

Školní hodnocení v primární edukaci

Kateřina Kohoutová

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Kateřina Kohoutová**
Osobní číslo: **H160215**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Školní hodnocení v primární edukaci**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o školním hodnocení ve výuce v primární edukaci.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na formy hodnocení a sebehodnocení žáků ve výuce v primární edukaci.

Vyhodnocení dosavadních výzkumů žákovského sebehodnocení ve výuce.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumného cíle a dílčích otázek k pedagogickému výzkumu.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování, rozhovoru s žáky a rozhovoru s učitelkou 1. stupně základní školy.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich následná interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Frey, B. B. (2014). *Modern classroom assessment*. Los Angeles: Sage.
Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. Brno: MSD.
Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
Tištanová, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. Bratislava: Iris.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 19.4.2021

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá otázkami školního hodnocení v primární edukaci. Teoretická část je zaměřena na vymezení terminologie z oblasti funkcí školního hodnocení, typů školního hodnocení, forem školního hodnocení a jejich specifík v primárním vzdělávání. Samostatnou kapitolou jsou zpracovány otázky významu a podoby školního sebehodnocení žáků, což je i hlavním předmětem výzkumu diplomové práce.

Praktická část se zabývá pedagogickým výzkumem školního hodnocení a sebehodnocení žáků v podmínkách primární edukace. V kvalitativní metodologii výzkumu je zvoleno pedagogické pozorování výukových situací školního hodnocení. Další metodou je rozhovor s žáky a rozhovor s vybranou učitelkou 1. stupně základní školy. Výsledky pedagogického výzkumu se soustředí na posouzení charakteristik žákovského sebehodnocení ve výuce v primární edukaci a jeho podílu na školním hodnocení výsledků a procesů výuky.

Klíčová slova: školní hodnocení, sebehodnocení žáků, klasifikace, slovní hodnocení, formativní hodnocení, sumativní hodnocení

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the issues of school assessment in primary education. The theoretical part is focused on defining terminology about functions of school assessment, types of school assessment, forms of school assessment and their specifics in primary education. A separate chapter deals with questions of the importance and form of school self-assessment of pupils, which is also the main subject of the diploma thesis research.

The practical part deals with pedagogical research of school assessment and self-assessment of pupils in the conditions of primary education. In the qualitative research methodology, pedagogical observation of teaching situations of school assessment is chosen.

Another method is an interview with pupils and an interview with a selected primary school teacher. The results of pedagogical research focus on the assessment of the characteristics of self-assessment of pupils in teaching in primary education and its share to school assessment of results and teaching processes.

Keywords: school assessment, pupil's self-assessment, classification, verbal assessment, formative assessment, summative assessment

Poděkování

Touto cestou bych chtěla především poděkovat vedoucí diplomové práce, paní prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc., za cenné rady, motivaci, odborné vedení, lidský i profesionální přístup a také důvěru a energii, kterou mi při zpracování diplomové práce věnovala.

Také bych ráda poděkovala paní učitelce, která mi umožnila provést výzkum i přes přítomnost distanční výuky a byla ochotna se mnou spolupracovat.

V neposlední řadě patří poděkování mé rodině, přátelům a mému příteli, kteří mě během celého vysokoškolského studia podporovali a byli mi oporou.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ V PRIMÁRNÍ EDUKACI.....	12
1.1 FUNKCE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ	15
1.2 TYPY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ.....	17
1.2.1 Formativní charakteristiky školního hodnocení.....	21
1.2.2 Sumativní charakteristiky školního hodnocení	23
1.2.3 Porovnání charakteristik formativního a sumativního hodnocení ve školní výuce	24
2 FORMY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ VE VÝUCE V PRIMÁRNÍ EDUKACI	26
2.1 KLASIFIKACE ZNÁMKOU VE ŠKOLNÍM HODNOCENÍ.....	29
2.1.1 Negativní atributy klasifikace známkou ve výuce	31
2.1.2 Pozitivní atributy klasifikace známkou ve výuce.....	33
2.2 SLOVNÍ HODNOCENÍ ŽÁKOVSKÉHO UČENÍ	34
2.2.1 Negativní atributy slovního hodnocení	35
2.2.2 Pozitivní atributy slovního hodnocení	35
2.2.3 Chyby při slovním hodnocení	36
3 SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ VE VÝUCE	38
3.1 FUNKCE SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ.....	42
3.2 POZITIVA A NEGATIVA SEBEHODNOCENÍ	43
3.3 TYPY SEBEHODNOCENÍ.....	45
3.4 METODY A FORMY PRO ROZVOJ SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ.....	47
4 VYBRANÉ VÝZKUMY PROBLÉMU ŠKOLNÍ HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ	52
5 ZÁVĚRY TEORETICKÉ ČÁSTI.....	54
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	55
6 STRATEGIE VÝZKUMU.....	56
6.1 HLAVNÍ ZÁMĚRY	56
6.2 CÍL VÝZKUMU	56
6.3 OTÁZKY VÝZKUMU	56
6.4 METODY VÝZKUMU.....	57
6.5 POSTUP ŘEŠENÍ VÝZKUMU A SBĚR DAT.....	59
6.6 VÝZKUMNÝ VZOREK	60
6.7 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY	60
6.7.1 Pojetí hodnocení na škole.....	60

7	VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	62
7.1	POPIS ZPRACOVÁNÍ DAT	62
7.2	KÓDY A KATEGORIE	62
7.3	KATEGORIE K INTERPRETACI ZÍSKANÝCH DAT	66
7.4	ODPOVĚDI NA DÍLČÍ OTÁZKY VÝZKUMU.....	72
7.5	ODPOVĚĎ NA HLAVNÍ OTÁZKU VÝZKUMU	79
8	DISKUSE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMU	81
8.1	LIMITY VÝZKUMNÉHO POSTUPU	85
8.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI A DALŠÍ PEDAGOGICKÝ VÝZKUM	86
9	ZÁVĚR.....	88
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	90
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	93
	SEZNAM OBRÁZKŮ	94
	SEZNAM TABULEK.....	95
	SEZNAM PŘÍLOH.....	96

ÚVOD

Dříve pod pojmem školní hodnocení si většina z nás vybavila tradiční klasifikaci. Avšak školní hodnocení zahrnuje různorodé a pestré způsoby, které mohou být učitelem i žákem využívány. V dnešní době se nabídka forem hodnocení rozšiřuje a čím dál více se dostává do popředí slovní hodnocení a sebehodnocení žáka. Tím vznikly náklonnosti právě k volbě jedné z forem hodnocení. Neexistuje však správná, či špatná volba formy hodnocení, avšak učitel musí vycítit, co bude pro žáky nejvíce přínosné pro rozvoj jejich učební činnosti.

Počátečním motivem volby tématu mé diplomové práce byla paní profesorka Hana Lukášová. Paní profesorka aplikuje sebehodnocení po dokončení každé zkoušky, která u ní proběhla. Tam jsem se setkala se sebehodnocením ve školním prostředí poprvé ve svém životě. Začala jsem nad touto problematikou více přemýšlet i během studia až se z toho zrodilo téma mé diplomové práce. Sebehodnocení je důležitou součástí života nás všech. Člověk by měl umět reflektovat, co dělá správně, či jakých chyb se dopouští a brát chybu jako nezbytnou součást našeho života, která nám pomáhá k růstu a tvorbě silné osobnosti. Tím, že si na naše správné kroky a chyby přijdeme sami, má to pro nás obrovskou hodnotu. Proto by učitel měl, dle mého názoru, sebehodnocení zařazovat do vyučovacích hodin a rozvíjet tak tuhle životně důležitou dovednost již od mladšího školního věku. Tohle jsou důvody volby tématu mé diplomové práce se zaměřením na sebehodnocení žáka.

Teoretická část je zaměřena na školní hodnocení, funkce školního hodnocení, typy školního hodnocení a také na formy školního hodnocení. Samostatná kapitola bude věnována právě již zmíněnému sebehodnocení žáka ve výuce. Cílem diplomové práce je objasnit pojmy týkající se školního hodnocení a sebehodnocení žáka ve výuce v primární edukaci. Teoretické zakotvení pomůže charakterizovat školní hodnocení a sebehodnocení žáků ve výuce v primární edukaci.

Praktická část se zabývá pedagogickým výzkumem školního hodnocení a sebehodnocení žáků v podmínkách primární edukace. Kvalitativní výzkum bude konán prostřednictvím metody pozorování, rozhovoru s žáky a rozhovoru s učitelkou 1. stupně základní školy. Hlavní výzkumná otázka této diplomové práce zní: Jak lze charakterizovat školní hodnocení a sebehodnocení žáků ve výuce v primární edukaci? Tudíž mé záměry jsou popsat průběh školního hodnocení a sebehodnocení žáků ve výukových situacích v primární edukaci a taktéž zjistit, jaké metody a formy sebehodnocení se vyskytují u žáků ve výuce v primární edukaci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ V PRIMÁRNÍ EDUKACI

První kapitola se bude zabývat vymezením **pojmu školní hodnocení**. Tento pojem tvoří rámec k výzkumu problému školního sebehodnocení žáků, kterému se chci v diplomové práci věnovat. Monograficky byl problém mého výzkumu zpracován Slavíkem.

„Za školní hodnocení budeme považovat všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“ (Slavík, 1999, s. 23)

Školní hodnocení, jak už název napovídá, probíhá pouze ve školním prostředí. Školní hodnocení se vztahuje k procesu výuky a jejím činitelům – učitelům a žákům. Učitelé spolu s žáky jsou považovány za **vnitřní posuzovatele výuky**, jelikož jsou přímými zúčastněnými. Za **vnější posuzovatele** lze považovat v laické rovině rodiče žáků a v profesionální rovině hospitující učitele, ředitele, či inspektory. Provádění školního hodnocení si občas účastníci ani neuvědomují, že probíhá. Může pod to spadat úsměv, pokývání hlavou, neverbální prostředky, ale také situace jako je zkoušení u tabule, písemné práce apod. (Slavík, 1999)

Slavík (2003) řadí do školního hodnocení hodnotící aktivity vyučujících i žáků. Pod školním hodnocením si také představuje žákovské sebehodnocení, hodnocení spolužáků a všechno hodnocení v žákovských činnostech, které jsou součástí výuky.

Čapek (2015) upozorňuje na nejasnosti v termínech hodnocení a evaluace. Pojmem hodnocení označuje vše, co se děje ve školní třídě – hodnocení žáků učitelem, hodnocení žáků mezi sebou, sebehodnocení, také hodnocení samotného učitele. Pojem **evaluace** označuje *„složitější proces, ve kterém učitel zkoumá své působení ve třídě.“* Čapek (2015, s. 495). Učitel může evaluovat výukové metody, své činnosti, projekty. Ze zjištění, ke kterým přišel, stanovuje následující kroky ke zlepšení své činnosti.

„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.“ (Průcha, 2009, s. 587)

Další významný český teoretický rozbor problému diplomové práce shledávám u Koláře a Šikulové. Autoři Kolář & Šikulová (2009, s. 30) vymezují základní pravidlo školního hodnocení tak, že *„žáci by měli vždy vědět, co se bude hodnotit – jaká je k dané konkrétní učební látce formulovaná cílová norma.“*

Hodnocení žáků by mělo být vždy propojeno s **cíli** vyučování. Cíle také napomáhají učitelé se systematicky na výuku připravit (činnosti žáků, činnosti učitele, prostředky ve výuce, organizace). Cíle také pomáhají učitelé si ujasnit, jak budou výsledky žáků hodnoceny. Cílová kategorie je základním kritériem pro tvorbu kritérií pro hodnocení výuky. (Kolář & Šikulová, 2009)

Ze **slovenských** zdrojů bylo čerpáno od Tišťanové (2016) a Gavory (2010).

Gavora (2010, s. 152) uvádí, že hodnocení je přítomné v „*každé komunikaci, která probíhá mezi učitelem a žákem.*“ Učitel reaguje určitým způsobem (pochvala, kritika, komentář) na výkony žáků.

Školní hodnocení se vyskytuje ve vyučovacím procesu takřka neustále. Dle Tišťanové (2016, s. 12) se „*školní hodnocení vyskytuje v každé vyučovací hodině.*“ Je součástí výchovně-vzdělávacího procesu.

Ze **zahraničních** zdrojů bylo čerpáno od autorů Frey (2014) a Airasian (2000).

Frey (2014, s. 5) definuje hodnocení jako „*systematické shromažďování informací o schopnostech, charakteristikách, dovednostech, porozumění a znalostech žáků, které jsou rozvinuty, spravovány a ohodnoceny učitelem pro účely hodnocení.*“

Hodnocení může být:

- Hodnocení může být použito za účelem učení, a hlavně k jeho zlepšení.
- Hodnocení může být použito ke zlepšení výuky a umožňuje tak žákům ovládat jejich vlastní učení.
- Hodnocení může být navrženo tak, aby odráželo skutečný svět s reálným očekáváním a hodnocením.
- Hodnocení může být konečně navrženo tak, aby významně zahrnovalo každého jedince do dnešních rozmanitých tříd. (Frey, 2014)

Airasian (2000, s. 10) popisuje hodnocení jako „*proces shromažďování, syntézy a interpretace informací, které pomáhají učitelé při rozhodování.*“ Obecně řečeno, je to pojem, který zahrnuje všechny způsoby, jak učitelé shromažďují informace o výkonech žáků. Také Airasian připojuje myšlenku, že hodnocení je proces, který posuzuje to, co je dobré nebo žádoucí.

Účastníci hodnocení

Jak již bylo zmíněno – činitelé školního hodnocení jsou primárně učitelé a žáci. Koho však se hodnocení také dotýká, jsou rodiče žáků.

Učitel

Učiteli se díky hodnocení zrcadlí kvalita jeho provedené práce a úroveň dosažení žáků v jeho třídě. Také učitelé poskytují informaci o tom, jestli jeho postupy a metody jsou účinné vzhledem ke každému žákovi a jaké má volit do budoucna. Mnoho učitelů považuje hodnocení jednu z nejméně jednoduchých a oblíbených činností ve školním prostředí.

Žák

Pro žáka je důležité díky hodnocení vědět, zda jeho činnosti ho posouvají k požadovaným cílům, nebo nikoliv. Hodnocení má na žáka významný vliv a je pro něho důležitou součástí školní docházky. Hodnocení – konkrétněji známky, jsou příčinou největšího prožitku úspěchu žáka ve školním prostředí. Často také hodnocení ovlivňuje motivaci žáka a jeho psychiku.

Rodiče

Hodnocení zastupuje pro rodiče funkci informativní. Dává rodičům vědět, jak si ve škole jejich děti vedou. Většina rodičů preferuje hodnocení známkou, jelikož pro spousty rodičů má hodnocení také sociální funkci a neberou hodnocení svého dítěte na lehkou váhu. (Čapek, 2014; Košťálová et al., 2012)

Z českých i zahraničních zdrojů jsem se dozvěděla, že školní hodnocení by mělo mít systém, který vyžaduje přípravu, organizaci, pravidelnost a porovnání výsledků se zvolenými normami. Proto školní hodnocení ovlivňuje vyučovací proces, činnost žáků a také schopnost sebehodnocení žáka z různých hledisek, kterým se budu dále věnovat. Vymezím funkce školního, typy školního hodnocení, ...

Školní hodnocení se může vyskytnout v určitých **fázích výuky**. Členění fází výuky jsem vybrala od Zormanové (2014), která je popisuje následovně:

- 1) Motivační fáze výuky – příprava žáka na výuku, motivace k danému tématu, vzbuzení zájmu u žáků.
- 2) Expoziční fáze výuky – žáci získávají nové vědomosti a osvojují si dané téma.

- 3) Fixační fáze výuky – žáci si upevňují a prohlubují vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a přesvědčení.
- 4) Diagnostická fáze výuky – tzv. fáze kontroly. Probíhá hodnocení žáka učitelem. Učitel ověřuje žakovy nabyté vědomosti.
- 5) Aplikační fáze výuky – získané teoretické vědomosti jsou přeneseny do praxe.

1.1 Funkce školního hodnocení

Funkce hodnocení jsou součástí pedagogických aspektů hodnocení. Zjednodušeně řečeno, každé hodnocení by mělo **mít určitý smysl**. Učitel by měl funkce hodnocení rozlišovat a vědět, že každá z funkcí hodnocení má různé dopady na psychiku a celkový rozvoj žáka. Podle toho by měl správně volit své hodnotící postupy, které uplatňuje ve výchovně vzdělávacím procesu.

Při vymezení funkcí hodnocení se stává to, že pro dané označení se používá více výrazů, proto spousta autorů pojmenovává funkce hodnocení odlišně, avšak podstata je podobná. Například při srovnání Košťálová et al., 2012; Dvořáková In Vališová et al., 2007; Kratochvílová, 2011.

Slavík (1999) určuje **3 funkce hodnocení**: motivační, poznávací a konativní.

Nejpřehlednější dělení se mi jeví podle Kratochvílové (2011), která uvádí **funkce čtyři**:

a) Funkce poznávací neboli informativní

Hodnocení zprostředkovává informace, které mu pomáhají se zorientovat ve svých výsledcích. Měly by být předávány konkrétně a včas. Informace jsou zaměřeny jak na činnost, tak i výsledek. Hodnocení respektuje individualitu žáka a zaměřuje se především na jeho silné stránky. Poskytuje nejen žákovi, ale i rodičům informaci o tom, jak se mu daří. Také poskytuje informaci i učiteli, zda zvolil správně strategie vzhledem ke stanoveným cílům.

b) Funkce korektivní

Žák získává kvalitní informace o svém výkonu a také směru, kterým se má vydat při korekci a zlepšení jeho výsledků a dosáhnout tak požadovaného stavu.

c) Funkce motivační

Hodnocení pobízí žáka k dalšímu učení, či jeho zdokonalování. Žák to vnímá jako motor, který ho pohání v jeho rozvoji. Učitel by se měl opírat spíše o pozitiva žákova výkonu než negativa.

Hodnocení (zejména známky) se nachází na předních příčkách, co se týče formy motivace žáka. Motivaci lze rozdělit na vnější a vnitřní. Vnitřní motivace vychází ze zvědavosti žáka, kdy má potřebu se dozvědět nové informace, něco nového se naučit. To přináší žákovi radost a také uspokojení svých potřeb. Vnější motivace je podněcována okolím. Mezi vnější motivaci můžeme zařadit školu, rodinu, přátele, vrstevníky, životní prostředí. Vnější podněty nazývají Čáp & Mareš (2001) jako incentive. Tyto vnější podněty či jevy vzbuzují a uspokojují potřeby člověka. Žák, který je motivován hlavně vnější motivací, se učí zejména kvůli zisku odměny, či vyhnutí se trestu. (Mešková, 2012)

d) Funkce rozvíjející

Tato funkce hodnocení působí na celkový rozvoj osobnosti žáka. Vytváří se žákův sebeobraz, jeho sebepojetí a také sebehodnocení. Učitel by si měl být vědom toho, že jeho hodnocení je silným nástrojem k utváření osobnosti žáka, kterou by měl podporovat a rozvíjet. Košťálová et al. (2012) označují tuto funkci jako funkci osobnostně – vývojovou.

Aby bylo hodnocení pedagogicky účinné, mělo by splňovat **všechny** uvedené funkce.

Kolář & Šikulová (2009) a Zormanová (2014) zmiňují tyto důležité funkce hodnocení:

a) **Motivační** funkce hodnocení

Hodnocení má velký vliv na motivaci žáků v učebních činnostech, avšak také může nastat demotivace. Při učitelově hodnocení dochází k dosažení úspěchu, či neúspěchu a z toho se poté stává motiv pro další výkony v učebních činnostech. Hodnocení má vliv na uspokojování potřeb a zájmů žáka. Motivační funkce je nejvíce vyskytující se funkcí při školním hodnocení a zároveň také nejsilnější. Nejsilnější z toho důvodu, že zasahuje žákovi do emoční stránky osobnosti.

b) **Informativní** funkce hodnocení

Jde o zpětnou vazbu o žákově učební činnosti. Prostřednictvím hodnocení učitel žákovi předává informaci o jeho dosažené úrovni, a zda dosáhl požadované cílové normy. Informace předává jak žákovi, tak i jeho rodičům.

c) **Regulativní** funkce hodnocení

Učitel hodnocením reguluje každou učební činnosti žáka a také ovlivňuje tím kvalitu jeho práce. Regulace se vyznačuje tím, jak učitel řídí učební činnost žáků a také sebekontrolu. Hodnocení dosahuje regulativní funkce tehdy, když učitel provádí podrobnější analýzu výkonu.

d) **Výchovná** funkce hodnocení

Tato funkce hodnocení by měla vést k formulování pozitivních vlastností a postojů žáka k sobě samému a také ke svému okolí. Učitel může svým hodnocením regulovat například žákovo sebevědomí.

e) **Prognostická** funkce hodnocení

Při důkladném poznání žáka a hodnocení jeho výkonů může učitel předpovědět žákovi perspektivu. Jedná se například o volbu dalšího stupně školy, funkce může pomoci žákovi se správně rozhodnout.

f) **Diferenciační** funkce hodnocení

Diferenciační funkce je spjata s funkcí zmíněnou v předchozím odstavci. Žáci jsou diferencováni do různých skupin odlišné úrovně zvládnutí učiva, dodržování pravidel apod. Učitel toto rozdělení využívá tehdy, kdy zadává žákům různě náročné úkoly.

V této práci se budu orientovat podle rozlišení funkcí Kratochvílové (2011), která dělí funkce na poznávací (informativní), korektivní, motivační a rozvíjející. Zvolení pramení z toho, že má nejpréhlednější členění, které vystihuje jeho podstatu.

1.2 Typy školního hodnocení

Učitel ve výuce může uplatňovat různé typy hodnocení. Nejdříve se budu věnovat rozlišení heteronomního a autonomního typu školního hodnocení.

Jako první zvolím dělení hodnocení podle subjektu na hodnocení **heteronomní** (vnější) a hodnocení **autonomní** (vnitřní). První typ hodnocení se vyznačuje tím, že aktérem hodnocení je učitel, který hodnotí zvnějšku. Kdežto při druhém typu hodnocení je aktérem žák, který hodnocení sám zvládá a dokáže vysvětlit, či obhájit. Typ autonomního hodnocení je označován jako alternativní přístup k hodnocení. (Slavík, 2003) Pro můj výzkum je autonomní hodnocení klíčové, jelikož tento typ hodnocení podporuje sebehodnocení žáka, které je pro učitele zdrojem důležitých informací. (Lukášová, 2010)

Za základní rozdělení dle vztahové normy, kterou učitelé využívají, považují Kolář & Šikulová (2009); Slavík (1999) tyto typy:

- Hodnocení **sociálně normované**
- Hodnocení **individuálně normované**

Hodnocení sociálně normované porovnává výkony žáka s výkony ostatních členů třídy. Tento typ hodnocení lze provést pouze v tom případě, že žáci mají stejný typ úloh, které jsou řešeny ve stejný okamžik. Slavík (1999) se také zmiňuje o hodnocení podle sociální normy, avšak upozorňuje na to, že tento typ hodnocení představuje pro žáky psychickou zátěž, hlavně pokud se jedná o výkon a úspěch. Při tomto typu hodnocení hrají velkou roli sociální vztahy. Avšak Slavík (1999) upozorňuje také na to, že sociální srovnávání nelze úplně odbourat, jelikož se s tím setkáváme a budeme setkávat v běžném životě. Hodnocení individuálně normované se vyznačuje tím, že porovnává výkon žáka s jeho předešlými výkony. Podporuje se žákova důvěra ve vlastní síly. Zohledňuje se jak úroveň dosavadních výsledků, tak tempo zlepšování svého výkonu.

Rozdělení typů hodnocení také uvádí ve své publikaci Kratochvílová (2011, s. 26-32), která používá k třídění různá hlediska, jak na dané rozdělení nahlížet:

1) Z hlediska **zaměřenosti a připravenosti**

Zde spadá hodnocení **bezděčné**. To se vyznačuje tím, že se opírá o naše pocity. Hodnocení je formulováno slovy „líbí, nelíbí, hezký obrázek“. Je často propojeno s mimikou a gesty. Druhým podtypem je hodnocení **záměrné** (operativní), kterým konkrétně zmiňujeme, co nás na jeho výsledku zaujalo. Odráží to, co žák zvládl nebo by bylo potřeba zlepšit. Kdežto hodnocení **záměrné** (formalizované) je analytické a neposuzuje pouze celek, ale i dílčí jevy.

2) Z hlediska **procesu učení**

Autorka z hlediska procesu učení zmiňuje **formativní hodnocení**. Tento typ hodnocení poskytuje žákům informace v průběhu jejich procesu učení. Žáci tak mají možnost svůj výkon zlepšit. Formativnímu hodnocení se budu věnovat do hloubky v další podkapitole. Také autorka popisuje **hodnocení výsledku**, např. prezentaci, výrobek, domácí úkol, ...

3) Z hlediska **času**

Z hlediska času rozlišuje **vstupní hodnocení**, které se provádí na začátku školního roku, nebo například při příchodu nového žáka do školy. Jako další je zmíněno **průběžné**

hodnocení. To se používá v průběhu určité etapy, kde se ověřuje úroveň kompetencí. A třetím rozlišením je **sumativní hodnocení**, kterému také bude věnována větší pozornost v další podkapitole.

4) Z hlediska vztahové normy

V tomto dělení je autorka totožná s rozdělením v publikacích od Koláře & Šikulové (2009); Slavíka (1999), avšak má rozdělení nazváno trochu odlišně. Hodnocení sociálně normované popisuje jako normativní hodnocení a hodnocení individuálně normované označuje jako hodnocení podle individuální vztahové normy. Kratochvílová (2011) a Vopařilová (2019) také přidávají ještě jeden typ, a to **kriteriální hodnocení**, které popisuje jako hodnocení výkonu žáka ve vztahu ke zvolenému kritériu nebo sadě kritérií. Kritéria mohou být zvolena učitelem, žáky, společně učitelem i žáky, školou, či dokumenty.

Také jsem se dočetla, že učitel by se měl **vyvarovat následujících chyb, týkající se školního hodnocení žáků:**

- Důraz na srovnávání žáků
- Důraz jen na sumativní hodnocení
- Důraz jen na hodnocení vědomostí
- Nepostačující zapojení žáků při školním hodnocení ve výuce
- Hodnocení je málo konkrétní
- Nerozlišuje se proces učení se znalostmi od procesu školního hodnocení výsledků výuky

Učitel by se měl soustředit při realizaci školního hodnocení na **posílení:**

- Formativního hodnocení
- Hodnocení komplexního – průběh i výsledek procesů učení žáků
- Hodnocení kriteriálního
- Hodnocení dle individuální vztahové normy
- Hodnocení slovní a systematického
- Hodnocení doplněného o sebehodnocení žáka

(Kratochvílová, 2011, s. 32)

Dalším typem je hodnocení, které se vyznačuje **alternativním přístupem k hodnocení**.

Do tohoto typu přístupu k hodnocení spadá již zmiňované autonomní hodnocení. Slavík (1999) ve své publikaci *Hodnocení v současné škole* zmiňuje, že autonomní přístup k hodnocení rozvíjí tzv. myšlení vyšší úrovně, kdy člověk dokáže reflektovat své vlastní chování, zamýšlet se nad ním a být zodpovědný za své činy.

Při svém hodnocení se žák řídí předem danými **kritérii**. Těmi kritérii obecně je cílová norma (stanovený cíl), sociálně vztahová norma (poměrování výkonů se spolužáky) a individuální vztahová norma (žák se poměruje sám se sebou). Největší zřetel by měl být brán na individuální vztahovou normu, a naopak norma sociálně vztahová by se měla využívat pouze v těch situacích, ve kterých naplňuje svůj hodnotící záměr. (Kosíková, 2011)

Lukášová (2010) pojmenovává autentické hodnocení, při kterém je „*žák schopen porovnávat své dosažené výsledky s nastavenými cíli, hodnotami nebo kritérii, s nimiž je seznámen před tím, než je zahájena učební činnost, nebo než je sám formuloval.*“ (Lukášová, 2010, s. 175) Autorka vnímá pojmy autentické hodnocení, autonomní hodnocení a sebehodnocení žáka jako pojmy s podobným významem.

Dalším alternativním přístupem k hodnocení je hodnocení pomocí žákovského **portfolia**. Portfolio má hlavně sloužit k hodnocení žákova pokroku, jeho úspěchů a podporovat žáka v posouzení vlastních pokroků do budoucna. Pojem portfolio znamená „*soubor žákovských prací a důležitých informací o žákovi, které jsou určeny k jeho celkovému hodnocení.*“ (Tišťanová, 2016, s. 129)

Můžeme rozlišovat několik **druhů** portfolia, a to portfolio **pracovní**, kde žáci shromažďují všechny výsledky výuky. Další typ je **dokumentační** portfolio, které oproti pracovnímu portfoliu obsahuje jen ty práce, které dokazují pokrok žáka ve stanovených cílech učení. Posledním typem je **reprezentační** portfolio, které ukazuje jen to nejlepší, co žák dokázal. Poslední typ slouží hlavně k sumativním účelům školního hodnocení. (Košťálová et al., 2012)

Portfolio můžeme použít k formativním i sumativním účelům hodnocení výsledků žákovského učení. (Frey, 2014; Gavora, 2010) Může také sloužit jako hlavní diagnostický systém, nebo jako doplněk k tradičnímu hodnocení žáků, které je obohaceno o sebekontrolu učebních pokroků žáka. (Gavora, 2010)

Posledním alternativním přístupem, který zmiňují Kolář & Šikulová (2009) v publikaci *Hodnocení žáků* je **vrstevnické hodnocení** (neboli hodnocení žáka žákem)

a také sebehodnocení. Žáci se učí hodnotit svou práci a hledají cesty k jejímu zlepšení. K pojmu sebehodnocení, který je klíčový pro řešení problému diplomové práce, bude následně věnována celá kapitola číslo tři.

Dále rozeberu některé typy školního hodnocení žakovského učení do hloubky.

1.2.1 Formativní charakteristiky školního hodnocení

Nejčastěji se můžeme v literatuře setkat s rozdělením typů školního hodnocení na formativní a sumativní. Proto jsem se věnovala těmto dvěma hlediskům přístupů k typům školního hodnocení více do hloubky. Tradiční účel hodnocení ve třídě byl dlouho sumativní, moderní učitel však jeví stejný zájem i o formativní hodnocení a o shromažďování dat během výuky a učení.

U formativního hodnocení je důležité často dávat žákům **zpětnou vazbu**, aby mohli sledovat a kontrolovat své vlastní učení. Také dává zpětnou vazbu žákům a učitelům o tom, jak se věci vyvíjejí. Tento typ hodnocení také může poskytovat žákům informace během výuky ještě před jejím dokončením, aby mohli posoudit jejich současné učení a jejich pokrok. Žáci tak mohou zlepšovat jejich **vlastní učení**. Budou se buď učit více, nebo zvolí jinou strategii, či budou si hledat jiné cesty k dosažení cíle. Formativní hodnocení podněcuje žáky k samostatnosti. Vzhledem k tomu, že dostávají častější a významnější informace o svém výkonu, učí se tak sami sebe kontrolovat. Jakmile si žáci zvyknou na pravidelné formativní hodnocení, dokážou tak sami sebe interpretovat a rozvíjet své dovednosti v jejich chování a učení. (Frey, 2014)

Laufková (2017) pojmenovává formativní hodnocení jako **průběžné hodnocení**, které slouží učitelům i žákům. Hlavní cíle formativního hodnocení popisuje Laufková následovně: „*pomoci žákům v učení – poskytnout žákovi (učiteli i rodičům) informaci o tom, jak dokáže používat to, co se naučil; zda volí efektivní způsoby učení; v čem se zlepšil; kde má slabá místa; jak má postupovat, aby přetrvávající nedostatky odstranil.*“ (Laufková, 2017, s. 127)

Formativní hodnocení můžeme spojit se slovesem formovat, což v oblasti výchovy a vzdělávání je propojeno s osobností žáka. Zejména zájem o pozitivní rozvoj člověka v jeho poznání a chování. „*Formativní hodnocení je každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka.*“ (Starý & Laufková, 2016, s. 12)

Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu žákům. Slouží jako podpora dalšího efektivního učení žáků. Tento typ hodnocení je hlavně zaměřen na odhalování chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka, ale také dává rady ke zlepšení do budoucna. (Kolář & Šikulová, 2009)

Podle Pettyho (1993) učitelé nejvíce využívají formativního hodnocení, které posuzuje, jestli se žák naučil a množství učení. Také dokáže určit s čím má žák problémy při učení. Určení potíží následně pomůže k jejich eliminaci.

„Cílem formativního hodnocení je poukázat na klady, resp. nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti.“ (Slavík, 1999, s. 39) Učitelovy připomínky a korekce v průběhu žákovy práce, dialogy řešitelů projektu, hodnotící komunikace žáků při skupinové práci jsou příklady formativního hodnocení. Má dialogický charakter, většinou probíhá jako rozhovor nad průběhem práce. (Slavík, 1999)

Formativní hodnocení má vliv i na pracovní klima, které je díky formativnímu hodnocení lepší. Učitel bude v očích žáka menší autorita, která ho hodnotí, ale žák bude učitele chápat jako pomocníka při učení. Žák bude mít větší zodpovědnost za své učení, a to má odraz na uvědomění si sám sebe a co může ještě ve svém učení zlepšit a zdokonalit. Nenastane tak situace, kdy by dával vinu svého neúspěchu na ostatní. (Starý & Laufková, 2016)

Základem formativního hodnocení podle autorů Starý & Laufková (2016, s. 60) je **zpětná vazba**, což definují jako *„informaci, kterou učící se jedinec dostává od někoho jako reakci na svůj výkon.“* Hlavní cílem je informace pro žáka, co má zlepšit. Formativní hodnocení slouží k žákově motivaci a seberozvoji, jelikož výkon se v průběhu školního roku dá ještě zlepšit. Pokud bude hodnocení kvalitní, pomůže mu dosáhnout stanoveného cíle. Zpětnou vazbu nemusí generovat pouze sám učitel, ale také vrstevníci a samotní žáci. Což v případě zdroje zpětné vazby od vrstevníků má přesah do vrstevnického hodnocení a zpětná vazba od samotného žáka je vodítkem k jeho vlastnímu sebehodnocení. (Heritage, 2010)

Frey (2014) přirovnává práci učitele k vědě a umění. Hodnocení není výjimkou, kde se věda a umění může nacházet. Věda formativního hodnocení spočívá v aplikaci různých teorií o tom, proč formativní hodnocení funguje. Umění přichází v hledání smysluplných hodnotících příležitostí v kontextu plánu učitele, učebních osnov a prostředí třídy. Umění můžeme nalézt také ve výběru formálních a neformálních posouzení.

Mezi formální hodnocení jsou zařazovány kvízy, testy a všechny výkony, které jsou hodnoceny ve výuce. Taktéž tyto výkony mohou být ukládány do portfolia žáků, či jiných

záznamů žákova učení. Do neformálních pozorování spadá naslouchání, pozorování, dotazy. Toto všechno jsou způsoby, kde můžeme zavést formativní hodnocení.

Existuje velké množství způsobů, jak zavádět formativní hodnocení do výuky. Podmínkou však je, aby byly v souladu se stanovenými cíli a kritérii. Způsoby jsou plánovány s tvorbou výukových plánů, avšak může nastat i situace, kdy formativní hodnocení nastane spontánně v průběhu výuky. (Heritage, 2010)

Jakmile žáci obdrží informace o svém vlastním učení a zároveň jsou schopni sebehodnocení pomocí metakognitivních strategií (přemýšlení o myšlení), formativní hodnocení je v ten moment nejužitečnější. (Frey, 2014)

Učitelé mohou strukturovat formativní hodnocení mnoha způsoby. Avšak aby hodnocení bylo co nejužitečnější, musí formativní hodnocení splňovat dva cíle:

1. Poskytovat smysluplnou a přesnou zpětnou vazbu.
2. Umožnit žákům ovládat své vlastní učení. (Frey, 2014)

Tento typ hodnocení by měl být podle Kratochvílové (2011) využíván spolu s kritériálním hodnocením ve velké míře a měl by mít převahu nad hodnocením sumativním. Kritéria jsou pro formativní hodnocení klíčová, jelikož „*stanovování kritérií je základním rysem formativního hodnocení.*“ Žák musí být seznámen se všemi stanovenými kritérii a také s tím, co učitel v daném předmětu od žáka očekává a požaduje. (Valášková Vincejová, 2020, s. 7)

1.2.2 Sumativní charakteristiky školního hodnocení

Sumativní hodnocení nese také název jako **finální nebo shrnující**. Podle Koláře & Šikulové (2009) tento typ hodnocení stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém úseku, obvykle na konci určitého období vyučování. Příkladem jsou známky na vysvědčení.

Slavík (1999) uvádí příklady sumativního hodnocení v našich školách i zkoušení, písemné práce, „desetiminutovky“ apod., jestliže mají za cíl pouze změřit žákův výkon.

Sumativní hodnocení provádíme tehdy, kdy potřebujeme získat konečný celkový přehled o dosaženém výkonu žáka. Nachází se v určitém období školního roku (po měsíci, ve čtvrtletí, v pololetí, na konci školního roku atd.) Používá se pro informování rodičů o celkových výsledcích žáka, jako podklad pro přechod žáka do vyššího ročníku či jiné školy a také pro přijímací řízení na vyšší stupeň vzdělání. (Kratochvílová, 2011)

Ve své studii zdůrazňují Žlábková & Rokos (2013) na fakt, že v českých školách je využíváno z velké většiny sumativní hodnocení, kdy po tomto typu hodnocení žáci

své výsledky už nemohou ovlivnit, či změnit. Formativní hodnocení není tolik využíváno, i když má velký vliv na podporu učení žáka.

Frey (2014, s. 93) charakterizuje sumativní hodnocení v pár bodech:

- Sumativní hodnocení hodnotí učení žáků na konci vyučovacího období.
- Obvykle je tento typ hodnocení velmi formální s jasnými pravidly pro zkoušení a bodování.
- Body se udělují na základě žákových vědomostí, čemu rozumí, nebo co zvládnou udělat.
- Sumativní hodnocení poskytuje data především ve prospěch učitele.
- Hlavním účelem tohoto typu hodnocení je určovat známky.

1.2.3 Porovnání charakteristik formativního a sumativního hodnocení ve školní výuce

Frey (2014) rozlišuje základní **rozdíly** mezi formativním a sumativním hodnocením:

Tabulka 1 Porovnání formativního a sumativního hodnocení

Formativní hodnocení	Sumativní hodnocení
Zpětná vazba je pro učitele, pro žáka nebo pro oba.	Zpětná vazba je pouze pro učitele.
Hodnocení má přímý vliv na výuku a učení.	Hodnocení nemá přímý vliv na výuku a učení.
Hodnocení používá hodnocení odkazované na kritérium.	Hodnocení často používá hodnocení odkazované na normy.

Dle mého názoru se **největší** rozdíl mezi formativním a sumativním hodnocením nachází v době, **kdy** je hodnocení prováděno a za jakým **účelem**. Formativní hodnocení je průběžné, učitel podává žákovi informaci **v průběhu** jeho učení. Žák tak může zvolit jinou cestu ke zlepšení svého učení, či se učit více, tudíž je mu předávána větší zodpovědnost za své učení. Také formativní hodnocení má větší vliv na formování osobnosti žáka než sumativní typ hodnocení.

Kdežto sumativní hodnocení je prováděno na konci určitého časového úseku, kdy žák již možnost zlepšit své učení nemá. Sumativní typ hodnocení má v dnešní době stále převahu

nad formativním typem hodnocení, co se týče četnosti výskytu v primární edukaci. I když moderní učitel by měl vědět, že sumativní hodnocení by nemělo mít nad formativním hodnocením převahu a cesta k sumativnímu hodnocení by měla mít formativní charakter. Avšak formativní i sumativní hodnocení neberu jako dva samostatně stojící celky, ale jako typy hodnocení, které jsou do sebe navzájem propleteny a jeden typ nevylučuje ten druhý. Pro mě bude klíčové, zda formativní hodnocení se bude vyskytovat ve vlastním výzkumu, převážně jako sebehodnocení žáka.

2 FORMY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ VE VÝUCE V PRIMÁRNÍ EDUKACI

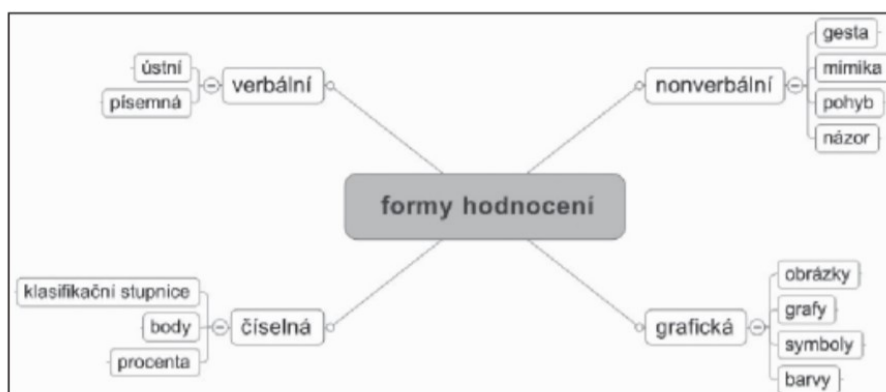
Druhá kapitola diplomové práce se bude zabývat formami hodnocení ve výuce v primární edukaci. Formy hodnocení dle Koláře & Šikulové (2009, s. 77) jsou „*způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení.*“ Při volbě formy hodnocení učitel zohledňuje situaci, která se ve výuce nachází, a volí formy hodnocení tak, aby dosáhl co nejvyšší účinnosti. Existuje mnoho variací, jak může učitel vyjádřit výsledky hodnocení žáka, avšak nelze určit, která je správná a která správná není.

Tišťanová (2016, s. 34) definuje formy jako „*způsoby, jakými učitel oznamuje svým žákům výsledky hodnocení jejich práce.*“

Nejvíce vyskytující se formou hodnocení je klasifikace neboli hodnocení známkou. Učitelé také často používají nonverbální formy hodnocení, které si v dané situaci nemusí ani uvědomovat. Učitel by měl volit formy hodnocení podle různých **proměnných**. Spadá pod to cíl hodnocení, osobnost a věk žáka, typ hodnocení a pedagogická situace, ve které se zrovna nachází. Skuteční učitelé používají různé typy hodnocení, hlavně z hlediska stanovených cílů. (Frey, 2014)

Koncepce výuky by měla být pro volbu formy hodnocení výchozím bodem. Způsoby, kterými učitel hodnotí, se mohou vzájemně doplňovat a prolínat. (Kratochvílová In Lukášová, 2012)

Přikládám zde **přehledné schéma** od Kratochvílové In Lukášová (2012, s. 164), které nastiňuje rozdělení forem hodnocení, které se však mohou navzájem propojovat.



Obrázek 1 Formy hodnocení

Charakteristika jednotlivých forem hodnocení z obrázku 1:

Forma číselná

Číselná forma je vyjádřena buď klasifikační stupnicí (stupně 1-5) – dále viz kapitola 2.1., procenty, či body. Bodové hodnocení je alternativou používání známek i slovního hodnocení. Žáci získávají určitý počet bodů, dle předem stanovených kritérií. Učitel předem žákům stanoví, jaký počet bodů musí získat pro získání požadované známky. Na konci určitého období – půlrok, čtvrtrok učitel převede body na známku.

Hodnocení procenty nabízí výběr z celkem sta možností ocenění výkonu. Žáci se neubrání neustálému přepočítávání procent na body, či známky. Procenta posilují nevhodné srovnávání než známky, které mají 5 škál. Taktéž se můžeme setkat se spojením hodnocení prostřednictvím bodů a zároveň i procenty. (Čapek, 2015)

Forma verbální

Verbální forma se rozlišuje na ústní a písemnou. Ústní forma je vyjádřena slovy a písemná forma se vyznačuje psanou větou. Slovní hodnocení více vypovídá o žákovi než hodnocení číselné. Opět dále viz kapitola 2.2.

Forma grafická

Využívá symboly, obrazy, grafy a tvary. Tento typ formy hodnocení je používán z důvodu zajímavosti, a motivační funkce pro mladší žáky. Nejčastěji se jako symbol vyskytuje smajlík, který je buď usměvavý, zamračený nebo neutrální. Žák také může obrázek namalovat, který za něho vyjádří jeho pocity. Pomocí grafů žák si může o sobě zaznamenávat (i učitel o žákovi) jeho výkony za danou dobu. Jasně a přehledně graf ukazuje, jak si žák v jednotlivých měsících vedl, zda se zlepšil, či zhoršil.

Forma nonverbální

Poslední typem je hodnocení formou nonverbální (také neverbální nebo mimoverbální). Pod tento pojem spadají gesta, mimika, pohyby, názor – použití předmětu. Pod gestem si můžeme představit např. zdvižený palec jako označení dobré práce. Mimika učitele se vyznačuje úsměvem, zamračením apod. Souhlasné či nesouhlasné kývání hlavou, podupává nohy, pohlazení žáka, podání ruky označují učitelovy pohyby. Taktéž žák může pohyby použít při svém sebehodnocení, či hodnocení hodiny. Například počtem kroků, jimiž vyjádří míru osvojení kompetence, výška rukou v prostoru – ruce směřující ke kolenům, před prsa, či nad hlavu. Při názornosti se používají předměty či pomůcky. Může se jednat o kuličky, kamínky, kostky. Prostřednictvím těchto předmětů žák posuzuje jeho nabyté kompetence. Může je použít jak učitel, tak i žák.

Při této formě hodnocení si učitelé mnohdy ani neuvědomují, že právě žákovi poskytnou hodnocení. Žáci (převážně na prvním stupni) během výuky neustále učitele pozorují a všeho si na něm všímají. Učitelé by se měli často usmívat, souhlasně kývat hlavou. Upevňují tím pozitivní třídní klima, motivují žáky a odstraňují tím žákův strach. Učitel by si měl dávat pozor na negativní projevy – obracení očí v sloup, pošklebky apod. (Čapek, 2015; Kratochvílová, 2011)

Kolář & Šikulová (2009, s. 93-34) rozčlenili formy hodnocení do jednotlivých kategorií:

Jednoduché mimoverbální hodnocení:

- Úsměv učitele, přikývnutí hlavou, zamračení se
- Gestikulace
- Dotyk učitele žáka – pohlazení, podání ruky

Jednoduchá verbální hodnocení:

- Jednoslovné zhodnocení situace – ano/ne, dobře/špatně
- Krátké slovní vyjádření s použitím emocí – čekal jsem od tebe víc, jsem z tvého výsledku zklamaný, dnes se ti dařilo

Označení žáků podle výkonu a chování:

- Lokace – učitel si podle sebe udělá zasedací pořádek
- Signy – označení úspěšnosti a neúspěšnosti žáka

Oceňování výkonů:

- Vystavení žakovských prací
- Pověření náročnějším úkolem, či méně náročným úkolem
- Učitel nabídne škálu úkolů s různou náročností
- Udělí pozici velitelů při řešení problémových situací

Kvantitativní hodnocení:

- Znamky, klasifikační stupnice
- Znamka + zdůvodnění
- Výpočet dobře splněných úkolů
- Výpočet chyb

- Bodové systémy
- Procenta

Písemná a grafická vyjádření:

- Charakteristika žáka
- Diagramy
- Posuzovací škály

Slovní hodnocení:

- Slovní obsahová analýza výkonu
- Podrobná slovní obsahová analýza výkonu
- Ocenění práce třídy po vyučovací hodině
- Zhodnocení realizovaného projektu
- Parafrázování výkonu
- Vyvolání jiného žáka
- Odměna žákovi
- Vyznamenání žáka
- Tabule cti, či hanby
- Zastupování školy, třídy na vyšších soutěžích, olympiádách apod.
- Pověření vysvětlit spolužákům problémovou situaci
- Zastoupení učitele v určitých situacích
- Vyhlášení vítězů

2.1 Klasifikace známkou ve školním hodnocení

Jak jsem již zmiňovala, klasifikace na školách v České republice má největší podíl. Spousta lidí je na klasifikaci zvyklá a má hlubokou tradici. Nejdříve pojem klasifikace vymezím teoretickým základem. **Pojem klasifikace** definují jednotliví autoři následovně:

Zormanová (2014, s. 210) označuje klasifikaci jako „*hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků vyjádřené kvantitativně hodnotícím stupněm, známkou 1-5.*“

Dvořáková In Vališová et al., 2007, s. 245) popisuje klasifikaci jako „označení známkou momentální výkon žáka.“

V *Pedagogické encyklopedii* je klasifikace popisována jako „dílčí složka hodnocení žáků, která prostřednictvím číselné formy zdůrazňuje především umístění hodnoceného výkonu na škále lepší – horší.“ (Průcha, 2009, s. 587)

Gavora (2010, s. 152-154) definuje klasifikaci jako „souhrnné hodnocení za větší studijní období.“ Také zmiňuje definici známkování. „Známkování je přiřazování číselného, anebo jiného znaku (písmena) k hodnotě učebního pokroku žáka.“

Jsou daná kritéria, se kterými je žák porovnáván a následně známkován podle toho, zda a do jaké míry se shoduje výkon žáka a vymezená kritéria.

Známka má velkou hodnotu, jelikož všechno, o co se žák snažil, zaznamenává jedno číslo, či písmeno. Učitel by si měl uvědomit, že stanovení známky zahrnuje nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale také jeho motivaci, chování, zájmy, morálku.

Známka zahrnuje mnoho hledisek žákovi práce a není jasně určeno, čemu známka odpovídá.

Gavora (2010) poukazuje na možnost řešení pomocí **podvojného známkování**. To znamená, že žák by nezískal za každý jeho výkon jednu známku, ale známky dvě. První známka by určovala kognitivní úroveň žáka a druhá známka by byla udělena za motivaci, snahu a zájem žáka.

Lukášová (2010) upozorňuje na situaci, kdy učitelé budou hodnotit dosažené kompetence dětí, jakožto stanovené cíle výuky. V těchto momentech nebude hodnocení známkou dostačující a musí hodnocení ve školním prostředí projít změnou.

Známky jsou pro žáky nesmírně důležitou součástí školní docházky, jsou pro ně prostředkem měření úspěšnosti. Známky pro ně mají větší význam, když jsou zároveň propleteny s vysvětlením. Známky vyvolávají u žáků mnoho pocitů přes strach, apatii, depresi, úspěch, radost či úlevu. (Čapek, 2014)

Pokud je hodnocení prováděno správně, Čapek (2015) pojmenovává toto hodnocení jako **supportivní**. Tento typ hodnocení je filozofie, která využívá různé způsoby hodnocení – jak již zmíněnou klasifikaci čili hodnocení známkou, tak slovní hodnocení, diplomy, certifikáty, odměny, pochvaly apod. Tyto jednotlivé způsoby se navzájem podporují.

Můžeme rozlišit **dva přístupy** ke známkování:

- a) **Analytický** – učitel provádí analýzu výsledků žáka. Jeden celek, který žák odevzdá k hodnocení, učitel rozebere na jednotlivé části a úseky, které se hodnotí. Poté se za dosažený výkon připisují body. Gavora jako příklad uvádí diktát.

- b) **Globální** – učitel hodnotí jako celek, jedná se o náročnější přístup než analytický, avšak analytický zabere učiteli více času na přípravu. Gavora uvádí jako příklad kresbu, projekt. (Gavora, 2010)

Stupně hodnocení chování žáka na vysvědčení:

Stupeň 1 - velmi uspokojivé

Stupeň 2 - uspokojivé

Stupeň 3 - neuspokojivé

Stupně hodnocení v jednotlivých předmětech na vysvědčení:

Stupeň 1 - výborný

Stupeň 2 - chvalitebný

Stupeň 3 - dobrý

Stupeň 4 - dostatečný

Stupeň 5 - nedostatečný

(Zormanová, 2014, s. 211)

Známka a její adresát

Jako první adresát je učitel. **Učitel** tak vidí, jak daný žák prospívá, a i celkově třída. Od toho může reflektovat svoji práci. Druhým adresátem je samozřejmě **žák**. Známa má pro něho funkci zpětné vazby a výrazný podíl na jeho další motivaci k učení. Třetím adresátem jsou rodiče žáka. **Rodiče** se tak prostřednictvím známky informují, jak si jejich dítě ve škole vede. Dalším adresátem je **ředitel** školy, pro kterého je informace o známkách (spolu s dalšími informacemi) důležitá pro autoevaluaci školy. V poslední řadě zmíním také výchovné poradce a školní psychology. (Gavora, 2010)

2.1.1 Negativní atributy klasifikace známkou ve výuce

Tak jako u každých forem hodnocení se vyskytují pozitivní a negativní stránky, klasifikace není výjimkou. Naopak je ze všech forem nejvíce diskutovaná a řada autorů má na tuto formu odlišné názory.

Nejdříve uvedu stránky negativní, které se nacházely v publikacích ve **větším** množství:

1. Známa nevyjádří skutečné výsledky žáka a porovnává žáky mezi sebou.
2. Známa nám dá pouze informaci o pořadí (Známa 1 je nejlepší, známka 5 je nejhorší).
3. Předmětem hodnocení jsou většinou pouze znalosti a vědomosti. (Není promítána snaha, píle, vytrvalost, kooperace, ...)
4. Hodnocení známkou se provádí jako kontrola jednoho určitého výkonu – jednorázová akce.

5. Zámka nevysvětluje, pouze konstatuje. Nenabízí řešení problémů do budoucna.
6. Znamkování je podmíněno hledáním chyb – žák má strach z neúspěchu.
7. Nevýhodou známky je nízká objektivita, reliabilita a validita.
8. Zámka může vyvolat strach, úzkost, psychicky žáka zatěžovat a vést tak až ke zdravotním potížím.
9. Snaha o získání dobré známky může vést k podvádění.
10. Zámka vyvolává soupeření mezi žáky.
11. Žákovo učení není tolik podmíněno vnitřní motivací, ale nahrazuje ji vnější motivace – známky.

Negativní atributy klasifikace známky ve výuce byly čerpány od autorů: (Dvořáková In Vališová et al., 2007; Kolář & Šikulová, 2009; Kosíková, 2011; Kratochvílová, 2011; Lukášová, 2010; Slavík, 1999).

Zmíním také **chyby**, které se mohou vyskytnout v procesu hodnocení učitelem:

1. Učitelé si nedokážou postihnout, co vlastně známka hodnotí.
2. Učitelé vnímají, že znamkování u rozdílných jedinců nemá smysl.
3. Učitelé si nepřiznají, že známky nemohou vypovídat o nejdůležitějších cílech vzdělávání.
4. Učitelé kladou na známky až příliš velký důraz.
5. Učitelé znamkováním nevhodně trestají chyby žáků.
6. Učitelé při znamkování příliš upřednostňují vlastní názor.
7. Učitelé ani sami nedokážou udržet kontinuitu vlastního hodnocení, natož pak ve sboru, kde jsou nároky velmi rozdílné.
8. Učitel využívá na hodnocení většinou pouze formální příležitosti.
9. Učitelé neumějí využívat známky ve prospěch žáků. (Čapek, 2010, s. 60)

Čapek (2014) také propojuje známky s **odměnou a trestem**. Učitelé mohou známky použít při řešení kázně žáka a slouží jim jako „cukr a bič“. Jakmile učitelé vnímají známku jako odměnu pro žáka, snižují tím jeho vnitřní motivaci a také význam hodnoty určité činnosti, kterou žák vykonává za cílem dosáhnout odměny. Odměny také potlačí tvořivost a zabývání se věcmi do hloubky.

Potřeba učit se je biologicky zakotvená, avšak může se stát, že učitel nebo rodiče si myslí, že žáci by se sami od sebe neučili, proto začnou hned při nástupu do školy rozdávat odměny. Ať už jsou to samotné známky, či puntíky, razítka a u rodičů to může být sladkost, hračka peníze apod. Trestání se spíše vidí jako nezískání odměny, po které žáci časem touží. Během pár měsíců se z žáků mohou stát sběratelé známek.

Je potřeba si uvědomit, že *„učení nepotřebuje odměny ani tresty – potřebuje bezpečné prostředí, smysluplnost, přiměřený čas, zapojení více smyslů a zapojení a využití emocí.“* (Kopřiva, 2008, s. 160) Jakmile nastane situace, že rodiče nebudou dávat tak důležitý zřetel na známky svého dítěte a budou je do určité míry ignorovat, pomohou dítěti udržet si vnitřní motivaci k učení. Můžeme si pod tím představit – nenadávat dítěti za špatnou známku, neodměňovat ho za dobrou známku, mluvit o tom, co ta daná známka vypovídá o jeho učení, vyjádřit mu uznání, či ocenění. (Kopřiva, 2008)

Typickou situací, kdy spousta žáků dostává odměnu, je konec školního roku. Kopřiva (2008, s. 165) tvrdí, že *„za vysvědčení ani za známky v průběhu roku, by se neměly dávat žádné odměny.“* Raději konec školního roku zakončit oslavou.

Často se stává, že lidé, kteří jsou závislí na odměnách a pochvalách od druhých, si často ani nezkusí provést sebehodnocení. Čekají, až jim autorita sdělí, zda je to správně nebo nikoliv. (Kopřiva, 2008)

Tohle je pro mě cenná informace, která se mi může projevit při vlastním výzkumu, kde sebehodnocení bude předmětem.

2.1.2 Pozitivní atributy klasifikace známkou ve výuce

Spousta autorů uvádí ve svých publikacích více negativní atributy klasifikace, avšak našli se i takoví, kteří klasifikaci popsali i z její pozitivní stránky.

Pozitivní atributy klasifikace mohou být:

1. Jednoduchý prostředek komunikace k tomu, dozvědět se, jakých rozměrů dosáhl žákův výkon.
2. Klasifikace má hlubokou tradici – všichni jsou na ni zvyklí.
3. Zámka je velmi přehledná, slouží k rychlé orientaci.
4. Udělení známky je rychlé z hlediska času.
5. Velmi jednoduchá orientace v hodnocení – dává jednoznačnou informaci.

6. Znamka umožňuje pohodlně srovnávání různých hodnocení mezi sebou – žák jednoznačně vidí, zda se zlepšil v jednotlivých předmětech či naopak.
7. Školní známky mají vysoký podíl na motivaci žáka.

Pozitivní atributy klasifikace známkou ve výuce byly čerpány od autorů: (Kolář & Šikulová, 2009; Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999)

Spousta učitelů tvrdí, že hodnocení známkou je omezené. Zejména jim nestačí pětistupňová škála. Proto někteří učitelé zapojili do svých hodnocení také mínusy, kdy náhle se pětistupňová škála zvýšila o další 4 stupně. Také někteří učitelé rozlišují tzv. malé známky a velké známky, které jsou odlišné svojí váhou – například za písemnou práci dostanou známku s větší váhou než za referát. (Starý & Laufková, 2016)

2.2 Slovní hodnocení žakovského učení

V moderní pedagogice se slovní hodnocení velmi vyzdvihuje a získalo si tak spoustu propagátorů, ale také i odpůrců. Pojem slovní hodnocení zmiňuje velká většina autorů ve svých publikacích, kteří se zabývají hodnocením. Jedná se taktéž o formu hodnocení, která vzbuzuje v člověku řadu otázek, přesvědčení i pochybností. Řada autorů právě nejvíce zmiňuje klasifikaci a slovní hodnocení a navzájem je porovnává.

Čapek ve svých publikacích však upozorňuje na to, že tyto dva pojmy by se srovnávat neměly, jelikož jsou to dvě naprosto odlišné formy hodnocení. „*Školní známky a slovní hodnocení, dva významné hodnotící systémy, nejsou v rozporu, ale vhodně se doplňují a jeden nelze druhým beze ztrát nahradit.*“ (Čapek, 2014, s. 116)

Čapek je přesvědčen, že:

1. Dobře prováděná klasifikace nenesé žádné negativní stránky pro žáka.
2. Nevhodně interpretované, chybně napsané a použité slovní hodnocení napáchá více škody než špatná známka.

Čapek (2015, s. 504) definuje slovní hodnocení jako „*hodnocení žáků výroky, nikoliv známkami.*“ Dle jeho názoru je verbální forma hodnocení více výstižná a obsáhlá. Tato forma hodnocení spadá do kvalitativního hodnocení.

Lukášová (2010, s. 176) označuje slovní hodnocení jako „*posouzení výukových výsledků, které se opírají o sledování hlavních hodnot výuky.*“ Pokoušíme se o vyhodnocování kvality života v rozvoji žáků. Slovním hodnocením vyjádříme **výsledný výrok** o žakových výsledcích a rozvoji.

Slavík (1999, s. 129) popisuje slovní hodnocení jako „*kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy.*“

Podle Gavory (2010, s. 159) jde o „*celkově odlišný systém hodnocení, který je založen na jiném pohledu na žáka a na jiné výchovně-vzdělávací koncepci.*“

Tišťanová (2016, s. 77) pojmenovává slovní hodnocení jako „*alternativu oproti klasifikaci*“.

Také odlišuje slovní komentář a slovní hodnocení. O slovním komentáři mluvíme jako o formě hodnocení, kterým vyjadřujeme dosáhnuté vzdělávací výsledky žáka, avšak bez použití známek. Jedná se o stručné a zároveň výstižné slovní vyjádření.

Rodiče jsou často skupinou, která je více přikloněna ke klasickému známkování. Znamky jsou pro symbolem školy a mají pocit, že slovní hodnocení nemá takovou hodnotu jako známka. Rodiče chtějí, aby jejich dítě dostávalo hlavně jedničky a potvrdili si tak, že je jejich dítě nejlepší. (Dvořáková In Vališová et al., 2007)

2.2.1 Negativní atributy slovního hodnocení

Jak již bylo popsáno, klasifikace má svá negativa i pozitiva, a tak tomu je i při slovním hodnocení. Nejdříve opět nastíním negativní atributy slovního hodnocení:

- Slovní hodnocení je zcela náročnější pro učitele. Mnoho učitelů nezná postup, jak napsat správné slovní hodnocení a taktéž je časově náročnější.
- Mnoho rodičů má negativní pohled na slovní hodnocení.
- Může se stát, že učitelé použijí ke slovnímu hodnocení tzv. skryté známkování. Poté slovní hodnocení ztrácí smysl.
- Jakmile žák přejde na jinou školu, kde se klasifikuje a on byl zvyklý na slovní hodnocení – může mít adaptační problémy.
- Malá přehlednost a nižší míra srovnatelnosti.
- Pojem slovní hodnocení sám o sobě neříká nic o kvalitě hodnocení. Slovní hodnocení může být méně informativní než klasifikace.

Negativní atributy slovního hodnocení byly čerpány od autorů: (Gavora, 2010; Kolář & Šikulová, 2009; Slavík, 1999)

2.2.2 Pozitivní atributy slovního hodnocení

- Je širší než klasifikace a zachytává pokrok žáka a více faktorů.
- Má výhodu dialogické formy – učitel vede rozhovor s žákem o jeho práci.

- Hledá příčiny neúspěchu, naznačuje řešení a zlepšení do budoucna.
- Zahrnuje posouzení celkové osobnosti žáka.
- Nesrovnávají se žáci mezi sebou, avšak pouze žák s jeho předešlými výkony.
- Nestresuje žáka, jelikož klade důraz na pozitivní výsledky a povzbuzení žáka.
- Napomáhá k rozvoji vnitřní motivace žáka v jeho učení.
- Slovní hodnocení snižuje diskriminaci žáků, kteří dosahují slabších výkonů.
- Žák díky slovnímu hodnocení zaregistruje, čeho si všímá učitel při jeho hodnocení. Žák tak získává vzor pro jeho budoucí hodnocení, či sebehodnocení.

Pozitivní atributy slovního hodnocení byly čerpány od autorů: (Kolář & Šikulová, 2009; Lukášová, 2010; Slavík, 1999)

2.2.3 Chyby při slovním hodnocení

Řada autorů upozorňuje, čemu se vyhnout při slovním hodnocení. Formulace slovního hodnocení je náročná hlavně pro učitele. Slovní hodnocení vyžaduje učitele, který disponuje kreativitou, vyšší senzibilitou a taktéž i originalitou, komunikací, motivací a spoluprací. Není to však celé pouze o učiteli, velkou roli hraje osobnost žáka a taktéž vztah mezi žákem a učitelem. Žák je středobodem pozornosti při hodnocení.

Slovní hodnocení zlepšuje vztah mezi učitelem a žákem, jelikož učitel vyzdvihuje spíše kladné stránky žáka a nesoustředí se tolik na záporné. Proto se tímto hodnocením předchází, či odbourávají konfliktní situace, které mimo jiné mohou vznikat, když učitel dá žákovi špatnou známku. (Tišťanová, 2016)

Ke správné formulaci slovního hodnocení je potřebné se **vyvarovat následujících chyb**.

Čapek (2015, s. 504) uvádí 6 bodů, na které by si měl učitel dávat pozor:

- Nepoužívat nekonstruktivní výrazy (neumíš, nemáš na to, nezvládneš).
- Nekritizovat nedostatky – raději použít slova potřeby (velmi by ti pomohlo, potřeboval bys).
- Nezaměňovat hodnocení žáka s hodnocením jeho práce (jsi pilný, nahradit slovy pracuješ pilně).
- Nesrovnávat žáka s ostatními.
- Nepřehánět, nezveličovat.

- Nepoužívat formulace, které nedávají naději na zlepšení (to jsi celý ty, že toto neumíš).

Taktéž Čábalová (2011) popisuje, jaká pravidla dodržovat při formulaci slovního hodnocení:

1. Ve slovním hodnocení nesmí chybět konkrétně popsány výsledky žáka – do toho jsou zahrnuty výkony, učební styl, postoj, chování, sociální vztahy se spolužáky aj.
2. Začátek slovního hodnocení by měl začínat pozitivně. Zejména pozitivně ocenit žákovy schopnosti a poté se přesunout k nedostatkům a věcem, které mu dělají problém. Slovní hodnocení by mělo obsahovat návrh na řešení a odstranění žákových nedostatků.
3. Učitel by měl udávat příklady a konkrétní situace, při popisování učební činnosti a chování žáka.
4. Ve slovním hodnocení by se měly vyskytovat jednoznačné a zřetelné formulace.

Ze zpracování této kapitoly, jsem se dozvěděla, že nejpoužívanějšími formami školního hodnocení jsou klasifikace a slovní hodnocení. Každá tato forma má své pozitiva a také negativa. Nelze jednoznačně konstatovat, která z těchto forem je vhodnější a která méně. Vzhledem ke svým odlišným a specifickým znakům, které klasifikace a slovní hodnocení mají, si získaly své příznivce i odpůrce. Pro výzkumnou část bude zásadní, které formy hodnocení budou zjištěny z hlediska preference učitele a četnosti využití ve výuce.

3 SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ VE VÝUCE

Tato kapitola teoretické části se bude věnovat sebehodnocení žáků ve výuce. Jedná se o poslední a zároveň nejdůležitější kapitolu, jelikož sebehodnocení bude předmětem výzkumné části. Jsem přesvědčena, že sebehodnocení je velmi důležitou součástí života každého z nás, a ne každý tuto činnost umí provádět a považuje za nezbytnou. Většina z nás chce slyšet názory, pohledy a postoje od ostatních, ale zapomínáme na ten nejdůležitější názor, a to je ten náš.

Sebehodnocení se prolíná do každodenního života. Spousta lidí nedokáže přiznat, v čem dělají chyby, co jim nejde, co by mohli zlepšit. Naopak lidé se také neumí pochválit za něco, co dokázali, či říct si, že v něčem vynikají. Sebehodnocení nás posouvá životem ku předu a není to činnost, kterou se člověk naučí během pár měsíců. Avšak sebehodnocení se vyplatí praktikovat, jelikož budeme ve větším **propojení sami se sebou**, což nám pomůže v budoucnu činit **vědomé kroky**. Sebehodnocení podporuje **převzetí zodpovědnosti** za náš rozvoj a kvalitu života. Proto bychom měli sebehodnocení rozvíjet u dětí již od mladšího věku, zejména při nástupu do povinné školní docházky. Taktéž spousta autorů, zabývajících se o sebehodnocení, klade velký důraz na jeho důležitost. Například autoři Kolář & Šikulová (2009) považují schopnost kvalitně se sebehodnotit za jednu z **nejdůležitějších** kompetencí pro život, co si žák může ze školy odnést.

V první řadě vymezím pojem sebehodnocení žáků **teoreticky**:

Nejvýznamnějším autorem, kterého jsem si na tuhle problematiku zvolila, je Kratochvílová, která definuje sebehodnocení následovně: „*Sebehodnocení je hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák posuzuje svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Žák porovnává svoje znalosti, dovednosti a postoje v určité etapě svého vzdělávání s žádoucím stavem, aby mohl účinně ovlivňovat a řídit další učení a rozvoj.*“ (Kratochvílová, 2011, s. 22)

Dovoluji si tvrdit, že tato definice nejlépe vystihuje celkovou podstatu sebehodnocení žáků ve výuce. Pro porovnání však přikládám také definice od ostatních autorů, kteří se o sebehodnocení žáků zajímají.

Podle Koláře & Šikulové (2009, s. 151) je z „*didaktického hlediska možné sebehodnocení chápat jako kompetenci podporující samostatnost a nezávislost na učiteli.*“ Žáci jsou součástí učení i hodnocení ve výuce.

Gavora (2010, s. 167) vystihuje sebehodnocení stručným pojmenováním a to tak, že „*sebehodnocení je nástrojem zlepšování žáka.*“

Podle Pettyho (2013, s. 353) je sebehodnocení „*metoda formativního hodnocení*.“ Taktéž označuje sebehodnocení jako synonymum ke slovu sebeocení. Sebehodnocení žáky donutí, aby ke svému učení přistupovali zodpovědně a také si stanovili cíle a zjišťovali svá slabá a silná místa a zvolili si strategii, díky které dosáhnou zlepšení.

Také autorka Tišťanová (2016, s. 66) se připojuje s definicí sebehodnocení: „*Sebehodnocení je jeden z druhů hodnocení, také i jedna z výchovných metod, přes kterou si žák konfrontuje svůj pohled na sebe samého, svoje pohledy porovná a konfrontuje s pohledy učitele, spolužáků a většinou dospěje k reálnějšímu sebepojetí*.“

Sebehodnocení je forma hodnocení, která je na **nejvyšší** příčce. Sebehodnocení je charakteristické pro školy zaměřené konstruktivně a pro vzdělávání pro 21. století. Škola vybavuje člověka metodami sebevýchovy, sebevzdělávání a sebehodnocení pro život. V současné škole se nevyskytuje pouze sebehodnocení, ale také žák má možnost participovat se na hodnocení ostatních (učitel, spolužáci) i samotného vyučovacího procesu. (Dvořáková In Vališová et al., 2007).

Jedním z cílů hodnocení je vybavit žáka určitými dovednostmi tak, aby dokázal sám sebe ohodnotit a byl zodpovědný za své pokroky a rozvoj. Již v předškolním vzdělávání by se měla vyskytovat snaha o rozvoj sebehodnocení jedince a rozvoj celé jeho osobnosti. Rozvoj sebehodnocení by tak vyústil do **dovednosti** sebehodnotit se. (Syslová, In Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012)

Sebehodnocení žáka vede k:

- Přemýšlení o uplynulých činnostech a také zkušenostech, které žák získal.
- Opětovnému vybavení si toho, co se již událo.
- Vyjmenování toho, co se žák naučil, zlepšil, dosáhl.
- Formulaci toho, co se mu nepodařilo, nezlepšil, nedosáhl. (Kolář & Šikulová, 2009, s. 151)

Existují **dva činitelé**, kteří dokážou žákovo sebehodnocení ovlivnit. Rozdělují se na **vnější** a **vnitřní** činitele. Vnitřními činiteli se myslí výchova v rodině, vztah učitel-žák, objektivita a spravedlnost hodnocení žáka učitelem. Za vnější činitele považujeme zkušenosti žáka s úspěchem či neúspěchem od začátku povinné školní docházky, vztah žáka k učiteli, zkušenosti s výkony spolužáků. (Rakoušová, 2008)

Sebehodnocení nemůže být nahodilá činnost, ale musí být plánovaná, mít systém a být obvyklou rutinou ve vzdělávání. A to z toho důvodu, že sebehodnocení je dáno legislativně

ve vyhlášce č. 48/2005 Sb. o základním vzdělání, a požaduje se po škole, aby určila v jejich školním řádu zásady a pravidla sebehodnocení žáků. (Kratochvílová, 2011).

Autoři Brown & Harris (2018) považují za zásadní, aby učitel zvážil, jak lze sebehodnocení žáků integrovat jako klíčový proces do jakékoli vzdělávací činnosti. Učitel by měl fungovat také jako opora žáka v jeho sebehodnocení. Druhou zásadou je porozumění žáka své role jako **aktéra** v jeho procesu učení a hodnocení. Autoři také ve své publikaci zmiňují využití sebehodnocení při známkování sám sebe. To znamená, že žáci by si oznámkovali své vlastní práce, či výstupy. Také sebehodnocení může být využito tak, že žáci mohou předpovídat, jak zvládnou nadcházející úkol.

Učitel by měl mít na paměti, že sebehodnocení se žák nenaučí sám a hned. Kratochvílová (2011, s. 79-88) popisuje, co by učitel měl **zajistit** při sebehodnocení žáka:

1. Vhodné podmínky

Mezi vhodné podmínky spadá klima třídy, partnerský vztah, bezpečí a sounáležitost. Tyto všechny pojmy jsou důležité pro to, aby sebehodnocení mohlo probíhat. Žák musí cítit, že se mu nikdo nebude za jeho sebehodnocení smát a cítit se v bezpečí. Učitel by měl také registrovat, zda se hodnocení žáka výrazně liší od hodnocení učitele a přijít na důvod, proč tomu tak je, popřípadě si s žákem promluvit.

2. Čas

Čas hraje i sebehodnocení velkou roli. Spousta učitelů má názor, že na konání sebehodnocení žáka nemají dostatečný čas a muselo by probíhat na úkor nějaké předmětu. Pokud si však učitel uvědomí, že sebehodnocení má velký podíl na celkový rozvoj žákova osobnosti a při kvalitně prováděném sebehodnocení se podpoří vlastní učební proces žáka, což v konečném důsledku čas ušetří.

3. Vhodné nástroje

Jako příklad vhodných nástrojů Kratochvílová zmiňuje:

- Znalost a porozumění cílům, kterých mají žáci dosáhnout.
- Formulování kritérií kvality výsledků práce, podněcovat žáky k sebehodnocení – mít kritéria vyvěšena, aby je žáci měli na očích.
- Zlepšovat kompetenci sebehodnocení – používat zřetelnější formulace, být konkrétnější a preciznější (i za pomoci učitele).
- Mít pozitivní postoj k sebehodnocení.

- Mít pestré formy hodnocení, které jsou založené na jednom systému, který je zároveň propojen s hodnocením učitele.

4. Předání informací rodičům o významu sebehodnocení a jeho realizaci ve třídě

Informaci o sebehodnocení žáka by měli rodiče získávat stejně jako informaci o hodnocení žáka učitelem. Forma sebehodnocení by měla být jak ústní, tak i písemná. Význam a důležitost sebehodnocení u rodičů nejsou na vysokých příčkách, jelikož oni sami se sebehodnocením ve škole tolik nesebkávali, proto učitelé by si měli vyhradit čas na vysvětlení rodičům o důležitosti sebehodnocení (např. na třídních schůzkách, internetové stránky, nástěnky apod.).

Žák, který má schopnost sebehodnocení:

1. Rozpozná ty složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl daného cíle, nebo že není od něho daleko.
2. Popíše je a objasní, proč je považuje za zvládnuté.
3. Najde složky, které musí ještě zlepšovat.
4. Popíše je a objasní, v čem jsou jiné od výkonů, které se od něho očekávaly.
5. Dokáže identifikovat, co mu pomohlo k dosažení cílů, nebo co ho naopak brzdilo v lepší práci.
6. Naplánuje si, co příště udělá jinak, aby dosáhl ještě lepších výsledků, či dosáhl efektivnějšího průběhu. (Košťálová, Miková & Stang, 2012, s. 62–63)

Při sebehodnocení je cílem to, aby žáci byli „*schopni samostatně vyhodnotit svou práci a zároveň vyvodit ze zpětného pohledu závěry pro budoucnost.*“ (Košťálová, Miková & Stang, 2012, s. 62)

Autorka Hansen Čechová (2009) doporučuje využívat dobré **otázky** jako zdroj podpory žáka ve vývoji svého sebehodnocení, jelikož při pokládání otázek aktivita a rozhodování je na žákovi. Autorka rozděluje typy otázek:

Instruktivní otázky– nejedná se o otázky v pravém slova smyslu, spíše žáka vedeme, udáváme směr, radíme. Při kladení těchto otázek bychom měli znát nejlepší způsob řešení.

Jako příklad uvádí otázku: „*Nepomohlo by ti, se věnovat látce také v domácí přípravě?*“

Konstruktivní otázky – otevírají žákovi novou bránu při hledání nových způsobů řešení.

Při kladení těchto otázek odpověď neznáme a myslíme si, že ji nezná ani žák.

Jako příklad uvádí otázku: „*Jak bys mohl daný úkol zvládnout? Co k tomu potřebuješ?*“

Zjišťovací otázky – klademe je, když se chceme dozvědět něco nového. U těchto otázek také neznáme odpověď, avšak předpokládáme, že žák ji zná.

Jako příklad uvádí otázku: „*Co ti je ještě nejasné?*“

Otázky hledající výjimky – Můžeme se setkat s žáky, kteří mají negativní sebehodnocení – pomocí těchto typů otázek obrátíme pozornost jinam. To vede žáka k jinému vnímání sebe samého, nebo hledání řešení negativního sebehodnocení.

Otázky rozšiřující úhel pohledu – stává se, že žáci jsou na sebe přísnější než samotný učitel. Tento typ otázek slouží k usměrnění žákova vnímání.

Jako příklad uvádí otázku: „*Z kterého výsledku ve škole si měl v poslední době radost?*“

Taktéž autoři Kolář & Šikulová (2009) vymezují otázky, prostřednictvím kterých provádět s žáky reflexi. Jedná se o otázky začínající na slovo „**co**“ a „**proč**“. Otázky, které začínají těmito slovy, jsou pro žáky nejtěžší. Jedná se o otázky typu:

- Co jsem se dneska ve škole naučil?
- Co mohu ještě v daném předmětu zlepšit?
- Co mi dělá problémy?
- Proč mě učitel takto ohodnotil?
- Proč moje práce nedopadla/dopadla dobře?

3.1 Funkce sebehodnocení žáků

Nejčastějšími a nejhlavnějšími funkcemi sebehodnocení jsou funkce **informativní** a **formativní**. První zmíněná funkce má velký podíl na žákovo uvědomění v procesu učení a jeho výsledků, kterých dosáhl. Druhá zmíněná funkce, jak už napovídá její název, formuje pozitivní vlastnosti a postoje žáka. Podporuje žákův rozvoj a má podíl v regulaci procesu učení. Další funkcí je funkce **diagnostická**. Ta pomáhá učitel určit pedagogickou diagnózu – učitel určí například příčiny neúspěchu, stanovení učebního stylu apod. Učitel poté dokáže vhodně zvolit další strategie ve výuce. Taktéž sebehodnocení naplňuje funkci **kontrolní**, kdy může docházet ke kontrole splnění stanoveného cíle. Poslední funkcí je funkce **rozdávající**, která zapřičiňuje rozvoj schopnosti sám sebe hodnotit. (Rakoušová, 2008)

3.2 Pozitiva a negativa sebehodnocení

Nejdříve budou zmíněny pozitivní stránky sebehodnocení, kterých se vyskytuje v literatuře v daleko větším množství než stránek negativních.

Za **pozitivní stránky** sebehodnocení autoři (Gavora, 2010; Tišťanová, 2016; Hansen Čechová, 2009) považují:

- Větší motivace a připravenost žáka k učení.
- Žák se stává zodpovědný za jeho vlastní rozvoj.
- Dovednost sebehodnocení vede k rozvoji osobnosti.
- Sebehodnocení nepoškozuje sebepojetí žáků, nezraňuje je.
- Sebehodnocení má individuální platnost = může probíhat hodnocení všech žáků ve třídě.
- Žáci mohou dovednost sebehodnocení využívat i v mimoškolním životě.
- Sebehodnocení vede k lepšímu sebepoznání žáka.
- Žák si rozšiřuje vědomosti o sobě, které vedou k nabytí dalších vědomostí.
- Sebehodnocení pomáhá kontrolovat své vlastní porozumění.
- Žák se stává nezávislým na druhých (co se učit a jak).

Jako pozitivní stránky lze zmínit také **dovednosti**, které si žáci mohou osvojit při sebehodnocení:

- Dokázat zhodnotit míru osvojení si určitých znalostí a rozvinutí dovedností.
- Odhadnout míru žakových schopností praktického a bezchybné aplikace dané osvojené informace.
- Být schopen si uvědomit, jaký pokrok žák dosáhl při stanových cílech (zda vůbec pokrok proběhl). (Kratochvílová, 2011)

Při pročítání literatury jsem narazila pouze na pár **negativních stránek** sebehodnocení, které se však netýkají přímo pouze žáka, ale týkají se učitele. První negativním bodem se stává **čas**. Sebehodnocení je pro učitele časově náročné a v hodinách jim na kvalitní sebehodnocení žáků nezbyvá dostatek času.

Další stránkou neboli problémem, jak Gavora nazývá, je změna **pojetí žáka a jeho výchovy** ze strany učitele. Aby sebehodnocení mohlo být provedeno, musí učitel odevzdat žákovi část svých pravomocí. Takový čin se nemůže uskutečňovat, jestliže učitel má zvolen autoritativní přístup k žákovi. Sebehodnocení vyžaduje partnerský přístup k žákovi a taktéž jiný způsob

interakce s žáky – podporovat žáka v jeho úspěchu a cíleně nehledat pouze jeho chyby. (Gavora, 2010)

Rakoušová (2008) upozorňuje na úskalí, že u některých žáků může scházet **sebekritika**, či naopak někteří žáci budou až moc sebekritičtí. Škola však není všemocná a není jediným faktorem, který má na rozvoj žákova sebehodnocení podíl.

Jak jsem se mohla v knize *Proč chytré děti dostávají špatné známky* dočíst, rodiče jsou nejdůležitější osoby v životě dítěte a se značným náskokem dokážou nejvíce ovlivnit to, jak dítě se samo vnímá. Škola, širší rodina a vrstevníci jsou v pozadí, na prvním místě jsou jednoznačně rodiče. Proto rodiče (i učitelé) by měli posilovat u svých dětí pozitivní sebehodnocení, které je důležitou stránkou lidského růstu ve škole i mimo ni. (Silbert, 2013)

Čili základ sebehodnocení pramení z podnětného rodinného prostředí, avšak škola/učitelé mají také velký podíl na rozvoj žakovského sebehodnocení. Žákům, kteří jsou z podnětného prostředí na sebehodnocení, by učitel měl sebehodnocení dále rozvíjet a podporovat. Žákům, kteří nejsou z podnětného prostředí na sebehodnocení, by učitelé měli ukázat cestu k sebehodnocení a začít sebehodnocení u žáků vybudovávat.

Jak již bylo zmíněno, sebehodnocení žáka se týká jak samotného **žáka**, tak i **učitele a rodičů**. Žák si monitoruje své osvojené schopnosti, dovednosti a znalosti. Ví, na čem by měl ještě zapracovat a v čem naopak udělal velký kus práce. Učitel sebehodnocení žáka slouží ke kontrole, či změně svého stylu vedení výuky, porovnává svůj pohled a pohled žáka. Rodiče si ze sebehodnocení žáka vezmou informaci o jejich dítěti. To může následně vést k rozhovoru s žákem, což podpoří komunikaci. Rodič může být žákovi oporou a motivovat ho k dalším pokrokům. (Kratochvílová, 2011)

Práce s chybou je jedním z důvodů proč sebehodnocení provádět. Nejdůležitější je hledat příčinu vzniku chyby. Lukášová (2010, s. 33) uvádí rozdělení fází **práce s chybou** podle autora Kuliče (1971).

1. Detekce chyby – rozpoznání
2. Identifikace chyby – nalezení místa v procesu učení
3. Interpretace chyby – porozumění, proč chyba nastala, a co udělat pro to, aby se to neopakovalo
4. Korekce chyby – odstranění chyby

Jakmile učitel bude žákům klást důraz na jednotlivé zmíněné kroky, aby podle nich postupovali, budou tím posilovat svoji dovednost samostatné kontrolování vlastních výsledků učení. (Lukášová, 2010)

3.3 Typy sebehodnocení

Gavora (2010, s. 167) rozlišuje sebehodnocení:

- **Implicitní** sebehodnocení (žák se sebehodnotí pouze sám pro sebe).
- **Explicitní** sebehodnocení (prováděn rozhovor pouze mezi žákem a učitelem, kdy žák učiteli hovoří o sobě).
- Sebehodnocení **třídního charakteru** (jedná se o veřejné sebehodnocení žáka, které probíhá mezi ostatními ve třídě).

Rakoušová (2008) rozděluje typy sebehodnocení **dle určitých hledisek**. Jednotlivé rozdělení bude krátce popsáno pár větami:

Z hlediska frekvence:

- Okamžité – Slouží k podávání zpětné vazby pro učitele, která prokazuje žákovy vědomosti a pochopení učiva.
- Shrnující vyučovací jednotku – žáci provádějí hodnocení své práce a svých výkonů, kterých v hodině dosáhli, dle daných cílů a kritérií.
- Shrnující tematickou nebo projektovou práci – žáci provádějí hodnocení na konci projektu. U dlouhodobého projektu žáci provádějí hodnocení průběžně během práce.
- Uzavírající určité časové období – žáci provádějí hodnocení za větší časové období (čtvrtletí, pololetí, konec školního roku).

Z hlediska časově-organizačního:

- Formativní – probíhá v průběhu vyučovací hodiny.
- Sumativní – probíhá na konci většího časového období (čtvrtletí, pololetí, konec školního roku).

Z hlediska osob, kterých se týká:

- Zpětná vazba pro žáka – žák si vzhledem ke svému sebehodnocení uvědomí, do jakého rozsahu zvládá dané vědomosti, dovednosti. Také přemýšlí, jak může docílit lepších výsledků.

- Zpětná vazba pro učitele – učitel na základě získaných informací volí strategie vzdělávání.
- Zpětná vazba pro rodiče – sebehodnocení podává informaci o prožívání, směru žáka. Žák má potřebu vědět, že rodiče tyto informace zajímají a mají zájem se podílet na jeho rozvoji.

Z hlediska vývojového:

- Symbolické – můžeme se setkat hlavně v 1. ročníku, jde o první náznaky žákovy sebehodnocení.
- Verbální – žáci obdrží předlohy, do kterých vypíšu svá sebehodnocení, ve vyšších ročnících získají pouze rámec sebehodnocení, kterého se drží, ale mají možnost se svobodně a volně vyjádřit.

Z hlediska míry obecnosti:

- Obecné – je úzce spojeno se sumativním hodnocením. Žáci doplňují nedokončení věty typu „Naučil jsem se ...“
- Konkrétní – sebehodnocení je prováděno za konkrétní předmět.

Z hlediska hodnocení dílčích výstupů:

- Dílčích dovedností – žák hodnotí dovednosti a vědomosti, které si osvojil na konci dlouhodobějších úseků nebo vyučovací hodiny.
- Klíčových kompetencí – žáci konají sebehodnocení na základě klíčových kompetencí, je provázeno komentářem učitele.
- Očekávaných výstupů – pravidelně zaznamenáván pokrok žáka v osvojení si nových dovedností či vědomostí.

Z hlediska organizace formy vyučování:

- Ve vztahu k frontální společné práci – jedná se o nácvik sebehodnocení.
- Ve vztahu k frontální individuální práci – žák podává hodnocení o jeho práci při individuální samostatné aktivitě.
- Ve vztahu ke skupinové práci – prováděno sebehodnocení a také hodnocení členů skupiny. Žák má možnost se ke svému hodnocení od ostatních vyjádřit.

Z hlediska nástrojů sebehodnocení:

- Ústní – jedná se o pravidelnou formu sebehodnocení, zpravidla bývá realizována v komunitním kruhu či elipse.
- Písemné – jedná se o formu, která je využívána za delší časové období. Je zde zaznamenáván pokrok žáka v daném předmětu. Písemnou formu sebehodnocení můžeme nacházet nejčastěji v portfoliu.

Z hlediska normy, ke které se vztahují:

- Vztahující se k societě třídy – žák bývá srovnáván na základě dosažených výsledků celé třídy, ve které se nachází. Žák se proto hodnotí i sám, pro žáka je vhodnější se srovnávat pouze sám se sebou.
- Vztahující se k psychologii žáka – předmětem posouzení žákova pokroku, zhoršení, či stagnace při jeho výkonech.
- Vztahující se k logice předmětu – není prováděno porovnávání na základě vnějších či individuálních výsledků (spolužáci a žákův pokrok), avšak je posuzováno podle kritérií, které byly vytvořeny pro určitý předmět.

3.4 Metody a formy pro rozvoj sebehodnocení žáků

Existuje řada metod a forem, jak rozvíjet u žáků sebehodnocení. V literatuře jsem se setkala s označením pojmů metody, formy, způsoby či techniky, které jsou využívány pro rozvoj sebehodnocení žáků. Pro účely této diplomové práce budu pracovat s označením formy sebehodnocení, jakožto písemná, ústní, grafická a nonverbální forma. A také s pojmem metody pro rozvoj sebehodnocení žáků, které budou popsány následovně. Jako první budou popsány metody rozvoje sebehodnocení žáků od Koláře & Šikulové (2009):

Dopis sobě

Tato metoda sebehodnocení je využívána hlavně v sumativním hodnocení. Je odrazem žákova pracovního úsilí za delší časový úsek. Dopis sobě může sloužit také jako zpětná vazba nejen pro žáka, ale i pro učitele a rodiče. Je také možnost, že v dopisu sobě se bude vyskytovat zároveň hodnocení žáka učitelem.

Sebehodnotící listy/dotazník

Žák písemně odpovídá na otázky, které pomáhají vyhodnotit práci žáka ve výuce. Taktéž sebehodnotící listy i dotazník se můžou použít při dokončení skupinové/kooperativní

práce. V dotazníku se vyskytují otázky typu: Jak se ti dnes pracovalo ve skupině? Pomohl si ostatním s něčím? Splnili jste stanovený cíl?

Sebehodnotící sešit „Jaký jsem“

Žák má volnost ve svém průběžném zaznamenávání a popisování úspěchů a neúspěchů. Popisuje, co se nově naučil, co naopak mu dělá stále problémy. Žák tak má možnost dlouhodobě sledovat své pokroky. Gavora (2010) taktéž popisuje, že žák si může zaznamenávat, kolik knih se mu podařilo přečíst, kolik času věnoval učení, kolik úloh vyřešil.

Hodnotící komunikativní kruh

Žáci v rámci sestavení do kruhu hodnotí svoji práci a sdělují pokroky za uplynulý čas. Může to být po dni, týdnu, či měsíci. Jedná se o ústní formu sebehodnocení žáků.

Košťálová, Miková & Stang (2012) popisují **metody a formy** pro rozvoj sebehodnocení žáků následovně:

Sebehodnocení pomocí symbolů

Sebehodnocení pomocí symbolů se používá hlavně tehdy, kdy žáci nemusí svoje vyjádření zdůvodňovat, či komentovat. Žáci si touto nonverbální a grafickou formou osvojují fakt, že se mohou k dané práci sami vyjádřit bez užití slov. Taktéž tuto formu může učitel použít k rychlému sebehodnocení na konci hodiny, jelikož to zabere pouze pár minut.

Pod tuto formu spadá sebehodnocení pomocí **pohybů**. Učitel položí žákům otázku typu: „*S jakým úsilím jste dnes pracovali?*“ a žáci mají za úkol ruce vztyčit buď nahoru, uprostřed, či při těle. Dalším příkladem je zaujmutí pozice ve třídě (těm, kterým se práce dařila, si stoupnou k tabuli, u zadní stěny stojí ti, kterým se moc nedařilo).

Taktéž pod tuto formu lze zařadit sebehodnocení pomocí **grafických symbolů**. Nejvíce typickým jsou smajlíci – usměvavý, neutrální a zamračený. Žák si vybere smajlíka, který odpovídá jeho práci ve výuce za daný předmět či den. Žáci si mohou symboly sami zakreslit. Taktéž se mohou vyjádřit kvantitativně – čím více smajlíků nakreslí, tím více byli úspěšní. Taktéž můžeme používat protiklady – slunce/mrak, plus/mínus.

Zdůvodňování

Učitel by měl podněcovat žáky, aby byli schopni odpovědět na otázku „*Proč jsem se tak odhodnotil?*“ Klíč je v tom, vědět reagovat na otázku, která začíná slovem PROČ. Žák by měl vědět důvody, proč konal takové sebehodnocení a taktéž by měl dokázat vysvětlit ostatním.

Uznání – otázka

Sebehodnocení prostřednictvím metody uznání – otázka se hlavně používá tehdy, kdy skupinka žáků (nebo samotný žák) prezentují svůj výstup zbytku třídy. Učitel a také později žáci vyjadřují své uznání, poté pokládají otázku, která pomůže vyřešit problém v jejich výkonu. Platí však pravidlo, pokud někdo nevysloví uznání, nemůže pokládat otázku. Lze to také provádět písemně – žáci poté obdrží lístečky od zbytku třídy a založí si to do svých sebehodnotících listů, či portfolio. Uznání – otázka slouží hlavně ke zlepšení výkonu žáků do budoucna. Může být prováděna písemnou i ústní formou.

Wiliam & Leahy (2016) taktéž udávají příklady pro **rozvoj žákovského sebehodnocení:**

Ankety

Ankety mohou sloužit k sebehodnocení na konci hodiny. Ukázku uvádím od autorů Wiliam & Leahy (2016, s. 98).

ANKETA

Příklad ankety, kterou žáci mohou, ale nemusí podepsat. Na konci této knihy je přiložen list se třemi těmito anketami, který si můžete okopírovat.

Jméno:		Datum:					
Na každém z řádků zakroužkujte jedno číslo, které nejlépe vyjadřuje vaše pocity z dnešní hodiny:							
Tempo	Pomalé	1	2	3	4	5	Rychlé
Obtížnost	Jednoduché	1	2	3	4	5	Náročné
Můj zájem	Nízký	1	2	3	4	5	Vysoký
Mé porozumění	Nízké	1	2	3	4	5	Vysoké
Mé učení	Špatné	1	2	3	4	5	Dobré

Obrázek 2 Ankety

Nedokončené věty

Učitel poskytne žákům nedokončené věty, které jsou například zajímavě uspořádány do mráčků, aby to bylo pro žáky poutavé. Úkolem žáka je věty dokončit podle sebe. Jedná se o věty typu:

- Obzvláště mě zaujalo...
- Jednou z věcí, které jsem se naučil je...

- Překvapilo mě...
- Nejsem si jistý...
- Mohl/a jsem se naučit více, abych...
- Ráda bych se dozvěděla více o...

Portfolio

Pro rozvoj sebehodnocení můžeme zařadit do výuky portfolio. Žáci si tak zaznamenávají cestu svého učení, která vyznačuje jejich pokroky. „*Jde o soubor, který dokládá výsledky učení žáka, které vznikají za určité časové období.*“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 134)

Portfolio pomáhá žákovi rozvíjet schopnost sebehodnotit se. (Slavík, 1999) O portfoliu jsem se více rozepsala v kapitole 1.2 typy školního hodnocení.

Obsahem portfolia může být rozmanitý, příklad uvádím od Čapka (2015): pracovní listy, vysvědčení, týdenní plány, smlouvy, třídní pravidla, deníkové záznamy (čtenářské deníky), projekty, písemné práce a testy, hodnotící a sebehodnotící dotazníky, vzkazy a dopisy, zprávy z domova, ...

Parkoviště pro otázky

Žák se může přirozeně stydět pokládat učiteli otázku, důvodů může být mnoho (nechce vypadat hloupě před ostatními, nechce učitele zatěžovat, ...). Proto zavedení této metody bude sloužit k tomu, že žáci mohou posílat učiteli dotazy, a to i anonymně. Tento postup může žák také použít v případě, když něčemu důkladně nerozumí a chtěl by od učitele látku více vysvětlit. Žák si tak provádí nevědomé sebehodnocení, kdy zjišťuje, zda by v něčem potřeboval pomoci, či má učivo zdárně osvojeno.

Doplním taktéž **metody a formy rozvoje sebehodnocení** od Čapka (2015):

Sebehodnocení škálou

Sebehodnocení škálou můžeme využít po skončení aktivity. Učitel dopředu rozepíše na tabuli škálu hodnocení. Jakmile žáci odpovědí na otázky, body se sečtou.

Učitel klade otázky typu: Věděl vždy každý z vás, co má dělat? Je vaše skupina schopna i náročnějších úkolů? Měl každého hlas ve skupině stejnou váhu?

Škála:

Rozhodně NE 1

Spíše NE 2

Spíše ANO 4

Rozhodně ANO 5

Elektronické portfolio

Čapek ve své publikaci taktéž zmiňuje portfolio jako autoři Wiliam & Leahy. Co mě však zaujalo je elektronické portfolio. Také ho lze nazvat digitální portfolio nebo e-portfolio. Od klasického portfolio se liší pouze tím, že má digitální rozměr. To znamená, že k vytvoření tohoto typu portfolio je zapotřebí výpočetní technika. Čapek popisuje řadu výhod tohoto typu portfolio:

- Zjednodušuje se vzájemná komunikace mezi učitelem, žákem, rodičem a externí autoritou.
- Hodnocení, spolupráce a zpětná vazba může probíhat jednodušším způsobem.
- Žák si může sám vybrat, které části, komu a za jakým účelem zveřejní.
- Umožňuje zobrazit a přehrát obsah multimediálních a dalších objektů (jeden objekt je uložen do více portfolio).

Semafor

Metoda semafor je technikou formativního hodnocení, která slouží žákům diferenciovat jejich učební potíže. Taktéž může fungovat i jako zpětná vazba učitelů o tom, jak žáci porozuměli danému učivu. Název formy semafor se odvíjí od jeho barev. Zelená barva znamená kompletní porozumění učiva. Oranžová barva zastupuje určitou míru potíží, či nejistoty a červená barva označuje žákovo nepochopení. (Black et al., 2002)

Tato kapitola se zaměřila na sebehodnocení žáka, které je předmětem praktické části diplomové práce. Nejdříve jsem popsala pojem sebehodnocení teoreticky dle nejvýznamnějších autorů. Dále jsem zaměřila na funkce sebehodnocení, pozitiva a negativa sebehodnocení a typy sebehodnocení. V poslední řadě byly popsány metody a formy rozvoje sebehodnocení žáka od více autorů. Nejvíce významnou částí jsou metody a formy sebehodnocení, jelikož tato oblast je předmětem jedné z otázek rozhovoru s učitelkou v praktické části. V literatuře jsem našla velké množství metod a forem rozvoje sebehodnocení žáka, tudíž učitelé aplikující sebehodnocení žáka ve svých vyučovacích hodinách, mají nepřehledné množství inspirace. Také důraz bych kladla na pozitiva a negativa sebehodnocení žáka, jelikož na tohle dotazovaná učitelka i žáci vyjádří svůj pohled.

4 VYBRANÉ VÝZKUMY PROBLÉMU ŠKOLNÍ HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ

Čtvrtá kapitola se zaměřuje na vybrané výzkumy problému školního hodnocení a také sebehodnocení žáků. V tomto tématu se nám otevírá prostor pro mnoho otázek a podnětů, o které se můžeme zajímat a zkoumat je do hloubky. Avšak, jak uvádí Částková (2018, s. 26) „*V České a Slovenské republice je problematice hodnocení věnována malá pozornost, a to převážně teoretická.*“

Zajímavý výzkum zaměřený na hodnocení a sebehodnocení provedla Pavlína Částková v roce 2018, která jej zmiňuje ve své monografii s názvem *Rozvoj sebehodnocení žáka v technické výchově na primární škole*. Prostřednictvím obsahové analýzy dokumentů, pozorování a rozhovoru zjišťovala hodnotící činnosti učitele, hodnotící činnost žáka a s ní spojenou vzájemnou komunikaci a interakci. Z rozhovoru bylo zjištěno, že učitelka preferuje jako formy hodnocení klasifikaci, ale i slovní hodnocení. Klasifikaci má jako primární formu, avšak uvědomuje se limity známky, proto přidává k hodnocení známkou i hodnocení slovní. Slovní hodnocení převážně používá pro zpětnou vazbu žáků. Znamky jsou žáky vnímány jako silná vnější motivace i ona sama je popsala za „sběratele známek“. Také k již zmíněným formám hodnocení učitelka zařazuje reprezentační portfolio žáka. Obsah portfolio je tvořen žáky i učitelkou. Z hlediska typu hodnocení byla zaznamenána převaha sumativního typu hodnocení. Jelikož se jedná o výzkum v 1. ročníku primární edukace, sebehodnocení nemá takovou míru a váhu v zastoupení. Tudiž hlavním aktérem hodnocení se stala učitelka. Přesto jsou žáci podněcováni k odpovídání na dotazy týkající se žákova výsledku či v průběhu práce. Žáci dostávali prostor k hodnocení spolužáků (především jejich výrobků). Autorka popisuje, že u žáky dochází k tzv. učení nápodobou – žáci opakují hodnotících výroků učitelky.

Taktéž za přínosný výzkum považují od autorek Laufkové a Novotné z roku 2014, který zkoumal školní hodnocení z pohledu žáků. Autorky se záměrně zaměřily při výběru vzorku na 3 školy, které mají náklonnost ke specifickým způsobům hodnocení žáků. Při výběru oblíbenosti forem hodnocení u žáků, měla největší zastoupení klasifikace, a to i přes fakt, že se jednalo o školu, která hodnotí slovně. Žáci upřednostňují klasifikaci zejména z důvodu zdlouhavosti a nepřehlednosti slovního hodnocení, ač si žáci uvědomují, že slovní hodnocení jim poskytuje konkrétní informace, co do budoucna zlepšit. Žáci schvalovali postup, při kterém se využívá více forem hodnocení.

Dále jsem hledala výzkumy zaměřené převážně na sebehodnocení žáků, jelikož je sebehodnocení hlavním předmětem mé výzkumné části. Nejvíce jsem čerpala z diplomových prací.

Jako první jsem vybrala výzkum od Martiny Krystkové, které jej provedla ve své diplomové práci v roce 2017. Martina z pozorování a z rozhovorů s učitelkou zjistila, že i když ve výuce převládá klasické hodnocení známkou neboli klasifikace, žáci jsou vedeni od 2. ročníku k sebehodnocení. Cesta k sebehodnocení žáků pramenila od iniciativy samotné učitelky, která zavedla používání knížky *Hodnocení a sebehodnocení žáka*. Inspiraci pro využití této knížky pro žákovo sebehodnocení pochytila na semináři doc. Kratochvílové. Žák si do knihy zaznamenává své pokroky, avšak hodnocení píše i učitelka. Žáci tak mají možnost porovnat své sebehodnocení s hodnocením učitelky. Na žakově hodnocení se podílí dokonce také rodiče. Na výzkumu lze přehledně vidět, že i když škola používá hodnocení známkou, žáci jsou vedeni k sebehodnocení efektivně, což má pozitivní vliv na všechny aktéry (žáky, učitele i rodiče).

Dalším výzkum provedla ve své diplomové práci Martina Opravilová v roce 2018, která mimo jiné se také zaměřila na sebehodnocení žáků. Martina zkoumala hodnocení ve třídách od 1. do 5. ročníku. Jako forma hodnocení ve své četnosti využití „zvítězila“ klasifikace. Autorka zjistila, že v každém ročníku učitelé používají jiné metody a formy pro rozvíjení sebehodnocení. Jednalo se o znázorňování pomocí sebehodnotících kartiček, sebehodnotících sešitů, sebehodnotících deníků, či pomocí sebehodnotícího portfolia. V každé třídě převažovalo od žáků pozitivní sebehodnocení. Autorka poukázala na fakt, že rozvoj sebehodnocení žáka na jedné základní škole lze provádět různými způsoby.

Třetí a poslední výzkum z diplomové práce, který jsem vybrala, bude zmíněn od Andrey Kalousové z roku 2017. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké formy hodnocení jsou ve výuce nejčastěji využívány. Na první příčce u učitelů i u žáků se umístila klasifikace a poté slovní hodnocení. Co se týče sebehodnocení, výzkum prokázal, že učitelé považují sebehodnocení za významnou složku výuky. Převážně je sebehodnocení prováděno ústní formou.

5 ZÁVĚRY TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části byly teoreticky ukotveny klíčové pojmy, týkající se školního hodnocení žáků v primární edukaci. V první řadě byl definován pojem školní hodnocení. Dále školní hodnocení bylo teoreticky rozšířeno o jeho funkce, typy a formy. Typy školního hodnocení byly podrobněji rozděleny na sumativní a formativní typ školního hodnocení. Samostatnou kapitolou byly formy školního hodnocení v primární edukaci, do kterých bylo zařazeno slovní hodnocení a klasifikace. Obě zmíněné formy byly charakterizovány z hlediska pozitivních a negativních atributů.

Nejdůležitější kapitolou se stala kapitola o sebehodnocení žáka. Jak jsem již zmiňovala, nejvýznamnějším autorem, kterého jsem si na tuhle problematiku zvolila, je Kratochvílová, která definuje sebehodnocení tímto způsobem: „*Sebehodnocení je hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím **sám žák posuzuje** svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Žák **porovnává** svoje znalosti, dovednosti a postoje v určité etapě svého vzdělávání s žádoucím stavem, aby mohl účinně ovlivňovat a řídit další učení a rozvoj*“ (Kratochvílová, 2011, s. 22). Taktéž v kapitole, zabývající se sebehodnocením žáků, byly popsány funkce sebehodnocení, pozitiva a negativa sebehodnocení, typy sebehodnocení a v neposlední řadě také metody a formy pro rozvoj sebehodnocení žáků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 STRATEGIE VÝZKUMU

Praktická část vychází z teoretických poznatků, které jsou popsány v teoretické části. Jedná se o kvalitativní strategii výzkumu. Teoretická východiska teoretické části jsou klíčová pro tvorbu praktické části. Zejména formy hodnocení, které byly rozčleněny na 2 hlavní složky, a to klasifikaci a slovní hodnocení. Klíčovým pojmem pro praktickou část je sebehodnocení žáků ve výuce. Především výskyt sebehodnocení, přínosy a rizika (pozitiva a negativa) a v neposlední řadě metody a formy sebehodnocení žáků.

6.1 Hlavní záměry

- **Popsat** průběh školního hodnocení a sebehodnocení žáků ve výukových situacích v primární edukaci.
- **Zjistit**, jaké metody a formy sebehodnocení se vyskytují u žáků ve výuce v primární edukaci.

6.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem je **zjistit**, jak probíhá školní hodnocení a sebehodnocení žáků ve výukových situacích v primární edukaci. Půjde o kvalitativní metodologii, jíž bude problém výzkumu zpracováván.

6.3 Otázky výzkumu

Hlavní výzkumná otázka:

Jak lze charakterizovat školní hodnocení a sebehodnocení žáků ve výuce v primární edukaci?

Dílní otázky výzkumu:

- Jaké formy školního hodnocení jsou ve výuce využívány nejčastěji?
- Jaké formy školního hodnocení učitel preferuje?
- Jaký zájem projevuje učitel o žákovské sebehodnocení?
- Jaké metody a formy sebehodnocení žáků učitel využívá v primární edukaci?
- Jaké jsou přínosy a rizika sebehodnocení dle učitele v primární edukaci?
- Jaké jsou přínosy a rizika sebehodnocení dle žáků v primární edukaci?

- V jaké fázi výuky se hodnocení a sebehodnocení vyskytuje?
- Kolik žáků je zapojeno do sebehodnocení během vyučovací hodiny?
- Jaký pohled mají žáci na sebehodnocení ve výuce?
- Projevují žáci ve vztahu ke školnímu hodnocení nějaké preference?

6.4 Metody výzkumu

Jako první metoda sběru dat bude použito zúčastněné **pozorování** výukových situací. Zúčastněné pozorování je takový druh pozorování, kdy „*sledujeme jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají.*“ Badatel však nezasahuje do výuky. „*Účelem není pouze pozorovat, ale nalezené čtenáři zprostředkovat.*“ Konkrétněji se bude jednat o otevřené zúčastněné pozorování, jelikož jedinci budou o pozorování dopředu informováni. (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 142–144)

Vzhledem k situaci spojené s pandemií v České republice byla zvolena **případová studie**. Případová studie je jedním ze základních výzkumných designů, jehož předmětem je detailní zkoumání jednoho nebo několika případů. Patří mezi samostatné a spolehlivé výzkumné strategie. Případová studie není považována za jednotlivou techniku, avšak za výzkumnou strategii, jelikož badatel využívá veškeré dostupné metody sběru dat. Což v případě mé diplomové práce je již zmíněné pozorování výukových situací, rozhovor s učitelkou a rozhovor s žáky. (Sedláček In Švaříček & Šedřová, 2014)

Případovou studii lze pojmenovat variantou kompletního sběru dat. Jelikož je zkoumán jeden předem daný případ, ke kterému se vztahuje výzkum a s ním spojené výzkumné otázky. (Švaříček & Šedřová, 2014)

Výukové situace budou přepsány do **pozorovacích archů** a analyzovány z hlediska výskytu podílu forem školního hodnocení a obsahu žakovského sebehodnocení.

Protože jde o kvalitativní metodologii je potřebné na základě metodologie charakterizovat **princip triangulace**. „*Triangulace by měla pomoci vysvětlit plně a komplexně lidské jednání z více než jedné perspektivy.*“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 204). Triangulace je používána jako strategie validity a také směřuje ke zlepšení reliability. Největší výhodou triangulace je to, že umožňuje schopnost zkoumat daný jev do hloubky a kombinovat perspektivy odlišných lidí. (Švaříček & Šedřová, 2014)

Půjde tedy o triangulaci sběru dat, která bude zjištěna následovně. K metodě pozorování bude připojena metoda hloubkového **rozhovoru**. Rozhovor bude polostrukturovaný, to znamená, že budu mít dopředu stanoveny otázky. Metoda rozhovoru je vhodná v kombinaci s pozorováním, jelikož rozhovorem si badatel může udělat komplexní obrázek o dané situaci, kterou zpozoroval. (Švaříček & Šed'ová, 2014)

V kvalitativním výzkumu je rozhovor nejvíce využívanou metodou sběru dat. Díky této metodě sběru dat jsou „*zkoumání členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.*“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 159). Jedná se o rozhovor s učitelkou a rozhovor s žáky nad výsledky hodnocení a sebehodnocení v podmínkách výuky. Výsledky budou zpracovány pomocí kódů a kategorií v textech přepisů rozhovorů s učitelkou a s žáky. Přepisy rozhovorů budou uloženy v přílohách diplomové práce.

Metoda rozhovoru

Návrhy otázek pro učitele:

- Jaké formy hodnocení preferujete?
- Preferujete ve výuce spíše hodnocení slovní nebo hodnocení známkou?
- Vedete žáky k dovednosti sebehodnotit se?
- Jaký vidíte přínos při sebehodnocení žáka?
- K čemu si myslíte, že je sebehodnocení přínosné?
- K čemu si myslíte, že je sebehodnocení pro žáky rizikové?
- Jaké metody a formy pro rozvoj sebehodnocení žáků aplikujete?

Návrhy otázek pro žáky:

- Je pro tebe známka důležitá?
- Proč je/není pro tebe důležitá?
- Když se ti ve výuce daří, co Ti řekne paní učitelka?
- Když se ti ve výuce nedaří, co Ti řekne paní učitelka?
- Jak by si popsal/a, co je to sebehodnocení?
- Je pro tebe těžké provádět sebehodnocení?
- Proč je/není pro tebe těžké provádět sebehodnocení?

- Jak často provádíš sebehodnocení?
- K čemu si myslíš, že je sebehodnocení dobré?
- Máš se sebehodnocením nějakou špatnou zkušenost?

6.5 Postup řešení výzkumu a sběr dat

Původní postup řešení výzkumu byl založen na principu triangulace – pozorování výukových situací, rozhovor s žáky a rozhovor s učitelkou nad výsledky hodnocení a sebehodnocení v podmínkách výuky. Na podzim roku 2020 se pandemie s virem COVID- 19 čím dál více rozrůstala, a to mělo samozřejmě dopad i na školství. A to takový, že se základní školy uzavřely. Mé výzkumné šetření tudíž bylo značně omezeno – zejména pozorování výukových situací a také kontakt s žáky. Co však realizovatelné mohlo být, byl rozhovor s učitelkou. Tudíž triangulace zůstává jako původní plán, avšak začnu rozhovorem s učitelkou. Kontaktovala jsem vybranou učitelku, která má zkušenosti se sebehodnocením žáka a byla by ochotna provést se mnou rozhovor. Vhodný výběr učitelky i školy mě utvrdil v tom, že moje kamarádka byla v minulosti žačkou vybrané učitelky a věděla jsem, že s ní byla velmi spokojená a má zkušenost se sebehodnocením žáků. Paní učitelku jsem seznámila se záměrem mé diplomové práce zejména s jejím zaměřením na sebehodnocení žáka. Byla seznámena s tím, že proběhne rozhovor s ní a poté i rozhovor s žáky a pozorování vyučovacích hodin. Také jsem ji ujistila, že ji zanechám v anonymitě a nebudu zveřejňovat její jméno, ani jména žáků. Rozhovor s učitelkou byl prováděn distanční formou v listopadu 2020 a byl nahráván na diktafon.

Návštěvu školy a rozhovor s žáky jsem nechala zatím jako otevřenou věc, do té doby, než se situace s pandemií vrátí do původního režimu. V prosinci jsem si domluvila, že můj výzkum proběhne na začátku ledna 2021. Avšak poté nastala opět další kolize a školy jsou od ledna 2021 znovu uzavřeny. Po konzultaci s vedoucí práce prof. Lukášovou byl zvolen takový postup, který se přizpůsobuje aktuálnímu dění a bude proveden výzkum i během distanční výuky. To znamená, že jsem pozorovala místo klasických vyučovacích hodin ve škole online vyučovací hodiny, které probíhaly prostřednictvím počítače a aplikace Teams. Po domluvě s učitelkou jsme se scházely přímo ve škole, konkrétněji ve třídě, odkud učitelka vyučovala online. Jsem za tuto možnost velmi vděčná, že se mi paní učitelka přizpůsobila, byla jsem tak s ní ve větším kontaktu. Rozhovory s žáky byly prováděny taktéž online formou a byly nahrávány pomocí diktafonu. Byla tedy zvolena případová studie v jedné školní třídě.

6.6 Výzkumný vzorek

Název mé diplomové práce je *Školní hodnocení v primární edukaci*. Vzhledem k cíli a tématu diplomové práce jsem jako výzkumný vzorek zvolila učitelku základní školy a žáky v primární edukaci. Učitelka, u které jsem výzkum prováděla, vyučuje ve 4. třídě, ve které se nachází 12 žáků. Výběr učitelky byl záměrný. Stanovila jsem si jedno kritérium, a to byla práce učitelky se sebehodnocením žáka, jelikož sebehodnocení žáka je klíčovým pojmem pro výzkum. Učitelka vede žáky k sebehodnocení již od 1. ročníku primárního vzdělávání. Délka praxe vybrané učitelky je 22 let.

Výběr žáků, se kterými byl veden rozhovor, jsem nechala na učitelce, tudíž tady výběr záměrný nebyl. Jednalo se o dvě žačky a jednoho žáka ze třídy 4.A. Kritéria pro výběr určitých žáků nebyla stanovena.

6.7 Charakteristika školy

Škola, kterou jsem se pro svůj výzkum vybrala, se nachází v Jihomoravském kraji, okres Hodonín. Škola je spádovou školou pro děti z Mikroregionu Podchřibí. V současné době školu navštěvuje 94 žáků a nachází se zde 11 učitelů. I když se škola nachází v menší obci, je úplnou základní školou s 9 ročníky, které jsou rozděleny na 1. stupeň a 2. stupeň. Průměrně se nachází v každé třídě 10 žáků, což škola pokládá za velmi přínosné pro individuální práci s žáky. Škola je samostatnou jednotkou, má svoje hřiště, běžeckou dráhu, tělocvičnu i školní jídelnu. Provoz ve škole byl zahájen v roce 1960. Základní škola se řídí podle školního vzdělávacího programu, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

6.7.1 Pojetí hodnocení na škole

Pravidla pro hodnocení žáků jsou dostupná na webových stránkách základní školy. Pro nahlédnutí jsou samostatně oddělena od školního vzdělávacího programu. Řídí se vyhláškou č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Získávání podkladů pro hodnocení se uskutečňuje převážně prostřednictvím známek. Prospěch žáka na této základní škole v jednotlivých vyučovacích předmětech je klasifikován těmito stupni:

- 1 – výborný
- 2 – chvalitebný
- 3 – dobrý

4 – dostatečný

5 – nedostatečný

Kromě známek se také využívá slovního hodnocení, nebo kombinace slovního hodnocení s klasifikací. O užití slovního hodnocení rozhoduje ředitel školy po návrhu učitele.

V pravidlech pro hodnocení žáků jsou také popsány zásady a pravidla pro **sebehodnocení žáků** následujícím způsobem:

1. Žáci mají právo na sebehodnocení, které je přirozenou součástí procesu hodnocení. Vnějšímu hodnocení (pedagogem, skupinou či jiným žákem) předchází sebehodnocení, se kterým je vnější hodnocení konfrontováno – umožňuje se tak rozvoj sebereflexe, stability osobnosti, sebevědomí a vědomí vlastní hodnoty a důstojnosti.
2. Škola a vyučující konkrétních daných předmětů vytváří podmínky pro žákovo sebehodnocení tím, že poskytují možnosti výběru hodnocení. Výběr hodnocení se uskutečňuje tam, kde je to možné. Žákovi se tak zvýší motivace a naděje na kvalitní výkon.
3. Škola zajišťuje pro žáky didaktické testy jako standardizovaný typ školního hodnocení, které se však nevyužívají klasifikačně, ale po rozboru slouží jako podklad k sebehodnocení žáka a zpětné informaci pro učitele.
4. Projektové a skupinové práce taktéž slouží k sebehodnocení žáka.
5. Žáci mají právo přiměřenou formou se na základě sebehodnocení vyjadřovat k průběžnému i k celkovému hodnocení.

Tato pasáž byla pro mě důležitá a rozhodující, proč zrovna si tuto školu vybrat jako výzkumnou. Jelikož jedním z předmětů výzkumu je sebehodnocení žáka.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Hlavní výzkumnou otázkou diplomové práce je: **Jak lze charakterizovat školní hodnocení a sebehodnocení žáků ve výuce v primární edukaci?**

Dále byly stanoveny dílčí otázky, na které jsem získala postupně odpovědi pomocí různých metod výzkumu. Konkrétněji se jedná o triangulaci metod sběru dat v provedeném výzkumu, tj. zúčastněné pozorování, rozhovor s učitelem a rozhovor s žáky, aby byla zajištěna validita a reliabilita získaných podkladů. Bylo třeba zvolit případovou studii vzhledem k podmínkám, které přineslo řešení pandemie do České republiky.

7.1 Popis zpracování dat

Rozhovory s žáky a rozhovor s učitelkou 1. stupně ZŠ budou přepsány. Dále bude provedena analýza dat pomocí otevřeného kódování. Následně kódy budou zařazeny do příslušné kategorie. Pro přehlednější orientaci jsem využila zapisování kódů jako poznámku pod čarou na konci strany (viz příloha P III a příloha P IV).

Výukové situace školního hodnocení získané pozorováním budou přepsány do pozorovacích archů a analyzovány z hlediska obsahu školního hodnocení a podílu žakovského sebehodnocení.

7.2 Kódy a kategorie

Kódy byly vytvořeny pomocí otevřeného kódování. Proces tvoření kategorií vznikl na základě uspořádávání a srovnávání kódů z hlediska své podobnosti. Tvorba názvů jednotlivých kategorií se liší pro rozhovor s vybranou učitelkou a pro rozhovor s žáky. Držela jsem se tak dílčích výzkumných otázek, které jsou v souladu s jednotlivými kategoriemi a přehledně se mi tak hledaly odpovědi na jednotlivé dílčí otázky.

Rozhovor s vybranou učitelkou jsem rozčlenila na základě tvorby **31 kódů** do **6 kategorií**:

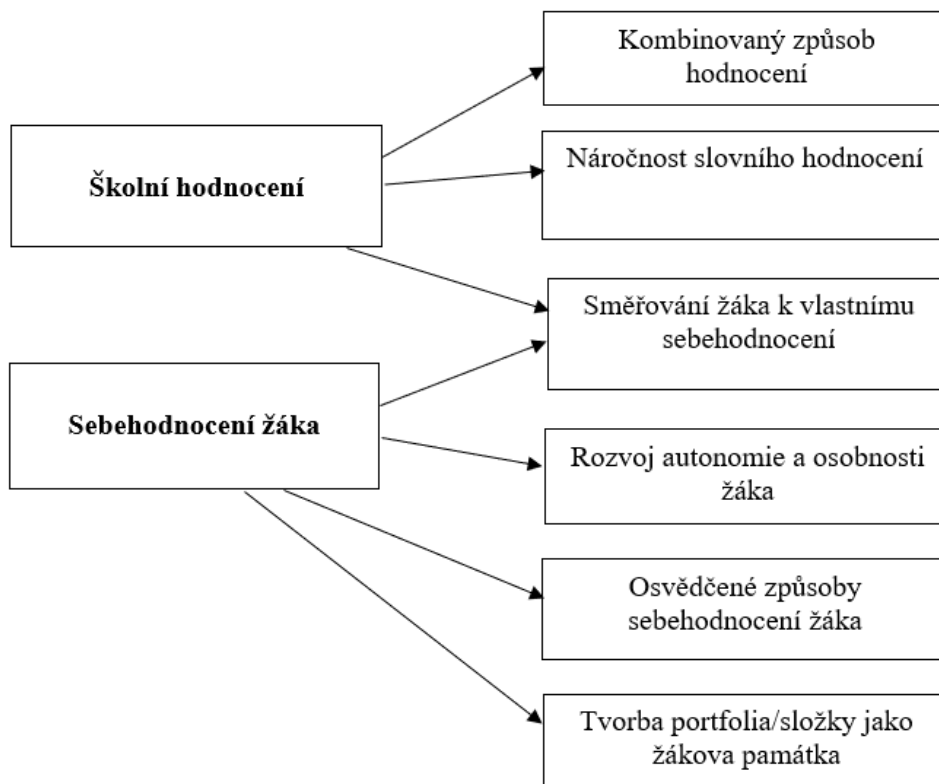
Seznam kategorií z rozhovoru s učitelkou:

1. **kategorie** – Kombinovaný způsob hodnocení
2. **kategorie** – Náročnost slovního hodnocení
3. **kategorie** – Směřování žáka k vlastnímu sebehodnocení
4. **kategorie** – Rozvoj autonomie a osobnosti žáka
5. **kategorie** – Osvědčené způsoby sebehodnocení žáka
6. **kategorie** – Tvorba portfolia/složky jako žakova památka

Tabulka 2 Přehled kategorií a kódů z rozhovoru s učitelkou

Pořadí	Kategorie	Kódy
1.	Kombinovaný způsob hodnocení	Postoj k hodnocení, Preference formy, Propojenost forem
2.	Náročnost slovního hodnocení	Zkušenost se slovním hodnocením Náročnost Faktor ovlivňující náročnost Pochybnosti Slovní hodnocení ve formě dopisu Obsah dopisu
3.	Směrování žáka k vlastnímu sebehodnocení	Žák spoluaktérem Zájem o sebehodnocení žáka Zájem o sebehodnocení žáka během světové pandemie Frekvence sebehodnocení Vztah učitelka-žák
4.	Rozvoj autonomie a osobnosti žáka	Vědomí sám sebe Žákovy vize do budoucna Odhalení nedostatků Zhodnocení svého učení Nezávislost na druhé osobě Absence negativního atributu
5.	Osvědčené způsoby sebehodnocení žáků	Ústní forma sebehodnocení Pevně zakotvený systém Písemná forma sebehodnocení Otázky pro žákovo sebehodnocení Zkušenost s grafickými symboly Forma sebehodnocení žáka
6.	Tvorba portfolia/složky jako žákova památka	Obsah složky Třídění materiálů ve složce Popis složky Možnost volby obsahu složky Uspořádání materiálů ve složce

Následující obrázek přehledně znázorňuje shrnující mapu kategorií z výsledků rozhovoru s učitelkou. Klíčovými pojmy jsou zvoleny školní hodnocení a sebehodnocení žáka, což bylo předmětem rozhovoru. K pojům se dále pojí jednotlivé kategorie z výsledků rozhovoru s učitelkou.



Obrázek 3 Shrnující mapa kategorií z výsledků rozhovoru s učitelkou

Rozhovory s žáky jsem rozčlenila na základě tvorby **20 kódů** do **5 kategorií**:

Seznam kategorií z rozhovorů s žáky:

1. **kategorie** – Znamka ukazatelem úspěchu
2. **kategorie** – Síla slovního hodnocení
3. **kategorie** – Sebehodnocení jako náročná dovednost
4. **kategorie** – Sebehodnocení jako pochopený pojem
5. **kategorie** – Práce s chybou pomocí sebehodnocení

Tabulka 3 Přehled kategorií a kódů z rozhovorů s žáky

Pořadí	Kategorie	Kódy
1.	Známka ukazatelem úspěchu	Důležitost známky Posouzení výkonu Zlepšení výkonu Známka jako výsledek učení Vnější motivace
2.	Síla slovního hodnocení	Motivace k lepšímu výkonu Motivace pochvalou Ocenění slovního hodnocení Identifikace chyby
3.	Sebehodnocení jako náročná dovednost	Obtížnost sebehodnotit se Důležitá přítomnost druhé osoby Úspěšný krok žáka Nejistota při sebehodnocení Časové vymezení
4.	Sebehodnocení jako pochopený pojem	Vysvětlení pojmu Obtížnost vysvětlení
5.	Práce s chybou pomocí sebehodnocení	Žádný výskyt špatné zkušenosti Vědomí sám sebe Identifikace chyby žákem Práce s chybou

Následující obrázek přehledně znázorňuje shrnující mapu kategorií z výsledků rozhovorů s žáky. Klíčovými pojmy jsou zvoleny školní hodnocení a sebehodnocení žáka, což bylo předmětem rozhovorů. K pojům se dále pojí jednotlivé kategorie z výsledků rozhovorů s žáky.



Obrázek 4 Shrnující mapa kategorií z výsledků rozhovorů s žáky

7.3 Kategorie k interpretaci získaných dat

Všechny kategorie z jednotlivých shrnujících map budou popsány a doplněny o výpovědi z rozhovorů s účastníky.

Interpretace získaných dat z rozhovoru s učitelkou:

1) kategorie – Kombinovaný způsob hodnocení

Formulace otázky k interpretaci: Co vypovídají výsledky o kombinovaném způsobu hodnocení?

Školní hodnocení může být provedeno různými způsoby, které jsou zvoleny jako výchozí. Učitelka volí způsob hodnocení známkami: „... jsem v tomto ohledu klasická. Spíše známkuji, avšak přidávám k tomu i hodnocení slovní.“ Učitelka si uvědomuje čím dál větší oblíbenost slovního hodnocení, avšak zůstává o své původní volby: „Takže i když se hodně to slovní hodnocení propaguje, tak si myslím, že já bych teda osobně zůstala u těch známek, ale doprovázela to slovním hodnocením. Prostě okomentovala tu danou známku.“

O slovním hodnocení se více rozpovídala, proto vznikla samostatná kategorie o slovním hodnocení, viz další kategorie. Učitelka také vede žáky k sebehodnocení a zařazuje tento způsob do procesu výuky. Ve výuce se propojuje více forem hodnocení, proto lze říct, že učitelka využívá kombinovaný způsob hodnocení.

2) kategorie – Náročnost slovního hodnocení

Formulace otázky k interpretaci: Co vypovídají výsledky o náročnosti slovního hodnocení? Učitelka měla zkušenosti se slovním hodnocení na začátku kariéry: „...*vyzkoušela jsem si po vysoké škole v malotřídní škole slovní hodnocení. Vyloženě jsme psali slovní hodnocení dětem, jak je zvykem. Její osobní postoj ke slovnímu hodnocení se po zkušenosti však formoval do té roviny, že by slovní hodnocení již neaplikovala z několika důvodů: „No...je to hodně náročné. Tam je opravdu velmi těžké, abyste se neopakovala, abyste vypíchla to důležité. Ono je to náročná práce a učitelé to zabere opravdu mnoho práce. Když má člověk málo žáků, tak se to dá, ale když má hodně žáků, je to opravdu náročné.“* Tudíž z rozhovoru vyplývá, že nejzřetelnější determinantou, kterou učitelka na slovním hodnocení zaznamenává, je náročnost. Učitelka si však zvolila vlastní modifikaci slovního hodnocení do podoby dopisu, který žákům píše na konci roku. „*Někdy je to delší, někdy je to prostě jenom pár krátkých vět, kde zhodnotím, co se naučili nebo co se jim podařilo, co třeba by mohli zlepšit, na co se zaměřit, v čem by se mohli posunout... Takže jakoby slovní hodnocení dostanou, ale není to vysvědčení.*“

3) kategorie – Směřování žáka k vlastnímu sebehodnocení

Formulace otázky k interpretaci: Jak je z výsledků patrné, že je žák směřován k vlastnímu sebehodnocení?

Žák je veden učitelkou ke svému sebehodnocení. „*Pravidelně vlastně dělám to týdenní sebehodnocení, že ten týden shrnujeme a žáci se za ten týden sami hodnotí. Snažím se, aby dokázali svoji práci zhodnotit během dne, i během hodiny, a hlavně to děláme na konci týdne.* Učitelka nezapomíná dovednost sebehodnotit se rozvíjet i během celosvětové pandemie: „*Provádíme sebehodnocení i během distanční výuky.*“

Žák má také možnost diskutovat s učitelkou nad svými výsledky: „*Snažím se s žáky probírat, co se jim nepovedlo, aby mi řekli, jakou chybu tam udělali.*“ I když má učitelka jasně danou soustavu otázek k sebehodnocení, žák má možnost se připojit i otázky své: „*Oni do toho mohou zařadit, co se jim dařilo a co se jim líbilo.*“

Aby sebehodnocení fungovalo, jak má, musí být mezi učitelem a žáky přátelský vztah: „...*když ten učitel vnímá toho žáka a není to vedeno tak, aby ten učitel toho žáka nějak snižoval*

nebo srážel a oni si sami to uvědomí, že to třeba nejde, tak společně to můžeme ukončit tak, že hledáme společně řešení, co s tím můžeme dělat. Neskončí to tak, že žák si řekne: jsem na nic a prostě mi to nejde. Takže, jako já si myslím, že záleží na učiteli, jak to dokáže takhle využít a žáka správně nasměrovat a vést ho k tomu, že ne každý musí mít samé jedničky v uvozovkách, ale prostě může být dobrý v něčem jiném.“

Učitelka pomáhá žákovi a pobízí ho, aby mohl podat kvalitnější a přínosnější sebehodnocení: *„... když se dětem nechce přemýšlet nad nějakou otázkou, tak říkají dařilo se mi dobře, všechno mi šlo a já nevím co ještě (smích), v tomto případě je poprosím, aby nad tím více přemýšleli a zkusili odpověď zformulovat jinak. A také hledali spolu odpověď, když se mu něco nepovede a proč se to stalo, co pro to musí udělat, aby se to příště povedlo a tak.“*

4) kategorie – Rozvoj autonomie a osobnosti žáka

Formulace otázky k interpretaci: Co vypovídají výsledky o rozvoji autonomie a osobnosti žáka?

Sebehodnocení je úzce spjata s rozvojem autonomie žáka a také jeho osobnosti. Rozvoj osobnosti žáka učitelka popisuje ve velké míře: *„... sebehodnocení vede žáky k uvědomení si, jak na tom jsem a taky dává představu toho, co bych chtěl, čeho bych mohl dosáhnout v životě a vidět limity. Například s čím mám problém.“*

Přínos vidí také v tom, že žák se stává autonomní ve svém sebehodnocení: *„Dobré na tom je, že to neslyší jenom od druhých, ale říká on sám, jak na tom je a přemýšlí nad sebou a hledá sám odpověď na otázku.“* Žáci také dokážou zhodnotit své učení: *„...dokážou přesně popsat, v čem by se mohli zlepšit.“*

Rizika v sebehodnocení žáka učitelka nezaznamenala: *„...já tam úplně rizika nevidím, no...Přiznám se, že jsem o tom nikdy ani nepřemýšlela ...“*

Z výsledků je patrné, že sebehodnocení pomáhá k rozvoji autonomie žáka a na formování jeho osobnosti.

5) kategorie – Osvědčené způsoby sebehodnocení žáka

Formulace otázky k interpretaci: Co vypovídají výsledky o osvědčených způsobech sebehodnocení žáka?

Osvědčené způsoby sebehodnocení žáka zahrnují učitelkou využívané metody a formy pro žákovo sebehodnocení. Učitelka má osvědčený a jasně zavedený systém pro rozvoj sebehodnocení žáka: *„Máme soustavu otázek, které oni už znají a za ty roky co jsme spolu. Jsou zvyklí, že tím ukončujeme ten týden a z toho vycházíme i v klasických hodinách.“*

Jedná se o otázky: „*Co se mi dařilo v tomto týdnu? Co pro mě bylo těžké? Co bych zlepšil? Na co se těším?*“

Učitelce se také osvědčil hodnotící kruh: „*Pak ještě teda děláme hodnotící kruh pravidelně v pondělí ráno. U toho si také povídáme o víkendu a žáci se u toho zhodnotí, ale někdy zůstávají i v lavicích.*“

„*A v poslední řadě mě vlastně ještě napadá, že využívám občas sebehodnocení pomocí pohybu ruky, jakože žáci zvednou palec nahoru, nechají uprostřed nebo ho dají dolů a já tak hned vidím, jak jsou na tom.*“

Učitelka využívá i písemnou formu sebehodnocení žáka: „*...žáci měli psát o tom, co umí, myšlenkovou mapu o sobě nebo zrovna dneska žáci dělali „v čem jsem mistrem?“*“

Zkušenosti učitelky: „*Já jsem teda u mladších žáků využívala metody smajlíků, ale u těchto starších už to nedělám. Ted' to spíš řeším slovně.*“ Tudíž učitelce se tato metoda sebehodnocení žáka osvědčila, avšak u mladších žáků.

Učitelka využívá také portfolio/složku žáka k jeho rozvoji sebehodnocení, konkrétněji viz další kategorie.

6) kategorie – Tvorba portfolia/složky jako žákova památka

Formulace otázky k interpretaci: Co vypovídají výsledky o tvorbě portfolia/složky jako žákově památce?

Tvorbu portfolia/složky jsem zvolila jako samostatnou kategorii z důvodu velkého rozvedení textu učitelkou a taky proto, že já osobně vnímám portfolio jako jeden z velkých samostatných fenoménů v hodnocení. Kategorie nemá jasný název pojmenování, jelikož sama učitelka si nebyla jistá v označení: „*...na konci školního roku si žáci vytváří něco, s čím odchází. Je to taková složka, někdo tomu říká portfolio, není to úplně, ehm... super portfolio (smích), ale je to jakýsi výstup, ke kterému se mohou zpětně vrátit a zavzpomínat.*“ Od konce výpovědi se odvíjí zbytek názvu kategorie, jelikož portfolio/složka slouží žákovi převážně jako památka. Obsah portfolia učitelka komentuje následovně: „*Většinou tam zakládáme na konci roku vysvědčení, mají tam dopis ode mě, co jim k tomu píšu já, poté si sami vyberou, jak postupně shromažďujeme celý rok různé pracovní listy oznámkované a tady ty věci. Žák má možnost se podílet při tvorbě obsahu portfolia: „... tak si na konci roku ty listy proberou a naskládají si tam více méně to, co by chtěli zachovat, co je pro ně důležité a potom tam mají informační věci do dalšího ročníku. To je třeba informace, že mají číst knížku a k tomu zápisový list“*“

Portfolio je provázáno sebehodnocením žáka: „... psali vlastní zhodnocení toho roku. Žáci hodnotili třídu, jak se tam cítí a jak oni sami sebe vidí a tak, tak to si tam také vkládali.“

Interpretace získaných dat z rozhovorů s žáky:

1. kategorie – Zámka ukazatelem úspěchu

Formulace otázky k interpretaci: Co vypovídají výsledky o známce, jakožto ukazateli úspěchu?

Zámka prokazuje několik vlastností, které jsou pro ni z hlediska odpovědi žáků typické. Je vnější motivací pro žáky: „... třeba když dostanu dvojku, abych se na ten předmět koukla. A abych potom z toho dostala jedničku.“ (žák č. 2) „Když třeba dostanu dvojku nebo trojku, tak vím, že se mám zlepšit, abych dostala jedničku.“ (žák č. 3)

Z rozhovorů s žáky vyplývá, že úspěch je formován podle toho, jakou známku daný žák dostane. Čím lepší známka, tím více úspěšný žák je. Žák č. 1 popisuje, že známka mu pomáhá k tomu být úspěšný: „... známka hodnotí žáka, jako jestli je to dobrý nebo ne... vím potom, co zlepšit a vím, co bych se měla ještě naučit a co bych se měla ještě doučit.“ Všichni 3 žáci, se kterými byl realizován rozhovor, se shodli, že je pro ně známka důležitá.

2. kategorie – Síla slovního hodnocení

Formulace otázky k interpretaci: Co vypovídají výsledky o síle slovního hodnocení?

O tom, jakou sílu může slovního hodnocení mít, prokazují výsledky. Slovního hodnocení od učitelky si žáci cení. Pomáhá jim k jejich rozvoji a také funguje jako určitý typ motivace: „Řekne mi, co se mám ještě doučit, a to mi pomůže.“ (žák č. 2) „Že se musím víc snažit a víc se učit.“ (žák č. 3)

Učitelka se snaží žáky průběžně chválit, žákům říká: „Je to super, máš to správně. Pochválí mě, že se mně daří.“ (žák č. 1) „Že to dělám správně, pochválí mě.“ (žák č. 3) Ústní pochvala od učitelky je pro žáky motivačním prvkem: „Pochválí mě a řekne mi, že se mi daří. A to mě potěší.“ (žák č. 2)

3. kategorie – Sebehodnocení jako náročná dovednost

Formulace otázky k interpretaci: Co vypovídají výsledky o sebehodnocení jako náročné dovednosti?

Pro všechny 3 žáky, se kterými byl realizován rozhovor, je stále sebehodnocení náročný proces, viz žák č. 1: „Já se sama moc nehodnotím, protože je to pro mě těžký.“ A to zejména z důvodu, že u toho chybí druhá osoba a musí to provádět sami: „... nikdy nevím co dělám, když mě někdo vidí nebo ... ehm... nevím, jak mě ten dospělák hodnotí.“ (žák č. 1) „... musím

se ohodnotit sám bez paní učitelky a nevím, jestli by se mnou souhlasila.“ (žák č. 3) U žáka č. 2 převládá nejistota při sebehodnocení: *... já nevidím, jak já to dělám a jak mě vidí druzí, jestli to dělám dobře nebo špatně.*“ Dle výpovědí žáků je sebehodnocení prováděno každý týden v pátek.

4. kategorie – Sebehodnocení jako pochopený pojem

Formulace otázky k interpretaci: Co vypovídají výsledky o sebehodnocení jako pochopeného pojmu?

Žáci chápou, co sebehodnocení je a jak tento pojem teoreticky ukotvit. Žáci popisují sebehodnocení následovně: *„... to je to, že každý hodnotí sám sebe. Proč mu to jde, anebo nejde a něco takového.“* (žák č. 1) Žák č. 2 si uvědomuje, že hodnotit se můžeme i při společné práci ve dvojici: *„Když děláme nějakou práci ve dvojici a pak si každý řekneme sebehodnocení, jak jsem pracovala a ohodnotím se. Ale nemusíme být jenom ve dvojici.“* Pro žáka č. 3 bylo vysvětlení obtížné, avšak chápe jeho podstatu: *„...to je těžké popsat... Vím, co to je, ale nevím, jak to popsat. Prostě hodnotím sám sebe.“*

5. kategorie – Práce s chybou pomocí sebehodnocení

Formulace otázky k interpretaci: Co vypovídají výsledky o práci s chybou pomocí sebehodnocení?

Žáci za tu dobu, co se sebehodnotí, nasbírali řadu zkušeností a pohledů na tuto dovednost. Pro zvolení názvu kategorie byla klíčová práce s chybou, kterou žáci popisovali ve výsledcích. Žáci si uvědomují, proč je sebehodnocení pro ně důležité: *„Abychom si sami uvědomili, co děláme dobře a co děláme špatně.“* (žák č. 2) *„Já si tak uvědomím, co dělám špatně a co naopak správně.“* (žák č. 3)

Práce s chybou má několik kroků, jeden žák popsal, že důležité je nejen chyby identifikovat, ale také provést korekci chyb: *„Abychom věděli, co děláme za chyby, ...a ty chyby si po sobě opravili.“* (žák č. 1) Z rozhovorů tak plyne, že je pro ně klíčové, aby pracovali s chybami sami, bez závislosti na druhých. Nebyl zaznamenán žádný výskyt špatné zkušenosti žáků se sebehodnocením. Pouze žák č. 1 upozornil, že: *„Někdy mi nějaké věci nejdou a neumím se úplně tak ohodnotit... prostě to neumím někdy popsat.“*

7.4 Odpovědi na dílčí otázky výzkumu

- **Jak výsledky výzkumu vypovídají o tom, jaké formy školního hodnocení byly ve výuce využívány nejčastěji?**

Odpověď na dílčí výzkumnou otázku je provázaná s pozorovacími archy (příloha P II).

Z pozorování je viditelné, že ve výuce byly využívány tyto formy: klasifikace, slovní hodnocení, jednoduché slovní hodnocení, sebehodnocení a nonverbální hodnocení. Nejčastěji využívanou formou školního hodnocení jsem zaznamenala jednoduché slovní hodnocení. Toto hodnocení se vyznačuje krátkými větami nebo využitím jednoslovného či dvouslovného pojmenování – *„Perfektní! Hezky si to zdůvodnil! Vedeš si dobře! Ano, správně. Super! Mám z tebe radost.“*

Dále bylo nejčastěji využíváno slovní hodnocení, které se vyznačuje delšími větami, které mají věcnější obsah při porovnání s jednoduchým slovním hodnocením. Slovní hodnocení učitelky mělo podobu spíše formativního hodnocení, kdy učitelka dávala průběžně zpětnou vazbu žákům, co by měli do příště zlepšit, aby dosáhli lepších výsledků. Při pozorování výuky jsem zaznamenala následující věty:

„Robine, myslím si, že by ti pomohlo, kdyby sis zadání úlohy vždy přečetl dvakrát, vyhneš se tak zbytečným chybám.“

„Dávej si větší pozor na dlouhé a krátké I/Í, to ti dělá stále potíže.“

Dále bylo také zaznamenáno sebehodnocení a nonverbální hodnocení. Tyto dvě formy školního hodnocení se objevovaly v každé pozorované hodině, avšak ne v tak častém zastoupení jako slovní hodnocení a jednoduché slovní hodnocení.

Ač je klasifikace primární formou hodnocení na této základní škole, její četnost výskytu na pozorovacích hodinách nebyla tak vysoká jako u již výše zmíněných formách hodnocení. Dokonce v jedné pozorované hodině se klasifikace neobjevila ani jednou.

Učitelka se sama popisuje jako zastánce využití klasifikace pro primární formu hodnocení (viz další otázka), proto je v rozporu mé zjištění během pozorování, kdy klasifikace primární formou nebyla. Tím, jak jsem mohla výuku pozorovat i provést rozhovor během pandemie odhaduji, že četnost využití různých forem hodnocení ovlivnila online výuka, která byla způsobena vládním opatřením vzhledem k pandemii. Učitelka se v této mimořádné situaci více obrací k hodnocení slovním a sebehodnocení žáka.

- **Co výsledky výzkumu vypovídají o tom, jaké formy školního hodnocení učitel preferuje?**

Odpověď na dílčí výzkumnou otázku je provázána s kategorií 1 (kombinovaný způsob hodnocení) a kategorií 2 (náročnost slovního hodnocení) z rozhovoru s učitelkou.

Při volbě forem školního hodnocení učitelka inklinuje k volbě klasifikace neboli hodnocení prostřednictvím známek. Učitelka popisuje: „*Já jsem asi tady v tomto ohledu klasická.*“ Avšak ke klasifikaci také připojuje slovní hodnocení, které využívá jako doprovodný komentář k dané známce... „*osobně bych zůstala u těch známek, ale doprovázela to slovním hodnocením.*“ Také zařazuje jako formu hodnocení žákovo sebehodnocení. Učitelka má zkušenost se slovním hodnocením, které se jí však jako hlavní forma hodnocení v praxi neosvědčilo. „*Učitel si musí dávat pozor, aby jen nekopíroval odstavce, ale snažil se z toho žáka vypíchnout to nejdůležitější. Za mě je to opravdu náročný proces a nevím, jestli je to realizovatelné.*“ Učitelka také popisuje největší komplikaci počet žáků při využívání slovního hodnocení. Učitelka v rozhovoru o slovním hodnocení se vyjadřovala ke slovnímu hodnocení sumativního typu – tudíž hodnocení za určitý časový úsek, konkrétněji se jedná o vysvědčení za uplynulý školní rok. Výsledky výzkumu z pozorování vyučovacích hodin ukazují, že učitelka využívá slovní hodnocení, avšak z hlediska formativního typu hodnocení viz otázka před tím. Co však učitelka využívá jako sumativní slovní vyjádření žákům, je psaní dopisu pro žáka jako doplněk k vysvědčení. Obsah dopisu pro žáky učitelka popisuje následovně: „*Někdy je to delší, někdy je to prostě jenom pár krátkých vět, kde zhodnotím, co se naučili nebo co se jim podařilo, co třeba by mohli zlepšit, na co se zaměřit, v čem by se mohli posunout...*“ Tudíž lze konstatovat, že učitelka si náročnost slovního hodnocení převedla do jednodušší formy, a nemusí být limitována „pravidly“ pro psaní slovního hodnocení.

- **Co vypovídají výsledky výzkumu o tom, jaký zájem projevuje učitel o žákovské sebehodnocení?**

Odpověď na dílčí výzkumnou otázku je provázána s kategorií 3 (směřování žáka k vlastnímu sebehodnocení) z rozhovoru s učitelkou.

Učitelka má zájem o vedení žáků k vlastnímu sebehodnocení. Sebehodnocení žáka aplikuje během dne, či hodiny a vždy na konci týdne. Dokonce žáky nepřipravila o jejich sebehodnocení i v distanční výuce. „*Provádíme sebehodnocení i během distanční výuky.*“ Žáci se hodnotí buď písemně, anebo svá sebehodnocení posílají učitelce prostřednictvím hlasové zprávy. „*A teď během distanční výuky s nimi komunikuji hodně přes messenger.*“

Sebehodnocení žáka se učitelka snaží obměňovat „...žáci měli psát o tom, co umí, myšlenkovou mapu o sobě nebo zrovna dneska žáci dělali v čem jsem mistrem.“ Učitelka si uvědomuje, že je důležité žáka směřovat k jeho sebehodnocení, což potvrzují i pozorovací archy, kde bylo zaznamenáno sebehodnocení žáka v každé vyučovací hodině.

- **Co lze na základě výsledků konstatovat o tom, jaké metody a formy sebehodnocení žáků učitel využívá v primární edukaci?**

Odpověď na dílčí výzkumnou otázku je provázaná s kategorií 5 (osvědčené způsoby sebehodnocení žáka), kategorií 6 (Tvorba portfolia/složky jako žákova památka) z rozhovoru s učitelkou a pozorovacími archy (příloha P II).

Nejvíce učitelka inklinuje k využívání otázek pro rozvoj sebehodnocení žáků, na které žáci buď odpovídají ve formě ústní, či písemné. K pravidelnému týdennímu sebehodnocení má soustavu otázek. Soustava obsahuje otázky typu: Co se mi dařilo? Co umím? Co je pro mě těžké? V čem se chci zlepšit? „Žáci jsou zvyklí, že tím ukončujeme ten týden a z toho vycházíme i v klasických hodinách.“ Otázky se občas liší, avšak zpravidla kostra bývá stejná. Učitelka má zkušenost i s využíváním sebehodnocení pomocí smajlíků, což se jí osvědčilo spíše u mladších žáků. Žáci si také zakládají každý rok „něco“, s čím odchází. Učitelka popisuje že je to „*taková složka, někdo tomu říká portfolio. Není to úplně, ehm...super portfolio, ale je to jakýsi výstup, ke kterému se mohou zpětně vrátit a zavzpomínat.*“ Složka obsahuje vysvědčení, dopis od učitelky se slovním hodnocením, materiály, které si sami vyberou a které pokládají za důležité, pracovní listy, informační věci do dalšího ročníku, a také vlastní zhodnocení roku, které každý žák píše sám.

Zaznamenala jsem také využití metody zdůvodňování, kdy učitelka pokládala otázku s počátečním slovem PROČ. Učitelka položila žákům sebehodnotící otázku: „*Zhodnoťte se, jak rozumíte živé a neživé přírodě.*“ Žák odpověděl na otázku učitelky větou: „*Já to umím.*“ Učitelka položila doplňující otázku: „*A proč ses tak ohodnotil?*“ Žák reagoval: „*Já jsem se včera s tatškou učil.*“

V poslední řadě učitelka využívá hodnotící kruh, zejména na začátku školního týdne a také nonverbální formu sebehodnocení s využitím pohybu ruky (palce), což není časově náročné – „*já tak hned vidím, jak jsou na tom.*“

Při pozorování vyučovacích hodin jsem zaznamenala převahu sebehodnocení žáka, které probíhaly ústní formou. Avšak vyskytly se i formy sebehodnocení žáka, které byly prováděny písemně. Učitelka využívala převážně různé sebehodnotící otázky, které žákům

pokládala. Také byla využita nonverbální forma sebehodnocení s využitím palce nahoru, či palce dolů pro rychlou zpětnou vazbu chápání učiva. Jednalo se převážně o sebehodnocení třídního charakteru, jelikož sebehodnocení probíhalo mezi ostatními žáky ve třídě, s výjimkou týdenního sebehodnocení na konci týdne. Soustava otázek pro týdenní sebehodnocení žáka byla, jak učitelka popisovala v rozhovoru, využita na konci týdne v pátek poslední vyučovací hodinu (viz příloha P V).

- **Co lze vyčíst z výsledků výzkumu o tom, jaké jsou přínosy a rizika sebehodnocení dle učitele v primární edukaci?**

Odpověď na dílčí výzkumnou otázku je provázaná s kategorií 4 (rozvoj autonomie a osobnosti žáka) z rozhovoru s učitelkou.

Učitelka pozoruje velké množství přínosů sebehodnocení pro žáka, které jsou spojeny s rozvojem jeho osobnosti a také autonomie. „*Tento typ hodnocení vede žáky k uvědomění si, jak na tom jsem a taky dává představu toho, co bych chtěl, čeho bych mohl dosáhnout v životě a vidět limity.*“ Za přínos lze považovat i to, že neslyší hodnocení pouze od druhých, ale více se nad sebou zamýšlí sám, což má mimo jiné podíl na utváření žákovy autonomie. Sebehodnocení pomůže žákovi stanovit si životní cíle a odhalit své nedostatky, čímž se žák stává autonomní ve svém učení. Autonomií si žák rozvíjí dovednost zamýšlet se nad svými výsledky, za které je zodpovědný a také jeho myšlení se dostane do vyšší úrovně. Rizika sebehodnocení žáka učitelka doposud žádné nezaznamenala: „... *já tam úplně rizika nevidím, no... přiznám se, že jsem o tom nikdy ani nepřemýšlela.*“

- **Co lze vyčíst z výsledků výzkumu o tom, jaké jsou přínosy a rizika sebehodnocení dle žáků v primární edukaci?**

Odpověď na dílčí výzkumnou otázku je provázaná s kategorií 5 (práce s chybou pomocí sebehodnocení) z rozhovorů s žáky.

Žáci shledávají sebehodnocení přínosné zejména z důvodů uvědomění se a vnímání sám sebe. Avšak primárním přínosem je pomoc žákům identifikovat chybu a sám bez závislosti na druhých s ní pracovat na jejím odstranění: „*Abychom věděli, co děláme za chyby, abychom jsme se naučili vnímat sami sebe a ty chyby si po sobě opravili.*“ (žák č. 1) Můžu tudíž hlavní přínos shrnout do jedné věty a to tak, že sebehodnocení pomáhá žákům pracovat s jejich chybami.

Všichni 3 žáci, se kterými byl rozhovor realizován, se za celou dobu, co sebehodnocení provádí, nesetkali s žádnými riziky sebehodnocení. Pouze žák č. 1 ještě jednou zdůraznil,

že je pro něho sebehodnocení obtížné: „*Někdy mi nějaké věci nejdou a neumím se úplně tak ohodnotit...prostě to neumím někdy popsát.*“ Tudiž jako riziko lze označit obtížnost této dovednosti.

- **Jak výsledky výzkumu vypovídají o tom, v jaké fázi výuky se hodnocení a sebehodnocení vyskytuje?**

Odpověď na dílčí výzkumnou otázku je provázaná s pozorovacími archy (příloha P II). Jednoduché slovní hodnocení se vyskytovalo pouze ve fixační fázi výuky. Žáci si upevňovali a prohlubovali své znalosti z různých oblastí a učitelka je v průběhu práce jednoduše slovně hodnotila. „*Výborně! Ano, správně. Skvěle! Super!*“ Taktéž bylo využito jednoduché slovní hodnocení při společném opakování a fixování teorie před testem... „*mám z tebe radost!*“

Slovní hodnocení bylo zaznamenáno taktéž při fixační fázi výuky – „*Přemýšlej nad tím více, pozorně si to znovu přečti.*“ Také se vyskytlo v diagnostické fázi výuky. Učitelka slovně komentovala danou známku, kterou žáci získali a globálně slovně hodnotila třídu – „*Chci vás všechny pochválit při počítání příkladů, jde vidět, že všichni malou násobilku perfektně ovládáte.*“ Popřípadě slovně hodnotila přímo konkrétní žáky – „*Příště buď více pozorný při čtení otázky.*“

Klasifikace byla vypořádána ve dvou pozorovaných hodinách při diagnostické fázi výuky, kdy si učitelka ověřovala nabyté znalosti žáků. Udělení známky učitelkou bylo vždy doprovázeno slovním i jednoduchým slovním hodnocením (viz příloha P II).

Sebehodnocení žáka bylo zaznamenáno při více fázích výuky. Jedenkrát se vyskytlo při motivační fázi výuky, kdy žáci se sebehodnotili při společném procházení teorie a před psaním testu. Učitelka položila žákům otázku: „*Zhodnoťte se, jak rozumíte živé a neživé přírodě?*“ Žáci reagovali různými způsoby: „*Já jsem se taky učil, ale nedokážu si pořád zapamatovat to zelené barvivo, jak se to řekne, je to cizí název.*“, „*Já jsem taky připravená na test, myslím, že dostanu jedničku.*“ (Dále viz příloha P II) V jednom případě žák reagoval jednoduchou odpovědí: „*Já to umím.*“ Učitelka položila doplňující otázku: „*A proč ses tak ohodnotil?*“ Žák reagoval: „*Já jsem se včera s tatškou učil.*“ Myslím, že se jedná o zajímavé a netradiční využití sebehodnocení žáka – většinou jsou žáci zvyklí provádět svá sebehodnocení po dokončení cvičení, či na konci hodiny/týdne a teď se sebehodnotili před samotnou činností. Učitelka pak mohla posoudit, zda sebehodnocení žáků je v souladu se získanou známkou z testu.

Dále se sebehodnocení vyskytovalo při fixační fázi výuky, kdy se žák převážně sebehodnotil vzhledem k danému probíranému tématu. Žáci využili nonverbální formu sebehodnocení

pomocí symbolů (gesta). Učitelka pokládala otázku: „*Komu dělá počítání se závorkami pořád problémy, dejte palec dolů, kdo počítání se závorkami chápe, dá palec nahoru.*“ Oceňuji, že učitelka zapojila i jinou formu sebehodnocení, která není písemná ani ústní, vzhledem k podmínkám online výuky. Všichni žáci však měli zapojené kamery, tudíž nevznikla žádná překážka.

V této fázi výuky byla také zaznamenána ústní forma sebehodnocení žáků. Učitelka položila v průběhu počítání slovní úlohy otázku: „*Jak se vám vede při psaní slovní úlohy, je pro vás těžká?*“

Taktéž sebehodnocení žáka se objevilo při diagnostické fázi výuky, zejména na konci hodiny, kdy žák hodnotil svoji práci za uplynulou hodinu: „*Zhodnoťte se, jak se vám v dnešní hodině dařilo.*“ Žáci své odpovědi psali do chatu v aplikaci Teams. Příklady odpovědí: „*Dobře, ale občas nám vypadla síť a nevěděl jsem, v jakém cvičení jsme.*“ „*Všechno jsem věděla, takže se mi dařilo dobře.*“ Sebehodnocení v diagnostické fázi se nevyskytovalo pouze na konci hodiny, avšak i po dokončení cvičení: „*Byly pro vás příklady jednoduché?*“

Jednou se vyskytlo sebehodnocení žáků tím způsobem, že byly zadány sebehodnotící otázky učitelkou v pátek na konci hodiny, avšak žákovo sebehodnocení proběhlo mimo vyučovací hodinu, tudíž nelze toto sebehodnocení zařadit do jedné z fází výuky. Žák měl volnost při zvolení doby, kdy se bude hodnotit. Přesto učitelka dala podmínku, že to musí být během pátečního dne a doporučila, ať to provedou co nejdříve po skončení výuky. Většina žáků své sebehodnocení odeslala podle doporučení učitelky. Kompletní znění otázek učitelky i odpovědí vybraných tří žáků jsou zapsány v příloze P V – ukázka týdenního sebehodnocení žáků.

- **Bylo možné z výsledků identifikovat, kolik žáků je zapojeno do sebehodnocení během vyučovací hodiny?**

Odpověď na dílčí výzkumnou otázku je provázaná s pozorovacími archy (příloha P II). V každé pozorované hodině byli zapojeni všichni žáci k tomu, aby měli prostor pro své sebehodnocení. Je výhoda, že žáků je ve třídě pouze 12, proto sebehodnocení žáků není tolik časově náročné. Učitelka si dávala pozor, aby se opravdu dostalo na všechny žáky.

- **Jak bylo možné z výsledků identifikovat, jaký pohled mají žáci na vlastní sebehodnocení ve výuce?**

Odpověď na dílčí výzkumnou otázku je provázána s kategorií 3 (sebehodnocení jako náročná dovednost) a kategorií 4 (sebehodnocení jako pochopený pojem) z rozhovorů s žáky.

Všichni 3 žáci, s nimiž byl veden rozhovor, dokázali svými slovy vysvětlit význam slova sebehodnocení, tudíž lze konstatovat, že chápou, co tento pojem znamená. Všichni tři zvolili co nejkratší popis – „*každý hodnotí sám sebe; každý řekneme sebehodnocení, jak jsem pracovala a ohodnotím se.*“ Pro žáka číslo 3 bylo vysvětlení pojmu obtížnější: „*...vím, co to je, ale nevím, jak to popsat. Prostě hodnotím sám sebe.*“ Provádět sebehodnocení je dle rozhovorů pro žáky náročný proces, a to primárně z jednoho důvodu. Pro žáky je obtížný fakt, že za své sebehodnocení jsou sami odpovědní a druhá osoba se na něm nepodílí. Tudíž neví, jak je druhá osoba vnímá, zda s jejich sebehodnocením souhlasí. Žák číslo 2: „*...já nevidím, jak já to dělám a jak mě vidí druzí, jestli to dělám dobře nebo špatně.*“ Žák číslo 3: „*...musím se ohodnotit sám bez paní učitelky a nevím, jestli by se mnou souhlasila.*“ Sebehodnocení, dle rozhovorů s žáky, probíhá každý týden v pátek.

- **Co vypověděly výsledky výzkumu o tom, zda žáci projevují ve vztahu ke školnímu hodnocení nějaké preference?**

Odpověď na dílčí výzkumnou otázku je provázána s kategorií 1 (známka ukazatelem úspěchu) a kategorií 2 (síla slovního hodnocení) z rozhovorů s žáky.

Z rozhovorů je očividné, že všichni tři žáci se shodli na tom, že je pro ně známka důležitá. Jelikož je klasifikace na škole brána jako primární formou hodnocení žáků, dalo se to předpokládat. Znamka je pro žáky vnější motivací a výsledkem jejich učení. Příklad uvedu u žáka číslo 2: „*Když dostanu jedničku, tak si řeknu, že jsem to udělala dobře, že jsem se hodně učila, proto jsem dostala jedničku.*“ Do popředí se dostává také sebehodnocení, které žáci aplikují každý týden v pátek a sami si uvědomí, co dělají dobře, či špatně a vnímají svoji osobnost. Slovní hodnocení žákům taktéž pomáhá v procesu učení a má moc se podílet na dalším rozvoji žáka, jelikož učitelka využívá kombinaci klasifikace a slovního hodnocení. Žák číslo 2: „*... řekne mi, co se mám ještě doučit, a to mi pomůže.*“ Síla slovního hodnocení se projevuje také vlastností žáky dále motivovat a průběžně chválit: „*Pochválí mě a řekne mi, že se mi daří. A to mě potěší.*“ (žák č. 2)

7.5 Odpověď na hlavní otázku výzkumu

Hlavní výzkumná otázka má znění: **Jak lze charakterizovat školní hodnocení a sebehodnocení žáků ve výuce v primární edukaci?**

Na základě výsledků z pozorování a rozhovorů jsem došla k závěru, že na školní hodnocení se dá pohlížet z několika zorných úhlů. V některých případech se stalo, že výpovědi učitelky v rozhovoru byly v rozporu se zjištěním z pozorovacích protokolů. Učitelka je zastánce klasifikace a v rozhovoru popisuje, že ze svých zkušeností by zpět slovní hodnocení nezavedla. Dle jejího názoru je tento typ hodnocení náročný a pochybuje o jeho využití při větším počtu žáků. „Podle mě záleží na počtu žáků. Nedovedu si to představit u učitele, který učí například 90 žáků.“ V tomto případě učitelka popisovala slovní hodnocení sumativní – kde převládá klasifikace. Na konci roku žáci dostávají vysvědčení, které je doprovázeno krátkým slovním hodnocením učitelky ve formě dopisu pro žáka. Již zmíněné vysvědčení a dopis od učitelky je mimo jiné také obsahem žákova portfolia/složky. Jedná se o reprezentační portfolio, které slouží žákovi převážně jako památka na jeho roční učení. Avšak co se týče formativního hodnocení, tak se učitelka skutečně opírá o slovní hodnocení, nejčastěji o jednoduché slovní hodnocení, kterým průběžně doprovází žákův výkon. Získanou známku žáka učitelka slovně komentuje popisnou zpětnou vazbou. Slovní hodnocení volí takové, které posouvá žáka v jeho výkonech ku předu, či zlepšuje jeho cestu učení. Viz příklad: „Robine, myslím si, že by ti pomohlo, kdyby sis zadání úlohy vždy přečetl dvakrát, vyhneš se tak zbytečným chybám.“ Z výsledků rozhovorů s žáky jde poznat, že klasifikace v žácích zapustila pevné kořeny, ačkoliv žáci oceňují i slovní hodnocení, které je učitelkou taktéž využíváno.

V pozorovacím archu bylo také zaznamenáno nonverbální hodnocení, které se objevilo v každé pozorované hodině. Jednalo se převážně o kývání hlavy, jako souhlas či nesouhlas učitelky a také její úsměv.

Z výsledků je patrné, že sebehodnocení není v dané třídě neznámý pojem a je využito několika způsoby, kterými učitelka může rozvíjet žákovu dovednost se sebehodnotit. Žák je brán ve třídě jako spoluaktér hodnocení, kdy vede rozhovor s učitelkou nad jeho výsledky, má prostor se sám vyjádřit k jeho výsledkům, což mu pomůže pro jeho příští učení. Žák je směřován učitelkou k jeho vlastnímu sebehodnocení. Sebehodnocení bylo zaznamenáno v každé pozorovací hodině, které má přesah do formativního hodnocení. Avšak učitelka sebehodnocení žáka zařazuje i k sumativním účelům – „...žáci psali vlastní zhodnocení toho roku. Žáci hodnotili třídu, jak se tam cítí a jak oni sami sebe vidí a tak...“.

Lze poznamenat, že učitelka pracuje s oběma typy hodnocení (formativní i sumativní) tak, že formativní hodnocení vede k sumativnímu hodnocení žáka.

Učitelka má pevně zakotvenou strukturu sebehodnocení žáků prostřednictvím jednoduchých otázek, na které žáci každý týden v pátek odpovídají. Tím, že otázky jsou zpravidla stejné – žáci i učitelka mají možnost se zpětně podívat, jak se odpovědi žáků v průběhu studia formují, jak se žák vyvíjí (ať už z hlediska kognitivního, či úrovně vyjádření se v odpovědích). Sebehodnocení žáka je tzv. běh na dlouhou trať. Není to dovednost, kterou lze získat za krátký časový úsek, i z výsledků rozhovorů s žáky je patrné, že je to pro ně stále náročné, i když jsou k sebehodnocení vedeni od 1. ročníku. Ač se na sebehodnocení podílí převážně žák sám, výsledky vypověděly, že žáci mají pořád tendenci „potřebovat“ k hodnocení i druhou osobu. Vzbuzuje to nejistotu a potřebu ujištění se sám nad sebou – „...já nevidím, jak já to dělám a jak mě vidí druzí, jestli to dělám dobře nebo špatně“, „...musím ohodnotit sám bez paní učitelky a nevím, jestli by se mnou souhlasila a tak.“

Při položení otázky v rozhovoru s žáky „*Jak často provádíš sebehodnocení?*“ mně všichni tři žáci odpověděli, že ho mívají každý týden v pátek. Jeden žák přidal k odpovědi: „*Někdy i na konci hodiny míváme to sebehodnocení.*“ Avšak z pozorování je patrné, že sebehodnocení se nevyskytuje pouze na konci týdne, či na konci hodiny, ale i v průběhu vyučovacího procesu. Otázkou zůstává, zda na to žáci zapomněli, či si ani neuvědomují, že v ten daný moment se o sebehodnocení taktéž jedná. Avšak sebehodnocení v pátek za uplynulý týden si uvědomují proto, že učitelka zadá přímý pokyn, aby poslali, či namluvili svá sebehodnocení – žáci si zafixovali, že přesně v tomto momentu se o sebehodnocení jedná, jelikož to tak učitelka pojmenovala.

Domnívám se, že aplikace jednotlivých forem hodnocení mohla být z části ovlivněna online výukou, během které byl realizován můj výzkum. Ač učitelka v rozhovoru popisuje, že je spíše pro známkování, v online výuce nebyla klasifikace do velké míry vyzorována, spíše inklinovala ke slovnímu hodnocení. Odhaduji, že to mohl způsobit fakt, že žáci celkově mají méně známek při online výuce, než když se učí ve škole. Učitelka během online výuky spíše cítí potřebu žáky hodnotit slovně a opírat se o žákovo sebehodnocení, jelikož tím více posílí vnitřní motivaci k učení, která během online výuky může scházet. Na závěr bych shrnula, že se potvrdilo tvrzení od Tišťanové (2016, s. 12), v němž tvrdila, že „*školní hodnocení se vyskytuje v každé vyučovací hodině*“, což mohu, díky realizovaným pozorování, potvrdit.

8 DISKUSE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo **zjistit**, jak probíhá školní hodnocení a sebehodnocení žáků ve výukových situacích v primární edukaci. Od cíle výzkumu se odvíjí záměry, které byly rozděleny na dva konkrétnější: **popsat průběh** školního hodnocení a sebehodnocení žáků ve výukových situacích v primární edukaci a **zjistit, jaké metody a formy sebehodnocení** se vyskytují u žáků ve výuce v primární edukaci. Interpretace výsledků pomohly odpovědět na výzkumné otázky. Výsledky objasnily, že záměry i cíl výzkumné části diplomové práce byly správně zvoleny.

Z realizovaného rozhovoru s učitelkou vznikly výsledky o 6 významových kategoriích (kombinovaný způsob hodnocení, náročnost slovního hodnocení, směřování žáka k vlastnímu sebehodnocení, rozvoj autonomie a osobnosti žáka, osvědčené způsoby sebehodnocení žáka, tvorba portfolio/složky jako žákova památka). A z realizovaných rozhovorů s žáky vznikly výsledky o 5 významových kategoriích (známka ukazatelem úspěchu, síla slovního hodnocení, sebehodnocení jako náročná dovednost, sebehodnocení jako pochopený pojem, práce s chybou pomocí sebehodnocení). Následně proběhne diskuse o tom, zda jsou zjištění v souladu, či rozporu s fakty z teoretické části diplomové práce.

Při zpracování teorie jsem se z mnoha zdrojů dočetla, že klasifikace, jako forma hodnocení, je u učitelů stále nejvíce oblíbená. To potvrzuje výsledek zjištění z rozhovoru s učitelkou, která tíhne také spíše ke **klasifikaci**. S tím se pojí fakt, že řada autorů upozorňuje na negativní stránky klasifikace. Jeden z nich je ten, že známka nevysvětluje stav učební činnosti žáků, pouze konstatuje a nenabízí řešení do budoucna. Proto učitelka ke klasifikaci připojuje i slovní hodnocení, kterým **komentuje** danou známku, což doporučuje i Čapek (2014), který popisuje, že známky mají větší význam, když jsou zároveň propleteny s vysvětlením. Stejný způsob hodnocení byl zaznamenán ve výzkumu Částkové (2018), která taktéž zjistila, že učitel volí jako primární formu hodnocení klasifikaci, avšak uvědomuje si její limity a připojuje k hodnocení známkou i hodnocení slovní.

Výsledky poukázaly, že učitelka má zkušenost se slovním hodnocením jakožto sumativním hodnocením, avšak ji tato forma **nevyhovovala** z několika důvodů. Učitelka jako negativní atributy slovního hodnocení popisovala primárně náročnost, od které se odvíjí čas a správnost napsání slovního hodnocení. Což jsou faktory, které můžeme najít v publikacích jako přední příčky v nevýhodách tohoto typu hodnocení.

Faktor, který učitelka zmínila a v teorii zaznamenán nebyl, je počet žáků ve třídě – čím méně žáků, tím lepší pro psaní slovního hodnocení. Domnívám se však, že je to opět otázka spíše času, jelikož čím méně žáků, tím kratší dobu slovní hodnocení zabere.

Co je však naprosto novým zjištěním a v teorii jsem se s tímto seznámena nebyla, byl **dopis** jakožto doplněk k vysvědčení. Na konci roku učitelka každému žákovi píše dopis, kde zhodnocuje práci žáka, co se mu dařilo, co by mohl do budoucna zlepšit apod. Dalo by se říct, že i když slovní hodnocení učitelce nevyhovovalo, modifikovala ho do formy dopisu, který je pro ni příjemnější a žák tak dostane vysvědčení se známkami i slovní hodnocení, ale ve formě dopisu. Myslím, že učitelka zvolila vhodnou cestu, která jí je příjemná a zároveň přínosná pro žáky.

Slavík (2003) rozděluje hodnocení podle subjektu na heteronomní (vnější) a autonomní (vnitřní). U vnějšího typu hodnocení je aktérem hodnocení učitel, avšak u druhého typu je aktérem žák, kdy se formuje žákova **autonomie**. Druhý typ má přesah na sebehodnocení žáka, ke kterému je žák učitelem směřován. Avšak i tak, lze považovat učitele za primárního aktéra hodnocení, jelikož sebehodnocení není využíváno jako primární forma hodnocení.

Kratochvílová (2011) a Gavora (2010) popisují, že jedna z nezbytností, kterou musí učitel zajistit, aby mohl žáka k jeho sebehodnocení směřovat, jsou vhodné podmínky. Pod to spadá mimo jiné **partnerský vztah**, který bylo možné ve výsledcích identifikovat. Vztah mezi učitelem a žákem je podle Rakoušové (2008) jedním z vnitřních činitelů, které ovlivňují žákovo sebehodnocení. Výsledky prokázaly, že mimo žákovo sebehodnocení, má žák možnost diskutovat s učitelkou nad svými výsledky a získanou známkou, což je v teorii považováno za pozitivní stránku slovního hodnocení.

Veškeré přínosy sebehodnocení, které prokazují výsledky, se **shodují** s těmi, které jsou stanoveny v teoretické části. Učitelka si dobře uvědomovala, z jakých důvodů je sebehodnocení pro žáky přínosné. Rizika sebehodnocení zaznamenána **nebyla žádná**, avšak autoři poukazují na faktor, a to je čas, který nemusí být učitel ochoten sebehodnocení obětovat, avšak na to učitelka neupozornila.

Učitelka využívá sebehodnocení žáka k formativním i sumativním účelům, avšak dominuje první typ hodnocení. Má **pevnou strukturu** metod a forem sebehodnocení žáka, které využívá v pravidelných intervalech. Tento postup mimo jiné doporučuje i Kratochvílová (2011). Nejčastěji výsledky ukázaly, že je využívána **forma ústní**, kdy žák odpovídá na otázky stanovené učitelem. Ústní forma sebehodnocení je přirozená a tím pádem i oblíbená u učitelů i žáků. Ústní forma byla prokládána i **písemnou formou**, která byla vyzorována

z pozorovacích archů. To potvrzuje i výzkum od Kalousové (2017), která z výzkumu zjistila také nejvyšší zastoupení ústní formy sebehodnocení žáka.

Taktéž učitelka zařazuje **hodnotící kruh**, převážně v pondělí ráno. Pro mladší žáky učitelka využívala **grafické symboly** (smajlíky), které popisují autoři Košťálová, Miková & Stang (2012) ve své publikaci. Učitelovo utváření volby metod a forem sebehodnocení žáka, by mělo být ovlivněno věkem žáka a také úrovní žáka v dovednosti sebehodnotit se. To prokázal i výzkum od Opravilové (2018), která zjistila, že metody sebehodnocení se liší v každém ročníku v primární edukaci. Náročnost sebehodnocení je v přímé úměře jako věk žáka, čím starší žák je a má více zkušeností se sebehodnocením, tím náročnější metodu a formu sebehodnocení zvládne, dokáže se lépe, kvalitněji a více do hloubky ohodnotit.

Pod nonverbální formu sebehodnocení prostřednictvím symbolů také spadá sebehodnocení **pomocí pohybů**, což učitelka rovněž zmiňuje a byla i vyzorována z pozorovacích archů. V pozorovacím archu byla také zaznamenána metoda **zdůvodňování**, kdy učitelka položila otázku „*Proč ses tak ohodnotil?*“ Autoři v publikacích popisují velké množství metod a forem sebehodnocení, které mohou být využity. Výsledky ukazují, že veškeré metody a formy sebehodnocení, které byly zaznamenány, korespondují s metodami a formami v teoretické části. Nebyla zaznamenána žádná jiná metoda či forma, která by v teorii zmíněna nebyla, či byla nějakým způsobem inovativní. Co mě však velmi zaujalo, bylo využití sebehodnocení žáka **před** samotnou činností, konkrétněji před psaním testu. Žáci se hodnotili, jak jsou podle nich připraveni na dnešní test. Učitelka měla tak možnost porovnat, zda se sebehodnocení shoduje s dosaženou známkou z testu. Sebehodnocení probíhalo taktéž ústní formou. Tento postup využití sebehodnocení žáků zmiňují ve své publikaci autoři Brown & Harris (2018).

Učitelka nevyužívá žádné sebehodnotící listy, sešity či knihy jako bylo zaznamenáno ve výzkumu od Krystkové (2017), což mě velmi oslovilo a myslím, že je to jedna ze zajímavých možností, jak pokrok žáka sledovat a mít všechno v jedné knížce.

Výsledky ukázaly, že učitelka využívá žákovské portfolio. Sama si není jistá **názvem portfolio**, proto to nazývá spíše jako složka. Avšak teorie prokázala, že tato složka splňuje podmínky pro to, aby mohlo být nazváno jako portfolio. Podle obsahu a účelu portfolio, se spíše jedná o portfolio **reprezentační** viz rozdělení podle Košťálové et al. (2012). Portfolio je využíváno převážně k sumativním účelům. **Obsah portfolio** koresponduje s vymezením obsahu podle Čapka (2015) v teoretické části. Portfolio mimo jiné obsahuje žákovo sebehodnocení za celý rok. Tudíž ho můžeme považovat jako **písemnou formu sebehodnocení**, která je žáky využívána. Podobné zjištění jsem našla ve výzkumu

od Částkové (2018), kde výsledky taktéž ukázaly využívání reprezentačního portfolia, kdy obsah je tvořen jak žáky, tak i učitelkou.

Z teorie se můžeme dočíst, že portfolio může být využíváno i k jiným účelům a dá se s ním více do hloubky pracovat. Avšak učitelka portfolio vnímá spíše jako „výstup“ žáka za celý rok, a slouží mu jako památka na jeho roční učení.

Výsledky ukázaly, že známka je velký **motivační prvek** pro žáka zejména v oblasti **vnější** motivace. Řada autorů, které zmiňuji v kapitole 2.1.1, vidí jako jeden z negativních atributů fakt, že žákovo učení není tolik podmíněno vnitřní motivací, ale nahrazuje ji vnější motivace známkami. Hodnocení celkově má motivační funkci, u které by měla převažovat hlavně vnitřní motivace, to však narušují právě již zmíněné známky.

Známky považují žáci za velmi důležitou součást, prostřednictvím které se hodnotí, zda žák podává úspěšný nebo neúspěšný výkon. Stejný názor má také Čapek (2014), který popisuje, že známky jsou pro žáky nesmírně důležitou součástí školní docházky, jsou pro ně prostředkem měření úspěšnosti. Taktéž výzkum od Částkové (2018) zjistil, že známky jsou žáky vnímány jako silná vnější motivace a učitelka žáky popsala jako „sběratele známek“. Zakořeněnou oblíbenost známek u žáků potvrzuje také výzkum od Laufkové a Novotné (2014), kde bylo potvrzeno, že žáci preferují známky, a to i přes fakt, že výzkum byl realizován na školách, které byly otevřeny i k jiným formám hodnocení. Žáci vnímají slovní hodnocení tak, že jim **pomáhá k jejich rozvoji** a oceňují, když je učitelka chválí, či naopak řekne, kde jsou mezery, a to žákům pomáhá k dalšímu učení. Tento výčet činností, které jsou vykonávány, korespondují s kapitolou 2.2.2. Učitelka také diskutuje s žáky o jejich získaných známkách a o jejich dosažených výsledcích, což autoři také považují za **pozitivní atribut** slovního hodnocení. Slovní hodnocení má ještě více pozitivních stránek, avšak všechny nebyly ve výsledcích nalezeny. Slovní hodnocení má bez pochyby podíl na rozvoji žáka.

Cesta žáka k dovednosti sebehodnotit se **není** krátkodobá a už vůbec ne jednoduchá záležitost. Výsledky ukazují, že všichni 3 žáci, se kterými byl veden rozhovor, považují sebehodnocení za **náročné**. Ač Kolář & Šikulová (2009) popisují sebehodnocení jako kompetenci, která podporuje žákovu samostatnost a **nezávislost na učiteli**, výsledky ukazují, že pro žáky je stále obtížný fakt, že se na tom podílí sami bez zásahu druhé osoby. Jedna z pozitivních stránek, kterou autoři popisují v teorii je ta, že žák se stává nezávislým na druhých – avšak tady je důležité to slovíčko **stává**. Lze říct, že se jedná o proces, na jehož cíl (dovednost sebehodnotit se a žákova autonomie) se žák dostane postupem času,

když bude sebehodnocení trénovat. To může vést k nejistotě žáka. Na zlepšování se v sebehodnocení má podíl také **frekvence** sebehodnocení, tudíž jak často dostává žák prostor k tomu, aby se hodnotil.

Jako výchozího autora pro definování pojmu sebehodnocení jsem si zvolila Kratochvílovou (2011), která celou podstatu sebehodnocení shrnuje do výstižné definice. Dalo se očekávat, že žáci nepoužijí stejně rozsáhlou definici, avšak výsledky prokázaly, že všichni žáci chápou **podstatu** sebehodnocení a věděli, jak stručně tento pojem vysvětlit. Myslím, že to je důležité zjištění. Žák musí umět popsat, **co** dělá a také vědět, **proč** to dělá.

Žáci dokázali pojmenovat, jaké **přínosy** vidí v tom, že se sebehodnotí. Jednalo se zejména o to, že si sami uvědomí, co dělají za **chyby** a ty si následně opraví (umí s nimi pracovat), vnímají sami sebe a uvědomují si, co dělají špatně a co dobře, aby se do budoucna zlepšili. Právě zlepšování sám sebe je propojeno se sebehodnocením – Gavora (2010, s. 167) popisuje, že „*sebehodnocení je nástrojem zlepšování žáka.*“ Také Petty (2013) upozorňuje, že sebehodnocení pomáhá žákovi zjišťovat svá slabá a silná místa a díky tomu dojde ke zlepšení. **Práce s chybou** je jedním z důvodů, proč sebehodnocení provádět (Lukášová, 2010). Z toho plyne, že výsledky jsou v souladu s teorií.

Výsledky neprokázaly **ani jednu negativní zkušenost** žáka se sebehodnocením, pouze někdy může nastat to, že žák někdy neumí popsat danou situaci, ve které se nachází. Při zpracování teorie jsem také nenarazila na negativní stránku sebehodnocení, která by byla přímo spojena s žákem, a ne s učitelem.

8.1 Limity výzkumného postupu

Limitem výzkumu je jednoznačně velikost výzkumného vzorku. Výzkum byl prováděn na jedné vybrané základní škole u vybrané učitelky, která má již zkušenost se sebehodnocením. Na této velikosti vzorku nemůže proběhnout možnost zobecnění výsledků. Výsledky výzkumu jsou platné pouze pro výzkumný vzorek této diplomové práce. Také jsem si záměrně našla školu a učitelku, která již zkušenost se sebehodnocením má. Otázkou zůstává, jaké výsledky by byly nalezeny při provádění výzkumu na základní škole, která ve svém ŠVP práci se sebehodnocením sice popisuje, avšak samotný učitel důležitost této dovednosti žáka nebere v potaz.

Limitem, který se mi v průběhu výzkumu vyskytl, byla coronavirová opatření vyhlášená vládou České republiky a s tím spojené zavření základních škol (jak jsem již popisovala v postupu řešení výzkumu a sběru dat). Musela jsem reagovat na podmínky, tudíž místo

klasických vyučovacích hodin ve škole byly pozorovány online hodiny. To mohlo značně ovlivnit celkové výsledky, které byly vyzorovány – například učitelka mohla ve vyučovací hodině využít jiné metody a formy sebehodnocení žáků, než které jsem vyzorovala na online hodinách, či jiná četnost objevení se forem hodnocení aj.

8.2 Doporučení pro praxi a další pedagogický výzkum

Na základě výsledků, které byly výzkumem odhaleny a v diskusi probrány, doporučím pár bodů, které považuji pro praxi za stěžejní. Sebehodnocení vnímám jako důležitou součást procesu výuky. Doporučuji, aby učitelé vedli své žáky a vytvářeli podmínky pro jejich sebehodnocení. Je to proces, který je sice dlouhodobý, ale věřím, že stojí za to. I autoři Kolář & Šikulová (2009) považují schopnost kvalitně se sebehodnotit za jednu z nejdůležitějších kompetencí pro život, co si žák může ze školy odnést a já s nimi naprosto souhlasím. Je to celoživotní proces a pořád je na čem pracovat. Výsledky potvrdily, že pro žáky je sebehodnocení stále náročná dovednost. Také doporučuji využívat různorodé metody a formy sebehodnocení, avšak mít pár metod či forem, které budou stabilní a pravidelné.

Dalším mým doporučením je zavádění formativního hodnocení do škol. Ač má klasifikace vysokou oblíbenost v rámci sumativního hodnocení, cesta k tomuto typu závěrečného hodnocení by měla, dle mého názoru, být formativní. Učitel by měl podávat průběžnou zpětnou vazbu k žákovu učení, formovat jeho cestu k učení se, brát chybu jako zdroj k ponaučení, pomáhat mu a dávat rady, co do budoucna by mohl zlepšit, aby dosáhl vytyčených cílů. Zároveň tento typ hodnocení může zlepšit vztah mezi učitelem a žákem, kdy žák bude brát učitele jako osobu, která mu chce pomoci, a která mu odevzdává část své povinnosti a zodpovědnosti při hodnocení.

Za přínosné pro žáka považuji snahu učitele pomáhat žákovi dosáhnout co nejlepších výsledků a nebyť čistě „detektivem“ v hledání jeho chyb. V tom je klíč celého hodnocení a pokud by učitel využíval formativní hodnocení a vedl žáka k sebehodnocení, dovoluji si tvrdit, že úspěch se dostaví. Proto si myslím, že když učitel při sumativním hodnocení využívá klasifikaci a zároveň zařazuje do výuky i formativní hodnocení, při kterém se opírá o slovní hodnocení, jednoduché slovní hodnocení a sebehodnocení žáka, je to jedna z vhodných cest, po které se může učitel vydat.

Nechci se pouštět do srovnávání klasifikace a slovního hodnocení, v tomhle ohledu souhlasím s Čapkem, který zastává názor, že *„školní známky a slovní hodnocení, dva významné hodnotící systémy, nejsou v rozporu, ale vhodně se doplňují a jeden nelze*

druhým beze ztrát nahradit.“ (Čapek, 2014, s. 116) Proto volbu z těchto forem, bych nechala čistě na uvážení každého učitele.

Při dokončování diplomové práce jsem přemýšlela, jaké další pedagogické výzkumy by bylo přínosné v budoucnu provést s ohledem na tuto problematiku. Zajímavým námětem může být zkoumání rozvoje dovednosti sebehodnocení žáků od 1. až do 5. ročníku v primárním vzdělávání. Monitorovat tak v čem se žáci zlepšili, jaké metody a formy sebehodnocení byly zařazovány apod.

Dalším výzkumem by mohlo být zkoumání toho, zda žáci, kteří se pravidelně sebehodnotí, dosahují lepších školních výsledků než žáci, kteří sebehodnocení neprovádějí. Také obohacující může být výzkum, kdy předmětem bude zjišťování vlivu sebehodnocení na kvalitu žákova života.

9 ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala školním hodnocením a sebehodnocením žáků v primární edukaci. Teoretická část byla zaměřena na terminologické vymezení pojmů, které s tématem souvisí. Jednalo se zejména o členění typů hodnocení, **forem hodnocení** a funkcí hodnocení. Samostatnou kapitolou bylo zvoleno sebehodnocení žáka ve výuce, jelikož byl tento pojem klíčový pro výzkum. V kapitole o **sebehodnocení** žáka byly mimo jiné vytyčeny metody a formy sebehodnocení žáka od různých autorů.

V praktické části diplomové práce byl prezentován kvalitativní typ výzkumu za využití principu triangulace pro zajištění validity a reliability sběru dat. Konkrétněji se jednalo o rozhovor s vybranou učitelkou, rozhovor s žáky a pozorování výukových situací. Výzkumným vzorkem byli žáci a vybraná učitelka ze stejné třídy. Tudiž se jednalo také o případovou studii. Analýza pozorovacích archů a stanovené kategorie z rozhovorů pomohly odpovědět na hlavní i dílčí otázky výzkumu. Využitím triangulace byla zajištěna validita a reliabilita výzkumu a umožnila mi hlubší proniknutí do podstaty dané problematiky. Proto hodnotím práci z hlediska volby výzkumných metod sběru dat jako adekvátní.

Cílem výzkumu bylo **zjistit**, jak probíhá školní hodnocení a sebehodnocení žáků ve výukových situacích v primární edukaci. Hlavní výzkumná otázka zněla: Jak lze **charakterizovat** školní hodnocení a sebehodnocení žáků ve výuce v primární edukaci? Výsledky výzkumu se podílely na zodpovězení otázky, která obsahuje komplexní pojetí školního hodnocení ve vybrané školní třídě. Pro sumativní hodnocení je využívána klasifikace, avšak je k ní připojeno i slovní hodnocení učitelky ve formě dopisu pro žáka. Formativní typ hodnocení se projevoval ve využívání průběžné zpětné vazby pro žáka, převážně slovní formou a také využíváním sebehodnocení žáka. Učitelka vede žáky k jejich vlastnímu sebehodnocení, pro které má zaveden pevný systém metod a forem. Jednalo se převážně o ústní formu sebehodnocení v podobě otázek. Sebehodnocení žáka se také promítlo do portfolia, které si žáci zakládají. Žáci mají možnost se podílet na obsahu portfolia, které je využíváno převážně k sumativním účelům školního hodnocení jako žákova památka. Sebehodnocení žáka se projevilo jako prospěšná dovednost, která by měla být součástí vyučovacího procesu, jelikož výsledky zaznamenaly jasnou převahu přínosů sebehodnocení pro žáky nad riziky.

Při vypracovávání diplomové práce jsem si uvědomovala sílu sebehodnocení a jeho přínos pro žáka v rozvoji jeho učebních činností. Jsem velmi vděčná, že zrovna toto téma jsem

mohla do hloubky zpracovat. Čím více informací jsem si o školním hodnocení zjišťovala, tím více jsem se utvrdila v tom, že sebehodnocení žáků i formativní hodnocení by mělo být nedílnou součástí vyučovacího procesu a žák by měl mít prostor k tomu, stát se spoluaktérem výuky. Stala jsem se příznivcem sebehodnocení žáků a mé přesvědčení o důležitosti této dovednosti žáka se budu snažit předávat dál a uplatňovat ve své budoucí praxi. Školní hodnocení se tak stalo oblastí, které se chci dále věnovat, sebevzdělávat se a v budoucí praxi uplatňovat školní hodnocení tak, aby došlo k efektivnímu rozvoji žáka v jeho učebním konání. Mým přáním je, aby se sebehodnocení žáka čím dál více rozšiřovalo ve výuce žáků základních škol a připravilo tak žáky na tuto důležitou životní dovednost. Školní hodnocení je rozhodně oblastí, která je široká a nabízí velké množství podnětů pro další pedagogická zkoumání. Konkrétněji sebehodnocení žáků se dá uchopit různými způsoby. Tato diplomová práce by mohla být podnětem k dalšímu pedagogickému zkoumání sebehodnocení žáků, konkrétněji porovnání žáků, kteří se pravidelně sebehodnotí a žáků, kteří sebehodnocení neprovádějí.

Sebehodnocení se jeví jako činnost, kterou lze považovat pro žáky za přínosnou a pozitivní. Otázkou však zůstává, proč se sebehodnocení žáků ve výuce na základních školách, zejména v primární edukaci, stále nenachází ve větší míře. Přínosné by bylo zjistit postoje, bariéry a názory učitelů, které je ovlivňují v tom, že sebehodnocení žáků do procesu výuky nezařazují, či zařazují v malé míře.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Airasian, P. W. (2000). *Assessment in the classroom: a concise approach*. Boston: McGraw-Hill.
2. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London: GL assessment.
3. Brown, G. T. L. & Harris, L. R. (2018). *Using self-assessment to improve student learning*. New York: Routledge.
4. Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada.
5. Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
6. Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
7. Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
8. Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.
9. Částková, P. (2018). *Rozvoj sebehodnocení žáka v technické výchově na primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
10. Dvořáková, M. (2007). Hodnocení ve vyučování. In A. Vališová, H. Kasíková & kol., *Pedagogika pro učitele* (s. 243-259). Praha: Grada.
11. Frey, B. B. (2014). *Modern classroom assessment*. Los Angeles: Sage.
12. Gavora, P. (2010). *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra: Enigma.
13. Hansen Čechová, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál.
14. Heritage, M. (2010). *Formative assessment: making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Dostupné z: <https://sk-sagepub-com.proxy.k.utb.cz/books/formative-assessment/n6.xml>
15. Kalousová, A. (2017). *Metody a formy hodnocení žáků na I. Stupni ZŠ* (Diplomová práce, Univerzita Hradec Králové, Hradec Králové). Dostupné z: <https://theses.cz/id/18t93e/STAG86530.pdf>.
16. Kolář, Z. & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
17. Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.

18. Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.
19. Košťálová, H., Miková, Š. & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
20. Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. Brno: MSD.
21. Kratochvílová, J. (2012). Aktivní účast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka a pokládání základů zodpovědnosti za kvalitu svého života. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (s. 151-181). Praha: Asociace waldorfských škol.
22. Krystková, M. (2017). *Hodnocení žáků 5. Ročníku 1. Stupně ZŠ* (Diplomová práce, Masarykova univerzita, Brno). Dostupné z: https://is.muni.cz/th/o3rvj/DIPLOMOVA_PRACE.pdf.
23. Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*, 67(2), 126-146. Dostupné z: <https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=11730&lang=cs>
24. Laufková, V., Novotná K. (2014). Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis Scholae*, 8 (1), 111-127. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/3353/OS_1_2014_08_Laufkova.pdf
25. Lukášová, H. (ed.). (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
26. Lukášová, H. (ed.). (2012). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
27. Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál.
28. Opravilová, M. (2018). *Specifika hodnocení žáků na primární škole* (Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc). Dostupné z: https://theses.cz/id/mbkdn0/Diplomov_prce_Martina_Opravilov.pdf
29. Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
30. Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
31. Rakoušová, A. (2008). *Sebehodnocení žáků*. Metodický portál: Články. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/SEBEHODNOCENIZAKU.html/>

32. Sedláček, M. (2014). Případová studie. In R. Švaříček, & K. Šedřová, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 96–112). Praha: Portál.
33. Syslová, Z. (2012). Význam hodnocení, jeho funkce, typy, roviny. In H. Sedláčková, Z. Syslová & L. Štěpánková, *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání* (s. 11-22). Praha: WoltersKluwer ČR, a.s.
34. Silbert, L. B. & Silbert, A. J. (2013). *Proč chytré děti dostávají špatné známky*. Brno: Edika.
35. Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
36. Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problémy pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 1 (02), 5-25. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1897&lang=cs>
37. Starý, K. & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
38. Švaříček, R. & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
39. Tišťanová, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. Bratislava: Iris.
40. Valášková Vincejová, E. (2020). *Jak na formativní hodnocení*. Národní pedagogický institut. Dostupné z: https://www.npi.cz/aktuality?task=content.download_file&id=287
41. Vopařilová, V. (2019). Slovní hodnocení a popisný jazyk. *Komenský*, 144 (01), 48-58. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/media/3210480/komensky_144_01_final.pdf
42. Wiliam, D. & Leahy, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDULAB.
43. Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.
45. Žlábková, I. & Rokos, L. (2013). Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika*, 3 (04), 328-354. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1079>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné
Atd.	A tak dále
Apod.	A podobně
Č.	Číslo
Např.	Například
Sb.	Sbírka zákona
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tj.	To je
Tzv.	Takzvaně
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Formy hodnocení.....	26
Obrázek 2 Ankety	49
Obrázek 3 Shrnující mapa kategorií z výsledků rozhovoru s učitelkou	64
Obrázek 4 Shrnující mapa kategorií z výsledků rozhovorů s žáky.....	66

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Porovnání formativního a sumativního hodnocení.....	24
Tabulka 2 Přehled kategorií a kódů z rozhovoru s učitelkou	63
Tabulka 3 Přehled kategorií a kódů z rozhovorů s žáky.....	65

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Pozorovací arch

Příloha P II: Ukázky pozorovacích archů

Příloha P III: Analýza rozhovoru s vybranou učitelkou

Příloha P IV: Analýza rozhovorů s vybranými žáky

Příloha P V: Ukázka týdenního sebehodnocení žáků

PŘÍLOHA P I: POZOROVACÍ ARCH

POZOROVACÍ ARCH

Jméno a příjmení studenta: Kateřina Kohoutová

Třída:

Počet žáků:

Předmět:

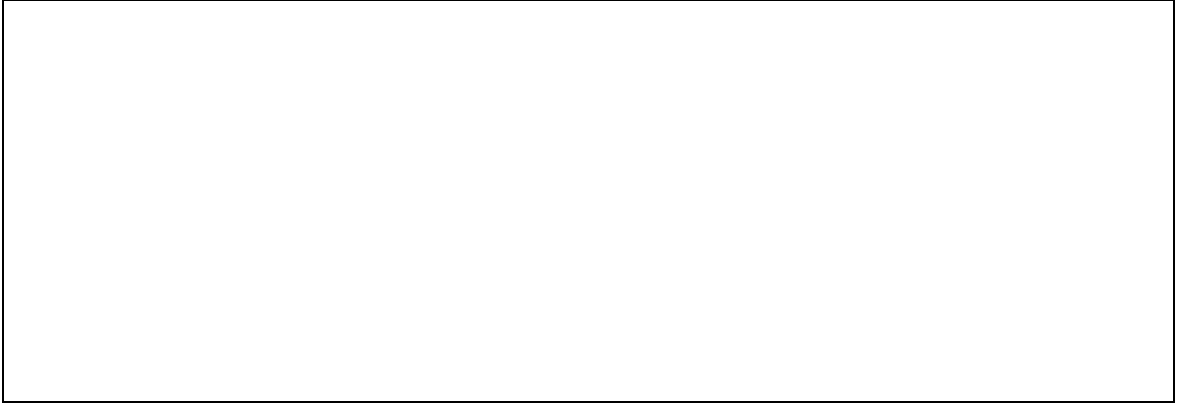
Postupy hodnocení ve výuce

Jaké formy hodnocení jsou využívány?	
Jaké formy jsou využívány nejčastěji?	
Jaké postupy ve slovním hodnocení učitel využívá ve výuce?	
Jaké postupy při klasifikaci učitel využívá ve výuce?	
V jaké fázi výuky se hodnocení vyskytovalo?	

Postupy sebehodnocení výsledků žáka ve výuce

V jaké podobě se vyskytlo sebehodnocení ve výuce?	
Jak probíhalo sebehodnocení výsledků žáků ve výuce?	
V jaké fázi výuky se sebehodnocení vyskytlo?	
Kolik žáků bylo zapojeno?	

Poznámky

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing notes. It occupies the upper half of the page.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKY POZOROVACÍCH ARCHŮ

POZOROVACÍ ARCH

Jméno a příjmení studenta: Kateřina Kohoutová

Třída: 4. A

Počet žáků: 12

Předmět: Český jazyk, **Téma:** Vyjmenovaná slova

Postupy hodnocení ve výuce

Jaké formy hodnocení jsou ve výuce využívány?	<ul style="list-style-type: none">• Slovní hodnocení,• Jednoduché slovní hodnocení• Sebehodnocení• Nonverbální hodnocení (úsměv, kývání hlavou)
Jaké formy jsou ve výuce využívány nejčastěji?	<ul style="list-style-type: none">• Jednoduché slovní hodnocení ////////////////• Slovní hodnocení // // // //• Sebehodnocení //• Nonverbální hodnocení // //
Jaké postupy ve slovním hodnocení učitel využívá ve výuce?	<p>Jednoduché slovní hodnocení: Učitelka využívá v hodině tyto slovní výrazy: „Perfektní!“ „Hezky si to zdůvodnil!“ „Výborně!“ „Dobře!“ „Vedeš si dobře!“ „Ano, správně.“</p> <p>Slovní hodnocení: „Přemýšlej nad tím více, pozorně si to znovu přečti.“ „Zapřemýšlej nad slovem více.“ „Dávej si větší pozor na dlouhé a krátké I/Í, to ti dělá stále potíže.“ „Pracuješ velmi pilně.“ „Jde vidět, že hodně doma procvičuješ, udělal si kus práce.“ „Zopakuj si znovu vyjmenovaná slova, nejsi si pořád v tom jistý.“</p>
Jaké postupy při klasifikaci učitel využívá ve výuce?	V dnešní hodině nebyla klasifikace využita.
V jaké fázi výuky se hodnocení vyskytovalo?	Slovní hodnocení: Fixační fáze výuky Jednoduché slovní hodnocení: Fixační fáze výuky

Postupy sebehodnocení výsledků žáka ve výuce

<p>V jaké podobě se vyskytlo sebehodnocení ve výuce?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ústní forma (otázka) - <i>„Jak se Vám vede při psaní slovní úlohy? Je pro vás těžká?“</i> <i>„Co jsme dneska všechno zopakovali?“</i> • Písemná forma (otázka) – <i>„Napište do chatu odpověď na otázku: Jak se vám v dnešní hodině pracovalo?“</i>
<p>Jak probíhalo sebehodnocení výsledků žáků ve výuce?</p>	<p>1) Učitelka chtěla, aby se žáci vyjádřili ke slovní úloze, kterou společně počítali. Udělala rychlé kolečko všech žáků a ti přede všemi odpovídali na otázky.</p> <p>2) <i>„Zhodnoťte se, jak se vám v dnešní hodině pracovalo.“</i> Jedná se o sebehodnocení žáků, které shrnuje vyučovací hodinu, jelikož sebehodnocení probíhalo na konci vyučovací jednotky. Má třídní charakter – každý žák napsal své sebehodnocení do chatu a poté si to společně četli. Jednalo se o zpětnou vazbu pro žáka i učitelku.</p>
<p>V jaké fázi výuky se sebehodnocení vyskytlo?</p>	<p>Fixační fáze – při procvičování slovních úloh Diagnostická fáze – závěrečná otázka</p>
<p>Kolik žáků bylo zapojeno?</p>	<p>12 (všichni)</p>

Poznámky

<p>Učitelka žáky postupně vyvolává, po správném výkonu žáky vždy pochválí jedním slovem, či krátkou větou. V případě, že žák odpoví špatně, učitelka ho neopravuje, ale slovně ho pobídne, aby si text znovu pořádně přečetl. Po dokončení cvičení učitelka žáky hodnotí slovně viz tabulka.</p> <p>Příklady sebehodnocení žáků: <i>„Dobře se mně pracovalo, zopakovala jsem si slovní druhy“</i> <i>„Dobře, ale občas nám vypadla síť a nevěděl jsem, v jakém cvičení jsme.“</i> <i>„Všechno jsem věděla, takže se mi dařilo dobře.“</i> <i>„Dnešní hodina byla super, bavilo mě doplňování slovních druhů.“</i> Učitelka na konci všem poděkovala a všechny je také pochválila.</p>
--

POZOROVACÍ ARCH

Jméno a příjmení studenta: Kateřina Kohoutová

Třída: 4. A

Počet žáků: 12

Předmět: Matematika **Téma:** Malá násobilka

Postupy hodnocení ve výuce

Jaké formy hodnocení jsou ve výuce využívány?	<ul style="list-style-type: none">• Klasifikace• Sebehodnocení• Slovní hodnocení• Jednoduché slovní hodnocení• Nonverbální hodnocení – kývání hlavou, usmívání
Jaké formy jsou ve výuce využívány nejčastěji?	<ul style="list-style-type: none">• Klasifikace /• Sebehodnocení ///• Jednoduché slovní hodnocení //////////////• Slovní hodnocení ///• Nonverbální hodnocení //
Jaké postupy ve slovním hodnocení učitel využívá ve výuce?	<p>Jednoduché slovní hodnocení: „<i>Skvěle!</i>“ „<i>Výborně!</i>“ „<i>Super!</i>“ „<i>Ano, správně.</i>“</p> <p>Slovní hodnocení: Uděluje slovní hodnocení na konci hodiny: „<i>Chci vás všechny pochválit při počítání příkladů, jde vidět, že všichni malou násobilku perfektně ovládáte.</i>“ „<i>Velmi by ti pomohlo, kdyby si více nad těmi příklady přemýšlel.</i>“ „<i>Robine, myslím, že by ti pomohlo, kdyby sis zadání úlohy vždy přečetl dvakrát, vyhneš se tak zbytečným chybám.</i>“</p>
Jaké postupy při klasifikaci učitel využívá ve výuce?	<p>Po vypočítání příkladů v aplikaci (www.Toglic.com) učitelka kontroluje vypočítané příklady. Kdo má všechno správně, tomu uděluje známku – 1. „<i>Maty, tobě tam jeden příklad utekl. Máš tam jednu chybičku, víš o tom? Zkusíš to vypočítat správně?</i>“ Ke klasifikaci také připojuje slovní hodnocení a kývání hlavou a úsměv.</p>

V jaké fázi výuky se hodnocení vyskytovalo?	Klasifikace – diagnostická fáze Slovní hodnocení – diagnostická fáze Jednoduché slovní hodnocení – fixační fáze výuky
---	---

Postupy sebehodnocení výsledků žáka ve výuce

V jaké podobě se vyskytlo sebehodnocení ve výuce?	<p>Ústní forma (otázky): „Byly ty příklady pro vás jednoduché?“</p> <p>Sebehodnocení pomocí symbolů (gesto): „Komu dělá počítání se závorkami pořád problémy, dejte palec dolů, kdo počítání se závorkami chápe, dá palec nahoru.“</p> <p>Písemná forma: otázka, odpověď: ANO/NE Učitelka pokládá písemně žákům otázku: „Jste spokojeni se svojí prací v dnešní hodině matematiky?“ Žáci zakliknou slovo ANO nebo NE.</p>
Jak probíhalo sebehodnocení výsledků žáků ve výuce?	<p>Ústní forma (otázky): Po tom, co všichni žáci dostali známku – učitelka jim pokládá sebehodnotící otázku. („Byly pro vás příklady jednoduché?“) Všichni žáci zvolili odpověď ano.</p> <p>Sebehodnocení pomocí symbolů (gesto): Při využití gestikulace většina žáků zvedla palec nahoru, pouze jeden žák měl palec dolů.</p> <p>Písemná forma: otázka, odpověď: ANO/NE Na konci hodiny ve stejné aplikaci žáci zaklikli ANO/NE jako odpověď na otázku, kterou jim učitelka položila. Tato forma sebehodnocení sloužila jako velmi rychlá zpětná vazba pro učitelku, ale i pro žáka.</p>
V jaké fázi výuky se sebehodnocení vyskytlo?	Diagnostická fáze – otázka Fixační fáze – symbol (gesto) Diagnostická fáze – otázka
Kolik žáků bylo zapojeno?	12 (všichni)

Poznámky

Učitelka k testování žáků využívá aplikaci Toglic. Při sebehodnocení na konci hodiny všichni zaklikli odpověď ANO – tudíž jsou spokojeni se svojí prací v matematice. (Sebehodnocení probíhalo taktéž v aplikaci Toglic).
--

POZOROVACÍ ARCH

Jméno a příjmení studenta: Kateřina Kohoutová

Třída: 4. A

Počet žáků: 12

Předmět: Člověk a jeho svět **Téma:** Živá a neživá příroda

Postupy hodnocení ve výuce

<p>Jaké formy hodnocení jsou ve výuce využívány?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sebehodnocení • Slovní hodnocení • Jednoduché slovní hodnocení • Klasifikace • Nonverbální hodnocení – úsměv
<p>Jaké formy jsou ve výuce využívány nejčastěji?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sebehodnocení / • Jednoduché slovní hodnocení // // // // // // • Slovní hodnocení // // • Klasifikace / • Nonverbální hodnocení /
<p>Jaké postupy ve slovním hodnocení učitel využívá ve výuce?</p>	<p>Jednoduché slovní hodnocení: <i>„Výborně!“</i> <i>„Správně!“</i> <i>„Mám z tebe radost.“</i> <i>„Ano, dobře.“</i> <i>„Super.“</i></p> <p>Slovní hodnocení: Získanou známku každému žákovi okomentovala. Spíše převládalo jednoduché slovní hodnocení, avšak u pár žáků využila důkladnější pojmenování: <i>„Chválím tě, skvělá práce.“</i> <i>„Příště buď více pozorný při čtení otázky.“</i> <i>„Jde vidět, že ses důkladně připravoval a učil na dnešní test.“</i></p>
<p>Jaké postupy při klasifikaci učitel využívá ve výuce?</p>	<p>Učitelka poslala žákům test – ten se hned vyhodnotil a učitelka známky žákům zapsala. Znamku vždy doprovázela pomocí slovního i jednoduchého slovního hodnocení.</p>
<p>V jaké fázi výuky se hodnocení vyskytovalo?</p>	<p>Jednoduché slovní hodnocení – Fixační fáze (při procházení teorie před testem) Slovní hodnocení – Diagnostická fáze (po získání známky) Klasifikace – diagnostická fáze</p>

Postupy sebehodnocení výsledků žáka ve výuce

<p>V jaké podobě se vyskytlo sebehodnocení ve výuce?</p>	<p>Ústní forma – otázky: <i>„Zhodnoťte se, jak rozumíte živé a neživé přírodě.“</i> Zdůvodňování: <i>„A proč ses tak ohodnotil?“</i></p> <p>Soustava otázek po skončení hodiny (pravidelné týdenní hodnocení): Žáci mají na výběr volbu mezi psanou formou, či ústní nahrání přes messenger – <i>„Pošlete mi své sebehodnocení jako hlasovou zprávu na messenger nebo mi to napište písemně.“</i></p>
<p>Jak probíhalo sebehodnocení výsledků žáků ve výuce?</p>	<p>Ústní forma – otázky: Učitelka se hned na začátku hodiny žáků ptá, jak rozumí tomuto tématu. Žáci se sebehodnotili ještě před tím, než začali psát test.</p> <p>Soustava otázek na konci hodiny: Žáci dostali soustavu otázek, na které jsou zvyklí ke svému sebehodnocení, které probíhá vždy poslední hodinu v pátek. Žáci se z hodiny odpojili a poté buď nahráli sebehodnocení hlasovou zprávou, anebo psanou formou poslali. Tudíž sebehodnocení neprobíhalo mezi ostatními žáky, ale pouze mezi učitelem a žákem. Učitelka na jednotlivá sebehodnocení reagovala a děkovala.</p>
<p>V jaké fázi výuky se sebehodnocení vyskytlo?</p>	<p>Motivační fáze – sebehodnotící otázka před testem</p> <p>Druhá forma sebehodnocení již neprobíhala ve vyučovací hodině.</p>
<p>Kolik žáků bylo zapojeno?</p>	<p>12 (všichni)</p>

Poznámky

<p>Příklady sebehodnocení žáků (sebehodnocení před testem): <i>„Já si myslím, že tomu docela rozumím, ale neumím ještě popsat části rostlin, protože je to pro mě těžké.“</i> <i>„Já to umím, já jsem se včera s tatškou učil.“</i> <i>„Já to taky umím, já jsem se učila a vypracovávala jsem domácí úkoly.“</i> <i>Já jsem se taky učil, ale nedokážu si pořád zapamatovat to zelené barvivo, jak se to řekne, je to cizí název.“</i> <i>„Já jsem taky připravená na test, myslím, že dostanu jedničku.“</i> <i>„Já jsem dobře připravený.“</i> <i>„Já jsem se moc neučila, protože si to pamatuji z minulé hodiny.“</i></p>

PŘÍLOHA P III: ANALÝZA ROZHOVORU S VYBRANOU UČITELKOU

Datum realizace rozhovoru: 19. 11. 2020

Třída: 4. A

Počet žáků ve třídě: 12 žáků

➤ Jaké formy hodnocení preferujete?

„Já jsem asi tady v tomto ohledu **klasická¹**. **Spíše známkuji²**, avšak přidávám k tomu **i hodnocení slovní³**. **Snažím se s žáky probírat, co se jim nepovedlo, aby mi řekli, jakou chybu tam udělali.⁴** **Tím se dostáváme k sebehodnocení.⁵** **Snažím se, aby dokázali svoji práci zhodnotit během dne,⁶ i během hodiny⁷, a hlavně to děláme na konci týdne.⁸** **Provádíme sebehodnocení i během distanční výuky⁹**. **Máme krátkou soustavu otázek.¹⁰**

- **Co se mi dařilo v tom týdnu?**

- **Co pro mě bylo těžké?**

- **Co bych zlepšil?**

- **Na co se těším?¹¹**

Oni do toho mohou zařadit, co se jim dařilo a co se jim líbilo¹². **Některé děti své věty rozvedou a dokážou přesně popsat, v čem by se mohli zlepšit.¹³** **Takže takto komunikujeme každý týden¹⁴**. **A teď během distanční výuky s nimi komunikuji hodně přes messenger¹⁵**. **Takže žáci mají 2 možnosti, buď to napíší, anebo to namluví krátkou zprávou. Takže mně posílají své sebehodnocení jako hlasovou zprávu.“¹⁶**

¹ Postoj k hodnocení

² Preference formy

³ Propojenost forem

⁴ Žák spoluaktérem

⁵ Zájem o sebehodnocení

⁶ Frekvence sebehodnocení

⁷ Frekvence sebehodnocení

⁸ Frekvence sebehodnocení

⁹ Zájem o sebehodnocení během světové pandemie

¹⁰ Pevně zakotvený systém

¹¹ Otázky pro žákovu sebehodnocení

¹² Otázky pro žákovu sebehodnocení

¹³ Zhodnocení svého učení

¹⁴ Frekvence sebehodnocení

¹⁵ Zájem o sebehodnocení během světové pandemie

¹⁶ Zájem o sebehodnocení během světové pandemie

➤ **Preferujete ve výuce spíše hodnocení slovní nebo hodnocení známkou?**

„Já jsem si jednou vyzkoušela po vysoké škole v malotřídní škole slovní hodnocení.¹⁷ Vyložene jsme psali slovní hodnocení dětem, jak je zvykem. No...je to hodně náročné¹⁸. Tam je opravdu velmi těžké, abyste se neopakovala, abyste vypíchla to důležité¹⁹. Ono je to náročná práce a učitel to zabere opravdu mnoho práce.²⁰ Když má člověk málo žáků, tak se to dá, ale když má hodně žáků, je to opravdu náročné.²¹ Učitel si musí dávat pozor, aby jen nekopíroval odstavce, ale snažil se z toho žáka vypíchnout to nejdůležitější.²² Za mě je to opravdu velmi náročný proces a nevím, jestli je to realizovatelné.²³ Podle mě záleží na počtu žáků²⁴. Nedovedu si to představit u učitele, který učí například 90 žáků²⁵ (smích). Já jim teda píšu na konci roku nějaký takový dopis.²⁶ Někdy je to delší, někdy je to prostě jenom pár krátkých vět, kde zhodnotím, co se naučili nebo co se jim podařilo, co třeba by mohli zlepšit, na co se zaměřit, v čem by se mohli posunout...²⁷ Takže jakoby slovní hodnocení dostanou, ale není to vysvědčení. Pokud je to delší tak to teda zabere fakt dost času (smích). Takže i když se hodně to slovní hodnocení propaguje, tak si myslím, že já bych teda osobně zůstala u těch známek, ale doprovázela to slovním hodnocením.²⁸ Prostě okomentovala tu danou známku. A také hledali spolu odpověď²⁹, když se mu něco nepovede a proč se to stalo, co pro to musí udělat, aby se to příště povedlo a tak.“

➤ **Vedete žáky k dovednosti sebehodnotit se?**

„Ano vedu,³⁰ ale přiznám se, nemám na to žádné formuláře, vím, že někteří učitelé to mají a žáci si píšou například deníky, ale to já nevedu. Pravidelně vlastně dělám to týdenní sebehodnocení³¹, že ten týden shrnujeme a žáci se za ten týden sami hodnotí.³² Ještě bych možná dodala, že některá cvičení, co třeba máme, teďka jsme to měli víckrát, že žáci měli

¹⁷ Zkušenost se slovním hodnocením

¹⁸ Náročnost

¹⁹ Náročnost

²⁰ Náročnost

²¹ Faktor ovlivňující náročnost

²² Náročnost

²³ Pochybnosti o slovním hodnocení

²⁴ Faktor ovlivňující náročnost

²⁵ Pochybnosti

²⁶ Slovní hodnocení ve formě dopisu

²⁷ Obsah dopisu pro žáka

²⁸ Propojenost forem

²⁹ Žák spoluaktérem

³⁰ Zájem o sebehodnocení žáka

³¹ Frekvence sebehodnocení

³² Zájem o sebehodnocení žáka

psát o tom, co umí³³, myšlenkovou mapu o sobě³⁴ nebo zrovna dneska žáci dělali „v čem jsem mistrem?“ Žáci tam popisovali, co dokážou a co by chtěli v budoucnu dokázat.³⁵“

➤ **Jaký vidíte přínos při sebehodnocení žáka?**

„Tento typ hodnocení vede žáky uvědomení si, jak na tom jsem³⁶ a taky dává představu toho, co bych chtěl, čeho bych mohl dosáhnout v životě³⁷ a vidět limity³⁸. Například s čím mám problém³⁹... takže toto je asi největší přínos.“

➤ **K čemu si myslíte, že je sebehodnocení dobré?**

„Dobré na tom je, že to neslyší jenom od druhých, ale říká on sám,⁴⁰ jak na tom je a přemýšlí nad sebou a hledá sám odpověď na otázku.⁴¹ Samozřejmě, stalo se mi, že někdy se dětem nechce přemýšlet nad nějakou otázkou, tak řeknou dařilo se mi dobře, všechno mi šlo a já nevím co ještě (smích), v tomto případě je poprosím, aby nad tím více přemýšleli a zkusili odpověď zformulovat jinak.“⁴²

➤ **K čemu si myslíte, že je sebehodnocení pro žáky rizikové?**

„Rizikové? No... tak to přemyslím.... No, tak víte co, teď mě asi úplně nic nenapadá⁴³.... Já si myslím, že když to je jakoby s tím učitelem, no... jak to popsat (smích). Prostě když ten učitel vnímá toho žáka a není to vedeno tak, aby ten učitel toho žáka nějak snižoval nebo srážel a oni si sami to uvědomí, že to třeba nejde tak společně to můžeme ukončit tak, že hledáme společně řešení, co s tím můžeme dělat⁴⁴. Neskončí to tak, že žák si řekne: jsem na nic a prostě mi to nejde. Takže, jako já si myslím, že záleží na učiteli, jak to dokáže takhle využít a žáka správně nasměrovat a vést ho k tomu, že ne každý musí mít samé jedničky v uvozovkách, ale prostě může být dobrý v něčem jiném.⁴⁵ Někdo může mít dobrý... já nevím...řemeslník nebo být lepší v něčem než ten druhý. Takže já tam úplně rizika nevidím,⁴⁶ no...Přiznám se, že jsem o tom nikdy ani nepřemýšlela ...“⁴⁷

³³ Písemná forma sebehodnocení

³⁴ Písemná forma sebehodnocení

³⁵ Písemná forma sebehodnocení

³⁶ Vědomí sám sebe

³⁷ Žákovy vize do budoucna

³⁸ Odhalení nedostatků

³⁹ Zhodnocení svého učení

⁴⁰ Nezávislost na druhé osobě

⁴¹ Nezávislost na druhé osobě

⁴² Žák spoluaktérem

⁴³ Absence negativního atributu

⁴⁴ Vztah učitelka-žák

⁴⁵ Vztah učitelka-žák

⁴⁶ Absence negativního atributu

⁴⁷ Absence negativního atributu

➤ **Jaké metody a formy pro rozvoj sebehodnocení žáků aplikujete?**

„Máme soustavu otázek, které oni už znají a za ty roky co jsme spolu.⁴⁸ Jsou zvyklí, že tím ukončujeme ten týden⁴⁹ a z toho vycházíme i v klasických hodinách.⁵⁰ Mě přijdou otázky typu, co se mi dařilo, co umím, co je pro mě těžké, v čem se chci zlepšit,⁵¹ tak je to pro ně takové, že si uvědomují, že když se týká učiva, i celého týdne, tak že je to podobný systém. Takže tyto otázky máme už nastavené k tomu, aby si to zhodnotili sami u sebe. Já jsem teda u mladších žáků využívala metody smajlíků⁵², že si v jednotlivých předmětech nakreslili, jak se jim dařilo. Určitě víte, co myslím... takový ten smajlík usměvavý, s rovnou pusou a smajlík s pusou dolů, a to pro mě znamenalo, že jim to nejde. Tak toto jsem používala v první třídě, ale u těchto starších už to nedělám.⁵³ Teď to spíš řeším slovně.⁵⁴ Také ještě zmíním, že na konci školního roku si žáci vytváří něco, s čím odchází. Je to taková složka, někdo tomu říká portfolio.⁵⁵ Většinou tam zakládáme na konci roku vysvědčení⁵⁶, mají tam dopis ode mě,⁵⁷ co jim k tomu píšu já, poté si sami vyberou⁵⁸, jak postupně shromažďujeme celý rok různé pracovní listy oznámkované⁵⁹ a tady ty věci, tak si na konci roku ty listy proberou a naskládají si tam více méně to, co by chtěli zachovat, co je pro ně důležité⁶⁰ a potom tam mají informační věci do dalšího ročníku.⁶¹ To je třeba informace, že mají číst knížku⁶² a k tomu zápisový list⁶³ a tak... Takže není to úplně, ehm... super portfolio (smích), ale je to jakýsi výstup, ke kterému se mohou zpětně vrátit a zavzpomínat.⁶⁴ Nebo teď mě třeba napadá, že minulý rok žáci psali vlastní zhodnocení toho roku. Žáci hodnotili třídu, jak se tam cítí a jak oni sami sebe vidí a tak, tak to si tam také vkládali⁶⁵. Takže to si oni odnáší na konci roku. Ono se mění, jsou tam různé věci, záležití, co vyplyne z toho školního roku...Pak ještě

⁴⁸ Pevně zakotvený systém

⁴⁹ Frekvence sebehodnocení

⁵⁰ Frekvence sebehodnocení

⁵¹ Otázky pro žákovo sebehodnocení

⁵² Zkušenost s grafickými symboly

⁵³ Zkušenost s grafickými symboly

⁵⁴ Ústní forma sebehodnocení

⁵⁵ Forma sebehodnocení žáka

⁵⁶ Uspořádání materiálů ve složce

⁵⁷ Obsah složky

⁵⁸ Možnost volby obsahu složky

⁵⁹ Obsah složky

⁶⁰ Třídění materiálů ve složce

⁶¹ Obsah složky

⁶² Obsah složky

⁶³ Obsah složky

⁶⁴ Popis složky

⁶⁵ Obsah složky

teda děláme *hodnotící kruh*⁶⁶ pravidelně v *pondělí ráno*.⁶⁷ *U toho si také povídáme o víkendu a žáci se u toho zhodnotí, ale někdy zůstávají i v lavicích,*⁶⁸ prostě podle toho, jak se to vyvine, no... A v poslední řadě mě vlastně ještě napadá, že využívám občas sebehodnocení pomocí *pohybu ruky, jakože žáci zvednou palec nahoru, nechají uprostřed nebo ho dají dolů a já tak hned vidím, jak jsou na tom*⁶⁹. “

⁶⁶ Forma sebehodnocení žáka

⁶⁷ Frekvence sebehodnocení

⁶⁸ Forma sebehodnocení žáka

⁶⁹ Forma sebehodnocení žáka

PŘÍLOHA P IV: ANALÝZA ROZHovorŮ S VYBRANÝMI ŽÁKY

Realizace rozhovorů: 14. 1. 2021

Třída: 4. A

Žák č. 1:

➤ **Je pro tebe známka důležitá?**

„Ano, je pro mě důležitá.“⁷⁰

➤ **Proč je/není pro tebe důležitá?**

„Protože známka hodnotí žáka, jako jestli je to dobrý nebo ne⁷¹... vím potom co zlepšit a vím, co bych se měla ještě naučit a co bych se měla ještě doučit.“⁷²

➤ **Když se ti ve výuce daří, co Ti řekne paní učitelka?**

„Je to super, máš to správně. Pochválí mě,⁷³ že se mně daří.“

➤ **Když se ti ve výuce nedaří, co Ti řekne paní učitelka?**

„Řekne mi, že si to mám opravit a pomůže mi najít, kde je ta chyba.⁷⁴ A potom až si to opravím, tak mi zapíše známku. Když vím, že to mám špatně, tak vím, že se to mám doučit. A kdyby paní učitelka říkala jenom, že to mám správně, ale měla bych to špatně, tak bych to potom v budoucnu neuměla.“⁷⁵

➤ **Jak by si popsal/a, co je to sebehodnocení?**

„Vlastně, to je to, že každý hodnotí sám sebe. Proč mu to jde, anebo nejde a něco takového.“⁷⁶

➤ **Je pro tebe těžké provádět sebehodnocení?**

„Ano, je. Občas i hodně.“⁷⁷

⁷⁰ Důležitost známky

⁷¹ Posouzení výkonu

⁷² Zlepšení výkonu

⁷³ Motivace pochvalou

⁷⁴ Identifikace chyby

⁷⁵ Ocenění slovního hodnocení

⁷⁶ Vysvětlení pojmu

⁷⁷ Obtížnost sebehodnotit se

➤ **Proč je/není pro tebe těžké provádět sebehodnocení?**

„Protože se to nedozvím z **druhého pohledu,**⁷⁸ jakože... nikdy nevím co dělám, když mě někdo vidí nebo ... ehm... **nevím, jak mě ten dospělák hodnotí,**⁷⁹ jelikož já to ještě nevím třeba nějakou tu věc.“

➤ **Jak často provádíš sebehodnocení?**

„Já se **sama moc nehodnotím, protože je to pro mě těžký.**⁸⁰ Ale s paní učitelkou je to **každý týden v pátek.**⁸¹ Máme odpovědět na různé otázky, třeba co se nám dařilo a co se nám nedařilo, **a to mně jde.**⁸² Někdy i **na konci hodiny**⁸³ míváme to sebehodnocení.“

➤ **K čemu si myslíš, že je sebehodnocení dobré?**

„Abychom **věděli, co děláme za chyby,**⁸⁴ abychom jsme se **naučili vnímat sami sebe**⁸⁵ a ty chyby si po sobě opravili.“⁸⁶

➤ **Máš se sebehodnocením nějakou špatnou zkušenost?**

„Ano, ale nevím... jestli je to zkušenost. Někdy mi nějaké věci nejdou a neumím se úplně tak ohodnotit... prostě to **neumím někdy popsat.**⁸⁷“

Žák č. 2:

➤ **Je pro tebe známka důležitá?**

„Ano, je.“⁸⁸

➤ **Proč je/není pro tebe důležitá?**

„Protože abych se **nad sebou uvědomila, že třeba když dostanu dvojku, abych se na ten předmět koukla. A abych potom z toho dostala jedničku**⁸⁹. A když dostanu jedničku, tak si řeknu, že jsem to **udělala dobře, že jsem se hodně učila, proto jsem dostala jedničku.**⁹⁰“

⁷⁸ Důležitá přítomnost druhé osoby

⁷⁹ Důležitá přítomnost druhé osoby

⁸⁰ Obtížnost sebehodnotit se

⁸¹ Frekvence sebehodnocení

⁸² Úspěšný krok žáka

⁸³ Frekvence sebehodnocení

⁸⁴ Identifikace chyby žákem

⁸⁵ Vnímání sám sebe

⁸⁶ Práce s chybou

⁸⁷ Obtížnost sebehodnotit se

⁸⁸ Důležitost známky

⁸⁹ Vnější motivace

⁹⁰ Znamka jako výsledek učení

➤ **Když se ti ve výuce daří, co Ti řekne paní učitelka?**

„Pochválí mě a řekne mi, že se mi daří. A to mě potěší.“⁹¹

➤ **Když se ti ve výuce nedaří, co Ti řekne paní učitelka?**

„Řekne mi, co se mám ještě **doučit, a to mi pomůže.**“⁹²

➤ **Jak by si popsal/a, co je to sebehodnocení?**

„Když děláme nějakou práci ve dvojici a pak si **každý řekneme sebehodnocení, jak jsem pracovala a ohodnotím se.**⁹³ Ale nemusíme být jenom ve dvojici.“

➤ **Je pro tebe těžké provádět sebehodnocení?**

„Ano, je.“⁹⁴

➤ **Proč je/není pro tebe těžké provádět sebehodnocení?**

„Protože **já nevidím, jak já to dělám a jak mě vidí druzí**⁹⁵, jestli to dělám dobře nebo špatně.“⁹⁶

➤ **Jak často provádíš sebehodnocení?**

„Děláme to **každý týden v pátek.**“⁹⁷

➤ **K čemu si myslíš, že je sebehodnocení dobré?**

„Abychom si **sami uvědomili, co děláme dobře a co děláme špatně.**“⁹⁸

➤ **Máš se sebehodnocením nějakou špatnou zkušenost?**

„Nemám.“⁹⁹

Žák č. 3:

➤ **Je pro tebe známka důležitá?**

„Ano, je.“¹⁰⁰

⁹¹ Motivace pochvalou

⁹² Ocenění slovního hodnocení

⁹³ Vysvětlení pojmu

⁹⁴ Náročnost sebehodnotit se

⁹⁵ Důležitá přítomnost druhé osoby

⁹⁶ Nejistota při sebehodnocení

⁹⁷ Frekvence sebehodnocení

⁹⁸ Vědomí sám sebe

⁹⁹ Žádný výskyt špatné zkušenosti

¹⁰⁰ Důležitost známky

➤ **Proč je/není pro tebe důležitá?**

„Když třeba dostanu dvojku nebo trojku, tak vím, že se mám zlepšit, abych dostala jedničku.¹⁰¹“

➤ **Když se ti ve výuce daří, co Ti řekne paní učitelka?**

„Že to dělám správně, pochválí mě.“¹⁰²

➤ **Když se ti ve výuce nedaří, co Ti řekne paní učitelka?**

„Že se musím víc snažit a víc se učit.“¹⁰³

➤ **Jak by si popsal/a, co je to sebehodnocení?**

„Když třeba...nevím to je těžké popsat... Vím, co to je, ale nevím, jak to popsat. Prostě hodnotím sám sebe.“¹⁰⁴

➤ **Je pro tebe těžké provádět sebehodnocení?**

„Nevím... asi spíš jo.“¹⁰⁵

➤ **Proč je/není pro tebe těžké provádět sebehodnocení?**

„Protože se musím ohodnotit sám bez paní učitelky¹⁰⁶ a nevím, jestli by se mnou souhlasila¹⁰⁷ a tak.“

➤ **Jak často provádíš sebehodnocení?**

„Každý týden v pátek.“¹⁰⁸

➤ **K čemu si myslíš, že je sebehodnocení dobré?**

„Já si tak uvědomím, co dělám špatně a co naopak správně.“¹⁰⁹

➤ **Máš se sebehodnocením nějakou špatnou zkušenost?**

„Nemám.“¹¹⁰

¹⁰¹ Vnější motivace

¹⁰² Motivace pochvalou

¹⁰³ Motivace k lepšímu výkonu

¹⁰⁴ Obtížnost vysvětlení

¹⁰⁵ Náročnost sebehodnotit se

¹⁰⁶ Důležitá přítomnost druhé osoby

¹⁰⁷ Nejistota při sebehodnocení

¹⁰⁸ Frekvence sebehodnocení

¹⁰⁹ Vědomí sám sebe

¹¹⁰ Žádný výskyt špatné zkušenosti

PŘÍLOHA P V: UKÁZKA TÝDENNÍHO SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ

V pátek poslední vyučovací hodinu učitelka žákům pravidelně zadává soustavu několika sebehodnotících otázek. Žáci své odpovědi buď namluví hlasovou zprávou nebo své odpovědi zapíší a pošlou učitelce prostřednictvím emailu či aplikace messenger.

Žák č. 1:

1) Jak se mi líbí distanční výuka? Co je pro mě těžké či nepříjemné?

„Distanční výuka se mi líbí docela dobře. Je pro mě těžké, že nejsme ve škole.“

2) Jak se mi dařilo pracovat tento týden?

„Tento týden se mi dařilo dobře, plnila jsem všechny úkoly správně.“

3) Pracoval(a) jsem samostatně? Nebo jsem potřeboval(a) pomoc?

„Pracovala jsem samostatně.“

4) Co jsem se naučil(a)?

„Naučila jsem se dělit se zbytkem, ve přírodovědě o stromech a rostlinách a ve vlastivědě o České republice a taky novou básničku.“

5) Co pro mě bylo těžké? Čemu jsem nerozuměl(a)?

„Bylo pro mě těžké psaní bě/bje, pě/pje, vě/vje.“

6) Na co se těším? Z čeho mám radost?

„Těším se až budeme znovu ve škole a mám radost, že nikdo u nás v rodině nemá Covid.“

Žák č. 2:

1) Jak se mi líbí distanční výuka? Co je pro mě těžké či nepříjemné?

„Distanční výuka se mi nelíbí, protože mě nebaví dlouho sedět u počítače. Je pro mě těžké se učit matematiku a český jazyk online.“

2) Jak se mi dařilo pracovat tento týden?

„Tento týden se mi moc nedařilo pracovat, protože se mi sekal počítač.“

3) Pracoval(a) jsem samostatně? Nebo jsem potřeboval(a) pomoc?

„U domácích úkolů mi pomáhala mamka, ale při distanční výuce mi nikdo nepomáhal, protože mamka je dopoledne v práci.“

4) Co jsem se naučil(a)?

„S počítačem jsem se nic nenaučila, ale naučila jsem se v matematice počítat se zatrháváním.“

5) Co pro mě bylo těžké? Čemu jsem nerozuměl(a)?

„Moc mně nešlo zatrhávat v matematice, ale to už mně jde.“

6) Na co se těším? Z čeho mám radost?

„Těším se na víkend. Mám radost, že jsem se naučila zatrhávání v matematice, které mně nešlo.“

Žák č. 3:

1) Jak se mi líbí distanční výuka? Co je pro mě těžké či nepříjemné?

„Teď přes tu distanční výuku se mně docela dobře pracuje, ale ne úplně nejlíp, ve škole je to lepší.“

2) Jak se mi dařilo pracovat tento týden?

„Když jsem to chápal, tak se mi dařilo dobře. Ale dělala mně problém hlavně matematika.“

3) Pracoval(a) jsem samostatně? Nebo jsem potřeboval(a) pomoc?

„Pracoval jsem sám a když jsem něco nevěděl, tak mi potom mamka, jak došla z práce ve 4 hodiny, poradila. Jinak se mě dobře pracovalo.“

4) Co jsem se naučil(a)?

„Naučil jsem se, že musím počítat pomalu a nesmím rychle, jinak dělám chyby.“

5) Co pro mě bylo těžké? Čemu jsem nerozuměl(a)?

„Těžké pro mě bylo násobení pod sebou a sčítání a jinak zkoušky byly lehké. Nerozuměl jsem někdy tomu, no... měl jsem v počítání v matematice občas zmatek.“

6) Na co se těším? Z čeho mám radost?

„Těším se, až půjdeme do školy a nebudeme mít roušky.“