



# Inovativní pojetí hodnocení v primárním vzdělávání.

## Diplomová práce

*Studijní program:*

M7503 Učitelství pro základní školy

*Studijní obor:*

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

*Autor práce:*

**Klára Kopecká**

*Vedoucí práce:*

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie





## Zadání diplomové práce

# Inovativní pojetí hodnocení v primárním vzdělávání.

*Jméno a příjmení:* Klára Kopecká  
*Osobní číslo:* P16000088  
*Studijní program:* M7503 Učitelství pro základní školy  
*Studijní obor:* Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
*Zadávací katedra:* Katedra pedagogiky a psychologie  
*Akademický rok:* 2019/2020

### Zásady pro vypracování:

**Cíl:**

Vyhledat a popsat inovativní přístupy k hodnocení ve vybraných školách

**Metody:**

- pozorování, polostrukturovaný rozhovor
- postup: prostudovat literaturu týkající se hodnocení
- analýza pravidel a postupů hodnocení na vybraných ZŠ
- pozorování ve třídách na prvním stupni ZŠ
- rozhovory s učiteli prvního stupně ZŠ

Rozsah grafických prací:  
Rozsah pracovní zprávy:  
Forma zpracování práce:  
Jazyk práce:

tištěná/elektronická  
Čeština



### Seznam odborné literatury:

- 1) ČAPEK, R., 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.
- 2) SKUTIL, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- 3) SLAVÍK, J., 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.
- 4) STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V., 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6.

Vedoucí práce:

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.  
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

30. dubna 2020

Předpokládaný termín odevzdání: 17. prosince 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
vedoucí katedry

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

26. března 2021

Klára Kopecká

## Poděkování

Mé poděkování patří vedoucí práce, paní PaedDr. Jitce Jursové, Ph.D., zejména za trpělivé a inspirativní konzultace, které umožnily zkvalitnit úroveň této diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům účastnícím se výzkumné části této práce za jejich ochotu a sdílnost. Mé poděkování patří také celé mé rodině a přátelům za podporu během celého studia.

## Anotace

Předložená práce se zabývá inovativními formami hodnocení v primárním vzdělávání. Cílem je tyto formy vyhledat v konkrétních vyučovacích hodinách a popsat jejich specifika, výhody a nevýhody. V teoretické části jsou vysvětleny příslušné pojmy související s hodnocením. Blíže popsány jsou vybrané formy hodnocení, které lze na základě odborné literatury považovat za inovativní. Dále jsou v práci vymezena specifika hodnocení v primárním vzdělávání a funkce hodnocení. V praktické části byla provedena pozorování a rozhovory s učitelkami vyučujícími na školách, kde je snaha využívat formativní hodnocení. Pozorované jevy a výpovědi učitelek jsou popsány v jednotlivých kapitolách, jejichž struktura odpovídá popsaným formám hodnocení v teoretické části. V závěru práce jsou pak shrnuta konkrétní doporučení do praxe.

## Klíčová slova:

inovativní formy hodnocení, funkce hodnocení, formativní hodnocení, slovní hodnocení, sebehodnocení, kritériální hodnocení, práce s chybou, zpětná vazba

## Annotation

This thesis deals with innovative approaches in evaluation in primary education. The aim is to research these approaches in particular lessons and describe their specifics, advantages, and disadvantages. Concepts related to assessment are explained in the theoretical part, as well as a detailed description of specific forms of assessment and evaluation, that can be considered innovative based on specialised literature. Observations and interviews with teachers, who use formative assessment were carried out in the practical part of the thesis. There are observations of phenomenon and teachers' statements, described in the concrete chapters. The structure of these chapters corresponds with the described forms of assessment in the theoretical part. There are concrete recommendations for practical trainings summarized at the end of the thesis.

## Keywords:

innovation approaches in evaluation, function of assessment, formative assessment, verbal evaluation, self evaluation, criteria evaluation, work with mistakes, feedback

# Obsah

<b>1 Úvod</b>	<b>9</b>
<b>2 Teoretická část</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Vymezení pojmu hodnocení</b>	<b>11</b>
2.1.1 Specifika hodnocení v primárním vzdělávání	13
2.1.2 Funkce hodnocení	14
<b>2.2 Formy hodnocení</b>	<b>18</b>
2.2.1 Pozitivní a negativní	18
2.2.2 Sumativní a formativní	18
2.2.3 Normativní hodnocení	19
2.2.4 Kriteriaální hodnocení	20
2.2.5 Klasifikace	21
2.2.6 Slovní hodnocení	23
2.2.7 Sebehodnocení	23
2.2.8 Vrstevnické hodnocení	25
2.2.9 Portfolia	25
<b>2.3 Inovativní pojetí hodnocení v současné škole</b>	<b>27</b>
2.3.1 Práce s chybou	27
2.3.2 Zpětná vazba	27
2.3.3 Znaký inovativního hodnocení	29
2.3.4 Důvody pro zavádění formativního hodnocení	30
2.3.5 Způsoby pro zavádění formativního hodnocení	31
2.3.6 Metody formativního hodnocení	35
<b>2.4 Komunikace s rodiči</b>	<b>36</b>
<b>3 Výzkumná část</b>	<b>38</b>
<b>3.1 Metodologie výzkumu</b>	<b>38</b>
<b>3.2 Škola A</b>	<b>42</b>
3.2.1 Popis školy	42
3.2.2 Popis třídy a její specifika	43
3.2.3 Paní učitelka Hana	43
<b>3.3 Škola B</b>	<b>45</b>
3.3.1 Popis školy	45
3.3.2 Popis třídy a její specifika	46
3.3.3 Paní učitelka Anežka	46
3.3.4 Paní učitelka Petra	47
<b>3.4 Škola C</b>	<b>49</b>
3.4.1 Popis školy	49
3.4.2 Paní učitelka Lenka	49
<b>3.5 Analýza forem hodnocení a jejich vliv na žáka</b>	<b>51</b>
3.5.1 Formativní hodnocení	51

3.5.2 Pozitivní a negativní hodnocení	53
3.5.3 Normativní a kritériální hodnocení	54
3.5.4 Klasifikace a slovní hodnocení	56
3.5.5 Sebehodnocení	59
3.5.6 Vrstevnické hodnocení	61
3.5.7 Práce s chybou	63
3.5.8 Portfolia	65
3.5.9 Sumativní hodnocení	67
3.6 Komunikace s rodiči	70
<b>3.7 Závěry a diskuze</b>	<b>73</b>
<b>4 Závěr</b>	<b>76</b>
<b>5 Seznam použitých zdrojů</b>	<b>77</b>

## Seznam obrázků

Obr. 1: Maslowova pyramida potřeb (vytvořeno autorkou podle Petty, 2006 s. 51)

Obr. 2: Křivka učení (Petty, 2006 s. 345)

Obr. 3: Hodnocení dle individuální a sociální normy (Slavík, 1999 s. 60)

Obr. 4: Zamlčené hodnocení versus informativní zpětná vazba (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012 s. 118)

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Tabulka s kritérii pro přednes básně (Bárta, 2021 s. 9)

Tabulka 2: Časté chyby při pokládání otázek (G. Brown a Wragg in Wiliam, Leahyová, 2016 s. 71)



# 1 Úvod

Když děti žijí s kritikou, učí se odsuzovat.

Když děti žijí s nepřátelstvím, učí se bojovat.

Když děti žijí s posměchem, učí se bázlivosti.

Když děti žijí se zahanbením, učí se provinilosti.

Když děti žijí s tolerancí, učí se trpělivosti.

Když děti žijí s povzbuzením, učí se sebedůvěře.

Když děti žijí s bezpečím, učí se věřit.

Když děti žijí s nestranností, učí se spravedlnosti.

Když děti žijí s chválou, učí se oceňovat.

Když děti žijí s uznáním, učí se sebeúctě.

Když děti žijí s přízní a s přátelstvím, učí se nacházet ve světě lásku.

(Fisher 2011, s. 136)

Hodnocení žáků je nedílnou součástí pedagogické praxe. Mnoho učitelů tuto část považuje dokonce za svůj nejtěžší úkol. Výše zmíněný citát poukazuje na to, jak je důležité děti oceňovat a hledat v jejich práci úspěch. Zaměřením na chybu se ale učitelé často uchylují k přesnému opaku. Stejně tak jako se postupně obměňují vyučovací metody, ruku v ruce se vyvíjejí i formy hodnocení. V Rámcovém vzdělávacím programu je zřejmé, že učitel by se při výuce měl zaměřit na komplexní rozvoj žákovy osobnosti. O tom pojednává zejména kapitola o klíčových kompetencích. Inovativní formy hodnocení jsou pak k tomuto účelu jistě jedním z vhodných prostředků, jak se o takový rozvoj žáka postarat. V českém školství je stále nejčastější formou hodnocení klasifikace. Ovšem pomalu, ale jistě se začínají prosazovat i jiné formy, jakými jsou například slovní hodnocení, kritériální hodnocení, portfolia a podobně. Velmi diskutovaným pojmem je v poslední době formativní hodnocení, které využívá mnohých inovativních přístupů k hodnocení. Dle výzkumů PISA a TIMSS dosahují žáci, kteří jsou hodnoceni formativně, lepších výsledků. V některých státech se dokonce rozhodli tento systém hodnocení politicky podpořit, například ve Švýcarsku, Finsku nebo ve Velké Británii. Je tedy zřejmé, že inovativní přístupy k hodnocení jsou v současném školství žádoucí a to především díky jejich pozitivnímu vlivu na komplexní rozvoj osobnosti žáka. Rozhodli jsme se proto zjistit, jak jsou inovativní formy hodnocení využívány v běžných českých základních školách na prvním stupni a jaké jsou možnosti jejich zavádění u nás.

Za cíl této práce jsme si stanovili vyhledat a popsat inovativní přístupy k hodnocení ve vybraných školách. Odpovídáme na otázky jaké formy hodnocení jsou nejčastěji využívány, jaké jsou jejich výhody a nevýhody a jaký vliv na žáka jednotlivé formy mají. Dále se zabýváme otázkou, jak je vhodné z hlediska hodnocení komunikovat s rodiči.

V první části jsou vysvětleny pojmy, které s hodnocením souvisí, tj. co je to školní hodnocení, jakou má hodnocení funkci ve školním procesu a jaká jsou specifika hodnocení v primárním vzdělávání. Dále jsou popsány vybrané formy hodnocení, které jsou považovány za inovativní a v kontrastu s nimi jsou vysvětleny i principy některých tradičních a stále využívaných forem hodnocení.

Pro zodpovězení výše uvedených otázek jsou ve výzkumné části využity metody pozorování a rozhovorů s několika učitelkami z vybraných škol, které se zabývají formativním hodnocením. V rozhovorech dotazované učitelky zodpovídají například otázky: „Jak jste se naučila využívat slovní hodnocení? nebo Jak jste seznámila rodiče s novými formami hodnocení?“. Na základě záznamů z rozhovorů a pozorování jsou pak analyzovány jednotlivé formy hodnocení v souvislosti s jejich vlivem na žáka. Tím bychom chtěli naplnit otázku inspirace a doporučení pro zavádění inovativních forem hodnocení. Dále bychom chtěli upozornit na úskalí jednotlivých přístupů jako je například časová náročnost, ale také bychom chtěli vyzdvihnout jejich výhody, jako je třeba již zmíněný pozitivní vliv na žáka. Doufáme, že se nám podaří zjistit dostatek informací k tomu, aby se učitel, který si tuto práci přečte, zamyslel nad svým stylem hodnocení a případně se pokusil jej nenásilnou formou inovovat.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Vymezení pojmu hodnocení

Z různých hledisek může mít pojem hodnocení různý význam. Dle Slavíka (1999, s. 15) je hodnocení „porovnávání ‚něčeho‘ s ‚něčím‘, při kterém rozlišujeme ‚lepší‘ od ‚horšího‘ a vybíráme ‚lepší‘, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení ‚horšího‘.“ Hodnocení je důležitou zpětnovazební součástí lidské aktivity, ve škole se ale stává, že je toto hodnocení žákovi odcizeno. Žáci pak nejsou zvyklí zamýšlet se nad vlastní prací a vědomě a smysluplně se věnovat samotnému hodnocení. Kolář a Šikulová (2005, s. 11) zdůrazňují, že hodnocení je subjektivní. Proto hodnocení učitele bude jiné než hodnocení samotného žáka. „*Hodnocení žáků je interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování. Hodnocení ovlivňuje autoregulaci žákovského učení a motivaci k němu, působí na sociální vztahy, sebepojetí nebo aspirace žáků apod.*“ (Průcha 2009, s. 587).

Výše uvedené vymezení pojmu hodnocení žáků odpovídá i Čapkovu (2015, s. 495) vysvětlení pojmu, který definuje hodnocení takto: „*Hodnocení probíhá při vyučování mezi všemi účastníky edukace, přináší informace, zpětnou vazbu, ale - jestliže je správně „klimaticky” realizováno - i radost, pocit hrdosti a další emoce. Motivuje žáky k další práci, ukazují se jim kladné i silné stránky, představuje jim rezervy a posiluje jejich vzdělávací postoje.*“ Obecně vzato žák je hodnocen již od útlého dětství, prvními hodnotiteli v jeho životě jsou samozřejmě rodiče, dále pak všichni, s kým se setkají v průběhu života včetně učitelů na prvním stupni ZŠ. Hodnocení je jedna z možností výchovného působení učitele, avšak také jedna z oblastí, kde se učitelé často dopouštějí chyb. Kromě toho, že učitel v procesu hodnocení získá přehled o úrovni dosažené jedinci ve třídě a třídy jako sociálního kolektivu, získá také učitel informaci o kvalitě své práce. Mnoho učitelů považuje hodnocení za jeden z nejobtížnějších úkolů. Z toho vyplývá vymezení pojmu školní hodnocení, který Slavík (1999, s. 23) vysvětluje jako: „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“

Aby hodnocení odpovídalo skutečnosti, musí učitel zvážit různá hlediska, která mohou žákův výkon ovlivnit. K tomuto účelu je třeba v této práci vymezit ještě pojem

pedagogická diagnostika, který Spáčilová (2014, s. 8) shrnuje takto: „*Pedagogická diagnostika je procesem zjišťování a současně hodnocení dosaženého stavu rozvoje žáka. Je neoddělitelnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Zahrnuje celý komplex činností, ke kterým patří: posuzování, získávání informací, jejich zpracování, vyhodnocování, klasifikace a mnohé další.*“ Mezi hlavní úkoly pedagogické diagnostiky patří zjistit, na jaké úrovni se žák právě nachází a proč tomu tak je a dále navrhnout další postup odpovídající rozvoji žáka. Předmětem pedagogické diagnostiky není jenom osobnost žáka, ale i jeho zařazení do kolektivu a mapování fungování třídy jako celku. Dále pak diagnostika činnosti samotného učitele a působení školy a v neposlední řadě vliv sociálního prostředí mimo školu na žáka.

Učitel se v praxi setkává také s diagnostikou didaktickou, která mu může být svým způsobem bližší. Úkolem procesu didaktické diagnostiky je zjistit, jak si žák osvojil dané vědomosti, v jaké míře a kvalitě. Často až v případě, kdy žák vykazuje problémy s pochopením, zaměřuje se učitel na hlubší diagnostiku a zjišťování příčin. Z toho vyplývá význam samotného pojmu diagnostika žáka, který lze vysvětlit jako proces rozlišování žákových individuálních zvláštností a osobnostních rysů za účelem využití těchto poznatků ke zlepšení procesu výchovného působení a využití žákových potencialit (Hrabal, in Braun 2014, s. 9).

Hodnocení jako přirozená lidská činnost má své kořeny pravděpodobně v počátku naší existence, zmínky o hodnocení žáků nacházíme už ve starověku, bylo by však velmi zdoluhavé a nepodstatné celou tuto historii rozebírat v této práci. Pozornost bude tedy zaměřena do poměrně nedávné doby, kdy platil pro všechny základní školy u nás jednotný klasifikační řád. Již z názvu je patrné, že společnost měla potřebu, každého žáka nějak zařadit čili klasifikovat. Slovo klasifikace znamená: „*řazení do skupin podle určitých hledisek, třídění*“ (Klimeš, 1985 s. 344). Například v klasifikačním řádu z roku 1974 se udává že: „*Klasifikace plní významnou funkci společenskou.*“ Od čehož se dnes pomalu upouští. Navzdory tomu ale můžeme ve výše zmíněném dokumentu také nalézt následující údaje: „*Hodnocení známkami samo o sobě nestačí, vždy je třeba žákovi ukázat v čem jsou jeho přednosti a nedostatky. Vytýkání nedostatků musí být konkrétní, aby žák věděl, v čem se má zlepšit a jakým způsobem toho může dosáhnout.*“ (SPN, 1974 s.5). V současné době se na tuto oblast klade větší důraz, ovšem stále můžeme v některých školách nalézt stejně pojmenovaný dokument s podobnými údaji. Je tedy patrné, že pojetí hodnocení se u nás vyvíjí jen velmi pomalu. Avšak například v jedné ze škol, která je součástí výzkumné části této práce, se tento dokument jmenuje Pravidla hodnocení žáků. Kde jsou mimo jiné

stanoveny zásady pro použití slovního hodnocení, ale jsou zde definovány i klasifikační stupně, přičemž ve škole je užíváno oboje.

### **2.1.1 Specifika hodnocení v primárním vzdělávání**

Nástupem do školy začíná dítěti nová životní etapa. Co se týče vývoje v kognitivní oblasti díky decentraci má dítě ve školním věku možnost začít vnímat svět očima někoho jiného. Mezi šestým a osmým rokem začíná chápat, že stejnou situaci může samo vnímat jinak než si ji interpretuje někdo z jeho okolí. Často se pak stává, že dítě má tendence vysvětlovat dospělému, jak danou situaci vnímá, co se podle něj stalo. Mezi osmým a desátým rokem se dokáže lépe orientovat v tom, jak ho ostatní posuzují za jeho chování, postoje a názory. Alespoň přibližně toto dokáže posoudit z reakcí svého okolí. Vzhledem k tomu se pak zpětná vazba poskytovaná dítěti stává mnohem užitečnější (Vágnerová, 2005 s. 244).

Hodnocení má vysoký podíl na utváření psychických stránek osobnosti žáka, jeho sebepojetí, sebevědomí, jeho vědomí „já“ nebo jeho postavení ve skupině. V neposlední řadě má hodnocení také vliv na oblast žákových aspirací a motivačních struktur. Žákovo postavení ve skupině mezi vrstevníky je hodnocením také ovlivněno (Kolář, Šikulová 2009, s. 20).

Žáci se sice s hodnocením setkávají už od útlého věku, před vstupem do školy ale dítěti toto hodnocení splývá ve sledu událostí. Nástupem do školy se tento děj stává středem veškerého školního snažení. Žáci se ve školním prostředí také prvně setkávají s hodnocením veřejným a hlavně s tím, že na základě hodnocení někoho jiného je možno soudit i osoby nepřítomné tomuto hodnocení. Pro dítě v raném školním věku si učitel a rodiče, představující pro dítě dvě největší autority, na základě hodnocení vyměňují informace o něm. Na dítě, které ještě není schopno v tomto věku kriticky přijímat informace, má hodnocení velký vliv, ale je mu tzv. odcizeno, stává se tak pedagogickou pravomocí dítě soudit, mnohdy až odsoudit. Aby hodnocení překonalo uděl, že je to to jediné na čem škola stojí, musí být srozumitelné, komunikovatelné a zvladatelné pro všechny účastníky školního dění, tzn. i pro dítě. Žáci mu mají rozumět a rozmlouvat o něm, pak se hodnocení pro žáka mění z neuchopitelného a záhadami opředeného nástroje na jim vlastní a důvěrný pracovní nástroj (Slavík 1999, s. 110 – 112).

Každý člověk má potřebu dosáhnout co největšího úspěchu. Pro každého však být úspěšný může znamenat něco jiného. Pokud je ale každému žákovi umožněno v něčem být úspěšný, ve většině případů to pozitivně ovlivní jeho chování a jednání. Další z potřeb,

kteřá mŕže bŕt hodnocenŕm ovlivnĕna je potřeba nĕkam patřit. V primárnŕm vzdĕlávání je uĕitel vĕtšinou považován za „pána tvorstva” a řáci k nĕmu vzhlížejŕ a pŕijímajŕ jeho pohled a posudek za svŕj, proto je dŕležité, aby uĕitel na prvnŕm stupni ZŠ našel na kařdem řákovi nĕco, za co ho mŕže pochválnit, za co si ho jeho vrstevnŕci majŕ vážit, a tŕm pádem ho pŕijmout mezi sebe (Āapek 2014).

Řáci ve vĕku 6 a 7 let ještĕ nemajŕ velkou schopnost sebehodnocenŕ, o to vŕce si vřŕmajŕ, jak je hodnotŕ jejich okolí, pŕedevřŕm rodiĕe a uĕitelĕ a toto jejich konání Āasto pŕijímajŕ za své. Proto je vhodné, aby se uĕitel vyjadřoval konkrĕtnĕ. Nikoliv slovy „to je pĕknĕ“, „ty jsi řikovná“, ale aby své vyjádřenŕ rozvedl. „Je vidĕt, že jsi se snařil, vybral sis krásnĕ barvy a tvary, kterĕ k sobĕ pasujŕ, ty jsi k sobĕ nálnĕžitĕ poskládal a pak krásnĕ Āistĕ nalepil.“ Jednou z nejĀastĕjšŕch chyb v hodnocenŕ, kterĕ se uĕitelĕ dopouřtĕjŕ je, že hodnocenŕ vŕkonu řáka je spojováno s jeho osobností (napŕříklad: „Ty jsi to pŕinesla, ty jsi hodná.“ nebo naopak: „Kdyř se nebudeř snařit, vyroste z tebe flákaĀ.“). Pro dŕtĕ v ranĕm řkolnŕm vĕku je obtŕřnĕ chápat tyto charakteristiky. Dŕtĕ si vřŕmá pŕedevřŕm viditelnŕch charakteristik – co kdo dĕlá, jak se chová. Takĕ s vyjadřováním svŕch citovŕch prořitkŕ musí řáci v tomto vĕku ještĕ pracovat. S tŕm jim uĕitel mŕže pomoci napŕ. zpŕsobem: „To mář asi radost, že se ti to povedlo.“ V tomto vĕku je takĕ pro řáky obtŕřnĕ rozeznat, zda danŕ postup pŕi plnĕnŕ ŕkolu byl efektivnŕ a ŕĕelnŕ, mŕže se proto pak stát, že řák ulpívá na jednom postupu, pŕestože se uř v pŕedchozŕch pŕípadech ukázalo, že je toto řeřenŕ neŕĕelnĕ. I s tŕm by řákŕm mĕli uĕitelĕ pomoci. Z toho vyplŕvá, že by uĕitel nejen v první tŕidĕ mĕl bŕt co nejvŕce konkrĕtnŕ ve vyjadřování zpĕtnĕ vazby a pomáhat řákŕm postupovat dále.

Řáci ve střednŕm řkolnŕm vĕku tj. okolo 8 až 11let uř dokážŕ vyuřŕvat charakteristiky psychickŕch vlastností pro popis vlastní osobnosti. Jejich ŕsudek bŕvá vřak Āasto zkreslenŕ, protože dĕti v tomto vĕku ještĕ neumŕ uvážit, že ŕrĕitĕ chování mŕže záviset na danĕ situaci a neumŕ zvážit komplexnĕjšŕ pohled. Ve střednŕm řkolnŕm vĕku dŕtĕ potŕebuje jistotu a své mŕsto ve skupinĕ. Postupem Āasu, pŕibližnĕ kolem 11let se sniřuje závislost na názorech ostatnŕch lidŕ, dŕtĕ se stává kritiĀtĕjšŕ a dokáže uř uvážit závislost danĕ situace na chování (Kořřálová, Miková, Stang 2008, s. 64 – 66).

## **2.1.2 Funkce hodnocenŕ**

řkolnŕ hodnocenŕ má hned nĕkolik funkcŕ, kterĕ by mĕlo zastávat. Nelze ani řŕci, která z funkcŕ je nejdŕležitĕjšŕ, vřechny se totiž navzájem propojujŕ. řkolnŕ hodnocenŕ ovlivŕuje

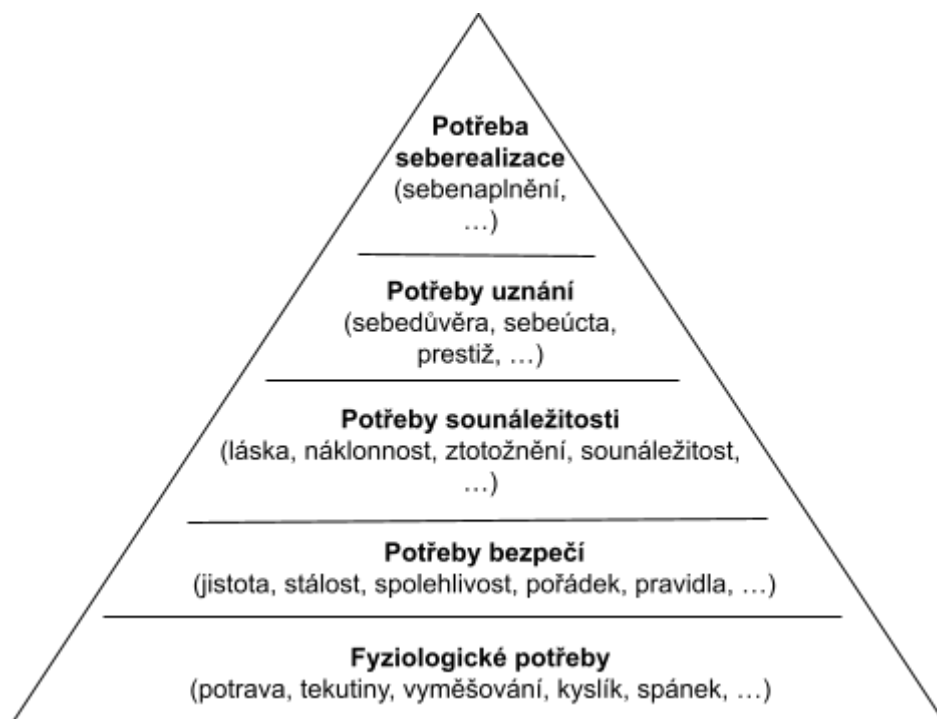
nejen kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu a rozvoje osobnosti žáka, ale také celkové klima školy, třídy a vztah školy s rodiči (Kratochvílová 2011, s.19).

Hodnocení úzce souvisí s aktivitou žáků, je-li efektivní, může žakovu aktivitu zvýšit (Dvořák 2005). To lze dokázat následujícím experimentem, který je možné nalézt v publikaci *Obecná didaktika* (Skalková 2007, s. 176). Experiment provedla E. G. Hurlocková, žáci 4. a 6. tříd v něm byli rozděleni do čtyř skupin, které byly hodnoceny různým způsobem nebo nebyly hodnoceny vůbec. Zajímavým poznatkem tohoto experimentu je, že u žáků, kteří nebyli vůbec hodnoceni a na jejich odvedenou práci se nevázala žádná zpětná vazba, došlo ke zhoršení jejich výkonů. Z toho lze usoudit, že jedna z hlavních funkcí hodnocení by měla být motivace postupovat vpřed. Ryan a Deci (in Wiliam, Leahyová 2016, s. 182) tvrdí: „*Být motivovaný znamená být vyprovokovaný něco dělat*“. Jednou z nejdůležitějších funkcí hodnocení je tedy funkce motivační, avšak často je na ní zapomináno. Hodnocení není cílem, ale prostředkem. Žáci jsou často bičováni a stíháni za chyby, ale už méně odměňováni a chváleni, byť za malý úspěch. „*Učitelé by neměli být ohaři, kteří stíhají a loví chyby žáků, ale jejich pomocníci v zadaných úkolech.*“ (Čapek 2018, s. 44). Aby mohla být žákům poskytnuta pomocná ruka a aby ji žáci vůbec chtěli přijmout a využít, měli by být motivováni k dalšímu postupu. K tomu se hodnocení dá využít. Avšak lehce se dá sklouznout k pravému opaku. Přestože si někteří učitelé myslí, že žáka známkou motivují, tato forma motivace funguje jen u velmi malého procenta žáků s vysokou tzv. výkonovou motivací (Pavelková 2002). Více funguje dávat žákům dosažitelné cíle, kde je vhodné hodnotit pouze jejich splnění či nesplnění. V druhém případě pak pátrat po tom, proč se žákovi nepodařilo úkol splnit, zda mu chybí nějaké výchozí informace či zkušenosti a nebo zda byl žák jen líný či nedůsledný. V tomto druhém případě je na místě, žáka ohodnotit negativně, ať už špatnou známkou nebo jakýmkoliv jiným způsobem. Jeli tato informace podložena a vysvětlena může být žákovi poučením z vlastních chyb a vodítkem pro další práci. Řídit se rčením „*Chybami se člověk učí.*“ je ve školství určitě na správném místě.

Dále hodnocení zastává funkci informativní. Informaci poskytuje více adresátům. Žáky informuje o tom, zda je jejich úsilí dostatečné a správně směřované. Důležitá je pro ně hlavně informace v průběhu procesu učení, kdy má žák příležitost opravit své postupy. Učitele pak hodnocení informuje především o tom, zda jeho metody učení jsou vhodné, a jak kterým žákům vyhovují. Rodiče jsou díky hodnocení informováni o tom, jak si jejich potomek vede v procesu učení. Tato informace by neměla pouze začínat a končit závěrečnou zprávou, ale v průběhu školního roku by mělo hodnocení rodiče informovat

o tom, kde mají svému dítěti pomoci, kde je úspěšné a za co ho pochválit (Shánilová 2010, s. 41–53). Smutnou skutečností je, že pouze 5% rodičů nabídne svému potomkovi pomocnou ruku, když přinese domů špatnou známku (Čapek 2014, s. 102). Učitel by měl tedy konkrétně popsat, co se žákovi povedlo a co nikoliv a informovat ho o jeho výkonu vzhledem k danému cíli. To vše se však musí odehrát včas, aby byl žádoucí efekt naplněn (Starý, Laufková 2016).

Vlivem systému známkování a obecně vlivem společnosti často dochází ke srovnávání žáků mezi sebou. Ať už se přirozeně srovnávají sami žáci, nebo je srovnávají i jejich rodiče, ale mnohdy i učitelé. V tomto směru hrozí každému žákovi selhání před ostatními. Jak je zmíněno v předchozí kapitole a zároveň se o tom můžeme přesvědčit v níže zobrazené Maslowově pyramidě potřeb, pro každého žáka je důležité patřit do nějaké skupiny. Hned po splnění základních fyziologických potřeb následuje potřeba bezpečí, která by ve škole měla být stále zajišťována a kontrolována. Potřeba sounáležitosti je už jako třetí v této pyramidě, proto je její splnění také velmi žádoucí. Tato potřeba je přirozená a právě veřejným srovnáváním žáků mezi sebou v extrémním případě hrozí, že jedinec bude ze skupiny vyloučen. V méně extrémním případě hrozí „jen“ že u žáka bude vypěstována nechuť ke škole (Čapek 2014).

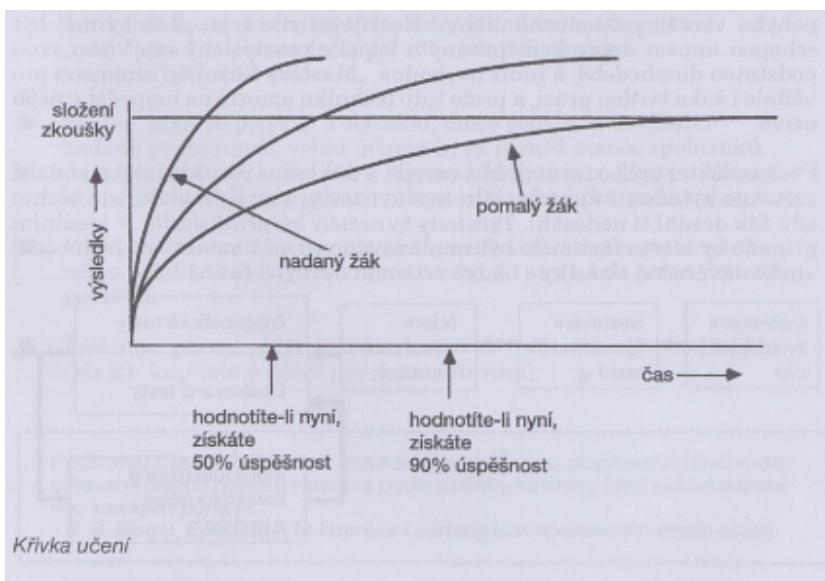


Obr. 1: Maslowova pyramida potřeb (vytvořeno autorkou podle Petty 2006, s. 51).

*„Není žádný důvod, proč by mělo být hodnocení chápáno jako metoda soutěživého výběru. V ideálním případě mají být úspěšní všichni.“* (Petty 2006, s. 344). Následující graf



ukazuje, že každý je schopen dosáhnout úspěchu, ale každý potřebuje jiné množství času. Otázkou tedy není „kolik“ se toho žák může naučit, ale „jak rychle“ se to naučí.



Obr. 2: Křivka učení (Petty 2006, s. 345).

Hodnocení v sobě kromě motivační a informační funkce zahrnuje také funkci výchovnou. Žáci během povinné školní docházky přejímají zodpovědnost sami za sebe. K tomu přispívá i způsob jejich hodnocení. Nejsou-li žáci vedeni k sebehodnocení, ale hodnocení přichází pouze z vnějšku, zvyšuje se pravděpodobnost, že nebudou pak schopni sami se v životě prosadit. Hodnocení přicházející pouze od jiných skrývá nebezpečí manipulace se žákem (Shánilová 2010, s. 41–53). Starý a Laufková (2016) uvádí, že hodnocením by se žáci měli sami naučit hodnotit, aby pak v průběhu svého života mohli poskytovat užitečnou a smysluplnou zpětnou vazbu jak sobě, tak i ostatním. To potvrzuje i Košťálová, Miková a Stang (2008, s. 15): „Kvalitní hodnocení je cesta k otevřenému sebehodnocení.“ Ale právě v mladším školním věku žáci hodnotí sebe tak, jak je hodnotí jejich autority – v tomto období nejčastěji učitelé a rodiče. Dovednost hodnocení je obsažena v klíčových kompetencích zaznamenaných v Rámcovém vzdělávacím programu. Chceme-li, aby cílem současné školy bylo rozvíjení klíčových kompetencí, měli by být žáci vedeni k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení.

Hodnocení je tedy velmi podstatná část procesu učení, zastává několik zásadních funkcí a jeho konkrétním, včasným a efektivním použitím lze dosáhnout pozitivních výsledků.

## 2.2 Formy hodnocení

Školský zákon učitelům nabízí oficiálně tři formy hodnocení, tj. klasifikace, slovní hodnocení a jejich kombinace. Při výběru formy hodnocení by učitel měl vzít v úvahu několik faktorů. Jedním z faktorů je účel hodnocení, tj. komu je hodnocení určeno, zda přímo žákovi v průběhu procesu učení či je to závěrečný posudek sloužící pro přijetí na jinou školu. Nebo zda je žáky potřeba rozdělit do skupin či každému individuálně pomoci v dalším studiu, poradit mu, jak pokračovat a z čeho se poučit. Formy hodnocení se budou také lišit na základě povahy předmětu, přesněji řečeno metody, kterou pedagog právě využívá (Čábalová 2011, s. 164).

### 2.2.1 Pozitivní a negativní

Obecně platí, že prožitek úspěchu zvyšuje aspirační úroveň a naopak. Avšak ve školním hodnocení to u malého procenta žáků může platit opačně. Pozitivní hodnocení je takové, kterým učitel vyjadřuje, že se žák přiblížil ke stanovenému cíli, kde žáka chválí za jeho výkon a tím se snaží ho motivovat, aby vytrval v tomto postupu. Oproti tomu negativní hodnocení zdůrazňuje žákovy chyby, odmítá žákův výkon a svým způsobem jej označuje za neúspěšného. Vzhledem k selektivní povaze našeho školního hodnocení a jeho orientaci na chybu je až děsivé, jak často je toto hodnocení využíváno. Někteří učitelé je stále považují za účinné, jak udržet žákovu kázeň a jak jej motivovat. Tento způsob hodnocení však dokáže motivovat jen ve velmi vyjimečných případech a rozhodně ne soustavně. Každý žák potřebuje uznání a nedostane-li se mu ho ve škole hledá jej jinde. Bohužel ne vždy na správných místech či správným způsobem. F. P. Schimunek radí učitelům: „*Umožněte vašim dětem, aby byly úspěšné (abyste je mohli pozitivně hodnotit).*“ (Kolář, Šikulová 2009, s. 109–113).

### 2.2.2 Sumativní a formativní

Jak již z názvu vyplývá sumativní hodnocení se týká nějaké sumy výkonů. Je to tedy hodnocení obecnější respektive hodnocení za delší časový úsek. Ve školní praxi to můžou být čtvrtletní práce, pololetní testy a především pololetní a závěrečné vysvědčení. Tento typ hodnocení má vypovídající hodnotu především pro okolí, nikoliv však pro samotného žáka. Na základě tohoto hodnocení je žák zařazen do skupiny ve výuce jazyků nebo přijat do nového zaměstnání či na střední školu. Je to tedy hodnocení, které má shrnout, čeho žák dosáhl.

Oproti tomu stojí formativní hodnocení, které je v současné době velmi diskutovaným pojmem ve smyslu inovativního přístupu k hodnocení. Pojem formativní hodnocení nemá jasně danou definici jak u nás, tak i v zahraničí není tento pojem jasně ukotven. Nejobecnější pojetí uvádí organizace OECD: „*Formativní hodnocení odpovídá častému, interaktivnímu hodnocení (ze strany učitele, žáků, žáků mezi sebou) žákova pokroku a jeho porozumění učivu. Formativní hodnocení pomáhá identifikovat žákovy potřeby, učební potíže a následně těmto potřebám přizpůsobit výuku.*“ (Formative Assessment in Novotná, Krabsová 2003, s. 356). Tato definice je však příliš široká a většina autorů se přiklání ke konkrétnějšímu vysvětlení pojmu. Starý (in Greger, Ježková 2006, s. 235) tvrdí, že výše zmíněná definice vysvětluje pojem příliš závisle na výuce, nepopírá tak, že formativní hodnocení s pojetím výuky souvisí, ale nedostatečně poukazuje na specifika hodnocení. Většina autorů se proto shoduje, že formativní hodnocení poskytuje žákovi zpětnou vazbu ještě ve chvíli, kdy se učí a může se na jejím základě zlepšit. Hlavním účelem tohoto typu hodnocení je zjistit, v čem žák bádá a kde potřebuje pomoci, nikoliv ho „zaškatulkovat“ dle výkonnosti a úspěšnosti v dané problematice. Je to tedy informativní zpětná vazba, která je žákovi poskytována už v průběhu procesu učení. Aby ale hodnocení bylo skutečně formativním, musí žák tuto informaci využít k vlastnímu prospěchu a zlepšení (Petty 2013, s. 458).

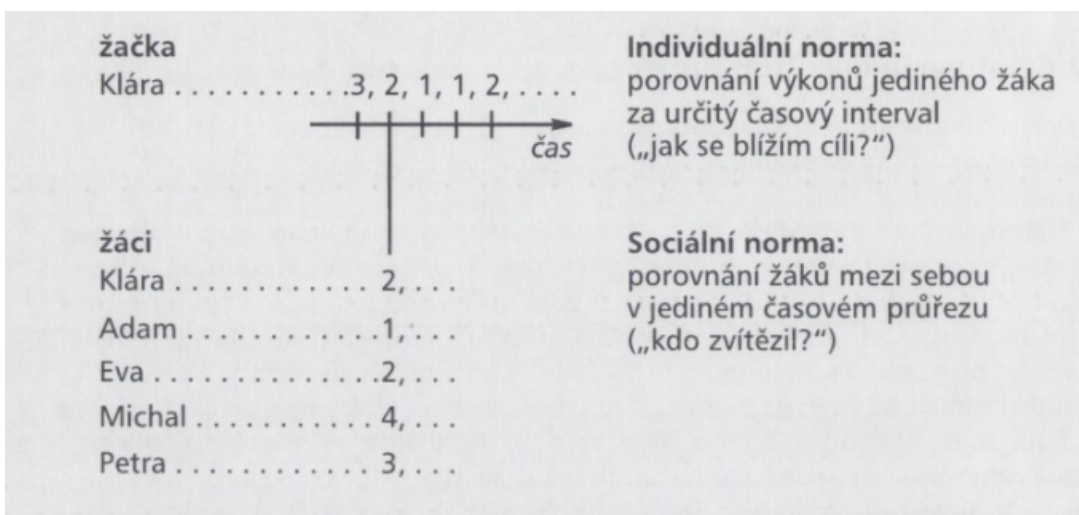
Hlavním rozdílem mezi sumativním a formativním hodnocením je tedy časový horizont, za který je žák hodnocen, komu je toto hodnocení určeno a co žákovi říká. Pokud je určeno přímo žákovi a odpovídá na otázku, co žák umí, jedná se o formativní hodnocení. Pokud je určeno nějaké instituci a vypovídá o tom, zda žák něco umí, pak jde o hodnocení sumativní.

### **2.2.3 Normativní hodnocení**

„*Norma je tematizované (vymezené) a závazné měřítko, podle kterého posuzujeme určité jevy jako přijatelné, tedy normální, tj. v souladu s normou, jiné jako nepřijatelné, nenormální, vymykající se z normy.*“ (Slavík 1999, s. 53). Norma může být odvozená z četnosti, z funkce či z očekávání. Znamená to tedy, že hodnoty, které jsou považovány za normální jsou v určité skupině považovány za nejčastější, nejfunkčnější nebo nejočekávanější. Normativní hodnocení tedy udává, jak se žák přiblížil dané normě, ať už sociální nebo individuální.

Z hlediska sociální normy se vychází z pozorování výkonu žáka ve srovnání s výkony ostatních žáků, výsledkem je srovnávání jednotlivce s ostatními. Oproti tomu individuální

norma srovnává žáka s ním samým a to vzhledem k jeho předchozím výsledkům, jak se zlepšil, kam se posunul, nebo kde je naopak stále potřeba zabrat (Čábalová 2011, s.161). Pomocí této normy vysvětluje Petty (2008) podstatu výše uvedeného formativního hodnocení. S ohledem na individuální normu tak zdůrazňuje orientaci na postup žáka při jeho práci a průběh procesu učení. Následující obrázek názorně vysvětluje porovnání individuální a sociální normy.



Obr. 3: Hodnocení dle individuální a sociální normy (Slavík 1999, s. 60)

## 2.2.4 Kriteriaální hodnocení

Kriteriaální hodnocení se v současné době nachází v rozmachu, a to díky svému objektivnímu zaměření. Díky kritériím je možné vyhnout se srovnávání žáka s jeho vrstevníky. Je zde vidět pokrok každého žáka a tímto způsobem sám snáze zjistí, jak se mu v daném učivu daří. Pro nejednoho učitele může být však kámen úrazu ve stanovování kritérií. Základem tohoto procesu je stanovení výchovně-vzdělávacích cílů. Tyto cíle lze definovat i pomocí Bloomovy taxonomie, která byla roku 1956 sestavena Benjaminem Bloomem ve Spojených státech. V roce 2001 byla tato taxonomie revidována (Byčkovský, Kotásek 2004). Dle Bloomovy taxonomie lze rozlišit myšlení vyššího a nižšího řádu. Činnosti *hodnocení, syntéza a analýza* vyžadují od žáka myšlení na složitější úrovni oproti procesům *aplikace, porozumění a znalost*. Proto se doporučuje klást větší důraz právě na procesy podporující myšlení vyššího řádu, i přestože tyto operace vyžadují více času.

Nejprve si učitel musí zmapovat hodnocenou činnost, stanovit si její dílčí cíle, co prací sleduje, tyto cíle se pak ve většině případů dají použít jako kritéria. Ta by pak měla být dostatečně sdělná a to i s ohledem na to, aby žák věděl, co má příště udělat jinak, pokud dané kritérium nesplní. V dalším kroku by si učitel měl stanovit tzv. indikátory, tj. odlišit

úroveň zvládnutí kritéria. Doporučuje se stanovit si sudý počet těchto indikátorů, aby bylo možné vyhnout se průměrným výkonům.

Např. při hodnocení slohové práce:

*„kritérium spisovnost:*

*1 – žákovy věty mají pravidelnou stavbu, používá spisovné výrazy ve spisovném tvaru;*

*2 – věty mají pravidelnou stavbu, některé koncovky nebo tvary slov nejsou vždy spisovné;*

*3 – ne všechny věty mají pravidelnou stavbu, koncovky, tvary slov nebo zvolené výrazy nejsou vždy spisovné;*

*4 – výstavba vět je nepravidelná, žák používá často nespisovné výrazy, převážně i nespisovné koncovky nebo nespisovné tvary slov“*

(Košťálová, Miková, Stang 2008, s. 84)

Díky kritériím je možné dosáhnout vysoké objektivnosti hodnocení. Žáci předem vědí, co a jak se bude hodnotit, může se stát, že i žáci se podílejí na stanovování kritérií. Kritéria mohou dobře splnit i funkci podání dostatečné informace rodičům a to i přes to, že žáká nebudou srovnávat s jeho spolužáky. Tento jev je v českém školství velice častý a je to jeden z hlavních důvodů, proč se nedaří změnit systém hodnocení. Rodiče žáků vyžadují vědět, jak si jejich dítě stojí ve společnosti, tím pádem jaké mohou být jeho vize, na co stačí a tak podobně. Toto můžou dobře stanovená kritéria zastat. Dala by se považovat za normu (co je potřeba, aby žák v tomto věku uměl), se kterou je žák srovnáván. Rodiče pak vidí, co je silnou stránkou jejich potomka a nepotřebují pak informaci, zda je jejich dítě nejlepší ve třídě či nikoliv. Kritéria jsou vhodná i pro kombinaci se známkováním, kdy každému kritériu je možné udělit i číselnou hodnotu, tj. známku s tou výhodou, že žáci již vědí, za co konkrétně je daná známka udělena. Díky kritériím je také možné dosáhnout větší objektivnosti hodnocení a příměji směřovat žáky k autoregulaci jejich výkonu (Starý, Laufková 2016).

## **2.2.5 Klasifikace**

Na počátku 90. let 20. století začaly být proti sobě výrazně stavěny klasifikace a slovní hodnocení, jako by se navzájem vylučovaly. Výsledky některých výzkumů (Havlíková, Vágnerová in Kolář, Šikulová 2009) podpořily argumenty stojící proti známkování, kterými bylo například vytváření negativních postojů k sobě samému, ke škole, ale i ke vzdělávání jako takovému. Otázkou ovšem zůstává, zda tyto důsledky opravdu závisí na tom, zda je při hodnocení použito číslo (Kolář, Šikulová 2009, s. 80).

Vyžadování známky společností je zřejmé. Pro její jednoduchou vypovídající hodnotu, zdánlivou spolehlivost a zejména tradici, není lehké se začít ubírat jiným směrem. Historie známky spadá až do dob Marie Terezie a splňuje prazákladní účel hodnocení – zařadit na škále. Škála pro klasifikaci je však značně omezená a známka tak nenese úplnou informaci. Pro rodiče, ředitele a další vnější subjekty je známka jasným ukazatelem úrovně učení žáka. Ovšem pro žáky samotná známka už nemusí mít takovou váhu. Dle šetření L. Brabcové (in Čapek 2014, s. 96) je u jedné třetiny žáků význam známky vysvětlen málokdy a někdy téměř vůbec. U dvou třetin toto vysvětlení nastane. Avšak na druhém stupni se tento poměr razantně mění negativním způsobem, známky jsou žákům vysvětlovány méně a méně. Přitom pro žáka známka s dodatkem má daleko větší hodnotu, zejména u žáků, kde hrozí pocit selhání.

Hrabal a Pavelková (2010, s. 71, 72) popisují, co všechno by měl pedagog při klasifikaci zohlednit.

- a) stupeň a uvědomělost osvojení předepsaného učiva
- b) úroveň myšlení; přesnost a výstižnost vyjadřování
- c) schopnost uplatňovat příslušné vědomosti, dovednosti a návyky při řešení různých úkolů, zvláště praktických
- d) aktivitu, samostatnost, tvořivost a zájem o učení a pracovní činnosti
- e) snaživost, vytrvalost a pečlivost
- f) zájem o práci a vzdělání
- g) jazykovou správnost projevu

Zohlednění všech výše zmíněných faktorů je na místě, ovšem předání této informace žákovi pouze pomocí klasifikace je nepřiměřené. Není možné, aby žák z jednoho čísla vyčetl všechny zmíněné aspekty. Proto se pak může stát, že si žák známku špatně vyloží a nebo ani neví, v čem přesně by se měl zlepšit. Proto se doporučuje žákům ke známce podat náležité vysvětlení, případně zvolit i jinou formu hodnocení.

Žák postupně začíná informace přijímat kriticky a svaluje vinu na učitele, jenž mu dal špatnou známku bez vysvětlení konkrétních příčin. Je přeceňována také motivace špatnou známku, naopak, každý chce být úspěšný a proto by to žákům mělo být umožněno. Špatná známka není jen vizitkou žáka, ale také učitele. Vávrová (2017) ve svém zkoumání českého a švýcarského hodnocení došla k závěru, že švýcarští respondenti preferují známku už od prvního ročníku základní školy oproti českým respondentům, kteří v tomto období preferují slovní hodnocení, jelikož klasifikaci si spojují často se strachem. Tento

fakt podkládá několika důvody. Jedním z nich je dosavadní zkušenost švýcarských respondentů s převážně kladným hodnocením pomocí klasifikace. Švýcarští učitelé více přihlíží k individuální vztahové normě, žáci ve Švýcarsku se tak jen minimálně porovnávají mezi sebou. Oproti tomu v České republice jsou žáci díky známce porovnávání mezi sebou.

Podstatou není zrušit klasifikaci, ale podívat se na tuto problematiku komplexněji, vymýcení známek si žádá změnu celého vzdělávacího systému. A protože školství je velmi evoluční odvětví, musí se na takovéto změny pomalu.

## 2.2.6 Slovní hodnocení

Stejně jako mnozí ostatní vyzdvihuje Maťašová (2014) výhody slovního hodnocení, mezi něž patří konkrétní zpětná vazba žákovi. Ten pak má návod, jak dál postupovat, kde se zlepšit a co se mu povedlo. Nezapomíná však ani na nevýhodu tohoto hodnocení, jíž je časová náročnost pro učitele, k tomu i vysoké nároky na jazykový um a učitelovy pozorovací schopnosti. V závěru článku však popisuje, že toto úsilí stojí za to, žáci jej ve většině případů ocení a chovají důvěru k učiteli.

Ani slovní hodnocení není zárukou kvalitní zpětné vazby. Je potřeba, aby učitel znal zásady této formy hodnocení a aby s ním i žáci uměli pracovat. Hansen Čechová (2009) uvádí několik tipů a zásad pro slovní vyjádření hodnocení. Učitel by se měl držet pravidel popisného jazyka, tj. soustředit se na pozorovatelné projevy chování, vyvarovat se zobecňujícím formulacím, a to především v oblasti vlastností člověka, neměl by porovnávat žáka s ostatními, žáka nesoudit a vyhnout se nálepkování, namísto toho lze využít popis chování žáka. Je to sice zdouhavější, ale vyplatí se to. Popisný jazyk tedy neobsahuje žádné tzv. hodnotící věty, ale pouze popisuje žákův výkon a možnosti dalšího postupu. Kritiku lze nahradit navržením budoucích cílů žákovi. Lepší motivací než kritika je chvála, vyzdvižení toho, v čem žák už uspěl, že jeho úsilí nebylo zbytečné, to by ho mělo motivovat snažit se dál.

## 2.2.7 Sebehodnocení

*„Ve výuce se zpravidla setkáváme s tím, že hodnocení je v rukou učitele. Uznáváme-li však žáka jako osobnost – svébytného autonomního jedince, jako individualitu, a chceme-li posuzovat ve své celistvosti jeho rozvoj, pak ho musíme k hodnocení přizvat.“* (Kratochvílová 2011, s. 154). Z. Helus (2004, s. 85) ve své publikaci *Dítě v osobnostním*

pojetí poukazuje na specifické kvality osobnosti dítěte, pojem osobnost chápe jako: „*soustavu vlastností, charakterizujících celistvou individualitu konkrétního člověka, která je zaměřena na realizaci svých životních cílů, zaujímá své postavení mezi lidmi, s nimiž komunikuje, vyjadřuje svou identitu a ovládá (reguluje)*“. Schopnost autoregulace, sebeřízení, sebeovládání považuje za jádro osobnosti. Současně upozorňuje na dynamiku vznikání osobnosti. Nahlížíme-li na dítě jako na osobnost, pak tak musíme činit z pohledu jeho vývoje, zabývat se tím, jak kvality osobnosti vznikají, jak se vyvíjejí, případně jak jsou ve svém vývoji brzděny či deformovány.

Díky rozvíjení sebehodnocení by žáci měli rozpoznat, zda dosáhli cíle dané práce, jaké prostředky jim k tomu pomohly, v čem si vedli dobře a v čem naopak hůře. Žáci pak dokáží ohodnotit kvalitu vlastní práce. Díky sebehodnocení se učí přebírat zodpovědnost za vlastní práci a za proces učení jako takový (Helus 2015). Sebehodnocení napomáhá žákovi k rozvoji autoregulace učení. Děti ani dospívající nejsou tohoto procesu ještě schopni, je proto potřeba vytvářet jim takové prostředí, aby se mohli sami naučit posoudit, co je pro ně dobré, co se jim povedlo a co nikoliv (Mareš 2013, s. 222).

Kvalita žákovi práce se zvýší, když žák dostane možnost sám si stanovit cíle a zhodnotit vlastní pokrok. K tomu by měl učitel žáky vést už od počátku školní docházky. Žáci prvního ročníku nejsou schopni podrobného sebehodnocení a svůj výkon hodnotí na základě postoje okolí a uznávaných autorit. Ovšem už v tomto věku může učitel zařazovat jednoduché aktivity, aby si žáci zvykali na toto právo a zodpovědnost hodnotit sebe sama. Osvojení tohoto procesu bude žákům v budoucnu užitečné. Proto by hodnocení učitele mělo být průhledné, čitelné a objektivní, pak může tento proces postupně přecházet do rukou žáka. Zodpovědnost za svůj výkon může být motivací pro kvalitní práci. Žák si sám zvolí cíl, při práci se ho snaží dosáhnout, učitel poté přihlédne k cíli a zhodnotí, zda ho žák dosáhl či nikoliv a zda došlo ke zlepšení od předchozího cíle (Petty 2006, s. 462). K nácviku těchto dovedností je vhodné používat kritéria, aby se žáci mohli sami hodnotit, musí konkrétně vědět, co se od nich očekává, kritéria proto je možné doplnit konkrétními otázkami, které žákům pomohou pochopit, co dané kritérium znamená. Učit žáky sebehodnocení je dlouhý proces a jeho úspěšnost částečně závisí také na klimatu třídy. Učitelé často mívají dojem, že v hodinách není dostatek času na rozvíjení těchto dovedností, protože je potřeba probrat velké množství učiva. Opak je však pravdou, čas věnovaný této oblasti není ztracený, je efektivně využitý pro rozvoj klíčových kompetencí, které jsou součástí Rámcového vzdělávacího programu (Hansen Čechová 2009).



Sebehodnocení žáků má užitečné účinky také pro učitele, kteří díky němu získají pohled na výuku z jiné perspektivy. Učitel, jako pozorovatel, nemůže vnímat, co přesně se v žácích odehrává. I proto je rozvíjení sebehodnocení u žáků důležitou součástí vyučování (Kratochvílová 2011). „*Komplexní proces rozvíjejícího hodnocení vychází z partnerského vztahu mezi učitelem a žákem.*“ (Kratochvílová 2012, s. 156). Díky správnému rozvíjení sebehodnocení a umožnění této činnosti žákům ve škole učitel v žácích podporuje budování vlastní sebeúcty, tzv. „imunitního systému osobnosti“, který může být žákům velkou oporou v průběhu jejich života ve škole i mimo ni (Kopřiva a kol. 2016, s. 274).

## 2.2.8 Vrstevnické hodnocení

„Ve třídě je více než jeden učitel,“ tak zní název jedné z metod formativního hodnocení, která využívá právě vrstevnického hodnocení. Spočívá v tom, že žáci se učí od sebe navzájem, mnohdy tato forma může být efektivnější, než veškeré snahy učitele. S tím souvisí i vrstevnické hodnocení, jehož podstatou je právě hodnocení žáků mezi sebou. Pro tuto formu hodnocení je však nutné mít stanovená pravidla a doporučuje se začínat nejdříve písemnou formou, kdy si žáci mohou v klidu rozmyslet, jak své úvahy podat. Tato forma je velmi citlivá na vztahy mezi spolužáky a mohou při ní nastat velmi ošemetné situace. Proto je dobré žáky už od počátku vést k pozitivnímu hodnocení. Jednou z metod může být například „Uznání a otázka“, kdy žák nejdříve pochválí svého spolužáka za něco, co se mu líbilo nebo co se mu povedlo a poté mu položí otázku, ve smyslu co by mohl ještě zlepšit nebo na co by si příště měl dát pozor. Je vhodné tuto formu hodnocení propojovat jak se sebehodnocením, tak se slovním hodnocením od učitele (Starý, Laufková 2016).

Díky vrstevnickému hodnocení jsou žáci motivováni k lepšímu výkonu a dokáží vyvinout větší snahu (Mareš 2013). Toto hodnocení žáci mnohdy lépe přijímají, jelikož je podáno srozumitelným jazykem, který je dotyčnému blízký. Kopřiva a kol. (2016, s. 241) zdůrazňují, že je důležitá: „*stálá péče o sociální klima a dobré vztahy mezi dětmi, spolupráce dětí při výuce a jejich spoluúčast na dění ve škole. A také udržení a rozvíjení vnitřní motivace dětí k učení a práci.*“ K tomu může přispět právě využívání vrstevnického hodnocení.

## 2.2.9 Portfolia

Portfolio je soubor žákovských prací, produktů a dokumentů, které sledují žákův vývoj. Tyto produkty jsou shromažďovány během učebního procesu a cílem je sledovat, kam se žák za dané období posunul. Tento pokrok může sledovat sám žák, a to by ho mělo

motivovat k dalšímu postupu. Stejně tak portfolio umožňuje prohloubit spolupráci učitele a žáka na procesu hodnocení. Dále ukazuje další cestu, jak žáka hodnotit dle individuální normy, nikoliv sociální. Jsou zde více zřetelné pokroky i u žáků, kteří nedosahují úspěchu tak často, například u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Slavík 1999). Portfolio by mělo podávat komplexní informace o žákovi, o jeho osobnosti, schopnostech a přáních. Díky tomu lze pomocí portfolio hledat nové možnosti žákova rozvoje a podněcovat ho v sebehodnocení (Hansen Čechová 2009). Portfolio poskytuje také možnost hodnotit žáka v dlouhodobějším časovém horizontu. To může probíhat i způsobem rozhovoru učitele se žákem nad tímto portfoliem nebo tento dokument může sloužit i jako podklad, nad kterým jsou vedeny třídní schůzky, tj. rozhovor mezi učitelem, žákem a rodiči (Starý, Laufková 2016).

Je rozlišováno několik typů portfolio. Jedním z nich je portfolio pracovní, do kterého si žák vkládá téměř vše, co vytvořil. V takovém případě Košťálová, Miková a Stang (2008) doporučují věnovat jednou za čas hodinu pro hodnotící dílny, tzv. inventury portfolio, kdy si každý žák projde své práce, pomocí lepících barevných papírků přikládá k vybraným pracím komentáře. Pak žáci pracují ve dvojicích, kdy si komentují stejným způsobem některé práce navzájem a nakonec si jednotlivá portfolio projde sám učitel a hledá důkazy pokroku. Dalším, o něco stručnějším, typem portfolio je dokumentační, kam si žák ukládá jen některé práce, na základě kterých je pak hodnocen jeho pokrok. Tento typ může sloužit jako podklad právě pro výše zmíněné třídní schůzky. Třetím typem je portfolio reprezentační, do kterého si žák ukládá pouze své nejlepší práce, toto pak slouží, jak již z názvu vyplývá, k žakově reprezentaci, například při přijetí na jinou školu. Tento poslední typ portfolio slouží už k sumativním účelům (Košťálová, Miková, Stang 2008).

## 2.3 Inovativní pojetí hodnocení v současné škole

V této kapitole bude popsán princip zpětné vazby a proč je tato činnost ve škole tak důležitá, v souvislosti s tím budou také vysvětleny zásady práce s chybou. Třetí podkapitola s názvem Znaky inovativního hodnocení, se bude zabývat tím, podle čeho se usuzuje, že je hodnocení inovativní. Jaké má takové hodnocení typický průběh a zásady. S tím souvisí poslední podkapitola Zavádění formativního hodnocení, které je považováno za inovativní. Zde bude podrobněji popsáno, čeho všeho by se měl učitel držet, aby takové hodnocení mělo smysl a aby si sám sobě příliš nepřitěžoval.

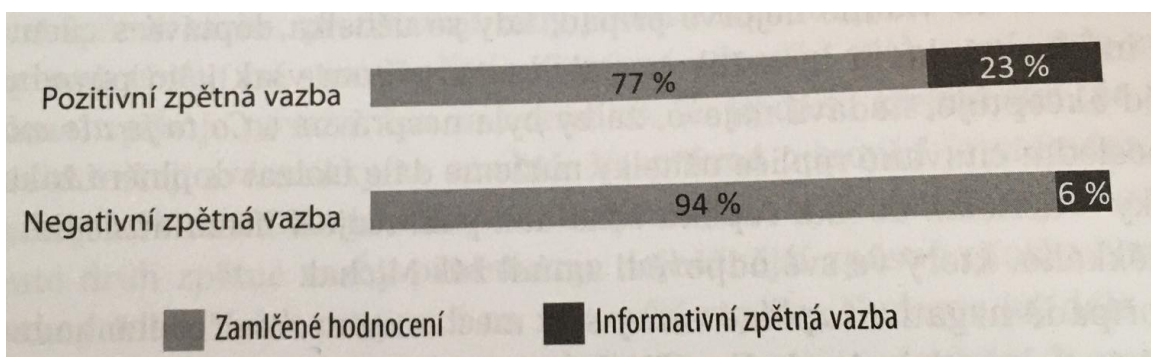
### 2.3.1 Práce s chybou

Chyba je odlišnost od plánovaného výkonu. Žák, který si osvojuje novou látku a zkouší nové postupy, přirozeně chybuje. Úkolem učitele by mělo být naučit žáka tyto chyby odhalit, poučit se z nich a na základě toho najít správné řešení. Chyba není zlem, ale příležitostí (Slavík 1999). Chybu lze považovat také za motivační prvek, ovšem s podmínkou, že byly odhaleny její příčiny. Tento proces má dle Kuliče (1992) čtyři fáze. V první fázi dochází k detekci chyby, tj. zjišťování a odhalování. Druhou fází je její identifikace, kdy se žák nebo učitel zabývá tím, v čem chyba spočívá. Ve třetí fázi je chyba interpretována, tzn. daný jev je znovu rozebrán a nakonec ve čtvrté fázi dochází k její korekci, nebo-li opravě. Učitel by se ale neměl upínat jen k chybě a zpětné vazbě na ni. Ve vyučování by se mělo pracovat i s bezchybnými výkony (Starý, Laufková 2016).

### 2.3.2 Zpětná vazba

Aby se žák mohl ze své chyby poučit, je třeba mu poskytnout náležitou zpětnou vazbu. V této kapitole bude popsán její význam a zásady. Lze se setkat s rozdělením pojmů zpětná vazba a hodnocení. Je pravda, že tyto dva pojmy se liší, ovšem hledat mezi nimi rozdíly je bezúčelné. Tyto dva pojmy spolu především vysoce souvisí. Přičemž zpětná vazba je velice důležitou součástí hodnocení. Dle Starého a Laufkové (2016) je zpětná vazba reakcí na výkon s cílem ho zlepšit. Čili jedná se spíše o popis výkonu, který by měl poskytovat co nejkonkrétnější informaci vykonavateli. Zpětná vazba je důležitým prostředkem pedagogické komunikace. Z časového hlediska lze rozlišit zpětnou vazbu okamžitou, která probíhá jako reakce bezprostředně po výkonu, mnohdy je tento typ účinnější, protože žák

se může ze svých chyb okamžitě poučit a snáze dokáže rozpoznat proč postupoval právě takto. Druhým typem je zpětná vazba s časovou prodlevou. I tato má své výhody, učitel si může svoji reakci náležitě rozmyslet a zvážit více faktorů, které mohly výkon ovlivnit. Časová prodleva nesmí být však delší než je nezbytně nutné. Žák po čase už zapomíná, proč a jak postupoval a hůře se pak ze svých chyb poučuje. Načasování je jedním z nejdůležitějších faktorů efektivní zpětné vazby. Šed'ová, Švaříček a Šalamounová (2012) upozorňují na tzv. zamlčenou zpětnou vazbu. V níže uvedeném grafu znázorňují, jak běžné je setkat se s ní ve vyučování. Tento pojem autoři vysvětlují jako mechanismus, kdy žákova odpověď není nijak zvlášť zhodnocena. Zda byla odpověď správná či nikoliv usuzují žáci z toho, zda učitel pokračuje k další otázce či se uchyluje k zopakování původní otázky, případně s nějakými doplňujícími informacemi.



Obr. 4: Zamlčené hodnocení versus informativní zpětná vazba (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová 2012, s. 118).

Dalším faktorem pro efektivní poskytování zpětné vazby je způsob, jakým je poskytována. Je vhodné užívat popisný jazyk, jehož zásady jsou popsány v kapitole Slovní hodnocení. Je důležité zpětnou vazbu vztahovat k úkolu a nikoliv k osobě. Také je lepší využívat formulací vztahujících se k budoucnosti, kam má žák směřovat a jak, než-li se ohlížet do minulosti. Dále je doporučováno výsledek vztahovat k cíli, který musí být ovšem předem známý. Učitel pak může lépe a konkrétněji popsat, co žák splnil a co nikoliv a co může udělat proto, aby si příště vedl lépe. Zpětná vazba může hrát vysokou roli i z hlediska motivace. Dle Wiliama (2016, s. 105) je jediným důležitým cílem zpětné vazby reakce příjemce. Zpětná vazba, která se s touto reakcí neseťká je naprostá ztráta času. Je ovšem velmi obtížné poskytovat správnou zpětnou vazbu. Jelikož závisí i na kontextu dané situace, na rozpoložení příjemce i poskytovatele, na jejich vztahu a na konkrétním úkolu. Aby žáci byli schopni zpětnou vazbu přijímat a efektivně s ní pracovat, je třeba je této dovednosti naučit. Žáci se musí naučit věřit ve vlastní schopnosti a ve vlastní pokrok. Pozitivní vlivy zpětné vazby na proces učení byly jednoznačně výzkumně prokázány (Scheerens & Bosker 1997; Torrance & Pryor 2001; Chappuis 2005; Marshall 2011;

Shepard, et al. 2012 in Stará, Starý 2018). Smith (in Laufková 2014, s. 114) svým výzkumem zaměřeným na reakce žáků na zpětnou vazbu dokazuje, že žáci nevyhledávají pouze negativní zpětnou vazbu a kritiku, chtějí vědět, jak se mohou zlepšit, chtějí nějaký návod. Preferují také poskytnutí kritérií, které lépe vymezí jednotlivé známky. Obecně žáci vyhledávají zpětnou vazbu a vysvětlení známky.

### **2.3.3 Znaky inovativního hodnocení**

Od roku 2005 se začíná prosazovat přístup k hodnocení zvaný hodnocení pro učení (assessment for learning), oproti tomu existuje přístup hodnocení učení (assessment of learning), který se ale v posledních letech začíná upozdat. Aby celý systém mohl fungovat a koncept hodnocení pro učení měl smysl, nelze se snažit stávající pojetí hodnocení úplně vytěsnit, je třeba, aby se alespoň nějaký čas tyto dva koncepty vzájemně doplňovaly stejně jako sumativní a formativní hodnocení. V řadě zemí se už formativní hodnocení setkává s uznáním v legislativě a s podporou učitelů v jeho vykonávání. K tomuto procesu na mezinárodní úrovni silně přispěla organizace OECD (Birenbaum a kol. 2015).

Mezi nejpodstatnější znaky inovativního přístupu ke školnímu hodnocení se řadí obrat k příjemci, čili žákovi. Hodnocení by mělo být především prostředkem zpětné vazby žákovi k jeho výkonu s návodem, jak dále postupovat. Dle Čapka (2014) je mnohdy důležitější přihlídnout k procesu, kterým se žák ubíral k cíli, než-li k výslednému výkonu. Učitelé by měli upustit od bazírování na reprodukci dat a soustředit se spíše na rozvíjení a hodnocení dovedností a postojů. *„Neexistuje předmět, který by nebyl vědomostní, dovedností a výchovný zároveň.“* (Čapek 2014, s. 108). V inovativních přístupech k hodnocení by mělo být učitelovou snahou nalézt v každém žákovi jeho silnou stránku a tu rozvíjet, nikoliv pátrat po chybách a soustředit se pouze na ně. Je důležité oprostít se od přesvědčení, že účelem hodnocení je určit, kdo je lepší a kdo horší, to není cílem hodnocení. Také není až tak důležité být spravedlivý učitel, protože tato myšlenka je v rozporu s individuálním přístupem. Každý žák má jiné limity a jiné předpoklady, dva mohou vyvinout stejné úsilí, ale výsledek se může nesrovnatelně lišit. Není až tak podstatné jakým způsobem je žák hodnocen, podstatné je, jak tento způsob žákovi pomůže zlepšit jeho výkon. Proto je dobré hodnotící postupy střídat a využívat pestré metody (Čapek 2014).

Díky inovativním formám hodnocení má tedy každý žák šanci na úspěch. Hodnocení je pozitivní, zjednodušeně řečeno počítají se správné odpovědi, nikoliv chyby. Na každé

žakově práci je možné nalézt něco, za co ho pochválit. K tomu se pak snáze připojuje výtka, u které by ale neměla chybět rada. Hodnocení by mělo být co nejkonkrétnější. Učitel se nesoustředí jen na slabé stránky, které je potřeba zlepšit, ale věnuje se také žakovým silným stránkám, které se mohou zdokonalovat. Učitel se vyjadřuje konkrétně, využívá popisného jazyka. Žákovi je umožněno zhodnotit se sám a stanovit si vlastní cíle. Stejně tak je občas zařazováno vrstevnické hodnocení, kdy se žáci hodnotí mezi sebou. Umí se mezi sebou pochválit a podpořit se nebo se to alespoň učí. Učitel nesrovnává žáky mezi sebou, ale pouze žáka se sebou samým a s jeho vlastním pokrokem. Snaží-li se učitel být žakovým pomocníkem a ne diktátorem, dalo by se říci, že se snaží o inovativní formy hodnocení.

### **2.3.4 Důvody pro zavádění formativního hodnocení**

Za průnik inovativních forem hodnocení by se dalo považovat hodnocení formativní, které začíná být v poslední době stále více diskutované. Velký vliv na zvýšení zájmu o formativní hodnocení měli určitě autoři Black a Wiliam, kteří v roce 1998 publikovali významný článek *Inside the black box*, který vyvolal mnoho reakcí. Autoři poukazovali zejména na to, jaké formy hodnocení využívat, aby vyhověly potřebám jednotlivých žáků. Dále se v textu zabývali otázkou, jak celkově zlepšit přístup k hodnocení, aby sloužilo primárně žákům a aby tak dostávali možnost se zlepšit. Autoři se pozastavují nad problematikou, která je dle nich základem problému. Zvyšování standardů vyučování bylo ponecháno zcela na učitelích bez větších známek pomoci. Řešení této situace vidí autoři právě ve formativním hodnocení, které je dle nich klíčem k efektivnímu učení (Black, William 1998).

Zvýšený zájem lze pozorovat i díky výzkumu iniciovanému mezinárodní Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), jehož závěrem je zjištění, že je málo kladen důraz na poskytování zpětné vazby žákům, která by napomáhala učení. Řadu výzkumů ze zahraničí uvádí Spurná (2019) závěrem jednoho z výzkumů je následující tvrzení: *„Zapojení kvalitních zpětných vazeb v primárním vzdělávání může mít dokonce dlouhodobé účinky na samoregulaci a motivaci žáků ve středním vzdělávání a mělo by být proto podporováno.“* (Leenknecht & Prins, in Spurná 2019, s. 27). Také na výsledcích mezinárodních výzkumů PISA (Programme for International Student Assessment), které testují patnáctileté žáky ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti a výzkumy TIMSS, které testují žáky 4. a 8. ročníků základních škol v matematice a přírodovědných

předmětech, dokazují, že žáci, kteří jsou hodnoceni formativně dosahují v průměru lepších výsledků než žáci, kteří jsou hodnoceni sumativně (Starý, Laufková 2016).

Ve světě bylo realizováno několik dalších výzkumů, které dokazují efektivnost formativního hodnocení. Black a Wiliam (in Greger, Ježková 2006, s. 230, 231) se svým výzkumem pokusili dokázat, že „*žáci, kteří jsou hodnoceni formativně, dosahují v průměru lepších výsledků než žáci, kteří jsou hodnoceni převážně sumativně.*“ Toto tvrzení se jim podařilo potvrdit, mimo to se objevila ještě další zajímavá zjištění. Vyšlo najevo, přestože se úroveň vyučování nesníží, že díky formativnímu hodnocení dosahují i slabší žáci větších úspěchů. Autoři zdůrazňují, že tímto způsobem lze zvýšit spravedlnost v hodnocení.

V České republice v současné době probíhá projekt Zavádění formativního hodnocení na základních školách. Je podporován Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy a neziskovou organizací EDUkační LABoratoř. Cílem projektu je rozšířit metody formativního hodnocení a pomoci učitelům s jejich zaváděním. Květa Sulková, vedoucí metodička vzdělávací laboratoře EDULAB, vidí v zavádění formativního hodnocení způsob, jak pomoci každému žákovi v procesu učení a především jak ho k učení motivovat a umožnit mu být úspěšný. Zastává však názor, že plošné zavedení formativního hodnocení ze strany ministerstva školství by nemělo smysl. Přiklání se k variantě podpory učitelů a škol právě od ministerstva školství, ve formě dalšího vzdělávání učitelů, odborného mentoringu, síťování škol a možnosti sdílení (formativne.cz 2020). Oproti tomu Spurná (2019, s. 34) doporučuje zavést formativní hodnocení, respektive přístup hodnocení pro učení, plošně. Zdůrazňuje ale, že k tomu je potřeba vybudovat podpůrnou platformu pro učitele a že výsledky nebudou zřejmé v horizontu jednoho či dvou let. Je proto důležité uchopit celé vyučování ve prospěch formativního hodnocení ve smyslu hodnocení pro učení. Vyzdvihuje konstruktivistické pojetí výuky a práci s chybou jako důležité aspekty pro zaznamenání dílčích úspěchů.

### **2.3.5 Způsoby pro zavádění formativního hodnocení**

Nelze nalézt univerzální návod a postup, jak formativní hodnocení zavádět. Lze se ovšem dočíst spoustu užitečných rad a doporučení, které jsou v této kapitole shrnuty. Jednou z metod formativního hodnocení je využívání slovního hodnocení. Není zaručeno, že žáci z absence známek na úkor slovního hodnocení budou mít radost. Časem snad ano, ale „zvyk je železná košile“. Proto je nutné žáky na očekávané změny připravit a začínat

malými krůčky. To i z důvodu, aby se sám učitel mohl nové metody hodnocení a učební postupy naučit. Například již zmíněné slovní hodnocení by si měl učitel trénovat předem, než jej ve třídě oficiálně zavede. Poskytovat kvalitní slovní hodnocení není úplně jednoduché, ovšem není to také nic, co by se nedalo naučit. Je důležité dodržovat zásady popisného jazyka a vyjadřovat se velmi konkrétně, hodnotit práci a ne žáka a nesrovnávat žáka s ostatními. Slovní hodnocení je ale jen jedna část formativního hodnocení, se kterou je dobré postupně začínat hned v počátcích. Aby se tato forma dala využít i v sumativní formě doporučuje se dělat si o žácích poznámky, tzv. jejich portfolia, která si ale vede učitel. Aby byl obrázek komplexnější, měl by si učitel vytvářet prostředí pro pozorování. Jako záznam tohoto pozorování lze využít psané poznámky, ale i fotografie či videa. Tyto poznámky lze pak využít i při rodičovských schůzkách. Učitel díky tomu získá pevnou půdu pod nohama a hmatatelné důkazy (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

Košťálová, Miková a Stang (2008, s. 13) zdůrazňují: „*Převzít nové postupy a formy hodnocení bez změny výuky a učení však nemá smysl.*“ Pro fungování formativního hodnocení je důležité naučit se žákům říkat, kam směřujeme, co je cílem hodiny nebo aktivity. Ne vždy je smysluplné tento cíl sdělovat předem, do konce hodiny by ale měl zaznít. Díky tomu, že žáci vědí, jaký má daná hodina cíl, je snazší udržet jejich pozornost a tím, že vědí, co se od nich očekává je možné na konci hodiny snáze zhodnotit, jak se komu dařilo. Jak Yogi Berra, bývalý baseballový hráč týmu New York Yankees, jednou pronesl: „Když nevíte, kam jdete, můžete také dojít někam úplně jinam.“ (Wiliam, Leahyová 2016).

V souvislosti s tím se pak doporučuje začít s využíváním kritérií. Důležité je uvědomit si, že učební cíl nemusí být totožný s tzv. kritériem úspěchu. Na kritérium úspěchu by měla dosáhnout většina žáků. Stanovit správná a smysluplná kritéria může být pro některé učitele také oříšek, se vším se ale dá pracovat. Ze začátku může být formulace kritérií poněkud časově náročná, výhodou ale je, že se tato kritéria dají užívat opakovaně jen s drobnými úpravami. Dobré je se na tvorbě kritérií podílet společně s kolegy a tato kritéria si potom sdílet. Starý a Laufková (2016) při tvorbě kritérií doporučují nejdříve stanovit výukové cíle, a k nim pak příslušné indikátory, jinak řečeno deskriptory, tj. ukazatele kvality. Prvně je dobré určit si čím se bude vyznačovat kvalitní a dobře provedená práce (1. indikátor), poté popsat, jak vypadá podprůměrná práce (poslední indikátor), a nakonec stanovit „něco mezi“. Někteří autoři doporučují pouze tři indikátory, jiní čtyři, aby se bylo možné vyhnout průměru. Hodně pedagogů ale využívá indikátorů pět, které pak mohou vyjádřit číselně, tj. známkou. Je možné také vytvářet různé sady kritérií, tj. k jedné práci se



vztahuje více kritérií s příslušnými indikátory. Pro ukázkou je zde uvedena tabulka kritérií pro přednes básně.

	Indikátor 1	Indikátor 2	Indikátor 3
Kritérium 1 výslovnost	Vše je dobře srozumitelné.	Žákovi není občas rozumět, ale snaží se.	Výslovnost je nedbalá.
Kritérium 2 hlasitost	Odpovídá obsahu básně.	Mluví tiše, avšak je slyšet.	Slabá
Kritérium 3 neverbální projevy	Mimika i gesta jsou přiměřené textu.	Drobné nedostatky, žák si hraje s rukama apod.	Nepřiměřené pohyby těla, drbání, přehnaná gestikulace.
Kritérium 4 obsah	Text zná perfektně.	Občas se mírně zastaví, je třeba nápověda.	Jen útržkovitá znalost textu.

Tabulka 1: Tabulka s kritérii pro přednes básně (Bárta 2021, s. 9).

Je důležité s indikátory pracovat citlivě a stanovit je přiměřené, tak aby na úspěch mohli dosáhnout všichni. V této souvislosti je vhodné připomenout jednu z vývojových teorií osobností Zóna nejbližšího vývoje, kterou definoval významný ruský psycholog Lev S. Vygotskij, jejíž podstatou je prostor mezi tzv. aktuální úrovní dítěte a potencionální úrovní dítěte. Aktuální úroveň, tj. kde se dítě právě nachází a co umí a potencionální úroveň, tj. kde by se mohlo nacházet, bude-li mu poskytnuta vhodná pomoc a podpora. S touto myšlenkou je vhodné výše zmíněné indikátory definovat. Při takto formulovaných kritériích a indikátorech žáci vědí, co konkrétně se po nich žádá, vědí, co mají udělat pro to, aby úkol splnili. Aby nedošlo k nedorozumění, doporučuje se kritéria s žáky předem projít a vysvětlit. Postupem času lze nechat žáky podílet se na tvorbě samotných kritérií.

V následujícím odstavci budou uvedeny ještě další zásady, kterých je dobré se držet, aby formativní hodnocení fungovalo. Děti jsou přirozeně zvědavé, tzn. že i žáci ve škole touží po znalostech. Úkolem učitele je v žácích tuto touhu podporovat a prohlubovat. Jednou z možností může být správné pokládání otázek nebo i využití jiných typů vět. V následující tabulce jsou uvedeny nejčastější chyby, kterých se učitelé při pokládání otázek dopouštějí.

Pokládání ...	Neschopnost ...
- příliš mnoha otázek najednou.	- opravit špatné otázky.
- otázek, na které učitel rovnou sám odpoví.	- naznačit změnu typu otázky.

- otázek pouze těmi nejchytřejšími a nejoblíbenějšími žáky.	- poskytnout žákům čas na přemýšlení.
- těžkých otázek příliš brzy.	- věnovat pozornost odpovědím.
- otázek zastrašujícím způsobem.	- vidět důsledky otázek.
- irelevantních otázek.	- stavět na odpovědích.
- stále týchž druhů otázek.	

Tabulka 2: Časté chyby při pokládání otázek (G. Brown a Wragg in Wiliam, Leahyová 2016, s. 71).

Wiliam a Leahyová (2016) uvádějí několik rad, jak se těmto chybám vyvarovat. Učitel může místo otázek využít oznamovací výroky, reflektivní reformulace, vyslovení názoru, vyjádření zájmu nebo odkaz na jiného žáka. Ze všeho nejdůležitější je, poskytnout žákům dostatek času na přemýšlení. Pokud na to učitel není zvyklý, může mu v takovou chvíli i jen pár vteřin připadat nekonečných, ale právě těchto pár vteřin je pro mnohé žáky velmi cenných. Učitelé jsou často zvyklí, že hodina běží jako o závod a při tázání hned vyvolávají bystré žáky, kteří se už hlásí o odpověď. Jednou z metod formativního hodnocení, která by učiteli mohla tento úkol usnadnit je: „hlásí se jen ten, kdo má otázku“. Díky tomu na učitele nenaléhají žáci, kteří odpověď už vědí, musí se zamyslet všichni a učitel pak náhodně vybírá, aniž by věděl, kdo na odpověď přišel a kdo nikoliv. V návaznosti na to se může pak rozvinout diskuze a žáci i učitelé jsou nuceni se naučit pracovat s chybou pozitivně, aby tato metoda mohla efektivně fungovat. Další metodou, která může napomoci správnému využívání otázek, může být nechat vymýšlet otázky samotné žáky. Existuje výzkum, který odhaluje, že hodina věnovaná vytváření otázek má větší efekt, než hodina věnovaná zodpovídání otázek (Foos a kol. in Wiliam, Leahyová 2016, s. 83). Proto může být účelné, když místo testů, které mají žáci vyplnit, obdrží prázdný papír, na který mají samotný test vytvořit. Tím učitel zjistí, co si žáci myslí, že se učí a utvoří si tak poměrně spolehlivý obrázek o tom, jak žáci učivo vnímají. Pro lepší využívání otázek Fisher (2011, s. 31) doporučuje:

- Dávat méně otázek, ale promyšlených.
- Dožadovat se lepších odpovědí. (Čím méně otázek učitel pokládá, tím více času má na získání více a kvalitních odpovědí.)
- Povzbuzovat žáky v kladení otázek. (Ocenit jejich odpovědi, ale i otázky.)

Pro zavádění formativního hodnocení existuje ještě mnoho dalších rad. Dokonce i v českém jazyce lze nalézt publikaci, která má spoustu takových tipů a triků pěkně sesumarizovaných, nese název Zavádění formativního hodnocení. Jejimi autory jsou Dylan

Wiliam a Siobhám Leahyová a poměrně názorně zde ukazují jednotlivé zásady formativního hodnocení. Tato kniha může dobře posloužit i pedagogům, kteří se na své škole ojedinele snaží o inovativní formy hodnocení. Může jim být dobrým rádcem i oporou.

## 2.3.6 Metody formativního hodnocení

V následující kapitole bude stručně uvedeno několik metod formativního hodnocení a jejich podstata. Tyto metody lze zařadit i do tzv. běžných vyučovacích hodin. Učitelé, kteří svůj způsob hodnocení nechtějí hned nazývat formativní, se zde mohou také inspirovat a zkusit některé z metod využít ve své praxi.

Možná nejznámější metoda se nazývá Semafor, spočívá v tom, že každý žák má čtyři barevné kelímky, papírky nebo něco podobného. V případě, že má žák navrchu zelenou barvu, znamená to, že úkol zvládá sám. Při žluté nebo oranžové barvě má malý problém, potřebuje ještě trochu času, červená barva značí, že si žák vůbec neví rady a potřebuje pomoci a modrá barva znamená, že žák má hotovo a může pomoci spolužákům.

Metoda zvaná A-B-C odkazuje na výše zmíněné pravidlo: „Ve třídě není jen jeden učitel.“ Pokud si žák s něčím neví rady, nejdříve (A) se zeptá souseda, pokud si neví rady soused, zeptá se jiného spolužáka (B), pokud ani ten nedokáže poradit, teprve se žák obrací na učitele (C).

Další metoda, která již byla v textu zmíněna, je Uznání a otázka. Kdy se žáci učí vrstevnickému hodnocení a mají za úkol svému spolužákovi říci, co se mu povedlo, za co ho oceňují a doplnit to otázkou, ve smyslu, co si myslí, že by mohl udělat příště lépe. S touto metodou se doporučuje začínat v písemné formě, aby se žáci naučili formulovat jak uznání, tak otázku.

Zajímavou metodou je Hlas se, jen když máš otázku. Princip metody vyplývá již z názvu, slouží k tomu, aby byli nuceni přemýšlet všichni žáci a aby se učitel naučil dávat žákům dostatečný čas na rozmyšlenou.

Metoda, kterou již možná spousta učitelů využívá je Vzájemné opravování cvičení či textů. Zde je důležité dobře zvážit dvojice, které si cvičení navzájem opravují a upozornit žáky, aby na konci zaznělo doporučení, kam a jak se spolužák může dále posouvat.

Rychlou a přehlednou metodou jsou Pohyby. Učitel se zeptá na něco jako: „Splnil jsi dnes cíl?“ nebo „Jsi spokojen s tím, co jsi se naučil?“ a žáci pohybem na předem dané škále

naznačí svou odpověď. Například rukou u země, že spokojeni nejsou a zvednutou rukou, že naopak ano. Nebo může být ve třídě vymezen prostor jako škála od nejlepšího po nejhorší nebo mohou posloužit jen palce nahoru a dolu či nějaké emotikony, které znázorňují žákův stav.

Komunitní kruh, poměrně rozšířená metoda i ve třídách, kde své hodnocení učitelé nenazývají formativní. Jejím cílem je nechat žákům prostor, aby zhodnotili svou práci, sdělili, co se jim dařilo a co nikoliv a jaké pocity tuto práci doprovázely. V případě potřeby učitel klade vhodné otázky. Je žádoucí, aby se během daného období zapojili všichni žáci.

Také pomocí grafických symbolů, např. smajlíků, může učitel zjistit, jak žáci hodnotí svůj výkon. Tyto symboly učitel rozmístí po třídě a žák se postaví k takovému symbolu, který nejvíce vystihuje jeho výkon. Může následovat doplňující otázka: Proč jsi se postavil právě k tomuto symbolu?

Rychlou a účinnou sebehodnotící aktivitou může být také Jedna věta na závěr, kdy žáci písemně odpoví na otázku: Co si myslíš, že ses v této hodině naučil? Žáci si pak své odpovědi mohou sdělovat, založit si je do portfolií apod.

Podobnou metodou je tzv. Minuta paper, kdy žáci odpovídají na dvě otázky: Jakou nejdůležitější věc jsi se dnes naučil a s jakou nezodpovězenou otázkou dnes odcházíš?

S tím souvisí aktivita zvaná Zamlžený bod. Principem této aktivity je, že žáci na papírek napíší čemu nerozumí, v čem nemají jasno, co jim je zamlženo. Učitel si pak na základě prostudování těchto odpovědí plánuje další výuku.

(Bárta 2021)

## 2.4 Komunikace s rodiči

Na prvním stupni základní školy je spolupráce s rodiči jedním z klíčů k úspěšnému vzdělávání žáků. První den nástupu do školy je považován mnohými rodinami za významnou událost. Pro dítě je tento den přínosem velkých změn, které se v jeho životě odehrají. Proto je velmi důležité, jak rodiče se školou respektive s učitelem spolupracují. Zejména v případě problémových žáků je tato komunikace zásadní. Rabušicová a Emmerová (2003) ve své studii vyzdvihují tři základní přístupy školy k rodičům. Jedním z nich je náhled na rodiče jako na problém, druhým přístupem je tzv. zákaznický, tj. rodič jako klient školy a třetí je partnerský vztah rodiče a školy. Některé výzkumy ukázaly, že až

80% rodičů se uchyluje právě k zákaznickému přístupu ke škole. To znamená, že od školy očekávají určitý servis, na jehož základě vybranou školu zvolili. Učitelé pak mají pocit, že tendence rodičů brát není ani zdaleka vyvažována tendencí dávat (Rabušicová a kol. 2004). Stejný výzkum také ukázal, že až 22% rodičů učitelé považují za problematické, to zejména z důvodu, že rodiče jednájí příliš nezávisle na škole. Z výzkumu také vyplynulo, že někteří rodiče přistupují ke škole v partnerském vztahu, který je žádoucí.

Učitel s rodičem může komunikovat různými způsoby. Mimo průběžnou elektronickou komunikaci skrz e-mail nebo školní portál jsou jednou z forem komunikace třídní schůzky. Na mnoha školách probíhají klasické třídní schůzky, kam přijdou jen rodiče do jedné třídy a třídní učitel jim často hromadně sdělí, jak si jejich děti vedou. Nyní se však rozmáhá trend triád, který je i v rámci formativního hodnocení doporučován. Na třídní schůzku dorazí rodič, případně oba rodiče, žák a třídní učitel. Žák je totiž ten, o koho tu jde a proto by měl být této příležitosti účasten. Společně pak všichni projednávají, co se žákovi podařilo a jakým směrem se bude ubírat dál. Pro tuto formu setkání jsou důležité základy správné komunikace především ze strany učitele (Krejčová 2014).

Čapek (2013) doporučuje čtyři základní zásady pro správnou komunikaci s rodiči. První je profesionalita. Ať už ve smyslu vedení výuky a motivovanosti žáků, kteří tento postoj přenáší na rodiče, tak i ve smyslu zapojení rodičů do chodu školy. Učitel jim má náležitým způsobem objasnit možnosti spolupráce, její pravidla s tím i rodičovská práva a povinnosti. Profesionální přístup Čapek také doporučuje při poskytování informací rodičům o prospěchu žáka. Tento tok informací by měl probíhat kontinuálně různými způsoby během celého školního roku a jeho cílem by pro obě strany mělo být dobro daného dítěte. Důležitý je pozitivní postoj učitele, který by tímto měl dát rodičům najevo svůj pozitivní vztah k žákovi, měl by se společně s rodiči radovat z úspěchů žáka a tím rodiče ujistit, že to s jejich dítětem myslí dobře. Tímto způsobem by měl pak učitel dát rodičům najevo, co by mohlo v domácí přípravě žákovi pomoci a co pro to mohou rodiče udělat. Další vlastností, kterou by měl učitel disponovat, je vstřícnost. Průběžně se zajímat o žákovo zázemí, jaké má na přípravu a se získanými informacemi vhodně nakládat. Vhodná komunikace s rodiči může mít pozitivní vliv na celkové vyučování.

## 3 Výzkumná část

Cílem výzkumné části je vyhledat inovativní přístupy k hodnocení v praxi a popsat výhody a nevýhody jednotlivých forem hodnocení. Dalším záměrem této části diplomové práce je u každého přístupu odhalit, jaký má vliv na žáka. V hodnocení svou roli hraje také rodič žáka, proto se zabýváme i touto otázkou a ptáme se učitelek na jejich zkušenosti a doporučení v oblasti komunikace s rodiči. Na základě zjištěných informací stanovíme konkrétní doporučení pro praxi.

Zaměřili jsme se na školy, kde se snaží využívat formativní hodnocení, jakožto průnik inovativních přístupů k hodnocení. Na základě odborné literatury byly vybrány jako zástupci inovativních forem hodnocení: formativní hodnocení, slovní hodnocení, kriteriální hodnocení, pozitivní hodnocení a v kontrastu s nimi sumativní hodnocení, klasifikace, normativní hodnocení a negativní hodnocení. Na tyto formy jsme se soustředili při výzkumu, pozorovali jsme reakce žáků a dotazovali se na zkušenosti s těmito formami učitelek. Dále byla zařazena podkapitola o portfoliích, jelikož jejich vliv na hodnocení stále stoupá a pro stoupající význam ve výuce byly vybrány také formy sebehodnocení a vrstevnického hodnocení, přičemž v rámci těchto kapitol je taktéž popsán jejich vliv na žáka. Dále je zde zařazena i podkapitola o práci s chybou, která je dle mnohých publikací základem efektivního procesu vyučování.

Pro výzkum jsme se rozhodli využít metody pozorování a polostrukturované rozhovory v návaznosti na sebe. Obě tyto metody jsou řazeny do kvalitativní formy výzkumu, jejíž specifika budou vysvětlena v následující podkapitole společně s postupy výše zmíněných metod. Dále budou popsány jednotlivé školy, ve kterých výzkum probíhal a vzápětí učitelky, u kterých bylo prováděno pozorování a následný rozhovor. V závěru se pokusíme shrnout poznatky dotazovaných učitelek a jejich rady do praxe.

### 3.1 Metodologie výzkumu

Základem kvalitativního výzkumu je podrobná analýza dat. Ta mohou být nashromážděna různými metodami. V tomto případě bylo využito pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Výhodou kvalitativního výzkumu je, že situace jichž je výzkumník účasten, ať už zevnitř nebo zvenčí, mají příslušný kontext a přirozené prostředí. Při tomto typu výzkumu dochází k přepisu terénních poznámek, které jsou následně analyzovány. Pro vytváření závěrů je zde využita induktivní metoda, tj. zobecňování konkrétních dat, která

byla během výzkumu nasbírána. Ve většině případů je cílem zjistit jak a hlavně proč se zkoumané subjekty v daných podmínkách chovají. Nevýhodou kvalitativního výzkumu je jeho časová náročnost. Aby data byla spolehlivá, je třeba čerpat z více zdrojů, tím stoupají časové nároky na výzkum (Skutil 2011). Další nevýhodou může být subjektivní zabarvení zjištěných dat výzkumníkem. Každá osobnost se soustředí na jiné oblasti a jevy, tím pádem si všímá jiných projevů a tím může být výzkum ovlivněn, má tedy nízkou reliabilitu. Oproti tomu v kvalitativních výzkumech je vysoká validita, díky jejich hloubkovému charakteru (Ivanová, Olecká 2010).

Pro první část výzkumu byla zvolena metoda pozorování, jejíž podstatou je sledování a analýza dějů. Konkrétní typ pozorování, který byl v této práci využit je přímé sledování reálných jevů, přičemž pozorovatel byl nezáčastněn dění, ale pouze přítomen v místnosti. Pozorování probíhalo v krátkodobém horizontu, kdy výzkumník měl na každé škole strávit jedno vyučovací dopoledne s vybranou paní učitelkou. Vzhledem k epidemiologické situaci byly však možnosti výzkumníků omezeny a proto se v některých případech museli uchýlit k alternativnímu řešení a to pozorování v online hodině při distanční výuce a nebo pozorování úplně vynechat (v případě žáků druhé třídy, kteří do školy chodili, ale přístup do školy nebyl umožněn třetím osobám).

Učitelům byl před výzkumem sdělen jeho cíl a že pozornost bude tedy zaměřena na formy hodnocení, které učitelka využívá. V hodině se i z tohoto důvodu objevilo více forem hodnocení, než by učitelka zařadila běžně.

Bylo provedeno nestandardizované pozorování, jehož cílem je snaha zaznamenat vše, co bylo možné vidět. Pozornost byla zaměřena především na hodnocení a na všechny možné formy, které paní učitelka využila. Na základě poznámek z pozorování byly stanoveny doplňující otázky pro následnou fázi výzkumu. Součástí terénních poznámek byli také spontánní rozhovory s učiteli před vyučováním či o přestávkách, ze kterých nebyl pořízen audiozáznam.

Druhou fází výzkumu byl polostrukturovaný rozhovor, který je kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Výzkumník má předem připravené záchytné otázky, které během rozhovoru doplňuje dalšími v reakci na odpovědi respondenta. V tomto případě byly stanoveny některé otázky už před návštěvou školy a některé byly doplněny na základě pozorování. Co bylo viděno a proč a naopak co se v hodinách nevyskytlo a proč. Dále byli respondenti dotazováni na otázky, které nemohly být zodpovězeny v průběhu pozorování, například: „Kdy jste začala s formativním

hodnocením a proč? Jak jste s novými metodami, které používáte, seznámila rodiče?“ nebo na otázky, jejichž odpovědi vzhledem ke krátkodobému charakteru pozorování nemohly být spolehlivě vysledovány, např.: „Jak se snažíte zajišťovat objektivitu hodnocení?“. Výhodou metody polostrukturovaného rozhovoru je autentičnost sdělení respondenta. Výzkumník si může všimnout neverbálních projevů a ptát se na dovysvětlení nejasností přímo v průběhu. Nevýhodou je riziko osobního zaujetí výzkumníka a časová náročnost nejen na samotný výzkum, ale především na analýzu získaných dat. Rozhovory trvaly od 40 do 90 minut.

Osobní přítomnost výzkumníka při pozorování byla možná pouze v jedné třídě v prvním ročníku a následný rozhovor s paní učitelkou trval 40 minut. V tomto případě byla paní učitelka ochotna vše zařídit tak, aby výzkumník opravdu mohl být při vyučování přítomen. Další pozorování už byla provedena online. V páté třídě byl výzkumník přítomen při hodině českého jazyka a matematiky, kdy následný rozhovor s paní učitelkou třídní trval 60 minut. Dalším respondentem byla paní učitelka, která primárně učí německý jazyk na druhém stupni, na prvním stupni ale učí přírodopis v páté třídě, kde pozorování probíhalo při jedné vyučovací hodině. Následný rozhovor trval 40 minut. Poslední část výzkumu byla provedena pouze formou rozhovoru nad materiály týkajícími se hodnocení, které paní učitelka nasbírala během své praxe. Tento rozhovor pak trval 90 minut. Pozorování v tomto případě nemohlo být provedeno z důvodu, že druhý ročník, ve kterém paní učitelka vyučovala, byl v prezenční výuce, ale vstup třetím osobám byl zakázán.

V rámci výzkumu jsou všichni respondenti a jejich zaměstnavatelé zachováni v anonymitě, jména jsou smyšlená a v analýze jsou uvedeny jen nejpodstatnější informace týkající se praktických zkušeností učitelek. Pro výběr respondentů jsme svou pozornost zaměřili na vyhledání škol, kde se snaží o zavádění formativního hodnocení a nebo jej už delší dobu využívají. Po oslovení těchto škol byl výběr učitelů závislý spíše na jejich ochotě sdílet své zkušenosti a nechat někoho cizího nahlédnout do vlastní výuky. Zpočátku jsme se setkali spíše s neochotou, protože paní učitelky si často nejsou jisté, zda hodnocení provádí opravdu formativně. Řada z oslovených s tímto teprve začíná a proto si nepřipadá dostatečně příkladná. Po čase se nám ovšem povedlo některé z nich přesvědčit, že i takové učitelky hledáme.

Pomocí výše zmíněných výzkumných metod bychom chtěli najít a popsat cestu, která se některým učitelům v zavádění inovativních forem hodnocení osvědčila. Dále popsat, které formy hodnocení jsou nejčastěji využívány ve školách, kde se zaměřují na formativní hodnocení. V návaznosti na to bude popsáno, jakou roli hraje rodič v procesu hodnocení.



Cílem výzkumu je vyhledat a popsat inovativní formy hodnocení využívané v praxi. Naším záměrem je tedy na příkladech z praxe ukázat možnosti využívání těchto forem hodnocení.

## 3.2 Škola A

### 3.2.1 Popis školy

Jako první v rámci výzkumné části byla navštívena malá vesnická škola, kde se nachází pouze ročníky prvního stupně. V každé třídě je maximálně 20 žáků, což poskytuje pedagogům další možnosti pro výuku. Ve škole se snaží žáky vést k umění přemýšlet, k tomu, aby se nebáli řešit problémy a uměli dobře komunikovat a spolupracovat v týmu. Při výuce se snaží vycházet z předpokladu, že žák se snáze a lépe naučí, když ho výuka baví. Ve škole se snaží žáky podporovat a rozvíjet je v tom, co jim jde a na co jsou nadaní. Těmto myšlenkám se snaží vyhovět i pomocí inovativních metod, které využívají ve výuce. Při hodinách matematiky se učitelé řídí metodou prof. Hejného. Všichni učitelé se s touto metodou ztotožňují a vyučují podle jejích zásad. Žáci pak mají možnost pokračovat na druhý stupeň na základní školu ve vedlejší město, kde tuto metodu používají také. Někteří ale pokračují na školu, kde se učí tradičním způsobem. Ohlasy jsou ovšem většinou kladné v obou případech. Žáci mají rozvinutější představivost a orientaci v prostoru oproti žákům vyučovaným tradičním způsobem. Pro výuku českého jazyka ve škole využívají metodu zvanou Sfumato, tzv. splývavé čtení. Podstatou této metodiky je naučit všechny děti čtení s porozuměním jejich vlastním tempem. Žáci se nejdříve učí několik jednotlivých písmen, ty pak spojují do slabik a mezitím si osvojují další písmena. Důležitou zásadou je, že dokud žáci nemají osvojené samotné písmeno (jeho podoba a zvuk), nelze jej používat ve slabice. Postupem času přibývají třípísmenná spojení, která si žáci spojují s celým slovem, poté už čtyřpísmenná smysluplná slova a až potom krátké věty. Tato metoda zastává přesvědčení, že dyslexie vzniká nedokonalou čtecí technikou a díky této metodě by dyslexie vznikat vůbec neměla (Sfumato, 2019). Dalším specifikem této školy je absence zvonění. Paní učitelky si tudíž mohou sestavovat vyučování dle naladění třídy a aktuálního počasí. Podmínkou je, že vše funguje, jak má. Vedení této školy poskytuje pedagogům velkou oporu, umožňuje jim se rozvíjet a podporuje je v jejich činnosti. Každý rok v srpnu, před začátkem školního roku, chodí učitelský sbor této školy na přednášky nebo semináře vedené psycholožkou, která je dle slov vybrané paní učitelky „*vždycky nakopne*“. Takovéto události určitě mají vliv na celkovou atmosféru v kolektivu pedagogů a také na jejich zdraví. Sama paní ředitelka zde zastupuje i funkci třídního učitele a stále hledá nové a lepší způsoby, jak udělat vyučování efektivnějším a zábavnějším.

### 3.2.2 Popis třídy a její specifika

Výzkumu se zúčastnil první ročník výše popsané školy, kam chodí 14 žáků. V den návštěvy jich zde bylo pouze 12, z toho 10 chlapců a 2 děvčata. Paní učitelka říkala, že je citelně znát klučí složení třídy, hlavně z hlediska způsobů motivace: „*Na holčičky funguje taková ta vnitřní motivace. Například když udělají domácí úkol, mají radost, že já jsem šťastná. Klukům je to jedno, jestli jsem šťastná nebo ne, jsou víc soutěživí, potřebují víc vnější motivace.*“ Z hlediska podpůrných opatření v této třídě se zatím u nikoho neprojevují žádné známky speciálních vzdělávacích potřeb, pouze u jednoho žáka mají rodiče pocit, že je nadaný na matematiku. To se neslučuje s názorem paní učitelky, ovšem žák se v blízké době chystá do pedagogicko-psychologické poradny. Dle paní učitelky je pravda, že mu matematika jde rychleji než ostatním, ale naopak zaostává, co se týče sociální stránky a fungování v kolektivu. Jeho nadání se snaží také vidět, ale zatím nemá stejný pocit jako žákovi rodiče. První třída je specifická tím, že žáci ještě nejsou zvyklí pracovat ve skupinách. Postupně se této dovednosti učí, učí se navzájem si naslouchat a radit si. Tato třída si vede poměrně dobře. Po čtyřech měsících už jsou někteří žáci schopni spolupráce a respektu druhých. K tomu mohou napomoci třídní pravidla, která jsou v této třídě vyvěšena na dveřích. Paní učitelka nechává tato pravidla tvořit samotné žáky. U prvňáčků je ovšem třeba více je usměrňovat a více jim s tvorbou pomoci. Většinou však pravidla dávají smysl a ve vyšších ročnících, dle slov paní učitelky: „*Už není ani moc potřeba jim do toho mluvit. Obvykle tam bývá to nejdůležitější někdy dokonce i některá pravidla navíc.*“ Prostor třídy byl zdoben výtvarnými pracemi žáků, písmeny napsanými všemi způsoby a několika dalšími pomůckami. Ve třídě bylo spousta prostoru, jeden koberec před interaktivní tabulí a druhý za lavicemi. Dále zde byla obyčejná tabule na křídly v čele třídy. Žáci seděli většinou po dvojicích. To napomáhá ve vedení ke spolupráci.

### 3.2.3 Paní učitelka Hana

Paní učitelka Hana má ve školství šestiletou praxi, z toho působila jeden rok jako vychovatelka a zbytek jako třídní učitelka na prvním stupni. Celou svou praxi absolvovala právě na výše zmíněné základní škole, kde je od začátku vedena k formativnímu hodnocení a dalším již zmíněným metodám. Na této škole si každá učitelka vede třídu od první až do páté třídy, což s sebou nese mnoho výhod. Mimo jiné žáci jsou už postupem času zvyklí na učitelčina gesta a vše probíhá rychleji. Na tuto školu nenastoupila cíleně, kvůli její filozofii, byla to prý shoda náhod. Formativní hodnocení jí přijde přirozené a velkou inspirací v začátcích jí byla paní ředitelka, ke které chodila na náslechy. Nyní při výuce

v první třídě opouští školu zhruba ve 14:00 s čistou hlavou. Z toho vyplývá, že počáteční časová náročnost na přípravy a inovativní metody hodnocení se s praxí také zkracuje. Co se týče organizace třídy, Hana ji zakládá na silné demokracii a uvědomělosti žáků. V hodinách často zaznívala otázka: „Souhlasíte?“ Ať už to bylo z důvodu, aby se všichni žáci zamysleli nad příkladem, tak i v případě, že si udělají přestávku nebo že půjdou ven. Na otázku, zda se Hana někdy setkala s odporem po takovéto otázce se mi dostala odpověď, že samozřejmě ano, v takovém případě se snaží žákovi vysvětlit, proč je dobré, aby to právě teď takto provedli a snaží se ho o tom přesvědčit, pak už většinou povolí a i když občas nerad, udělá, co se po něm žádá. Dle Hany je důležité dětem naslouchat. *„Nevnímat situaci tak, že já jsem dospělý a ty jsi dítě, takže vše bude tak a tak. Oni sami cítí, že jsem dospělá, pak není potřeba si hrát na nějakou přehnanou autoritu, oni jsou chytrí, i když si to někteří učitelé občas nemyslí.“* Je dobré stanovit rozumné hranice ale zároveň žáky respektovat. K tomu mohou dobře posloužit výše zmíněná pravidla, která je dobré pojmout způsobem, aby nám tady bylo dobře. Dále dle Hany je důležité žáky zaujmout, stále si s nimi hrát, a jak si je získáte, už je naučíte cokoliv. Na závěr uvedeme Hanino doporučení pro začínající učitele: *„Když začínáte učit, je dobré si obejít co nejvíce učitelů a pozorovat je při práci, abyste si udělali nějaký obrázek, abyste si řekli, tohle se mi líbilo. Hodně si toho zapisovat, nebát se to od nich okoukat. Oni už ty zkušenosti mají a vy si z toho vyberete, co vám je blízké. Myslím si, že formativní hodnocení má velký smysl a stojí za to ho zařazovat hned od začátku.“*

## 3.3 Škola B

### 3.3.1 Popis školy

Škola B se nachází ve větším městě a navštěvují ji žáci prvního i druhého stupně. Obvykle mívá dva až tři ročníky paralelních tříd na prvním stupni a dvě až čtyři třídy na druhém stupni. Co se týče výukových metod, i na této škole vyučují matematiku metodou prof. Hejného. V tomto případě žáci většinou plynule pokračují v této metodě i na druhém stupni. Ve školním vzdělávacím plánu jsou ústředním tématem klíčové kompetence a průřezová témata, která jsou konkrétně zařazena do vyučovacích předmětů. Z hlediska hodnocení je školní vzdělávací plán vcelku podrobný, ale ještě podrobněji je školní hodnocení vysvětleno ve školním řádu. V obou dokumentech jsou popsány klasifikační stupně a kritéria pro jejich získání, ale také využívání slovního hodnocení a jeho pravidla. Pro jasnější představu jsou v dokumentech uvedeny některé slovní obraty využívány ve slovním hodnocení. Součástí školního řádu je i tabulka s kritérii, která slouží k hodnocení výchovných předmětů. Jsou zde uvedena také pravidla pro hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rodiče jsou s prospěchem žáků seznamováni přes školní platformu, která umožňuje učitelům, kromě známek, psát žákům i slovní komentář k úkolu, ten si můžou přečíst i rodiče a náležitě s ním pracovat. V první a druhé třídě však učitelé do tohoto systému známky nezaznamenávají, ale využívají k tomu papírových žákovských knížek, kde mají možnost vyjádřit se k hodnocení i žáci. Ve škole probíhají třídní schůzky v prvním a třetím čtvrtletí formou triád, jejichž princip byl vysvětlen výše. Celá filosofie školy spočívá ve výchování zodpovědných lidí, kteří jsou motivováni k dalšímu učení, respektují se navzájem a umí se samostatně vyjadřovat a jednat. Aby se dařilo tuto vizi naplnit, pedagogové se snaží vytvořit pozitivní a bezpečné prostředí a klima třídy, ve kterém by se žákům dobře pracovalo. K tomuto účelu působí ve škole školní psycholog a speciální pedagog, jejichž služby mohou učitelé po domluvě kdykoliv využít a poradit se o řešení dané situace. V této škole se učitelé, kteří chtějí formativně hodnotit, scházejí jednou za čtrnáct dní. Každá schůzka má daný program, učitelé zde diskutují, co se jim osvědčilo a co nikoliv, konkrétně si pojmenovávají proběhlé události a společně si zadávají různé úkoly, například: „V příštích čtrnácti dnech zavedu do jedné metody formativního hodnocení nějakého dalšího kolegu.“ Jedna z vybraných učitelek velmi chválí tuto možnost, kde s kolegy sdílí různé nové techniky a zdroje. Spolupráce na úrovni kolektivu učitelů byla zdůrazňována i v několika odborných publikacích, tato škola tuto možnost nabízí a učitelé ji využívají.

### 3.3.2 Popis třídy a její specifika

Zúčastnili jsme se pozorování v páté třídě, která čítá 27 žáků, bohužel kvůli vládním nařízením pouze v online formě. Náslech proběhl ve dvou online vyučovacích hodinách českého jazyka a matematiky. Všichni žáci kromě dvou byli přítomni, respektive přihlášení. O jejich přítomnosti duchem lze polemizovat. Někteří opakovaně nereagovali na vyvolání, někteří si odmítali zapnout kameru a někteří pro toto všechno zkrátka podmínky neměli. Dle slov paní učitelky se online učí tak polovina třídy, ostatní nereagují, nechtějí. *„Ve třídě je mnohem snadnější udržet si jejich pozornost a namotivat je k práci.“* Za obvyklých podmínek je ve třídě k dispozici asistentka, se kterou je paní učitelka „jedna ruka.“ S touto třídou paní učitelka tráví první rok, přičemž ji přebrala po kolegyni, která třídu vedla od první do čtvrté třídy a poté odešla do penze. *„Jsme úplně odlišné, tahle skupinka to (formativní hodnocení) moc dobře nepřijímá, ale já se nedám.“*

V září třída byla na harmonizačním pobytu a vše se vyvíjelo slibně, bohužel koronavirová situace žákům a učitelům vůbec neusnadnila jejich soužití, ale i tak paní učitelka už pozoruje určité pokroky. Žáci se například v září báli udělat v čemkoliv chybu a báli se projevit, postupně se však paní učitelce společně se žáky daří tyto zábrany překonávat.

Bohužel jsme neměli možnost si fyzicky prohlédnout prostory třídy, v online prostředí však paní učitelka s žáky využívala tabulky, na které jsou žáci zvyklí ze školy, dále několik aplikací k procvičení učiva a sebehodnotící dotazníky. Někteří žáci spolupracovali aktivně jiní méně. Paní učitelka se však i přes nepřízeň osudu snaží žákům vytvářet podnětné prostředí pro další rozvoj a vzdělávání. Co se týče chování, paní učitelka považuje za důležité si na začátku roku společně se žáky stanovit šest až sedm pravidel, na jejichž dodržování se budou soustředit. Nejpodstatnější však je, aby tato pravidla vycházela od žáků, je pak mnohem snazší vysvětlit jim smysl jejich dodržování.

### 3.3.3 Paní učitelka Anežka

S paní učitelkou Anežkou jsme měli možnost pouze online formy setkání, i tak toto setkání bylo velmi inspirativní. Anežka se formativnímu hodnocení věnuje od počátku své praxe. I když to ve svých začátcích nepojmenovávala jako formativní hodnocení, uvědomuje si, že průběžnou zpětnou vazbu dětem dávala vždy. Nyní už jsou v dané škole k zavádění formativního hodnocení více než příznivé podmínky a proto je tento proces o něco jednodušší. Díky pravidelným schůzkám, které jsou ve škole pořádány, Anežka nyní provádí formativní hodnocení více vědomě. Z pozorování vyplynulo, že se zaměřuje na

poskytování dostatku času na rozmyšlenou. Toto se děje právě díky společným konzultacím na pravidelných schůzkách mezi učiteli, kde se zamýšlejí nad tím, jakým způsobem jsou žákům kladeny otázky a zda vůbec mají šanci na ně odpovědět. Pro zapojení všech žáků využívá Anežka metodu Dřívěk, kdy losuje jméno žáka, který bude odpovídat, ale pouze v situacích, kdy je to bezpečné.

Paní učitelka si myslí, že bez formativního hodnocení snad ani vyučovat nejde. Měla možnost před rodičovskou dovolenou vést si žáky od první třídy, kde pocítovala největší pokroky a nejpříznivější podmínky k tomu vést žáky k sebereflexi a zodpovědnosti za vlastní učení. Snaží se v dětech podporovat vnitřní motivaci, vyhnout se tomu, aby se žáci učili kvůli známám nebo pro bonbóny. V jejím přístupu se odráží filosofie celé školy. Vedení žáků ke zodpovědnosti za vlastní pokrok a práci se promítá ve všech směrech. V minulém roce jí byla umožněna práce s mentorem. Tuto možnost Anežka s radostí uvítala. Mentor jí hodně pomohl, mimo jiné, určit cíl hodiny, důkaz učení a společně s tím se zaměřit na efektivní reflexi žáků.

V minulosti každý rok měla připravenou celoroční motivační hru, v letošním roce se jí bohužel nepodařilo, vzhledem k podmínkám, tuto hru udržet. Nyní si však už není jistá, zda je to dobrý přístup, zda je to efektivně strávený čas. Zvažuje, jestli by nebylo lepší trávit čas aktivitami, které stmelí kolektiv nebo kterými se budou učit něco jiného, než to, že za to něco dostanou. „*Nechci tam budovat závislosti, na odměnách, na známkách.*“

Pro začátky s formativním hodnocením doporučuje literaturu, ale hlavně různé facebookové skupiny, kde učitelé diskutují a ptají se právě na toto téma. „*Formativní hodnocení má smysl a děti to vítají.*“

### **3.3.4 Paní učitelka Petra**

Paní učitelka Petra působí na této škole od počátku své kariéry. Začínala jako angličtinářka na druhém stupni a časem se dostala k výuce na prvním stupni, kde působí více než deset let. Nyní k motivaci a hodnocení žáků mimo jiné využívá celoroční hru, která je sice náročná na přípravu, ale paní učitelka si myslí, že díky tomu je snazší vytvořit ve třídě bezpečné prostředí, které je dle jejích slov základem vyučování a účinné práce s chybou. Jako formativní hodnocení začala svou činnost pojmenovávat teprve v minulém roce, kdy měla příležitost účastnit se mentoringu. Dle Petry byla tato možnost velkým přínosem, zejména ve směru, jak začít uvědoměle formativně hodnotit. K tomuto způsobu však Petra inklinovala již dříve ve své praxi. Říká, že většinou je to metoda pokus omyl, kdy zjišťuje,

co na žáky funguje a jak. V průběhu mentoringu byly s kolegyněmi zpočátku zklamané, protože čekaly, že dostanou hotové materiály, ze kterých budou moci čerpat. „*Nejdřív jsem se rozčilovala - kritéria, cíle - vždyť je to jako na veřejce, to je hrozný.*“ Mentoring probíhal způsobem, že lektorka sama učitelkám nic neprozradila, na vše si musely přijít sami. Nyní Petra uznává, že to bylo opravdu přínosné a že díky přístupu lektorky nyní cítí posun ve své praxi. „*Teprve až díky tomu mentoringu jsme pochopili, že tu cestu si musíme projít, protože bysme jinak nepochopili, co to je a tu změnu bysme neudělali v sobě. Takže to opravdu nejde jenom tak najít si na internetu formativní hodnocení a vzít si jednotlivé metody, ale že to je celá změna, překlápnout v hlavě, způsob práce v té třídě a prostě pokus, omyl a po kouskách.*“ Během své praxe si Petra hledala cestu, která jí bude nejlépe vyhovovat a stále zkouší nové a další způsoby, které se ve výuce dají využít. K výuce čtení a psaní například využívá paní učitelka genetickou metodu, která spočívá v tom, že žáci se učí nejprve velká tiskací písmena, která hláskují a hned od začátku tak čtou a píší smysluplné texty, kterým rozumí. „*Mým cílem je naučit žáky a ukázat jim, že je dobrý chodit do školy a proč, že je prima být ve škole a proč. Je důležité naučit děti, aby pochopily, co je právo a co povinnost a chci je naučit, aby se cítili bezpečně. Důležité také je nastavit dětem hranice a důsledně je dodržovat, protože někteří to z domu nemají.*“ Takto Petra shrnuje své učitelké záměry. V rámci příprav, které Petře i po tolika letech praxe stále zabírají poměrně dost času se cíleně na hodnocení zaměřuje jen v případech, kdy pro žáky vytváří dotazníky nebo jiné materiály. Konkrétní otázky si neformuluje předem, řídí se pak podle situace a naladění ve třídě. Petra se také zmínila, že i když by mohla mít už bohaté zásobníky materiálů, s každou třídou si vytváří nové, protože žáky si na této škole vedou učitelé od 1. do 5. třídy. Během těch pěti let pozoruje Petra, že se žáci v další třídě chovají úplně jinak, že doba je jiná a složení třídy je vždy rozdílné, proto ji většinou materiály využitě v předchozí třídě následně nevyhovují. S tím souvisí i Petřin postoj, kdy se necítí být úřednicí a materiály si neskládá v přehledném systému. Tvrdí však, že i když materiály zpětně najde, stejně se jí už nelíbí a chtěla by je jinak, ne lépe, ale jinak. Pro začínající učitele Petra doporučuje získat co nejvíce informací na vysoké škole a pak je hned v praxi zkoušet, jít do toho s tím, že ne všechno se povede, ale poučit se z chyb a ty už neopakovat, protože se toho také spousta povede. Nevysílet se, jít na základ ale kvalitně.



## 3.4 Škola C

### 3.4.1 Popis školy

Škola se nachází v malém městě, navštěvují ji žáci prvního i druhého stupně. Vedení učitele podporuje ve využívání formativního hodnocení. K tomu využívá nabídky různých seminářů a podporuje iniciativu učitelů, kteří jdou novým informacím naproti. Od letošního roku je škola součástí projektu Pomáháme školám, jehož hlavní myšlenkou je vytvořit kulturu příznivou pro učení dětí i dospělých (kellnerfoundation.cz). Škola si zakládá na menším počtu žáků ve třídách, což má pozitivní vliv na práci učitelů. V ŠVP lze nalézt hned několik jejích cílů, mimo jiné chce škola rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat úspěchy své i druhých. Dále ve Školním vzdělávacím plánu jsou popsána pravidla pro hodnocení žáků, která obsahují jak popis jednotlivých klasifikačních stupňů, tak pravidla pro slovní hodnocení. Jsou zde uvedeny některé formulace pro lepší orientaci. Dále jsou popsána kritéria hodnocení a zásady pro sebehodnocení žáků. V letošním školním roce, poprvé, přistoupila celá škola na slovní závěrečné hodnocení.

### 3.4.2 Paní učitelka Lenka

Paní učitelka Lenka, která byla ochotná s námi spolupracovat působí primárně na druhém stupni, kde vyučuje přírodovědu a jejím hlavním předmětem je německý jazyk, k výuce přírodopisu ve čtvrtých a pátých ročnících se prý dostala náhodou. Na škole působí čtvrtým rokem a formativním hodnocením se intenzivněji zabývá poslední dva roky. V předchozích letech formativně hodnotila intuitivně a po setkání s kolegyní češtinářkou spojily síly a hodnocením se začaly zabývat cíleně a začaly prohlubovat své vědomosti a dovednosti v této oblasti. Pro další vzdělávání týkající se hodnocení paní učitelka doporučuje všemožné semináře a webináře, které ji v tomto směru velmi obohatily. Setkávání osob z praxe a kvalitních lektorů jí připadá jako velmi přínosné. Dále doporučuje využít možností hospitací u ochotných kolegů. *„Člověk si vždycky od každého vezme, to co se mu líbí a zamyslí se nad tím, co by udělal jinak“*. Náslechy dle Lenky učitelé nastaví zrcadlo. Lituje, že v pedagogickém prostředí je nyní nastaveno spíše konkurenční prostředí, které je dle Lenky na škodu. Pro začátky s formativním hodnocením doporučuje písemnou formu, kde se žáci vyjádří, co se jim dařilo, co nikoliv a k dalším podobným otázkám. Lenka vzpomíná, že v začátcích s novými metodami její

přípravy vypadaly téměř jako literární díla, psala si totiž vše konkrétně, přechody mezi aktivitami, dokonce i otázky, které bude žákům pokládat. Snaží se zaměřit na to, aby otázky byly otevřené a zamýšlí se i nad tím, kam otázkami směřuje. V průběhu pozorování jsme byli svědky, že Lenka se snaží poskytovat žákům dostatek času pro přemýšlení. K tomu zásadní rady nemá, snad jen „že to chce cvik“.

## 3.5 Analýza forem hodnocení a jejich vliv na žáka

### 3.5.1 Formativní hodnocení

Hana

Tato forma hodnocení je pro paní učitelku základ. Hodnotit formativně je podle ní mnohem přínosnější než sumativně. Žákům toto hodnocení, správně podané, může říci hodně. Hodnotit žáky průběžně je velmi důležité, aby věděli, jak a kam se dále mohou posouvat. V začátcích s formativním hodnocením Hana doporučuje začít od toho nejjednoduššího. Postupně žáky seznamovat s různými metodami, aby nebyli zahlceni a aby jejich význam stihli vstřebat. Hana si myslí, že hodnocení je potřeba věnovat v průběhu hodin hodně času, snaží se s žáky zhodnotit každou aktivitu hned po jejím skončení, včasná zpětná vazba je velmi efektivní. „Čas tomu věnovaný se ale vyplatí, čím víc na tom s žáky pracujete od začátku, tím je to pak rychlejší a efektivnější.“ Hana prvňáčkům sice nevysvětluje proč to tak dělají, ale myslí si, že to sami cítí, že je tento způsob posunuje. Hodnocení je třeba věnovat také nějaký čas po vyučování. Kolik času tento proces zabere závisí na ročníku, na počtu žáků ve třídě a na zkušenostech učitele. V letošním roce, při výuce 14 prvňáčků, Hana stráví hodnocením přibližně jednu hodinu. K tomu se pak přičítají samozřejmě přípravy a příslušná byrokracie. S přípravami souvisí i stanovování cílů vyučovacích hodin. Aby mohlo formativní hodnocení dobře fungovat je třeba si správně stanovovat cíle, tak se píše v teoretické části této práce. Zeptali jsme se proto paní učitelky, jak si ona stanovuje cíle a jak s nimi pak pracuje. Hana se svěřila, že stanovení dlouhodobých cílů a plánů je pro ni nadlidský úkol. Den předem si ale vždy rozmyslí, co je potřeba další den udělat, hodiny si naplánuje a pak samozřejmě reaguje na situaci. Cíl žákům nesděljuje přímo každou hodinu, ale vždy na začátku dne si řeknou, co je ten den čeká, pokud na to paní učitelka zapomene, žáci se jí sami zeptají. Z toho vyplývá, že ani Hana si cíle jako takové přímo neformuluje, položenou otázku spíše pochopila jako plánování výuky. Cíle vnímá spíše podvědomě, protože i na základě pozorování je možné usoudit, že se k nim vrací a s žáky hodnotí jejich splnění, tzn. ptá se jich co se dnes naučili, jak se jim pracovalo apod.

## Anežka

Z pohledu paní učitelky Anežky: „*To bez formativního hodnocení ani nejde.*“ Nelze žáky hodnotit, když se teprve učí, je třeba ale poskytovat jim zpětnou vazbu, aby věděli, na co si dát pozor, aby se mohli rozvíjet a věděli jak. Z metod formativního hodnocení využívá sebehodnotící dotazníky, kritériální tabulky a mnohé další. Anežka si myslí, že je důležité žáky naučit pracovat s chybou a zajistit jim pro to bezpečné prostředí.

## Lenka

V nynějším pololetí si Lenka dělá ke každému žákovi průběžné poznámky. Hodnotí zejména včasnost odevzdávání a aktivitu v hodinách. Zaznamenává si také, jak se žáci vyjadřují na začátku hodiny, kdy většinou opakují látku z minulé hodiny. K tomuto využívá zkratk, které si poznamenává do listu s prezencí a pro obsáhlejší poznámky si Lenka založila tabulky se jmény žáků a kategoriemi hodnocení. Tento systém Lenka teprve zkouší, proto nedokáže ještě říct, zda jej doporučuje či nikoliv. V rámci průběžného hodnocení využívá Lenka krátké aktivity typu semafor nebo dotazníky. V začátcích s formativním hodnocením se Lenka věnovala hodnocení hodně i v rámci příprav, kam si psala konkrétní otázky, vytvářela jednotlivé dotazníky apod. Tím pádem jí příprava a čas věnovaný přípravě na hodnocení zabral poměrně hodně času. Nyní, když už má některé formuláře vytvořené a stačí si je jen uzpůsobit a má zásobník hodnotících aktivit, je čas věnovaný přípravě na průběžné hodnocení kratší. Stejně tak jako se formativnímu hodnocení učí pedagogové, učí se tomu i žáci, tím pádem i čas ve vyučovacích hodinách strávený hodnocením se postupně mění. Proto Lenka konstatuje, že vše je třeba dělat po malých krůčcích. Důvod, proč využívat formativní hodnocení, Lenka vidí ve smysluplné zpětné vazbě, kdy se žáci dozvědí, co dělají správně, co špatně a dokázali s tím následně pracovat. Pro efektivní provádění formativního hodnocení Lenka doporučuje: „*neusnout na vavřínech a dál se vzdělávat*“.

## Petra

Paní učitelka Petra k formativnímu hodnocení měla blízko vždy, ale po většinu času své praxe jej prováděla spíše intuitivně. Po možnosti mentoringu se však nebojí svůj způsob hodnocení žáků nazvat jako formativní. Formativní hodnocení dle Petry má smysl, protože díky němu se žáci zapojí do hodnocení a vede je ke zodpovědnosti za vlastní učení. Dále žákům poskytuje porozumění svému učení a svým pokrokům. V rámci formativního hodnocení Petra využívá různé metody sebehodnocení a to již od první třídy, dále také vrstevnické hodnocení, kritériální tabulky v součinnosti s klasifikací a samozřejmě také

slovní hodnocení. Základem je však utvořit ve třídě bezpečné prostředí pro práci s chybou. Dle Petry je velmi důležité do hodnocení zapojit samotné žáky v co největší možné míře. Jsou tím vedeni k větší zodpovědnosti za vlastní práci a uvědomují si své přednosti a nedostatky.

## Shrnutí

Dvě paní učitelky ve svých výpovědích kladly velký důraz na zajištění bezpečného prostředí ve třídě. Každá z učitelek volí jinou formu průběžného hodnocení, všechny se ale shodují na tom, že průběžné hodnocení je pro žáky a jejich pokrok velmi důležité. Jenom jedna paní učitelka si však o žácích vede písemné záznamy, ostatní spoléhají na svou paměť a na každodenní kontakt s žáky ve třídě. Dvě paní učitelky také zdůrazňují, že se zaváděním formativního hodnocení je třeba postupovat postupně a pomalu.

## 3.5.2 Pozitivní a negativní hodnocení

### Hana

Jak je již výše popsáno, paní učitelka Hana se snaží využívat metod formativního hodnocení a formativní hodnocení se zakládá na pozitivní zpětné vazbě. Z toho vyplývá, že s negativní zpětnou vazbou a hodnocením by bylo možné se v této třídě setkat jen ve velmi ojedinělých případech. Co se týče pozitivní zpětné vazby, paní učitelka vždy žáka pochválila, když měl výsledek správně, pokud ne upozornila jej na to a nechala mu prostor se opravit.

### Anežka

Anežka je zvyklá žáky chválit, snaží se však pracovat na tom, aby více využívala popisný jazyk. Je zřejmé, že je zastáncem pozitivního hodnocení a to i z hlediska důrazu, jaký klade na zajištění příjemné atmosféry ve třídě.

### Lenka

Lenka se snaží respektovat názor všech žáků. Při náslechu zazněla formulace: „*dobře, ty to vidíš takhle.*“ Podporuje žáky v jejich úspěchu a vzhledem k individuální normě se snaží klást na žáky přiměřené nároky a díky tomu jim nabídnout cestu posouvat se vpřed.

## Petra

Paní učitelka Petra se snaží využívat převážně pozitivního hodnocení a pozitivní motivace. Své otázky, pro sebehodnocení a v celoroční hře, se snaží formulovat pozitivně, aby napomáhaly utvářet ve třídě příjemné prostředí k práci. Například v rámci každého vyučovacího dne mají žáci vyvěšenou otázku dne na jakékoliv téma, například kdo byl včera venku, kdo procvičoval pravopis a tak dále. V první třídě žáci pro zodpovězení této otázky umísťovaly své kolíčky na smajlíky (usměvavý a mračoun), aby paní učitelka naučila žáky přemýšlet více pozitivně umístila mračouna na místo, ke kterému byl o něco horší přístup než k usměvavému smajlíkovi. Občas je však dle Petry na místě využít i formu negativního hodnocení a motivace, aby si žáci uvědomili, že špatné známky nejsou jen jako, ale že existují a že se musí žáci snažit, aby se jim vyvarovali. Nesmí se to však přehánět, aby žáci špatné známky nezačali brát jako normu a nezvykli si na ně. Je potřeba udržovat mezi těmito dvěma formami hodnocení rovnováhu a využít jejich kontrastu k vzájemnému doplňování.

## Shrnutí

Všechny paní učitelky se snaží využívat převážně formu pozitivního hodnocení. Jedna paní učitelka negativní formu hodnocení přímo odmítla, pro její demotivující charakter, dvě paní učitelky se k negativní formě hodnocení blíže nevyjádřily. Jen jedna paní učitelka zmínila, že občas není na škodu využít i negativní formu hodnocení, aby si žáci uvědomili váhu právě pozitivního hodnocení.

### **3.5.3 Normativní a kriteriální hodnocení**

#### Hana

V navštívené první třídě paní učitelka ještě kritéria oficiálně nepoužívá. Stanovuje si je v hlavě, ale kriteriální tabulku ani nic podobného nevyužívá. Na této škole se o toto hodnocení nově snaží paní ředitelka ve své třídě. Hana se tomu nebrání, jelikož ale brala první třídu, tuto formu hodnocení ještě nezačala zařazovat. Říká, že ji ale brzy vyzkouší až si s dětmi osvojí základní učební a hodnotící návyky. Nyní se však snaží příliš nevyužívat normativní hodnocení, které podporuje srovnávání mezi žáky. Při opravování prací nejdříve uváží jaká je to chyba, jak často se opakovala a zdůrazňuje, že je důležité uvážit i fakt, co s žáky procvičovali. Proto Hana přikládá větší váhu těmto jevům než ostatním, s tím že bere v úvahu ročník, dobu, po kterou už jev probírají, a konkrétního žáka. Pak se také může stát, že žáci za stejný počet chyb mají rozdílné známky, to je podle Hany

v pořádku, ale je třeba vědět, proč byla žákova práce takto ohodnocena. Po smysluplném argumentování jsou žáci schopni tento fakt přijmout.

## Anežka

Jak už vyplývá ze školních dokumentů popsaných v kapitole Popis školy, na které Anežka působí, kritéria jsou zařazena dokonce ve školním řádu. Nyní pro výchovné předměty, ale paní učitelka využívá kritérií i v jiných předmětech, díky čemuž se snaží dosáhnout objektivitu hodnocení. K tomu mohou pomoci i tzv. předtesty, kdy paní učitelka zadá žákům typově podobný test, který si mohou doma sami vypracovat s použitím různých pomůcek, případně se paní učitelky zeptat na nejasnosti. To se však z časových důvodů nedaří vždy. Uvádí to ale jako jednu z možností, jak zajistit objektivní hodnocení.

Při práci s kritérii samozřejmě využívá i indikátorů. Indikátor pro úspěch dává o něco nižší než by mohl být nejlepší výkon, aby mělo šanci více žáků na něj dosáhnout. „*Mám pocit, že to co bereme, to nejtěžší, to vlastně hodnotit ani nemám. Mám hodnotit ten základ.*“ Normativnímu hodnocení se Anežka vyhýbá, což se jí daří právě díky využívání kritérií. Ve výtvarné výchově se jí tento způsob hodnocení zvláště osvědčil, žáci jsou vedeni k individuálnímu vnímání umění a ke správným zásadám co se týče chování při tvorbě a při hodnocení. Na tvorbě kritérií se podílí společně s kolegy, tuto spolupráci považuje paní učitelka za velmi přínosnou.

## Lenka

V letošní roce začala paní učitelka Lenka s využíváním kritérií. Na začátku roku s žáky sestavili jednotlivá kritéria, která v podstatě popisovala jednotlivé známky a společně si vysvětlili, co které kritérium znamená, aby žáci pochopili, co Lenka jako učitelka musí hodnotit a aby věděli, co konkrétně se po nich žádá. Žáci tento způsob přijímají, ale nijak zvlášť tomu nevěnují pozornost. Lenka tvrdí, že je to zejména díky distanční výuce, kvůli které neměli moc příležitostí více a hlouběji s kritérii pracovat. Co se týče normativního hodnocení, Lenka jednoznačně přihlíží k normě individuální, díky které se snaží zohlednit možnosti jednotlivých žáků a jejich individuální pokrok. A to jak v případě zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb a podpůrných opatření, tak v případě, že žák je nadaný nebo bystřejší než ostatní. Každý má dle Lenky startovní čáru někde jinde.

## Petra

Co se týká kriteriálního hodnocení, hojně jej Petra využívá ve spojitosti se známkami. Jednotlivá kritéria, se kterými žáky seznámí předem, převádí na známky. Kritéria jsou pro Petru také důležitá z hlediska objektivitě hodnocení a přehlednosti.

V oblasti normativního hodnocení se Petra soustředí především na individuální normu. Zdůrazňuje, že každý žák má startovní čáru někde jinde. I z toho důvodu začala využívat diferencovaného vyučování, což znamená, že jedno cvičení žákům nabídne v několika úrovních obtížnosti a každý si vybere tu, která je pro něj výzvou, ale zároveň je ještě schopen dosáhnout úspěchu.

## Shrnutí

Žádná paní učitelka nevyužívá normativního hodnocení vzhledem k průměru. Všechny paní učitelky se však shodují na smysluplnosti přihlížení k individuální normě. Dvě paní učitelky explicitně zmínili, že každý žák má startovní čáru někde jinde a je třeba na tento fakt brát ohled. Co se týče kriteriálního hodnocení, tři paní učitelky jej už využívají a doporučují jeho využití v kombinaci se známkami. Čtvrtá paní učitelka je kriteriálnímu hodnocení otevřená, neměla však dosud prostor jej vyzkoušet.

## 3.5.4 Klasifikace a slovní hodnocení

### Hana

Paní učitelka využívá obou forem hodnocení. Známeček tedy prý hlavně kvůli rodičům, ve většině případů využívá slovního hodnocení, kde se snaží vždy žáka pochválit za to, co se mu povedlo a poté ho upozornit na chyby, kterých se má příště zkusit vyvarovat. Dle jejího názoru známka sama o sobě žákovi a ani rodičům nic neřekne, je proto třeba ji doplnit o komentář, aby všichni zúčastnění věděli, jak lépe příště postupovat. Slovního hodnocení využívá i v ústní formě, když prochází mezi žáky v průběhu hodiny. Dokonce paní učitelka píše slovní hodnocení i prvňáčkům, kteří jej sice ještě nepřečtou, ale paní učitelka jim je pak přečte a zároveň i doma jim toto hodnocení mohou přečíst rodiče. Například: „*Je vidět, že se snažíš, ale dej si pozor na to a to. Je daleko víc vypovídající, než když mu dáte trojku.*“



## Anežka

Ve škole B stále využívají klasifikaci, ve školním řádu však mají uvedena i pravidla pro slovní hodnocení. Paní učitelka využívá převážně slovního hodnocení, často se ale setkává s požadavky rodičů na známky. Po sdělení slovního hodnocení se nemálo kdy setká s otázkou: „*A na jakou známku to teda je?*“ načež odpovídá: „*No ted' na žádnou, ted' se to teprve učíme.*“ Anežce se často stává, že na známky dokonce zapomíná, až rodiče se mnohdy připomenou. Nerada však známkuje obzvláště, když se žáci ještě danou látku učí. V případě, že mají učivo dostatečně procvičeno a upevněno, zadá žákům test a ten pak podle předem známých kritérií oznámkuje. V průběhu učení proto volí formu slovního hodnocení. Snaží se využívat popisný jazyk, přičemž jí je při ruce Bloomova taxonomie, kde často hledá vhodné slovo, které by mohla pro hodnocení daného žáka využít. Velmi jí při tom pomáhají konzultace s kolegy. „*Slovní hodnocení je fajn nástroj, ale strašně záludnej. Člověk má tendenci psát svoje dojmy.*“ Když si po sobě přečte hodnocení z minulosti, většinou by napsala něco jinak, především u prvních pokusů o slovní hodnocení, které shledává jako nic neříkající. V té době ještě neznala popisný jazyk a nedokázala tak objektivně zhodnotit žákův výkon. Stále je to však výzva, Anežka je zvyklá děti oceňovat, což dle jejích slov není špatně, ale do slovního hodnocení to nepatří. Snaží se popisovat jen to, co opravdu reálně vidí, ale to je dle jejího názoru: „*Běh na dlouhou trať.*“ Stejně tak čas strávený nad konkrétním hodnocením za určité období. „*Když jsem psala před triádama, je to třeba čtvrtina stránky, osm, deset vět, každému žákovi, je jich ve třídě dvacet sedm, tak jsem to psala po večerech třeba týden dva, tak tři, čtyři hodiny.*“ Paní učitelka přiznává, že jí nejde něco ošidit, považuje se za puntičkáře. Věří však, že smysl to má obrovský. Žáci sice vyžadují známky, ale když dostanou slovní hodnocení, má pocit, že vždycky mají radost. Protože tam je přesně napsáno, co můžou udělat proto, aby se zlepšili. Známkuje pouze to, co známkovat jde na základě předem stanovených kritérií. Přičemž žáci vědí, za kolik bodů je jednička atd. a za co můžou dané body získat.

## Lenka

V současné době preferuje slovní hodnocení, ve škole však užívají i známky. Dle Lenky žáci velmi kladně reagují na slovní hodnocení. Když Lenka se slovním hodnocením začínala, hledala si různé vzory, podle kterých formulovala své výroky. V letošním roce při pololetním hodnocení Lence pomohlo, že si pro sebe formulovala jednotlivá kritéria se stupni splnění a na základě toho sestavila konkrétní hodnocení. V průběhu roku využívá i klasifikaci.

## Petra

V průběhu mentoringu v loňském roce Petra při online výuce začala více zkoušet užívat slovního hodnocení, přičemž se soustředila na popisný jazyk. Snažila se hodnotit daný úkol a nikoliv žáka. Postupem času si Petra našla některé formulace, které jí vyhovují. *„Je důležité začít pozitivně, poté diplomaticky a popisně vyjádřit, na co si má žák dát pozor a v závěru vyslovit důvěru, že příště se úkol povede lépe.“* Snaží se vyvarovat i výrazům typu neumíš, nedokážeš a nahrazovat je pozitivnějšími formulacemi jako opravit si, zkus zlepšit, apod. Petra k hodnocení využívá i známek, přičemž vidí výhodu v jejich menší časové náročnosti a vyšší přehlednosti. *„Známka je jasnej signál, tak teď jsi na tom takhle.“* K udělení známek využívá Petra kritérií, kde je jasně stanoveno, co jak má být splněno pro danou známku. V první třídě Petra využívá pouze jedničky, shledává je motivačními, ve druhé třídě zařazuje již i dvojky, výjimečně trojky, kdy ale hodnotí spíše N, což znamená nezvládá, neumí a pod. Nedávno však žákům dala najevo, že se musí snažit. Poprvé rozdala i horší známky než trojky. Žáci byli překvapeni, paní učitelka čekala, jaké reakce vzejdou od rodičů. Nic se však nekonalo a po tom, co žákům Petra umožnila test si opravit, zjistila, že to umí, jen se přestali snažit. *„Už asi přestali chápat význam toho N.“*

Petra doporučuje nepřehánět ani slovní hodnocení, ani známkování, ale vhodně tyto dvě formy kombinovat a využít pozitiv obou typů hodnocení. Žáci si časem zvyknou na jednu i na druhou formu a pak nevěnují náležitou pozornost buď komentářům, které učitelka žákům píše nebo špatným známkám, na které si žák také dokáže časem zvyknout. *„Aby špatné známky stále brali tak, že je nechceme.“* Proto si myslí, že je dobré tyto dvě formy prolínat, aby žáci byli stále ve střehu a aby vnímali, jak na tom jsou.

## Shrnutí

Všechny učitelky se shodují na tom, že slovní hodnocení má mnohem vyšší informační a motivační hodnotu než známky, všechny se také snaží jej využívat. Upozorňují na popisný jazyk, který některé z nich ještě shledávají složitým a stále se učí jej správně používat. Všechny učitelky ale také využívají klasifikace. Dvě paní učitelky zejména kvůli rodičům, kteří dle jejich názoru známky stále vyžadují. Jedna paní učitelka však využívá známek z důvodu jejich přehlednosti a jasnosti. Myslí si, že je vhodné správně kombinovat slovní hodnocení i známky tak, aby se žáci brali vážně obě formy. Tři z dotazovaných učitelek kombinují známky s kritériálním hodnocením, kde známka poté nese vyšší informační hodnotu, než známka sama o sobě bez známých kritérií.

### 3.5.5 Sebehodnocení

Hana

Už v první třídě je, dle slov paní učitelky, třeba žáky vést k sebehodnocení, ideálně hned od nástupu do školy. Ač se to nezdá, často se už dokáží celkem objektivně ohodnotit. Samozřejmě záleží na konkrétním žákovi, letos se ale paní učitelce sešla třída, kde to většina z nich zvládá velmi hezky. Při pozorování jsme byli svědkem aktivity, kdy žáci psali do písanky. Kdo měl hotovo, šel ke stolu paní učitelky, ta se ho zeptala, jak je dnes spokojený se svoji prací. Většina žáků dokázala konkrétně říct jak a proč se takto hodnotí. Ve většině případů si sami zhodnotili, která písmenka by šla napsat lépe a která jsou naopak velmi povedená. Na začátku vyučování se paní učitelka zeptala, jak se kdo vyspal, žáci měli ukázat paži na stupnici od země (špatně) po nataženou paži (skvěle). O to se prý paní učitelka snaží každý den, aby si udělala představu, v jaké jsou žáci formě. Po sebe zhodnocení s nimi Hana konzultuje proč tomu tak je. Například v pozorované hodině se paní učitelka ptala jen žáků, kteří měli paži středně vysoko a níže. Tito žáci většinou řekli, že šli pozdě spát a z jakého důvodu. Paní učitelka se snažila jim poradit, jak se tomu příště vyvarovat a hodina pokračovala dál. Na závěr každé hodiny se paní učitelka zeptala žáků, jak se jim dnes pracovalo. V jedné z aktivit měl zvednout ruku ten, komu se pracovalo dobře, asi dva žáci se nepřihlásili, paní učitelka se ptala proč. Žáci zdůvodnili a s paní učitelkou společně našli řešení pro příště. Další aktivitou na konci hodiny byli smajlíci nakreslení na tabuli (veselý, neutrální a smutný). Žáci se měli postavit ke smajlíkovi, který vystihoval jejich náladu v proběhlé hodině. Všichni se postavili k usmívajícímu se smajlíkovi, paní učitelka se všech ptala, proč tak učinili. Ačkoliv to byli žáci první třídy, jejich odpovědi se neopakovaly tak často, jak by se od prvňáčků očekávalo. V tomto případě se zdálo, že se opravdu každý zamyslel, jak nejlépe dovedl a svůj závěr potom sdělil. Nejen u této aktivity se však objevil problém, že žáci si ještě neumí tak trpělivě naslouchat. Na závěr si i sama paní učitelka vybrala smajlíka a svůj výběr zdůvodnila. Dále při aktivitě zvané běhací diktát, která se mimochodem žákům moc líbila, jak sdělili v závěrečném hodnocení, si pak společně zkontrolovali, zda mají žáci napsané správné slabiky. Každý si kontroloval svou práci, nakonec se paní učitelka zeptala, kdo má všech osm slabik, ať se přihlásí, ptala se i na počet sedm a šest, do té doby se přihlásili všichni žáci a paní učitelka je pochválila za jejich výkony a řekla ať si všichni zatleskají. Žáci toto s radostí učinili. To napomáhá i objektivnímu pojetí hodnocení. V případě, že se žáci sami hodnotí a toto konzultují s učitelem, dokáže se tak učitel vyhnout situacím, kdy si některý z žáků připadá ukřivděný. „*I proto je důležité vědět co a hlavně proč děláme.*“ V nynější

Hanině třídě se jí zdá, že se žáci vidí vcelku objektivně, tím pádem se jejich hodnocení shoduje s jejím a po této domluvě, kdy si řeknou, zda by to šlo lépe a zda to tedy příště zkusí, nikoho nenapadne, že by to snad mohlo být nespravedlivé.

## Anežka

Při pozorování jsme byli svědky hned několika sebehodnotících aktivit a to během pouhých dvou vyučovacích hodin v online prostředí. Sebehodnocení považuje paní učitelka za velmi důležité i kvůli tomu, že tím získá zpětnou vazbu, jak se žákům v daném učivu daří. Současnou třídu musela většinou zásad sebehodnocení teprve naučit, zpočátku se setkávala s ostychem žáků a s jejich obavou se přiznat, že něčemu nerozumí. Někteří už pochopili, že chybování je při výuce žádáno a nebojí se se vyjádřit. Pro objektivnější zpětnou vazbu paní učitelka využívá dotazníky a další anonymní formy sebehodnocení. V online prostředí však každá taková aktivita zabere více času než ve třídě a reakce žáků jsou více veřejné. Proto paní učitelka musí velmi promýšlet, na co se při sebehodnocení žáků zeptá, aby nevedla někoho do rozpaků. Tyto otázky a metody si často stanovuje, už když si dělá přípravu na hodinu. Rozmyslí si konkrétní aktivitu a zapíše si konkrétní větu, na kterou se zeptá. Žáci postupně začínají chápat, že každý je individuální a každý má jiné přednosti, je patrné, že se ostýchají mnohem méně než na začátku školního roku. Pokud je stále někdo nespělý, ve třídě paní učitelka zajišťovala možnost svěřit se o přestávce nebo dokonce sama za žákem šla a zeptala se ho na to, co se o hodině nedozvěděla a proč. V online prostředí umožňuje žákům individuální konzultace po výuce. Byli jsme svědkem jedné takové žádosti, kdy si žákyně počkala po výuce, aby si s paní učitelkou domluvila čas, kdy jí paní učitelka pomůže objasnit některé příklady, které jí v matematice dělaly potíže. Paní učitelka říkala, že tuto možnost využívají žáci velmi zřídka, ale postupně si mezi sebou šíří, že je to vlastně fajn. I v předchozí problematice třídě od tohoto způsobu hodnocení neustoupila, doufá, že pomocí otázek vedoucích k sebehodnocení jsou žáci nuceni si uvědomit a pojmenovat vlastní úroveň a pokrok.

## Lenka

Sebehodnocení je dle paní učitelky Lenky základ formativního hodnocení. Snaží se jej zařazovat každou hodinu. V prezenční výuce existují aktivity, které zaberou několik vteřin a učitel si dokáže udělat obrázek, jak se žákům daří. V hodině, do které jsme měli možnost nahlédnout Lenka využila sebehodnocení hned dvakrát a to i přestože probíhala online forma výuky. V některých hodinách se na oblast sebehodnocení zaměřuje více jindy méně. Záleží na daném tématu a na aktivitách zařazených v hodině. Zpočátku doporučuje Lenka

začínat anonymní psanou formou sebehodnocení a obecně zpětnou vazbou, později zařadit podpisy na psané vyjádření a časem už je možné rovnou diskutovat. Vždy se k psané formě Lenka zpětně vyjádří a zkouší najít vhodné řešení.

## Petra

K sebehodnocení se paní učitelka snaží žáky vést již od první třídy, kdy se žáci učí přemýšlet nad svou prací a formulovat své úsudky. Na konci pololetí dostali žáci sebehodnotící list, kde byly popsány různé oblasti, které měli žáci vybarvit dle toho, zda se hodnotí na jedničku nebo na dvojku. S dalšími sebehodnotícími listy je možné se setkat v žákovských portfoliích v různých formách. Základem je, že paní učitelka do těchto listů už nijakým způsobem nezasahuje a ani se k nim ve většině případů společně nevrací. Bere to jako věc každého žáka a každý si sám má uvědomit, jak na tom je. V dotaznících se Petra snaží zaměřovat na pozitivní hodnocení pomocí otázek typu baví mě, rozumím, naučil jsem se, zajímá mě, překvapilo mě, kam budu dále směřovat. Už po několika prvních týdnech v první třídě dostali žáci dotazník, kam měli napsat, co se naučili, jak je to baví a co by se ještě chtěli naučit. Sebehodnocení považuje za podstatnou část výuky. „*Je důležité vést žáky ke zodpovědnosti za své jednání.*“

## Shrnutí

Všechny dotazované paní učitelky se shodují na tom, že žákovské sebehodnocení je velmi důležité. Lze využívat krátkých a jednoduchých aktivit, pro to, aby učitel zjistil, jak na tom žáci jsou, většinou se totiž žáci ohodnotí vcelku objektivně. Dokonce i žáci první třídy jsou schopni si svůj výkon uvědomovat a konkrétně jej zhodnotit. Je však potřeba k tomuto žáky vést už od počátku školní docházky nebo zkrátka, co nejdříve je to možné. Jedna paní učitelka také zdůrazňuje, že je důležité ve třídě vybudovat bezpečné prostředí a sebehodnotící otázky předem rozmýšlet, aby nebyl někdo z žáků uveden do rozpaků. Další paní učitelka zdůrazňuje, že je důležité žáky naučit sebehodnocení z důvodu, aby přijali zodpovědnost za svoji práci a své jednání.

### 3.5.6 Vrstevnické hodnocení

#### Hana

I s touto formou hodnocení se lze setkat v první třídě, kterou vede paní učitelka Hana. Dle jejích slov je ale tato forma hodnocení poněkud obtížná. Žáci jsou ještě ve věku, kdy si každý „hrabe na svém písečku“, s tím se ale dá pracovat a čím dříve učitel začne, tím lépe.

Někteří už po pár měsících začínají chápat, že spolupráce je důležitá a že může všem pomoci. Při pozorování jsme byli svědky aktivity, kdy žáci samostatně vyplnili cvičení v učebnici a poté paní učitelka vybírala dvojice, většinou dle toho, kdo už byl hotov, a posílala je na stranu třídy, kde si měli cvičení vzájemně zkontrolovat. Tento sešit pak odevzdávali paní učitelce, aby se odpoledne mohla ještě přesvědčit, že si žáci cvičení zkontrolovali správně, případně jim doplnit ještě komentář. Je pro ně ovšem obtížné, spolupracovat, aktivitu typu zeptej se kamaráda, kamarád ti poradí, ještě žáci moc nechápou. Paní učitelka doporučuje toto pomalu zkoušet a rozvíjet, ve vyšších ročnících se tato investice už jenom vrací. Už v tomto věku mají radost, když si mohou navzájem orazítkovat nebo oznámkovat sešit. Hana se je snaží vést k tomu, aby se dokázali navzájem pochválit.

S vrstevnickým hodnocením souvisí i práce ve skupinách. Hana uváděla konkrétní příklad nedávné aktivity, kdy si žáci ve čtveřicích obkreslovali lidské tělo a pojmenovávali jeho části. Hana už rozpozná, komu takováto spolupráce jde, komu nejde ale chtěl by, a kdo by ani nechtěl. Mezi skupinami pak prochází a žákům vysvětluje co a proč mají dělat a snaží se je motivovat. Paní učitelka také využívá komunitní kruhy, kdy se žáci postupně učí umění naslouchat si, k tomu jim napomáhá i plyšová kočička s jejíž pomocí žáci vědí, kdo má kočičku může mluvit, ostatní ne. Dokonce se pak žáci hlídají i navzájem a napomínají se.

## Anežka

Anežka ve své praxi vrstevnické hodnocení zatím příliš neuzívá. Vzpomíná si jedině na nějaké skupinové práce, kdy si žáci mezi sebou měli říci, jak se jim společně pracovalo. V nynější třídě jsou v začátcích s formativním hodnocením obecně a v předchozí třídě se vyskytovalo mnoho kázeňských problémů, z toho důvodu paní učitelce nepřipadalo bezpečné tuto formu hodnocení zařazovat. Je ale otevřená tomu s ní v budoucnu začít pracovat. Žáci už ale musí vědět jak, musí se umět pochválit a naučit se taktním způsobem si sdělovat nedostatky.

## Lenka

Lenka často a ráda zařazuje do výuky skupinové práce, s tím souvisí vrstevnické hodnocení, které se při těchto aktivitách dá využít. Má však pocit, že mladší žáci to moc neumí, musí se to učit. Stejně tak se musí učit konkrétně vyjadřovat své myšlenky, tzn. co si myslí, ale hlavně proč. K tomu Lenka hodně využívá diskuzí, aby s žáky toto vyjadřování trénovala.

## Petra

Paní učitelka Petra také ráda a často využívá skupinových prací, při kterých je pak vhodné využít vrstevnické hodnocení. V první třídě tuto formu zařazovala zatím zřídka, ale nyní, ve druhém ročníku, už mají žáci lavice přeskupené do hnízd, což skupinové práci napomáhá. Mají zavedeno pravidlo červené a zelené pastelky, pastelky proto, že je má každý stále u sebe a nikde nepřekáží. Červená pastelka znamená chci pracovat sám, teď ti nepomůžu, zelená pastelka naopak značí, že žák je připraven spolupracovat s ostatními spolužáky. Pastelky v průběhu aktivity mohou žáci změnit, důležité je však respektovat rozhodnutí daného žáka. V rámci skupinových prací shledává Petra vrstevnické hodnocení jako velmi příhodné.

## Shrnutí

Pro vrstevnické hodnocení je důležité zabezpečit ve třídě bezpečné prostředí, žáci se musí umět vzájemně pochválit a musí se naučit kritiku sdělovat přijatelným způsobem. K vrstevnickému hodnocení napomáhají skupinové práce, které k této formě hodnocení vybízejí. Dvě paní učitelky tohoto faktu využívají, jedna však shledává obtížné tuto formu hodnocení provádět s mladšími žáky, druhá naopak tuto formu práce a hodnocení zařazuje již v raném školním věku a myslí si, že se žákům daří. Všechny paní učitelky se však shodují na tom, že žáci s touto formou hodnocení musí začínat pomalu a postupně se jí učit.

## 3.5.7 Práce s chybou

### Hana

Paní učitelka Hana se snaží, aby žáci neměli z chyby strach, ale aby ji brali jako přirozenou součást učení. „*Jakmile uděláte chybu, nic se neděje, chyby nás posouvají. Když udělám chybu já, nebojte se, řekněte mi to.*“ Bylo zpozorováno, že když žák udělal chybu, paní učitelka ho na ni upozornila, dala mu šanci si ji opravit a v případě potřeby vysvětlila, proč tomu tak je. Když žáci počítali společně s paní učitelkou na tabuli, jeden z nich řekl odpověď, paní učitelka se vždy zeptala zbytku třídy, zda souhlasí, aby měli čas se také zamyslet, pokud všichni souhlasili, pokračovali dál, pokud však ne, paní učitelka příklad vysvětlila znovu. Při opravování prací žáků se právě proto paní učitelka snaží používat slovní hodnocení, aby žáci věděli, jak s chybou pracovat. Hana zastává názor, že chybovat je lidské a snaží se k tomu žáky vést. Mimo jiné využívá i způsob, že sama někdy udělá chybu, ať už naschvál či nikoliv, žáka, který chybu odhalil pochválí, opraví se, případně

vysvětlí oč šlo a pokračuje ve výuce. Takovéto situace, dle Hanina názoru, také žáky posunou a utvrdí je v tom, že je to vše v pořádku, když učitel také dokáže říct „moje chyba“.

## Anežka

Práce s chybou je považována za základ učení, Anežka dokonce tvrdí: „*Chyba je při učení žádána.*“ Při pozorování jsme mohli vidět několik situací, ve kterých paní učitelka se žáky reagovala na chybu. S předchozí paní učitelkou byli žáci zvyklí chyby nedělat a v případě, že se tak stalo, báli se ji přiznat nebo se dokonce zeptat. Na začátku školního roku se proto museli seznámit s novým přístupem, někteří již pochopili, že chybovat je lidské a že chyba k vyučování patří, jiní se stále bojí, ale určitý posun prý vidět je. Každé pondělí ráno mají třídnickou hodinu, kdy podobná témata probírají. Anežka si myslí, že třídnická hodina je velmi důležitá, přiznává, že možná trochu upozaduje učivo, podstatné pro ni ale je, aby ve třídě bylo příjemné klima pro další učení. „*To učivo oni nepojmou, když jim nebude ve škole dobře.*“ Žáci třídnickou hodinu vítají, i přestože se tam mnohdy řeší nepříjemné věci týkající se kázně, jsou rádi, že se mohou projevit.

V hodinách paní učitelka na chybu reagovala větami: „Potřebuješ nápovědu? Nevadí, máš ještě čas nad tím přemýšlet. Nic se neděje. Já ti napovím. Nevadí, zkusí odpovědět někdo další? Vidím, že vám dělalo problém slovo plaší.“ apod. Případnou chybu si vždy vysvětlili a zdůvodnili, jak to má být správně. Anežka doporučuje občas zařadit vlastní chybu i naschvál, aby žáci viděli, že učitel je taky jenom člověk a na vlastním příkladu ukázat, že se nic neděje. To podle ní hodně pomáhá při seznamování s tímto přístupem a nejen s tímto, ale obecně to přispívá k příjemné atmosféře ve třídě, kdy žáci cítí, že občas se splést, je v pořádku. „*Je strašně důležité dát dětem prostor tu chybu dělat.*“ Například v matematice vyžaduje, aby si žáci zapisovali své postupy řešení, aby se pak v budoucnu mohli poučit, pokud daný postup nefungoval. Dovoluje jim využívat všemožné pomůcky, aby měli možnost zjistit, jak na to. K otázce práce s chybou Anežka ještě dodává: „*Kdo nechybuje, ten se neučí.*“

## Lenka

Při výuce paní učitelky Lenky si nešlo nevšimnout její trpělivosti, vždy po položení otázky nechala dostatečný čas, aby si každý mohl odpověď promyslet, teprve potom vyvolala někoho, kdo se hlásil. S chybnou odpovědí jsme se v této hodině nesetkali. Při rozhovoru



paní učitelka zmínila, že například při testech žákům napíše například počet chyb, oni sami si je pak mají vyhledat a opravit. Základem je myšlenka, aby si žáci své chyby našli sami.

## Petra

V rámci celoroční hry uděluje Petra žákům razítka (kotvičky, lupy, cokoliv dle tématu) za jakékoliv přispění k výuce i za chybu. Společně si pak chybu vysvětlují a nakonec hodiny dojdou k závěru, že díky té chybě, kterou spolužák udělal, došli až tam, kde jsou. Díky tomu že se žák nestyděl promluvit posunul i své spolužáky. Společně s tím je ve třídě utvářeno bezpečné prostředí, které je pro Petru velmi důležité. Dále v rámci zpětné vazby na konci hodiny s žáky často došli ke zjištění, že ten, který během hodiny udělal chybu se vlastně nejvíce naučil, protože si už bude pamatovat správnou odpověď. V písemných pracích paní učitelka využívá barevné propisky k opravování jevů, které se žáci již učili, poté obyčejnou tužku využívá k opravování jevů, které žáci ještě neznají, ale klade si za cíl, aby si pravopis správně fixovali. Práce s chybou je pro Petru základem formativního hodnocení, lze ji ale správně provádět pouze v bezpečném prostředí, na kterém musí se žáky od prvního dne pracovat.

## Shrnutí

Tři paní učitelky se shodují na tom, že práce s chybou je základ formativního hodnocení. Jedna paní učitelka zdůrazňuje opět bezpečné prostředí, které je pro efektivní práci s chybou velmi důležité. Dvě paní učitelky zmiňují vlastní chyby, kterých by se měl i sám učitel dopouštět, aby chybování žákům připadalo přirozené. Z hlediska psaných prací jedna paní učitelka prosazuje myšlenku, aby si žáci na chybu přišli sami a dokázali najít správné řešení. Další paní učitelka k tomuto účelu využívá slovního hodnocení, kde žákům radí, jak s chybou pracovat. Z výše popsaných odstavců plyne, že chybování je přirozenou součástí učebního procesu a je třeba pro tuto práci vytvořit takové prostředí, aby i chyba byla vnímána pozitivně.

## 3.5.8 Portfolia

### Hana

Portfolia jako taková paní učitelka se svou třídou nevede. Má však složku, kam zakládá různé pracovní listy a další žakovské práce. Z této složky pak čerpá při závěrečném hodnocení. Neslouží však k tomu, aby sami žáci ohodnotili, jak moc a kam pokročili.

## Anežka

V nynější třídě bohužel s portfolií nestihli pořádně začít a distanční výuka jim udělala úplný utrum. S předchozí třídou, kterou paní učitelka měla ve čtvrtém a pátém ročníku se o portfolia snažili. Neměla však velký úspěch a jejich účinek ztratil na hodnotě. Žáci jej stále zapomínali, nezvnitřnili si práci s nimi a zdá se, nepochopili jejich účel. Proto pro roce snažení paní učitelka portfolia zrušila. „*Je prostě potřeba si občas přiznat, že ne všechno jde.*“ Ve třídě před tím se však Anežka setkala s kladnými ohlasy na portfolia. Tady vedla první třídu, kde s portfolií úspěšně pracovali. Žáci dostávali dostatek pracovních listů a společně vybírali, které si dají do portfolia, případně žákovi paní učitelka doporučila, co si má založit. Byl zde krásně vidět žákův pokrok od uvolňovacích cviků až po souvisle psané věty. Portfolio měli rozdělené po měsících a viditelné zlepšení působilo radost jak paní učitelce, tak žákům. Rodiče tento přístup také chválili a při rodičovských schůzkách společně diskutovali žákův pokrok právě nad jeho portfoliem.

## Lenka

V této škole byla paní učitelka Lenka společně s jednou kolegyní první, kdo portfolia začaly využívat. První pokusy byly už před dvěma lety, kdy ale Lenka tuto činnost ještě nenazývá portfolií. V minulém roce už byla Lenka s prací s portfolií spokojená více a dokonce se jim podařilo rozšířit myšlenku portfolií mezi své kolegy. V letošním roce už portfolia využívají téměř všichni vyučující na druhém stupni. Lenka má s portfolií zkušenost zatím pouze ve výuce německého jazyka, kdy žákům musí říci, co si do portfolia mají založit a společně se s portfolií učí pracovat. Lenka také vytváří na konci každé lekce výstupy, kam si každý žák zapíše své sebehodnocení a to si vloží do portfolia. Práci s portfolií by ještě chtěla posunout, aby každé čtvrtletí společně nad portfolií diskutovali a aby se žáci sami naučili, co do nich vkládat a pochopili jejich smysl. Zatím to berou tak, že to prostě udělají, ale víc se tím nezabývají a pokud jim Lenka neřekne, že si danou věc mají do portfolia vložit, samotné je to zatím nenapadá. Ale jako zdroj informací, kde žáci zjistí, co se jim podařilo a z čeho se mohou poučit, už tento materiál dokáže posloužit.

## Petra

S portfolií začala paní učitelka Petra až se současnou třídou, tudíž v loňském roce, kdy byli žáci v první třídě. V průběhu první třídy paní učitelka skladovala různé hodnotící listy a shrnující testy, které žákům sama do portfolií poskládala. Až nyní ve druhé třídě v pololetí žákům portfolia svěřila a společně si tam zařadili další práce a prohlédli si odkud kam až se dostali. Portfolia také paní učitelka využívá při třídních schůzkách, které

probíhají formou triád, s touto třídou však zatím pouze online, i tak shledává paní učitelka portfolia jako vhodná i pro tuto příležitost. Do většiny hodnotících listů, které mají žáci zařazené v portfoliích paní učitelka nezasahovala, bere to jako účel portfolia. Pracovní list vyplněný na začátku druhé třídy, mnohdy špatně, nechává jak je, aby žák na konci druhé třídy sám viděl a pochopil, že se opravdu někam posunul a že nyní už chápe, co které cvičení znamená a co by udělal jinak. Některé aktivity zařazuje paní učitelka cíleně k portfoliím, někdy až v průběhu aktivity vyplyne, že by se práce do portfolií mohla hodit, po té od žáků paní učitelka listy vybere a společně je tam při další hodině věnované portfoliím zařadí. Sama paní učitelka musela k portfoliím dlouho dozrávat a i v počátcích práce s nimi si nebyla jistá, zda to dělá správně. Až po roce, kdy si prohlédla výsledná portfolia zjistila, že jejich účel je opravdu opodstatněný. Pokrok jednotlivých žáků byl zřetelný a nyní si je o něco jistější, že dělá správnou věc.

## Shrnutí

Tři paní učitelky portfolia využívají nebo s nimi pracovali v minulosti. Všechny žákům ještě musí s realizací portfolií pomáhat a říkat jim, co si do portfolií zařadit. Všechny paní učitelky se ale shodují na tom, že portfolio je skvělým důkazem žákova pokroku a z výsledného dokumentu mají radost všichni účastníci učebního procesu.

## 3.5.9 Sumativní hodnocení

### Hana

Praxe si žádá i nějakou formu sumativního hodnocení a to zejména v pololetí a na konci školního roku. Na této škole využívají na vysvědčení známek a k tomu mají ještě strukturované hodnocení, formulář, který dané známky vysvětluje a doplňuje. Vyskytují se v něm formulace typu: umění jednat fair play, umění pomoci, spolupráce s ostatními, chování vůči učiteli apod. Učitel každou oblast ohodnotí smajlíkem nebo na škále, kde jsou tři stupně: výborně, dobře, nezvládáš. Hana se ovšem do této tříbodové škály nevejde, a tak si vypomáhá různými poznámkami. Takové hodnocení je pak pro žáky mnohem větším přínosem než pouhé téměř nic neříkající známky, které pro Hanu znamenají sumativní hodnocení. Dle jejích slov: „oni vám něco odevzdají, vy si to pak všechno najednou přečtete, oznámujete a co pak, vždyť oni si z toho nic neodnesou.“

O každém žákovi si Hana vede poznámky, u některých jen velmi stručně, u některých podrobněji, dalo by se říct, že u těch problémových nebo naopak velmi nadaných si vede

jejich složku, kam si zakládá i jejich práce se svými postřehy. Vždy po skončení vyučování, na konec příprav, si zapíše, co se ten den přihodilo v pár poznámkách. Takovéto průběžné poznámky pak učitelé mohou ušetřit spoustu času a sil při tvorbě závěrečného hodnocení, kdy už tyto poznatky učitel přenesou jen do formy, aby to bylo pochopitelné jak pro rodiče, tak pro žáka. Díky těmto poznámkám se pak dají poněkud globálně hodnotit i klíčové kompetence, kde učitel z poznámek dokáže vyčíst, zda žák umí spolupracovat, řešit problémové úlohy apod.

## Anežka

Sumativní hodnocení Anežka využívá až tehdy, má-li jistotu, že s žáky dané učivo dostatečně procvičili. Na konci pololetí žáky hodnotí známkou, ke které ale vždy přidává slovní komentář. K tomu je však potřeba si pečlivě dělat o žácích poznámky, jejichž systém v letošním školním roce paní učitelka prý úplně nepodchytila. Při pololetním hodnocení proto musela složitě dohledávat konkrétní komentáře u jednotlivých úkolů a tím se pro ni hodnocení stávalo velmi náročné. Kolegyně jí doporučila vést si sešit, kam si o každém žákovi zapisovat poznámky o jeho pokroku. Na každého žáka mít stránku nebo dvě, kam si může přehledně zapsat jakýkoliv žákův čin. V příštím pololetí chce zkusit právě tento systém. Doufá, že se pro ni závěrečné hodnocení pak stane snazší a že bude mít dostatek podkladů pro objektivní zhodnocení žákovi práce. Při dotazování ze strany rodičů je sice schopna jim povědět, jak si žák vede, ale přijde jí to málo a chce si vést důkladnější záznamy a mít pak důkazy pro závěrečné hodnocení. V rámci sumativního hodnocení zařazuje Anežka také sebehodnotící dotazníky, na základě kterých pak vede pětiminutové individuální rozhovory se žáky, které jsou, dalo by se říci, součástí pololetního vysvědčení.

## Lenka

Na škole C v rámci pololetního hodnocení letos poprvé využili všichni učitelé slovní formu. Někteří kolegové „remcali“, ale každý se s tím nakonec svým způsobem vypořádal, někteří v tom dokonce našli smysl a byli rádi za tuto povinnost. Při závěrečném hodnocení na konci loňského školního roku byla Lenka jediná, kdo ke známce přidal žákům i slovní komentář. Setkala se s velmi pozitivními reakcemi a možná i díky tomu se závěrečné slovní hodnocení v této škole prosadilo. Aby Lenka mohla vůbec sestavit sumativní slovní hodnocení, vede si o žácích poznámky. Vhodný způsob jejich evidence ještě hledá. V minulém roce si založila hodnotící list pro každého žáka, kam si průběžně psala poznámky, to ji ale nevyhovovalo s časových důvodů, jelikož to bylo poměrně časově náročné. Nyní zvolila poznámky formou zkratk, které si dělá v rámci dokumentu

s prezencí. Tento způsob zkouší až nyní ve druhém pololetí, proto ještě neví, zda je to ten vyhovující či nikoliv. Ke zpětnému připomenutí žákovi cesty slouží také již zmíněná portfolia, která Lenka využívá a kam dělá žákům také hodnotící poznámky, do kterých lze pak zpětně nahlédnout. Tvorba kvalitního sumativního hodnocení je poměrně časově náročná. Postupem času časová náročnost samozřejmě klesá, jelikož se pedagog už seznámil s jednotlivými zásadami a osvojil si vyhovující formulace, každý žák je však individuální osobnost, proto je třeba se nad každým zamyslet zvlášť a věnovat tomu dostatečný čas. I přesto si Lenka myslí, že se to vyplatí a žáci to ocení.

## Petra

V souvislosti se sumativním hodnocením Petra upozorňuje na sbírání podkladů pro závěrečné hodnocení, kdy v letošním pololetí už chtěla některým žákům dát dvojky v pár případech ji žákův výkon připadal i na trojku, neměla však dostatek podkladů pro udělení horší známky než jedničky. Zaprvé vlivem distanční výuky a za druhé vlivem právě slovního hodnocení. Další záznamy už si o žácích Petra nevede. Jedním z důvodů je i časové hledisko. Na vysvědčení tedy Petra hodnotí žáky pouze známkou, bez dalšího slovního komentáře. V první třídě využila Petra sumativní sebehodnotící listy, kdy se žáci měli vyjádřit ke své práci během celého školního roku.

## Shrnutí

Všechny paní učitelky musí žáky v pololetí a na konci školního roku známkovat, tři z nich však ke známkám dodávají slovní komentář. Jedna paní učitelka k tomu využívá tabulky s třístupňovou škálou, další dvě píšou souvislý text a čtvrtá paní učitelka slovní hodnocení k vysvědčení nevyužívá. Připadá jí to zbytečně časově náročné, když žáky hodnotí průběžně. Tři paní učitelky si vedou o žácích písemné poznámky, dvě již zkusily několik způsobů evidence a stále hledají ten nejlepší. Třetí paní učitelka si píše na konec každé přípravy reflexi, jak se žákům dařilo, tento způsob jí vyhovuje. Dvě paní učitelky využívají i sumativních sebehodnotících dotazníků, které žákům ukládají na konci pololetí nebo na konci školního roku.

## 3.6 Komunikace s rodiči

### Hana

Komunikace s rodiči může být mnohdy velmi ošemetná, když ale víte proč to děláte, není to tak těžké. Hana se setkala s protestem rodičů, kdy se jim nelíbilo, že žáci nedostávají horší známky než trojky. Ptali se, jak se s tím pak smíří ve vyšších ročnících na jiné škole. Tuto situaci si Hana obhájila způsobem, že je velmi důležité, co se děje na prvním stupni, žáci zde dostávají základ, díky kterému se pak dokáží vypořádat i s překážkami druhého stupně. Dále Hana doporučuje danou situaci vztáhnout přímo na rodiče a dát příklad typu: *„Když ráno přijdete do práce, šéf vám řekne, že vám to nesluší, že výplata bude nízká, protože se vám něco nepovedlo. Tak jak se vám potom bude pracovat? Oproti tomu, když přijdete do práce a šéf vám řekne, že vám to dnes sluší, že se vám něco povedlo, ale tady byste si měli dát pozor, protože tam máte nějaké nedostatky. Snažte se, aby tam nebyly a já vás za to ocením. Jak se vám bude pracovat pak?“* Rodiče si pak lépe dokáží situaci představit a dokáží lépe pochopit smysl toho, co paní učitelka dělá a proč. Zdůrazňuje, že člověk musí stále vědět, proč to dělá, aby si své konání dokázal obhájit. Zároveň se Hana svěřila, že rodičům dokonce poskytla své soukromé číslo, zatím se jí tento krok osvědčil, rodiče jej naštěstí nezneužívají a využívají spíše e-mailové adresy.

### Anežka

Pro seznámení s vlastním stylem výuky volí paní učitelka formu informativních třídních schůzek na začátku školního roku, kde jsou pouze rodiče, kterým paní učitelka vysvětluje své záměry, cíle a způsoby výuky. Shledává velmi důležitým rodičům vše hned na začátku vysvětlit. Co je pro ni podstatné a že je hodně zodpovědnosti na dětech. Zároveň požádala rodiče, aby se děti ptali a zajímali se o jejich práci ve škole, pokud by si nebyli jistí, dala rodičům možnost napsat jí zprávu. K tomuto mohou využít jak rodiče, tak žáci školní platformu. Žáci a rodiče zde mají zvláštní účty, pomocí kterých mohou s paní učitelkou komunikovat. Této možnosti však využívají rodiče velmi zřídka.

Od samého počátku své praxe organizuje Anežka třídní schůzky formou triád. Tento způsob jí velmi vyhovuje a využívá jej i při řešení jakéhokoliv problému v průběhu roku. Vždy je přítomen i žák, o kterého tu jde. V případě potřeby pošle paní učitelka žáka na chvíli na chodbu a s rodiči probere příslušné informace. V případě vedení portfolií je Anežka využívala jako podklad právě při schůzkách s rodiči. V průběhu školního roku však nemá pocit, že by rodiče četli slovní hodnocení, které v současné době zaznamenává

právě na školní platformu. Proto se snaží zdůrazňovat dětem tyto komentáře k jejich úkolům, říkat jim je v hodinách a nespoléhat na to, že se tím pak ještě zabývají sami s rodiči.

## Lenka

V souvislosti se slovním hodnocením v závěru loňského školního roku se Lenka setkala se spoustou pozitivních reakcí ze strany rodičů. Ovšem našla se i kritika, kdy rodiče považují známku za jasnou a stručnou, téměř všeříkající. Lenka považuje obecně město, ve kterém se škola nachází za konzervativní, ve smyslu přístupu rodičů ke škole. Pokud však vzejde připomínka od rodičů ve většině případů se Lence podařilo s nimi domluvit a vysvětlit jim, co svým konáním sleduje a proč si myslí, že je to tímto způsobem lepší. Většina rodičů pak přistoupila na to, že si zvyknou.

## Petra

Paní učitelka Petra se snaží do hodnocení zapojit i rodiče. Například v pololetí dostali žáci od paní učitelky dopis, ve kterém byli ohodnoceni a ve kterém dostali prostor zhodnotit sami sebe, poté se měli vyjádřit k žákovskému prospěchu i rodiče, také formou dopisu. Tento list byl poté zařazen do portfolií. Ve chvíli, kdy si žáci vzájemně sdělovali, co jim rodiče napsali. Ti, kteří úkol doma neukázali a nedali rodičům možnost se vyjádřit, pak viděli, že udělali chybu. Protože rodiče své ratolesti vesměs chválili a žáci byli pyšní, že se mohou podělit o své hodnocení. Petra se snaží rodiče do hodnocení hodně zapojovat, vnímá to jako součást triád, tj. třídních schůzek. V současnosti neměla Petra možnost se s rodiči osobně setkat a to už od začátku první třídy, nebyla jim tedy umožněna žádná společná informativní třídní schůzka. Paní učitelka využila možnosti online třídních schůzek formou triád, kde se ale organizační věci řešit nemají. Dosud se však nesečkala s negativní reakcí rodičů na svoji práci, ba naopak setkává se spíše s pozitivní zpětnou vazbou. V případě, že by se Petra setkala s negativní reakcí, určitě by se s rodiči chtěla sejít a prodiskutovat s nimi své a jejich stanovisko.

## Shrnutí

Všechny paní učitelky se shodují na tom, že pro komunikaci s rodiči je velmi důležité vědět co a hlavně proč učitel dělá. Své konání si pak před rodiči pádnými argumenty obhájit a vysvětlit jim důvod, proč je to pro jejich dítě dobré. Většinou se pak paní učitelky setkali se snahou rodičů situaci pochopit. Dvě paní učitelky využívají pro komunikaci s rodiči také třídní schůzky formou triád, která se jim velmi osvědčila. Jedna paní učitelka

zmínila, že touto formou také řeší případné problémy, které se vyskytnou v průběhu školního roku.



## 3.7 Závěry a diskuze

Pro výzkumnou část byly vybrány školy, které se zaměřují na formativní hodnocení. Je zajímavé, že každá paní učitelka stavěla do opozice proti formativnímu hodnocení jinou formu hodnocení, jednou to bylo sumativní hodnocení, jindy známkování. Z toho vyplývá, že každá z dotazovaných učitelek si pojem formativní hodnocení vysvětluje jinak. Avšak, jak bylo popsáno v teoretické části této práce, ani odborná literatura se jednohlasně neshoduje na vysvětlení pojmu formativní hodnocení, tak jak je tento termín užíván v poslední době.

Na spoustě věcí se však paní učitelky shodují. Jednou z nich je význam práce s chybou, ať už si pojem formativní hodnocení vysvětlují jakkoliv. Práce s chybou je dle některých dokonce základem efektivní výuky. Tento přístup koresponduje s názory některých odborníků (Kulič, Starý, Laufková, Slavík), kteří tvrdí, že chyba není zlem, ale příležitostí. V souvislosti s prací s chybou se paní učitelky shodují na zajištění bezpečného a příjemného prostředí ve třídě. Shledávají důležitým na atmosféře ve třídě pracovat a čas tomuto věnovaný pokládají za efektivně využitý. Z toho plyne, že pro efektivní práci s chybou je důležité pracovat na bezpečném prostředí ve třídě. Práce s chybou je totiž důležitým jevem při všech hodinách.

Důležitý je také způsob motivace, který paní učitelky využívají. Všechny paní učitelky se snaží využívat spíše pozitivního hodnocení, s motivačním záměrem. Jedna paní učitelka však doporučuje občas využít i negativního hodnocení, aby se žáci nestali rezistentními vůči jednomu nebo druhému přístupu, aby stále brali pětky, jako že je nechceme. Tento fakt je také v souladu s popisem pozitivního a negativního hodnocení v teoretické části, kdy na malou část žáků platí i negativní forma motivace a je proto důležité udržovat rovnováhu mezi těmito dvěma způsoby a zároveň umožnit každému žákovi dosáhnout úspěchu.

Všechny paní učitelky využívají slovního hodnocení v kombinaci se známkou, s tím, že některé známkuje jen kvůli rodičům a některé v souvislosti se známkou mluví o kritériích. Ke slovnímu hodnocení paní učitelky doporučují naučit se využívat popisného jazyka a vyvarovat se hodnotícím formulacím osobnosti žáka, stejně tak jako toto doporučení zmiňovala Hansen Čechová ve své publikaci *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Čas strávený se slovním hodnocením je dle dotazovaných efektivně využitý, jelikož žáci vždy ocení konkrétní zpětnou vazbu. Co se týče kritériálního

hodnocení, do určité míry jej využívají všechny paní učitelky, ale některé spíše intuitivně. Výhody kritérií shledávají v jejich objektivnosti a předvídatelnosti. Žáci vědí, za co je učitel bude hodnotit a případně v čem konkrétně udělali chybu a na co se tedy příště zaměřit. Z hlediska normativního hodnocení žádná z učitelek nepřihlíží k sociální normě. Naopak všechny se snaží přihlížet k normě individuální. Je proto důležité uvědomit si, že každý žák má startovní čáru někde jinde a při stejném úsilí se každý posouvá jiným tempem. V této souvislosti jedna paní učitelka doporučuje diferencovanou výuku, kdy nabídne žákům tři stupně obtížnosti úkolu a každý si vybere tu, která je pro něj výzvou, ale zároveň je schopen dosáhnout úspěchu.

Vysoce probíraným tématem při rozhovorech bylo také sebehodnocení žáků. Všechny paní učitelky využívají sebehodnotících dotazníků pro žáky a dalších sebehodnotících aktivit. Tuto formu hodnocení jednohlasně shledávají velmi efektivní a užitečnou. Učitel se tak dozví, jak žáci sami vidí svůj výkon a to mu pomůže při tvoření příprav na další hodiny. Některé paní učitelky se snaží zařazovat i formy vrstevnického hodnocení, jiné si v této oblasti ještě nejsou jisté, ale chtěli by se zdokonalit. Vrstevnické hodnocení se často nabízí při skupinových pracích. Je ale důležité, aby žáci byli vedeni k tomuto způsobu hodnocení postupně. Aby se naučili taktně vyjádřit kritické hodnocení a uměli k tomu využít pozitivních formulací. Pak tato forma hodnocení může být pro všechny velmi přínosná.

V následujícím odstavci budou shrnuty zkušenosti dotazovaných učitelek s portfolii a v souvislosti s tím budou popsána některá doporučení pro hodnocení k sumativním účelům. Paní učitelky, které využívají portolií se shodují na smysluplnosti tohoto nástroje zejména proto, že díky nim je možné vidět žákův pokrok a sám žák si svůj posun pomocí portfolií dokáže lépe uvědomit. Z tohoto pohledu jsou portfolia využitelná i v rámci sumativního hodnocení.

Většina dotazovaných využívá pro účely sumativního hodnocení i hodnocení slovního. Všechny, které jej ale využívají se shodují na časové náročnosti tohoto procesu. A ne všechny jsou přesvědčené o efektivitě tohoto způsobu hodnocení v rámci vysvědčení. Naopak ale význam vidí v jeho využívání pro účely formativního hodnocení v průběhu pololetí.

Všechny výše zmíněné formy hodnocení mohou mít na žáka pozitivní vliv, jsou-li užívány ve správnou chvíli a vhodným způsobem. Je vhodné tyto formy kombinovat a je důležité hodnocení sdělovat tak, aby mu žák rozuměl, pak má hodnocení náležitý efekt. S novými formami je vhodné začínat postupně a pomalu a vše žákům trpělivě vysvětlovat. Důležité

pro správné hodnocení je zajistit ve třídě bezpečné prostředí, na kterém je třeba neustále pracovat. V takovém prostředí se žáci nebojí vyjádřit, vzájemně se ohodnotit nebo se na cokoli zeptat či snad udělat chybu. Je to sice zdlouhavý a náročný proces, dle dotazovaných učitelek se však vyplatí.

Součástí vyučovacího procesu jsou i rodiče, kteří se mimo jiné díky hodnocení dozvídají, jak si jejich potomek ve škole vede. Je proto důležité některé formy hodnocení vysvětlit i rodičům, přičemž zde paní učitelky doporučují především otevřenou komunikaci a trpělivost. Vhodné jsou také třídní schůzky formou triád, kde je hlavním aktérem sám žák, který má nejvíce prostoru pro vyjádření. Zde se všechny tři strany dohodnou, co jim vyhovuje a jak pokračovat dál. Paní učitelky se shodují na tom, že pokud učitel ví, co a hlavně proč dělá, dokáže situaci rodičům vždy vysvětlit a na základě společné domluvy najít schůdné řešení pro obě, respektive všechny tři, strany.

Žádná z dotazovaných učitelek však neshledává své hodnotící metody a postupy dokonalými. Uvědomují si význam reflexe použitých postupů a jejich zdokonalování. Efektivizaci výuky chápou jako celoživotní proces. Všechny paní učitelky také zdůrazňují, že na každý třídní kolektiv a na každého jednotlivého žáka fungují různé metody jinak. Je proto třeba se neustále vzdělávat a přizpůsobovat svou práci dané třídě. Není však třeba se bát nezdarů, protože všichni se stále učíme a setkáváme se s novými situacemi, kterým je třeba čelit.

## 4 Závěr

Cílem diplomové práce bylo vyhledat a popsat inovativní přístupy k hodnocení. V teoretické části byla provedena rešerše literatury, která se hodnocením zabývá. Pozornost byla zaměřena na publikace a články z posledních 20let, ovšem lze nalézt i několik zdrojů staršího data, které se dají považovat za aktuální. V první kapitole byl vymezen pojem hodnocení, jež lze shrnout jako jednu z možností výchovného působení učitele na žáka a získání zpětné vazby o kvalitě vyučovacího procesu. Je důležité zohlednit věk a vývojový stupeň žáků. Dále jsou popsány funkce hodnocení, mezi které patří funkce motivační, informační a výchovná. V této práci mezi inovativní formy hodnocení jsou řazeny: formativní hodnocení, kritériální hodnocení, pozitivní přístup a slovní hodnocení. V kontrastu k nim jsou v práci popsány také formy: sumativní hodnocení, normativní hodnocení, negativní přístup a klasifikace. Jako základ inovativních přístupů k hodnocení ve výuce je považována práce s chybou, která je zde popsána v souvislosti se zpětnou vazbou, jako jednou z nejdůležitějších součástí vyučovacího procesu. Za velmi užitečné a efektivní formy hodnocení jsou také považovány sebehodnocení a vrstevnické hodnocení z důvodu přenášení odpovědnosti za vlastní učení na žáka. Je důležité, aby se žáci naučili přemýšlet nad svou prací a uměli ji objektivně zhodnotit. Jako průnik všech výše zmíněných forem bylo zvoleno formativní hodnocení, které se v poslední době stává více a více diskutovaným tématem. Proto se v práci vyskytují kapitoly proč a jak zavádět formativní hodnocení. Efektivnost této formy hodnocení byla prokázána v několika uvedených výzkumech. Nelze však změnit způsob hodnocení bez změny celého učebního procesu. Tuto změnu je třeba provádět komplexně po malých krůčcích.

Ve výzkumné části bylo provedeno pozorování a rozhovory se čtyřmi učitelkami ze tří různých škol, které se zabývají formativním hodnocením. Z výzkumu plyne, že základem formativního hodnocení je práce s chybou a celkově konkrétní zpětná vazba. Důležitá funkce hodnocení je informativní a motivační, kterých paní učitelky dosahují pomocí slovního hodnocení a pozitivního přístupu k výuce a k chybě. Pro tuto práci je důležité ve třídě zajistit bezpečné prostředí, ve kterém se žáci budou cítit dobře a nebudou se bát vyjádřit svůj názor. Díky formativnímu hodnocení se žáci učí přebírat odpovědnost za vlastní jednání. Při zavádění nových forem hodnocení jsou si paní učitelky vědomy nutnosti neustále se učit a zdokonalovat tyto inovativní postupy. Uvědomují si, že je to postupný proces a zdůrazňují nebát se počátečních nezdarů. Je důležité se z vlastních omylů poučit, ale nebát se jich.

## 5 Seznam použitých zdrojů

- BÁRTA, K., 2021. *Formát. MAP Turnovsko II.*
- BIRENBAUM, M., DELUCA, C., EARL, L., et al. 2015. International Trends in the Implementation of Assessment for Learning: Implications for Policy and Practice. *Policy Futures in Education*. [online], roč. 13, č. 1, s. 117-140. [vid. 22. 1. 2021]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1478210314566733>
- BLACK, P., WILIAM, D., 1998. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*. [online], roč. 80, č. 2, s.139-148 [vid. 11. 2. 2021]. Dostupné z <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- BRAUN, R. 2014. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-656-7.
- BYČKOVSKÝ, P., KOTÁSEK, J., 2004. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize bloomovy taxonomie. *Pedagogika* [online], roč. 54, č. 3, s. 227-242 [vid. 16. 1. 2021]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1821&lang=cs>
- ČÁBALOVÁ, D., 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČAPEK, R., 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.
- ČAPEK, R., 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2. přeprac. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4639-5.
- ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČAPEK, R., 2018. *Líný učitel: cesta pedagogického hrdiny*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-387-2.
- DVOŘÁK, D., 2005. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3.
- FISHER, R., BALCAR, K., 2011. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0043-7. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/uuid/uuid:eca1a2f0-2096-11e9-bc55-5ef3fc9bb22f>
- formativne.cz* [online]. [vid. 24. 1. 2021]. Dostupné z: <https://formativne.cz/>
- GREGER, D., JEŽKOVÁ, V., ed., 2006. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1313-1.

- HANSEN ČECHOVÁ, B., 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-388-8.
- HELUS, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, J., LUKÁŠOVÁ, H., 2012. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR. ISBN 978-80-905222-0-6.
- HELUS, Z., 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I., 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.
- IVANOVÁ, K., OLECKÁ, I., 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti* [online]. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc. [vid. 17. 1. 2021]. ISBN 978-80-87240-33-5. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/econ/jaro2012/MPH\\_MVPS/um/32149858/32149919/41\\_Metodologie\\_vedecko-vyzkumne\\_cinnosti.pdf](https://is.muni.cz/el/econ/jaro2012/MPH_MVPS/um/32149858/32149919/41_Metodologie_vedecko-vyzkumne_cinnosti.pdf)
- KLIMEŠ, L., 1985. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN. ISBN 14-621-85.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., 2009. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T., 2016. *Respektovat a být respektován*. Pavel Kopřiva - Spirála, Chvalčov. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J., 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2011. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků, Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. 1. vyd. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-169-9.
- KREJČOVÁ, V., 2014. Třídní Schůzka – noční můra? Jde to i jinak. In: *Ucitelske-listy* [online] 13. 11. 2014 [vid. 11. 3. 2021] Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2014/11/vera-krejцова-tridni-schuzka-nocni-mura.html>
- KULIČ, V., 1992. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0447-5.
- LAUFKOVÁ, V., 2017. Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika* [online], roč. 67, č. 2, s. 126–146 [vid. 21. 1. 2021]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11730&lang=cs>
- LAUFKOVÁ, V., NOVOTNÁ, K., 2014. Školní hodnocení z pohledu žáků. *ORBIS SCHOLAE* [online], roč. 8, č. 1, s. 111–127 [vid. 21. 1. 2021]. ISSN: 1802-4637. Dostupné z: [https://karolinum.cz/data/clanek/3353/OS\\_1\\_2014\\_08\\_Laufkova.pdf](https://karolinum.cz/data/clanek/3353/OS_1_2014_08_Laufkova.pdf)

MATÝSKOVÁ, D., 2005. Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů. *Pedagogická orientace* [online], roč. 15, č. 1, s. 27–36 [vid. 31. 1. 2021]. ISSN: 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1388>

MAŤAŠOVÁ, Z., 2014. Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ. In: [clanky.rvp.cz](http://clanky.rvp.cz) [online]. 19. 2. 2014. [vid 15. 12. 2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/18357/slovni-hodnoceni-na-1.-stupni-zs.html/>

MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

NOVOTNÁ, K., KRABSOVÁ, V., 2013. Formativní hodnocení: Případová studie. *Pedagogika* [online], roč. 63, č. 3, s. 355–371 [vid. 20. 1. 2021]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1077&lang=cs>

PAVELKOVÁ, I., 2002. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7.

PETTY, G., 2006. *Moderní vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-172-7.

PETTY, G., 2013. *Moderní vyučování*. 6. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.

*Pomáháme školám k úspěchu*. [online]. [vid. 19. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/>

PRŮCHA, J., ed. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

*Sfumato (Splyvavé čtení)* [online]. 2019 [vid. 16. 1. 2021]. Dostupné z: <http://www.vyukove-materialy.cz/metodika-sfumato-splyvave-cteni>

RABUŠICOVÁ, M., EMMEROVÁ, K., 2003. Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty. *Pedagogika* [online], roč. 53, č. 2, s. 141–151 [vid. 4. 2. 2021]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1924&lang=cs>

RABUŠICOVÁ, M., ŠEĐOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V., 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.

RAKOUŠOVÁ, A., 2008. Sebehodnocení žáků. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 14. 2. 2008 [vid. 21. 1. 2021]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/>

SHÁNILOVÁ, I., 2010. Hodnocení žáků základní školy. *ORBIS SCHOLAE* [online], roč. 4, č. 1, s. 41–53 [vid. 11. 1. 2021]. ISSN: 1802-4637. Dostupné z: [https://karolinum.cz/data/clanek/5323/OS\\_4\\_1\\_0041.pdf](https://karolinum.cz/data/clanek/5323/OS_4_1_0041.pdf)

- SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKUTIL, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLAVÍK, J., 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.
- SPÁČILOVÁ, H., Univerzita Palackého. 2003. *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. [online] Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0568-7. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/uuid/uuid:6ed1d8a0-cde4-11e2-92ff-001018b5eb5c>
- SPN, 1974. *Klasifikační řád pro základní devítileté školy*. Praha: - pedagogické nakladatelství.
- SPURNÁ, M., 2019. *Analýza stavu hodnocení výsledků žáků v ČR a v zahraničí*. Praha: NÚV
- STARÁ, J., 2009. Jak předcházet rušivému chování ve třídě a jak jej řešit? *Učitelské listy* [online]. 10. 9. 2009 [vid. 26. 1. 2021]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/09/jana-stara-jak-predchazet-rusivemu.html>
- STARÁ, J., STARÝ, K., 2018. Výukové cíle v primárním vzdělávání aneb Cesta tam a zase zpátky. *Pedagogika* [online], roč. 68, č. 2, s. 107–129 [vid. 29. 1. 2021]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11893&lang=cs>
- STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V., 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6.
- ŠEĐOVÁ, K., 2009. Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica* [online], roč. 14, č. 1, s. 27–51 [vid. 30. 1. 2021]. ISSN: 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/70/172>
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z., 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.
- VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁVROVÁ, E., 2017. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ v České republice a ve Švýcarsku*. Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta [online]. Dostupné z: [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/90225/DPTX\\_2015\\_1\\_11410\\_0\\_383747\\_0\\_173965.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/90225/DPTX_2015_1_11410_0_383747_0_173965.pdf?sequence=1&isAllowed=y)



WILIAM, D., LEAHYOVÁ, S., 2016. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. 2. revid. vyd. Praha: EDUkační LABoratoř. ISBN 978-80-906082-7-6.