*participant observation*), které je možné definovat jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ Podstatou je, že se nejedná pouze o pozorování daného procesu, ale i následné zprostředkování čtenáři. Pozorovatel zastává dvě zásadní role: nejprve je účastníkem interakcí a zároveň je samotným pozorovatelem. Okolím může být vnímán jako přítel, ale i zvědavý cizinec nebo neznalý laik (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 143).

Hendl (2012, s. 193) dodává, že pozorovatel v terénu není pouze v pozici pasivního registrátora dat, ale naopak se sám účastí na situacích, které zahrnuje předmět jeho výzkumného zkoumání. Můžeme říci, že pozorovatel „*je v osobním vztahu s pozorovanými, sbírá data, zatímco se účastní přirozeně se vyvíjejících životních situací.*“

V našem případě se jednalo o přímé zúčastněné pozorování, kdy výzkumník byl po celou dobu pozorování přítomen, informace zaznamenával do pozorovacího archu (ukázka v příloze 24) a především pozoroval předmět výzkumného šetření. Předmětem pozorování bylo sledovat veškeré hodnotící způsoby a metody, individuální přístup k žákům, možnosti zapojení žáků do hodnocení, vlastní sebehodnocení žáků a celkovou atmosféru a klima třídy.

Celé pozorování bylo otevřené, takže všichni účastníci byli předem seznámeni s tím, že budou pozorováni a věděli, že je mezi nimi výzkumník, který je pozoruje a zároveň co bude sledováno; a zároveň nestrukturované.

Na každé škole probíhalo u každé paní učitelky pozorování celkem dvou vyučovacími hodinami. Výběr vyučovací hodiny byl ponechán na domluvě, kdy byla zohledněna především časová vytíženost jednotlivých učitelů. Nejčastěji se jednalo o hodiny českého jazyka, prvouky či matematiky. Je patrné, že různé typy hodnocení a zařazování sebehodnocení

žáků je možné zařadit do jakékoli hodiny a proto jsme při určování vyučovacích hodin nebyli striktní a vše bylo založeno na vzájemné dohodě a pochopení. V závěru tedy došlo celkem ke 12 pozorovaným vyučovacím hodinám. Pozorování probíhalo i o přestávkách, kdy bylo zapotřebí objasnění určitých pozorovaných jevů. Jednalo se o dotazování, pořizování záznamů apod.

### 2.3.2 Hlubkové polostrukturované rozhovory s učiteli

Hlubkový rozhovor (*in-depth interview*) je další z často využívaných kvalitativních metod, který spočívá v náročnosti především pro začínající výzkumníky. Švaříček a Šed'ová (2014) uvádějí, že hlubkými rozhovory je vhodné doplnit přímé pozorování. Tyto metody se prolínají, navzájem se doplňují a výzkumník tak může získat komplexní pohled o zkoumané situaci.

Tuto metodu lze definovat jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku*“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 159-160).

Při této metodě je zapotřebí respektovat určité postupy, které vedou ke kvalitě rozhovorů. Důraz je potřeba na začátku a na konci rozhovoru, kdy na začátku je zapotřebí určité prolomení psychické bariéry a bezpochyby souhlasu s rozhovorem. Na samotném konci je nutné věnovat pozornost při loučení, kdy můžeme získat ještě podstatné informace, které nezazněly (Hendl, 2012).

Vzhledem k náročnosti této metody je důležitá pečlivá příprava, kdy si tazatel stanovuje předmět rozhovorů, pro který je nutná teoretická výbava zkoumané problematiky. Pro tento rozhovor byl stanoven hlavní záměr: zjistit metody hodnocení, které učitel využívá, jeho postupy, zavádění sebehodnocení, ale i vlastní názor na samotné hodnocení. Při přípravě hlubkého polostrukturovaného rozhovoru je nepostradatelná připravenost otázek. Tento typ rozhovoru je založený na oblastech, tématech a otázkách, na které chce výzkumník získat odpovědi. V průběhu rozhovoru ho ovšem mohou na základě různých odpovědí napadat další doplňující otázky, které sice nemá připravené, ale považuje je za

nezbytné. Je tedy patrné, že pečlivé naslouchání a určité předvídání je pro tuto metodu nepostradatelné.

Při přípravování otázek byl brán zřetel na správné uspořádání. Na samotném začátku byly kladeny otázky úvodní, které postupně přecházely v otázky hlavní. Ty byly zaměřeny na zkušenosti učitelů v oblasti hodnocení, systém hodnocení na jejich škole, osvědčené hodnotící postupy a v neposlední řadě otázky týkající se sebehodnocení žáků. Tázali jsme se na metody sebehodnocení, způsoby zavádění a vlastní zkušenost učitelů. Kladeny byly také otázky navazující, které byly využívány u zajímavých poznatků, které učitel vyslovil. Na samotný závěr přišly na řadu otázky ukončovací (ukázka v příloze 2).

Na obou školách byly tyto rozhovory vedeny s každou vybranou paní učitelkou, které byly na každé škole tři. Na ŽS Květinové rozhovor poskytla paní učitelka Pivoňková, Fialková a Tulipánová. Na ZŠ Barevné rozhovor poskytla paní učitelka Červená, Modrá a Zelená. Rozhovory probíhaly ve většině případů až po pozorování, kdy jsme se na poznatky z pozorování mohli dotazovat. Rozhovory trvaly zhruba od 20 do 40 minut celkového času. Z každého rozhovoru byl poskytnut audiozáznam.

### **2.3.3 Hlubkové polostrukturované rozhovory s žáky**

Další fází našeho výzkumného šetření byly rozhovory s žáky. Obecně platí, že rozhovory s žáky jsou jedny z nejsložitějších. Švaříček a Šed'ová (2014) popisují, že v pedagogických vědách bývají žáci častými účastníky výzkumu. Nejvíce náročná je samotná příprava a správná formulace otázek. Výzkumník musí předpokládat, že žák není schopen odpovídat v takovém rozsahu, jako samotný učitel. Význam má i vhodně zvolený prostor, kde rozhovor bude probíhat, vyjímaje kabinetů a podobných prostor, které nejsou pro žáky přirozené.

Podrobný popis samotné metody jsme již uvedli v předchozí kapitole, ale vzhledem k povaze našeho výzkumu, kdy byly rozhovory prováděny s menšími skupinami žáků, dodáváme doplnění. Švaříček a Šed'ová, (2014, s. 159) uvádějí, že *„prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.“*

Opět se jednalo o hloubkové polostrukturované rozhovory, kde byl nejprve získán souhlas s pořizováním audiozáznamu. V úvodu rozhovoru byly pokládány otázky úvodní, které přecházely v otázky hlavní. Smyslem těchto otázek bylo získat pohled žáka na to, jak je ve škole hodnocen. Především nás zajímaly způsoby hodnocení, zda žák danému typu hodnocení rozumí, ví, co je jeho podstatou. Otázky se zabývaly také sebehodnocením, pocitů z vlastního hodnocení, pozitiva či negativa. V závěru rozhovoru jsme žáky vyzvaly, zda nám chtějí sdělit něco k oblasti hodnocení, co ještě dosud nezaznělo a považují to za důležité (ukázka v příloze 3).

Výběr žáků pro jednotlivé rozhovory se odvíjel od zájmu, souhlasu a uvolnění z hodiny. Vzhledem ke stáří dětí (žáci 1. stupně) jsme se společně s učiteli domluvili na rozhovorech, kterých se účastnily dvojice či trojice žáků. Snažili jsme se o odstranění určitých bariér nebo ostychu a zároveň jsme chtěli, aby se žáci cítili bezpečně, čemuž jim rozhodně spolužák pomohl. V původním plánu výzkumu byly také ohniskové skupiny<sup>15</sup>, ale od těch jsme ustoupili, jednak vzhledem k tomu, že ohniskové skupiny jsou vhodnější spíše pro starší žáky a hlavně proto, že pro některé žáky 1. stupně je obtížné vyjadřovat své zkušenosti a názory na určité téma, stejně tak, jako se zapojovat do diskuze.

U každého učitele byli vybráni žáci, kteří se rozhovorů účastnili. Vždy, až na jeden případ, proběhly dva rozhovory s dvojicí či trojicí žáků. U jednoho učitele byli k dispozici dva žáci a s těmi proběhl jeden rozhovor na jednou. Celkem tedy bylo v rámci výzkumu pořízeno 11 rozhovorů s žáky 1. stupně, kteří navštěvují třídy, kde probíhalo pozorování. Skupiny žáků byly někdy homogenní i heterogenní z hlediska prospěchu i z hlediska genderu. Rozhovory se pohybovaly v časech od 20 do 50 minut. Z každého rozhovoru byly pořizovány audiozáznamy na diktafon.

#### **2.3.4 Analýza dokumentů a materiálů**

Se všemi předchozími metodami byla využívána současně poslední metoda, tedy analýza dokumentů a materiálů, kterou Miovský (2006) nazývá jako obsahovou analýzu. Jedná se o

---

<sup>15</sup> Ohniskové skupiny (*focus groups*) představují metodu, pomocí které se získávají data za využití skupinových interakcí, kdy je podstatou téma neboli ohnisko. Skupina se na toto téma vyjadřuje na základě vlastních zkušeností (Švaříček & Šedřová, 2014).

kvalitativní metodu, která je ve většině případů propojena s pozorováním a rozhovory. Tato metoda nám může poskytnout podstatné informace, které doplní předchozí dvě.

V našem případě se jednalo o analýzu školních vzdělávacích programů, webových stránek školy, pozorovacích archů, přepsaných rozhovorů a třídních materiálů. V neposlední řadě šlo i o dokumenty žáků jako jsou žákovské knížky, portfolia, hodnotící listy, samostatné práce, skupinové práce a jejich hodnocení, třídní projekty, písemné práce apod.

V každé třídě, u každé paní učitelky a u každého žáka jsme se snažili o získání názorných a podstatných materiálů v oblasti hodnocení a sebehodnocení žáků.

## 2.4 Zajištění kvality výzkumného šetření

U kvalitativních výzkumných šetření je známo, že musí být zajištěna kvalita dat. V rámci výzkumů tohoto typu dochází k určité kombinaci různých výzkumných metod, liší se jednotlivci či skupiny výzkumu. Právě z tohoto hlediska by měla být zajištěna kvalita, přičemž my jsme využili triangulaci.

Dle Hendla (2012, s. 147) triangulací rozumíme „*kombinaci různých metod, různých výzkumníků, rozdílných zkoumaných skupin nebo osob, rozdílných lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu.*“ V souladu s Denzinem chápeme tedy triangulaci jako „*vzájemnou validizaci různých metod*“ (Hendl, 2012, s. 147).

Triangulací existuje dle odborné literatury několik. K povaze našeho výzkumu blíže specifikujeme námi zvolené v souladu s rozdělení dle Denzina. Datová triangulace spočívá v použití různých datových zdrojů. Jedná se tedy o zkoumání jevů v různých časových obdobích, u rozdílných osob a na rozdílných místech. Další triangulací je metodologická triangulace, která kombinuje různé výzkumné metody, které se ovšem kombinovat dají a tím si můžeme zajistit kvalitu našich dat (Hendl, 2012).

V případě našeho výzkumu byly zvoleny následující:

- a) triangulace datová – jev byl zkoumán v různých časových momentech, na různých místech, ale i u různých osob;
- b) triangulace metodologická – přímé zúčastněné pozorování, hloubkové polostrukturované rozhovory s učiteli, hloubkové polostrukturované rozhovory s žáky, analýza dat a materiálů.

V rámci celého šetření jsme se snažili o maximální možnou anonymitu všech zainteresovaných osob. Školám jsme dali odlišná krycí jména, každé paní učitelce jsme dali dílčí jméno podle názvu její školy. Žáci jsou vedeni jako žáci, nikoli pod jejich vlastními jmény.

O předmětu a cíli celého výzkumu bylo vždy informováno vedení školy, které s výzkumem souhlasilo, a po samotném závěru mu budou poskytnuty výsledky celého šetření. U každého rozhovoru byl na audionahrávce zaznamenán souhlas s poskytnutím nahrávky.

Zákonní zástupci všech nezletilých žáků byli předem informováni o celém výzkumu a poskytli souhlas s tím, aby se tento žák mohl rozhovoru účastnit.

## 2.5 Analýza dat

Analýza dat našeho výzkumného šetření probíhala vlastně od samotného začátku, kdy byl přepsán první audiozáznam rozhovoru s učitelem. Pro získání kvalitních dat jsme přistoupili k přepisu veškerých pořízených audiozáznamů do písemné podoby. K tomu jsme využili transkripční konvenci od A. E. Leix (2006). Tato konvence je systém, který byl vytvořen na základě rozsáhlého studia transkripcí. Umožňuje nám zaznamenat verbální projevy, jako jsou různé pomlky, smích apod. Autorka uvádí pro různé projevy klávesové zkratky (tabulka 1), které mohou jednak urychlit přepis a zároveň díky nim můžeme zaznamenávat různé podstatné projevy, které bychom jinak těžko zaznamenávali.

Tabulka 1

*Transkripční konvence A. E. Leix*

otázka	?
oznámení; klesavá kadence	.
naznačení pokračování výpovědi	,
zdůraznění slova nebo jeho části	<u>text</u>
zdůraznění konce výpovědi, výkřik (zvolání, rozkaz)	text!
pauza	...
hezitační zvuk (eee, yyy)	#
smích	@
hovor se smíchem	@text@
nesrozumitelný úsek	(?)
těžce srozumitelný, předpokládaný úsek	(text)
přítakání neverbalizované (uhm)	&
náhlé přerušování výpovědi	tex/
bezprostřední navázání na předchozí výpověď partnera	=



text mluvený současně, tzv. <i>overlap</i>	[ ] hranaté závorky pod sebou A: a potom [ona] B: [ne] to nebylo takhle
komentář autora transkriptu	<text>

Pozn. Převzato z Leix (2006, s. 92).

Všechny audiozáznamy z rozhovorů byly nejprve zálohovány, poté došlo k jejich transkripci. Ta byla prováděna pomocí programu Express Scribe 5.78, který nám umožňuje maximální možné zpomalení mluveného slova či redukci šumu. Všechny nahrávky byly přepsány do MS Word a vzhledově byly rozděleny na dvě části: označení mluvčích, samotné otázky či výpovědi (ukázka v příloze 4 a 5).

Současně s transkripcí byla prováděna analýza veškerých dat a materiálů, která byla založena na třídění dle oblastí výzkumného šetření.

Poté bylo prováděno otevřené kódování za pomoci softwarového programu pro kvalitativní analýzu dat MAXQDA 11. Kódování probíhalo v několika etapách, které na sebe navazovaly. V první fázi byly přidělovány kódy ad hoc, v následující fázi byly kódy konkretizovány nebo přejmenovány. Následně proběhlo jejich třídění a hierarchizování do kódovacího systému. Pro kódy byly voleny běžné názvy, odborné názvy anebo tzv. in vivo kódy<sup>16</sup> (např. „smajlíci“, „biče“) (ukázka v příloze 23).

Současně s kódováním v MAXQDA probíhalo kódování materiálů a fotografií (ukázka v příloze 21) a poté opětovné kódování v MS WORD (ukázka v příloze 22). V samotném závěru byla provedena analýza dat. Švaříček a Šeďová (2014) uvádí několik možných způsobů, jak zpracovat získaná data z otevřeného kódování. Náš postup se dle našeho názoru přibližuje tzv. technice „vyložení karet“, která spočívá v tom, že z cyklu kódu, které nám vzniknou, uspořádáme určitou linii, na základě které je sestaven text. Tento text je sestaven tak, že je určitým převyprávěním jednotlivých kategorií. Náš postup byl velmi podobný, kdy jsme ze systému kódů jednotlivých učitelů, jejich žáků a různých materiálů vytvořili souvislý text, který popisuje a charakterizuje jejich hodnotící systém.

<sup>16</sup> In vivo kódy znamenají, že jako kódy fungují některé výrazy, které užili sami respondenti (Švaříček & Šeďová, 2014).

## 2.6 Výzkumná zjištění

### 2.6.1 Květinová škola

Z analyzovaných dokumentů vyplývá, že celý vzdělávací systém této školy je v oblasti hodnocení zaměřen na sebehodnocení žáků a slovní hodnocení, vše pod vlivem kritického myšlení. Květinová škola bere hodnocení jako důležitou součást práce všech učitelů, která je velmi časově náročná, ale zároveň nezbytná. Na základě slov některých učitelů se škola orientuje v množství času a prostoru na hodnocení až výjimečně.

Tato škola se orientuje na kritické myšlení, některé paní učitelky jsou i lektorkami RWCT. Po jejím zavedení, prošlo kurzy RWCT zhruba 90% učitelů a proto se škola vyznačuje využíváním aktivních metod RWCT.

Je to škola, ve které jsou žáci 1. a 2. třídy hodnoceni pouze slovně, což je bráno jako privilegium. Od třetí třídy jsou žáci hodnoceni pomocí pětistupňové klasifikační stupnice, kde je daná přesná stupnice a zároveň procenta, čehož se všichni pevně drží. Také mají učitelé dáno, kolik má být v rámci pololetí uděleno nejméně známek z každého předmětu. Přes toto všechno jsou učitelé, kteří k vysvědčení píší několikastránkové slovní hodnocení, jiní píší dopisy svým žákům k vysvědčení a někteří píší jen pár řádků pro upřesnění známek, to je vše nad rámec.

Tohoto systému se drží všichni učitelé a zároveň si dotváří své vlastní postupy na základě vlastních potřeb. Sami dotazovaní zmiňují, že v ostatním mají vlastně svobodu a mohou si dotvářet postupy podle svých osvědčených zkušeností. Vzhledem k tomu, že tato škola se opravdu orientuje na kvalitní hodnocení, tak si každý učitel promýšlí své vlastní dílčí postupy v hodnocení, které jsou skutečně propracované.

Na prvním stupni bývá už zvykem, že se používá systém čtvrtletních hodnotících tabulek, které jsou určeny k sebehodnocení žáků. Žák sám sebe ohodnotí, učitel to okomentuje a poté to okomentuje i rodič.

Škola považuje hodnocení žáků za velmi podstatné a všichni její učitelé dbají na sebehodnocení dětí a vrstevnické hodnocení. Učí žáky umět si dát pochvalu, umět lehce a něžně něco vytknout, co se jim třeba nelíbí. Vše je realizováno na bázi popisného jazyka.

Škola stále hledá různé způsoby, jak sjednotit hodnocení na jejich škole, ovšem vzhledem k tomu, že jsou učitelé poměrně dost tvořiví, tak se to hledá jen těžko. Nicméně je nastavená určitá linie, které se učitelé drží (1., 2. třída slovní hodnocení, od 3. třídy známky a klasifikační stupnice), takže výstupy jsou stejné a to ostatní si učitelé volí na základě svých potřeb.

Jako další přednost této školy vnímáme konzultace ve stylu učitel, žák, rodič. Teoretické poznatky o této formě konzultací zmiňujeme v teoretické části práce u programu Začít spolu. Tyto konzultace probíhají vždy ve čtvrtletí, kdy na každého žáka je vyhrazeno 20 až 30 minut. Při těchto schůzkách se dítě samo hodnotí, co se mu povedlo, v čem se mu nedaří, co bude dělat pro to, aby se mu dařilo lépe. Jedná se tedy jak o sebehodnocení žáků, tak zároveň o navázání kontaktu s rodiči. Učitel i rodič se mohou vyjádřit k názoru žáka, mohou jej doplnit. Klasické třídní schůzky se konají pouze před výjezdem jako je škola v přírodě nebo lyžařský kurz a jsou na bázi informací k dané akci.

### **Základní škola Květinová – p. uč. Pivoňková – 2. třída**

Rozhovor nám poskytla paní učitelka a dvě dvojice jejich žáků, vždy se jednalo o dívku a chlapce. Paní učitelka Pivoňková učí 5. rokem. Již od mládí toužila pracovat s dětmi a šla si za svým jasným cílem. Ve své profesi učitele spatřuje poslání, které ovšem vnímá více v oblasti výchovy než vzdělávání. Její snahou je naučit děti vědomostem, ale především z nich udělat dobrého člověka, který obstojí ve společnosti a bude si stát za svým názorem.

Tato paní učitelka je plně kvalifikovaná a absolvovala také kurzy RWCT a školení na sebehodnocení žáků. Sama má ale pocit, že největším přínosem je vzájemné předávání informací a zkušeností v rámci pedagogického sboru.

System paní učitelky Pivoňkové, jak své žáky hodnotit, se zdá být vcelku promyšlený. Svě žáky pravidelně hodnotí do žákovské knížky pomocí „smajlíků“, které mají 4 stupně (ukázka v příloze 6). Tyto stupně nám žáci jasně popsali: *Tak když tam dá velkého usměvátka s velkou pusou tak jako řekne velký usměvátěk nula až jedna chyba, menší usměvátěk třeba je dvě až tři chyby, polomračoun to je asi až do pěti a míň a pak už jen mračoun.* Tito „smajlíci“ fungují vlastně na bázi známek, ale pouze ve čtyřech stupních. Liší se tedy v tom, že žák nedostane jedničku, ale dostane největšího „usměvátka“. Paní učitelka pravidelně své žáky hodnotí do sešitu prostřednictvím rázeček nebo slovního

hodnocení. Pokud mají děti několik chyb, tak dává hvězdičku a pokud mají větší množství chyb, tak dává podpis. Celý tento systém má každý žák nalepený v žákovské knížce, aby on i jeho rodiče věděli, co daný „smajlík“ znamená. Děti dopředu ví, jak bude práce hodnocena. Paní učitelka sama poukazuje na to, že děti někdy chtějí vědět dopředu, na kolik „smajlíků“ práce bude. Z toho potom plyne, že žáci danou činnost nedělají proto, že by chtěli a snažili se mít to dobře, ale dělají to pro to, aby ty „smajlíky“ získali. Je to evidentně přirozené, ovšem toto není smyslem a cílem hodnocení, jak popisujeme dále. Hodnocení práce dětí probíhá na základě předem nastavených kritérií, která žáci předem znají. Dle našeho názoru je tento systém dobře promyšlený, z výpovědí žáků je zřejmé, že systému rozumí a vyhovuje jim.

Vzhledem k tomu, že se činnosti opakují, tak si pamatují i kritéria, která se k nim váží (úprava, počet chyb atd.). V případě projektové výuky byl hodnocen výsledný plakát. Byla dána následující kritéria, podle kterých žáci hodnotili: *Na plakátu, který někde vystavíme, by měl být srozumitelný nadpis; plakát by měl obsahovat informace, o čem projekt je; plakát by měl být čitelný, tj. velká písmena a úprava; plakát by měl být na první pohled srozumitelný; součástí by měly být obrázky; celkově by měl být plakát přiměřeně zaplněný.*

Do systému hodnocení neodmyslitelně patří i slovní hodnocení, které je paní učitelkou považováno za velmi hodnotné. Děti dostávají slovní hodnocení vždy k vysvědčení. Jako vlastní úskalí spatřuje paní učitelka v tom, jak správně slovní hodnocení psát. Sama stále hledá cestu, aby bylo toto hodnocení pro žáky uchopitelné, objektivní a co nejvíce vypovídající o jejich práci. Zároveň je ale využíváno i průběžně, když děti dostanou do sešitu „smajlíka“, tak ho paní učitelka doplní komentářem, který se k vykonané práci váže. Význam tohoto komentáře je doplnit a upřesnit „smajlíka“. Pro děti je tak výsledek uchopitelnější a ví, jak s ním dál pracovat a naložit. Jedná se o poznámky typu: super, zlepšil ses, chtělo by to dotáhnout. Ze slov dětí je zřejmé, že jim tento způsob vyhovuje, protože jsou rády, když dostanou „usměváčka“, který je doplněn buď o povzbudivou zprávu anebo o zprávu, která vyjadřuje, v jaké oblasti je nutné zlepšení. Žáci si tak mohou v hlavě srovnat, jak se jim daří a v případě, že mají k hodnocené práci otázky, mohou vyhledat paní učitelku, která jim vše ještě popíše slovně prostřednictvím rozhovoru.

V této třídě jsou děti zvyklé také na vrstevnické hodnocení neboli hodnocení mezi žáky navzájem. Tato činnost se objevuje pravidelně. Žáci mají prostor k hodnocení pokroku jejich spolužáků. Jedná se především o psaní v písance, kdy posuzují, jak se jejich

spolužáci v psaní zlepšili. Tato činnost většinou probíhá po určitém časovém úseku, kdy žáci napíší vybranou část v písance, poté ji odnesou otevřenou na koberec a utvoří z nich kruh. Žáci poté prochází kolem všech písanek a hodnotí, jaký pokrok je zaujal, co by ocenili nebo co by naopak svému kamarádovi doporučili. Např.: *Mně se líbí tato písmenka, jsou úhledná, oceňuji velké písmo.* Pokud někdo nechce, nemusí svůj názor říkat nahlas.

System ocenění a doporučení funguje také při skupinových pracích, kdy děti na zadní stranu dané práce napíší jména všech členů skupinky a vzájemně si dávají „usměváčky“, které poté doplní slovním komentářem. Předávají si tedy vzájemné postřehy, které se týkají jejich odvedené práce, ale zároveň také práce pro jejich skupinu. Všichni mají možnost vyjádřit, jak se jim ve skupince pracovalo a co by pro příště mohli zlepšit (ukázka v příloze 7). V rámci vrstevnického hodnocení děti samy popsaly ještě další techniku, kterou dělají: *Ano to máme takovou jednu aktivitu to jsme dělali nedávno že jsme se sešli na kruhu a mohli jsme dát ocenění komukoli, ale muselo to být tomu, co sedí vedle nás to byl jako základ a napsal jsi mu proč ho oceňuješ co tě třeba baví s nim dělat atd. takže třeba milý Šimone vážím si toho, že umíš dobře počítat jsi můj největší kamarád.* Podstatou této techniky je najít u svého souseda něco, za co bych ho mohl ocenit, aby každý měl pocit, že je za něco oceněný. Techniku ocenění a doporučení také využívají při prezentaci přečtených knih. Každý žák, který doma přečte knihu, ji poté přinese do školy a svým spolužákům ji představuje. Ti mohou dávat doplňující otázky (maximálně 3) na věci, které je o knize zajímaví a poté dávají žákovi, který knihu představoval ocenění (maximálně 3) anebo doporučení (maximálně 1). Např.: *Otázky – Komu bys tuto knihu doporučil?; Myslíš, že tuto knihu zvládne každý čtenář?; Jak jsi k té knize přišel? Ocenění - Chtěla bych ocenit za to, jak čte, čteš hodně dobře.; Chci tě ocenit za to, že sis vybral právě tuto knihu, která je velmi pěkná. Doporučení – Moc jsem neslyšela konce vět, doporučila bych ti víc klesat na konci vět.*

Sebehodnocení je v této třídě automatickou součástí hodnotícího procesu. Je rozděleno na několik typů, které se od sebe liší. Prvním typem sebehodnocení je týdenní, které mají žáci v lavici a po skončení každého dne vybarví políčka podle toho, jak se jim za ten den dařilo. Políčka mohou doplnit i o slovní komentář. V závěru týdne se potom ohlédnou za tím, jak se jim daný týden dařilo, kdo má zájem, může své pocity sdělit ostatním nahlas. Paní učitelka k tomu může dodat svůj komentář, jak to vidí právě ona (ukázka v příloze 8). Dalším typem sebehodnocení je měsíční. To spočívá v tom, že na konci každého měsíce

děti dostanou připravenou tabulku, kde je učivo, které v ten daný měsíc procvičovali. Každý se ohodnotí vybarvením příslušného políčka se „smajlíkem“. Na výběr jsou tři „smajlíci“ (ukázka v příloze 9). Tuto tabulku si žáci nalepí do žákovské knížky a poté sebehodnocení doplňuje paní učitelka, která k němu přidává vlastní komentáře, doporučuje, v jaké oblasti se mohou zlepšit, co jim může pomoci. Posledním typem sebehodnocení je sebehodnocení čtvrtletní, kdy žáci dostanou velkou tabulku s učivem za celé čtvrtletí. Postupují stejně jako u měsíčního sebehodnocení, tedy si vybarví příslušné políčko – vždy se mi daří, většinou se mi daří, občas se mi nedaří, zatím se mi nedaří. Na zadní straně tohoto sebehodnocení děti ještě doplňují, v jaké oblasti udělaly pokrok, za co by samy sebe ocenily a jaké mají předsevzetí pro další období. Opět poté ho předají paní učitelce, která si jej bere domů a každému přidává své názory, zda souhlasí, nesouhlasí apod. Na zadní straně dodává příslušná ocenění a doporučení. Po tomto doplnění celé sebehodnocení předává žákům, kteří si jej zakládají do portfolií a ukazují doma rodičům. Ti poté mohou také projevit své názory jednak na celé portfolio a poté mohou udělovat ocenění a doporučení svým dětem za odvedenou práci. Toto sebehodnocení se provádí vždy před konzultacemi, aby si všechny strany ujasnily své postoje a názory. Na samotné konzultaci, kdy se sejde učitel, žák a rodič, se daný žák sebehodnotí a sám popisuje, jak se mu v období dařilo, kde udělal pokrok, co všechno zvládl, co mu naopak činí potíže a v čem musí zapracovat. Poté k tomu přidají své názory jak paní učitelka, tak i rodiče a domluví se na tom, jak pracovat dál, aby se žákovi dařilo (ukázka v příloze 10). Na závěr ještě zmíníme sebehodnocení v rámci projektové výuky, jehož výstupem byl plakát. Po skončení projektu přichází na řadu jeho hodnocení, jehož součástí je i sebehodnocení žáků, které je rozděleno do několika částí. V první fázi napíší všichni členové skupiny na zadní část své jméno a k němu dopíší „smajlíka“, jak si myslí, že pracoval, podle předem daných kritérií: ☺ *pracoval jsem vzorně a skupině jsem přispěl*; ☹ *do práce jsem se zapojoval jen občas*; ☹ *nezapojoval jsem se, nepřispěl jsem žádnou informací*. V druhé části si udělá ke svému jménu dalšího „smajlíka“ podle toho, jak si myslí, že mu projekt poskytl podstatné informace. Opět je vše na základě kritérií: ☺ *Hodně jsem si toho odnesl a zůstalo mi to v hlavě*; ☹ *projektu jsem se účastnil, ale moc si toho nepamatuji*; ☹ *z projektu jsem si neodnesl nic*. V poslední části hodnocení projektu žáci hodnotí to, jak se jim pracovalo ve skupině. ☺ *Pracovalo se mi hezky*; ☹ *vázla spolupráce*; ☹ *nepracovalo se mi dobře*. Po tomto sebehodnocení si děti napsaly na plakát kritéria, která jsme zmiňovali výše. Každá skupina obchází ostatní skupiny a ke každému kritériu udělí dané skupině jednoho

„smajlíka ☺, ☹, ☹“. V závěru dochází k vzájemnému předávání informací, udělují se ocenění a doporučení a každá skupinka má možnost obhajoby či argumentace, pokud s něčím nesouhlasí.

Nelze opomenout portfolio, které je ohlédnutím za prací každého žáka a tato třída si na něm skutečně zakládá. Každý žák si své portfolio vede sám a vkládá si do něj věci, které jsou podle jeho názoru cenné a mají váhu. V portfoliu tedy najdeme sebehodnotící listy, různé pracovní listy, obrázky, vlastní práce apod. Každý žák si portfolio vede již od první třídy a může tedy průběžně sledovat svůj pokrok např. ve psaní, v samostatných úkolech apod. U některých prací mají žáci vložený barevný lísteček, kde je nápis „Jů“, „Aha“ a nebo „Pokrok“. Označení „Jů“ znamená, že se žákovi práce líbila, dobře se mu dělala, povedla se mu, bavila ho a celá práce byla super. Označení „Aha“ znamená, když děti dělaly nějakou práci, kde odhalily něco, co doposud nevěděly a tato informace je překvapila. Může to být i v situaci, kdy se jim dlouhodobě něco nedařilo, např. rýsování a poté přišly na to, jak se to správně dělá, udělalo jim to radost, a proto si tuto práci označily jako „Aha“. Poslední označení „Pokrok“, kdy žáci sami usoudí, že se v dané oblasti zlepšili a mají za sebou velký kus práce. Mnohdy jim k tomu pomůže i ocenění ze strany paní učitelky anebo spolužáků.

Celkově se zdá, že systém hodnocení v této třídě je založený směrem formativního hodnocení, kdy je žákům poskytována zpětná vazba, žáci jsou hodnoceni slovně, ve třídě probíhá vrstevnické hodnocení a v neposlední řadě také sebehodnocení žáků. Systému hodnocení žáci rozumí, v průběhu pozorování bylo vidět spousta hodnotících aktivit, které jsme výše popsali a můžeme konstatovat, že sebehodnocení je zde přirozenou a nenucenou součástí běžné výuky, která žáky posouvá na jejich cestě k lepším výsledům.

### **Základní škola Květinová – p. uč. Konvalinková – 5. třída**

Rozhovor nám poskytla paní učitelka, jedna dvojice a jedna trojice jejich žáků. Paní učitelka Konvalinková svoji profesi učitele bere jako poslání, které vykonává již 17 let. Od mládí se chtěla stát paní učitelkou a nikdy to neměla jinak. Sama absolvovala kurzy RWCT, ve třech úrovních, které na sebe navazovaly.

Tato paní učitelka bere hodnocení jako naprosto nezbytné, které je nedílnou součástí výuky. Sama si uvědomuje jeho náročnost, vždy když přijde na řadu čtvrtletní

sebehodnocení, které s dětmi dělá, tak si vždy připomene, jak moc zdlouhavé, náročné a těžké je. Na druhou stranu si ale uvědomuje jeho váhu a smysl, který pro její žáky má.

Vzhledem k systému hodnocení žáků na škole, kde paní učitelka působí, tento systém dodržuje a sama si ho ještě obohacuje. Učí žáky 5. třídy, tudíž všem dětem uděluje známky. Používá klasickou pětistupňovou klasifikační stupnici. Žáci vědí, co která známka znamená a za kolik chyb je známka snížena. V případě jednoduššího úkolu také děti dostávají „hvězdičky“ nebo „smajlíky“. Systém a váhu těchto hodnocení nám jeden žák popsal takto: *Používá hlavně ty hvězdičky a smajlíčky a takovýchle věci, do úkolů hlavně. Jako ono se to takhle přímo nedá říct, ale kdybych měl třeba zlatáky, což by byla jednička a stříbrňáky, tak řekněme, že jeden zlaták má hodnotu pěti stříbrňáků. A když máš třeba 5 hvězdiček, tak ona řekne dobrý, to by mohla být jednička, ale samozřejmě ona to takhle nedělá. Ale ona si to jako poskládá, říká, jo tak tenhle tady v tý žákovský má za pololetí 7 hvězdiček a smajlíčky a za to mu můžu dát třeba plus. Má to tedy takový význam, že když se paní učitelka v pololetí nebo na konci roku rozhoduje, jakou známku udělí, může se podívat na získané „hvězdičky a smajlíky“ a podle nich se může rozhodnout. „Hvězdičky i smajlíky“ se také sbírají za domácí úkoly. Ve třídě platí pravidlo, že pokud mají děti domácí úkol, který je pro ně obtížný a ví, že jim zrovna daná látka nejde, tak mohou udělat domácí úkol náhradní. Aby bylo zřejmé, že děti na domácí úkol nezapomněly, ale pouze byl pro ně obtížný. Bezpochyby následující den si mohou s paní učitelkou domluvit setkání, kde by jim danou látku ještě přiblížila.*

V pololetí a na konci školního roku žáci dostávají vysvědčení, kde mají klasické známky. Zároveň dostávají od paní učitelky dopis, který je na bázi vzkazu. Popisuje pokrok, který žáci za pololetí udělali, proč jsou hodnoceni tak, jak hodnoceni jsou, v čem mají ještě mezery a celkové pocity. Dopisy jsou povzbuzujícím vzkazem, který žáky motivuje k pokroku v jejich práci.

Dalšími typy hodnocení, které tato paní učitelka využívá, jsou vzkazy. V určitých chvílích, pokud dá někomu známku, tak ji potřebuje ještě doplnit slovním komentářem např.: *Přijď za mnou, dovysvětlím ti to.; Zlepšil ses, mám radost.* Mnohdy se to stává u žáků s ne příliš dobrými výsledky, kdy je potřeba známku doplnit slovním komentářem, ať už je to ocenění nebo doporučení, anebo nabídka pomoci. Toto funguje i opačně, že děti mohou psát ke své práci vzkaz pro paní učitelku, který může vystihnout určité nejasnosti.



Mezi nejčastější a zároveň nejvhodnější hodnocení se na základě výpovědi této paní učitelky stává okamžitá zpětná vazba. Po každé činnosti, kterou děti udělají, okamžitě zhodnotí, jak se jim dařilo. Sama uvádí: *Já mám ráda popisné hodnocení mluveným projevem. Jako ani ne písemně, protože už to člověka zavazuje k něčemu, vyjadřovat se, dát to na papír, dát tomu nějakou formu. Kdežto opravdu, když mi něco uděláme a hned si to řekneme, hned na to zareagujeme, tak to mě vyhovuje, to mám ráda. Řekněme, že je to slovní hodnocení ústní formou, která je okamžitou reakcí v danou chvíli.* Je zřejmé jak z rozhovorů, tak i z pozorovaných hodin, že okamžitá zpětná vazba je skutečně nejčastějším typem hodnocení, které se v této třídě využívá. Žáci v danou chvíli přesně vědí, zda se jim dařilo či nikoli.

Vrstevnické hodnocení, často děti píší vzkazy dětem. Po určité činnosti děti píší svým spolužákům vzkaz. Zkontrolují práci druhého a napíšou srozumitelný vzkaz, který si potom dotyčný žák přečte a má možnost s tím souhlasit i nesouhlasit. Tato činnost se ve třídě nazývá „kolotoč“. Když probíhá samostatná práce, tak po jejím skončení paní učitelka řekne „kolotoč“ a děti si musí sednout na jiné místo. Probíhá společná kontrola dané práce nahlas a každý opravuje tu práci, u které sedí. Nejprve opraví chyby a poté dopíše vzkaz, většinou se píše pozitivní vzkaz. V případě, že žák napíše jeden negativní, tak musí vymyslet alespoň dva pozitivní vzkazy (ukázka v příloze 11).

Hodnocení na základě kritérií je samozřejmostí. Žáci dopředu vždy znají kritéria pro hodnocení dané práce, a proto si mohou dát pozor, aby nic nepodcenili. Nejčastěji se dávají kritéria pro projektovou práci. Žáci si vzpomínají na kritéria projektu: *Když jsme měli projekt Kraje České republiky, tak kritériem bylo: musí tam být napsané tohle a tohle, prezentace zabere tak do 10 minut, píšete tam jen základní, stručné informace a nemusíte se moc rozepisovat.* Podobně tomu je podle žáků i u geometrie. *Často u matematiky, když máme geometrii, i když to budete mít správně naměřený, hodnoty správně, ale budete to mít upatlaný a nebude to úhledný, tak to prostě na tu dobrou známku nestačí.*

Sebehodnocení žáků je běžnou součástí, dá se říci, že každodenní. Vzhledem k tomu, že jsou žáci již v 5. třídě a mají za sebou spousty sebehodnotících aktivit, které prováděli i s jinou paní učitelkou, tak jsou schopni svůj výkon ohodnotit a zamyslet se nad svojí prací. Je to jejich běžná součást výuky. I když to není povinnost, tak v této třídě žáci provádějí sebehodnocení také čtvrtletně pomocí tabulky. Opět mají sepsané učivo, které si měli v průběhu čtvrtletí osvojit a sami barví políčko „smajlíka 😊 - umím“, „smajlíka 😊 - umím

s chybami“ nebo „mračouna ☹ - neumím“. Poté list předávají paní učitelce, která doplní své komentáře. Poté sebehodnocení dáváme rodičům, kteří mohou připsat svůj názor. Někdy si rodiče mohou všimnout, že se něco děje a to poté probírají na domluvených konzultacích. Sebehodnocení je pro děti v této třídě běžnou činností, která je nijak nepřekvapí.

Sebehodnocení žáků je prováděno i v rámci skupinových prací. Příkladem je skupinová práce, která je rozdělena do třech částí. V první části žáci řeší určitý úkol, po kterém každý na předepsaný list hodnotí, jak pracovala skupina a zároveň sebehodnotí vlastní práci. Vše pomocí „smajlíků“ (☺,☹,☺). Každý žák doplní určitého „smajlíka“ a zároveň dopíše slovní komentář. Každý člen skupiny dostane číslo 1 – 4 a vzniknou expertní skupiny. V další fázi skupinové práce pracují na bázi expertní skupiny, kdy má každá expertní skupina místo ve třídě a tiše čte daný text, zvolí si jednoho expertního člena a ten předá informace domovské skupině. Následuje opět hodnocení, jak pracovala expertní skupina a sebehodnocení vlastní práce. V poslední fázi domovská skupina pracuje se všemi získanými informacemi a snaží se je sepsat tak, aby vznikl ucelený a srozumitelný materiál pro ostatní. Po této činnosti opět následuje hodnocení práce domovské skupinky a sebehodnocení vlastní práce. V závěru, kdy skupiny přednáší svoji práci, je rozebíráno i hodnocení, udělují se ocenění a doporučení pro příště (ukázka v příloze 12). Metodou expertních skupin se zabývá Kasíková (2010). Poukazuje na dvě možnosti, jak je možné tuto metodu do vyučovacího procesu zařadit. Prvním způsobem je, že učivo je rozděleno do šesti částí, žáci jsou tedy rozděleni do šestičlenných týmů, kdy každý člen má svůj díl učiva, který studuje. Po určité době se vytvoří expertní skupiny, kdy se sejdou žáci, kteří studovali stejný díl, nad kterým diskutují. Poté se vrátí do své původní skupiny a učí ostatní svůj díl učiva. Druhou možností této metody je, že se opět vytvoří skupiny žáků, tentokrát čtyř- až pětičlenné. Každý tým má stejnou práci, ve které dostane každý člen skupiny určitý úkol, v němž se stává expertem. Následují expertní skupiny, ve kterých se sejdou žáci, kteří měli stejný úkol, nad kterým diskutují. Poté se vrací do svých původních skupin a ostatní členy skupiny seznamují a učí je své téma.

System hodnocení v této třídě je jasně daný. Obecně můžeme říci, že se udělují známky, protože tak stanoví filozofie školy. Ve třídě ale fungují i další možné způsoby hodnocení, především formativního hodnocení, jako je hodnocení vrstevnické, kriteriální,

sebehodnocení či zpětná vazba. Žáci přesně vědí, proč jsou za daný výkon hodnoceni určitým způsobem a mohou přinášet do procesu hodnocení vlastní postřehy a návrhy.

### **Základní škola Květinová – p. uč. Fialková – 5. třída**

Poslední paní učitelka z Květinové školy, která nám poskytla rozhovor, je paní učitelka Fialková a její žáci. Jednalo se o jednu dvojici a jednu trojici žáků z 5. třídy. Tato paní učitelka má praxi 27 let a i když chtěla od malička pracovat s dětmi, tak tomu tak nebylo. Nicméně ve školství působí od revoluce. Sama svoji profesi učitelky vnímá jako poslání a zejména jako svoji zálibu a koníček, ráda se věnuje dětem, baví ji děti vzdělávat, učit je a sama tvrdí, že na to musí mít ale člověk povahu, aby tuto profesi mohl vykonávat. Působí nejen jako učitelka, ale také jako mezinárodní lektorka RWCT. Sama se účastnila kurzu, který ji natolik zaujal, že se mu chtěla věnovat více. V současné době je lektorkou tohoto kurzu, vzdělává tedy učitele po školách a realizuje kurzy. Snaží se ve svém oboru rozvíjet, a proto se dále vzdělává v rámci určitých kurzů.

Hodnocení žáků v této třídě probíhá různými způsoby s převahou formativního hodnocení. Vzhledem k tomu, že ŠVP této školy udává od 3. třídy hodnocení známkami, tak musí probíhat i to. Nicméně se jedná o běžné známky, které jsou doplněny o kritéria, která musí daná práce splňovat. Jedná se o klasickou pětistupňovou klasifikační stupnici 1 – 5, která stojí na procentech. Např. pokud má žák splněno min. 90%, tak má jedničku. Za každou známkou navíc stojí ještě písmeno A, B, C nebo D. To je podle toho, zda byla splněna všechna kritéria. V případě, že ano, platí písmeno A. Pokud bylo jedno kritérium vynecháno, platí písmeno B atd. Kritéria jsou dána: počty chyb, celková úprava práce, obsah práce, aktivita v hodině a připravenost na hodinu. Kritéria žáci znají a dokáží je popsat. Ví, co se od nich očekává a na co si mají dát pozor, aby jejich známka nebyla snížena. Ke každé známce a písmenku je poté doplněna ještě římská číslice I. – IV., která představuje sociální dovednosti. Sama paní učitelka říká: *Římská 1 – 4 jsou sociální dovednosti. Spolupracuji, jsem aktivní v hodině, jsem aktivní v otázkách, připravuji se doma, neškodím přátelům nebo naopak pomáhám jim atd., když všechno plní tak mají římskou 1.* Z tohoto hodnocení tedy vyplývá, že hodnotí jak znalosti, dovednosti, tak i postoje. Znalosti jsou hodnoceny známkou, dovednosti písmenkem a postoje římskou číslicí. Paní učitelka je spolu se svoji kolegyní autorkou tohoto hodnocení, samy si ho vymyslely a využívají ho také některé jejich kolegyně. Sama ovšem dodává, že: *Je pravda,*

*že takhle relativně složitý hodnocení asi používá minimálně učitelů. Ale ono je to všechno relativně složitý, protože děti to mají v žákovský nebo alespoň ze začátku, než si na to zvyknou, jak jsem říkala, měly by to mít na lednici přilepený, aby rodiče viděli, co co znamená a oni už potom si to umí ohodnotit úplně sami. Takže to je složitý prvních 14 dní, dál ne. Samozřejmě, když píšeme dvě věty, tak z toho to nedělám, ale třeba když děláme Evropu a žáci prezentují, dělají na tom 2 měsíce, tak tam už je co hodnotit a tam už to přesně je o společné práci. Individuální i společná práce (ukázka v příloze 13). Na této bázi celkově fungují dva druhy známkování – tvrdší a volnější. Sama žákyně této třídy rozdíl popisuje následovně: *Ta volnější stupnice je vlastně když je to látka vážně docela nová a kterou jsme ještě pořádně nerozebírali ale ta tvrdší je když je látka stará, ale jak paní učitelka říká, tak my máme spíš tu krátkodobou paměť a spíš chybujeme v těch starých věcech. Ona nám řekne jaká je volnější nebo tvrdší, jako jaký to bude známkování jako jestli tvrdší jedna chyba dvojka anebo ta volnější kde je ještě jedna chyby jednička.**

Ze získaných informací konstatujeme, že je tento systém nesnadno pochopitelný. Museli jsme se několikrát na systém známek, písmen a římských číslic dotazovat, abychom mu správně porozuměli. Dokonce z výpovědí některých žáků je zřejmé, že oni sami mnohdy nevědí, jak to vlastně je, ale jsou tak celkově na systém zvyklí. Připadá nám, že myšlenka doplnění známky o určitá kritéria je v pořádku, nicméně dochází k takové kombinaci, které ne všichni rozumí.

V této třídě se setkáváme i jiným hodnocením než pouze známkami. V případě, že žáci píšou práci, která není na známky, tak dostávají razítka, nejčastěji sluníčka. Většinou se jedná o práce procvičovací, kde je důležitá zpětná vazba a doporučení pro další práci. Razítko tedy bývá doplněno o slovní komentář, který vystihuje podstatné informace. Zpravidla je připsáno doporučení, co je potřeba ještě procvičovat nebo možnost zastavit se pro dovysvětlení.

Žáci jsou hodnoceni také prostřednictvím rozhovoru, tedy slovně. Hodnocení slovní je neustálé, které povzbuzuje, ovšem důležitý je popisný jazyk. Typickým příkladem je hodnocení dílen čtení, kdy nejde o klasické hodnocení, ale o předávání názorů a vzájemné konzultování. Jedná se o zpětnou vazbu, kdy žákům paní učitelka říká své postřehy a oni mají možnost je konzultovat. V případě, že probíhá rozhovor, může být kladena následující otázka: *Co si myslíš, že bys pro to mohl do budoucna ještě udělat?* Žáci se v lepším případě

nad takovou otázkou zamyslí a mnohdy jdou za lepším cílem. Toto hodnocení žáci popisují jako podstatnou zpětnou vazbu.

Málo kdy se stává, že by žák byl hodnocen nahlas negativně, protože na to není vhodné prostředí. Většinou je ve třídě ruch, není tam tedy klid a není to ideální prostor. Často bývá v rámci hodnocení určitá kritika, která se nepěkně poslouchá před celou třídou. V rámci soukromí tedy není hodnocení sdělováno nahlas. Přijatelnější je forma slovních komentářů u dané práce, které mají žáci zaznamenané a mohou z nich vycházet v další práci.

Dalším typem je hodnocení vrstevnické, které je běžnou součástí výuky a zároveň je dle slov paní učitelky jedno z nejdůležitějších hodnocení vůbec. Sama dodává, že: *Hodnocení mezi těmi dětmi to má mnohem vyšší váhu, takovou osobní. Jako taková ta vnitřní motivace. Ode mě, když mají hodnocení, tak oni sami to berou a hlídají si to, to je to vnější. Budu mít pět jedniček. Mám pět jedniček s áčkem, to je úplně super. Ale od těch dětí, když jim řeknou prima, ale mohl bys pro to udělat ještě tohle, tak to jim jde daleko víc pod kůži, jak se říká. A daleko víc, je to osloví. Hodnocení by mělo ovlivňovat, jak se vyvíjíte dál.* Většinou se děti vzájemně hodnotí při samostatných pracích, kdy např. každý žák napíše vlastní příběh na zvolené téma a je ochotný ho přečíst nahlas. Ostatní žáci jej poslouchají a v závěru mu udělují ocenění, v čem je jeho příběh zajímavý a doporučení pro příště, čím by mohl příběh vylepšit. Systém ocenění a doporučení je velmi využívány v případě autorského čtení, které je záležitostí celé školy. Žáci píší příběh, který poté čtou v různých třídách. Je běžné, že i žáci prvního stupně čtou žákům z druhého stupně a naopak. Ostatní žáci, kteří naslouchají, poté píší ocenění nebo doporučení. Největší podíl má vrstevnické hodnocení na hodnocení portfolia, které zmiňujeme dále.

Slovní hodnocení, které jsme již popisovali je běžnou součástí. Vzhledem k tomu, že děti byly zvyklé z nižších ročníků na slovní hodnocení k vysvědčení, tak paní učitelka tento model hodnocení zanechala. Žáci tedy dostávají v pololetí i na konci školního roku k vysvědčení slovní hodnocení, které paní učitelka považuje za významné. Sama uvádí, že: *Děti to opravdu čtou, jestli vám někdo říká, že ty děti to odloží, není to pravda. Pokud jsou zvyklý, že jim píšete od 1. třídy slovní hodnocení, že to považujete vy za důležité a konzultujete s nimi pořád slovním způsobem jejich výsledky, tak oni to přijmou a považují to za důležité. Pokud jim tam napíšete tři fráze, který nemají smysl, tam za další rok už to číst nebudou.* Toto hodnocení vlastně popisuje, co se žákům povedlo, na čem by měli

zapracovat, v čem by se měli zlepšit a shrne práci dětí a cestu k jejich cíli. Vzhledem k běžnému využívání vrstevnického hodnocení jsou žáci lehce schopni sebehodnocení.

K sebehodnocení jsou tyto žáci vedeni již od 1. třídy a proto je jejich náhled na vlastní činnost a sebe samu přirozený. Žáci za sebou mají cestu, kdy se jim sebehodnocení stávalo bližším a sami si k němu našli cestu. Provádí ho běžně a žáci jsou schopni odhadnout svoje schopnosti. Děje se tomu tak především na zmiňovaných konzultacích, kde se děti hodnotí samy a paní učitelka s rodiči sebehodnocení doplňují. Pohled na vlastní činnost je hodně individuální a proto se může lišit. Nicméně žáci jsou ve většině případů schopni usoudit, jaké by měli mít schopnosti, znalosti a dovednosti, co se jim daří a co naopak. V této třídě se též provádí také čtvrtletní hodnocení prostřednictvím tabulek, které jsme již zmiňovali. Vzhledem k tomu, že jsou žáci již v 5. třídě, tak si již nevybírají ze „smajlíků“, ale příslušnou kolonku vybarví celou (daří se mi vždy), do půlky (občas se mi nedaří) nevybarví vůbec (nedaří se mi vůbec). Po doplnění se vše předává paní učitelce a ta pokud nesouhlasí, tak dopisuje procenta, jak si myslí, že mají daný úkol žáci splněný. Žáci procenta znají a číslo jim dokáže vyjádřit, jak na tom opravdu jsou a jak je potřeba zapracovat. Zadní strana obsahuje prostor, kde si sami sobě žáci mohou udělit ocenění a doporučení, což je pro ně mnohdy obtížné, jak sami říkají: *U toho sebehodnocení ještě tam máme vlastně zezadu takový kolonky za co by jsme se ocenili a tak a to je pro mě taky hodně těžký právě vymyslet to, jako za co. No a taky si dávat pozor v hodinách co třeba bereme a co na sobě máme hodnotit a umět sám sebe kritizovat protože když nám nejde něco tak že jo chceme být za frajery tak řekneme že mi to jde moc, ale ve skutečnosti to neumíme, tak asi být na sebe přísnější trochu.* Další žákyně dodává: *No spíš problém je se ocenit, paní učitelka se mě na konzultacích ptala na otázku čím si myslím, že jsem jakoby já výjimečná a já nedokázala odpovědět, protože mi to přišlo blbý to říkat, čím vynikám a tak a na tohle se mi odpovídá dost špatně.* Ze slov žáků je zřejmé, že jsou na sebehodnocení zvyklí, ale stále se na něm mají co učit, protože najít u sebe to, v čem vynikám je pro někoho obtížné, stejně tak jako pro někoho přiznat, že ještě neovládá to, co ovládat má. Snaží se s tím pracovat a být si v oblasti sebehodnocení jistější. Tomu velmi napomáhá hodnocení portfolií, které žáci v průběhu celého roku dělají.

Žáci mají portfolio z každého ročníku, kam si zakládají různé práce, ale v průběhu 5. ročníku si vedou portfolio s názvem „Mistrovské dílo“. Cílem „Mistrovského díla“ je porovnat práci 1. a 5. ročníku, kde je viditelný pokrok v různých oblastech. Např. zlepšení

písma, náročnost příkladů v matematice, výtvarné práce, diplomy a vše, co žáci považují za svůj úspěch a pokrok. Jedná se o ohlédnutí za pětiletou práci. Každý žák má předem daný termín, kdy bude své portfolio prezentovat. Žáci se na tuto prezentaci pečlivě chystají a berou jej jako podstatný úkol. V průběhu prezentace žák své portfolio představí, poukáže na své porovnávací práce, popíše svůj pokrok, sám vyjádří, v čem cítí jeho posun a v čem nikoli. Hodnotí se prezentace portfolio, pro kterou platí daná kritéria, např.: porovnání 1. a 5. třídy, zařazení aha prací, jů prací a pokrokových prací, způsob prezentace, přednes, rozřazení a uspořádání celého portfolio. Role posluchačů jsou jasné: dávat pozor, naslouchat, psát si poznámky, ocenění, doporučení a chystat si otázky. Po skončení prezentace si děti rozdají barevné lepicí lístečky, na které mají napsat ocenění a doporučení, pro jejichž udělování mají daná kritéria. Jedná se o vyjádření, které je konkrétní, srozumitelné a vypovídající. Žáci to popisují jasně: *Ne, aby to bylo jako je to hezký nebo máš to ošklivý, ale že je to třeba nepřehledný atak., aby ten dotyčný spolužák vědět, co je fakt jako pěkný anebo naopak co by se mohlo vylepšit.* Ocenění a doporučení každý vyjádří nahlas včetně paní učitelky a prezentující má možnost na to reagovat. Poté mu všichni barevné lístečky dají a on si je do portfolio nalepí, aby si je později mohl číst. Jako ocenění bylo uděleno: *Libí se mi, že jsi mluvil srozumitelně a mělo to hlavu a patu, taky se mi líbí, jak máš portfolio pěkně uspořádané.* Jako doporučení bylo např.: *Nadepiš si jednotlivé části, bude to přehlednější. Příště si na tu přípravu dej víc času, ať víš, co máš říkat. Do portfolio přidej více obrázků, pěkně maluješ.* Na závěr děti mohou klást doplňující otázky (ukázka v příloze 14). Hodnocení portfolio působilo velmi přesvědčivě, je vidět, že jsou k němu žáci vedeni. Techniku ocenění a doporučení mají žáci zvládnutou a bylo až překvapující, jak se nad každou prací dokáží zamyslet.

V této třídě se hodnotí sice známkami, což je výstupem, ale celkově převládá formativní hodnocení založené na zpětné vazbě. Žáci diskutují, hodnotí se vzájemně, znají kritéria hodnocení a jsou schopni sebehodnocení. Je zřejmé, že se v této třídě zakládá na kvalitním hodnocení, které se vždy opírá o kritéria. Nechybí ani slovní hodnocení, které je přirozenou součástí. Propracovanost jednotlivých hodnotících metod je obdivuhodná.

## 2.6.2 Barevná škola

Z analyzovaných materiálů vyplývá, že hlavním cílem této školy je být přitažlivým a bezpečným prostředím pro své žáky a jejich rodiče. S tím souvisí i určité priority této školy. Jednou z hlavních priorit je hodnocení žáků, které vede k poskytování zpětné vazby a tím dochází k posunu žáků v jejich práci.

Ve škole panuje „tradiční“ systém známek, tedy pětistupňová klasifikační stupnice, která je postavena na procentech. Je to hlavní hodnocení, jehož výstupem je vysvědčení pro každého žáka. Všichni učitelé se tohoto systému pevně drží, zejména při psaní ředitelských testů či jiných výstupů. Nicméně každá paní učitelka si hodnocení upravuje na základě svých zkušeností, potřeb a možností.

Z dokumentů školy a z výpovědi učitelů je zřejmé, že se v posledních letech škola usilovně snaží o rozvíjení formativního hodnocení, které postupně zařazuje do své filozofie. Vedení školy tedy apeluje na zařazování slovního hodnocení, vrstevnického hodnocení, sebehodnocení žáků a také hodnocení učitelů svými žáky. Učitelé mají možnost se v těchto oblastech také vzdělávat.

Učitelé si do své výuky zařazují různé metody, jako jsou dopisy k vysvědčení, slovní komentáře ke známkám, hodnocení razítka či „smajlíky“. Učitelé hodnocení přizpůsobují individuálním možnostem svých žáků a snaží se je v oblasti hodnocení rozvíjet. U žáků se specifickými poruchami učení je slovní hodnocení naprosto běžné, učitelé se snaží vystihnout silné stránky žáka a poté poukázat na možné mezery.

Velký důraz je kladen právě na sebehodnocení žáků, které se učitelé snaží u svých žáků rozvíjet. Zásadní roli zde mají učitelé z prvních a druhých tříd, kteří u žáků sebehodnocení zavádějí. Učitelé si mezi sebou vzájemně předávají zkušenosti a poznatky na metodických sdruženích, anebo na tzv. MePo neboli „Metodické Pondělky“. Tento pojem nám paní učitelka popsala: *Máme vytvořené skupiny po 4-5 lidech, skupiny vytvořil pan ředitel, protože všichni víme, že bychom si vybrali toho, kdo se nám do skupiny hodí, takže spolupracuje 1. stupeň většinou jsou to dvě paní učitelky z 1. stupně, nebo pan učitel a pak dvě paní učitelky z 2. stupně. A tam probíráme různé věci, např. právě hodnocení žáků.* Učitelé se setkávají několikrát do roka a vždy mají nějaký výstup. Někdy jsou to sepsané vlastní zkušenosti a názor, někdy je to videonahrávka apod. Vše spravuje jedna paní



učitelka, která ze všech skupin udělá jeden velký výstup a ten rozešle všem učitelům na škole, kteří mohou nasbírat další inspirace toho, co všechno mohou do výuky zařadit.

Tato škola se také snaží zařazovat situace, kdy mají žáci možnost hodnotit svého učitele. Pro všechny učitele je to tak vynikající zpětná vazba, zda práce nebyla náročná, zda v ní žáci spatřují něco nového nebo jestli byla pro všechny uchopitelná.

Závěrem lze říci, že se jedná o velmi aktivní základní školu, která se snaží zařazovat veškeré možné metody a techniky, které spějí ke kvalitě vyučovacího procesu. Hodnocení je zde považováno za podstatný pilíř celého vzdělávání.

### **Základní škola Barevná – p. uč. Červená – 4. třída**

Paní učitelka Červená je prvním učitelem, kterého jsme na Barevné škole oslovili. Spolu s ní také dvojici jejich žáků, kteří navštěvují 4. třídu. Jedná se o zkušenou paní učitelku, jejíž praxe ve školství činí 31 let. Práce s dětmi byla jejím snem, a proto se profesi učitelky věnuje celý život. Svoji profesi bere jednak jako zaměstnání a jednak jako poslání. Právě poslání spatřuje v předávání vědomostí svým žákům, učení děti řešit reálné situace, vést je k zodpovědnosti a svědomitosti. Nicméně dodává, že o poslání skutečně jde, ale také je to práce a člověk by se právě tím neměl nechat pojmout. Paní učitelka absolvovala kurzy kritického myšlení, různé tvořivé školy nebo čtenářských dílen.

Hodnotící systém této paní učitelky je prvotně založený na známkování, klasickou pětistupňovou klasifikační stupnicí, kterou samozřejmě doplňuje dalšími metodami hodnocení. Znamky jsou zvoleny z toho důvodu, že je takto hodnotící systém ve škole nastaven. Sama paní učitelka nám ale sdělila, že: *Už za ty léta je mi jasný, že to jinak nepůjde, ale 5 stupňů mi přijde hrozně málo. Protože tam se člověk jednoduše nevejde. Ale moje zkušenost je taková, pokud děti neoznámkuju, protože rodiče jsou na to zvyklí, tak pokud já budu jenom hodnotit slovně kladně a kladně a pak dám něco horšího než jedničku, tak rodiče se postaví a budou protestovat. Taková je moje zkušenost. Takže ten systém jak to vyvážit si zatím nedovedu dost dobře představit.* Znamky se odvíjí od procentuálního rozsahu, žáci vědí, za kolik chyb dostanou jako známku. Např. u diktátu je přesně dáno, za co jsou děti hodnoceny, mají přesná kritéria, která znají – správnost mluvnice, úprava diktátu, pokrok, snaha a úsilí. To úzce souvisí i s hodnocením dětí, které mají IVP či jiná podpůrná opatření. U těchto žáků je hodnocen především důležitý pokrok, kdy každý jejich úspěch musí být náležitě oceněn.

Známky jsou v mnohých případech doplněny o slovní komentář. V případě písemných prací je ke známce doplněn komentář, např.: *Velká pochvala.*; *Umiš psát i lépe.*; *Pozor na slova příbuzná.* Žáci tak mají lepší přehled o tom, v čem může být příčina snížené známky. V případě, že paní učitelka v průběhu vyučování zaznamená, že žákům nějaká oblast nejde, tak je hodnotí také slovně prostřednictvím rozhovoru. Většinou se tomu děje tak, že si paní učitelka tyto žáky individuálně zavolá a řeší spolu v čem je potíže, jak jim může pomoci, co je potřeba procvičovat apod.

Mimo známkování si paní učitelka s dětmi nastavila další způsoby, jak může hodnocení v jejich třídě probíhat. Velmi často jsou děti hodnoceny prostřednictvím „smajlíků“. Tento způsob využívá především pro činnosti, jejichž látka je nová a nepochybná. Sama paní učitelka dodává: *Když vím, že to je nová látka, není to ještě tak zažitý, tak rozhodně nepoužijeme známku, použijeme smajlíka a nebo když děti nechtějí dát jakoby horší hodnocení, tak tam jenom napíše jedna chyba.* Je zřejmé, že paní učitelka své žáky chce motivovat k lepším výkonům a nechce je od příští práce odradit horší známkou. Proto volí v první fázi razítka a „smajlíky“ a po procvičení teprve systém známek.

Žáci se v průběhu vyučování tak mohou hodnotit vzájemně. Děje se tomu tak v různých případech. U některých činností si děti vyměňují práce, proběhne společná hlasitá kontrola, děti si sešity opravují a poté svému spolužákovi připíší počet chyb nebo dokreslí „smajlíka“ (☺, ☹, 😊). V závěru se vždy každý zamyslí nad prací svého spolužáka a sdělí mu, v čem je jeho práce povedená a naopak v čem by ji měl příště zlepšit. Žákyně dodává: *Když třeba píšeme něco, tak si to můžeme vyměnit a nebo třeba když píšeme slovní druhy tak si to taky jakože můžeme někdy vyměnit a taky si to zhodnotit, ale nedáváme to pak paní učitelce, ty chyby co tam jsou to opravíme. Pak si říkáme co se povedlo nebo co můžeme vylepšit. Hrajeme si vlastně na paní učitelku. Ono od kamarádů se to bere jinak než od paní učitelky. Řekneme třeba tohle má fakt pěkně napsaný a nebo tohle bys měl umět líp měl by ses to doučit.* Žáci si tak předávají výborným způsobem zpětnou vazbu a paní učitelka jen doplňuje a upřesňuje, aby hodnotící funkci neměla jen ona. V jiných činnostech také funguje systém hodnocení potleskem, kterého se ovšem účastní jen ti žáci, kterým je to příjemné. Nikdo je do této činnosti nenutí. Vzájemné hodnocení se také v této třídě využívá pro hodnocení čtení. Žáci čtou v rámci čtenářských dílen stejnou knihu, někdy ji čtou i doma. Na každé dvě kapitoly pro ně má paní učitelka připravený pracovní list, který je založený na porozumění textu. Děti plní různé úkoly, mají zde i úkoly tvořivé,

kdy mají vymyslet různé otázky, úryvky apod. Poté mají společnou práci, kdy všichni pracovní list přinesou a vzájemně hodnotí práci spolužáků. Vždy dodávají, co se spolužákům povedlo, v čem je jeho práce výjimečná, co může pro příště zlepšit. Zároveň žáci fungují jako poradci, kdy sdělují možnosti, jak by spolužák měl postupovat příště a snaží se mu podat pomocnou ruku v případě neúspěchu.

K sebehodnocení jsou žáci vedeni již od první třídy. Jsou zvyklí na přemýšlení nad vlastní cestou, ať už je úspěšná či nikoli. Paní učitelka o svých žácích řekla, že: *Určitě, určitě dovedou posoudit svou chybu a dovedou říct, kde je potíž, určitě. Žáci mají ve třídě magnetickou tabuli, kde mají tři symboly – sova, včela, mračoun. Po některých činnostech nebo aktivitách žáci přiřazují své jméno k příslušnému obrázku, jak se jim práce dařila či nedařila. Význam jednotlivých symbolů nám paní učitelka popsala takto: *My nemáme dobrý, prostřední, horší, my máme chytrý jako sova, že jsem na něco chytrého přišel, pilný jako včelka, že jsem pracoval pilně, tzn. že ani to nemusím mít úplně dobře, ale opravdu jsem se snažil, i když se mi nepovedlo a špatný jako mračoun, kdy teda se dařilo špatně.* Děti mají na magnetech svá jména, přiřadí se k symbolu a kdo chce, může svoje rozhodnutí okomentovat. Například: *Ti pilní řekli jo chytří, dneska se mi zdálo, přišel jsem na tenhle systém výpočtu, ti pilní řekli neměl jsem to úplně dobře, ale opravdu jsem se snažil a u toho špatného hodnocení tam i máme taky, že děti řeknou, dneska mi to prostě nešlo* (ukázka v příloze 15).*

Tato paní učitelka je přesvědčena o tom, že sebehodnocení žáků se dělá celých 31 let její vlastní praxe, jen se nenazývalo sebehodnocení. Sama dodává, že: *Už na škole nás učili, že musíme slovně probrat, co je špatně, co je dobře, pochválit děti a také jim dát prostor k vlastnímu vyjádření.* Dle našeho názoru toto může být přesvědčení právě této paní učitelky, ale ostatní to tak vnímat nemusí. Podstatou sebehodnocení je, aby žák přemýšlel o své práci, o výsledcích a možných způsobech, jak dojít k cíli. Pravdou je, že sebehodnocení je jedním z témat, která jsou velmi často aktuálně řešena, ovšem dříve tomu tak nebylo. Zájem o sebehodnocení graduje a cílem bývá jeho přirozená implementace do procesu hodnocení.

Je vidět, že pro děti v této třídě je sebehodnocení naprosto běžnou věcí, se kterou se setkávají denně a snaží se v ní zdokonalovat. Samozřejmě záleží na předmětu, každý předmět má svoji specifickou a od toho se odvíjí i způsoby hodnocení žáků.

## **Základní škola Barevná – p. uč. Modrá – 2. třída**

Paní učitelka Modrá má praxi ve školství 16 let a poskytla nám rozhovor společně s dvěma dvojicemi žáků z její třídy. Sama uvádí, že vyrůstala v učitelské rodině a měla jiné plány, co se týká její profese. Ovšem postupem času zjistila, že pro ni bude práce s dětmi příjemná a to se v rámci studia stupňovalo. Svoji profesi považuje za velké poslání, které nejvíce vnímá v předávání zkušeností a vědomostí žákům, kteří o to stojí. Vzhledem k tomu, že učí děti především v 1. a 2. třídě, tak vnímá, jak tyto malé děti pracují s nadšením a chtějí vědět něco nového. Cokoli pro ně paní učitelka udělá, tak to ocení a to paní učitelce dodává velkou sílu a chuť pro přípravu dalších činností. Sama absolvovala kurzy kritického myšlení pod vedením paní Hany Košťálové a snaží se je co nejvíce do výuky zařazovat.

Hodnocení v této třídě probíhá mnoha způsoby. Jedním ze způsobů je známkování, protože je tak nastavený systém hodnocení ve škole. Děti sice dostávají známky na základě procentuální stupnice, ale paní učitelka si své hodnocení přizpůsobuje. Vzhledem k tomu, že učí malé děti, tak si myslí, že na špatné známky je času dost. Sama dodává: *Já mám ráda, když klasická známka je hodnocením, kdy děti ví, za co tu známku dostalo a proč to takhle je, já mám prvňáčky, kde úroveň psaní každého žáka je jiná, takže to, za co jiní dostanou dvojku, jiný může dostat jedničku, protože v tu chvíli tam došlo k velkému zlepšení.* Je zřejmé, že v této třídě je velkým kritériem hodnocení žákův pokrok a snaha na cestě k jeho cíli. Zároveň ale děti musí vědět, proč danou známku dostaly. Zámka je tedy většinou doprovázena komentářem, aby si žák uvědomil, že dostal jedničku proto, že paní učitelka oceňuje jeho snahu a velký pokrok od minulého výkonu. Žák si tedy musí uvědomit, že za jiných okolností by to jednička nebyla, ale paní učitelka mu ji dala z toho důvodu, aby ho povzbudila pro příště.

Nejčastějším typem hodnocení je v této třídě hodnocení razítky, slovní hodnocení a sebehodnocení žáků. Určité činnosti, které paní učitelka uzná za vhodné, hodnotí prostřednictvím razítek, jak obrázkových, tak se slovním komentářem, např.: *Pěkné.; Velká pochvala. Kombinuju to dohromady, ani jedno si myslím, že není dostačující tady u těch malých dětí jako samostatný. Přizpůsobuju to činnostem, které děláme.* V případě činností, které jsou psanou formou, tak je paní učitelka doprovodí psaným komentářem. Mnohdy se stává, že je také doprovodí ústním komentářem, který sděluje žákovi samotnému. Vyvaruje se tedy tomu, že by dala žákovi známku samotnou, to se nestává. Sami žáci tvrdí: *No třeba*

*nám napiše, když se počítá tak nám dá známku a pak k tomu připiše vzorné, výborný počtář, super práce, chválím tě, škoda chyb, pozor na znaménka atak. Druhý žák dodává vlastní pocit ze známkování: Já si myslím že je to úplně něco jiného než známka, známka je známka, ale když nám k tomu paní učitelka takhle něco řekne tak je to dobrý. No známka je jenom číslo na papíře a nejlepší je, když nám to paní učitelka řekne v čem se máme zlepšit, je to pro mě lepší.*

Celý hodnotící proces probíhá na základě kritérií, která žáci dobře znají. Pro různé činnosti mají různá kritéria, ale sami je dokáží vyjádřit, protože ví, co se v jejich pracích hodnotí. Jedná se především o následující kritéria: *Podle toho jak to jako máme napsaný, jak se hodně snažíme, podle toho jaký tam máme chyby, jak je to napsané že třeba to nemáme psát hodně u sebe a máme dělat mezery, třeba když neuděláme čárku za slovem a nebo třeba tečku, taky hodnotí hodně snahu, pokrok a při skupinkách hodnotí jestli pracovali všichni ze skupiny.*

S hodnocením skupinových prací také souvisí vrstevnické hodnocení. V rámci skupinových prací, které žáci vždy hodnotí, mohou vyjádřit svůj názor, jak se pracovalo jim, ale jak vidí práci ostatních členů skupiny. Vždy je důležité, jak si žáci rozdělili role, zda každý něco dělal a jak skupině pomohl. V závěru skupinových prací může každý ohodnotit svého kamaráda. Slouží k tomu pomůcka na nástěnce, kde jsou tři sovy s motivy ☺, ☹, ☹ a každý ohodnotí někoho jiného tím, že připne kolíček s jeho jménem k příslušné sovičce. Pokud chce, může přidat i komentář, co by na něm pochválil nebo naopak co by ocenil do příště, aby zlepšil (ukázka v příloze 16).

Vrstevnické hodnocení probíhá i u jiných činností, kdy mají žáci samostatnou práci, po jejím skončení si vymění sešity a při společné kontrole opravují chyby. V závěru připíší počty chyb a sdělí žákovi vlastními slovy, co si myslí, že se mu povedlo nebo co by měl zlepšit. Tento krok považujeme za podstatný, protože samotnou výměnu sešitů nelze považovat za vrstevnické hodnocení. Jeho podstatou je zamyslet se nad prací spolužáka, najít něco, za co jej můžeme ocenit a poté doporučit, co by mohl udělat jinak nebo na co si má dát pozor.

Sebehodnocení žáků je rozvíjeno již od prvního ročníku, tzn. že děti se s ním seznámily a snaží se v něm zdokonalovat. Zařazují běžné způsoby sebehodnocení jako je zvedání ruky, která představuje teploměr nebo metr, kterou slovně doprovodí, jestli se jim v práci dařilo, či měly nějaké potíže anebo se jim nedařilo vůbec. Sebehodnocení probíhá po většině

činností, mnohdy se děti setkávají v kroužku na koberci a mají prostor k vyjádření vlastního názoru na svůj výkon. Paní učitelka v tomto směru děti nechává, aby se samy ohodnotily a v případě, že cítí, že by se děti podceňovaly nebo naopak přeceňovaly, tak decentním způsobem zasáhne a snaží se vyjádřit i svůj názor, aby bylo hodnocení co nejvíce objektivní. Děti se sebehodnotí i do sešitů, kdy si mohou udělovat motivační razítka, které paní učitelka popisuje: *Jsou to klasická motivační razítka, která se dají běžně koupit, pochvala, pilný, přidej, ano, tak zaber, je tam mašinka, co jede do kopce, určitě to nejsou razítka, která by je demotivovala ty děti, jsou to razítka, která jsou opravdu pěkně udělaná.* Žák si nejprve promyslí, jak se mu dařilo a podle toho si sám razítko do sešitu dá. Žáci mají ve třídě také zavedený systém sebehodnocení, který je založený na připínání kolíčků ke „smajlíkovi“, který slouží ke zhodnocení celého dne. ☺ dnes se mi dařilo výborně, ☹ dnes se mi dařilo jen částečně ☹ dnes se mi vůbec nedařilo. Děti si připnou kolíček podle toho, jak si myslí, že ten den pracovaly. Není to povinné, pokud se zrovna někomu nechce, tak to dělat nemusí. Někdo naopak doplní slovní komentář a čeká na ocenění nebo doporučení od svých spolužáků nebo paní učitelky (ukázka v příloze 17).

Z hodnotícího systému v této třídě nám plyne, že nejvyšší podíl na hodnocení má vlastní pokrok a snaha žáků, což takto i žáci vnímají. Hodnotí se zde různými způsoby, děti hodnocení rozumí a jsou vedeni k vlastnímu hodnocení, což je podstatné.

### **Základní škola Barevná – p. uč. Zelená – 2. třída**

Poslední paní učitelkou z Barevné školy je paní učitelka Zelená, která nám poskytla rozhovor. Spolu s ní nám rozhovor poskytly dvě dvojice žáků, kteří navštěvují 2. třídu. Paní učitelka má praxi 19 let a účastnila se mnohých kurzů na čtenářské dílny, kde se seznámila i s možnými technikami kritického myšlení. Ve své profesi rozhodně spatřuje určité poslání, svoji práci vykonává ráda, práce s dětmi ji naplňuje, i když se netají tím, že jsou i věci okolo, které již tak v oblibě nemá. Za svým povoláním si šla celý život, od malička vyhledávala kontakt s malými dětmi, a proto zvolila profesi učitelky.

V této třídě převažuje hodnocení známkou, kde se známky odvíjí od procentuální stupnice. Paní učitelka tedy hodnotí na základě pětistupňové klasifikační stupnice, kde každý stupeň je ovlivněn počtem procent. Na konci roku a v pololetí žáci dostávají vysvědčení. Paní učitelka ovšem hodnocení známkou doplňuje různými typy hodnocení, které si sama přizpůsobuje.

Děti dostávají „hvězdičky, biče, mínusy“. Žáci nám pojmy vysvětlili takto: *Hvězdičky, že jsem třeba v něčem lepší, že jsem se zlepšil, že je vidět pokrok. Bič je vlastně podtržení, jako že to bylo úplně super, když je těžký úkol a my ho vyřešíme, že jsme na to jako přišli a to se píše když už to umíme skvěle a umíme to 100%. No a mínus je, když mám v něčem ještě mezery.* Paní učitelka toto hodnocení žákům připisuje ke známce do sešitu. Děti jsou také hodnoceny pomocí motivačních razítek, která je mají povzbudit anebo motivovat k lepším výkonům. V případě nějaké větší práce nebo skupinové práce jsou děti hodnoceny pomocí „smajlíků“.

Paní učitelka velmi využívá v průběhu všech hodin okamžitou zpětnou vazbu. Sama dodává: *Taková ta okamžitá zpětná vazba, gesty, úsměvem, mimikou, to je takový to hned.* Jedná se tedy o okamžitou zpětnou vazbu po konkrétní činnosti, kdy děti potřebují znát, zda se jim daří nebo nikoli. V případě rozsáhlejšího úkolu používá diskuzi. Jedná se o vzájemné předávání poznatků z vykonaných úkolů nebo činností. Tato diskuze je využívána, jak pro hodnocení ze strany učitele, tak pro sebehodnocení žáků a zároveň i pro vrstevnické hodnocení. Diskuzi využívá také v případě, že je potřeba doplnit známku nějakým komentářem. Někdy využívá psaný komentář a někdy také formu psaného komentáře a ještě diskuze. Sama dodává, že: *Opravdu ráda dávám ty jedničky to určitě, ale když se něco nepovede tak si to dítě vezmu k sobě a spolu o samotě si o tom promluvíme, kdy i to dítě mi může říct, jak se v dané situaci cítilo, proč se to zrovna nepovedlo a domluvíme se na dalším postupu abychom to vylepšili a zlepšili.* Pokud paní učitelka cítí, že daný výkon nebyl nejlepší, tak se všemi způsoby snaží žáka povzbudit, aby byl výkon příště lepší. Mnohdy se stává, že práce je na horší známku a paní učitelka si je vědoma toho, že by žáka spíše demotivovala. Z tohoto důvodu se někdy známkám vyhýbá a doplní pouze počet chyb. V takových případech, které se opakují je samozřejmostí navázání spolupráce s rodiči a hledání způsobů, jak žákovi pomoci.

Žáci této třídy dostávají ke každému vysvědčení dopis od paní učitelky. Nejedná se o oficiální dopis, ale o osobní. Paní učitelka se snaží sepsat průřez celým pololetím, v čem se žákovi dařilo, co mu činí ještě potíže, v jakých oblastech vyniká a jaké kroky mu doporučuje ještě podniknout. Je to dopis určený žákovi, ale zároveň je podstatný i pro jeho rodiče, kteří si mohou představit něco konkrétního, co si na známce mnohdy nepředstaví. Vždy se paní učitelka snaží, aby dopis vyzněl celý pozitivně, aby se hezky četl a motivoval žáka k jeho dalším výkonům (ukázka v příloze 18).

Na druhé straně oficiální slovní hodnocení píše paní učitelka žákovi, který má IVP a na základě doporučení z Pedagogicko-psychologické poradny, má být hodnocen pouze slovně. Žák je tedy hodnocen při běžných činnostech razítky, počty chyb nebo slovním komentářem. Vzhledem k tomu, že žák ale touží po jedničkách, tak pokud se výkon alespoň z části povede, tak mu paní učitelka jedničku dá. Sama vidí, jakou radost jednička vyvolá a žák má ihned lepší chuť do další práce. Celý systém hodnocení je projednán i s rodiči žáka, aby celému hodnocení rozuměli.

Žáci se také hodnotí navzájem v rámci vrstevnického hodnocení. Sama žákyně popisuje: *Jo třeba když máme taky pracovní list a nebo úkol na tabulku, tak když to uděláme, tak si je po třídě vyměníme a potom to kontrolujeme a na konec hledáme svoje listy a spolužáci nám ohodnotili ty listy, vždycky jiný spolužák nebo i na tý tabulce si třeba vyměníme, ohodnotíme.* Vrstevnické hodnocení provádějí žáci i ústní formou, zejména při prezentování přečtených knížek. To funguje na základě toho, že každý žák přečte doma libovolnou knihu, přinese ji do školy a představí ji svým spolužákům. Žáci si při naslouchání připraví otázky ke knížce, ocenění toho, co se jim na prezentaci nejvíce líbilo a doporučení toho, co by měl žák do příště na své prezentaci zlepšit. Prezentující žák má možnost reagovat a komentovat na základě vlastních postřehů. Mnohdy probíhá vrstevnické hodnocení i v rámci skupinových prací, kdy se po ukončené práci hodnotí všichni členové skupiny a mohou se vyjádřit k tomu, jak ostatní pracovali. S tím je spojeno i sebehodnocení, kdy se každý člen skupiny zamýšlí nad svým působením ve skupině a vyjadřuje, jak se mu pracovalo, čím skupině přispěl a v čem naopak nikoli.

Vzhledem k tomu, že paní učitelka učí tyto žáky od první třídy, tak je k sebehodnocení přivedla. Její snahou bylo zavádět sebehodnocení takovým způsobem, aby se skutečně každý žák dokázal nad svojí prací zamyslet. Běžně pro sebehodnocení využívá prstové hodnocení, kdy má ve třídě zaveden prstový, tříprstový a pětiprstový systém a žáci pomocí prstů vyjadřují svoji práci. Tuto činnost dělají hromadně, kdy každý zvedá ruce s příslušným počtem prstů, anebo individuálně, kdy má připravené papírové ruce. Žák má k dispozici papírovou ruku, na které prsty ukáže. Společně s paní učitelkou okomentují, proč zvolil daný počet prstů a co může ještě udělat pro to, aby příště mohl zvednout větší počet prstů (ukázka v příloze 19). Paní učitelka považuje sebehodnocení jako nedílnou součást výuky a snaží se jej zařazovat často. Sama popisuje důležitost sebehodnocení jako: *Fakt, že se žáci dokážou zamyslet nad tím problémem a dokážou zformulovat tu myšlenku,*



*což je dnes dost těžká věc, aby děti řekly ty svoje myšlenky smysluplně nahlas. To je jedna věc a druhá věc je taky, že musí děti dokázat přijmout od vrstevníka jak pochvalu, tak i kritiku a dokázat s ní pracovat.* Na prstovém systému bylo vidět, že je žáky oblíbený. Dle našeho názoru je žádoucí, aby to nebyla jen nahodilá činnost, ale aby se jednalo o důkladné promyšlení se komentářem. Je to jedna z možností, jak se žáci mohou v sebehodnocení zdokonalovat a mohou ho diskutovat společně s paní učitelkou. Důležité je promyšlení, proč právě takový počet prstů, co se mi dařilo, co jsem zvládl, kde mám mezery, jaké mi na cestě k cíli stojí překážky.

V této třídě panovalo heslo: *Chybama se člověk učí.* Toto heslo si paní učitelka spolu s dětmi nastavila a ve třídě panovala příjemná atmosféra. Hodnocení mnohdy nebylo jen pozitivní, ale sama paní učitelka nám sdělila, že hodnocení je součástí školy a patří k ní jak pozitivní, tak i negativní, musí se proto volit různé formy, jak ho žákům předat.

## 2.7 Shrnutí výsledků analýzy

### Od známek přes razítka až ke slovnímu hodnocení

Z rozhovorů s dotazovanými jsme získali velmi podobné názory na hodnocení. Učitelé si jsou vědomi toho, že hodnocení ve školním prostředí je každodenní činností, která je nezbytností. Samozřejmostí je, že ne každé hodnocení poskytuje žákovi informace, kterým on sám rozumí a může s nimi pracovat dál. Paní učitelka Pivoňková sama dodává: *Já bych hodnotila mnohem míň, oficiálně. Hodnotíte pořád všechno, ale nechala bych v průběhu roku hodnocení, sebehodnocení hlavně na dětech. Dala bych nějaká kritéria hodnocení, aby ty děti viděly, kde jsou. I pro rodiče, aby ti rodiče měli představu, že to dítě je – umím, ještě hodně musím pracovat, snažím se, prostě, aby ty rodiče měli přehled. Ale takový to známkování bych dala klidně po blocích. Třetí, pátá, sedmá, devátá třída. Myslím, že jsme přehodnocování a je to. Pak se vlastně hodnocení stane jen rutinou a je to zbytečný, to hodnocení má být opravdu vše říkající.*

Ukázalo se, že dotazovaným nevyhovuje známkování pětistupňovou klasifikační stupnicí. Berou v potaz to, že je to tradicí, která ovšem není správně nastavena, ale rodiče i žáci si ji žádají. Učitelé cítí, že známky jsou neobjektivní. I přesto známkují, protože je tak nastavený systém hodnocení na jejich škole, kde působí. Problematikou objektivity se zabývá i Slavík (1999), který zmiňuje, že známkování pomocí číslice tíhne k porovnávání. Dodává, že se za stejnými číslicemi může vyskytovat mnoho rozdílných významů. Mnozí žáci naopak hodnocení známkami vyhledávají, chtějí dostávat jedničky, popisují to jako touhu po dobrých známkách. Paní učitelka Fialková se ke známkám vyjádřila takto: *Já si myslím, že známka nám nesdělí, co umím, co vím, co se mám doučit. Jednička při 30 dětech ve třídě je jednička s obrovským rozsahem a dítě v tu chvíli konkrétně neví, jestli opravdu to umí nebo jestli dostalo 1 z důvodu, že tam byl větší rozptyl známkování.*

Z výpovědí učitelů je také zřejmé, že nesouhlasí s hodnocením známkami pro výchovy, jako je výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova, pracovní činnosti. Je totiž jasné, že každý jsme zaměřený nějakým směrem a málokdo je zaměřený tak, že mu jde úplně všechno. Proto hodnotit negativně známkami výkony ve výchovách je nepřiměřené. Postačí, pokud učitelé vidí snahu, že žák se zajímá o svůj výkon, který mu není lhostejný. Paní učitelka Červená dodává: *Pokud se bude snažit, dostane jedničku, pokud se rozhodne, že pracovat nebude, tak ji nedostane, ale upřímně mě obtěžuje psát známky z výchov. Když*

*žák dobře pracuje, vyrobíme pěkné věci, když už by to tak mělo být, dala bych tam zúčastnil se.*

Dotazované, které učí v nižších třídách jako je 1. a 2. třída, tak buď vůbec neznámkuje anebo známkuje pouze pozitivně. Hledají raději jinou volbu, jako jsou motivační razítka, obrázková razítka, „smajlíci“, „usměváčky“ apod. „Smajlíci“ vlastně používají také na základě kritérií, nejde pouze o udělování usmívajících se obličejů. Žáci tedy vědí, proč daného „smajlíka“ získali.

Většina učitelů a zároveň i žáků se shodla, že jim nejvíce vyhovuje známkování, které je doplněno o slovní komentář. Jedná se tedy o známku, ke které je vysloven anebo připsán komentář, který známku doplní tak, aby byla více „čitelná“. Sama žákyně dodává: *Já bych řekla že to napsaný, když je tam třeba že máš pořád z diktátu dvojku a pak dostaneš jedničku a napíše ti tam, je vidět, že ses zlepšil, mám radost a je z toho vidět, že je prostě ráda, že ocení že jsem se zlepšila. Slovní hodnocení ke známce mám nejradši, protože z tý známky toho moc nevyčteš. Na druhou stranu mají žáci v oblibě i komentář, který je vyslovený, jak žák popisuje: No jako slovní, ale doopravdy ústní, protože to je vlastně, že ze známky za prvý nevyčteš tolik jako z toho hodnocení, protože paní učitelka ti může dát známku, třeba jedničku, ale má k tomu ještě nějaký poznámky a to už do tý jedničky vlastně nedá a takže ti to řekne nebo napíše, ale lepší je to říct, protože to můžeš doplnit mimikou a vším, že vlastně nenapišeš taky na papír, že to úplně nejde. A ty na to můžeš hned reagovat.* K tomuto tématu se podobně vyjadřují i Starý, Laufková et al. (2016), kteří tvrdí, že známky nejsou formativní. Nechtějí je ze školy vymýt, chtějí vyzdvihnout klíčový význam hodnocení, kterým je zpětná vazba. Dodávají, že hodnocením číselným pomocí známek, procent apod., srovnáváme žáky mezi sebou. Pokud je naší snahou hodnotit formativně, tak bychom měli přidat informace, co se žák naučil, nenaučil a poradit se, co je potřeba ještě udělat.

Většina učitelů, které jsme oslovili, hodnotí své žáky prostřednictvím slovního hodnocení. Někteří píší vysvědčení formou slovního hodnocení, jiní zase píší dopisy k vysvědčení. Jedná se tedy o variantu, kdy je žákovi slovně popsáno, v jakých oblastech učinil pokrok, které učivo mu jde, v čem ho učitel oceňuje. Na druhou stranu popisuje také možné mezery, které žák v učivu má. Zároveň může obsahovat i možná doporučení, jak se v dané oblasti zlepšit a co je pro to potřeba učinit. Kolář a Šikulová (2009, 88) uvádějí, že *„slovní hodnocení může doplňovat nebo úplně nahrazovat hodnocení prostřednictvím klasifikační*

škály. Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy.“ Autoři také uvádějí jisté výhody a nevýhody slovního hodnocení. Mezi hlavní výhody zařazují nestresování žáka, doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu, přiblížení se individualitě žáka apod. Na druhou stranu spatřují také nevýhody či úskalí, kterým může být pouhé převyprávění známky, hodnocení osobnosti žáka a ne jeho postupu či výsledku a také velkou časovou náročnost pro učitele, což zmínili i dotazovaní.

Kargerová a Krejčová (2011, s. 142) v rámci programu Začít spolu za důležité považují, aby si „každý učitel vytvořil vlastní řád průběžného slovního hodnocení, sám pro sebe (i po dohodě s rodiči) si vytyčil, jak často, s jakou pravidelností bude rodičům zprávy o dítěti zasílat. Jinými slovy, je třeba vnést si do průběžného slovního hodnocení systém.“

Vždy se učitelé snaží používat popisný jazyk a celé hodnocení formulovat tak, aby vyznělo motivačně k dalším výkonům. Sami učitelé dodávají, že napsat kvalitní slovní hodnocení, které obsahuje všechny nezbytné náležitosti, není nic jednoduchého. Jedná se o velmi časově náročnou činnost, kdy je zapotřebí vystihnout podstatné myšlenky ke každému žákovi individuálně. Paní učitelka Fialková dodává, že: *Slovní hodnocení má nevýhodu, že to dá hodně práce ho vytvořit. Každý to dítě je originál a já jsem pak přišla, že ty jednotný věty, který můžu použít na všechny, že těch je asi 4 až 5 a to na začátku například jsi na konci té a té třídy anebo na konci, přeji ti hodně štěstí do dalšího ročníku. Ale jinak, je to dítě úplně každý.* Pro učitele tedy bývá velkou oporou vzájemná spolupráce se svými kolegy, kdy si mohou vzájemně předat podstatné prvky, které slovní hodnocení má obsahovat. Paní učitelka Pivoňková zmiňuje, že: *My jsme si tady s kolegyní řekly, na co bychom v tom hodnocení neměly zapomenout. Například slovní hodnocení pro český jazyk by mělo zahrnovat písmo, gramatické chyby, gramatická pravidla, ale potom třeba samostatnost při zpracování, schopnost, tvořit otázky, hodnotit se, spolupracovat, pomoci kamarádovi. Toto jsme si daly jako takovou kostru a z toho jsme to slovní hodnocení psaly.* Sami žáci se ke slovnímu hodnocení vyjadřovali velmi pozitivně. Mají pocit, že jim paní učitelka vše popíše, hezky se jim čte a mají možnost se více zamyslet nad svoji prací. Sami dodávají, jak už bylo řečeno, že známka je pouze číslo na papíře a proto mají raději, kdy si mohou přečíst, jak na tom v daném předmětu jsou. Právě z tohoto důvodu se žákům přijímá i ne příliš pozitivní hodnocení. Pokud jim paní učitelka popíše, v čem se objevuje jejich potíže a jak ji mohou napravit, tak je pro ně tato informace mnohem více uchopitelná, než kdyby dostal např. známku 4. Žáci se shodli, že negativní hodnocení v nich vyvolává

nepříjemné pocity, kdy jsou mnohdy smutní a rozzlobení. Často se stane, že se skutečně připravovali, ale jen neměli svůj den a práce se nepovedla. To v nich vyvolává pocity viny, ale zároveň většího snažení se pro příště. Mají touhu být úspěšní, dostávat kladné hodnocení a především chtějí, aby z nich v dospělosti něco bylo. Žák z 5. třídy říká, že.: *Mě přijde zvláštní, že když někdo dostane špatnou známku, tak je z toho smutnej, já to jako chápu, že je smutnej, ale já jsem spíš na sebe naštvanej. Proč vlastně jako proč mám být smutnej, to jsem si zavínil sám a můžu za to jenom já sám a taky se to snažím vylepšit a snažím se to třeba když tím, že mi nějaká látka nejde, tak třeba vím, že z téhle látky, že paní učitelka přinese minutovky a řekne, že dneska to bude minutovka tady na to a já vím, že tuhle látku fakt neumím, tak samozřejmě se jí snažím dohánět, ale když mi to nejde, tak jako jednou to skoním, ale potom to zkusím dohánět na těch jako maličkostech, že když dávám větší pozor v hodině a víc se hlásím, tak i to se zohledňuje v tom hodnocení a vlastně to může zahodit tu špatnou známku, jenom to, že seš hodně aktivní v hodinách a tak.* Žáci obecně nechtějí dostávat špatné známky, mnohdy těžko přijímají kritiku jak od učitele, tak i od svých vrstevníku. A právě to se učitelé snaží rozvíjet prostřednictvím vrstevnického hodnocení nebo sebehodnocení, které zmiňujeme níže.

### **Bez kritérií a zpětné vazby by to nešlo**

V průběhu vyučování jsou žáci hodnoceni poměrně často a důležité je vědět, za co všechno jsou hodnoceni. Všichni žáci, kteří nám poskytli rozhovor, se shodli, že jsou pro ně důležitá kritéria hodnocení, která znají předem. Pokud kritéria dopředu vědí, tak ví, co všechno bude na dané práci hodnoceno. Kritéria jsou jim už celkem známá, protože se činnosti opakují. Pokud mají před sebou novou činnost, tak jsou kritéria řečena včas. Mnohdy se stává, že kritéria vytváří učitel společně se svými žáky. Ti mohou vyslovit, co si myslí, že na dané činnosti bude hodnoceno. Žáci tak přesně vědí, na co si mají dát pozor, na co nesmí zapomenout nebo co nesmí podcenit. Například pro český jazyk a diktát mohou platit tato kritéria: gramatické chyby, úprava, pokrok. Tuto myšlenku potvrzují i Košťálová et al. (2008, s. 48) a dodávají, že kritéria „*dávají žákům možnost opakovaně se vracet k tomu, co je v jejich práci považováno za důležité, a zároveň slouží jako jasná a srozumitelná vodítka pro její zdokonalování.*“

Při skupinové práci to mohou být zase tato kritéria: spolupráce ve skupině, přínos skupině, grafická úprava výstupu, srozumitelnost prezentace. Žáci se shodli, že v jejich třídách jsou

kritéria nastavena a průběžně je s nimi pracováno. Sami učitelé doplnili, že pokud žák ví, co všechno se bude hodnotit, tak předcházíme negativnímu hodnocení a snažíme se společně s žáky dojít k co nejlepšímu výsledku. Není to o tom, že by učitel dětem napovídal, je to o tom, že pevně stanovuje, co všechno bude v práci hodnotit.

Žáci sami sdělili, že hodnocení potřebují, chtějí vědět, jak se jim daří. Jsou rádi, pokud jsou hodnoceni i průběžně v hodinách. Mají na mysli průběžnou informativní zpětnou vazbu, která jim poskytne aktuální informace o jejich cestě k cíli, ale zároveň i zpětnou vazbu na určitý proces nebo sebehodnocení. Právě tento význam zpětné vazby popisuje i Starý, Laufková et al. (2016, s. 61), kteří říkají, že *„na základě aktuální úrovně výkonu žáka může zpětná vazba poskytnout celou řadu různých informací. Pokud není zaznamenán rozdíl mezi reálnou a plánovanou úrovní výkonu, může potvrdit dosažené cíle, správnost odpovědi či dosažené úrovně výkonu. V případě rozdílu zpravidla poskytuje více či méně detailní informaci, která se může týkat učebních činností úkolů či procesů, a navést žáka k cíli.“*

Dotazovaní se snaží svým žákům poskytovat zpětnou vazbu neustále. Jedná se o informativní zpětnou vazbu po konkrétní činnosti, která nemusí být ani slovně vyjádřena, ale může být vyjádřena mimikou, gesty apod. Dále poskytují zpětnou vazbu formou symbolů, jako jsou známky, „smajlíci“ či razítka. Zpětná vazba je poskytována žákům i při skupinových činnostech a může být vedena i na základě individuálního setkání formou rozhovoru.

### **Může být hodnocení motivací či nikoli?**

Pokud by tato otázka byla položena žákům, tak na ni všichni odpověděli stejně a to je ano, dle jejich názoru je hodnocení motivuje k dalším výkonům. Ať se jedná o hodnocení pozitivní, které je povzbuzuje k dalšímu výkonu. Tak zároveň i hodnocení negativní, u kterého většinou probíhá uvědomění si chyb či nedostatků a tím vzniká snaha podat příště lepší výkon.

Žák 2. třídy říká: *Mě asi nejvíc motivuje to, že když mám dobrou tu snahu, že učitelka vidí tu snahu a že prostě vidí, že to umím a prostě že i starší lidi to umí o hodně víc a umí to ocenit.* Jiná žákyně, tentokrát z 5. třídy dodává, že: *„pozitivní hodnocení tě posune dopředu a řekneš si, jo když budu takhle pracovat dál a budu ty pozitivního hodnocení*

*dostávat, tak dostaneš negativní, tak tě to podle mě šoupane o hodně dál, protože vlastně se začneš víc snažit a začneš se snažit víc, než kdyby si dostal pozitivní. Já to mám asi tak, že třeba dostanu špatnou známku třeba 4 a pak si to vylepším třeba na 1, že fakt si na tom pracuju a pak mi prostě ta učitelka řekne jo, posunula se, snažila ses a vylepšila sis to, hrozně tě chválím, tak jsem ráda, že ta práce jako, že někdo dokáže říct, že je vidět že jsem se posunula a řekne jo prostě vylepšila ses, to mě potěší, že někdo řekne vůbec jako to pozitivní hodnocení a hrozně to povzbudí ve smyslu že se furt dál snažíš aby tě zase pochválila.*

Učitelé jsou též toho názoru, že hodnocení žáky motivuje. Ovšem dodávají jisté oblasti, které na motivační funkci hodnocení mají vliv. Především se jedná o to, aby hodnocení bylo podáno tak, aby mu žák porozuměl a chápal, proč takové hodnocení dostal. Paní učitelka Modrá mluví o motivaci v první a druhé třídě takto: *Tak u těch malých dětí my máme motivující razítka a většinou když se jim práce nepovede, tak nejsem zastávce toho v první třídě dávat špatné známky, to mi přijde v tuto chvíli spíše jako demotivující než motivující. Tak dostanou třeba jenom razítka, na kterém je: snaž se zlepšit. A řeknu mu, co mají doma procvičovat, většinou do týdne se práce zlepší, a když vidím, že z domova přinese práci navíc, kterou třeba doma s maminkou dělali, tak ho samozřejmě ohodnotím, i na ten list mu dám jedničku, aby měl pocit, že to zvládá dobře.* Myšlenku o motivační funkci hodnocení potvrzuje i Kolář a Šikulová (2009, s. 111), kteří popisují význam pozitivního hodnocení, kterým je vesměs každé hodnocení, kdy žák cítí úspěch. Jeho podstatu spatřují právě v silné motivační hodnotě. Dodávají, že *„k nezvládnutému učivu lze ještě doplnit, jak postupovat, co udělat, na co se zaměřit, aby žák nezvládnut učivo dobře zvládnul.“*

Dotazované se shodly, že hodnocení žáky motivuje především diskuzí nebo rozhovorem, kdy si danou oblast s žákem proberou, řeknou si, co je potřeba zlepšit. Paní učitelka Červená se podělila o svou zkušenost: *Určitě myslím si že hodnocení motivuje, obzvlášť tou diskuzí nebo tím rozhovorem, kdy si to rozebereme, vyzkoušíme a řekneme si že to není žádná tragédie, že se to dneska nepovedlo a příště to určitě vylepšíme, že budou další příležitosti a když si o tom popovídáme, tak je vidět, že z žáků opadne určitý pocit strachu.* Často paní učitelky motivují také povzbuzováním, kdy je důležité dodat konkrétní doporučení, aby žák věděl, jak má postupovat. Zároveň se shodují, že nejlepší motivací je popisný jazyk. Paní učitelka Konvalinková dodává: *Popisný jazyk motivuje, i když to*

*nemáte takový úplně samou chválu. Popisný jazyk, ten je strašně těžkej. Zříct se těch chválím tě a máš to hezký, ale popisně popsat. Já říkám, že někdy je to i tvrdší, než když mu tam dáte známku.*

Motivovat může také hodnocení od svých spolužáků, které je založeno na kvalitním zdůvodnění vyřčeného hodnocení.

### **Vrstevníkové hodnocení**

Učitelů i žáků jsme se dotazovali na vrstevníkové hodnocení, které považujeme za důležitý prvek v oblasti hodnocení, který má vliv nejen na žáka samotného, ale i na celý kolektiv.

Učitelé námi vybraných škol vrstevníkové hodnocení používají velmi často. Berou ho jako přirozenou součást výuky, kterou je třeba posilovat. Důvod je jasný, naslouchat, naučit se najít na spolužákově práci pozitiva, která ocením a zároveň i možná negativa, u kterých doporučím, jak je odbourat. Učitelé sami cítí, jak je toto hodnocení potřeba i z hlediska rozvoje sebehodnocení, které zmiňujeme později. Důležité je naučit se přemýšlet o práci svého spolužáka a sdělit mu vlastní názory. Pro žáka, který zrovna od ostatních spolužáků názory poslouchá, je důležité, aby přijal jak pozitivní, tak i negativní hodnocení a naučil se s ním pracovat. To je mnohdy to nejtěžší, co je potřeba žáky naučit. Přijmout kritiku a brát ji jako posun kupředu.

Vrstevníkové hodnocení nejčastěji probíhá formou výměny sešitů nebo pracovních listů, kdy žáci při společné kontrole opravují chyby a poté spolužákovi předávají informace jako je ocenění nebo doporučení. Mnohdy učitelé vrstevníkové hodnocení zařazují při prezentaci knih a zejména při skupinové práci, kdy se hodnotí práce všech členů skupiny. Význam vrstevníkového hodnocení v rámci skupiny popisuje Kasíková (2010, s. 91), která dodává, že *„kooperativní skupinová činnost přináší větší objem interakce mezi účastníky učení, přináší i větší zapojení do hodnocení, než je tomu při frontální práci. Kdo je začleněn do kooperace, má zájem i o hodnocení, protože to je přirozená součást procesu.“*

Podstatou vrstevníkového hodnocení je udělování ocenění a doporučení, které se velmi osvědčilo. Tuto myšlenku jsme již zmiňovali v souvislosti s programem Začít spolu, ve kterém je forma ocenění a doporučení uplatňována. Žák nejprve spolužáka ocení, poté mu může něco doporučit. Jednak tím pomůže dotyčnému žákovi, jak se může zlepšit a také rozvíjí své vyjadřovací schopnosti. Musí danou věc podat tak, aby mu ostatní porozuměli.



Význam vrstevnického hodnocení dokládají i Wiliam a Leahyová (2016, s. 135), kteří popisují, že *„zapojení žáků do hodnocení práce jejich spolužáků není jen nástrojem, který učiteli šetří práci. Jsou-li žáci zapojeni správně, může to výrazně zvýšit výkony žáků, a to jak těch, kteří přijímají pomoc od svých spolužáků, ale také těch, kteří tuto pomoc poskytují.“*

Podstatné je, že vrstevnické hodnocení je bráno učiteli i žáky jako velmi pozitivní. Je zřejmé, že jsou na něj žáci zvyklí a dokáží s ním pracovat nebo se to alespoň učí.

### **Sebehodnocení a jeho význam**

Hodnocení vlastního výkonu neboli sebehodnocení je zásadním typem hodnocení, který pomáhá v žákově rozvoji. Ukázalo se, že všichni učitelé, které jsme oslovili, berou sebehodnocení jako součást vyučování, kterou často zařazují. V sebehodnocení spatřují několik důležitých aspektů, které nám sdělili.

Žák, který je schopný sebehodnocení, sleduje svůj vlastní pokrok, hlídá si cestu dalšího rozvoje, je schopný mapovat svůj pokrok, popíše, v jaké oblasti se mu daří a kde by měl na sobě více pracovat, což má spojení i se seberozvojem. Paní učitelka Konvalinková dodává, že: *Když se naučí děti samy sebe hodnotit, tak si myslím, že dokážou odhadnout svoje schopnosti.* Kolář a Šikulová (2009, s. 151) k významu sebehodnocení dodávají, že *„hodnocení vlastní práce umožňuje žákovi regulovat svou další činnost, což ovlivňuje zároveň proces jeho učení. Investice žáků do učení a kvalita jejich práce se zvýší, když je učitel zapojí do stanovování si osobních cílů a hodnocení vlastního pokroku.“*

Sami žáci hodnotí sebehodnocení též jako pozitivní, ovšem dodávají několik podstatných informací. Sami sdělují, že sebehodnocení není úplně jednoduchá věc a je potřeba se jí vlastně naučit. Někomu jde ihned a někdo se k této činnosti musí postupně propracovat. Pro žáky je důležité, že mohou sami vyjádřit svůj názor, který nemusí být vždy totožný s jejich okolím. Učí se přemýšlet i kriticky tak, aby nehledali na svém výkonu jen pozitiva. To je pro mnohé žáky nejvíce těžké. Na jedné straně je pro ně obtížné se pochválit a na druhé straně je obtížné sdělit, co se mi nedaří. Právě z toho důvodu je potřeba na sebehodnocení žáky připravit a postupně je v této oblasti rozvíjet.

## **Způsoby, jak sebehodnocení zavádět a realizovat**

Všichni učitelé se shodli, že sebehodnocení je zapotřebí u dětí postupně zavádět. Sami nám představili různé způsoby, jak se sebehodnocením začít, aby se z něj postupně stalo kvalitní zamyšlení se nad svoji vlastní prací.

První momenty, kdy se žáci sebehodnocením setkávají ve většinou v 1. třídě. Ideální je, když se s ním děti setkají již ve školce, jakmile se dostanou do kolektivu, ale to se nestává vždy. Právě první třída je vynikajícím obdobím, kdy dítě může svůj pokrok spatřit. Přichází do školy, většinou neumí číst, psát, počítat. Po nějaké době samo vidí, jaký kus práce má za sebou a co všechno během určitého období dokázal. Paní učitelka Modrá říká, že: *U malých dětí v první třídě teprve začínám s hodnocením, děti zkouší hodnotit práci druhých a poté hodnotí samy sebe, беру to jako přípravu na to, aby v druhé třídě a ve vyšších ročnících bylo to sebehodnocení na určité úrovni.* Paní učitelka Zelená ještě dodává: *S malými dětmi v té první třídě si od začátku sedáváme do kroužku a v tom komunitním kruhu si povídáme a snažíme se, aby vyjádřily názor a pak už je to jen krůček, kdy dokážou něco o někom říct, začínáme příhodou, vyprávěním, hodnotíme vzájemně, jak se ti to líbilo, hezky mluvil, takže takhle začínáme tím běžným povídáním, aby to ty děti nebraly moc jako strašáka, aby to byla příjemná diskuze.*

Velmi oblíbenou metodou práce je diskuze v kroužku, kterou realizuje i paní učitelka Pivoňková a sama ji popisuje takto: *Mně se moc líbí takové to oceňování dětí v kroužku, kdy ty děti se naučí a opravdu to používají, že vědí, když navrhnou nějakou změnu, tak by měly dávat šanci, proč a jakou a ocenit by měli první, protože já říkám, když pracujete, tak vždycky je co ocenit, už jenom to, že jste se zvedla ze židle a šla pracovat. Takže to by se mělo ocenit, no a pak už se mu může říct, ale tohle jsi ještě nesplnilo a to můžeš příště dodělat.*

Další osvědčenou technikou bývá vyjádření pomocí symbolů, jako jsou „smajlíci“, prsty nebo vyjádření rukou jako teploměr, přiřazení se k symbolu apod. Nejprve učitelé začínají pouze s předvedením nebo grafickým zpracováním symbolu. Po určité době žáci musí vyjádřit i důvod, proč se tak rozhodli, co je vedlo k tomuto rozhodnutí. Přemýšlí nad svoji prací, zda se jim dařilo, či se jim dařilo částečně anebo se jim nedařilo vůbec. Význam „smajlíků“ jako grafických symbolů zmiňuje Kratochvílová (2011, s. 36), která dodává, že *„grafická forma hodnocení je mnoha dětem blízká z důvodu její názornosti a pestrosti.*

*Ovšem i grafické prostředky by měly mít dostatečnou vypovídající hodnotu a měly by být dětem srozumitelné.“*

Postupně učitelé zařazují také zpracované sebehodnotící listy, kdy každý žák vyjádří, jak se mu v dané oblasti dařilo. Žáci na něj vyjádří, v čem se za dané období oceňují, co si naopak doporučují a jaké mají předsevzetí. Každá paní učitelka poté provede vlastní doplnění sebehodnotícího listu a zároveň připiše svůj komentář, kde i ona připiše doporučení i ocenění svým žákům. Celý list poté dostanou do ruky rodiče, kteří mají také prostor k tomu, aby se vyjádřili. Tyto listy jsou jak učitel, tak i žáky velmi kladně hodnoceny. Žáci je dělají s oblibou, jsou v mnohých případech podkladem pro konzultace a zakládají si je do svých portfolií. Pro učitele je to věc náročná na přípravu, která ovšem přináší velká pozitiva a proto v nich učitelé stále pokračují.

Sebehodnocení žáků se dá velmi dobře využít i na konzultacích určených pro rodiče, kdy se každý žák nejprve sebehodnotí a až poté je jeho práce rozebírána učitelem a rodiči. Na konzultacích se sděluje i v čem se mají žáci zlepšit včetně možných postupů, jak to udělat. Tento způsob vedení konzultací jsme zmiňovali v teoretické části v souvislosti s programem Začít spolu. Konzultace typu učitel, žák, rodič paní učitelka Konvalinková hodnotí takto: *Používáme tohle jejich sebehodnocení i u konzultací s rodiči a zase konzultace nejsou proto, abyste si vytáhla jenom ty špatný, ale pro všechny, protože i ten nejhorší se má za co ocenit, a i ten nejlepší má na čem pracovat. No, takže je to prostě hodně individuální, ale dá to hodně práce a musíte ty děti opravdu dobře znát. Konzultace jsou hodně konkrétní. Konkrétně vědí, co mají zlepšit, konkrétně vědí, co udělali dobře a u čeho mohou zůstat, co se mi povedlo a co se mi nepovedlo, na čem musím máknout.*

V neposlední řadě je třeba zmínit zařazení sebehodnocení do portfolií dětí, které je velkou oblibou. Paní učitelka Fialková sděluje: *To portfolio podle mého je úplně ideální způsob, jak si vážít sám své práce. A není to sbírka prací, je to, to co se snažím z nich dostat. U někoho je to horší u někoho lepší, ale učíme se to, aby uměli porovnávat, odkud kam, jsem se dostal, co jsem pro to udělal, co bych mohl udělat ještě dál, abych se posunul dál. To už vlastně pracuju já, cíleně podle kritérií na svém sebehodnocení.* Děti berou portfolia jako svoji chloubu. Užívají si, když ho mohou prezentovat, rády si ho prohlíží a nejraději ostatní seznamují s jeho obsahem. Portfolio se ukázalo jako jeden z výborných nástrojů pro sebehodnocení žáků, kde si žáci mohou jednoduše připomenout svůj pokrok, své úsilí a to, co již dokázali nebo ještě mají dokázat. Výhody využívání portfolia také uvádějí ve své

publikaci Košťálová et al. (2008). Dle jejich slov portfolio umožňuje propojení výuky s hodnocením, hodnocení tím pádem slouží učení, dále poskytuje informace o průběhu a výsledcích učení, umožňuje monitorovat vývoj učení a vést případnou diskuzi, dává možnost žákovi při hodnocení opřít se o konkrétní doklady a v neposlední řadě učí žáky rozpoznávat kvalitu vlastní práce a tím provádět sebehodnocení.

### Úskalí sebehodnocení

Tak jako všude, tak i u sebehodnocení jsou možná úskalí, na která je třeba dát si pozor. Jedná se spíše o to, co je pro žáky nebo pro učitele na sebehodnocení nejtěžší a jak s tím do budoucna pracovat.

Pro učitele je mnohdy těžké některé žáky k sebehodnocení přivést. Ne všechny děti se totiž dokáží nad sebou a třeba i nad svými spolužáky zamyslet. Je proto nutné, abychom postupně tyto věci rozvíjeli. Mnohdy je pro učitele těžká objektivita, skutečně říct, jak se věci mají, protože se jedná o žáka, o kterém víme, že mu negativní hodnocení ublíží. Je proto velmi důležité své žáky dobře znát, to je právě podstata. Tím předcházíme možným nedorozuměním či nejasnostem a víme, co od žáka můžeme čekat.

Někteří učitelé chtějí, aby se žáci sebehodnotili po určité činnosti nahlas, jiní to zase odmítají. Některé paní učitelky to mají s dětmi tak nastavené, že se sebehodnotí pouze ten, kdo chce. Komu se nechce nahlas vyjadřovat své názory, tak nemusí. Jiné paní učitelky jsou spíš zastánci individuální formy, kdy se žák ohodnotí např. na mazací tabulku a paní učitelka prochází po třídě a jednotlivá vyjádření si čte. Ne každý žák je schopen vyjádřit svůj názor nahlas a proto by to každý učitel měl respektovat.

Pro žáky bývá složité najít to, za co se mají pochválit. Přijde jim to až trapné se chválit. Na druhou stranu jsou žáci, kteří nechtějí vyjádřit, co jim nejde. Jako nejhorší se na sebehodnocení ukázalo, že je pro žáky nejtěžší napsat na papír, v čem se musím zlepšit. Sám žák 5. třídy dodal: *No jakoby je nejhorší to psát, jako jde to ale je to divný pocit, jak je to na papíře, tak hotovo odevzdáno, paní učitelka si to přečte a je to.*

U sebehodnocení hraje velký vliv i jejich sebevědomí. Paní učitelka Červená to vidí takto: *Ti co mají sebevědomí hodně vysoké, jsou schopni ohodnotit i špatný výkon, jako vynikající, a ti co jsou dobří, jsou schopni i dobrý výkon nezhodnotit a pak měli na začátku té 3. třídy pocit, i když s paní učitelkou se hodnotili, že by neznali hodnocení, ale jak se to*

*vyvíjí, tak ti, kteří pracovali dobře měli najednou pocit, že jsou horší než ti co nepracovali dobře, ale vesele se zhodnotili na jedničku.*

Důležité je, aby se děti dokázali nad svoji prací zamyslet bez určitých předsudků. K tomu se vyjádřila paní učitelka Zelená: *Při sebehodnocení se nepodcenit nebo se nepřecenit. Umět popsat to, co jsem dokázal třeba v té skupině, a to myslím že je dost práce i pro toho dospělého, aby měli bezpečné prostředí, aby to dítě bylo schopné říct i to, co se mi nepovedlo, aniž by se bálo, že ty druhé děti to použijí proti němu nebo se mu vysmějí. Ale naučit je, že teda nejsem spokojený se svou prací a argumentovat proč a navrhnout to, co bys mohl dělat líp. Tuhle dovednost, když zvládnou na prvním stupni, tak si myslím, že je to posouvá mnohem dál, než když umí perfektně vyjmenovat celý vesmír a doufám, že to nezapomenou.*

Závěrem lze říci, že všechny paní učitelky, které jsme oslovili, zařazují do své výuky různé formy sebehodnotících aktivit, které jsou pro děti poutavé a zdokonalují je v přemýšlení nad svými vlastními činnostmi.

## 2.8 Závěr výzkumné části

Výzkumná část tvoří jádro disertační práce a popisuje kvalitativní výzkumné šetření, které bylo provedeno v rámci vícečetné případové studie na dvou vybraných základních školách.

V úvodu jsme se věnovali metodologii celého výzkumu. V první řadě jsme popsali cíle výzkumu, výzkumné otázky, výzkumný vzorek, dále podrobný popis metod, které jsme při sběru dat využili. Dále jsme popsali, jak byla zajištěna kvalita výzkumného šetření a postup při analýza dat.

Zásadní je kapitola, která se věnuje výsledkům výzkumného šetření. Tu jsme koncipovali do několika částí. Vzhledem k tomu, že jsme výzkum prováděli na dvou základních školách, tak jsme se v analýze věnovali každé škole zvlášť. Nejprve jsme popsali filozofii každé školy zaměřenou na hodnocení žáků a poté se věnovali hodnotícím metodám jednotlivých učitelů, které jsme získali pomocí všech výzkumných metod.

Poslední kapitolou je shrnutí výsledků analýzy, kde prezentujeme zjištěné výsledky z obou škol společně. Vyzdvihneme důležité poznatky, které se týkají hodnocení a sebehodnocení žáků na 1. stupni základní školy.

Závěrem lze říci, že výzkumné šetření bylo prováděno na základních školách, které jsou nakloněné k sebehodnocení žáků. Ze zjištěných výsledků je zřejmé, že obě školy se potýkají s problematikou hodnocení v oblasti známkování. Každá škola má však svůj systém, který využívá. Květinová škola v 1. a 2. třídě známky nepoužívá vůbec a nahrazuje je razítky a grafickými symboly. Od 3. třídy je známkování běžně využíváno a učitelé si jej mohou doplnit o své způsoby hodnocení. Ve škole barevné je systém známkování od 1. třídy, ovšem též si jej učitelé mohou doplnit slovním hodnocením apod. Problematika známek byla na obou školách vcelku rozsáhle komentována a ve většině případů negativně hodnocena.

Vzhledem k cílům naší práce je nutné konstatovat, že ze získaných dat je zřejmé, že snahou všech dotazovaných učitelů je průběžný rozvoj sebehodnocení již od 1. ročníku základní školy. Žáci se v tomto období ve většině případů se sebehodnocením seznamují a učitelé je k přemýšlení nad svojí prací postupně vedou. Žáci mají mnoho možností, jak se na hodnotícím procesu mohou podílet. Začátek sahá již ke spoluvytváření kritérií, která se snaží v jejich výkonech naplňovat. Žáci mají možnosti podílet se na vrstevnickém

hodnocení, kdy se zamýšlí nad prací jejich spolužáků či skupiny žáků. V těchto metodách se osvědčila metoda ocenění a doporučení. V neposlední řadě má žák možnost ohodnotit i svůj vlastní výkon. Je zřejmé, že si musí najít cestu k tomu, aby tohoto vyjádření byl schopen a proto učitel využívá různé metody, které mají na rozvoj sebehodnocení žáků vliv. Učitelé nejčastěji využívají různé grafické symboly, gesta, vyjádření, portfolia nebo sebehodnotící listy.

Ze zjištěných výsledků plyne význam sebehodnocení pro žáky, který spatřujeme především ve schopnosti zamyslet se nad svým chováním, svojí prací, cestě, úsilí a svými cíli. Žáci, kteří jsou schopni se nad svým výkonem zamyslet, jsou postupně schopni i zhodnotit, co je ještě na cestě k jejich cíli čeká. Z toho plyne tedy to, co vše musí ještě podniknout, kde jsou jeho mezery a co mu na cestě stojí za překážky.

Z našeho pohledu je zřejmé, že sebehodnocení žáků by mělo být na všech školách přirozenou součástí hodnotícího procesu a každý žák by měl mít možnost se k své práci vyjádřit. To vše se bezpochyby odvíjí od hodnotícího systému, který je v dané škole nastolen.

## Závěr

V této práci jsme se věnovali současné problematice v oblasti hodnotících kompetencí učitele na 1. stupni základní školy zaměřenou na sebehodnocení žáků. Podstatou výzkumného šetření bylo zjistit, jak učitelé rozvíjejí ve vyučovacím procesu sebehodnocení žáků, jakým způsobem se žáci mohou podílet na vlastním hodnocení či jaké metody lze v rámci sebehodnocení na 1. stupni základní školy zařazovat.

Jak vyplývá z odborné literatury, tak je i obecně známo, že hodnotící činnosti mají na žáky zásadní vliv. Podstatnou roli při něm hraje učitel a jeho hodnotící kompetence, kterou je vybaven. Zásadní je, aby tato kompetence naplňovala nejenom hodnocení samotného výkonu žáka, ale aby se soustředila také na žákovy možnosti a schopnosti, které mají na jeho výkon vliv a zároveň hodnotila jeho učební strategie a případně odhalila potíže, které mají na žákův výkon bezprostřední vliv. Hodnotící kompetence učitele také spočívá i v situacích, kdy má být učitel pro své žáky vzorem. Učitel má své individuální koncepte vyučování tedy to, na co se zaměřuje jeho pozornost, ve které by mělo hrát podstatnou roli hodnocení žáků. Důležité je, aby učitel svým žákům poskytoval zpětnou vazbu, které žáci rozumí. Díky tomu má žák možnost uvědomit si svoji práci a zamyslet se nad možnými potížemi, které je možné pro příště podchytit a pracovat na nich. V hodnocení je právě důležité, aby žáci přemýšleli nad svoji prací. Jedinečnou a osvědčenou možností jak toto uskutečnit je vrstevnické hodnocení a sebehodnocení žáků. V rámci vrstevnického hodnocení posuzují práci ostatních spolužáků a sdělují jim své poznatky. V rámci sebehodnocení přemýšlí nad tím, co odvedli za práci, jak se jim výkon zdařil, co jim ještě na cestě k cíli zbývá, na čem všem ještě musí zapracovat. Podstatu tohoto hodnocení prezentují i Kolář a Šikulová (2009, s. 149), kteří zastávají názor, že *„žáci prostřednictvím společných činností a hodnotících aktivit sbírají individuální zkušenosti s kontrolou a hodnocením práce spolužáků, a to přispívá zároveň k rozvíjení sebekontroly a sebehodnocení. Toto společné sdílení poskytuje prostor pro autentické reakce a vytváří příležitost ke společnému řešení problému.“*

Ze zjištěných výsledků je zřejmé, že sebehodnocení žáků je v navštívených školách přirozenou součástí vyučovacího procesu. Žáky je třeba k sebehodnocení přivést a naučit je přemýšlet o své práci. Je mnoho metod, které učitelé ve své výuce k sebehodnocení žáků zařazují. Učitelé v této oblasti hodnocení spatřují vesměs pozitiva, která mají kladný vliv



na žáka samotného i jeho výkon. Žáci jej vnímají jako dobrou možnost vyjádření svého názoru a uvědomění si svého pokroku, i když je pro mě na samotném začátku náročné zamyslet se nad tím, která oblast mi jde, která mi jde z části a která mi nejde vůbec.

Na druhé straně zjištěných výsledků o hodnocení stojí známky, které jsou nedílnou součástí škol. Učitelé se ke známám vyjadřují spíše v negativním slova smyslu, spatřují v nich neobjektivitu, mnohdy jim pět stupňů nestačí a mají potíže s tím, jakou známku žákovi udělit. Ovšem respektují a dodržují systém hodnocení dané školy. Všem učitelům se osvědčilo, pokud je známka doplněna o slovní komentář. Tato varianta je velmi blízká i žákům především proto, že je pro ně známka v tu chvíli více čitelná a ví, co si pod ní mají představit.

Je třeba se zamyslet nad tím, jak je v naší zemi hodnotící systém nastaven. Většina škol se drží klasického známkování, některé školy se orientují spíše formativní cestou hodnocení, která má bezesporu pozitivnější dopad na žákovo učení. Vnímáme jako potřebné, aby formativní hodnocení bylo součástí každé školy. Aby žákům byla poskytována plnohodnotná zpětná vazba, slovní hodnocení, vrstevnické hodnocení, sebehodnocení žáků apod. To vše má vliv na žákovu budoucí činnost a ovlivňuje jeho další proces učení.

Závěrem si tedy uvědomujeme další otázky, které z našeho výzkumného šetření vyplývají. Jedná se především o otázky týkající se hodnocení v oblasti známkování a celkového zařazování formativního hodnocení do českých škol. Zamysleme se tedy nad tím, jak nejlépe koncipovat systém hodnocení, aby byl pro žáky co nejvíce přínosný? Na tuto otázku nelze nalézt jednoduchou odpověď. V rámci teorie se setkáváme s názorem, že hodnocení má být takové, aby žákovi poskytovalo především informaci. Košťálová et al. (2008, s. 15) za kvalitní hodnocení považují „*takové hodnocení, které konkrétně vysvětlí, jak vede žáka ke zlepšení průběhu učení a jeho výsledků.*“ Záleží na filozofii školy, jak má hodnotící systém nastaven, ovšem učitelé mají mnohdy svobodnou volbu a své způsoby hodnocení přizpůsobují vlastním požadavkům. Tím se tedy zásadně hodnotící systém v jednotlivých školách může výrazně lišit. Vyplývá to i ze závěrů Výroční zprávy České školní inspekce za rok 2016/2017, která dokládá, že 51,9 % navštívených základních škol hodnotí pouze známkou, 35,8 % hodnotí známkou s využitím slovního hodnocení a 6,5 % škol využívá pouze slovní hodnocení. Zároveň tato zpráva dokládá, že sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků se nedařilo využívat. Naopak byla zaznamenána popisná (formativní) zpětná vazba a mírný posun od sumativního k formativnímu hodnocení.

Řekněme, že tyto výsledky jsou vcelku k zamyšlení a měli bychom se snažit o výraznější zastoupení formativního hodnocení v našich školách. K tomuto tématu se vyjadřuje Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (2014, s. 31), která má za cíl modernizovat systém hodnocení na úrovni dítěte, žáka a studenta a školy. Ze strategie je zřejmé, že v České republice stále řešíme otázku *„jak koncipovat hodnocení, aby mělo pozitivní dopad na procesy učení, tedy aby poskytovalo kvalitní zpětnou vazbu žákům a studentům, rodičům i učitelům a školám k dosahování všech důležitých vzdělávacích cílů a podporovalo sebereflexi a sebehodnocení žáků a studentů.“* Je zřejmé, že u nás převládá sumativní hodnocení v podobě známky a srovnávání žáků mezi sebou, ale naším cílem by mělo být formativní hodnocení, které se zaměřuje na individuální pokrok žáka, které mu poskytuje kvalitní zpětnou vazbu, což je i jedním z cílů této strategie.

## Literatura a použité zdroje

- Black, P., & Wiliam, D. (2005). Changing Teaching through Formative Assessment: Research and Practise. *Formative Assessment*. Paris: OECD. Dostupné z <http://www.oecd.org/edu/ceri/34260938.pdf>
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. Switzerland: International Bureau of Education.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dyrtová R., & Krhutová M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Fenstermacher G. D., & Soltis J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Formative assessment*. (2005). Paris: OECD.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2011). *Interakce učitele a žáků: Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex.
- Hansen Čechová, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Janík, T. (2004). Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 65(1), 243-250.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., Spilková, V., & Píšová, M. (2015). Standard a karierní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*. 24(2), s. 259-274.
- Janík, T., Píšová, M., & Spilková, V. (2014). Standardy v učitelské profesi: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení. *Orbis Scholae*, 8(3), 133-158.
- Janíková, M., Hloušková, L., Janík, T., Jůva, V., Lukas, J., Maňák, J., ... & Vaš'átková, J. (2009). *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido.

- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Krejčová, V., & Kargerová, J. (2011). *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál.
- Kariérní systém.* (2015). Praha: NIDV. Dostupné z <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-archiv/karierni-system.ep/>
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Kolář, Z., Navrátil, S., & Šikulová, R. (1998). *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Korthagen, F., et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Košťálová, H., et al. (2008). *Hodnocení. Důvěra, dialog, růst*. Praha: Skav.
- Košťálová, H., Míková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. Brno: MSD.
- Krejčová, V., & Kargerová, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu*. Portál: Praha.
- Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017.* (2017). Praha: ČŠI. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust>
- Kyriacou, Ch. (1991). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Lašek, J. (1994). Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*, 2(1), 155-162.
- Leix, A. E. (2006). *Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). Dostupné z [https://is.muni.cz/th/55871/fss\\_d/Disertacni\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/55871/fss_d/Disertacni_prace.pdf)
- Lojdová, K. (2014). Dlouhá cesta profesionalizace učitelů. *Komenský*, 138(4), 5-9.

Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumu. *Pedagogika*, 2(1), 101-128.

Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

Mareš, J. (2004). Morální, etické a sociální aspekty školního klimatu. In S. Ježek et al. *Psychosociální klima školy II*. (s. 4-33). Brno: MSD

Mazáčová, N. (2012). Nástroj komplexního hodnocení a sebehodnocení kvalita práce učitele – cesta profesního rozvoje učitelů. In J. Kohnová et al. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 73-82). Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova.

*Mezinárodní standard práce učitele a lektora RWCT*. (2001). Praha: Kritické myšlení. Dostupné z [file:///C:/Users/adm/Downloads/Mezinarodni\\_standard\\_prace\\_ucitele\\_a\\_lektora\\_RWCT.pdf](file:///C:/Users/adm/Downloads/Mezinarodni_standard_prace_ucitele_a_lektora_RWCT.pdf)

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development. Dostupné z <http://site.ebrary.com/lib/cuni/docDetail.action?docID=10379926>

Musil, J. (2002). *Pedagogicko-psychologické kompetence učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. (2001). Praha: ÚIV. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Nehyba, J., Lazarová, B., Kolb, D., A., Korthagen, F., A., J., Boud, D., Jarvis, P., ... Valenta, J. (2014). *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak...* Brno: Masarykova univerzita.

Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- Pasch, M. et al. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.
- Píšová, M., et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Program Začít spolu*. Dostupné z <http://zacitspolu.eu/o-nas/program-zacit-spolu>
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rakoušová, A. (2008). *Sebehodnocení žáků*. RVP. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/sebehodnoceni-zaku.html/>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2016). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/33/47/49479976.pdf>; český překlad studie: [www.msmt.cz/file/20716\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/20716_1_1/)
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Spilková, V. (2003, září). *Cesty k profesionalizaci učitelství*. Příspěvek prezentovaný na 11. výroční konferenci České asociace pedagogického výzkumu, Brno.
- Spilková, V. et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Spilková, V. (2010). Učitelská profese a její současné proměny. In H. Krykorková & R. Váňová, et al., *Učitel v současné škole* (s. 33-43). Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Spilková, V., et al. (2010). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Spilková, V., & Tomková, A. (Eds.). (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova.

Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4), 368-385.

Starý, K. (2006). *Sumativní a formativní hodnocení*. RVP. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>

Starý, K. (2006). Formativní hodnocení ve školní výuce. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 221–242). Praha: Karolinum.

Starý, K., et al. (2008). *Učitelé učitelů. Náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál.

Starý, K., & Laufková, V., et al. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.

*Step by Step*. (2002). Dostupné z [file:///C:/Users/adm/Downloads/Standardy\\_zacit\\_spolu%20Step%20by%20step.pdf](file:///C:/Users/adm/Downloads/Standardy_zacit_spolu%20Step%20by%20step.pdf)

*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. (2014). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

Šikulová, R. (2012). Reflexe otevřeného přístupu k hodnocení a sebehodnocení žáků ve vyučování. In Kratochvílová, J., & Havel, J., *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy* (s. 221-234). Brno: Masarykova univerzita.

Švec, V. (1988). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.

Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy, inspirace*. Brno: Paido.

Švec, V., et al. (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido.

Štech, S. (1995). *Stát se učitelem*. Praha: Univerzita Karlova.

Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 4(1), 326-337.

Švaříček, R., & Šedřová, K., et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

- Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova.
- Tomková, A., et al. (2012). *Rámeček profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Wegner, C., Weber, P., & Ohlberger, S. (2014). Korthagen's ALACT model: Application and modification in the science project "Kolumbus-Kids". *Themes in Science & Technology Education*, 7(1), 19-34.
- Wiliam, D., & Leahyová, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: Edulab.
- Yin, R., K. (2014). *Case study research: design and methods*. Sage Publications.



## Seznam příloh

- Příloha 1 – Popis standardů učitele v programu Začít spolu
- Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor s učitelem
- Příloha 3 – Polostrukturovaný rozhovor se žáky
- Příloha 4 – Ukázka transkripce rozhovoru s učitelem
- Příloha 5 – Ukázka transkripce rozhovoru s žákem
- Příloha 6 – Hodnocení v žákovské knížce
- Příloha 7 – Hodnocení skupinové práce
- Příloha 8 – Týdenní sebehodnocení
- Příloha 9 – Měsíční sebehodnocení
- Příloha 10 – Čtvrtletní sebehodnocení
- Příloha 11 – Vrstevnické hodnocení
- Příloha 12 – Hodnocení skupin
- Příloha 13 – Ukázka známkování
- Příloha 14 – Portfolio – ocenění a doporučení
- Příloha 15 – Sebehodnocení tabule
- Příloha 16 – Hodnocení skupinové práce
- Příloha 17 – Sebehodnocení
- Příloha 18 – Dopis k vysvědčení
- Příloha 19 – Prstový systém
- Příloha 21 – Ukázka kódování materiálů
- Příloha 22 – Ukázka kódování v programu MS Word
- Příloha 23 – Ukázka otevřeného kódování v programu MAXQDA
- Příloha 24 – Záznamový arch pro pozorování výuky

### **Individualizace**

Standard: Na základě svých znalostí o vývoji dítěte a svého vztahu s dětmi a jejich rodinami se učitel snaží o docenění rozmanitosti každé třídy a vychází vstřícně individuálním potřebám a potenciálu každého dítěte.

Mezi dětmi existují výrazné rozdíly ve vzorcích a tempu růstu, myšlení, jazyka a sociálních dovedností v důsledku individuálních rozdílů, kulturních vlivů a specifických vzdělávacích a vývojových potřeb. Zkušení pedagogičtí pracovníci pracující s věkovou skupinou 3-12 let chápou, jak se dítě vyvíjí a učí, znají individuální vlastnosti jednotlivých dětí a obeznamují se s kulturou, historií a hodnotami rodin, jejichž děti mají ve své péči. Prostřednictvím pravidelné a pozitivní interakce s jednotlivými dětmi utváří učitel atmosféru péče a odhaluje řadu jedinečných kvalit v každém dítěti (osobních, i co se týče učení). Učitel projevuje své ocenění těchto odlišností tím, že je uznává a uzpůsobuje jim výuku.

### **Učební prostředí**

Standard: Učitel se snaží přispívat k vytvoření atmosféry, pro kterou je typická péče, inkluze a podnětnost, prostřednictvím budování prostředí, jež co možná nejvíce podporuje odhodlání dětí pustit se do náročných úkolů, uplatňování demokratických principů a samostatnou i skupinovou práci.

Struktura učebního prostředí hluboce ovlivňuje vzdělávací zkušenost každého dítěte. Učitel pečlivě zvažuje, jak navrhnout a uzpůsobit prostor, který by dětem zaručil možnost bezpečného pohybu během skupinových i samostatných aktivit. V případě potřeby se prostor a učební materiály přizpůsobují potřebám různých věkových skupin anebo jednotlivým dětem. Sociální a emoční klima učebního prostředí se zakládá na podpoře demokratických hodnot – prostřednictvím přijetí dětí coby aktivních účastníků při stanovení jasných očekávání, vytváření pravidel a vyvozování důsledků. Učitel navíc v dětech posiluje schopnost samostatné volby a nezávislého fungování v rámci učebního procesu a vytváří situace, kdy žáci mohou pracovat společně, střídat se a navzájem si pomáhat, aby dosáhli pozitivního výsledku.

### **Zapojení rodiny**

Standard: Učitel buduje partnerství s rodinou, aby zajistil optimální podmínky pro vzdělávání a rozvoj dítěte.

Aktivní účast rodičů a rodin má pro zkušeného učitele pracující s dětmi v raném věku nedocenitelnou hodnotu. Takový učitel vnímá rodinu svého žáka jako partnera pro spolupráci, udržuje s ní pravidelný kontakt a nejrůznějšími způsoby ji informuje a vybízí k podpoře procesu učení dítěte. Rodiny jsou navíc pravidelně zvány k účasti v programu a sdílení svých zájmů, koníčků, kulturního zázemí a speciálních dovedností, čímž přispívají k dosažení stanovených cílů. Mimo třídu učitel pomáhá rodině při procesu učení a rozvoje dětí v domácím prostředí a při zajišťování služeb a plnění individuálních potřeb dítěte.

### **Techniky smysluplného učení**

Standard: Učitel navrhuje a uplatňuje nejrůznější strategie, aby podpořil porozumění obsahům učiva a vybídl děti k tvořivosti, inovacím, zvědavosti, sociální kooperaci a zkoumání v rámci jedné i více disciplín.

Učitel uznává potřebnost rozmanitých výukových přístupů, jejichž účelem je vyjít vstříc různým učebním stylům, temperamentům a osobnostem jednotlivých dětí. Když učitel upravuje výukové materiály pro další využití a vybízí děti k vlastní volbě učebního přístupu ve třídě, vychází vstříc potřebám, zájmům a odlišnostem každého dítěte. Prostřednictvím nejrůznějších rozdělení dětí do skupin učitel předkládá kooperativní učební aktivity, které utvářejí mezi spolužáky kooperativní vztahy a rozvíjejí jejich mezilidské dovednosti. Učitel navíc využívá nejrůznějších vývojově přiměřených aktivit, zážitků a materiálů, které dovolují dětem konstruovat si vlastní poznání a chápání okolního světa.

### **Plánování a evaluace**

Standard: Učitel vytváří plány, které se řídí národními standardy, programovými cíli a individuálními potřebami dětí a uplatňuje systematický přístup pro sledování a posuzování pokroku každého dítěte.

Při vytváření promyšleného výukového plánu, který odráží jak cíle obsažené v osnovách tak zájmy skupiny i jednotlivců ve třídě, se učitel řídí standardy předepsaného národního kurikula. Prostřednictvím dlouho i krátkodobých plánů se učitel snaží nabídnout v rámci denního rozvrhu nejrůznější aktivity, které vycházejí z rozmanitých učebních stylů a

schopností jednotlivých dětí, přičemž je kdykoliv připraven denní režim upravit podle aktuální potřeby. Pravidelná pozorování, záznamy a dokumentaci týkající se každého dítěte posuzuje učitel samostatně či společně s kolegy. Tyto informace pak slouží pro vytváření dalších vzdělávacích plánů týkajících se jednotlivců i skupiny.

### **Profesionální rozvoj**

Standard: Učitel pravidelně hodnotí a zvyšuje kvalitu a efektivitu své práce a spolupracuje s kolegy na dalším zlepšování programů a metod zaměřených na děti a jejich rodiny.

Zkušený učitel průběžně reflektuje, posuzuje a hodnotí efektivitu své práce. Učí se stavět na svých silných stránkách a plánovat další možná zlepšení. Profesionální růst v daném oboru vyžaduje osvojování si nových poznatků prostřednictvím literatury, různých organizací, informačních zdrojů a seminářů. Kooperativní přístup učitelů přináší prospěch dětem a zvyšuje kvalitu výuky a efektivitu práce.

Zdroj: Step by step (2002, s. 31-34). Dostupné z [file:///C:/Users/adm/Downloads/Standardy\\_zacit\\_spolu%20Step%20by%20step.pdf](file:///C:/Users/adm/Downloads/Standardy_zacit_spolu%20Step%20by%20step.pdf)

## ROZHOVOR S UČITELI NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

### Identifikační údaje

Škola:

Datum:

Pohlaví:

Třídní učitel: ano x ne

Vyučovací předmět:

Délka rozhovoru:

---

Dobrý den,

jsem studentkou doktorského studia v oboru pedagogika na Karlově Univerzitě. V současné době se věnuji výzkumnému šetření, které je zaměřené na hodnocení žáků na 1. stupni základní školy především v problematice sebehodnocení žáků. Jsem velmi ráda a vážím si toho, že jste si na mě udělala čas.

Nejprve zmíním, že rozhovor bude zaznamenáván na audiozařízení.

Souhlasíte prosím s tímto nahráváním?

Nyní přejdeme k samotnému rozhovoru.

1. Co Vás vůbec přivedlo k povolání učitelky na 1. stupni základní školy?
2. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?
3. Spatřujete ve své profesi určité poslání?
4. Máte nějaké zkušenosti s programem RWCT (čtením a psaním ke kritickému myšlení) či s aktivním učením?
5. Jak si myslíte, že se škola, ve které působíte, orientuje na hodnocení žáků?
6. Jaký systém hodnocení se na této škole využívá?
7. Máte na této škole nějaká specifika v oblasti hodnocení žáků?
8. Myslíte si, že všichni učitelé se pevně drží systému hodnocení, který je zde nastolen?
9. Jaký je vůbec Váš osobní vztah k hodnocení, co pro Vás znamená?

10. Jaký systém hodnocení využíváte vy při hodnocení svých žáků?
11. Máte v oblibě určité druhy hodnocení, které nejvíce využíváte?
12. Máte i typy hodnocení, které se Vám neosvědčily?
13. Jakou formou poskytujete svým žákům zpětnou vazbu?
14. Preferujete spíše hodnocení známkami či slovní hodnocení?
15. Myslíte, že se dá hodnocením žáky motivovat?
16. Jak sdělujete žákům, že se mají v určité oblasti zlepšit?
17. Využíváte ve vyučovacím procesu také sebehodnocení žáků?
18. Jakým způsobem SH do výuky zařazujete?
19. Proč si myslíte, že je SH pro žáky důležité nebo naopak proč není?
20. Kde jste na SH přišla, co Vás k němu přivedlo?
21. Jak často SH do hodin zařazujete?
22. Využíváte nějaké speciální pomůcky pro SH (mám na mysli sebehodnotící listy apod.)?
23. Tyto pomůcky si sama vytváříte nebo využíváte nějakých zdrojů?
24. Držíte se určitých postupů, jak SH zařazujete do hodin?
25. Absolvovala jste nějaké školení na zavádění SH?
26. Co si myslíte, že je největším přínosem SH pro žáky?
27. Co si myslíte, že je nejtěžší pro Vás jako učitele pro SH v hodinách?
28. Co si myslíte, že je nejtěžší pro žáky, které se mají ohodnotit sami?
29. Máte ještě nějaké připomínky, které byste ráda k hodnocení či sebehodnocení sdělila?

Tímto Vám velmi děkuji za Váš čas a za poskytnuté informace, které jsou pro mě velmi cenné.

Děkuji.

## ROZHOVOR S ŽÁKY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

### Identifikační údaje

Škola:

Datum:

Pohlaví:

Třída:

Vyučovací předmět:

Délka rozhovoru:

---

Představení se, ujištění o anonymitě, seznámení s tématem.

Nejprve zmíním, že rozhovor bude zaznamenáván na audiozařízení (diktafon).

Souhlasíte prosím s tímto nahráváním?

Nyní přejdeme k samotnému rozhovoru.

1. Jak si paní učitelka v hodinách ověřuje vaše znalosti?
2. Jaké činnosti paní učitelka hodnotí?
3. Jak je v hodinách hodnocen váš výkon?
4. Jaké formy (metody) hodnocení paní učitelka používá?
5. Seznámí vás paní učitelka vždy dopředu s tím, jak bude vaše práce hodnocena?
6. Rozumíte vždy hodnocení, které se vám od paní učitelky dostává?
7. Vysvětluje vám paní učitelka její hodnocení?
8. Na základě čeho jste hodnoceni?
9. Jak často jste v hodinách hodnoceni?
10. Jak vnímáte ne příliš pozitivní hodnocení?
11. Pomáhá vám hodnocení v dalším učení?
12. Co vás nejvíc na hodnocení motivuje pro další učení?
13. Máte ve třídě stanovená jasná pravidla (kritéria) pro hodnocení?
14. Převládá spíše klasické hodnocení známkou nebo nějaké jiné hodnocení?
15. Jste někdy hodnoceni i prostřednictvím slovního hodnocení?
16. Kombinuje někdy paní učitelka hodnocení známkou a slovním doprovodem?

17. Hodnotíte se někdy se svými spolužáky navzájem?
18. Máte možnost, abyste hodnotili svůj výkon vy sami?
19. Dovedete ohodnotit sami svůj výkon?
20. Umíte vyjádřit, které učivo vám už jde, či naopak, kde je potřeba ještě zapracovat?
21. Co je pro vás na takovém hodnocení nejtěžší?
22. Jaké hodnocení máte vůbec nejraději a proč?
23. Chcete ještě sdělit něco podstatného k hodnocení, co tu ještě nezaznělo?

Poděkování a rozloučení.



Příloha 4 Ukázka transkripce rozhovoru s učitelem

**T: & a jak dlouhá je vaše pedagogická praxe?**

U: teď pátým rokem

**T: & a myslíte si že ve své pedagogické profesi spatřujete jakési poslání**

U: ... nějaké poslání @ to určitě já si myslím že ten pedagog...že v tuhle chvíli mnohem důležitější než naučit děti nějakým vědomostem je z nich udělat @ toho člověka který prostě v té společnosti obstojí ve smyslu toho aby se právě dokázaly domluvit aby dokázaly argumentovat stát si za svým názorem... protože ty vědomosti nějak postupně načerpají ale tohle se prostě musí naučit nějak v té třídě

**T: &**

U: takže v tom vidím asi poslání víc než ve vzdělávání tak v té výchově

**T: & a máte nějaké zkušenosti s programem čtením a psaní ke kritickému učení nebo třeba s aktivním učením?**

U: # tak mám kurzy kritického myšlení a snažím se ho zařazovat do těch hodin někdy to jde lépe někdy méně záleží ... ale tak nějak ... # jasně jsou tady klasické hodiny ale pak se tam snažím vložit třeba práci s textem nebo neustálé porovnávání a tak dále

**T: takže je nějakým způsobem kombinujete**

U: #

**T: & a myslíte si že škola ve které působíte se nějakým vyhraněným způsobem orientuje na hodnocení**

U: na hodnocení

**T: &**

U: no takhle já si myslím že stále si dáváme že jsme výjimeční... ještě pořád je tady to slovní hodnocení první druhá třída což ale už je i na jiných školách

**T: ano**

U: ale asi to bereme jako nějaké privilegium nebo to že už to na této škole je dlouho tato škola byla asi jedna z prvních která s tím začala si myslím to už je tedy historie ale já si myslím že to je výjimečné myslím si že ne na každých školách probíhají konzultace ve stylu žák učitel rodič myslím si že se tady dbá na to sebehodnocení po všech stánkách ať už je to týdenní měsíční nebo čtvrtletní hodnocení co jsem tak pochytala tak se to snaží prosakovat i na druhý stupeň

**T: &**

U: ale tam je to práce o dost náročnější a složitější no...a

**T: a ty schůzky jak jste o nich mluvila to jsou schůzky čtvrtletní s rodiči a zároveň se žáky**

U: tak ale probíhá to že na každého mám vyčleněno dvacet minut až půl hodiny

**T: &**

U: a vlastně si tak sedneme jako sedíme my tady takhle sedím já vedle mě žák a naproti rodiče a povídáme si v čem se daří co se daří a v čem má pocit že potřebuje zabrat co chce dokázat do konce školního roku jestli ho něco netrápí ve třídě tak nějak to dítě sebehodnotí samo sebe

**T: &**

U: přede mnou a před rodičem je to o tom že by mělo mluvit hlavně dítě ale to i o nějakém navázání kontaktu s rodiči a popovídání si s rodiči jak vidí oni dítě ale vždy jsou toho zúčastněni ti tři

**T: takže vlastně klasické třídní schůzky vůbec neděláte**

U: děláme ale jsou to třídní schůzky informační ke škole v přírodě k začátku školního roku takže jsou vlastně na začátku školního roku většinou

**T: ano**

U: a když se jede na hory tak nějaká rychlá k horám a teď v dubnu jsme měli ale to bylo zase ke škole v přírodě a pár informací ještě ze třídy ale klasické schůzky kdy by sem chodili rodiče ptát se na prospěch tak to opravdu ne to je pouze tou formou těch konzultací

**T: a mimo toho slovního hodnocení a třeba těchto schůzek má tato škola ještě nějaká jiná specifika v rámci hodnocení?**

U: # v rámci hodnocení....

**T: nebo jinak dodržíte klasickou pětistupňovou klasifikační stupnici?**

U: no ono takhle, od té třetí třídy nastoupí známky a těch známek se držíme ale já jsem třeba u bývalé třídy kdy jsme známkovala jenom jeden rok tak jsem převzala model hodnocení který tady autorkou je právě paní učitelka XX a paní učitelka XX kdy oni známkovaly stylem známka jednička

**T: ano**

U: a k tomu ještě přidávaly á bé cé dé kdy tu známku upřesnily měly zadaná kritéria

Příloha 5 Ukázka transkripce rozhovoru s žáky

**T: ty jsi k tomu chtěla ještě něco říct? nebo myslela jsi to stejně?**

Ž2: ne

**T: to znamená že vlastně všechno co vy uděláte tak víte jak jste to zvládli**

Ž1: [ano]

Ž2: [ano]

**T: rozumím tomu správně?**

Ž1: a to si zakládáme dozadu do svých portfolií

**T: &**

Ž1: a všechny práce který uděláme si tam založíme a pak si to třeba můžem vzít domů a prohlídnout si to

**T: takže vy tam máte jakoby takové ohlédnutí za tím co už jste zvládli.**

Ž1: no, no, no, ano.

**T: a myslíte si že bych do takového portfolia mohla nahlédnout třeba?**

Ž1: ano

Ž2: ano

**T: nevadilo by vám to?**

Ž1: no mě ne

Ž2: mě taky ne

**T: mě by právě hrozně zajímalo co už vlastně máte za sebou od té první třídy protože vy máte za sebou už velký pokrok**

Ž1: no docela jo

**T: docela jo tak prima tak a teď mi řekněte, jak je v hodinách úplně nejčastěji ten váš výkon hodnocen? jak vás nejčastěji paní učitelka hodnotí?**

Ž1: no tak nejčastěji je to ... z toho sešitu že jí to odevzdáme a ona to orazítkuje my ještě jako nemáme známky ale máme razítka a nebo smajlíky

Ž2: ve třetí třídě až budeme mít známky

**T: takže vy jste ještě nikdy žádnou známku nedostali**

Ž1: no jako ještě ne ale máme takový jako výzo nanečisto takový falešný

**T: dobře a ta razítka jsou něčím specifická nebo co tam na nich je třeba nějaké obrázky**

Ž1: no obrázky ale na tom nezáleží co tam dá někdy tam dá traktor někdy letadlo někdy kytičku no je to různý

**T: & a jak vy podle toho poznáte jestli se Vám to povedlo nebo ne**

Ž2: no my tam [máme vlastně razítko]

Ž1: [no buď razítko jako že je to nejlepší]

Ž2: ....nebo

Ž1: =nebo hvězdička že je tam jedna až tři chyby nebo jedna až dvě nebo pak je podpis to je jakoby že je to hodně špatně že by to bylo potřeba zlepšit

**T: aha takže takhle paní učitelka ukáže že to viděla zkontrolovala ale že si to vlastně nezaslouží to razítko je to tak?**

Ž2: no a někdy když je to hodně jako hodně špatně tak tam udělá M a mračouna ještě

**T: takže to znamená že vám tím říká že se něco děje a že byste měly ještě víc zapracovat?**

**a teď mi řekněte jaké formy nebo metody jaké paní učitelka pro to hodnocení používá, tak vy jste říkali ta razítka pak jste říkali že se hodnotíte i na koberci je ještě něco jiného?**

Ž1: no tak paní učitelka pak toho už teda moc nevyužívá ale pak děláme ještě svoje sebehodnocení čtvrtletní týdenní a denní

**T: aha?**

Ž1: ne týdenní už ne teď už jen denní

**T: &**

Ž1: to je jako za každý den se ohodnotíme do takového políčka s číslem datumu a tam si vybarvíme buď zeleně žlutě oranžově a červeně, zelená je nejlepší žlutá je no úplně se mi to nepovedlo oranžová mě jsem nějaký konflikt a ten jsem úplně dobře nevyřešil a červená je že jsem já nevím řešil jsem konflikt s Ilou a takhle to prostě nejde

Ž2: a máme taky no to už ne

Ž: no to už ne

**T: a měli jste teda ještě předtím něco jiného?**

Ž2: no měli jsme předtím ještě týdenní hodnocení

**T: aha**

Ž1: no a teď vlastně ještě máme že si prodloužíme linky a do toho si napíšeme plus nebo minus ...tak jako já nevím povedlo se nám matika číslo na straně 21

Ž2: né to ne takhle

Ž1: a nepovedlo se mi já nevím lézt s dinosaurem třeba

**T: aha**

Ž2: ne to máme psát úplně jinak si myslím

**T: tak zkus říct ty jak to vnímáš**

Ž2: já to vnímám tak že když je plus tak si do toho máme napsat třeba povedlo se mi v tělocviku třeba miniházená

Ž1: ale to povedlo se mi tam psát nemusíš

Ž2: neřeš

**T: tak na každého to působí trochu jinak to tak prostě je dobře my se k tomu sebehodnocení ještě vrátíte je vidět že ho provádíte často takže jste na něj naprosto zvyklí a určitě máte za sebou velkou cestou než jste toho dosáhli aby jste byli schopni se sami ohodnotit že jo?**

Ž2: jo

**T: to není taky ze dne na den prima, teď by mě zajímalo jestli vás paní učitelka dopředu seznámí s tím, jak ta dané práce kterou vy odvedete bude ohodnocena**

Ž1: no... většinou ne ale třeba nám dává kritéria aby se nestalo že tam uděláme něco úplně blbě

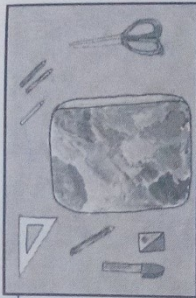
**T: &**

Ž1: takže nám řekne jak to bude vypadat

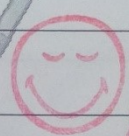
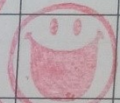
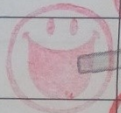

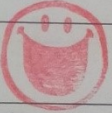
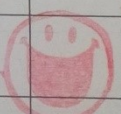
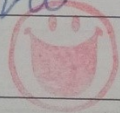
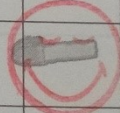
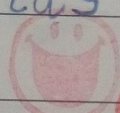
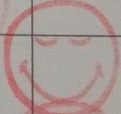


**T: takže vy máte daná kritéria tak co třeba ona bude v tom cvičení hodnotit je to tak?**

Ž2: jo

Příloha 6 Hodnocení v žákovské knížce



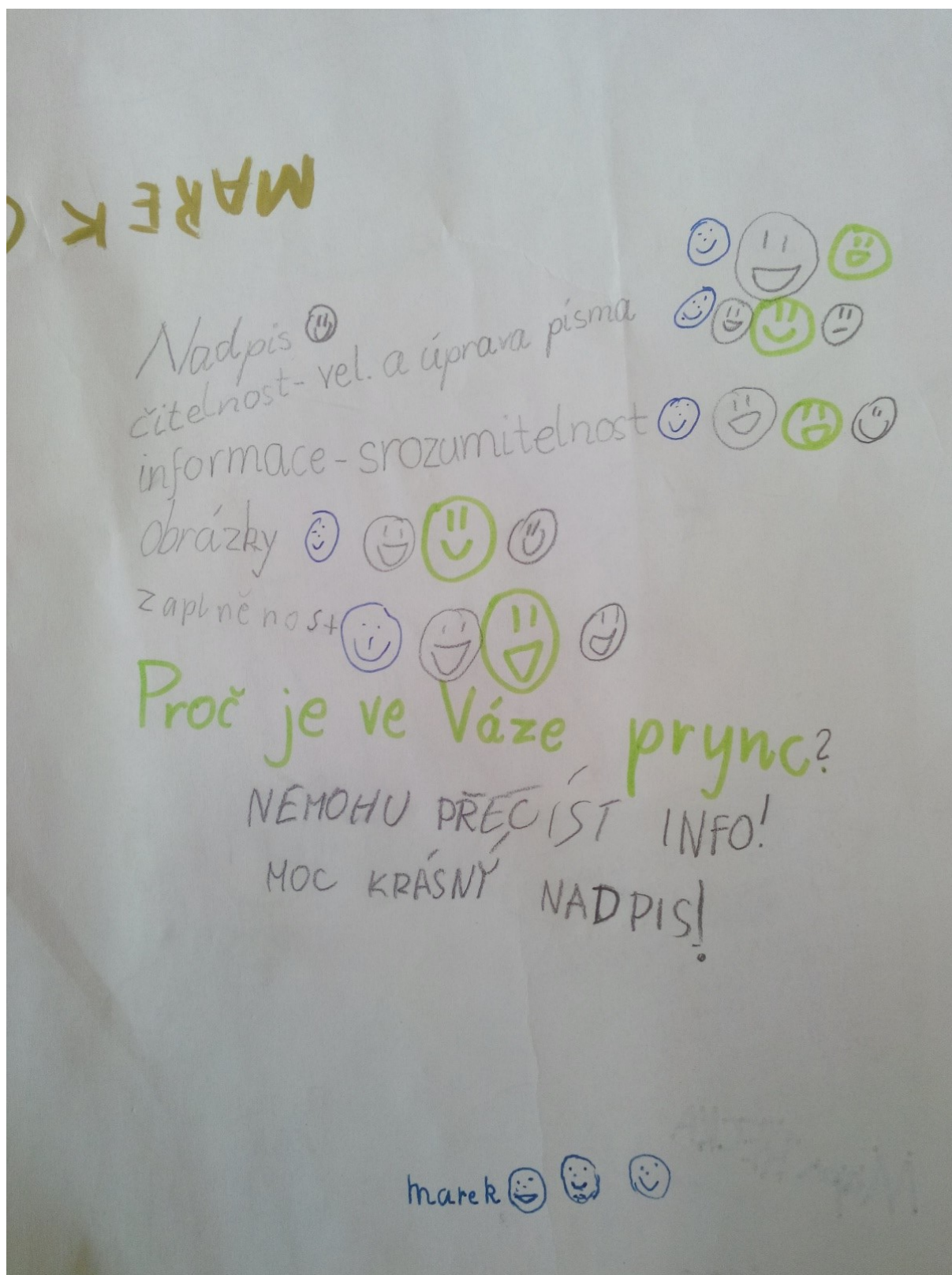
## Jak si vedu

datum	předmět		známka	podpis
6.4	ČJ-Prepis v PS			
6.4	M-Násobení			
6.4	ČJS-Vývoj člověka			
14.4	ČJ-Test 93%			
14.4	M-Test 96%			
14.4	ČJS-Doba kamenná			
28.4	ČJ-Velká písmena			
28.4	M-+a-do 100 na čas			
21.4	ČJ-Diktát			
21.4	ČJ-Info z textu			
21.4	M-Násobení			
28.4	TV-Vybíjená			

18

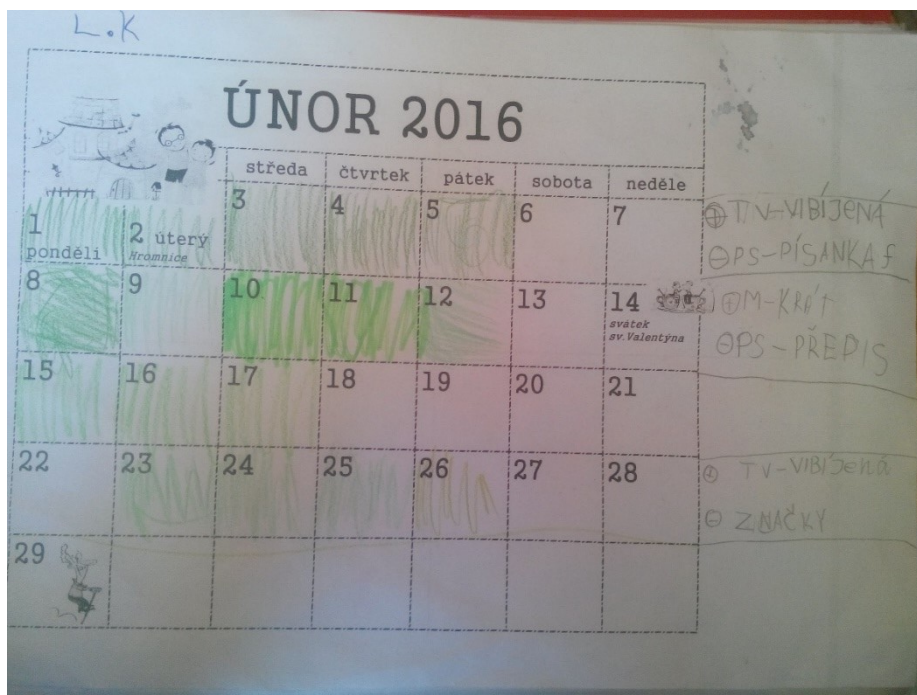
Zdroj: ZŠ Květinová, 2. ročník

Příloha 7 Hodnocení skupinové práce



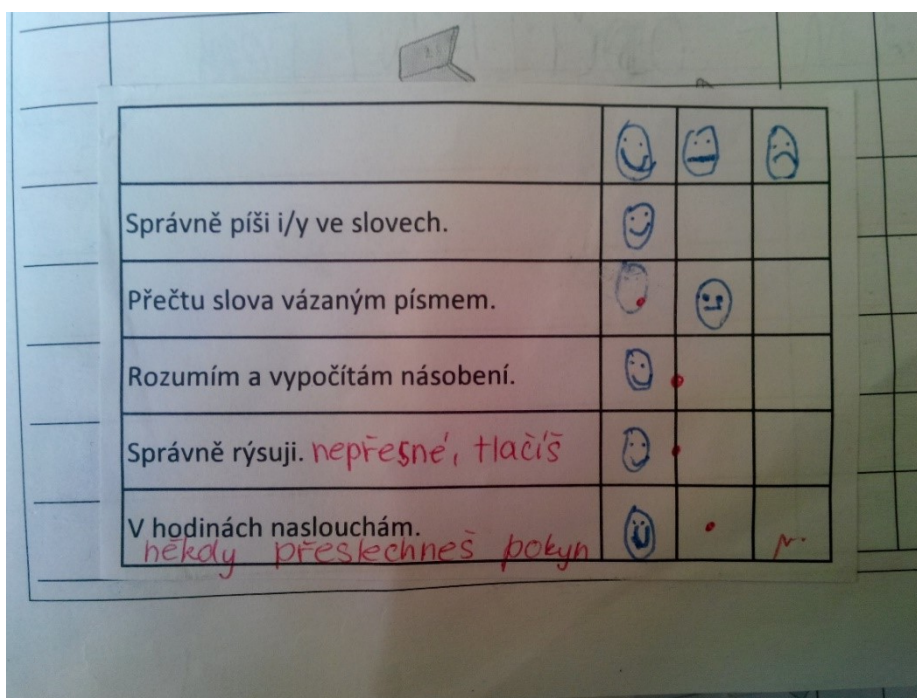
Zdroj: ZŠ Květinová, 2. ročník

Příloha 8 Týdenní sebehodnocení



Zdroj: ZŠ Květinová, 2. ročník

Příloha 9 Měsíční sebehodnocení




Zdroj: ZŠ Květinová, 2. ročník



Příloha 10 Čtvrtletní sebehodnocení

## ČTVRTLETNÍ SEBEHODNOCENÍ 2.A

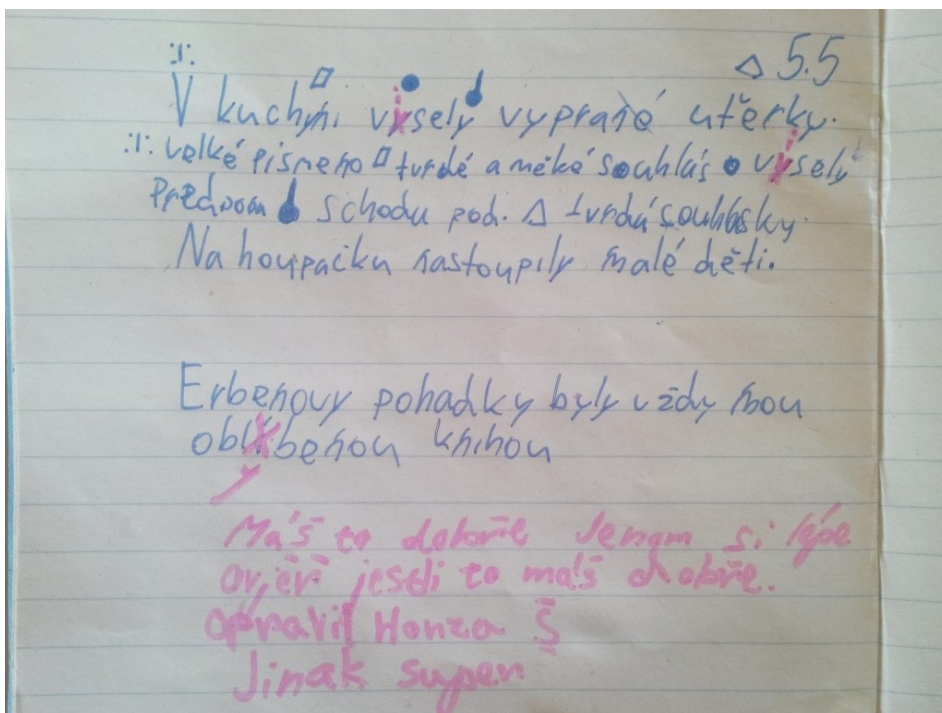
Podpis BARA Datum \_\_\_\_\_



	Vždy se mi daří	Většinou se mi daří	Jen občas se mi daří	Zatím se nedaří
Píši bez gramatických chyb.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dbám na úpravu svého písma i číslic.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čtu srozumitelně a nahlas.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bez problému vyhledám informace v textu a odpovím na otázky.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přečtu slova psaná vázaným písmem.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Správně píši i/y po tvrdých a měkkých souhláskách.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Správně píši slova s ě.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bez chyb sčítám a odčítám do 100 s přechodem přes základ.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rozumím pojmu násobení a dokážu vypočítat úlohy s násobky 2-5.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dokážu úsečky narýsovat, změřit a zapsat jejich délku.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ke slovním úlohám správně napíši výpočet a odpověď.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Řeším logické úlohy – autobus, pyramidy, hady, pavučiny...	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivně se účastním veškerých aktivit v rámci projektu Pravěk.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zapojuji se do diskuzí, během kterých se opakují vědomosti.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vnímám pokyny a snažím se je okamžitě plnit.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Během hodin vnímám a neruším svým povídáním.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respektuji třídní pravidla.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Řeším konflikty v klidu domluvou.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vždy mám vše připravené na lavici dle info z tabule, nic nehledám.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

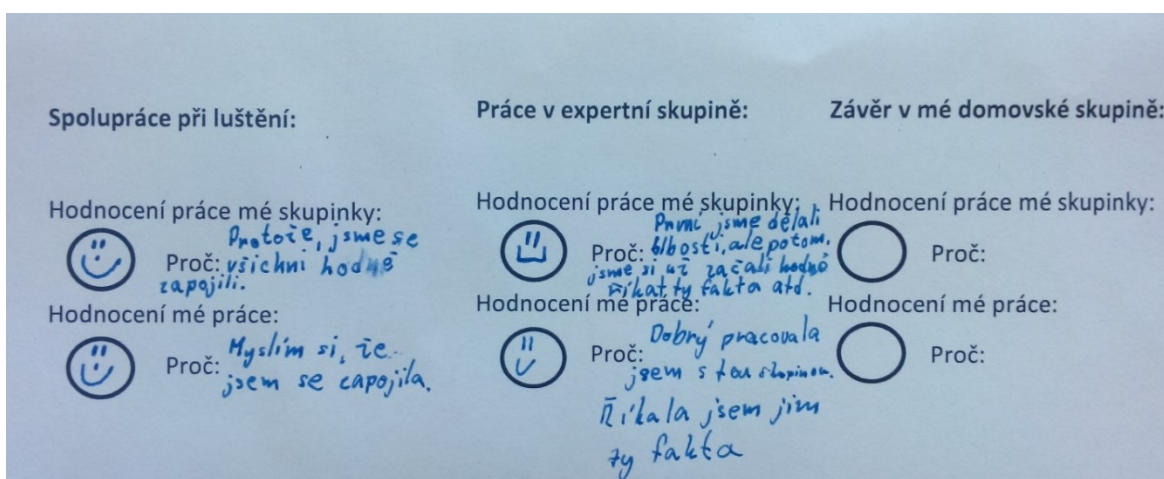
Zdroj: ZŠ Květinová, 2. ročník

Příloha 11 Vrstevnické hodnocení

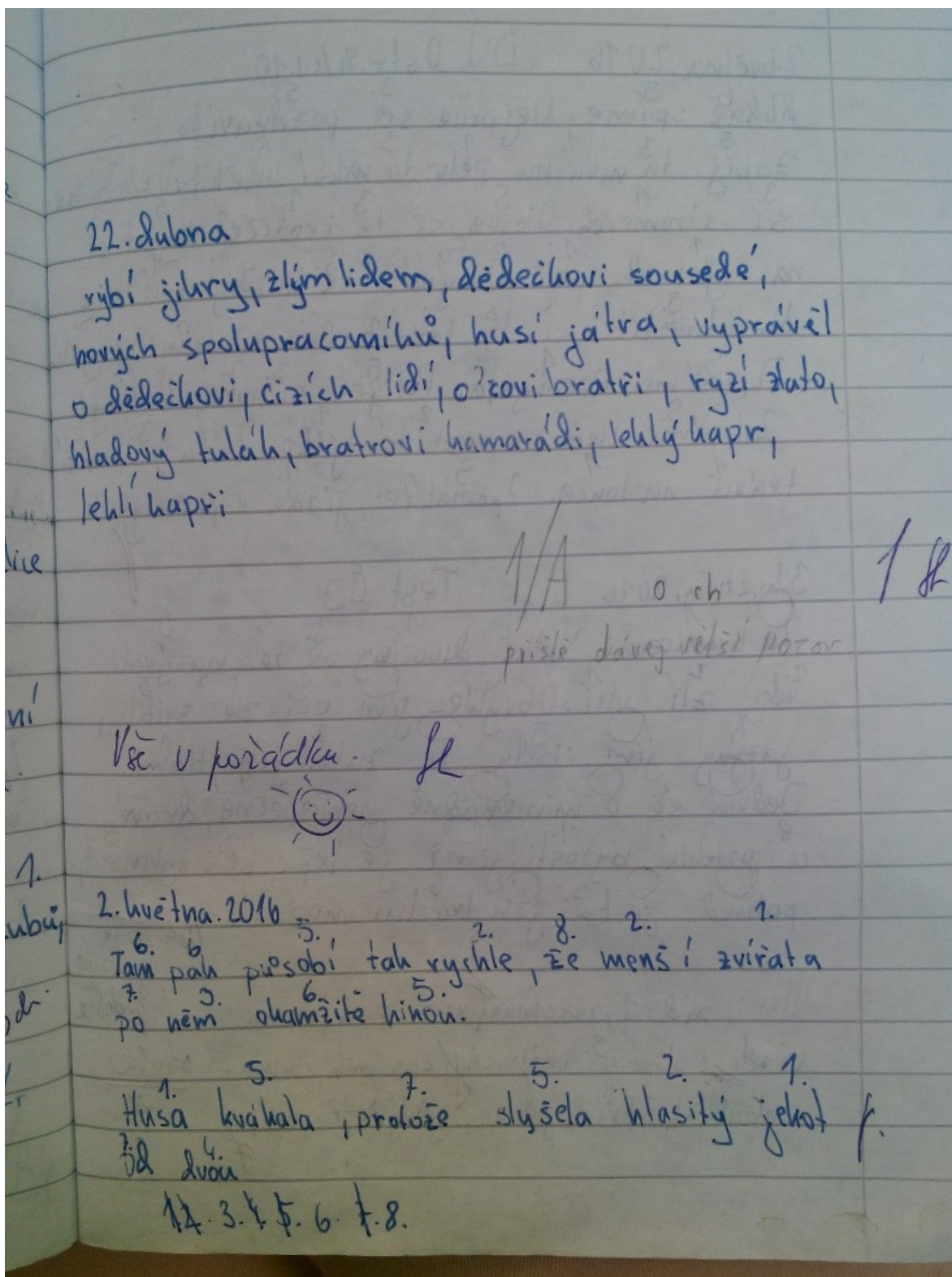


Zdroj: ZŠ Květinová, 5. ročník

Příloha 12 Hodnocení skupin

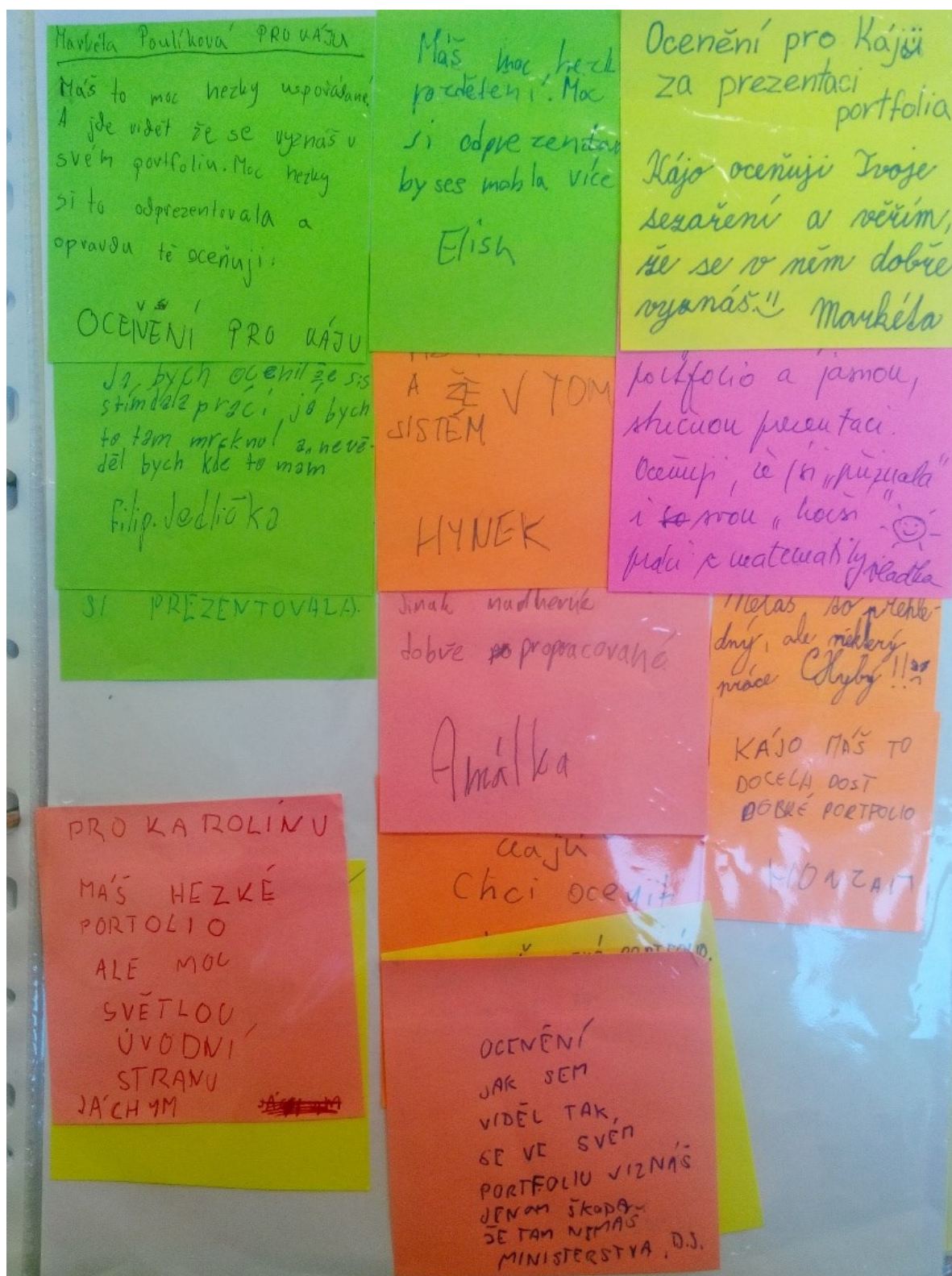


Zdroj: ZŠ Květinová, 5. ročník



Zdroj: ZŠ Květinová, 5. ročník

Příloha 14 Portfolio – ocenění a doporučení



Zdroj: ZŠ Květinová, 5. ročník

### Příloha 15 Sebehodnotící tabule



Zdroj: ZŠ Barevná, 4. ročník

### Příloha 16 Hodnocení skupinové práce



Zdroj: ZŠ Barevná, 2. ročník

Příloha 17 Sebehodnocení



Zdroj: ZŠ Barevná, 2. ročník

## Příloha 18 Dopis k vysvědčení

Milý Kubíku,

další školní rok je za námi a Ty dnes končíš druhou třídu. Celý rok jsi pilně pracoval a zasloužíš si velkou pochvalu.

Dobře čteš a všemu rozumíš. Za celý rok jsi nám ukázal mnoho knížek a moc hezky jsi o nich vyprávěl. Vedeš si krásný čtenářský deník, který Ti jednou bude čtenářské začátky připomínat. Umíš používat v pravopisu tvrdé a měkké souhlásky, znáš druhy vět, umíš napsat ů a ú. Občas se objeví chybička, ale hodně se snažíš. V matematice výborně počítáš do stovky a násobilka Ti nedělá vůbec žádné potíže. Patříš k nejlepším počtářům. Poradíš si hravě i se slovními úlohami. Musíš se ale více soustředit na práci, ať zbytečně neděláš chyby z nepozornosti. Je to velká škoda.

Naučil ses hodiny, máš přehled o kalendářním roce, dobře se orientuješ v rostlinné a živočišné říši. Obzvláště lesní říše je Ti velmi blízká.

Aktivně se zapojuješ do všech činností ve třídě. Umíš zhodnotit svoji práci ústně i písemně.

Moc hezky jsi vystoupil s pěveckou skupinou v soutěži Valastar.

Na škole v přírodě jsem Tě poznala jako hodného a spolehlivého parťáka.

Jsem moc ráda, že jsme se mohli dva roky každý den setkávat.

Přeji Ti mnoho štěstí a úspěchů ve třetí třídě.

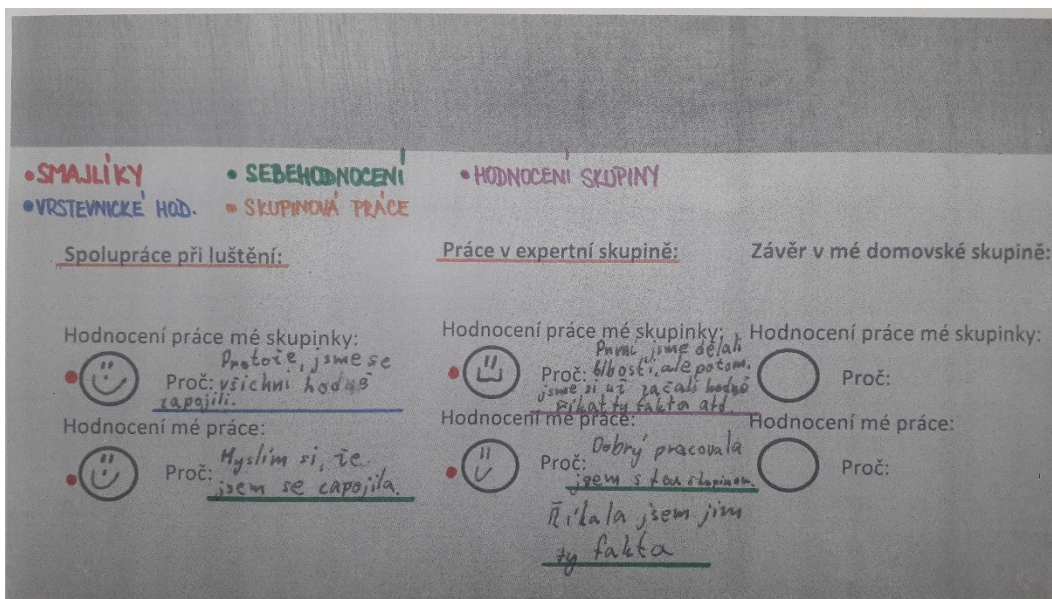
Zdroj: ZŠ Barevná, 2. ročník

## Příloha 19 Prstový systém



Zdroj: ZŠ Barevná, 2. ročník

Příloha 21 – Ukázka kódování materiálů



Příloha 22 – Ukázka kódování v programu MS Word

**T: a jakou formou vy poskytujete svým žákům zpětnou vazbu je to spíš třeba jako v rámci rozhovoru nebo... co myslíte**

**U: no přiznám se že rozhovory jako takové tak určitě nepodávám denně**

**T: &**

**U: beru rozhovor který opravdu probíhá na těch konzultacích kdy já mám vyčleněno několik minut opravdu pro každé dítě takže tam je to hodně intenzivní během každodenní činnosti...no...je to asi zpětná vazba spíš asi kolektivní případně když cítím že někde je potřeba vzít si toho žáka popovídat si s ním tak to udělám anebo když cítím že je potřeba individuální práce tak to třeba tak nějak zařídím buď během hodiny nebo chvíli po vyučování**

**T: takže je to asi přizpůsobené asi možností a aktuální situaci a i té činnosti kterou děláte**

**U: #když vím že si můžu dovolit aby se každý hodnotil jako veřejně tak to udělám když cítím je potřeba přece jen rychle zmapovat jak na tom ta třída je tak jim třeba řeknu ohodnoťte se zavřete oči a teď tu škálu vyjádřete rukou ale s tím že každý se hodnotí sám za sebe a nikdo o tom neví takže to je takový jako že rychle potřebuju zpětnou vazbu anebo je někdy nechám nakreslit toho smajlíka atak**

**T: & já jsem se vás chtěla zeptat jestli preferujete hodnocení známkami nebo slovní hodnocení ale z našeho rozhovoru teda vyplývá že hledáte jaký si kompromis jakoby doprovodit známku slovním hodnocením nebo ústním je to tak**



## Príloha 23 – Ukážka otvoreného kódovania v programu MAXQDA

The screenshot displays the MAXQDA software interface. The title bar reads "Prohlížeč dokumentů: Rozhovor\_U\_praha". Below the title bar is a toolbar with various icons for document navigation and editing. The main area shows a list of interview questions and answers, numbered 71 to 87. On the left side, there is a vertical list of coding categories, each with a corresponding icon and a small diagram showing how the categories are applied to the text. The categories include: Pravidelnost, Informovanost, Slovní hodnocení, Razítka, Hvězdičky, Škála, Podpis, Sebehodnocení, Slovní hodnocení, Pravidelnost, Pravidelnost, Zpětná vazba, smajlíky, Vrstevnícké hodnocení, smajlíky, Vrstevnícké hodnocení, smajlíky, Pravidelnost, Informovanost, Slovní hodnocení, Podpis, Pravidelnost, Sebehodnocení, Pravidelnost, Sebehodnocení, and Pravidelnost, Sebehodnocení.

71 **T: ne dobře jen mi jenom teď řekněte mě by zajímalo jaký vy máte váš systém hodnocení který vy využíváte**

72 **U: v tuto chvíli?**

73 **T: v tuto chvíli**

74 **U: no... takže je to tedy pravidelné hodnocení do žákovské knížky které vzniklo na domluvě s rodiči kdy jsou děti hodnocení hlava nehlava smajlíky takže čtyřstupňová škála vlastně pak hodnotím v sešitech tak pokud mě někdy napadne slovní hodnocení tak jim tam smajlíky nedávám, tam jim dávám za dobrou práci razítka když tam mají nějakou chybu tak dostanou jenom hvězdičku a když je to hodně špatné tak podpis takže to je taková moje druhá škála pak pracujeme s tím měsíčním sebehodnocením do žákovské a takovým jako vrcholem sebehodnocení jsou ty čtvrtletní konzultace a čtvrtletní sebehodnocení a plus ... na to píšeme hodnocení slovní jako závěrečné**

75 **T: &**

76 **U: a v polovině roku takže to je asi celý můj systém a plus tedy samozřejmě během hodin různými způsoby ať už je to formou ocenění zpětná vazba ke spolužákovi nebo nějaké hodnocení každodenní týdenní a ukazování nebo vyjádření stoupni si ke smajlíkovi jak se ti dneska pracovalo a ještě jsem vám chtěla ukázat jak třeba hodnotíte skupinovou práci vyberu jenom několik aspektů udělej smajlík ke každému kamarádovi ve skupině podle toho jak si myslíš jaký měl pro tu skupinu přínos jak pracoval**

77 **T: takže na základě nějakých kritérií?**

78 **U: ano přesně tak že hodnotí smajlíky svoji práci ale i práci každého spolužáka v každé skupině takže na to zkrátka občas narazíme když je ta skupinová práce nebo ve větším slova smyslu když je to nějaká rychlovka tak to ne**

79 **T: a to měsíční hodnocení do žákovských knížek nebo sebehodnocení to si žáci do žákovských knížek nalepí nejprve se ohodnotí sami přinesou vám ho zpátky a vy ho potom doplníte**

80 **U: ano přesně tak když souhlasím se vším tak tam dám jen podpis když to vidím někde jinde tak doplním jak to vidím já plus udělám poznámku krátkou kde vnímám že to třeba skřípe takže jen takové tříslavné doplnění pokud je to potřeba**

81 **T: a na to čtvrtletní sebehodnocení máte vyhraněný nějaký čas nebo kdy ho děti tedy provádí?**

82 **U: # provádíme ho před konzultacemi tzn. konzultace jsou vždy ve čtvrtletí tzn. druhá polovina listopadu a pak plus minus druhá polovina dubna a já jsem zvyklá to dělat těsně před konzultacemi takže např. 14 dní abych měla potom možnost ještě já abych si to prošla vzala si to domů a dopsala jim tak komentář sama za sebe**

83 **T: &**

84 **U: takže je to vždycky těsně kolem toho čtvrtletí**

85 **T: dobře a máte vy sama v oblibě určité druhy hodnocení které využíváte úplně nejvíc**

86 **U: @**

87 **T: nebo který typ hodnocení je vás nejpříjemnější a zároveň nejvíc vypovídající**

Příloha 24 Záznamový arch pro pozorování výuky

Škola: ZŠ Květinová		Počet žáků: 24	Vyučovací předmět: Český jazyk	Jméno výzkumníka: Vendula Homoky
Třída: 2.		Počet dívek: 12	Vyučovací hodina: 1.	Datum: 5. 5. 2016
Jméno učitele/učitelky: Pivoňková		Počet chlapců: 12	Čas zahájení výuky: 8:00	POZOROVÁNÍ - C
Čas	Popis činnosti	Činnost žáků	Činnost učitele	Komentáře a otázky
2 min	Seznámení - představení návštěvy			
3 min	Protažení - protažení celého těla s doprovodem písní			
10 min	Práce s písankou - čtení básničky - přepis básničky - čtení přepsané básničky	- každý žák si samostatně přepisuje text - ve chvíli, kdy má žák přepsáno, bere si svoji rozečtenou knihu a jde si tiše číst na koberec  - celé otevřené písanky s napsaným textem dávají děti na koberec	- p. učitelka prochází mezi dětmi, je nápomocná	
7 min	Tiché čtení - čtení své vlastní knihy			- chvilka (5-10 min) čtení každý de (budování kladného vztahu ke knize)

11 min	<p>Hodnocení</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- velký společný kruh na koberci</li> <li>- písanky jsou v kruhu na zemi a každý žák si nad libovolnou písanku stoupne (není pravidlem, že musí stát právě za tou svojí)</li> <li>- ohlédnutí se za odvedenou práci</li> <li>- po hodnotícím kruhu děti písanky odevzdají p. učitelce, která je následně ohodnotí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- děti chodí nad písankami a prohlíží napsané básničky (musí projít úplně všechny, takže skončí u té, u které začínaly)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prochází písanky společně s dětmi a vede s dětmi hodnotící rozhovory</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Hodnoťte písmo, zda vidíte pokrok, nejde o chyby.“</li> <li>„Kdo se chce se svými pocity podělit nahlas?“</li> <li>→ „Mně se líbí tato písmenka, jsou úhledná, oceňuji velké písmo.“</li> <li>- „O čem to svědčí, že jsi tolik neškrtala?“</li> <li>- „Co byste ocenili na této písance?“</li> <li>→ „Není to odfláklý.“</li> <li>→ „Co si můžeme představit pod pojmem odfláklý?“</li> <li>- „Řekněte celkový pocit z toho, co vidíte dnes oproti tomu, co jste viděli minule?“ – některé děti vidí posun, některé ne</li> <li>- P. učitelka dodává: „Vidím pokrok, soustředili jste se na práci.“</li> </ul>
2 min	<p>Opakování pravidel pro představování knih</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- práce v kruhu na koberci</li> <li>- hranice max. 3 otázky, 3 ocenění a 1 doporučení</li> </ul>			
8 min	<p>Představování knih, které právě děti čtou</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- děti představují svoji knihu, ten kdo zrovna představuje, sedí na židli v kruhu</li> <li>- ostatní naslouchají a následně se dotazují či hodnotí</li> </ul>		

2 min	<p>Závěr</p> <p>- seznámení s činností, která bude děti čekat příští hodinu</p>			<p>OTÁZKY</p> <p>„Komu bys tuto knihu doporučil?“</p> <p>„Myslíš, že tuto knihu zvládne každý čtenář?“</p> <p>„Jak jsi k té knize přišel?“</p> <p>OCENĚNÍ</p> <p>„Chtěla bych ocenit za to, jak čte, čteš hodně dobře.“</p> <p>„Chci tě ocenit za to, že sis vybral právě tuto knihu, která je velmi pěkná.“</p> <p>DOPORUČENÍ</p> <p>„Moc jsem neslyšela konce vět, doporučila bych ti víc klesat na konci vět.“</p>
-------	---	--	--	---