

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2020 – 2023

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jitka Izáková

**Formativní hodnocení u žáků se speciálními potřebami
v Základní škole v Mníšku pod Brdy**

Praha 2023

**Vedoucí bakalářské práce:
PaedDr. PhDr. Věra Kosíková, Ph.D.**

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2020 – 2023

BACHELOR THESIS

Jitka Izáková

**Formative assessment of pupils with special educational needs
in Elementary School in Mníšek pod Brdy**

Prague 2023

**The Bachelor Thesis Work Supervisor:
PaedDr. PhDr. Věra Kosíková, Ph.D.**

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorka(y)
Jitka Izáková

Poděkování

Děkuji vedoucí práce PaedDr. PhDr. Věře Kosíkové, Ph.D., za odbornou a trpělivou pomoc při tvorbě této bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce *Formativní hodnocení u žáků se speciálními potřebami v ZŠ Mníšku pod Brdy* v teoretické části představuje základní typy, funkce a formy hodnocení. Popíšeme některé strategie umožňující učitelům i žákům lépe porozumět učebním procesům s cílem co největšího možného dosaženého výkonu žáků k cílům stanoveným kurikulem. Definujeme zde vybrané metody a techniky vhodné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

V praktické části budeme na základě pozorování, rozhovorů s vybranými žáky a učitelem vyhodnocovat účinnost formativního hodnocení pro žáky se speciálními potřebami. Definujeme zde výhody, které zaváděná metoda formativního hodnocení do výuky vybraným žákům přinese.

Klíčová slova

Bezpečné prostředí, formativní hodnocení, hodnocení pro učení, metody a techniky formativního hodnocení, práce s chybou, sebehodnocení, speciální vzdělávací potřeby, školní hodnocení, zpětná vazba.

Annotation

The bachelor's thesis *Formative assessment of pupils with special needs in ZŠ Mníšek pod Brdy* presents the basic types, functions and forms of assessment in the theoretical part. We will describe some strategies enabling teachers and students to better understand the learning processes with the aim of the greatest possible achievement of the students towards the goals set by the curriculum. Here, we define selected methods and techniques suitable for children with special educational needs.

In the practical part, based on observations, interviews with selected pupils and the teacher, we will evaluate the effectiveness of formative assessment for pupils with special needs. Here, we define the advantages that the introduced method of formative assessment will bring to selected pupils.

Keywords

Assessment for learning, feedback, formative assessment, formative assessment methods and techniques, self-assessment, safe environment, school assessment, special educational needs, working with error.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ	9
1.1.1 FUNKCE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ.....	11
1.2 Základní typy HODNOCENÍ.....	13
1.2.1 Hodnocení sumativní	14
1.2.2 Hodnocení formativní	15
1.2.3 Doporučené metody/ TECHNIKY formativního hodnocení pro děti se SVP	28
1.2.4 SMLOUVA O CHOVÁNÍ.....	30
1.2.5 SEBEHODNOCENÍ	31
1.2.6 ŽÁDNÉ RUCE NAHOŘE.....	33
2 PRAKTICKÁ ČÁST	35
2. Cíl a výzkumná otázka	35
2.1 Popis výzkumného vzorku	35
2.1.1 Chlapec A.....	36
2.1.2 Chlapec B.....	37
2.1.3 Chlapec C.....	38
2.2 Strategie a metody výzkumného šetření	38
2.2.1 Pozorování	39
2.2.2 Rozhovor.....	41
2.3 Analýza získaných dat a jejich interpretace	42
2.3.1 Aktivita žáků a jejich soustředění	42
2.3.2 Dostatek času na formulaci odpovědi a její doplnění	46
2.3.3 Práce s chybou	48
2.3.4 Bezpečné prostředí.....	50
2.3.5 Shrnutí, Diskuze.....	52
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	59
SEZNAM ZKRATEK	62
SEZNAM PŘÍLOH	63

ÚVOD

Školní hodnocení je téma, kterým je více nebo méně dotčena celá naše společnost. Laická i vědecká, pedagogická i nepedagogická. Všichni jsme prošli minimálně základní školní docházkou a všichni se shodneme, že během ní na nás školní hodnocení mělo velký vliv. Mnohým z nás přineslo odměnu, radost a nový elán do dalšího učení, ale bohužel některým z nás přineslo zklamání, frustraci a vzalo nám chuť a touhu učit se a poznávat, která je dětem v raných letech přirozeně vlastní. Troufám si říct, že ztráta chuti a radosti z učení měla u mnohých negativní vliv při výběru životní profese, a se školní frustrací, která nám narušila vnitřní sebejistotu a životní vyrovnanost, jsme mnozí bojovali ještě v dospělém věku.

Tato práce si klade za cíl představit formativní hodnocení jako nástroj, který radostné poznávání (učení) v dětech posiluje a prohlubuje. Nástroj, který je každodenní součástí procesu učení pedagoga i žáka, pracuje s chybou jako s nepostradatelnou součástí učení a zohledňuje individuální potřeby všech. Všímá si sebemenšího úspěchu a zvládání překážek, pomáhá formovat a posilovat vnitřní motivaci. Zohledňuje nejnovější výzkumy mozku a jeho schopnosti učení a využívá přirozených potřeb člověka. V teoretické části dále popíšeme vybrané metody a techniky pro děti se SVP. V praktické části představíme kvalitativní výzkum, který byl zpracován v důsledku zavedení vybrané techniky „žádné ruce nahoře – práce s dřívky“ ve čtvrté třídě základní školy. Popíšeme její vliv na tři pozorované hochy, kteří mají v důsledku svých diagnóz speciální vzdělávací potřeby.

TEORETICKÁ ČÁST

1.1 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ

V posledních zhruba dvaceti letech probíhá mezi českou odbornou veřejností bouřlivá diskuze o způsobu školního hodnocení. Vedou se debaty o jeho účinnosti, pozitivních či negativních dopadech na rozvoj žáka, diskutuje se o jeho formách, funkcích a typech. Se vzrůstajícím zájmem o tuto problematiku vycházejí nové tituly a provádějí se odborné studie. Na téma evaluace se diskutuje nejen na odborné rovině, ale argumenty a názory do diskuzí přispívají také rodiče žáků a mnohdy i samotní žáci. Vše se děje s cílem tuto výchovně-pedagogickou složku uchopit tak, aby plnila co nejlépe „základní funkci školy – tedy předávání kulturního bohatství, které dosud lidstvo vytvořilo k optimálnímu rozvíjení osobnosti každého žáka“.¹ Většina učitelů přistupuje k této důležité součásti pedagogické práce odpovědně, protože si uvědomují, jaký vliv na žáka hodnocení má, a nejen na něj, ovlivňuje i rodiče žáka. Učitelé vnímají, že na ně samotné jsou kladeny velké nároky – nároky na jejich „pedagogické myšlení, na dovednost posuzovat své vlastní pedagogické jednání a podle situace ho promyšleně korigovat“.² Hodnocení může žáka motivovat k velkému výkonu, může mu přinést radost a uspokojení z dobře odvedené práce, posílit jeho sebedůvěru, nebo naopak napáchat v jeho psychice velké škody. Takové dítě může prožívat velkou frustraci, napětí, smutek, a někdy strach z trestu, které mu ušetří jeho rodiče, dokonce se bát přijít ze školy domů. Další nežádoucí možností je, že dítě začne hledat „vedlejší cesty pro dosažení ocenění“.³ Nemusíme dodávat, že ani jednu z těchto dvou jmenovaných eventualit nechceme.

V knize *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty* můžeme nalézt různé pohledy na školní hodnocení od našich i zahraničních odborníků. I když se mnozí

¹ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). s. 8. ISBN 80-247-0885-x.

² SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). s. 9. ISBN 80-7178-262-9.

³ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). s. 7. ISBN 80-247-0885-x.

z odborníků v pohledu na různé aspekty hodnocení ne vždy shodnou, přesto se v názoru, že je třeba hodnotit nejen žákovy znalosti, ale i žákovy kompetence většinou sjednotí. Shoda panuje i v názoru, že školní hodnocení by mělo probíhat průběžně, a nedílnou součástí hodnocení je vrstevnické hodnocení a sebehodnocení. Kosíková dále uvádí: *„Změna pojetí vyučování vede k rozvoji osobnosti každého žáka, a tím se školní hodnocení dostává do jiné polohy – nejde již pouze o dosažené vědomosti a znalosti, ale spíše o to, jaká je úroveň rozvoje osobnosti, úroveň procesů osvojování si poznání, postojů, myšlenkových operací a návyků k ovlivňování rozvoje osobnosti v rozumové i v prožitkové oblasti.“*⁴ Takový přístup k hodnocení je pro žáka motivujícím, protože žák ví, že nebude hodnocen pouze za výsledek, ale je vnímán celý proces osvojování, tvoření vlastního názoru, přístupu k řešení úkolu a v neposlední řadě i rozvoj žákova sebehodnocení. Dle Koláře a Šikulové je právě tímto školní hodnocení ojedinelé. V běžném životě hodnotíme většinou výsledek práce samotné až teprve po skončení činnosti, po dosažení nebo nedosažení zadaného cíle, a ne v jejím průběhu. Učitel hodnotí výsledek, ale také kvalitu průběhu učení. Kolář a Šikulová se ve své knize odkazují na Pascha, který konstatuje, že: *„Hodnocení žáků ve vyučování je také jediné hodnocení v životě člověka, které je ve své podstatě systematické.“* (Pasch, 1998, s. 104)⁵ Pravdou je, že podobné systematické hodnocení již v průběhu našeho života těžko někdy zažijeme. Slavík tvrdí, že hodnocení má mnoho podob, a týká se mnoha různých vztahů v systému školy. Slavík dále upozorňuje na skutečnost, že není jednoduché definovat všechny podoby a vztahy školního hodnocení. On sám definuje školní hodnocení jako *„všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku, nebo o ní vypovídají.“* Z této definice vyplývá, že nás zajímá *„rozlišování a srovnávání mezi lepším a horším ve školní výuce a ve všem, jež se jí bezprostředně týká“*.⁶

⁴ KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s. 102–105. ISBN 978-80-247-2433-1.

⁵ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). s. 24. ISBN 80-7178-262-9.

⁶ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). s. 24. ISBN 80-7178-262-9.

Školní hodnocení se v posledních letech mění v důsledku potřeb a v návaznosti na výstupy ve vzdělávání a kvalitu vzdělání. V běžných základních školách stále častěji vidíme děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ale nejen kvůli tomu se výuka a hodnocení humanizuje a zaměřuje na samotné žáky. Mění se i jejich přístup a pohled na vzdělávání, motivaci k učení. Pedagogové si stále více uvědomují, že nejen děti intaktní, ale i děti se speciálními potřebami, všichni potřebují pro svůj růst podnětné, inspirativní prostředí a použitelné vzdělání, které je na život v dynamicky měnící se společnosti připraví (Rendl a Škaloudová, 2005 in Straková a kol., 2013).⁷

1.1.1 FUNKCE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

Samotné hodnocení hraje velmi důležitou roli nejen ve finálním prožívání pocitu z odvedené práce, ale již na začátku procesu. Budeme-li se dívat na školní hodnocení z pohledu jeho funkce, uvědomíme si plně, jak velkou roli hraje ve vzdělávání a sebehodnocení žáka, i v jeho přístupu ke školní práci i sobě samému. Školní hodnocení totiž nejen informuje o výuce, ale zároveň je nezbytnou součástí samotné výuky. Má nezanedbatelný vliv na to, do jaké míry bude výuka pro žáka prospěšná a do jaké míry bude pro něj, ale i pro učitele příjemná.⁸

Aby byla výuka pro žáka prospěšná, školní hodnocení by mělo přispívat k dobrému pracovnímu klimatu školy i třídy. Kvalita školního hodnocení spolurozhoduje o celkové kvalitě práce žáka ve škole. Proto by měl být kladen doraz na formu a přístup k hodnocení žáka s dostatečnou vážností. Z těchto skutečností vyplývá, že školní hodnocení má funkci informativní. Z pohledu většiny rodičů můžeme chápat hodnocení jako nejsilnější komunikační pojítka mezi školou a rodinou. Hodnocení je nejčastějším předmětem komunikace mezi rodičem a učitelem, případně dalšími účastníky procesu vzdělávání (např. ředitelem školy, školním inspektorem, odborníky z řad poradenských služeb aj.)

⁷ STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. s. 9. ISBN 978-80-262-1001-6.

⁸ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). s. 15. ISBN 80-7178-262-9.

Naopak učitele informuje o tom, jak moc jsou účinné postupy, které zvolil k osvojení učiva.⁹ Tak jako v jakékoli jiné oblasti lidské činnosti, slouží hodnocení i ve škole jako zpětná vazba – informace o tom, nakolik úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Můžeme říct, že škola dává rodiči informaci o tom, nakolik žák dosahuje předpokládaných cílů.¹⁰

V posledních letech se však zdůrazňují i další funkce vzdělávání, které mnohdy hrají ještě větší roli v celém procesu vzdělávání a jeho přístupu ke školní práci.¹¹ Velmi stručně tedy rozvedeme hodnocení z pohledu jeho funkce. Zmiňujeme tři základní funkce:

1. **Funkce motivační** – Motivace je základní pohnutkou k tomu, aby žák vůbec projevil zájem a proces objevování a osvojování učiva pro něj mohl být úspěšný. Motivační funkce je úzce spojena s emocionálně-citovou stránkou hodnocení. Učitel má ten nesnadný úkol, že musí zvažovat a velmi citlivě operovat s city a prožitky žáka, které souvisí s jeho hodnocením. Učitel musí mít na paměti tento aspekt a musí s ním naučit operativně a adekvátně zacházet. Hodnocení v tomto případě může sloužit k seznamování žáků s novým učivem.
2. **Funkce poznávací** – Na rozdíl od předchozí funkce související s citem, funkce poznávací je úzce spjata s rozumem. Hodnocení je v tomto směru vnímáno jako proces zaměřující se na rozlišování hodnot a jejich významů, ukazování souvislostí. Ve výuce je hodnocení využíváno k rozpracování učiva, rozvíjení a prohlubování znalostí.
3. **Funkce konativní** – Hodnocení z tohoto pohledu může žáka aktivovat k působení na skutečnost, jejím změnám v souladu s hodnotami, které člověk poznává. V tomto hraje nejdůležitější roli vůle žáka k činu. Z tohoto důvodu se ptáme

⁹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). s. 194. ISBN 80-85866-33-1.

¹⁰ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). s. 15. ISBN 80-7178-262-9.

¹¹ GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ. *Rozvíjení emoční inteligence žáků – Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál, 2006. s. 65. ISBN 80-7367-115-8.

otázkou na aktivitu. Hodnocení v tomto případě vede hlavně k upevňování znalostí a jejich aplikaci, (sebe)hodnocení výkonů žáků.¹²

1.2 ZÁKLADNÍ TYPY HODNOCENÍ

V pedagogické praxi se můžeme setkat s různými typy a formami hodnocení. Slavík ve své publikaci upřesňuje, že názvosloví školního hodnocení není v českých ani v mezinárodních pedagogických kruzích jednotné, v odborné literatuře se mnohdy pojmy překrývají či zaměňují.¹³ A to může být nejen pro laickou veřejnost, ale hlavně pro samotné rodiče bohužel matoucí. Proto se dále v této práci budeme držet hlavně názvosloví, které pro hodnocení používají autoři William a Siobhán Leahy.

Nejčastěji zmiňované typy a formy hodnocení jsou:

1. Hodnocení průběžné versus hodnocení závěrečné
2. Hodnocení klasifikačním stupněm versus slovní hodnocení
3. Normativní hodnocení versus hodnocení kritériální
4. Sumativní hodnocení versus formativní hodnocení

V odborných pedagogických kruzích probíhají často polemiky, zda hodnotit formativně nebo sumativně, slovně nebo známkou. Na jakou stranu se debatující pedagog přiklání, není jen otázkou jeho věku. Mezi pedagogy může převládat i obava z nového, z nevyzkoušeného, ale tito pedagogové si neuvědomují, že prvky z tohoto hodnocení do své výuky již dávno zavedli a pravidelně je používají.¹⁴ Podle Slavíka se nemusíme bát, že na některé typy, funkce nebo formy zapomeneme a v praxi je neuplatníme, anebo že některé, které používáme, nejsou již vhodné. „*Žádná podoba hodnocení nebývá špatná*

¹² SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). s. 16–18. ISBN 80-7178-262-9.

¹³ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). s. 33. ISBN 80-7178-262-9.

¹⁴ SULKOVÁ, Květa. *Formativní hodnocení v praxi. Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Praha: Wolters Kluwer, 2020, 7(2), 4–5. s. 4. ISSN 2336-3436.

*nebo dobrá sama o sobě, vždy záleží na způsobu a souvislostech jejího pedagogického využití.*¹⁵

Z výše zmíněných typů hodnocení rozebereme detailněji pouze dva typy hodnocení – sumativní a formativní. Oba způsoby hodnocení mohou mít své nezastupitelné místo v procesu vzdělávání, oba způsoby se však liší svojí informační hodnotou.

1.2.1 HODNOCENÍ SUMATIVNÍ

Slovo sumativní pochází z latinského *suma*, což znamená celek, stručné vyjádření či úhrn. Jeho smyslem je tedy získání konečného celkového přehledu o dosažených výsledcích/výkonech. Můžeme se proto setkat i s označením finální hodnocení. Jeho podstatou je rozhodnout, zda žák postoupí či nepostoupí, zda vyhovuje či nevyhovuje, ano či ne. Sumativní hodnocení není způsob hodnocení, který by žáky průběžně vedl jejich procesem učení a nemá příliš motivační funkci. Je využíváno za účelem diagnostiky žáka nebo má funkci informativní, tedy informuje rodiče o tom, jak dítě zvládlo po nějakém delším úseku osvojení obsahu učiva. Na základě tohoto typu hodnocení snadno uvidíme, kteří žáci jsou neúspěšnější a kteří naopak zaostávají ve výuce. Dobrým příkladem sumativního hodnocení jsou např. přijímací zkoušky. Při přijímacích zkouškách jsou žáci posuzováni a buď přijati, nebo odmítnuti ti, kdo byli posouzeni hůře.

Sumativní hodnocení se uplatňuje na konci čtvrtletí, pololetí, semestru, na konci školního roku atd. Tento typ hodnocení je však běžně používán i v rámci výuky formou ústního zkoušení, diktátu, desetiminutovky aj. Jsou to způsoby, které mají změřit výkon žáka. Je třeba upozornit na to, že sumativní hodnocení není pouze hodnocení klasifikačním stupněm, může být i slovní. Informace, kterou přináší tato forma hodnocení, se velmi často omezuje na umístění v nějaké škále hodnot (přijat – nepřijat, prospěl – neprospěl, dobrý – špatný – průměrný atd.). Přestože se tento typ hodnocení může v kontrastu

¹⁵ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). s. 33 ISBN 80-7178-262-9.

s formativním hodnocením jevit v mnohém jako „zastaralý“, stále se mu nelze vyhnout a nahradit jej.¹⁶

Každý učitel se při hodnocení klasifikační škálou cítí velmi omezen. Úskalím je mnohdy i to, že „jednička“ je chápána jako odměna, kdežto „pětka“ je za trest. Někteří pedagogové ještě zjemňují známky tzv. mínusy. Při používání číselného hodnocení bychom měli myslet na to, že primárně rozlišujeme, kdo je lepší a kdo horší – na rozdíl od formativního hodnocení, které nám poskytuje informaci o tom, co se žáci naučili, co se ještě nenaučili a má jim poradit, jak se učit dál. Známkování ve škole posiluje vzájemné porovnávání výkonů mezi žáky. Zastavíme-li se u slovního hodnocení, ne každé slovní hodnocení je chápáno jako formativní. Špatně formulované slovní hodnocení může udělat více škody než jedna známka.¹⁷

1.2.2 HODNOCENÍ FORMATIVNÍ

Naše pozornost bude dále zaměřena na formativní typ hodnocení. I když učitel, který pracuje s žáky formativním způsobem, využívá ve své výuce i hodnocení sumativní. Pojem formativní vychází z latinského slova *formo*, tedy utvářet, dávat tvar. Přídavné jméno formativní odkazuje na slovo *formace*, tedy utváření pevných hodnotových postojů člověka. Z toho můžeme lehce vyvodit, že formativní způsob hodnocení klade na první místo pozitivní rozvoj člověka v jeho chování a poznání. Ve zkratce lze říci, že přináší člověku informaci o jeho aktuálním stavu vědomostí a dovedností. Tato informace má žáka informovat o tom, kde se nachází na své cestě za zvládnutím učiva – co už zvládl, co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil. Takovou informaci žákovi nikdy nedá známka v žákovské knížce. Formativní hodnocení tedy není hodnocení klasifikačními stupni.¹⁸

¹⁶ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). s. 37–40. ISBN 80-7178-262-9.

¹⁷ STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. s. 12–13. ISBN 978-80-262-1001-6.

¹⁸ STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. s. 12–13. ISBN 978-80-262-1001-6.

Formativní hodnocení je náročné na čas i dovednosti učitele. Na rozdíl od sumativního hodnocení je žák hodnocen průběžně a jeho výsledky jsou využity pro další učení. Tento způsob je tedy určen primárně žákovi pro jeho vnitřní motivaci. Jedině správně zvládnuté hodnocení má pozitivní, dlouhodobý efekt v rozvoji žáka. Učitel je v procesu hodnocení pouze tím, kdo poskytuje okamžitou zpětnou vazbu a podporuje žákovo učení. Na základě výzkumů provedených ze zahraničí je zjištěno, že pokud je formativní způsob hodnocení ve třídách používán správně, pravidelně, dochází k výraznému zlepšení výsledků žáků a zvyšuje se rychlost a kvalita jejich učení.

Porovnání obou přístupů hodnocení shrnuje následující tabulka:

Tabulka 1: Srovnání sumativního a formativního hodnocení

SUMATIVNÍ HODNOCENÍ	FORMATIVNÍ HODNOCENÍ
Finální hodnocení – vztahuje se k celkovému hodnocení výkonu žáků (na konci určitého období)	Průběžné hodnocení – hodnocení pro učení
Vyjádřeno známkou nebo jiným ekvivalentem (přijat–nepřijat aj.)	Komentář – je náročnější na čas a dovednosti učitele
Účelem je vyjádřit, zda žáci učivo znají či mu rozumějí	Účelem je objevování toho, co žáci vědí, čemu rozumějí a co můžou udělat
Hodnocení slouží jako informace pro rodiče či pro přijímací řízení	Hodnocení je určeno primárně žákovi
Posiluje vzájemné porovnávání mezi žáky	Výkon žáka je porovnáván s předchozím výkonem žáka

Jelikož je zavádění hodnocení skutečnou vědou, pro jeho zavádění je vypracováno celkem pět strategií. Čtyři z nich detailněji popíšeme v následujících kapitolách.

- a) Strategie č. 1: Cíle učení a kritéria úspěchu
- b) Strategie č. 2: Třídní diskuze a důkazy o učení
- c) Strategie č. 3: Poskytování zpětné vazby
- d) Strategie č. 4: Vzájemné hodnocení
- e) Strategie č. 5: Sebehodnocení

Formativní hodnocení se zakládá především na faktu, že se žáci ne vždy naučí to, co jim jako učitelé předáváme a čemu je učíme. Proto zpětná vazba od žáků o tom, co se skutečně naučili, je optimální cesta, jak zjistit skutečný stav jejich vědomostí. To by měl vědět každý dříve, než žáky začne učit něčemu dalšímu.

V následujících kapitolách se budeme detailněji věnovat čtyřem vybraným strategiím formativního hodnocení a některým metodám a technikám zvolených pro žáky se SVP.¹⁹

1.2.2.1 Strategie č. 2: Třídní diskuze a důkazy o učení

Jak již bylo napsáno, ne vždy víme, co žáci skutečně umějí. Žáci se totiž ne vždy naučí to, co je ve skutečnosti jako učitelé učíme. Z tohoto důvodu je pravidelné dotazování a zjišťování toho, co žáci skutečně umí, důležité, a poskytuje nám přínosnou zpětnou vazbu o celém procesu učení. Nemusí být vždy jednoduché zjistit, co se dítě naučilo – musíme k tomu mít dostatečně relevantní důkazy. Svěřit se někomu se svým myšlením chce odvalu. V tomto směru bychom jako učitelé měli být těmi, kdo v první řadě budou vytvářet bezpečné prostředí, kde se žáci nemusí bát přijít s jakoukoliv myšlenkou a odpovědí. Aby náš mozek mohl přijímat a uchovat nové informace, potřebujeme zažívat pocit bezpečí, ale také vědět, že informace mají pro nás nějaký smysl.²⁰ Chybu bychom měli brát jako prostředek k nalezení správného řešení. Při použití této strategie tedy budeme volit techniky, které nám pomohou získat důkazy o tom, co se žáci skutečně naučili, a na základě toho budeme schopni plánovat další kroky v učebním procesu.²¹

¹⁹ STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. s. 12–13. ISBN 978-80-262-1001-6.

²⁰ NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. Výchova a vzdělávání pro 21. století. str. 2. ISBN 978-80-901873-9-9.

²¹ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 60–62. ISBN 978-80-906082-8-3.

Technika *Žádné ruce nahore* je jednou z těch, kterou můžeme pro zjišťování použít, zároveň nám umožňuje ohodnotit skutečně každého žáka třídy. Tato strategie vychází ze skutečnosti, že výběr toho, kdo na otázku odpoví z řady přihlášených žáků, nedává příliš smysl. V běžné třídě se jedná obvykle o žáky, kteří znají s jistotou odpověď na otázku, kterou učitel položil. V tomto směru se strategie hlášení ukazuje jako neefektivní. Ačkoliv se to na první pohled nezdá, ve skutečnosti učitelé vyvolávají buď žáky, kteří se hlásí, nebo naopak ty, kteří se nehlásí, protože se jedná o žáky „obvykle podezřelé“. Takže se ukazuje, že ne vždy je „náhodný výběr“ skutečně náhodný. Pokud začneme s náhodným výběrem, musíme počítat s tím, že se s velkou pravděpodobností setkáme s nelibostí žáků – ti, kteří se hlásí, budou vyvoláni možná pouze jednou a může je to vést k určité pasivitě, naopak ti, kteří vedli „poklidný školní život“ musí být najednou ve střehu, protože by mohli být vyvoláni. Velkou výhodou náhodného výběru je to, že dostaneme odpověď i od žáků, kteří by se sami od sebe nepřihlásili.²²

Jako pomocník se při náhodném výběru mohou osvědčit dřívka – dřívka, na kterých jsou napsaná jména žáků ve třídě. Učitel tahá dřívka z kelímku a vyvolává žáky, jejichž jméno je napsané na vybraném dřívku. Vyučující má tak přehled o tom, zda vyvolal skutečně všechny žáky zvlášť, pokud si dřívka dává mimo kelímek, kde jsou dřívka uložena. Dřívka může ale vybírat i některý z žáků. V začátcích se můžeme setkat s tím, že řada žáků bude odpovídat na otázku „Já nevím“, a ne vždy to bude z důvodu, že odpověď nezná. Mnohdy je to kvůli tomu, že se nechce žák zapojit. Na nás jako na učitelích by mělo ale být, abychom se s touto odpovědí nespokojili. Můžeme žákovi pomoci formou otázky s výběrem odpovědi aj. Otázku musíme žákovi nejdříve položit a dát mu dostatek času na přemýšlení. U metody dřivek bychom měli vzít v potaz i to, že pokud pracujeme pouze s „nepoužitými“ dřívky, žáci, kteří byli již vyvoláni, mohou být pasivní a často mohou mít pocit, že „mají splněno“. Tuto metodu můžeme dále vylepšovat různými způsoby: signály rukou (žáci používají nejrůznější signály, čímž dávají najevo,

²² WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 61–65. ISBN 978-80-906082-8-3.

že chtějí navázat na něco, co řekl žák před nimi a další), techniku „basketbal“ nebo „horké křeslo“.²³

V dnešním vzdělávacím systému jsou učitelé pod značným tlakem, jenž se odráží mimo jiné i v tempu, které volí a ve kterém s žáky pracují. Toto tempo je někdy velmi zběsilé a žáci nejsou schopni se mu přizpůsobit, natož splnit předepsané cíle. Dát dětem čas na přemýšlení je jednou z nejdůležitějších věcí, kterou může učitel udělat pro své žáky. Fisher zdůrazňuje, „že na dobrou odpověď se vyplatí počkat“. Studie prokázaly, že učitelé v průměru čekají na odpověď pouze do jedné vteřiny, když se nedočkají odpovědi, kladou další otázky, nebo vyvolají někoho dalšího. Stejně rychle i komentují žákovi odpovědi. A přitom prodloužení „čekací doby na odpověď přináší významné změny v promyšlenějších odpovědích, delších odpovědích, a žáci sami začínají klást otázky – důkaz, že o věcech přemýšlejí“.²⁴ Musíme si uvědomit, že má-li žák poskytnout promyšlenou odpověď, musí mít na její formulování dostatek času. Během přemýšlení žák uvažuje. Mohli bychom tedy zdůraznit pojmy jako „čas na přemýšlení“ a „čas na doplnění“. Když žáci mluví, tak přemýšlejí, když přemýšlejí, tak se učí. Bohužel v dnešním světě se honíme za plněním standardů a jde nám o to, abychom stihli žákům zprostředkovat celý obsah daného učiva. V tomto ohledu je zcela jasné, že ponechání dostatku času na odpověď se může jevit jako plýtvání časem. Jestliže ale budeme uvažovat nad tím, že cílem učení je zjistit, co se žáci skutečně naučili, abychom na získané znalosti mohli navázat novými poznatky, pak je třeba poskytnout žákům dostatek času na přemýšlení, promyšlení odpovědí a jejich rozvinutí. Otázky bychom si však měli předem definovat a měly by směřovat k tomu, co chceme o žácích a jejich znalostech v dané problematice zjistit. Dobu čekání bychom měli prodlužovat pomalu – žáci si totiž časem uvědomí, že pokud mají dostatečný prostor pro formulaci své odpovědi, je od nich očekávána mnohem hlubší odpověď. Čas, který dáme žákům na přemýšlení, by se měl odvíjet od toho, jak obtížné je hledat na ni odpověď. Jednou z mnoha metod je i metoda „promysli-prober-vyslov“. Tato metoda pracuje s tím, že žáci nejdříve přemýšlejí

²³ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 65–66. ISBN 978-80-906082-8-3.

²⁴ FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. s. 32. ISBN 80-7178-120-7.

nad otázkou samostatně, poté jsou vyzváni k tomu, aby své odpovědi diskutovali ve skupině, a následně za každou skupinu prezentuje odpověď jeden žák. Na straně druhé je možné pracovat i zcela bez otázek.²⁵

Dalším nástrojem, po kterém může učitel sáhnout, je hromadné hlasování, které může mít celou řadu podob. Učitel může tohoto způsobu využít ve chvíli, kdy neví, zda se může posunout z jednoho učebního bloku do druhého navazujícího. Ve vyspělejších zemích používají ve školách hlasovací systémy. Ty se však ukazují jako velmi nákladné, a navíc nejsou jedinou funkční cestou. My si můžeme poradit hned několika způsoby:

- Hlasování prsty
- Hlasování pomocí kartiček s písmeny A-B-C-D
- Pomocí mazacích tabulek
- Rohy ABCD
- Řady aj.²⁶

K tomu, aby celý proces hodnocení byl úspěšný, musí být splněna jedna zásadní podmínka – bezpečné prostředí ve třídě. Učitelé musí vytvářet ve třídě/škole atmosféru ztotožnění žáků s tím, že když se ocitnou ve slepé uličce a udělají chybu, jde o nevyhnutelný důsledek intelektuálně náročného učení. S chybou je třeba pracovat velice citlivě, ale vnímat ji pozitivně jako prostředek ke zlepšení. Naopak je potvrzeno, že pokud žák udělá chybu a učitel ho opraví, žáci si správnou odpověď pamatují mnohem lépe. Techniky, které předkládáme, mají jednu jedinečnou vlastnost – neexistují žádné záznamy o tom, že žáci udělali jakoukoli chybu (tabulky s odpovědí děti smažou, písmena znovu vyloží na lavici atd.).²⁷

²⁵ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 66–74. ISBN 978-80-906082-8-3.

²⁶ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 80–82. ISBN 978-80-906082-8-3.

²⁷ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 75–77. ISBN 978-80-906082-8-3.

Při formulaci otázky bychom měli myslet i na volbu vhodné metody, kterou budeme žáky testovat. Ať už zvolíme jakoukoliv metodu, měli bychom se řídit následujícími doporučeními:

1. Nenechávat žáky psát na mazací tabulky příliš mnoho
2. Vyžadovat odpovědi od žáků najednou
3. Nesnažit se zapamatovat všechny odpovědi
4. K otázce volit vhodnou metodu
5. Shromažďovat pouze ty informace, které jsou pro nás skutečně důležité

U formativního hodnocení se setkáme s tzv. klíčovými otázkami. Jedná se o otázky, které jsou součástí vzdělávacího procesu a prověřují samotný vývoj v rámci hodiny. Slouží tedy k průběžnému monitorování a zjišťování informací o tom, zda žáci probírané učivo chápou, a zdali může učitel postupovat ve výkladu učiva dále. Dobré klíčové otázky by měly splňovat dva požadavky. Tou první je, že je zcela nepravděpodobné, že žák vybere správnou otázku ze špatného důvodu – tedy ne na základě např. přečteného textu (jak bylo původním záměrem), ale na základě svých již získaných znalostí (tudíž text nemusel vůbec číst). Za druhé: otázky by měly mít charakter především diagnostický, ne diskuzní. Diskuze jistě má své místo ve výuce a v učebním procesu jako takovém, ne vždy ale je tou vhodnou volbou. Pokud bychom pak mluvili o samotné formulaci otázek, budeme zvažovat formu odpovědi na otázku – otázky s otevřenou odpovědí, s výběrem odpovědí aj. V tomto ohledu se jeví jako vhodnější používat klíčové otázky ve formátu s výběrem možností. Poukazujeme však zároveň na to, aby učitelé používali tolik možností, kolik vyžaduje obsah.²⁸

Tuto kapitolu bychom rádi zakončili zkušenostmi učitelů, kteří v průběhu let používali formativní hodnocení, a díky tomu s ním mají cennou praxi. Varují nás, aby nadšení z těchto výše jmenovaných technik a za každou cenu uplatněných, anebo naopak pouze

²⁸ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 78–91. ISBN 978-80-906082-8-3.

formálně využívaných, nebylo větší než pochopení smyslu, proč tyto techniky používáme, a to je zjistit, co se žáci opravdu učí.²⁹

1.2.2.2 Strategie č. 3 – Poskytování zpětné vazby

Zpětná vazba jako taková se zdá být velmi jednoduchá. Důvodem poskytování zpětné vazby by mělo být hledání důkazů o tom, co se žáci skutečně naučili, na rozdíl od toho, co jsme zamýšleli je jako pedagogové naučit. Zpětná vazba, je-li dobře používaná, se zdá být dobrým prostředkem ke zlepšení učení. Dává možnost odstranit chyby a také možnost zažít žákům úspěch a upevnit jim pocit jistoty, že jejich práce a úsilí není marné a že se ubírají správným směrem.³⁰

U zpětné vazby rozlišujeme dva základní typy: korektivní a pozitivní. Oba tyto typy jsou prospěšné, ale každá má rozdílnou úlohu. Problematika zpětné vazby je však velmi široká. Pokud bychom měli definovat návod na podání té správné zpětné vazby, nenajdeme jeden jediný univerzálně platný. Zpětná vazba jako taková se totiž odvíjí od celé řady věcí. Jednou ze zásadních věcí je reakce na zpětnou vazbu. Lidé, kteří obdrží zpětnou vazbu, totiž reagují následujícími čtyřmi způsoby chování: změnou chování, změnou cíle, opuštěním vytyčeného cíle nebo odmítnutím zpětné vazby. S tímto je třeba počítat a následně pracovat. Učitel by v tomto smyslu měl umět využít situace k tomu, aby žáci zutilkovali zpětnou vazbu, kterou jim vyučující poskytl. I když je kvalita zpětné vazby důležitá a má skutečný vliv na reakci samotných žáků, mnohem důležitější je vztah učitele se žáky i to, jak žáci vnímají sami sebe. Je třeba proto věnovat žákům dostatek pozornosti, poznávat je a vědět, s čím u koho může učitel operovat při volbě správně poskytnuté zpětné vazby. Tatáž zpětná vazba nemusí být prospěšná pro dva odlišné žáky. S dlouhodobým poznáváním souvisí i navozování vzájemné důvěry, která pak umožňuje

²⁹ FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Přeložil Miroslava KOPICOVÁ. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum (Euromedia Group). s. 22–23. ISBN 9-788024-27-152.

³⁰ FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. s. 137. ISBN 80-7178-120-7.

lepší pochopení, prostor pro vzájemné hledání porozumění a spolupráce v procesu učení.³¹ Zajímavý pohled na odlišné potřeby dětí z pohledu hodnocení představují Laufková a Vondráková, které zmiňují čtyři základní typy osobností dle typologie MBTI, (Apollónové – malí idealisté, Prométheové – malí nacionálové, Epimétheové – malí strážci, Dionýsové – malí hráči). Díky popsaným typům můžeme lépe pochopit nejen sebe, ale i naše žáky, jejich potřeby a priority a následně jim poskytnout účinnější zpětnou vazbu (Miková, Stang In: Laufková, Vondráková, 2021).³²

Abychom mohli využívat naplno potenciál zpětné vazby, je třeba tomu učit i žáky. Žáci samotní se musí naučit zužitkovat zpětnou vazbu a na nás učitelích je, abychom tuto schopnost v nich vybudovali a nadále ji v nich podporovali. Je tím míněno i trénování reakce na zpětnou vazbu. V tomto směru můžeme opět využít zpětnou vazbu v méně citově vypjatém kontextu, jak jsme to popisovali v předešlé podkapitole, tj. např. trénovat zpětnou vazbu na práci žáků z vedlejší třídy. Reakce na zpětnou vazbu je ovlivněna taktéž tím, jak dítě vnímá úspěch či neúspěch. Často je totiž úspěch/neúspěch vztahován k hodnocení povahy inteligence samotného žáka. Někteří žáci mají pocit, že inteligence je daná již při početí, naopak druhá skupina žáků pracuje s myšlenkou, že inteligence je tvarovatelná a lze ji zvyšovat. Názory na inteligenci se mohou v průběhu času měnit. Žáci, kteří vnímají inteligenci jako přírůstkovou a zastávají názor, že inteligence se rozvíjí, se toho naučí více.³³

Jeden ze způsobů, jak můžeme žáky motivovat k vyvinutí větší snahy k dosažení úspěchu, je rozvinout u nich růstové myšlení, tj. dokumentovat pokroky dosažené vlastní snahou. Při neúspěchu je vždy možné žáky upozornit na jejich předchozí úspěchy, což může žáky povzbudit k další práci, i přesto, že se to tentokrát nepodařilo. Je třeba

³¹ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 102–105. ISBN 978-80-906082-8-3.

³² LUFKOVÁ a VONDRÁKOVÁ. [online]. [cit. 2023-02-15]. Dostupné z: doi: http://www.klus.upol.cz/wpcontent/uploads/2021/05/formativni_hodnoceni_laufkova_vondrakova.pdf

³³ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 109–111. ISBN 978-80-906082-8-3.

stavět na tom, že žák již řadu věcí zvládl. Měli bychom ale při tom všem mít na paměti to, že je třeba pozornost zaměřovat na vlastní důvěru ve vlastní schopnosti, a ne na vlastní hodnotu. Je zcela zásadní, aby žáci věřili ve své vlastní schopnosti k dosažení cílů. Právě díky důvěře ve vlastní schopnosti žáci přijímají mnohé výzvy. Sebehodnocení může žáky naopak odrazovat od nějakého úkolu, protože se bojí, že selžou.³⁴ V souvislosti s cíli bychom měli vzít v potaz, že je třeba si stanovovat ty správné cíle. Cíle můžeme rozdělit na dva typy: cíle výkonnostní a cíle znalostní. Cíle znalostní se vztahují k tomu, co se žák má naučit, co si má osvojit. Naopak cíli výkonnostními sledujeme, jak si žák vede. Navzájem se oba druhy cílů prolínají a každý má své místo – motivační funkci. Zpětnou vazbou není třeba plýtvat, ale ani šetřit. Neplatí zde pravidlo, že ti nejschopnější učitelé chválí méně než ostatní. Je třeba podávat žákům především kvalitní zpětnou vazbu. Ta se zaměřuje spíše na daný úkol než na osobnost jednotlivce. Je proto důležité vyvarovat se poskytování zpětné vazby, která se vztahuje k jednotlivci.³⁵

Tak jako žáky učíme přijímat, reagovat i poskytovat zpětnou vazbu, i my bychom se měli naučit poskytovat zpětnou vazbu pravidelně a systematicky. Zpětná vazba může mít pak funkci podpůrnou či nápravnou. Obě její funkce jsou důležité. Je třeba je vhodně kombinovat a plánovat dopředu. Abychom dokázali odhalit problém a mohli žákovi dát zpětnou vazbu, musíme se umět na problém ptát vhodnými otázkami, tj. pokusit se ho najít. Je třeba umět v takovém případě klást vhodné otázky. Není však nutné poskytovat zpětnou vazbu ke všemu, co žáci dělají. Přesto, že sousloví „zpětná vazba“ odkazuje k něčemu, co bylo, její potenciál se využívá právě pro rozvoj žáka a jeho práci do budoucna. Zpětná vazba by se tedy měla zaměřovat na to, co bude následovat, a ne na to, co bylo. V procesu hodnocení, a i co se zpětné vazby týče, by měli mít žáci možnost na zpětnou vazbu reagovat. Je to sice věc poměrně časově náročná, ale pokud

³⁴ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 110–111. ISBN 978-80-906082-8-3.

³⁵ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 116–117. ISBN 978-80-906082-8-3.

si vyučující udělá systém, jak získat reakce žáků, jsou pro něj reakce žáků velmi přínosné pro další proces vzdělávání i pro vztah žák – učitel.³⁶

Při poskytování zpětné vazby bychom neměli být příliš konkrétní. Úkol, který žákovi zadáme a má ho splnit, je jakýmsi indikátorem zkoumané schopnosti. My však usilujeme o zlepšení celkových schopností žáka. S tím souvisí i skutečnost, že chceme-li žáka pomocí zpětné vazby motivovat, nemělo by se jednat převážně o zpětnou vazbu kritickou. U zpětné vazby by měla být zachována rovnováha mezi zpětnou vazbou kritickou a podpurnou. Neznamena to ale, že kritická zpětná vazba neovlivní práci žáka pozitivně, opak je pravdou. Je třeba jen vnímat rovnováhu mezi oběma druhy zpětné vazby a pro špatné zprávy volit správná slova a sdělovat je citlivě, šetrně. V tomto směru se můžeme setkat s termínem „sendvič špatných zpráv“. Je tím myšleno, že učitel nejdřív vysloví pozitivní zpětnou vazbu, poté následuje kritika, a nakonec vyučující končí zase něčím pozitivním. Tak se může stát zpětná vazba „stravitelnější“. I tato technika má však své nevýhody a nelze ji uplatňovat vždy. Příliš mnoho dobrých zpráv může na žáka zapůsobit dojmem, že je vše v pořádku a žák může ustrnout a přestat se snažit.³⁷

Jak jsme již zmínili, zpětná vazba velmi působí na jeho příjemce. Je možné toho využít a převést zpětnou vazbu na detektivní práci. Žáci se mohou učit poskytovat zpětnou vazbu mimo citově zabarvený kontext a zároveň aktivně hledat. Vyučující může žákům poskytnout několik prací a několik zpětných vazeb a žáci přiřadí zpětné vazby k jednotlivým pracím. Zároveň je však mohou doplnit o své postřehy, kterými by danou zpětnou vazbu doplnili. Tímto způsobem mohou žáci trénovat zpětnou vazbu, protože i to je důležitou dovedností každého člověka. Při poskytování zpětné vazby a samozřejmě i v případě, že žáci poskytují zpětnou vazbu k dané práci, musí být zpětná vazba napojená na cíle učení a kritéria úspěchu.

³⁶ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 120–121. ISBN 978-80-906082-8-3.

³⁷ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 121. ISBN 978-80-906082-8-3.

1.2.2.4 Strategie č. 5: Sebehodnocení

Poslední strategií při zavádění formativního hodnocení je sebehodnocení. Je to něco, k čemu předchozí strategie směřují. Pokud žáci vlastní své učení, pak jsou také schopni si uvědomovat, že zpětná vazba je jen podporou, nikoli obžalobou. A mimo jiné také to, že lidé, kteří je obklopují, např. spolužáci či vyučující, mohou být jejich rádci, a ne soudci. Při používání sebehodnocení ve školách však musíme dát pozor na dvě základní rizika. Zprvé je nesporným faktem to, že tlak společnosti může ovlivňovat žáky při jejich sebehodnocení. Může pak z jejich strany dojít k nadsazování, aby nedošlo k tomu, že je učitel odsoudí, přiznají-li nízkou úroveň porozumění. Na straně druhé jsou i žáci, kteří mají naopak tendenci svoje výkony podceňovat, což také není dobré a je třeba si toho být vědom a pečlivě hodnocení všech žáků sledovat a žáky případně usměrňovat. Druhým rizikem je to, že žáci si nemusí být vždy vědomi toho, že něco nevědí.³⁸

Při sebehodnocení bychom jako učitelé měli svoji pozornost obracet především ke zlepšování, tj. hledat místa, jak práci zlepšit. Vědět o míře kvality žákovy práce ztrácí jakýkoli smysl, pokud nemáme tušení, jaké jsou možnosti k jejímu zlepšení. Pro usnadnění sebehodnocení je vhodné stanovit předem jasná kritéria a pro hladký průběh sebehodnocení dejte žákům jasná pravidla. Pravidla by však neměla být příliš striktní. Jakkoliv to zní paradoxně, jsme to my učitelé, kteří bychom měli žáky motivovat k tomu, aby se oni sami stali skutečnými vlastníky svého procesu učení. Měli bychom v tomto směru pomáhat žákům v tom, aby se obešli i bez nás, coby učitelů. Prostor pro sebehodnocení v každé hodině by měl být příležitostí pro dítě se zamyslet nad svým učením. Žáci, kteří mají takovou možnost, se pak učí mnohem lépe, díky čemuž dosahují i lepších výsledků. Možností, jak poté ukazovat žákům jejich pokroky, je tzv. portfolio učení, do kterého si žák může zakládat své práce a potom si na jejich základě porovnávat, jakého pokroku v čase dosáhl. Klíčovou podmínkou fungování sebehodnocení je však

³⁸ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 165–169. ISBN 978-80-906082-8-3.

jeho pravidelnost, jedině poté se stane součástí vzdělávacího procesu, naučí žáky sebehodnocení a povede žáky i dále k vědomí vlastnictví jejich učení.³⁹

V sebehodnocení je žáky neustále podporovat. V oblasti motivace je však situace poněkud složitější, protože musíme pracovat jak s vnější motivací, tak i s tou vnitřní. Dobrou příležitostí k rozvoji sebehodnocení žáků je jejich větší angažovanost coby pozorovatelů hodiny. Žáci si během celého procesu sebehodnocení uvědomí jednotlivé kroky, jejich úskalí a na základě zkušeností vyjdou zase o něco chytřejší. Nejdříve je třeba žáky na takovou roli připravit a poskytnout jim informace na přípravném sezení. Takové sezení by mělo zahrnovat následující prvky: "

- Charakteristické znaky dobré hodiny a související důkazy
- Trénování pomocí videa
- „Pravidla chování“
- Navržení formulářů pro pozorování hodiny
- Testování formulářů pro pozorování hodiny
- Trénování poskytování zpětné vazby učiteli⁴⁰

Na počátku pozorování je nutné stanovit si se žáky cíl samotného pozorování. Je to příležitost pro nás jako učitele dostat zpětnou vazbu. S žáky, pozorovateli, si dejte dostatek času na ujasnění jejich role v procesu pozorování, rozdělte si úkoly. Dobré je i doporučit žákům, aby se na něco specializovali. Pozorování by mělo mít nějaký řád a mělo by být předem plánované. Čas věnovaný přípravě a nácviku se vyplatí, protože samotné pozorování a poskytování zpětné vazby bude probíhat bez větších potíží. V závěru je dobré si dát dostatek času na poskytnutí zpětné vazby. Nespornou výhodou celého procesu pozorování a poskytnutí zpětné vazby je posílení vazby učitel–žák, a to tím, že zapojením žáků do pozorování hodiny jim dopřejeme pocit partnerství.

³⁹ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 170–176. ISBN 978-80-906082-8-3.

⁴⁰ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 171–189. ISBN 978-80-906082-8-3.

Podněcujeme k myšlence, že učení není jen učení žáků díky učitelům, ale spíše společné učení žáků a učitelů.⁴¹ Snažme se, aby naše třída byla otevřená, bezpečná pro „zkoumání světa, k bádání a objevování“. Logicky se při takových činnostech stává, že dojde k omylu, k chybě, nemusíme se vždy pochopit. Poskytujeme takovou zpětnou vazbu, aby žáci mohli být uvolnění a nemuseli před námi svoje chyby nebo omyly skrývat. Zároveň je učme „ocenit na vlastní práci vše, co za to stojí“!⁴²

1.2.3 DOPORUČENÉ METODY/ TECHNIKY FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ PRO DĚTI SE SVP

Specifickou oblastí, které je třeba věnovat pozornost, je vzdělávání dětí se speciálními potřebami. K tomu se vztahuje i hodnocení jejich práce. Na jedné straně máme legislativní zakotvení vzdělávání dětí se SVP, na straně druhé se snažíme pracovat s dětmi tak, aby zažívaly úspěch z dobře odvedené práce, rozvíjely se a byly motivovány k dalšímu rozvoji/seberozvoji. A to je realita vzdělávání dětí se SVP v českých základních školách. Pro žáka je zásadní přijetí skupinou, o to více pokud má nějaké speciální potřeby. Ginnis v tomto směru vykresluje situaci velmi jasně: „*Plná účast na procesu učení nastane pouze tehdy, když je každý žák skutečně akceptován a ví, že je skutečně akceptován celou skupinou.*“, tj. navzdory všem jinakostem, které si každý jedinec nese. Je třeba, aby se žáci naučili chovat se k sobě s respektem, vstřícně a s úctou k názoru druhých, i když já s jeho názorem nemusím souhlasit. Je nutností, aby učitel dětem připomínal, že se nemohou druhým posmívat a komentovat jejich odpovědi.

⁴¹ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 177–192. ISBN 978-80-906082-8-3.

⁴² KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. s. 62–63. ISBN 978-80-7367-314-7.

Pedagog musí být tím, kdo bude eliminovat veškeré ponižování ostatních. Protože každý mladý člověk potřebuje pro svůj zdárný růst pěstovat svou sebeúctu. Jedině v takovém prostředí bude inkluze plnohodnotná.⁴³

Hodnocení dětí se SVP vychází z doporučení školského poradenského pracoviště, kde byl žák vyšetřen. Většinou se jedná o nějaké „úlevy“, tolerance chybovosti aj. I u těchto dětí ale platí, že jak sumativní, tak formativní hodnocení má v jejich vzdělávání své místo. Součástí formativního hodnocení je i hodnocení kompetencí dítěte. Vždyť chceme děti připravit pro život po všech stránkách. Formativní hodnocení si klade za cíl nejen posouvat dítě v procesu učení formou pravidelného sebehodnocení či hodnocení učitelem, ale klade si za cíl i rozvoj kompetencí sociálních, tedy dovedností důležitých k dobrému fungování ve společnosti. Škola může být v tomto směru dobrým tréninkovým polem, kde si žák bude upevňovat to, co je žádoucí. Žák se na poli třídy učí vnímat pravidla chování a jejich uplatňování mezi vrstevníky i dospělými osobami. Tzv. sociální inteligence je v posledních letech stále více vyzdvižovaná a je nutností pro kvalitní a úspěšné fungování ve společnosti. Každý člověk se jednou bude ucházet o zaměstnání, bude muset umět spolupracovat se svými pracovními kolegy, domluvit se s lidmi na úřadech, ve zdravotnických zařízeních, rozvíjet přátelské a rodinné vztahy. *„Klíčové kompetence jako zásadní pojem rámcových vzdělávacích plánů znamenají mj. rozvoj sociálních, komunikativních, pracovních a personálních dovedností a schopností a postojů, ke kterým by mělo veškeré vzdělání směřovat.“*⁴⁴ Proto se musíme snažit tyto děti chápat a pomáhat jim. Gajdošová a Herényiová tuto myšlenku potvrzují tvrzením, že dnešní žáci potřebují pro svůj budoucí život nejen kvalitní vzdělání, vědět, jak s osvojenými informacemi naložit, ale také potřebují dostat odpovědi na otázky typu *„kdo jsou, jací jsou, jak je vnímá jejich okolí, jakou roli mají ve svém sociálním prostředí, jak většinou řeší problémy, jaké mají potřeby a přání, jaké cíle a aspirace si formulují*

⁴³ GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit: raise classroom achievement with strategies for every learner*. Ilustroval Les EVANS. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKační LABoratoř, [2017]. s. 184. ISBN 978-80-906082-6-9.

⁴⁴ STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. s. 86. ISBN 978-80-262-1001-6.

a jaké jsou jejich osobní předpoklady pro dosažení těchto cílů“⁴⁵. Dnes již neplatí tradiční myšlenka, že je to rodina, kdo má své děti vychovávat a škola má plnit vzdělávací složku. Dnešní škola děti vychovává a vzdělává zároveň a můžeme si jen přát, aby to bylo v symbióze a ve spolupráci s rodinou dítěte.⁴⁶

1.2.4 SMLOUVA O CHOVÁNÍ

Pro děti s poruchami chování, kterým se opakovaně nedaří třídní nebo školní pravidla dodržovat, Starý doporučuje pracovat citlivým, systematickým přístupem. Metoda, která takovému učiteli může pomoci, je tzv. *Smlouva o chování*. Tuto smlouvu učitel s dítětem uzavírá mimo kolektiv třídy. Domluví se spolu, za jak dlouho a co se žák konkrétně pokusí napravit. Učitel by měl s žákem mluvit jasně, klidně a pevně, přesně popsat, jaká třídní pravidla žák nedodržuje. Žák by měl chápat, proč je nedodržuje, a nejlépe svými slovy vyjádřit, jaké kroky podnikne pro nápravu. O'Brien ze své zkušenosti tvrdí, že je třeba, aby dítě vědělo, že jeho chování má jisté konsekvence pro ostatní, i pro jeho samotného, a je v jeho moci učinit nápravu. Tento přístup žáka motivuje mnohem více než pouhé tresty a sankce. Nesmíme dovolit, aby takové děti měly pocit, že škola je pro ně místo, kam se nehodí.⁴⁷ Učitel by se měl snažit vyjádřit víru, že se jim společnými silami podaří docílit změny. Žáci totiž bedlivě vnímají, jak se k nim učitel chová. Výzkumy ukazují, že pokud má učitel dobrou náladu, má smysl pro humor, během výuky se usmívá, děti na něm vidí, že dělá svou práci rád, jeho pozitivní přístup má velký vliv na samotnou práci dětí. Pod vedením takového učitele žáci sami podávají lepší výkony. Pokud se učitel k žákům dokáže chovat dle výše popsaného, dává

⁴⁵ GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál, 2006. Pedagogická praxe (Portál) s.9, ISBN 80-7367-115-8.

⁴⁶ GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit: raise classroom achievement with strategies for every learner*. Ilustroval Les EVANS. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKační LABoratoř, [2017]. s. 184. ISBN 978-80-906082-6-9.

⁴⁷ HENDRICK, Carl a Robin MACPHERSON. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Druhé, revidované vydání. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum (Euromedia Group). s. 88. ISBN 978-80-242-7476-8.

neverbálně vzor pro žádoucí chování, a také žáci mohou prožívat pro proces učení důležitý pocit, pocit duševní pohody.⁴⁸ Je dobré, když učitel vyjádří pochopení, že osvojení si nových postojů a reakcí nemusí/nebude vždy jednoduché. Proto je důležité si zvolit co nejrealističtější cíle nápravy. Měli bychom je najít a pojmenovat konkrétní plán změny. Pravidelné, zpětnovazebné schůzky by měly být ve velmi krátkém časovém intervalu. Pedagog by se měl snažit žáka pozorovat a reflektovat každou, byť sebemenší změnu v chování. Je důležité žákovi chápavě naslouchat a snažit se mu opravdově pomoci. Učitel by měl popisovat žákovo chování, a ne jeho samotného. Také by neměl jeho případné selhání omlouvat. Pokud to jde, pedagog by si měl vyžádat podporu v rodině.⁴⁹

1.2.5 SEBEHODNOCENÍ

William a Leahy sebehodnocení označují jako 5. strategii. Přestože je tato strategie uváděna jako poslední, autoři tvrdí, že je tou nejdůležitější. Vede totiž žáka, aby se sám z vlastní motivace měl chuť stále zlepšovat, z učení měl radost a stal se tak „*vlastníkem svého učení*“. Strategie cíle učení a kritéria úspěchu, třídní diskuze a důkazy o učení, poskytování zpětné vazby a vzájemné hodnocení tak „*do sebe začnou zapadat*“.⁵⁰ Umění sebe hodnotit vede nejen žáky k sebeúctě. Kopřiva a kolektiv autorů „*sebeúctu vztahují spíše k tomu, kdo jsme, jakou máme hodnotu jako lidé*“. Jedinci s vybudovanou sebeúctou si váží sami sebe, mají se rádi a vědí, že mají právo na šťastný život. Znají své silné i slabé stránky, přiznají své chyby a snaží se o změnu k lepšímu. Sebehodnocení je daná „*příležitost, která pomáhá k úspěšnému zvládnutí úkolů*“ a zpátky upevňuje tolik

⁴⁸ GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit: raise classroom achievement with strategies for every learner*. Ilustroval Les EVANS. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKační LABORatoř, [2017]. s. 30. ISBN 978-80-906082-6-9.

⁴⁹ STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. s. 93–94. ISBN 978-80-262-1001-6.

⁵⁰ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 165. ISBN 978-80-906082-8-3.

potřebnou sebeúctu.⁵¹ Znamý německý psychoterapeut Röhr zdůrazňuje, že kdo chce „*dítěti umožnit prožít silný pocit vlastní hodnoty, by mu měl pomáhat k tomu, aby se samo chválilo*“. I když tato slova jsou adresována převážně rodičům, myslím, že i učitelé, kteří s hodnocením dítěte pracují dennodenně, by si tato slova měli vzít pevně k srdci. O to víc to platí pro práci se žáky se speciálními potřebami, kteří mohou mít svou sebeúctu přinejmenším velmi křehkou, a to z důvodů různých handicapů, se kterými se již od předškolních let musejí potýkat.⁵² Sebehodnocení jim pomáhá např. *chápat chybu jako ukazatel další práce, mít motivaci k další práci a lepšímu řešení, zaujímat kritický přístup k vlastní práci a mít respekt k práci druhých, dokázat plánovat další práci. Učí je sebekázní a přebírat zodpovědnost za vlastní proces učení a tak je vede k vyššímu morálnímu postoji.*⁵³

Vhodným nástrojem pro sebehodnocení je – nejen pro děti se SVP – kvalitně vedené žákovo portfolio. Portfolio, ve kterém má žák možnost sledovat svůj průběh učení, úspěchy a finální podoby svých prací, „*ale také plány, úvahy, koncepty, opravy a neúspěšné práce spolu s hodnocením*“.⁵⁴

Dalším nástrojem pro sebehodnocení dětí je měsíční hodnocení ve formě přehledných tabulek, kde má žák možnost hodnotit nejen své znalosti, ale může ohodnotit i své kompetence. Má danou možnost se pravidelně zamýšlet nad pokrokem ve své práci, uvědomit si, co všechno nového se za měsíc naučil anebo svou znalost upevnil.

⁵¹ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. s. 209. ISBN 978-80-904030-0-0.

⁵² RÖHR, Heinz-Peter. *Sebeúcta u dětí: jak ji pěstovat a chránit*. Přeložil Petr BABKA. Praha: Portál, 2018. Spektrum (Portál). s. 147. ISBN 978-80-262-1381-9.

⁵³ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy)*. Praha: D + H, 2017. s. 16. ISBN 978-80-87295-25-0.

⁵⁴ KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. s. 112–115. ISBN 978-80-7367-314-7.

Do tabulek je možno vložit i otevřené otázky. Své hodnocení může přidat také učitel, a nakonec i rodič.⁵⁵

1.2.6 ŽÁDNÉ RUCE NAHOŘE

Tato technika výborně pomáhá při rychlém získávání důkazů o učení. Je to způsob, jak všechny žáky zapojit do diskuze a dozvědět se, jak přemýšlejí. Můžeme se snadno přesvědčit o tom, co si žáci z probírané látky odnášejí. Děti se SVP většinou pro práci potřebují více času. Technika *Žádné ruce nahoře* je proto v tomto směru přímo pro ně ušitá. Dává jim prostor a možnost se vyjádřit, a také čas na přemýšlení a zformulování myšlenky. Pokud učitel pokládá otázky a vyvolává ty, kteří se rychle přihlásí, tyto děti určují tempo výuky. Z výzkumných závěrů Willama a Leahy vyplývá, že učitelé často dětem nedávají dostatečný čas na promyšlení odpovědi. Proto učitelům doporučují nechat dětem „čas na přemýšlení a čas na doplnění odpovědi. Čas na přemýšlení žákům umožňuje, aby uvažovali o tom, co chtějí říct, čas na doplnění odpovědi jim dává čas k tomu, aby své odpovědi ještě rozšířili. A když žáci mluví, tak přemýšlejí, tak se učí“. Proces učení je kýžený výsledek, který si každý učitel přeje. Tyto děti bývají často nejisté, mívají malé sebevědomí, nebo si nevěří, že zrovna jejich odpověď může být správná, v lese zvednutých rukou jejich ruce nebývají. A ani je kolikrát nenapadne, že zrovna jejich odpověď může být zajímavá a ostatní spolužáci se z ní mohou poučit. Tato metoda není prospěšná jen pro děti se SVP, ale i pro děti intaktní. V kolektivu mohou být žáci, kteří podávají bezchybný výkon, ale jsou ostýchaví a plaší, a sami se dobrovolně slova neujmou, anebo ještě existuje jiný typ dětí, kterým se jen nechce přemýšlet, a duchem se toulají někde mimo výuku. Technika *Žádné ruce nahoře* může pro tento typ žáků ze začátku přinést jistou nelibost. Protože jsou vytrženi z jejich možného klidného nicnedělání, musejí najednou být stále duchem přítomni, vnímat učitele a jeho položené otázky. Další důležitý přínos této techniky je, že děti si uvědomí, že každá – i chybná – odpověď je žádoucí. Z chybné

⁵⁵ VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, Věra a Jana POCHE KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. Step by step (Portál). s. 134–137. ISBN 978-80-7367-906-4.

odpovědi se mohou následně všichni poučit. Velkým přínosem pro žáky, kteří se doposud nehlásili, protože se báli chybovat, může být zjištění, že i ti, kteří jsou považováni ve třídě za premianty, se mohou mýlit a udělat chybu. Ale jak již víme, chybu můžeme brát jako něco užitečného, jako nástroj, který nám pomáhá se zlepšovat. A to najednou i tyto děti zažívají na vlastní kůži.

Ukazuje se, že pro některé učitele může být někdy těžké neuspěchat poskytnutou dobu na odpověď. Pokud však dáme dostatečný čas na přemýšlení i čas na doplnění odpovědi, žáci z toho mnohé vytěží. Jejich odpovědi bývají kvalitnější, ucelenější, často své odpovědi, kde je to potřeba „vysvětlují, aniž by k tomu byli jakkoli pobízeni“ (P. Black, Harrison, Lee, Marshall&Sattes, 2011). Aby tento důležitý přínos ve vzdělání fungoval, znovu připomínám, jak moc je důležité pěstovat ve třídě bezpečné prostředí. Jen v takové atmosféře mohou děti volně přemýšlet a formulovat beze strachu své odpovědi. Jednoduchým pomocníkem pro tuto techniku jsou dřívka se jmény žáků. Děti jsou velmi citlivé na spravedlivé chování, a proto mnohdy považují za spravedlivé, když učitel buď dřívka náhodně vytahuje anebo nechá dřívka vytahovat nějakého, třeba vybraného žáka. Jakou strategii zvolí, je na samotném pedagogovi. Strategie je dobré střídat dle momentální vhodnosti a potřeby.⁵⁶

Uplatňování techniky *Žádné ruce nahore* a její přínos pro žáky byl předmětem zkoumání v rámci výzkumného šetření, jehož výstupy prezentujeme v praktické části předkládané práce.

⁵⁶ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 61–68. ISBN 978-80-906082-8-3.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2. CÍL A VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Cílem výzkumného šetření je zjistit efektivitu vybrané techniky formativního hodnocení a popsat její přínosy ve vyučovacím procesu i v procesu osobního rozvoje vybraných žáků.

V souvislosti s výzkumným cílem byla stanovena následující výzkumná otázka.

Výzkumná otázka: *V čem je největší formativní přínos pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami při využívání hodnotící techniky „Žádné ruce nahore“?*

2.1 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkum byl realizován na vybrané základní škole, ve 4. třídě (školní rok 2022/2023). Tato třída je vzdělávána v programu Začít spolu. Program se zaměřuje na žáky, podporuje jejich individuální rozvoj a odpovědnost k učení, nejen v tzv. centrech aktivit se učí v souvislostech a učivo se propojuje s reálným životem. Děti se učí navzájem spolupracovat, program podporuje spolupráci školy a rodiny. S hodnocením žáků i s chybou se zde pracuje jako s přirozenou součástí učení, a nikoliv jako selhání, rozvíjí se zde kritické myšlení žáků a jejich argumentace. Děti jsou hodnoceny formativně a slovně.⁵⁷ Děti jsou navyklé, že téměř každá hodina začíná na koberci v kruhu a někdy i tak končí. Po dobu přítomnosti vyučující, téměř pokaždé, nejpozději se zvoněním si samy sedají na koberec do kruhu a čekají, že vyučující hodinu zahájí. S ohledem na situaci související s pandemií Covid-19 a vládními nařízeními byla první dva roky vybraná třída vzdělávána převážně distančně. Z tohoto důvodu nebylo možné zkoumané

⁵⁷ <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/> [online]. [cit. 2023-01-28].

techniky a strategie formativního hodnocení zavést dříve ve standardním režimu školního vyučování.

Třída se skládá z 24 dětí, z toho jsou dvě třetiny chlapců a jedna třetina dívek. V průběhu třetího ročníku došlo ke změně třídní učitelky a v průběhu téhož roku ve třídě začala působit asistentka pedagoga, kterou děti velmi dobře přijaly.

Pro náš výzkum jsme vybrali tři chlapce, kterým je třeba věnovat více péče a vyžadují více podpory z důvodu svých speciálních vzdělávacích potřeb. V dalších kapitolách chlapce podrobněji představíme. Vybrané chlapce jsme zvolili pro jejich speciální vzdělávací potřeby (dále jen SVP), které jsou u každého z nich trochu odlišné. Jejich odlišnost nám pak umožňuje zkoumat efektivitu zvolené techniky u rozdílných případů. Získaná data lze následně lépe vztáhnout na širší zlomek dětí vykazujících podobné odlišnosti a potřeby.

2.1.1 CHLAPEC A

Žák je vzděláván bez individuálního vzdělávacího plánu, na základě komplexního vyšetření v SPC je chování chlapce zhodnoceno a uzavřeno jako vývojová porucha chování (porucha aktivity a pozornosti) s pozitivní prognózou, mírné specifické poruchy učení a dále mírné specifické obtíže v řeči (oslabený jazykový cit – i vlivem OMJ, artikulační neobratnost), mírně narušená komunikační schopnost. Jeho školní výkony jsou negativně ovlivněny výrazným psychomotorickým neklidem a kolísáním pozornosti, sníženou odolností vůči zátěži. Žák má též problémy v oblasti sociálních kompetencí a s nevyzrálou autoregulací emocí a chování. Na druhé straně se jedná o žáka s kvalitním intelektovým potenciálem – aktuální intelektový výkon se nachází v pásmu kvalitního průměru za převahy neverbálních schopností. Verbální schopnosti jsou průměrné.

Z hlediska hodnocení je doporučeno chlapce hodnotit dle kvalifikačního řádu školy s ohledem na jeho speciální potřeby, s důrazem na motivační charakter hodnocení. Doporučuje se tedy hodnocení i dílčích kroků, poskytování zpětné vazby, využívat

formativní způsob hodnocení a nehodnotit chyby vyplývající z oslabení (specifická chybovost, zhoršená úprava, kolísání výkonu atd.).

2.1.2 CHLAPEC B

Také žák B je vzděláván bez individuálního vzdělávacího plánu a jeho podpůrná opatření jsou ve 3. stupni s personální podporou asistenta pedagoga v rozsahu 20 hodin/týdně.

Ze závěrů z vyšetření v PPP vyplývá anxiózní syndrom a smíšená porucha školních dovedností. Žák se potýká s pomalým tempem čtení a psaní a zaznamenávají jsou u něj též obtíže ve sluchové analýze. Během vyšetření byly zjištěny problémy v prostorové orientaci a grafomotorice. Chlapce doprovází psychomotorický neklid a pozorujeme u něj i snazší unavitelnost. Ve svém jednání je nejistý, při samostatné práci potřebuje delší zácvik. U chlapce jsou přítomny známky předčasného zaškolení.

Chlapec je velice citlivý, projevuje se u něho frustrační tolerance a nadměrná emoční křehkost a nezralost. Chlapec má obavy z neúspěchu, nízkou sebedůvěru, pracovní nesamostatnost, zvyk přenechávat zodpovědnost na dospělém. Adaptaci na výkon provází nadměrné kladení otázek, chlapec se často vzdával. Po nástupu asistentky pedagoga v druhém pololetí třetího ročníku se chlapec celkově zklidnil a získal větší samostatnost i sebedůvěru.

Z hlediska hodnocení jeho výkonu má žák doporučené běžné formy hodnocení, které je vhodné doplnit i hodnocením individuálním normovaným, dále je dobré sledovat kvalitu dílčích výkonů. Je nutné nezapomínat na bezprostřední zpětnou vazbu a chválit žáka i za dílčí úspěch či projevenou snahu. Z důvodu nízké frustrační tolerance žáka a jeho emoční lability je vhodné upřednostnit pozitivní motivaci před negativní a prostřednictvím pozitivního hodnocení posilovat žádoucí způsoby chování. Chlapec je též v péči psychiatra, který průběžně zhodnocuje jeho aktuální psychický stav a potřebu dlouhodobé stabilizace emocí.

2.1.3 CHLAPEC C

Žák C je vzděláván v 1. stupni podpůrných opatření, bez podpory individuálního vzdělávacího plánu. U žáka se projevuje porucha chování spojená s hyperaktivitou. A dále specifické poruchy učení – dysgrafie.

Hlavní komplikací vzdělávacího procesu nadále zůstává výrazný psychomotorický neklid chlapce, chlapec je snadno vyrušitelný okolními podněty a přetrvává oslabená frustrační tolerance. Chlapec má nižší schopnost autoregulace, což se odráží v chování chlapce a má dopad na vztahy. Chlapec chce být úspěšný a chce své emoce zvládat, je si vědom překročení hranic, avšak v daný moment nedokáže své jednání regulovat.

Hodnocení by mělo mít převážně motivační charakter. U chlapce je nadále doporučeno tolerovat pomalejší tempo práce, zejména při psaní, a brát v potaz zhoršenou kvalitu a zvýšenou chybovost v písemném (grafickém) projevu. Nadále je vhodné tolerantněji hodnotit pravopisné a doprovodné chyby z nepozornosti. Z hlediska hodnocení chlapcových výkonů je dobré preferovat hodnocení kvality na úkor kvantity. V závěrečném hodnocení se doporučuje kvantitativní hodnocení obohatit o individuálně – kvalitativně normované (nadále využívat doprovodné slovní hodnocení). Při práci s chlapcem je velmi důležitá motivace, proto je třeba myslet na ocenění snahy a dílčích úspěchů, motivační a podpůrné hodnocení v oblastech, ve kterých se chlapec cítí být úspěšnější a jistější.

2.2 STRATEGIE A METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření jsme realizovali v průběhu čtyř měsíců. Základními výzkumnými metodami byly pozorování a rozhovor. První pozorování proběhlo v pondělí 26. září 2022 a šetření jako takové bylo uzavřeno posledním pozorováním v pátek 20. ledna 2023. V průběhu těchto měsíců došlo i k rozhovorům s vybranými žáky a jejich třídní učitelkou. Výběr metod výzkumného šetření byl vázán na sběr dat, která nám poslouží k jejich analýze a následnému zodpovězení předem definované výzkumné otázky.

2.2.1 POZOROVÁNÍ

Jedná se o metodu, která umožňuje získání velkého množství informací o fungování třídního kolektivu jako celku i o chování a osobnostních rysech vybraných žáků. V tomto výzkumu se jednalo o přímé/zúčastněné pozorování. Pozorování bylo dlouhodobé a systematické a zaměřovalo se na tři vybrané jednotlivce.⁵⁸

Cílené pozorování zavádění techniky *Žádné ruce nahoře* probíhalo během výuky českého jazyka, přírodovědy a vlastivědy. Ve dnech 26. a 29. září, 17., 21. a 31. října 2022. Následně od 11. do 28. listopadu 2022.

Třídní učitelka nás představila žákům a seznámila je s tím, že občas budeme chodit do jednotlivých hodin a budeme je pozorovat při práci. Budeme sedět v zadní části třídy a nebudeme do výuky nijak zasahovat. Třídní učitelka nás dále ujistila, že pro děti není tato okolnost nová, že se již vícekrát v minulosti stalo, že do hodin přišla nějaká návštěva, a i díky tomu děti situaci braly s přehledem a chovaly se přirozeně.

Průběh hodnocení a předem definované jevy k pozorování při využívání techniky *Žádné ruce nahoře* jsme zapisovali do pozorovacího archu, který je přílohou této práce (příloha D). Vyplněných pozorovacích archů během pozorování jsme získali hodně, pro představu však do přílohy E vkládáme 15 vyplněných pozorovacích archů. Během pozorování jsme se zaměřili na přínosy, které nám předkládá odborná veřejnost v již citovaných publikacích. V pozorovacím archu jsme je pojmenovali jako klíčové oblasti. Sledovali jsme tedy tyto klíčové oblasti – jevy:

- Aktivita žáků/soustředění – jak jsou žáci aktivní
 - Rozumíme tím skutečnost, jak moc udržovala aktivitu, či zapříčinila naopak pasivitu technika dřívěk u vyvolaných žáků, zda můžeme

⁵⁸ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 3. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

řící, že žáky se SVP udržovala zvolená technika při plném soustředění

- Čas na rozmyšlenou – zda mají dostatek času na promyšlení své odpovědi
 - Při výzkumném šetření jsme zjišťovali, zda zvláště žáci se SVP technikou „dřívěk“ měli dostatek času na formulaci odpovědi a její případné doplnění
- Práce s chybou: jak se dál pracuje s chybnou odpovědí
 - V návaznosti na práci s chybou jsme zkoumali četnost chybných odpovědí a dále se zabývali tím, kolik žáků odpovídajících chybně se samo opravilo a u kolika žáků musela učitelka návodně pracovat tak, aby chybu objevili, opravili ji a zdůvodnili ji svým tvrzením
- Bezpečné prostředí – zda žáci beze strachu odpovídají na otázky třídní učitelky
 - Předmětem zkoumání byla bezprostřední reakce žáků, hlavně však žáků se SVP na dotazování vyučující – především přítomnost strachu, obav, bázlivost, které by nasvědčovaly tomu, že je pro žáky obtížné odpovědět právě ze strachu ze selhání, pokud jejich odpověď nebude správná a také z obav nepříjemné reakce z řad spolužáků

Pozorované jevy jsme nahlíželi z pohledu jejich četnosti v rámci běžné vyučovací hodiny (sloupec četnost pozorovaného jevu) nejen u žáků se SVP, ale i celé třídy a také z pohledu pozorovatele, tedy, jak lze konkrétně situaci popsat a přínos této techniky vnímat v daný časový úsek (sloupec Přínos techniky ve vytyčených klíčových oblastech ve stanoveném časovém úseku). Z hlediska četnosti se rozumí, kolikrát třídní učitelka během hodiny vyvolala žáka technikou „dřívěk“. V těchto případech pak následně hodnotíme, jak moc to žáky udržovalo v aktivitě, či je naopak vedlo k pasivitě, zda jim byl poskytnut dostatek času na zodpovězení otázky, jak vyučující pracovala se žáky a chybnou odpovědí a poslední zkoumanou oblastí bylo bezpečné prostředí, tzn. zda vyvolání žáci neměli bariéru při odpovědi z hlediska strachu z chybné odpovědi jako selhání či nepříjemné reakce z řad spolužáků.

2.2.2 ROZHOVOR

V rámci výzkumného šetření jsme využili také metodu polostrukturovaného rozhovoru, abychom získali informace od vybraných třech žáků i jejich třídní učitelky, která s nimi pracuje většinu času. Rozhovor s vybranými žáky byl veden společně, tedy všichni tři žáci byli dotazováni ve stejný čas. Po konzultaci s třídní učitelkou chlapců jsme se rozhodli névést rozhovor individuálně, protože dle uvážení třídní učitelky budou chlapci více uvolnění a sdílí právé ve skupině. Přepis rozhovoru je přílohou B.

Rozhovor vedený s chlapci cílil na ověření tvrzení odborné veřejnosti o přínosu této techniky z pohledu samotných žáků a byl realizován dne 28. listopadu 2022 na vybrané škole. Otázky, které jsme chlapcům pokládali, se týkaly celkem čtyřech oblastí: aktivita žáků a udržování jejich pozornosti během vyučování, práce s chybou, dostatek času na formulaci odpovědi a její doplnění a bezpečné prostředí pro vyslovení odpovědi. Z jejich odpovědí pak vyvozujeme i to, jak techniku vnímají oni sami a jak se při „dřívkách“ cítí. Otázky, které jsme kladli, byly předem připravené, jedná se o otevřené otázky. Pro doplnění předkládáme též rozhovor třídní učitelky s celým třídním kolektivem na hodnocení této techniky, kterému jsme byli přítomni (příloha A).

Druhý realizovaný rozhovor byl rozhovor s třídní učitelkou chlapců, který byl realizován dne 28. listopadu 2022 na půdě vybrané školy. Přepis rozhovoru je přílohou C této práce. Při dotazování jsme volili otázky s otevřenou odpovědí a rozhovor byl polostrukturovaný. Položené dotazy se zaměřovaly na přínos „dřívek“ pro vybrané žáky z pohledu třídní učitelky a také možné porovnání s běžnou metodou „zvednutí ruky“. Oblasti, které jsme si vytyčili, jsou totožné jako u předchozího rozhovoru s chlapci, tedy: aktivita žáků a udržování jejich pozornosti během vyučování, práce s chybou, dostatek času na formulaci odpovědi a její doplnění a bezpečné prostředí pro vyslovení odpovědi. Rozhovor se skládal z šesti následujících otázek:

1. Patří vybraní žáci mezi žáky aktivně se zapojující do výuky v případě dotazování formou zvednutí ruky?

2. Porovnáte-li výsledky žáků a porozumění učivu z hodin, kdy byli testováni metodou dřívěk a metodou zvednutím ruky, pozorujete nějaké rozdílnosti v osvojení učiva a jejich pozornosti při výuce? Pokud ano, čemu rozdíl přičítáte?
3. Jak vnímáte (jak se cítí) rozpoložení vybraných dětí, pokud ho testujete metodou dřívěk v porovnání s dotazováním metodou zvednutím ruky? Pozorujete rozdíl? V čem?
4. V případě, že dítě chybuje, vnímá chybu jako selhání, nebo s ní je ochotno dále pracovat?
5. Hraje dostatek času na zodpovězení otázky roli v aktivitě při testování u vybraných žáků?
6. Jaký důvod lze u vybraných dětí najít, který stojí za jejich případnou aktivitou/pasivitou během vyučovacích hodin?⁵⁹

2.3 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT A JEJICH INTERPRETACE

V následujících podkapitolách budeme prezentovat data, která jsme získali na základě realizovaného šetření, a budeme je analyzovat. Jednotlivé podkapitoly představují klíčové oblasti, které jsme si předem stanovili. Tyto oblasti reprezentují pole, ve kterých se zvolená technika může odrážet – aktivita žáků/soustředění, čas na rozmyšlenou, práce s chybou, bezpečné prostředí. Za pomoci zvolených metod jsme ověřovali tvrzení odborné společnosti o efektivitě této techniky ve vybraných klíčových oblastech u vybraných žáků se SVP.

2.3.1 AKTIVITA ŽÁKŮ A JEJICH SOUSTŘEDĚNÍ

V rámci našeho výzkumu jsme se tedy detailněji zaměřili na to, abychom zjistili, zdali zvolená technika má dopad v míře aktivity u dětí a jejich soustředěnost během samotného

⁵⁹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 3. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

vyučování. Během pozorovaných hodin z hlediska četnosti využila třídní učitelka u jednotlivých hodin metodu dřívěk minimálně jednou. Ze záznamových archů je zřejmé, že při použití této techniky vyučující vylosovala vždy jména všech přítomných dětí, tím měla možnost ověřit si znalosti u všech jednotlivě. Koukneme-li se na aktivitu žáků z pohledu možnosti odpovědět v porovnání s jejich skutečnou aktivitou, dojdeme k závěru, že z 15 vybraných záznamů pouze u 4 z nich vidíme pár odchylek v jejich aktivitě. U zbylých záznamů lze hovořit o stoprocentní úspěšnosti z hlediska pokusů a aktivních odpovědí – tedy žáci byli aktivní, soustředění a byli schopni v daný moment vyučující na její dotaz dát odpověď. Z hlediska aktivity žáků můžeme říci, že více než dvě třetiny příležitostí využití vybrané techniky bylo stoprocentně úspěšných. Pokud bychom analyzovali data podrobněji, pouze jednou se jednalo u vybraného chlapce o případ, kdy byl „duchem mimo“. Ostatní „neúspěšné“ pokusy byly vytipovány u spolužáků. Celkově lze však tvrdit, že technika je určitě efektivní v tom, že žáky dokáže udržovat v aktivním bdělém stavu tak, že jsou soustředění a schopni se naplno zapojovat do diskuze během testování.

Budeme-li se soustředit na tři vybrané chlapce, nabízí se možnost více rozvést přínos této techniky směrem k jejich aktivitě na základě dat získaných z rozhovoru s třídní učitelkou a se samotnými chlapci. Hned v úvodu rozhovoru s chlapci nám první chlapec (chlapec A) sdělil svůj pocit z používání „dřívěk“: *„No, nutí mě to dávat víc pozor, protože nikdy nevím, kdy na mě přijde řada. Já jsem se dřív hlásil, ale jenom někdy, a pak jsem byl smutný, že mě učitelka nevyvolala.“* Zcela zásadní je pro něj tedy vědomí toho, že bude vyvolán, musí být tedy soustavně připraven a zároveň ho to ujišťuje, že *„na něj přijde řada“*, a jak sám chlapec dodává: *„Takhle vím, že na mě jednou přijde řada. Je to spravedlivější, protože myslím, že vyvolávala hlavně ty, kdo se přihlásili jako první, nebo víc na učitelku pokřikovali.“*

Chlapci B v jeho zapojení brání strach ze selhání, z chybné odpovědi. Nicméně i jeho tato technika podněcuje k neustálému hlídání pozornosti a připravenosti reagovat. Přestože chlapec B nebyl nikdy mezi prvními, kdo se hlásil, byla mu poskytnuta příležitost a možnost předvést své znalosti. Skutečnost, že všichni mají stejnou příležitost, je odbornou veřejností vnímáno jako jeden z mnoha přínosů zkoumané techniky.

Mezi dětmi je zmiňovaný přínos vnímán navíc jako jakási spravedlnost, jak sám tvrdí v předchozí výpovědi chlapec A. Chlapec B to sám popisuje: *„Já jsem se většinou nehlásil. Nevěděl jsem, zda vím správnou odpověď.“* Potvrzuje, že se bál toho, že by chyboval, a dodává: *„Jo, tak jsem se radši nehlásil, a taky mě vždycky všichni předběhli.“*

Chlapci C jsme položili tu samou otázku a zajímalo nás, jak on se svojí hyperaktivní povahou bude techniku dřívek vnímat. Zní poněkud paradoxně, kdybychom řekli, že hyperaktivní dítě tato technika drží v aktivitě. Nejedná se nám však skutečně o aktivitu jako takovou, ale spíše o aktivní bdělost a soustředěnost, kterou bezpochyby během testování žáci potřebují. U tohoto chlapce jsme došli k závěru, že tato technika ho naopak do určité míry zklidňuje, myšleno tak, že usměrňuje jeho projevy, a přitom ho drží v obraze a soustředění, jak je žádoucí. Dál žák hodnotí tuto techniku velmi podobně: *„Tak já jsem se hlásil skoro pořád a mám pocit, že to paní učitelku spíš rušilo. Víím, že jsem tím rušil ostatní, ale já si nemohl pomoci, když jsem znal odpověď.“* Zároveň jde však ještě dál a je zde přítomna jistá sebereflexe v jeho uvažování: *„No víím, že musím počkat, až na mě přijde řada, že mě nevyvolá, i když se budu hlásit sebevíc. (...) „Hmm, asi je to lepší, jak to kluci říkají, dal jsem prostor i jiným, co se nehlásili, nebo ne tolik. Souhlasím, je to spravedlivější. Někteří učitelé vyvolávají jen své oblíbence a ostatní to třeba taky ví, a ty nevyvolávají, a to není spravedlivý.“* S tímto tvrzením souhlasí všichni chlapci.

S třídní učitelkou jsme během rozhovoru také zavedli hovor na aktivitu vybraných žáků v souvislosti s technikou dřívek. Sama vyučující vnímá efekt této techniky na práci všech žáků a u těchto chlapců vyzdvihuje přínos u každého zvlášť trochu jiným způsobem. Chlapce A popisuje jako žáka s výkyvy v jeho soustředěnosti a aktivitě během vyučování. Chlapec se zapojovat chtěl, ale nezvládal situaci, pokud ho vyučující nevyvolala nebo naopak byl „ve svém světě“. Třídní učitelka hodnotí tuto techniku dřívek jako něco, co usměrňuje chlapce v jeho aktivním stavu a zároveň si chlapec více hlídá své projevy chování. Vyučující říká: *„Určitě mu to pomáhá více udržet pozornost a nutí ho to být více aktivní, ale jak říkám, nutí ho to se i více kontrolovat, což je třeba, a bude se s tím potýkat v životě neustále.“*

Chlapce B limituje jeho strach a nízká sebejistota. Jeho tato technika jistým způsobem aktivuje, protože ví, že bude vyvolán a chce být připraven. Zároveň je pro něj opakované vyvolávání a příležitost odpovědět jakýmsi tréninkem a pravidelným překračováním jeho komfortní zóny, což samo o sobě je v jeho osobnostním rozvoji důležité. Vyučující celou situaci komentovala takto: „*Chlapec B se nehlásil téměř nikdy. Nebo jen když si byl 100% jistý svou odpovědí, anebo byl prostor. S paní asistentkou svou odpověď nejprve probral, pak se opatrně přihlásil.*“

Přínos této techniky pro chlapce C je podobný jako u chlapce A. Chlapce C charakterizovala vyučující takto: „*Chlapec C se hlásil téměř pokaždé, ani jsem nestačila otázku doříct, a už vidím, že se hlásí. Často nevydržel čekat na vyvolání a svou odpověď začal vykřikovat. Anebo když jsme seděli v kruhu a on seděl blízko mě, tak mi svou ruku strkal přímo před obličej. Nebo zastíňoval svou rukou či tělem ostatní děti. Zkrátka chtěl být vyvolán za každou cenu.*“ Tento chlapec je seznámen s tím, že vyučující bude jména žáků losovat a pro něj to znamená více sebeovládání a trpělivosti. V tomto směru to žákovi přináší větší uvědomění svého chování a můžeme mluvit i dle slov učitelky o zklidňujícím efektu, v jehož důsledku je chlapec soustředěný a směřuje svoji mentální aktivitu žádoucím směrem. Zároveň dodává: „*Chlapce C tato technika zklidnila a díky tomu, že nepracuje hekticky a zbrkle a ví, že nemá smysl závodit s druhými, kdo dřív zvedne ruku a bude vyvolán, tak to má pozitivní vliv na jeho výkon. A jeho klidnější práce přispívá kladně k celkové pracovní atmosféře ve třídě. Sám si totiž uvědomoval, že svým neklidem ruší ostatní.*“ V tomto duchu se vyjádřila vyučující i během rozhovoru: „*Přínos této metody u nich vidím spíše v tom, že skutečně vnímají, a tak mají větší šanci, že jim něco neuteče nebo že učivu skutečně porozumí a aktivně znalosti budou schopni používat. Větší pozornost je v jejich případě klíčová pro zvládnutí učiva.*“ Zároveň však vnímá pozitivně i srovnání, na které došlo samovolně i během rozhovoru na základě vzniklé situace ve třídě: „*Myslím, že všichni tři chlapci se cítí lépe. Každý má k tomu asi trochu jiný důvod. Nedávno jsme seděli s dětmi v kruhu a děti se mi začaly svěřovat, že je jim líto, že jiná paní učitelka, kterou také mají, tuto techniku nevyužívá. A že je nespravedlivá, protože vždy vyvolává jen svoje oblíbence, a to jsou většinou holky, anebo toho, kdo je u ní blízko, a na ostatní se nedostane a jim je to líto, protože by chtěly dostat také příležitost k odpovědi. Několikrát opakovaly, že je to nespravedlivé. Znovu jsem*

si uvědomila, že děti velmi silně pociťují pocit nespravedlnosti, a že je pro ně důležité mít rovnou příležitost se předvést.“ Na místě je jistě i dětmi vnímaná rovnost v příležitosti odpovědět.

2.3.2 DOSTATEK ČASU NA FORMULACI ODPOVĚDI A JEJÍ DOPLNĚNÍ

Z hlediska pozorování můžeme říci, že čas na odpověď byl dostatečný. Třídní učitelka obvykle dávala dětem 5–10 sekund na přemýšlení na zformulování odpovědi. V některých případech nebo dle aktivity byla délka času přizpůsobena individuálním potřebám dětí. Třídní učitelka se svěřila, že v kolektivu jsou v tomto směru mezi dětmi velké rozdíly: *„Nechat delší časový prostor mezi položenou otázkou a vylosování jména k odpovědi je velmi důležitý. Každý žák má své tempo práce, mezi dětmi jsou velké rozdíly. Snažím se nechat delší čas na rozmyšlenou, aby i ti nejpomalejší měly čas si svou odpověď promyslet. A k nim patří i tyto děti. Ve třídě jsou však i jiné děti, které poradnu nenavštívily a řadí se ve třídě k těm nejpomalejším. Jak dlouho dám čas na rozmyšlenou, je samozřejmě odvislé od typu otázky. Sleduji výrazy ve tváři, na výrazu většinou poznáte, zda mají rozmyšleno. U vybraných žáků to má určitě velký efekt, protože nezmatkují kvůli tlaku na rychlost. Vědí, že mohou být vylosováni, ale zároveň v klidu dokáží uvažovat a vymyslet odpověď.“*

Sami žáci vnímají prostor na přemýšlení jako velmi přínosný. Jeden z vybraných chlapců přímo zmínil, že potřeba klidu je pro něj důležitá z hlediska soustředěnosti: *„To je dobrý, protože je chvilku klid, nikdo nic neříká a můžeme se soustředit. Ale když se všichni hlásí, tak jsem nervózní a úplně se mi nedaří přemýšlet.“* Jeho spolužák také pozitivně hodnotí tuto skutečnost: *„Joo, máme dost času. Učitelka položí otázku a většinou řekne, ať chvilku přemýšlíme, a pak že teprve bude tahat jména.“*

Během pozorování jsme zaznamenali i situaci, kdy chlapec C byl vyučující vylosován, aby odpověděl na její otázku. Chlapec si vyžádal delší čas na promyšlení své odpovědi, ale bylo zřejmé, že chce nalézt odpověď a bral to jako výzvu (pozorovací arch č. 7 ze dne 17. 10. 2022). Žák se nebál a dokázal efektivně přemýšlet, protože se necítil pod tlakem.

Můžeme v tom hledat i jistý druh motivace, protože žák nebude odmítnut, když hned neodpoví, naopak, bude mu dán dostatek času na to, aby situaci vyřešil a mohl zažít úspěch. Z pozorování aktivity (zázn. arch č. 12) lze též vyčíst, že poskytnutí delšího času na rozmyšlenou umožňuje žákům nalézt správnou odpověď, protože mohou odpověď dostatečně promyslet a necítí se pod tlakem. Takové dítě by za okolností, kdy by bylo vyvoláno „běžně na rychlost“, nemělo šanci uspět. A z dalšího úhlu pohledu – pokud by nebylo mezi nejrychleji se hlásícími dětmi, nebylo by pravděpodobně vyvoláno vůbec. Přináší nám tedy hned dva přínosy pro děti, které potřebují čas a zároveň dostat příležitost, byť nejsou mezi nejrychlejšími žáky.

Na základě získaných dat z rozhovorů i z dlouhodobého pozorování lze říci, u vybraných žáků má jednoznačně efekt dostatek času na přemýšlení a formulaci odpovědi při testování. Velkou roli v tomto případě hrálo i to, že vyučující reaguje individuálně na každého žáka a přizpůsobuje délku času dle jeho potřeb a aktuální situace. Největší efekt spatřujeme především u chlapce B, který se necítí pod tlakem a je schopen daleko lépe se soustředit na zadanou úlohu.

2.3.3 PRÁCE S CHYBOU

Pro konkrétní představu shrnujeme v následující tabulce chybovost u jednotlivých záznamů, kdy byla využita technika „dřívěk“:

Tabulka 2: Chybovost u jednotlivých záznamů pozorování

Číslo pozor. záznamu	Aktuální počet dětí ve třídě	Počet chybných odpovědí	Číslo pozor. záznamu	Aktuální počet dětí ve třídě	Počet chybných odpovědí
1	24	6	9	22	6
2	24	6	10	23	9
3	24	8	11	23	3
4	22	9	12	20	4
5	22	3	13	20	6
6	21	4	14	22	8
7	21	5	15	22	4
8	22	8			

Podíváme-li se na tabulku, je na první pohled zřejmé, že chybovost se u jednotlivých záznamů liší. Při detailnější analýze jsme zjistili, že největší procento chybovosti jsme zaznamenali během hodin českého jazyka, překvapením byl i vyšší počet nesprávných odpovědí z hodiny vlastivědy (pozor. arch č. 3). V tomto případě šlo o celou jednu třetinu žáků, kteří odpověděli chybně. Během hodiny českého jazyka (zázn. arch č. 4) se jednalo dokonce o necelou polovinu chybných odpovědí. Poměr správných a chybných odpovědí však lze na základě pozorování vnímat především jako ukazatel toho, jak složitá je učivo pro žáky, v jaké míře ho mají osvojeno a také jakou formou jsou v daný okamžik testováni. Protože je to tematika složitá a není předmětem našeho výzkumu, budeme se dále soustředit především na práci s chybou jako takovou, ne na její příčinu.

Projdeme-li zpětně záznamy z pozorování, zcela jistě si všimneme aktivního přístupu s chybou nejen u vyučující a samotného žáka, ale také u spolužáků testovaného žáka. Vyučující je tím, kdo klade otázku a vnímá-li, že odpověď testovaný nezná, obrací

se na jeho spolužáky nebo dá testovanému žákovi návodnou indicii, takovou, aby ke správné odpovědi mohl dojít sám. Odpověděl-li žák chybně, v mnoha situacích se mu podařilo také chybnou odpověď následně opravit, protože si nesprávné tvrzení sám uvědomil. Často jsme se také setkávali s tím, že sami spolužáci nabídli žákovi svou pomoc k nalezení správného řešení. Můžeme zmínit např. situaci z pozorování, která je zaznamenána v archu č. 13. Během této situace dala vyučující chlapci A další indicie proto, aby mohl hledané místo na mapě najít. Stejně tak můžeme zmínit i aktivitu popsanou v záz. archu č. 14, během které spolužáci navedli chlapce A k formulaci správné odpovědi. Na základě pozorování je možné říci, že vyučující je zde „pouze“ v roli moderátora, tedy tím, kdo dává slovo a řídí žáky v procesu detekce chyby a její následné korekce.

Velmi často docházelo k tomu, že chybu buď opravil další spolužák, nebo byl spolužák naopak tím, kdo pomohl navést spolužáka ke správnému řešení. Samozřejmě u řady případů to byla i vyučující, která žákovi pomáhala s chybou pracovat. Z přístupu všech pozorovaných bylo zřejmé, že chybu vnímají jako nedílnou součást učebního procesu a pozitivně k ní přistupují.

Získané informace jsme ověřovali v rozhovorech s oběma stranami. Všichni žáci si dobře uvědomovali fakt, že někdy chybují a že je třeba s chybou pracovat. Při otázce, co se stane dál, pokud odpoví špatně, žáci popsali, jak u nich ve třídě pracují. Chlapec C se vyjádřil: *„Nic, vyvolala někoho jiného, nebo se zeptala, zda s odpovědí souhlasíme, a vytáhla dalšího.“* Chlapec B dodává: *„Ptá se ostatních, jestli s odpovědí souhlasí, a pak se snaží pomoci tomu, komu to nejde třeba.“* I chlapec A mluvil ve stejném duchu: *„Většinou mu pomůže najít tu chybu a opravit ji.“* Z odpovědí chlapců je jasné, že vyučující pracuje s chybou aktivně a neřeší ji pasivně pouze jejím slovním opravením. Pozitivní vnímání chyby potvrzuje chlapec B svým vyjádřením: *„My si říkáme na kruhu, že chyba je naše kamarádka, že nám pomáhá. Ale někdy se cítím hůř, není mi to příjemný, ale zase mám radost, když odpovím dobře.“*

Samotné vnímání chyby z pohledu vyučujícího se potkává s tím, jak tento fenomén vnímají tři vybraní chlapci. Třídní učitelka pracuje s chybou jako s prostředkem

k nalezení správného řešení dané úlohy. Sama to tak popsala během našeho rozhovoru: „*Od začátku, co jsem přišla do této třídy, učím děti, že chybovat je lidské, a chyby děláme všichni. Důležité ale je, jak se k chybě postavíme, co s ní uděláme dál. I paní učitelka, která třídu vedla přede mnou, s dětmi podobně o chybě ‚kamarádce‘ mluvila.*“ Zároveň sama popisuje, jak s chybou pracuje: „*Když vylosované dítě odpoví chybně, buď se zeptám, proč tak odpovídá, a dítě se samo opraví. Pokud neví, vylosuji dalšího, a zeptám se ho, zda s odpovědí souhlasí, a pokud nesouhlasí, odpoví většinou správně, pak se vrátím k tomu chybujícím a ptám se, zda již chápe, proč se mýlil, pokud dál nechápe, poprosím děti, zda by někdo chtěl spolužákovi látku vysvětlit. Většinou se někdo ochotně přihlásí.*“ Jak i vybraní chlapci popsali, jedná se tedy o aktivní přístup jak ze strany testovaného a vyučující, tak ze strany zbytku třídního kolektivu, který je komukoliv nápomocen. Žáci jsou tudíž zvyklí spolupracovat a vyučující má již systém „chyba–kamarádka“ ukotvený, tudíž děti nevnímají svoji chybovost nijak negativně. S možností odpovědět se ale mnohdy může pojít i strach z toho, že moje odpověď nebude správná, a to může být tím, co mě limituje. Tyto obavy lze dále zkoumat v návaznosti na pocity bezpečí, které dítě vnímá v situaci, kdy má vyslovit svoji odpověď. Bezpečnému prostředí se budeme věnovat více v následující podkapitole.

2.3.4 BEZPEČNÉ PROSTŘEDÍ

Podíváme-li se, jak se daří podmínku bezpečného prostředí naplňovat ve vybrané třídě, zjistíme následující závěry. Z rozhovoru s vybranými chlapci zmiňujeme např. vyjádření chlapce B: „*No, bál jsem se, že by se mi smáli.*“ Jedná se o chlapce velmi citlivého, trpícího anxiózním syndromem, takže u něj sebemenší negativní reakce může být problémem při dalším testování. Zároveň on sám však popisuje svůj další vývoj: „*Je to lepší. Mám tady paní asistentku a taky učitelka nám říká, že chyba nevádí a je náš kamarád.*“ Můžeme tedy spatřovat velký posun vpřed, díky ujištění paní asistentky a soustavnému ubezpečování třídní učitelky, že chybovat je normální a je dobré chybu využívat ve svůj prospěch. Chlapec C tuto skutečnost potvrzuje a zároveň mluví o nastavených třídních pravidlech, která se vztahují i na tento druh situací: „*Paní učitelce nevádí, když řekneme něco špatně. To spíš některý děti se někdy posmívají.* (...)“

Ona (pozn. paní učitelka) to nemá ráda a vždy připomene třídní pravidlo, že nekomentujeme odpovědi druhých ...“ Chlapec A i chlapec B s tímto tvrzením souhlasí. Z rozhovoru je zřejmé, že je zde neustále zmiňován důraz na bezpečné prostředí a práce v této oblasti je kontinuální, což nese viditelné plody. Především u chlapce B, vnímavějšího na své obavy ze selhání a reakcí okolí.

Stejně se vyjádřila k situaci chlapce B i třídní učitelka během našeho rozhovoru: *„U chlapce B je strach stále ještě větší, ale ten je dán jeho nastavením a vyplývá z jeho emoční lability. V tomto směru bych tedy řekla, že není tím ‚průměrným‘ vzorkem, u kterého je možné věci zobecňovat a vyhodnotit relevantně pro větší populaci.“* Tento závěr můžeme dále podtrhnout ještě situací, popsanou v záz. archu č. 9: *„C svou odpověď neznal. A nevěděl ji ani po dalších pomocných otázkách, říkal, že houby nemá rád a s rodiči na ně nechodí. Nakonec svou odpověď našel v učebnici. B odpověď věděl, ale nejprve odpověď pošeptal paní asistentce, ta mu pokynula, ať ji řekne nahlas.“* Pozitivní progres však i u tohoto chlapce je zřejmý, což může mít pozitivní vliv na jeho školní výsledky. Situace u zbylých dvou chlapců je z našeho pohledu bez větších potíží či obav, v tomto směru myslíme, že technika „dřívěk“ a práce na třídním klimatu sehrála klíčovou roli. Sama třídní učitelka uzavřela věc velmi pozitivně: *„U vybraných žáků bych řekla, že jsme u chlapce A a C eliminovali strach na naprosté minimum. Veličinou, která v tom může sehrát roli, je samozřejmě nálada, ale i s tou počítáme, že se nám všem může něco přihodit.“* V tomto směru vidíme, jakou klíčovou úlohu má naplnění potřeby, kterou je bezpečné prostředí. Je důležité, aby se žáci mohli bez obav realizovat a vyslovit svůj názor či dát najevo svůj postoj.

Pokud se detailněji zahledíme do dat získaných během pozorování, pouze u dvou záznamů můžeme pozorovat negativní reakci jednoho ze spolužáků na chybnou odpověď jiného spolužáka/spolužačky. V těchto případech třídní učitelka reagovala připomenutím zmiňovaného třídního pravidla a dál situaci „nerozmazávala“. Tím, co nebylo zmíněno ani v jednom rozhovoru s oběma stranami je skutečnost, že spolužáci v drtivé většině případů „táhnou za jeden provaz“, a jsou to oni sami, kdo si spontánně navzájem pomohou při řešení úloh nebo při hledání správného řešení. Během pozorování to bylo vidět velmi výrazně. Zároveň je jisté, a velmi silně jsme to při pozorování vnímali, že děti

se ve třídě cítí bezpečně a nejsou nijak limitovány v projevení svého názoru i s rizikem, že jejich řešení situace nemusí být správné. Do odpovědí šly děti vždy naplno, beze strachu a s nadšením. V takové třídě se pak práce jistě velmi dobře daří a pro vyučujícího i děti je radost mít prostor se svobodně projevit a také cítit pevnou zádech, pokud mi něco zrovna nejde.

2.3.5 SHRNUTÍ, DISKUZE

Přínos techniky *Žádné ruce nahore* jako techniky formativního hodnocení vidíme v aktivizaci žáků a v jejich soustavném udržování soustředění. Aktivita žáků a jejich zapojení se do učebního procesu je stavebním prvkem každého vzdělávání. Pozornost může být mírně kolísavá, ale vždy by měla být v popředí snaha o aktivní spolupráci. V tomto směru má vyučující více možností, jak takovou aktivitu u dětí přirozeně podporovat. Jejich aktivita závisí nejen na činnosti, do které jsou zapojeny a její atraktivitě, ale také na nástroji, který bude neustále děti k jejich aktivitě vést.

Testujeme-li žáky touto technikou, nespornou výhodou je, že žákům je poskytnut dostatek času na promyšlení a formulaci odpovědi. Právě při testování hraje velkou roli i ponechání dostatku času na formulaci odpovědi a její případné doplnění. Tato skutečnost se mnohdy podceňuje a za účelem rychlého testování vyučující vyvolává ty nejrychlejší žáky, a na ty, kteří potřebují více času na přemýšlení, se nedostane. V rámci našeho výzkumu jsme se zaměřili na tento jev v souvislosti se zvolenou technikou. Kladli jsme si otázku, zda metoda dřívěk poskytuje žákům možnost mít více času na přemýšlení a jak se projevuje efekt této techniky právě v této rovině.

S ověřováním znalostí a testováním je úzce spjatá problematika práce s chybou. Tato metoda pracuje s chybou aktivně a počítá s ní. Chyba je součástí vyučovacího procesu a je třeba ji uchopit jako příležitost v procesu hledání správného řešení. Její potenciál je totiž obrovský. Zvolená technika „dřívěk“ pracuje i s tímto a zachází s ní jako s prostředkem, který pomáhá žákovi najít správné řešení a opravit chybné tvrzení. Jedná

se nám tedy o aktivní přístup jak učitele, tak i žáka. Zároveň je třeba říci, že podstatnou roli hraje i obava z toho, že chybně odpovím a okolí bude nelibě reagovat.

Všechny přínosy techniky ovšem můžeme vnímat pouze tehdy, pokud ve třídě vládne přátelské prostředí a bezpečná atmosféra – bezpečné prostředí jako nezbytná podmínka k tomu, aby potenciály zvolené techniky mohly být naplňovány. Potřeba bezpečí je jednou z našich základních životních potřeb a její naplnění je nutností k tomu, abychom dokázali být v dobré psychické, ale i fyzické kondici. Během vyučovacího procesu se někdy dostáváme sami do stresu při testování a setkáváme se strachem z možného selhání a reakce druhých. Někdy nás nepříjemné reakce okolí mohou skoro zablokovat při dalších pokusech. Nejen v rámci této techniky je práce s třídním kolektivem a sociálním klimatem třídy samozřejmostí. Pouze za podmínek klidu a bezpečí může být chyba skutečným prostředkem k nalezení řešení a třídní kolektiv se může navzájem obohacovat a pomáhat si při hledání správného řešení. Důležitá je podpora všech členů navzájem, nikoliv posměch, pokud se jednomu ze členů něco nepodaří.

Výzkumné šetření, které jsme provedli, si kladlo za cíl ověřit techniku *Žádné ruce nahoře* a popsat možné přínosy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami – v našem případě pro tři vybrané chlapce. Sběr dat probíhal metodou polostrukturovaného rozhovoru a také prostřednictvím dlouhodobého zúčastněného pozorování ve třídě, kde jsou chlapci vzděláváni. Analýzou získaných dat jsme chtěli odpovědět na předem stanovenou výzkumnou otázku: *V čem je největší formativní přínos pro žáky při využívání hodnotící techniky „Žádné ruce nahoře“?*

V rámci zkoumání jsme si stanovili čtyři klíčové oblasti, ve kterých jsme efektivitu této techniky zkoumali. Jedná se o oblasti: aktivita a soustředěnost žáků, práce s chybou, bezpečné prostředí a dostatek času na formulaci odpovědi a její doplnění. Právě v těchto oblastech může použití techniky přinášet viditelné výsledky.

Budeme-li se zabývat aktivitou dětí při samotném vyučování a v našem případě především při testování, narazíme na otázku strategie, zda žáky vyvolávat podle toho, jak se hlásí, nebo jestli má být výběr náhodný. Z řad odborné veřejnosti však můžeme

citovat autory Dylana Wiliama a Siobhána Leahy, kteří tvrdí: „*Je-li cílem pokládání otázek zjistit, co všechno žáci vědí a dokážou, výběr toho, kdo na otázku odpoví z řady přihlášených dobrovolníků, nedává příliš smysl. Žáci se obvykle hlásí jen tehdy, mají-li jistotu, že znají odpověď.*“⁶⁰ V tomto směru jsme také zkoumali, zdali tuto zkušenost mají i vybraní žáci a jak situaci hodnotí třídní učitelka. Ze získaných dat, která jsme analyzovali, lze jasně potvrdit – jak na základě dlouhodobého pozorování, tak z informací získaných během osobních rozhovorů –, že technika dřívěk pomáhá učiteli mít přehled o tom, zda skutečně všechny žáky otestoval a ověřil si jejich znalosti i pochopení učiva. Především žáky více aktivuje k bdělosti a většímu soustředění. Učitel získá odpověď i od žáků, kteří by třeba normálně neměli možnost odpovědět, protože nepatří mezi nejrychlejší, nebo mají obavu z toho, že jejich odpověď bude chybná. V našem případě jde v tomto směru především o chlapce B, který by se pro svoji bojácnost a strach z posměchu běžně nepřihlásil. Tato technika je přínosná pro zmiňovaného chlapce právě z takového důvodu. Naopak u chlapců A a C technika dřívěk reguluje a udržuje jejich soustředěnost, protože vědí, že budou vyvoláni. Vyjádření chlapce A a B jsou podobná. Zatímco chlapec A tvrdí: „*No, nutí mě to dávat víc pozor, protože nikdy nevím, kdy na mě přijde řada. Já jsem se dřív hlásil, ale jenom někdy a pak jsem byl smutný, že mě učitelka nevyvolala,*“ chlapec B se vyjádřil: „*No vím, že musím počkat, až na mě přijde řada, že mě nevyvolá, i když se budu hlásit sebevíc. (...) „Hmm, asi je to lepší, jak to kluci říkají, dal jsem prostor i jiným, co se nehlásili, nebo ne tolik.*“ Ať už jde o větší zklidnění v případě chlapce C nebo o větší regulaci svého chování a soustředěnosti u chlapce A, v obou případech lze spatřovat neoddiskutovatelný benefit této techniky z hlediska aktivity, soustředěnosti a zapojení vybraných dětí do vyučování.

U druhé klíčové oblasti můžeme sledovat, zda čas na přemýšlení nad odpovědí a jejím případným doplněním hraje roli u vybraných dětí. Jednotka času se mnohdy podceňuje a uvažujeme-li, že ti nejrychlejší znají odpověď, musíme také myslet na ty, kteří na přemýšlení potřebují více času a svoji odpověď pak najdou také, jen o něco později. Mnohdy právě tyto děti jsou žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří si naši podporu zaslouží. Z dlouhodobého pozorování vyplývá, že dostatek času mají a vyučující

⁶⁰ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 62. ISBN 978-80-906082-8-3.

na jejich potřebu reaguje velmi operativně. Sama to tak potvrzuje i svým vyjádřením „*Nechat delší časový prostor mezi položenou otázkou a vylosování jména k odpovědi je velmi důležité. Každý žák má své tempo práce, mezi dětmi jsou velké rozdíly. Snažím se nechat delší čas na rozmyšlenou, aby i ti nejpomalejší měli čas si svou odpověď promyslet.*“ Poukazuje na to, co odborná veřejnost bere zcela jistě za fakt, a totiž že: „*Když žáci mluví, tak přemýšlejí, a když přemýšlejí, tak se učí.*“⁶¹ Ze záznamových archů můžeme vyčíst, že vyučující poskytl žákům čas na promyšlení odpovědi v intervalu 5–10 sekund, samozřejmě s přihlédnutím k náročnosti řešení úlohy. Porovnáme-li takový interval s doporučeními odborné veřejnosti, můžeme se odkázat na tvrzení Wiliama Dylana a Siobhána Leahyho: „*Dají-li učitelé žákům na přemýšlení a rozvinutí odpovědi alespoň tři vteřiny, žáci odpovídají lépe a uceleněji. Jejich odpovědi dále projevují myšlení vyššího řádu, žáci při odpovídání méně váhají a ve standardizovaných didaktických testech získávají vyšší hodnocení.*“⁶² Je možné tedy prohlásit, že čas, který žákům poskytla třídní učitelka při testování, byl dostatečný, reagovala adekvátně na jednotlivé žáky a vybraní tři žáci hodnotí čas jim poskytnutý jako dostatečný. V tomto směru se i sami žáci vyjádřili. Žák C prohlásil: „*To je dobrý, protože je chvilku klid, nikdo nic neříká a můžeme se soustředit, ale když se všichni hlásí, tak jsem nervózní a úplně se mi nedaří přemýšlet.*“ A jeho spolužák (chlapec B) hodnotí skutečnost takto: „*Joo, máme dost času. Učitelka položí otázku a většinou řekne, ať chvilku přemýšlíme, a pak že teprve bude tahat jména.*“

S ověřováním znalostí se úzce pojí i problematika práce s chybou. Všichni občas chybujeme, ale ne každý je schopen či ochoten využít chybu k tomu, aby se z ní poučil a především, aby chybu vnímal jako pomyslný odrazový můstek k hledání skutečné pravdy – skutečného/správného řešení. V takovém případě hledíme na chybu v jiném – pozitivním náhledu a nevidíme v ní selhání. Tuto problematiku jsme detailněji zkoumali během našeho výzkumu a zaměřili jsme se především na to, zda je s chybou aktivně

⁶¹ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 68. ISBN 978-80-906082-8-3.

⁶² WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. s. 68–69. ISBN 978-80-906082-8-3. 9.

pracováno. Z dat sesbíraných prostřednictvím pozorování je zcela objektivní, že vyučující podněcovala žáky k aktivnímu hledání správného řešení v případě, že chybovali a často pomocí indicií žáky navedla sama k řešení či využila pomocí spolužáků. Chlapec A to potvrzuje svojí odpovědí na kladenou otázku: „Většinou mi pomůže najít tu chybu a opravit ji.“ Proto tvrzení odborníků „Chybu lze také chápat jako nezbytnou a přirozenou součást učení“⁶³ lze jednoznačně potvrdit i v tomto případě. Zároveň je třeba říci, že chyba je i zpětnou vazbou pro učitele, který si může udělat obraz o zvládnutí učiva. V tomto smyslu můžeme vidět „chybný výkon jako nositele informace“⁶⁴, s nímž se dále pracuje. K tomu, aby žáci vnímali chybu „pozitivně“ a ne jako selhání, je třeba je soustavně vést. V tomto směru ale vidíme u vybraných žáků velmi dobrý základ a sami žáci to potvrdili během rozhovoru: „My si říkáme na kruhu, že chyba je naše kamarádka, že nám pomáhá. Ale někdy se cítím huř, není mi to příjemný, ale zase mám radost, když odpovím dobře.“ Třídní učitelka vnímá techniku dřívek v tomto směru také nápomocnou, proto se sama vyjádřila: „Vědomě se usilovně snažíme, aby ten negativní pocit, který chyba v dětech většinou vyvolává, byl alespoň co nejmenší. Prvořadé je stále posilovat ve třídě bezpečné prostředí, eliminovat jakýkoliv posměch. A řekla bych, že i dřívka nám v tomto pomáhají.“ Vidíme tedy, že s chybou souvisí i potřeba bezpečného prostředí, ve kterém si mohu dovolit udělat chybu, aniž bych následně zažil posměch nebo jiné negativní reakce. Právě bezpečné prostředí uzavírá jako poslední klíčová oblast naše zkoumání.

V této oblasti jsme se úplně jednoduše zaměřili na otázku, zda se vybraní tři žáci cítí komfortně/bezpečně či nikoliv. Během pozorování jsme nezaznamenali žádnou výraznou odchylku, která by nasvědčovala tomu, že ve třídě se děti necítí bezpečně. Jako důkaz k takovému tvrzení lze použít výroky všech chlapců, kteří jednoznačně vnímají prostředí jako pro ně bezpečné a nebojí se odpovídat i s rizikem, že jejich odpověď nebude správná. Ve třídě funguje pravidlo, které si třídní učitelka spolu s žáky nastavila a které napomáhá

⁶³ STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. s. 64. ISBN 978-80-262-1001-6.

⁶⁴ KULIČ, Václav. *Chyba a učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. s. 211. ISBN 14-299-71.

eliminovat jakékoliv negativní reakce. Jeho dodržováním se přispívá k vytváření bezpečného prostředí. Chlapec C shrnuje situaci takto: „*Ona to nemá ráda a vždy připomene třídní pravidlo, že nekomentujeme odpovědi druhých, a taky že chyba je užitečná, protože alespoň víme, že se v něčem musíme zlepšit.*“ V souvislosti s cílenou prací s chybou lze poukázat i na to, že právě „*ve fázi korekce chyby dochází k připojení komentáře zmírňující frustraci z chyby jako projevu neúspěchu*“⁶⁵ a my výrok ještě doplníme o to, že by zároveň neměl být komentován posměšně či jinak nepříjemně ze strany spolužáků. Podporu zajišťuje vyučující a samozřejmě vidíme i během pozorování, že lze vnímat také podporu spolužáků.

Během našeho pozorování jsme navíc měli možnost vidět i další dvě techniky formativního hodnocení, které vyučující využívá u vybraných žáků. Podstatu těchto technik jsme detailněji popsali v závěrečné kapitole teoretické části. Jedná se o techniku *Sebehodnocení spolupráce* a techniku *Smlouva o chování*, kterou vyučující využila pouze u chlapce C, kterému má pomoci s dodržováním konkrétního pravidla, které nejčastěji překračuje. V přílohách naší práce lze nalézt přepis rozhovoru se žákem na téma *Sebehodnocení spolupráce* (příloha G), které jsou žáci zvyklí pravidelně dělat. Spolupráce a schopnost spolupracovat se ukazuje nejvíce během Center aktivit, která vychází z programu *Začít spolu*. Sebehodnocení spolupráce umožňuje žákům reflektovat jejich dovednosti, ale i slabší místa, která jim činí potíže při společné práci. *Sebehodnocení spolupráce* jim umožňuje na tato místa se zaměřit a posouvat se dál v seberozvoji. Dotazník na sebehodnocení spolupráce vkládáme do přílohy H. V příloze F předkládáme návrh smlouvy o chování a zápisový arch, do kterého třídní učitelka zapisuje průběžné vyhodnocování. Metoda je to velmi náročná na čas i disciplínu obou stran (žák–učitel), je ale velmi efektivní a žák se učí dodržovat dohodnuté pravidlo. Tyto techniky a jejich efektivita by jistě mohly být předmětem dalšího zkoumání pro rozšíření této práce.

⁶⁵ STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. s. 165. ISBN 978-80-262-1001-6.

ZÁVĚR

Předkládaná práce se věnuje způsobům hodnocení žáků, přičemž detailněji představuje formativní způsob hodnocení. V teoretické práci jsme nabídli srovnání formativního a sumativního hodnocení a poté se soustředili výhradně na strategie zavádění formativního hodnocení do výuky. Z popsanych strategií jsme rozpracovali celkem tři, které svým výběrem korespondují s cíli výzkumného šetření. Zaměřili jsme se na sebehodnocení, práce se třídou a také na problematiku definice cílů a kritérií ve formativním hodnocení. Závěrečná kapitola teoretické části je věnovaná třem technikám formativního hodnocení, které bychom doporučili pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, protože se nám svým přístupem a možnými benefity zdají jako pro ně šitá na míru.

Praktická část navazuje na část teoretickou a pracuje s technikou *Žádné ruce nahore*, kterou jsme detailněji rozepsali právě v závěrečné kapitole části teoretické. V rámci výzkumu jsme pomocí zvolených metod ověřovali efektivitu této techniky, a to především ve čtyřech oblastech: práce s chybou, aktivita žáků, dostatek času na formulaci a doplnění odpovědi a bezpečné prostředí. Na základě výzkumného šetření realizovaného na vybrané základní škole jsme mohli potvrdit, že vybraná technika přináší třem vybraným žákům ve všech klíčových oblastech benefity a lze ji označit jako vhodnou.

Formativní způsob hodnocení jsme detailněji prozkoumali a můžeme tento způsob hodnocení označit za námi vhodný pro děti se SVP a v mnoha ohledech pro všechny žáky, protože do procesu hodnocení a učení jsou žáci mnohem více vtaženi a jsou to oni, kdo si řídí svůj proces učení. V budoucnu by bylo zajímavé na tento výzkum navázat dalším šetřením zaměřujícím se na bližší zkoumání zmiňovaných metod *Smlouva o chování* a *Sebehodnocení spolupráce*.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BABANOVÁ, Anna. *Centra aktivit: cesta ke smysluplnému učení*. Praha: Step by Step ČR, 2022. ISBN 9-788090-780224.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.

GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál, 2006. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7367-115-8.

GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit : raise classroom achievement with strategies for every learner*. Ilustroval Les EVANS. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKační LABoratoř, [2017]. ISBN 978-80-906082-6-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 3. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

HENDRICK, Carl a Robin MACPHERSON. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Druhé, revidované vydání. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-7476-8

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy)*. Praha: D + H, 2017. ISBN 978-80-87295-25-0.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0885-x.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KULIČ, Václav. *Chyba a učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. ISBN 14-299-71.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. *Výchova a vzdělávání pro 21. století*. ISBN 978-80-901873-9-9.

RÖHR, Heinz-Peter. *Sebeúcta u dětí: jak ji pěstovat a chránit*. Přeložil Petr BABKA. Praha: Portál, 2018. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-1381-9.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-33-1.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

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

SULKOVÁ, Květa. *Formativní hodnocení v praxi. Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Praha: Wolters Kluwer, 2020, 7(2), 4-5. ISSN 2336-3436.

VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, Věra a Jana POCHE KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. Step by step (Portál). ISBN 978-80-7367-906-4.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

Seznam použitých internetových zdrojů

<https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/> [online].
[cit. 2023-01-28].

LUFKOVÁ a VONDRÁKOVÁ. [online]. [cit. 2023-02-15]. Dostupné z:
doi:[http://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/05/
formativni_hodnoceni_laufkova_vondrakova.pdf](http://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/05/formativni_hodnoceni_laufkova_vondrakova.pdf)

SEZNAM ZKRATEK

CA.	Centra aktivit
IROP	Integrovaný regionální operační program
IVP	Individuální vzdělávací plán
MBTI	Myers – Briggs Type Indicator
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ZŠ	Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A	Přepis rozhovoru s žáky třídy – pohled na práci s chybou a techniku „Žádné ruce nahore“
Příloha B	Přepis rozhovoru s vybranými žáky o zvolené technice
Příloha C	Přepis rozhovoru s třídní učitelkou vybraných chlapců
Příloha D	Pozorovací arch
Příloha E	Záznamy z pozorování
Příloha F	Smlouva o chování
Příloha G	Přepis rozhovoru s žáky třídy – pohled na sebehodnocení spolupráce
Příloha H	Arch na hodnocení spolupráce

Příloha A – Přepis rozhovoru s žáky třídy – pohled na práci s chybou a metodu „Žádné ruce nahore“

Rozhovor byl veden se žáky 4. ročníku dne 28. listopadu 2022

Učitelka: „*Takže já mám na Vás otázku. Proč si myslíte, že jsem ty dřívka, neboli ty ruce dolů zavedla?*“

Žákyně: „*Hmmm, aby se vystřídali všichni?*“

Učitelka: „*Aby se vystřídali všichni, hmm.*“

Žákyně: „*A aby mohl odpovědět někdo, kdo třeba nechce odpovídat, ale musí odpovídat.*“

Učitelka: „*Jasně. Zdenda.*“

Zdenda: „*Proto, aby si nevybírala třeba jenom toho, koho chceš, aby to bylo prostě úplně náhoda.*“

Učitelka: „*Takže, aby to bylo spravedlivý.*“

Tomáš: „*Aby tady nebyl takovej zmatek.*“

Barbora: „*Když se třeba někdo hlásí rychle, tak aby došlo na toho, kdo třeba se nehlásí.*“

Učitelka: „*Nebo není tak dravý, vid’?*“

Žák: „*Protože když si třeba někdo není jistý, tak se nechce hlásit?*“

Učitelka: „*Ještě něco Vás napadá?*“ (pauza) „*Skvělý teda, úplně jste mě překvapili. Je to tak. Pro všechny ty důvody, které jste jmenovali, tak jsem to vlastně zavedla. Tak mám na Vás druhou otázku. Co si myslíte, je to lepší? Je lepší ta technika těch dřívek, nebo ta technika hlásím se?*“

Mari: „*Podle mě těch dřívek.*“

Učitelka: „*Podle Tebe těch dřívek, je tedy lepší?*“

Žák: „*Souhlasím s Mari.*“

Žák: „*Já taky.*“

Žák: „*Dřívka.*“

Učitelka: „*Taky dřívka, máš pocit?*“

Žák: „*Taky dřívka.*“

Žák: „*No, někdy ty dřívka, někdy to hlášení.*“

Učitelka: „*Někdy tak, někdy tak?*“

Žákyně: „*Dřívka.*“

Žákyně: „Dřívka.“

Žák: „Taky dřívka.“

Žákyně: „Taky dřívka.“

Žákyně: „Někdy dřívka, někdy hlášení.“

Učitelka: „Jasně, děkuju. A teda, když jste pro ty dřívka, proč jste pro ty dřívka?“

Žák: „Protože je to náhoda.“

Žákyně: „Protože, aby mě nebolela ruka.“

Učitelka: (smích) „Aby tě nebolela ruka, aha.“

Žákyně: „Když držím ruku nahoře extrémně, třeba deset minut, tak mě pak hrozně bolí.“

Bertík: „Aby to bylo spravedlivý.“

Učitelka: „Aby to bylo spravedlivý, máš tedy pocit, že je to spravedlivější technika?“

Bertík: „Jojo.“

Žák: „Ty dřívka, no, protože je to úplně náhodný. To prostě kdo se vybere.“

Učitelka: „Někdo z Vás to tady říkal, že je to někdy nevýhodný. Proč si tedy myslíte, že je někdy výhodnější se hlásit?“

Žákyně: „Že někdy, když třeba opravdu nevím, a ještě to zkusím, tak někdy třeba, když se vylosuje, tak prostě ještě potřebuju čas a nevím to.“

Učitelka: „Jasně, hmm, nevíš to. Dobře, takže, myslíte si, že Vám dávám dostatek času mezitím, když někoho vylosuju a tou možností odpovědět?“

Žáci hromadně: „Jooo.“

Učitelka: „Že nikdo nemá pocit, že je to moc krátký čas, že na Vás třeba spěchám s tou odpovědí?“

Žák: „To ne.“

Ostatní žáci přitakávají a souhlasí s odpovědí ne.

Učitelka: „No, a to je asi všechno, co jsem se chtěla zeptat. Chtěli byste ještě k tomu něco třeba říct? Něco, co tady nezaznělo ještě? Co jsem se nezeptala?“

Žáci vyslovují souhlas, že nic nechtějí dodat.

Učitelka: „Možná se zeptám ještě. Co když někdo odpoví chybně?“

Žák: „Podle mě bys pak mohla vyvolat někoho, kdo se hlásí.“

Učitelka: „Myslíte si, nebo, jak to vy vnímáte, když se to stane Vám. Že vy odpovíte chybně. Jak se cítíte?“

Žák: „Blbě.“

Žák: „Špatně.“

Učitelka: „Špatně?“

Žáci odpovídají postupně, že ano – špatně.

Učitelka: „A jak Vy, ostatní, vnímáte, toho člověka, když odpoví špatně? Jak ho vnímáte jako? Víte, co se ptám? Rozumíte tý otázce?“

Žákyně: „Já moc teda ne.“

Žák: „Že vlastně jako odpověděl špatně jako.“

Žák: „Že nic moc.“

Učitelka: „A mění to Váš názor na toho člověka?“

Žáci hromadně odpovídají, že ne.

Žákyně: „No, že, mám vždycky takovej pocit, že musím vykřiknout tu odpověď.“

Učitelka: „Jo, že máš pocit, že ho musíš opravit?“

Žák: „No.“

Učitelka: „A myslíte si, že chyby jsou k něčemu dobré?“

Žáci, odpovídají houfně ano.

Žák: „Chybama se člověk učí.“

Žákyně: „V některých třídách, třeba, když jsme v družině, tam je takovej človíček chyba a tam něco říká.“

Žák: „Jo, to jsme tu měli taky. Patřím do učení a potřebuješ mě, aby ses něco naučil.“

Učitelka: „Jasně, ano, výborně, patřím do učení a potřebuješ mě, aby ses něco naučil. Takže možná pro ty, tady zazněla důležitá myšlenka. Pro ty z Vás, kdo se cítíte špatně, že jste odpověděli chybně a máte takovej hloupej pocit ze sebe, asi to bývá normální. I já mám takový pocit ze sebe, když odpovím něco špatně. Ale na druhou stranu jste tady slyšeli jednu takovou utěšující věc.“

Žákyně: „Že chybama se člověk učí.“

Učitelka: „Chybama se člověk učí, ale já když jsem se Vás ptala, jestli jste díky tomu, že někdo odpověděl chybně na nějakou otázku, tak jestli se na toho člověka vy ostatní díváte změněně, jinak, jako, že si řeknete, že je třeba úplně hloupej. Že si to neřeknete? Jo?“

Žák: „No, tak řeknu si, že odpověděl špatně, mrzí ho to, ale nic se neděje.“

Učitelka: „Jasně, ještě to třeba neví. Jo? Ale nezměnilo to na to, jaký je člověk Váš názor? Třeba jestli se s ním budete dál kamarádit? To asi ten názor nezměnil, že jo? Dál se s ním prostě kamarádíte?“

Žáci kývají, že ano.

Učitelka: „Super, takže, možná si podržme v hlavě, že se nebojme chybovat, jo? Že to není nic špatného, že ten kamarád, jak jste to tady slyšeli, nebude se na Vás dívat jinak, než se díval doposavad.“

Barbora: „Budeme říkat, co jsme zažili o víkendu?“

Učitelka: „Určitě. Uzavřeme tuhleto diskuzi, ano? Tak Vám moc děkuju, bylo to pro mě velmi zajímavé a plodné. Doufám, že i pro Vás trošku, že trošičku jste si z toho něco odnesli.“

Příloha B - Přepis rozhovoru s vybranými žáky o zvolené technice

Rozhovor byl veden se třemi vybranými žáky dne 28. listopadu 2022

Dotazující: „*Jak se cítíš při tom, když paní učitelka tahá dřívka? Máš pocit, že je to pro Tebe v něčem dobré?*“

Chlapec A: „*No, nutí mě to dávat víc pozor, protože nikdy nevím, kdy na mě přijde řada. Já jsem se dřív hlásil, ale jenom někdy a pak jsem byl smutný, že mě učitelka nevyvolala.*“

Dotazující: „*A při dřívkách je to v něčem jiné?*“

Chlapec A: „*Takhle vím, že na mě jednou přijde řada. Je to spravedlivější, protože myslím, že vyvolávala hlavně ty, kdo se přihlásili jako první, nebo víc na učitelku pokřikovali.*“

Dotazující: „*Rozumím, to je fajn, že to tak vnímáš. Co Ty?*“ (pozn. chlapec B)

Chlapec B: „*Já jsem se většinou nehlásil. Nevěděl jsem, zda vím správnou odpověď.*“

Dotazující: „*Bál ses, že uděláš chybu?*“

Chlapec B: „*Jo, tak jsem se radši nehlásil, a taky mě vždycky všichni předběhli. Jsem ale radši, když u mě sedí paní asistentka. Ona mi pomůže se tolik nebát.*“

Dotazující: „*A co by se mohlo stát, kdybys udělal chybu?*“

Chlapec B: „*No, bál jsem se, že by se mi smáli.*“

Dotazující: „*Tomu úplně rozumím, to by od nich nebylo hezké. A když říkáš, že ses bál, je to tak i teď nebo se něco změnilo?*“

Chlapec B: „*Je to lepší. Mám tady paní asistentku a taky učitelka nám říká, že chyba nevádí a je náš kamarád.*“

Dotazující: „*A co Ty? Máš pocit, že Ti ta dřívka přinášejí něco dobrého? Líbí se Ti to nebo ne?*“

Chlapec C: „*Tak já jsem se hlásil skoro pořád a mám pocit, že to paní učitelku spíš rušilo. Víم, že jsem tím rušil ostatní, ale já si nemohu pomoci, když jsem znal odpověď.*“

Dotazující: „*A jak se tedy cítíš, když teď nemůžeš říct odpověď?*“

Chlapec C: „*No víم, že musím počkat, až na mě přijde řada, že mě nevyvolá, i když se budu hlásit sebe víc.*“

Dotazující: „*To není vůbec lehké ale, vid?*“

Chlapec C: „*Hmm, asi je to lepší, jak to kluci říkají, dal jsem prostor i jiným, co se nehlásili, nebo ne tolik. Souhlasím, je to spravedlivější. Některý učitelé vyvolávají jen své oblíbence a ostatní to třeba taky ví a ty nevyvolají a to není spravedlivý.*“

Chlapec A a chlapec B přitakávají.

Dotazující: „*Asi je potřeba, aby paní učitelka věděla, jestli to opravdu všichni vědí a rozumí tomu, co zrovna probíráte, že?*“

Všichni chlapci souhlasí.

Dotazující: „*Když se Vás paní učitelka na něco zeptá, máte dost času na odpověď?*“

Chlapec C: „*Joo, máme dost času. Učitelka položí otázku a většinou řekne, ať chvílku přemýšlíme, a pak, že teprve bude tahat jména.*“

Chlapec B: „*To je dobrý, protože je chvílku klid, nikdo nic neříká a můžeme se soustředit. Ale když se všichni hlásí, tak jsem nervózní a úplně se mi nedaří přemýšlet.*“

Dotazující: „*A co Ty?*“ (pozn.chlapec A)

Chlapec A: „*Myslím, že ano. Někdy mi to trvá dýl, než vím správnou odpověď, ale většinou je dost času.*“

Dotazující: „*A co se stane, když ten, koho vytáhne, neví odpověď? Stává se to?*“

Chlapec C: „*Jo stává, tak ještě chvílku může přemýšlet a teprve když neví, tak se paní učitelka zeptá, jinak, aby tu otázku líp pochopil a když ani tak neví, tak vytáhne jiného.*“

Chlapec A: „*No, mě vždycky dala třeba ještě nějaký čas na přemýšlení, ale někdy to nešlo a tak vyvolala někoho jiného.*“

Chlapec B mlčí.

Dotazující: „*Stalo se Vám, že jste nevěděli odpověď, anebo jste odpověděli chybně?*“

Chlapec A: „*Jo stalo, kolikrát, to se stalo všem.*“

Chlapec B: „*Mě se to taky někdy stane.*“

Chlapec C: „*Jo, mě taky.*“

Dotazující: „*To je asi normální, že člověk někdy chybuje, vidíte. A co na to paní učitelka?*“

Chlapec C: „*Nic, vyvolala někoho jiného, nebo se zeptala, zda s odpovědí souhlasíme a vytáhla dalšího.*“

Chlapec B: „*Ptá se ostatních, jestli s odpovědí souhlasí a pak se snaží pomoci tomu, komu to nejde třeba.*“

Chlapec A: „*Většinou mi pomůže najít tu chybu a opravit jí.*“

Dotazující: „Určitě se Vám to také někdy stalo a povězte mi, jak jste se cítili, když jste řekli něco špatně?“

Chlapec A: „Podle toho, většinou mi to nevadí.“

Chlapec B: „My si říkáme na kruhu, že chyba je naše kamarádka, že nám pomáhá. Ale někdy se cítím hůř, není mi to příjemný, ale zase mám radost, když odpovím dobře.“

Dotazující: „A jak to máš Ty?“ (pozn.chlapec C)

Chlapec C: „Já to mám podobný, jako kluci. Ale paní učitelce to nevadí, když řekneme něco špatně. To spíš některý děti se někdy posmívají.“

Dotazující: „A co na to paní učitelka?“

Chlapec C: „Ona to nemá ráda a vždy připomene, třídní pravidlo, že nekomentujeme odpovědi druhých a taky, že chyba je užitečná, protože alespoň víme, že se v něčem musíme zlepšit.“

Dotazující: „Souhlasíte kluci s tím, co říká C?“

Chlapec A a chlapec B: „Ano má pravdu, souhlasíme.“

Příloha C: Přepis rozhovoru s třídní učitelkou vybraných chlapců

Rozhovor byl veden dne 28. listopadu 2022

Dotazující: „Dobrý den, děkuji Vám moc, že jste si udělal čas na rozhovor.“

Třídní učitelka: „Dobrý den, rádo se stalo.“

Dotazující: „Budu Vám pokládat postupně šest otázek, které se vážou k našemu tématu. Tak tedy moje první otázka. Patří vybraní žáci, mezi žáky aktivně se zapojující do výuky v případě běžnou formou dotazování zvednutí ruky?“

Třídní učitelka: „Musím říct, že jak který. Žák A měl výkyvy. Někdy se zuřivě hlásil a pak byl velmi zklamán, když nebyl vyvolán. Dával to hlasitě najevo. Např. slovy – to není spravedlivý, já to taky věděl, proč byl vyvolán ten a ne já. V průběhu třetí třídy někdy ještě i něčím vztekle hodil. Což už ve čtvrté třídě naštěstí nedělá. Na druhou stranu si tento chlapec velmi rád kreslí, a to často i o vyučování, takže když byl zrovna zaujatý svým kreslením, nevnímal a nehlásil se do té doby, než byl přímo osloven, pak jsem mu většinou musela zopakovat otázku a teprve potom odpověděl.“

Dotazující: „Takže se dá říci, že ta dřívka ho trochu udržují v aktivitě nebo je více vědomě v hodině?“

Třídní učitelka: „To rozhodně, určitě mu to pomáhá více udržet pozornost a nutí ho to být více aktivní, ale jak říkám, nutí ho to se i více kontrolovat, což je třeba a bude se s tím potýkat v životě neustále.“

Dotazující: „Jak byste zhodnotila situaci dalšího chlapce?“

Třídní učitelka: „Chlapec B se nehlásil téměř nikdy. Nebo jen, když si byl 100% jistý svou odpovědí, anebo byl prostor. S paní asistentkou svou odpověď nejprve probral, pak se opatrně přihlásil.“

Dotazující: „Takže zapojení pro něj je důležité, ale obává se, že odpoví špatně, a tak hledá oporu v paní asistenci?“

Třídní učitelka: „Přesně tak.“

Dotazující: „A jak byste popsala posledního chlapce?“

Třídní učitelka: „Chlapec C se hlásil téměř pokaždé, ani jsem nestačila otázku doříct, a už vidím, že se hlásí. Často nevydržel čekat na vyvolání a svou odpověď začal vykřikovat. Anebo když jsme seděli v kruhu, a on seděl blízko mě, tak mi svou ruku strkal

přímo před obličej. Nebo zastiňoval svou rukou či tělem ostatní děti. Zkrátka, chtěl být vyvolán za každou cenu.“

Dotazující: *„V čem vidíte tedy efekt pro tohoto chlapce?“*

Třídní učitelka: *„Především v tom, že ho to zklidnilo, protože ví, že vyvolán bude, ale musí být trpělivý.“*

Dotazující: *„Rozumím, to zní ale jako velký posun. Pokračujme druhou otázkou. Porovnáte-li výsledky žáků a porozumění učiva z hodin, kdy byli testováni technikou dřívěk a metodou zvednutí ruky. Pozorujete nějaké rozdílnosti v osvojení učiva?“*

Třídní učitelka: *„To je zajímavá otázka. Párnejménším vidím, že od okamžiku používání dřívěk jsou celkově děti mnohem soustředěnější, klidnější. Vlastně jsem ani tento přínos od této techniky nečekala. Samotnou mě to překvapilo. Jestli si z hodin děti odnášejí více vědomostí to úplně nevím, to abych řekla pravdu úplně vyzorované nemám. Možná ano, ale ten rozdíl není tak viditelný. Vnímám ale, že mám lepší kontrolu nad tím, že jsem dotazovala opravdu všechny žáka a snažila se zjistit jejich úroveň porozumění a osvojení daným jevům.“*

Dotazující: *„Vztáhnete-li tuto otázku ke třem vybraným žákům. Lze tam pozorovat v tomto směru nějaké výsledky?“*

Třídní učitelka: *„Ani bych neřekla. Přínos této metody u nich vidím spíše v tom, že skutečně vnímají, a tak mají větší šanci, že jim něco neuteče nebo že učivu skutečně porozumí a aktivně znalosti budou schopni používat. Větší pozornost je v jejich případě klíčová pro zvládnutí učiva.“*

Dotazující: *„Jak vnímáte rozpoložení vybraného dítěte, pokud se testuje technikou dřívěk s porovnáním s dotazováním zvednuté ruky? Pozorujete rozdíl? Případně v čem?“*

Třídní učitelka: *„Myslím, že všichni tři chlapci se cítí lépe. Každý má k tomu asi trochu jiný důvod. Nedávno, jsme seděli s dětmi v kruhu a děti si mi začaly svěřovat, že je jim líto, že jiná paní učitelka, kterou také mají, tuto techniku nevyužívá. A že je nespravedlivá, protože vždy vyvolává jen svoje oblíbené, a to jsou většinou holky, anebo toho, kdo je u ní blízko a na ostatní se nedostane a jim je to líto, protože by chtěli dostat také příležitost k odpovědi. Několikrát opakovaly, že je to nespravedlivé. Znovu jsem si uvědomila, že děti velmi silně pociťují pocit nespravedlnosti, až je pro ně důležité mít rovnou příležitost se předvést. A také, že mám poměrně aktivní třídu, která se nebojí a ráda odpovídá na otázky.“* ☺

Dotazující: „V případě, že dítě chybuje, vnímá chybu jako selhání, nebo s ní je ochotno dál pracovat? Jak s chybou v třídním kolektivu pracujete obecně?“

Třídní učitelka: „Díky za další zajímavou otázku. Od začátku, co jsem přišla do této třídy učím děti, že chybovat je lidské a chyby děláme všichni. Důležité ale je, jak se k chybě postavíme, co s ní uděláme dál. I paní učitelka, která třídu vedla přede mnou s dětmi podobně o chybě „kamarádce“ mluvila. Tito žáci, bohužel měli handicap, že jejich první dva roky školní docházky probíhaly z velké části distančně. Díky tomu se některé jejich návyky a postoje, utvářely se zpožděním a pomaleji. Tak to bylo i s jejich vztahy ve třídě, potažmo jejich prožíváním pocitu bezpečí ve třídě. Když jsem se děti ptala podobnou otázkou, jakou mi kladete vy, většina z nich odpovídala, že jim není příjemné veřejně chybovat, na druhou stranu, že když chybu třeba ve vyjmenovaných slovech udělá jejich kamarád, že ho mají dál stejně rády a nijak to přátelství s ním, nebo pohled na něj neovlivní. Upřímně řečeno, myslím, že nikomu z nás není příjemné chybovat, nepříjemný pocit z chyby je v nás hluboce zakořeněn, díky nastavení společnosti na co nejlepší výkon. Mám-li být upřímná, sama se svou chybovostí stále zápasím. Vědomě se usilovně snažíme, aby ten negativní pocit, který chyba v dětech většinou vyvolává, byl alespoň co nejmenší. Prvořadě je, stále posilovat ve třídě bezpečné prostředí, eliminovat jakýkoliv posměch. A řekla bych, že i dřívka nám v tomto pomáhají. Myslím si, že díky tomu, že někoho náhodně vyvolám, se děti častěji setkají s chybou i u jiných spolužáků, a to i u těch, které když se hlásily, odpovídaly většinou bezchybně. Vidí v praxi, že chybujeme opravdu všichni. A tak naše „vlastní selhání“ se stává méně děsivější.“

Dotazující: „Takže soustavně pracujete s chybou ve třídním kolektivu a posilujete pocit vzájemného bezpečí, což je klíčové.“

Třídní učitelka: „Přesně tak, neustále s tím pracujeme a opakujeme do kola. Abych se ale vrátila ještě k vaší podotázce. Jak pracuji s chybou? Když vylosované dítě odpoví chybně, buď se zeptám, proč tak odpovídá, buď se samo opraví. Pokud neví, vylosuji dalšího, a zeptám se ho, zda s odpovědí souhlasí, a pokud nesouhlasí, odpoví většinou správně, pak se vrátím k tomu k chybujícímu a ptám se, zda již chápe, proč se mýlil, pokud dál nechápe, poprosím děti, zda by někdo chtěl spolužákovi látku vysvětlit. Většinou se někdo ochotně přihlásí.“

Dotazující: „Limituje podle Vás děti strach z chybné odpovědi do té míry, že raději neodpoví? Jak byste věc hodnotila u vybraných žáků?“

Třídní učitelka: „Každého nás trochu limituje, to je jasné, ale myslím, že se práce kolektivem daří a žáci se celkem nebojí odpovídat. U vybraných žáků bych řekla, že jsme u chlapce A a C eliminovali strach na naprosté minimum. Veličinou, která v tom může sehrát roli je samozřejmě nálada, ale i s tou počítáme, že se nám všem může něco přihodit. U chlapce B je strach stále ještě větší, ale ten je dán jeho nastavením a vyplývá z jeho emoční lability. V tomto směru bych tedy řekla, než není tím „průměrným“ vzorkem, u kterého je možné věci zobecňovat a vyhodnotit relevantně pro větší populaci.“

Dotazující: „Tomu naprosto rozumím. Na druhé straně cením Vaší soustavnou práci na bezpečném prostředí třídy. Pojdme k další otázce. Jaký důvod lze u vybraných dětí najít, který stojí za jejich případnou aktivitou/pasivitou během hodin? Vidíte v tom souvislost i se zmiňovanou technikou dřívěk“

Třídní učitelka: „Musím říct, že ano. Po zavedení techniky dřívěk, bych řekla, že všem třem to jejich aktivitu v hodině zlepšilo. Jak už jsem jednou zmiňovala, u každého je to trochu jiné.“

Dotazující: „Jak byste tedy zhodnotila případ každého chlapce jednotlivě?“

Třídní učitelka: „Chlapec A je mnohem častěji duchem přítomen, a čeká na svou příležitost, která ví, že dřív nebo později přijde. Chce být připraven na otázku. Přestalo slovní vztekání. To má samozřejmě pozitivní dopad na atmosféru ve třídě.“

Dotazující: „Slovní vztekání je dobrý výraz, ale musí to být pro Vás velká úleva. Jak si stojí chlapec B?“

Třídní učitelka: „Chlapec B je také víc v pozoru, protože i on ví, že bude vytažen. Zvykl si na to a poslední dobou mu stačí k odpovědi již jen povzbuzující pohled asistentky, svou odpověď s ní již nepotřebuje konzultovat a zmizel strach v očích, když náhodou odpověděl špatně. Pokud vidím, že je v odpovědi váhavý a není si jistý, slovně ho ujistím, nebo doplňujícími otázkami ho k odpovědi dovedu.“

Dotazující: „To je asi velký posun, že?“

Třídní učitelka: „U něj opravdu velký. Dokonce mu to pomohlo v prezentování své práce před třídou, které děti někdy mají za úkol. V minulosti tuto činnost odmítal a žádal, zda by mohl prezentovat svou práci pouze přede mnou. Poslední týdny se dokáže dobrovolně postavit před celou třídou, přestože je vidět, že ho to stojí nemalé úsilí.“

Dotazující: „A chlapec C?“

Třídní učitelka: „A chlapce C tato technika zklidnila a díky tomu, že nepracuje hekticky a zbrkle a ví, že nemá smysl závodit s druhými, kdo dřív zvedne ruku a bude vyvolán, tak to má pozitivní vliv na jeho výkon. A jeho klidnější práce přispívá kladně k celkové pracovní atmosféře ve třídě. Sám si totiž uvědomoval, že svým neklidem ruší ostatní.“

Dotazující: „Během testování je třeba poskytnout žákům dostatečný čas na promyšlení odpovědi, její formulaci a následně na její případné doplnění. Hraje podle Vás roli dostatek času na zodpovězení otázky v aktivitě při testování u vybraných žáků?“

Třídní učitelka: „Rozhodně. Nechat delší časový prostor mezi položenou otázkou a vylosování jména k odpovědi je velmi důležitý. Každý žák má své tempo práce, mezi dětmi jsou velké rozdíly. Snažím se nechat delší čas na rozmyšlenou, aby i ti nejpomalejší měli čas si svou odpověď promyslet. A k nim patří i tyto děti. Ve třídě jsou však i jiné děti, které poradnu nenavštívily a řadí se ve třídě k těm nejpomalejším. Jak dlouho dám čas na rozmyšlenou, je samozřejmě odvislé od typu otázky. Sleduji výrazy ve tváři, na výrazu většinou poznáte, zda mají rozmyšleno. U vybraných žáků určitě to má určitě velký efekt, protože nezmatkují kvůli tlaku na rychlost. Vědí, že mohou být vylosováni, ale zároveň v klidu dokáží uvažovat a vymyslet odpověď.“

Dotazující: „Moc děkuji za Váš čas i otevřenost a přeji Vám hodně úspěchů a hezkých chvil s dětmi.“

Třídní učitelka: „Moc děkuji a na shledanou.“

Dotazující: „Na shledanou.“

Příloha D – Pozorovací arch

Pozorovací arch č.

Den záznamu, vyuč. předmět, počet dětí:

Cíl:

Kritéria:

Klíčové oblasti	Četnost pozorovaného jevu	Přínos techniky ve vytyčených klíčových oblastech ve stanoveném okamžiku
Aktivita žáků/soustředění		
Čas na rozmyšlenou		
Práce s chybou		
Bezpečné prostředí		

Pozorování chlapci A, B, C:

Příloha E - Záznamy z pozorování

Pozorovací arch č. 1

Dne 26. 9. – český jazyk slova s obojetnou souhláskou **b**, přítomno 24 dětí

Cíl: procvičení již probrané látky

Kritéria: říct správné i/y a své tvrzení zdůvodnit

Klíčové oblasti	Četnost pozorovaného jevu	Přínos techniky ve vytyčených klíčových oblastech ve stanoveném okamžiku
Aktivita žáků/soustředění	////////////////////	Všichni žáci věděli, na co se jich vyučující ptal, při dotazování byli aktivní.
Čas na rozmyšlenou	////////////////////	Byl dostatečný cca. 5 sekund
Práce s chybou	////	Dvě děti si svou chybnou odpověď samy opravily a uvedly správné pravidlo Za čtyři děti správně odpověděli další vyvolání. V. se ptala, zda již vědí, podle jakého pravidla spolužáci odpovídali. Tři věděli, jednomu poradil spolužák.
Bezpečné prostředí	////////////////////	Ano

Pozorování chlapci A, B, C: Techniku použila V na začátku hodiny, kdy žáci seděli v kruhu na koberci. Během použití techniky dřívek pozorování chlapci byli vyvoláni každý jednou. A, B znali správnou odpověď, C chyboval a ke správné odpovědi ho dovedl spolužák. Všichni tři byli aktivní a soustředění. Čekali, až na ně přijde los.

Pozorovací arch č. 2

Dne 26. 9. – český jazyk: **tvoření vět se slovy stejného znění a jiného významu např.**

být/bít, přítomno 24 dětí

Cíl: prohloubení probírané látky.

Kritéria: správně použít nabízené slovo do věty

Klíčové oblasti	Četnost pozorovaného jevu	Přínos techniky ve vytyčených klíčových oblastech ve stanoveném okamžiku
Aktivita žáků/soustředění	////////////////////	Všichni žáci věděli, na co se jich V ptala, při dotazování byli aktivní. Bylo vidět, že všichni usilovně přemýšlí.
Čas na rozmyšlenou	////////////////////	Byl dostatečný cca. 10 sekund Čtyři děti potřebovaly čas navíc, který dostaly.
Práce s chybou	//////	V chybu označila a ptala se, zda již ví, proč se slovo do věty nehodí. Čtyři věděli, dvěma museli pomoci spolužáci.
Bezpečné prostředí	////////////////////	Ano

Pozorování A, B, C: Žáci seděli v lavicích a vyuč. hodina byla v polovině. Práce pro hochy nebyla jednoduchá, na tvářích bylo poznat soustředění. Nevyrušovali a byli napojeni na V. A. B. potřebovali čas navíc, který dostali. Všichni tři slovo ve větě použili správně.

Pozorovací arch č. 3

Dne 26. 9. – **vlastivěda: zajímavá a důležitá místa v obci a okolí**, přítomno 24 dětí

Cíl: opakování informací z předchozích hodin

Kritéria: každý vyjmenuje jednu zajímavost

Klíčové oblasti	Četnost pozorovaného jevu	Přínos techniky ve vytyčených klíčových oblastech ve stanoveném okamžiku
Aktivita žáků/soustředění	///x////////////////////	Všichni, kromě jednoho byli v klidu. C. chvílku trvalo, než se začal soustředit, bylo po velké přestávce a děti běhali venku. Možná to mělo vliv.
Čas na rozmyšlenou	////////////////////	Byl dostatečný cca. 7 sekund. Čím přibývaly odpovědi, stávalo se, že děti potřebovaly přemýšlet o chvílku déle.
Práce s chybou	////////	Návodné otázky od V
Bezpečné prostředí	////////////////////	Ano

Pozorování A, B, C: Dotazování proběhlo v kruhu jako úvodní opakování. Chlapec C se v kruhu vrtěl, nemohl najít polohu na vhodné sezení. Bylo vidět, že kolegové vedle, dalo větší práci se soustředit. Napomenul C a ten se uklidnil. Všichni tři chlapci si na zajímavé místo v okolí vzpomněli. B byl vytažen jako jeden z posledních, a proto potřeboval více času na přemýšlení. V ho návodnými otázkami na jedno místo, které nebylo ještě zmíněno, přivedla.

Pozorovací arch č. 4

Dne 29. 9. český jazyk: určování sloves, osoby, číslo a času, přítomno 22 dětí

Cíl: upevnění probírané látky

Kritéria: vybrat z textu sloveso nebo určit osobu a číslo nebo čas

Klíčové oblasti	Četnost pozorovaného jevu	Přínos techniky ve vytyčených klíčových oblastech ve stanoveném okamžiku
Aktivita žáků/soustředění	////////////////////	Byla plná, nikdo nepotřeboval otázku zopakovat
Čas na rozmyšlenou	////////////////////	Byl dostatečný cca. 5- 8 sekund. Cca 8 sekund potřebovali při určování osoby
Práce s chybou	////////	Nejvíce chybovali u určení osoby, chybující dostali před oči tabulku a podle ní zkoušeli osobu a číslo určit.
Bezpečné prostředí	////////////////////	Ano

Pozorování A, B, C: Aktivita probíhala v lavicích, hodina byla v druhé třetině. Určování osoby nebylo pro děti jednoduché. Losy se docela rychle střídaly, a to děti nutilo k maximálnímu soustředění. Nikdo nestihl vyrušovat. C rychle rozpoznal sloveso i čas. B měl určit osobu a číslo, určil ho s tabulkou

Pozorovací arch č. 5

Dne 29. 9. **přírodopis: rostliny kulturní a plané**, přítomno 22 dětí

Cíl: zopakovat a upevnit probranou látku

Kritéria: vyjmenovat kulturní nebo planou rostlinu a užitek, jaký z ní máme

Klíčové oblasti	Četnost pozorovaného jevu	Přínos techniky ve vytyčených klíčových oblastech ve stanoveném okamžiku
Aktivita žáků/soustředění	////////////////////	Byla plná, všichni věděli, na co se V ptala.
Čas na rozmyšlenou	////////////////////	Byl individuální, dostatečný
Práce s chybou	///	Tři děti se nemohly rozpomenout na užitek, který z plodiny máme, v jednom případě chlapce učitelka navedla dalšími otázkami, ve dvou případech pomohla třída.
Bezpečné prostředí	////////////////////	Ano

Pozorování A, B, C: Aktivita byla rozehřívací, probíhala na začátku hodiny a v kruhu na koberci. C byl ještě před začátkem dotazování několikrát napomenut, protože se bavil se svým sousedem. Po přisednutí, začala V klást otázky a všechny děti byly již plně soustředěné. A i B trochu váhavě odpovídali na otázku přínosu, oba potřebovali ujištění od V, že jejich úvaha je správná. C odpověděl rychle a bez chyby.

Pozorovací arch č. 6

Dne 17. 10. – český jazyk slova s obojetnou souhláskou **l**, přítomno 21 dětí.

Cíl: zopakovat a upevnit probíranou látku

Kritéria: říct správné i/y a své tvrzení zdůvodnit, případně navrhnout nové slovo pro spolužáka

Klíčové oblasti	Četnost pozorovaného jevu	Přínos techniky ve vytyčených klíčových oblastech ve stanoveném okamžiku
Aktivita žáků/soustředění	////////////////////	Všichni žáci věděli, na co se jich V či spolužák ptal, při dotazování byli aktivní.
Čas na rozmyšlenou	////////////////////	Byl dostatečný cca. 5 sekund
Práce s chybou	////	Dvě děti se samy opravily a své tvrzení zdůvodnily pravidlem. Dvěma pomohly další vylosování.
Bezpečné prostředí	////////////////x////////	Jednomu žákovi muselo být V připomenuto třídní pravidlo, komentoval negativně chybnou odpověď.

Pozorování A, B, C: Tato aktivita otevírala hodinu. Probíhala na koberci v kruhu. A seděl u své lavice a první sekundy ještě dokresloval nějaký obrázek, během vytažení druhého jména, si již sedl a začal se soustředit. Na obrázek zapomněl. Jeho první odpověď byla mylná, ale hned si svůj omyl uvědomil a opravil se, vzpomněl si i na platné pravidlo. A odpověděl chybně a musel mu pomoci další spolužák. Situaci zvládl a po vyslechnutí správné odpovědi to komentoval slovy, *no jo vlastně, jsem si to neuvědomil*. C odpověděl správně.

Pozorovací arch č. 7

Dne 17. 10. – **vlastivěda, symboly a znaky české státnosti**, přítomno 21 dětí.

Cíl: zopakovat a upevnit probíranou látku

Kritéria: vyjmenovat jeden symbol/znak české státnosti

	Četnost pozorovaného jevu	Přínos techniky ve vytyčených klíčových oblastech ve stanoveném okamžiku
Aktivita žáků/soustředění	////x////////////////	Jeden žák se snažil na sebe strhnout pozornost, nenápadně zezadu šahal, na vedle sedícího. V to zjistila a hochu napomenula. Zbytek kolečka se již soustředil.
Čas na rozmyšlenou	////////////////////	Byl dostatečný, dle potřeby odpovídajícího
Práce s chybou	////	Pět dětí si na nic nemohlo vzpomenout, dvěma pomohla návodnými otázkami V, třem pomohly další vytažení.
Bezpečné prostředí	////////////////////	Ano

Pozorování A, B, C: Tuto aktivitu zvolila V na konci dvouhodinovky, aby věděla, co si děti z hodiny odnáší. Děti byly na koberci. A i B byly vytaženi mezi prvními a oba jeden příklad uvedli. C. byl předposlední, ale celou dobu vydržel být potichu jen neustále měnil polohy sedu, nikdo se tím nenechal vyrušit. Ptala jsem se následně. V jestli to bylo proto, že jsou na tento jev u C zvyklé, nebo to mělo důvod v nové látce, odpověděla, že jsou zvyklé. C si vyžádal delší čas na přemýšlení a bylo vidět, že má velkou snahu najít správnou odpověď, kterou nakonec po delším čase opravdu našel. Bral to jako výzvu, a ostatní děti ho nechaly přemýšlet a bylo vidět, že jsou zvědavé, jestli to dá. Jeho výkon pak pochvalným mručením ocenily.

Pozorovací arch č. 8

Dne 21. 10. – český jazyk, slova příbuzná k vyjmenovaným po b/ l, přítomno 22 dětí.

Cíl: upevnit probíranou látku

Kritéria: přiřadit k vyjmenovanému slovo příbuzné

Klíčové oblasti	Četnost pozorovaného jevu	Přínos techniky ve vytyčených klíčových oblastech ve stanoveném okamžiku
Aktivita žáků/soustředění	////////////////////	Všichni žáci věděli, na co se jich v ptala, při dotazování byli aktivní.
Čas na rozmyšlenou	////////////////////	Byl dostatečný cca. 7 sekund
Práce s chybou	///	Tři děti si nemohly vzpomenout, pomohli další vylosování.
Bezpečné prostředí	////////////////////	Bylo pro všechny

Pozorování A, B, C: Tato aktivita probíhala během hodiny, žáci seděli v lavici. A, B i C svou odpověď znali a celou dobu byli soustředění.

Pozorovací arch č. 9

Dne 21. 10. – **přírodověda, houby**, přítomno 22 dětí.

Cíl: upevnit a shrnout probíranou látku

Kritéria: odpovědět na otázku, týkající se tématu houby

Klíčové oblasti	Četnost pozorovaného jevu	Přínos techniky ve vytyčených klíčových oblastech ve stanoveném okamžiku
Aktivita žáků/soustředění	////x////////x////	Jeden žák nevěděl, na co se ho V ptala a potřeboval zopakovat otázku. Vypadalo to, že byl chvíli duchem někde jinde. C se musel jít proběhnout na chodbu.
Čas na rozmyšlenou	//////////	Byl dostatečný cca. 5 - 8 sekund, dle náročnosti otázky.
Práce s chybou	////	Dostali pomocné otázky a když ani po nich nevěděli, byli vyzvaní, ať odpověď najdou v učebnici.
Bezpečné prostředí	//////////	Bylo pro všechny

Pozorování A, B, C: Tato aktivita byla zařazena na konec hodiny a byla prováděna v kruhu. C se dvakrát během kolečka dotazů naklonil k sousedovi a něco mu řekl, když to udělal potřetí, V ho poslala proběhnout na chodbu. Za chvíli se vrátil, a již do konce dotazů nerušil. C svou odpověď znal. A nevěděl ani po dalších pomocných otázkách, říkal, že houby nemá rád a s rodiči na ně nechodí. Nakonec správnou odpověď našel v učebnici. B odpověď věděl, ale nejprve odpověď pošeptal paní asistentce, ta mu pokynula, ať ji řekne nahlas.

Pozorovací arch č. 10

Dne 11. 11. – český jazyk, slovní druhy, přítomno 23 dětí.

Cíl: upevnit probíranou látku

Kritéria: přiřadit ke slovnímu druhu slovo a opačně

Klíčové oblasti	Četnost pozorovaného jevu	Přínos techniky ve vytyčených klíčových oblastech ve stanoveném okamžiku
Aktivita žáků/soustředění	////////////////////	Všichni věděli, na co mají odpovědět.
Čas na rozmyšlenou	////////////////////	Byl dostatečný cca. 5 sekund, případně individuální.
Práce s chybou	////////	Pomohl spolužák. V připomněla znaky, jak slovní druh můžeme poznat.
Bezpečné prostředí	////////////////////	Bylo pro všechny.

Pozorování A, B, C: Tato aktivita probíhala během hodiny, žáci seděli v lavici. A, B i C sledovali pozorně otázky. B i C slovní druh poznal, A neuměl slovo přiřadit. Pomohl spolužák.

Pozorovací arch č. 11

Dne 11. 11. – **přírodověda, listnaté keře a stromy**, přítomno 23 dětí.

Cíl: zopakovat a upevnit probranou látku

Kritéria: vyjmenovat příslušné druhy, a odpovědět na otázky

Klíčové oblasti	Četnost pozorovaného jevu	Přínos techniky ve vytyčených klíčových oblastech ve stanoveném okamžiku
Aktivita žáků/soustředění	////////////////////	Všichni věděli, na co mají odpovídat.
Čas na rozmyšlenou	////////////////////	Byl dostatečný cca. 7 sekund, případně dle potřeby.
Práce s chybou	///	Tři si na odpověď nevzpomněli. Odpověď našli v učebnici.
Bezpečné prostředí	////////////////////	Bylo pro všechny.

Pozorování A, B, C: Tato aktivita probíhala na začátku hodiny, v kruhu. Pozorování chlapci byli v klidu a toto téma je očividně bavilo, protože se opíralo o společnou přírodovědnou vycházku, kterou děti absolvovaly v předchozích dnech. Svou odpověď věděli.

Pozorovací arch č. 12

Dne 21. 11. – český jazyk, slova s obojetnou souhláskou m, přítomno 20 dětí.

Cíl: upevnit probíranou látku

Kritéria: doplnit i/y a zdůvodnit pravopis

Klíčové oblasti	Četnost pozorovaného jevu	Přínos techniky ve vytyčených klíčových oblastech ve stanoveném okamžiku
Aktivita žáků/soustředění	//////////	Plná, nikdo nepotřeboval zopakovat otázku. Nikdo nevyrušoval.
Čas na rozmyšlenou	//////////	Byl dostatečný cca. 5 sekund, případně dle potřeby.
Práce s chybou	///	Dva potřebovali pomoc spolužáků, dva se sami opravili a správně určili i pravidlo.
Bezpečné prostředí	////////x////////	Jeden chlapec potřeboval připomenout V třídní pravidlo, posmíval se žákyni, která odpověděla špatně.

Pozorování A, B, C: Tato aktivita probíhala během hodiny, děti seděly v lavicích. A i B potřeboval delší čas na rozmyšlení odpovědi, C odpověděl rychle. Všichni odpověděli správně.

Pozorovací arch č. 13

Dne 21. 11. – **vlastivěda, pojmy k orientaci na mapě**, přítomno 20 dětí.

Cíl: upevnit probíranou látku

Kritéria: najít dle směrové růžice hledané místo na mapě

Klíčové oblasti	Četnost pozorovaného jevu	Přínos techniky ve vytyčených klíčových oblastech ve stanoveném okamžiku
Aktivita žáků/soustředění	//////////	Plná, nikdo nepotřeboval zopakovat otázku. Nikdo nevyrušoval.
Čas na rozmyšlenou	//////////	Byl dostatečný dle potřeby.
Práce s chybou	////	Třikrát dalšími indiciemi pomohl spolužák, třikrát V.
Bezpečné prostředí	//////////	Bylo

Pozorování A, B, C: Tato aktivita probíhala během hodiny, vylosovaní hledali na promítané mapě ČR podle směrové růžice místa, která jim V zadala. Aktivita žáky bavila a všichni usilovně hledali i na mapách, které měli v lavicích. A po chvílce bezúspěšného hledání potřeboval další indicie, které mu podala spolužačka. Ty mu pomohly místo najít. B a C hledané místo rychle našli.

Pozorovací arch č. 14

Dne 28. 11. český jazyk, určování slovních druhů, přítomno 22 dětí.

Cíl: procvičit a upevnit probíranou látku

Kritéria: slovo přiřadit k slovnímu druhu

Klíčové oblasti	Četnost pozorovaného jevu	Přínos techniky ve vytyčených klíčových oblastech ve stanoveném okamžiku
Aktivita žáků/soustředění	////////////////////x////////////////////x////////////////	Jedna dívka a chlapec C nevěděli, kterým slovem mají pokračovat. Chlapec byl zřejmě duchem jinde, holčička hledala něco v tašce. V je navedla.
Čas na rozmyšlenou	////////////////////////////////////	Byl dostatečný dle potřeby.
Práce s chybou	////////	Třem dětem pomohla dojít ke správné odpovědi V. Dvě děti i přes následnou pomoc, odpověděly špatně a tři nevěděly ani po pomocných indiciích.
Bezpečné prostředí	////////////////////////////////////	Bylo

Pozorování A, B, C: Tato aktivita probíhala během hodiny, zabrala více času, než běžné dotazování pomocí dřívěk mívá. C v okamžiku, kdy měl po druhé přijít na řadu, byl duchem mimo, nakonec slovní druh určil správně. B jednou chyboval, ale po pomoci V došel ke správné odpovědi. A jednou odpověděl správně a při druhém vytažení nevěděl ani po pomocné indicii, kterou mu dala V. Pomohli až spolužáci.

Pozorovací arch č. 15

Dne 28. 11. **vlastivěda, pohoří a nížiny**, přítomno 22 dětí.

Cíl: procvičit a upevnit probíranou látku

Kritéria: říct název pohoří nebo nížiny a další ukáže hledané místo na mapě

Klíčové oblasti	Četnost pozorovaného jevu	Přínos techniky ve vytyčených klíčových oblastech ve stanoveném okamžiku
Aktivita žáků/soustředění	////////////////////	Byla, všichni věděli, na co mají odpovědět.
Čas na rozmyšlenou	////////////////////	Byl dostatečný dle potřeby.
Práce s chybou	////	Čtyři děti potřebovaly dalšími indiciemi navést. Navigátoři byli ti, co jim úkol zadali.
Bezpečné prostředí	////////////////////	Bylo

Pozorování A, B, C: Tato aktivita probíhala na začátku hodiny, děti seděly v lavicích. Tuto třídu baví práce s mapou. Všichni pracovali se zaujetím. A i B volili místo, B musel svou spolužačku dalšími indiciemi navést. Byl trochu bezradný a nedařilo se mu návodně zformulovat další indicie, paní asistentka mu pomohla. C hledal na mapě a místo po chvilkovém hledání úspěšně našel.

Příloha F - Smlouva o chování

Smlouva o chování

Tuto smlouvu uzavírá žák _____ s paní učitelkou _____.

Tato smlouva je založená na oboustranné dohodě.

_____ se zavazuje, že na všech třídních kruzích bude dodržovat třídní pravidlo „**Když jeden mluví, ostatní naslouchají a nic nekomentují.**“ Tzn. sedím, s nikým se nebavím, ani jinak neruším a mluvím pouze na vyzvání učitele nebo asistentky.

Pokud bude mít žák _____ pocit, že dané pravidlo **není schopen dodržet**, dá rukou znamení paní učitelce a **odejde na chvíli na chodbu.**

Paní učitelka _____ se zavazuje, že pokud se žákovi _____ podaří toto pravidlo na čtyřech kruzích v každém dni v jednom týdnu dodržet, **bude moci žák** _____ **následující týden psát diktát formou doplňování procvičovaných pravopisných jevů.**

Paní učitelka se dále zavazuje společně s žákem _____ **hodnotit jeho úsilí dohodu dodržet.**

Datum:

Podpisy:

Jméno:

Týden:

	1	2	3	4	5
Pondělí					
Úterý					
Středa					
Čtvrtek					
Pátek					

Příloha G – Přepis rozhovoru s žáky třídy – pohled na sebehodnocení spolupráce

Rozhovor byl veden se třídou dne 10. října 2022

Učitelka: „*Budeme si povídat o spolupráci, jo? Co to je spolupráce?*“

Žák: „*No, že nějaký děti pomáhaj si navzájem.*“

Učitelka: „*Že si pomáháme navzájem? Někdo by to řekl ještě jinak? Barunko?*“

Barunka: „*Že třeba jako spolupracuje pár lidí, že je víc dětí a ty si třeba pomáhaj, jak to děláme my. Že dělaj něco spolu.*“

Učitelka: „*Ještě někdo by to řekl jinak?*“

Žákyně: „*Já by sem řekla, že to nemusí být jen děti, že i dospělí to mohou dělat spolu.*“

Učitelka: „*I dospělí si mohou pomáhat, samozřejmě. Samíku?*“

Sam: „*Třeba hráči při nějaký hře deskový musí spolupracovat.*“

Učitelka: „*Ano, přesně, Same.* „

Žák: „*To je prostě, že někdo pracuje spolu s někým.*“

Učitelka: „*A ještě někdo by chtěl? Honzík, se tady baví, tak možná by nám chtěl něco říct.*“

Tomáš: „*Pomáhají si.*“

Učitelka: „*Takže spolupráce rovná se pomoc jeden druhému. Dobře. Jakou znáte spolupráci?*“

Bertík: „*V centrech aktivit.*“

Učitelka: „*Ano, v centrech aktivit máme spolupráci. Ještě někde nějakou jinou?*“

Žákyně: „*Třeba v angličtině máme spolupráci.*“

Učitelka: „*V angličtině spolupracujete? Ve dvojicích?*“

Žákyně: „*V barevném učení.*“

Učitelka: „*Jak jste spolupracovali v barevném učení?*“

Žákyně: „*Já nevím, jako.*“

Žákyně: „*Já už si to teda moc nepamatuje ale teda.*“

Žák: „*A ještě v matematice. Když se rozdělíme do dvojic. Jo, s kámošem.*“

Učitelka: „*Ano, takže můžete spolupracovat ve dvojicích. Asi je jedno v jakém předmětu. A jaká ještě může být spolupráce? Jak je to v těch centrech třeba?*“

Žák: „To je určitě tak, ale určitý druh spolupráce je i jako to, že někdo dodržuje nějaký pravidla, že je něco, co třeba určili ostatní.“

Učitelka: „Aha, a tím spolupracuje? Takže on se podílí tím, že na té spolupráci dodržuje určitá pravidla. Jo, jo, aby nám tady všem třeba bylo dobře. Ještě nějaký druh spolupráce? Když jste řekli ty centra, tak jak jste tam spolupracovali?“

Žák: „Ve skupinkách.“

Učitelka: „Dobře, ve skupinkách. Byla to skupinová práce a byla to vždycky skupinová práce?“

Žáci odpovídají, že ne.

Učitelka: „A zkuste se zamyslet, třeba v tom plakátu, jak to probíhalo. Byla tam spolupráce?“

Žákyně: „Jo, ale pak tu práci pro rychlíky ne.“

Učitelka: „Tam už každý měl pracovat sám?“

Žák: „Jo, většinou jo.“

Učitelka: „Ještě tady někdo se hlásí.“

Žák: „Že třeba i, že si rozdělí úkoly.“

Učitelka: „Jasně, že si rozdělí úkoly. To může být dobrá spolupráce. Ano, že každý udělá nějaký úkol a tím se to rozloží a pak se to dá dohromady. Dobrý. Ještě, co třeba právě v tom centru, kde jste měli naslouchat té Vltavě a pak vlastně každý zvlášť jste měli psát a malovat svůj výtvar. Byla tam nějaká spolupráce?“

Žáci odpovídají: „Ne“.

Učitelka: „Zkuste se zamyslet.“

Někteří žáci odpovídají, že jo.

Učitelka: „A jaká?“

Žákyně: „U pera doprostřed.“

Učitelka: „A co jste dělali?“

Žákyně: „Střídali jsme se.“

Žákyně: „Naslouchali jsme si.“

Učitelka: „A naslouchali jste si. A čemu jste naslouchali? Kluci? Ostatním? Ale oni tam neříkali jen tak něco, že jo. Naslouchali jste tedy jejich názoru, jo? Na daný téma. Je to tak? Jo, měli jste nějakou práci zadanou, o něčem jste si měli povídat, že jo, na základě něčeho. A naslouchali jste si. Výborně. Tak, ještě tady by řekl něco někdo ke spolupráci?“

Žák: „*To už je všechno.*“

Učitelka: „*Dobře, že jsme to tedy všechno vyčerpali.*“

Žákyně: „*Prostě, na něčem pracovat spolu a pomáhat si při tom.*“

Učitelka: „*A teď se zeptám, je těžké pro Vás spolupracovat?*“

Většina žáků odpovídá, že ano.

Učitelka: „*Nebo je to lehké vždycky?*“

Žáci odpovídají, že ne.

Učitelka: „*Vždycky ne? A proč to vždycky není lehké spolupracovat?*“

Žák: „*Záleží zrovna na tom, s kým člověk spolupracuje.*“

Učitelka: „*Ano, je tam ještě nějaký jiný důvod?*“

Žák: „*Podle toho v jaký jsem náladě.*“

Učitelka: „*Co ještě tam může hrát roli? Jakou roli?*“

Žákyně: „*Co zrovna děláme.*“

Učitelka: „*Jasně, takže zadané téma. Jestli mi to třeba jde. Nebo proč to téma může být určující pro tu spolupráci?*“

Žák: „*Já nevím.*“

Žákyně: „*Třeba, že něco mi jde a něco mi nejde.*“

Učitelka: „*Takže někdy můžu jako více přispět a někdy míň do té spolupráce? Takhle to myslíš?*“

Žákyně: „*Třeba. Anebo, když toho vím víc a ostatní ne, takže to chci třeba dělat sám.*“

Učitelka: „*Jasně. Takže nemáš chuť jim dávat svoje vědomosti a pomáhat jim. Je to tak?*“

Žák: „*No, že to tak někdy může být.*“

Učitelka: „*Jasně. Co ještě, kluci?*“

Žák: „*Že se mi s někým třeba nechce úplně spolupracovat, protože nechci na to být sám, že on nepracuje.*“

Učitelka: „*Jasně, že tam někdy není to slyšící ucho, není tam ta snaha toho druhého, aby taky spolupracoval. Takže to se potom špatně spolupracuje.*“

Žák: „*To se mi špatně spolupracuje, když nespupracuje on.*“

Učitelka: „*To je pravda.*“

Žák: „*Že třeba tu spolupráci může taky kazit, že každej chce prosadit to svoje.*“

Učitelka: „*Jasně, že každý chce prosadit to svoje.*“

Žák: „*Mě se třeba spolupráce daří dobře.*“

Učitelka: „A Ríšovi třeba? Jak se Ti daří spolupráce a jaký z ní máš pocit?“

Žák: „Jako, hmmm, nevím. „

Učitelka: „Tak zkus se zhodnotit. Je to pro Tebe vždycky těžké s někým spolupracovat?“

Žák: „Jako někdy ne a někdy jo.“

Učitelka: „A proč to je někdy pro Tebe těžký?“

Žák: „Nevím, prostě nevím.“

Učitelka: „Nějaký důvod nám neřekneš?“

Žák: „Ne, nevím.“

Učitelka: „A Zdenda, jak to má?“

Zdenda: „Mě to občas nejde a občas jde. Taky záleží na tom, kdo je jak.“

Učitelka: „Takže Tobě záleží na tom, s kým spolupracuješ, jo?“

Zdenda: „Jo.“

Žák: „Mě taky.“

Žák: „Jo, mě taky.“

Žáci se přidávají a odpovídají, že jim také ano.

Učitelka: „Jasně. Takže zvedněte ruku, komu záleží na tom, s kým spolupracuje. Takže to je většina. Většina z Vás, akorát pár dětí, jim je to jedno. Dobře, tak jo, tak děkuji. Já jsem Vám chtěl říct, že tenhle týden, ale vůbec, bych se chtěla zaměřit na to hodnocení nebo na spolupráci, abychom si uvědomili, kde všude spolupracujeme a budu Vám dávat vždycky takové sebehodnocení, kde se mi zakroužkujete. Mám tam tři otázky, průběžně Vám je budu říkat v to dnu. Budete hodnotit, jak se Vám spolupracovalo ve dvojici, pak ve hníždě a na konci toho dne, jak se Vám spolupracovalo se mnou nebo s Verčou. Protože s námi taky spolupracujete.“

Příloha H – Arch na sebehodnocení spolupráce

Sebehodnocení spolupráce

Jméno:

Datum:

1. Jak se mi dnes ve skupině spolupracovalo?

Znázorni na stupnici 1-10. 1...2...3...4...5...6...7...8...9...10

2. Čím jsem dnes ke spolupráci všech přispěl? Napiš alespoň jednu věc.

3. Jak tvou spolupráci hodnotí kolegové ve skupině. Domluvte se, znázorněte na stupnici

a napište důvod, proč tak odpovídáte.

1...2...3...4...5...6...7...8...9...9...10

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jitka Izáková

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Formativní hodnocení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole v Mníšku pod Brdy

Rok: 2023

Počet stran textu bez příloh: 51

Celkový počet stran příloh: 35

Počet titulů českých použitých zdrojů: 20

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 2

Vedoucí práce: PaedDr. PhDr. Věra Kosíková Ph.D.