

Formativní hodnocení na 1. stupni ZŠ

Adéla Lívová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Adéla Lívová**
Osobní číslo: **H19829**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Formativní hodnocení na 1. stupni ZŠ**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o formativním hodnocení.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na formativní hodnocení, jeho principy, zásady, techniky a metody s důrazem na 1. stupeň základních škol.
Příprava metodologie výzkumu, vymezení výzkumného problému, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů s učiteli 1. stupně základních škol.
Zpracování, prezentace a vyhodnocení získaných dat.
Shrnutí dat a doporučení pro praxi základních škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Boyle, B., & Charles, M. (2014). *Formative Assessment for Teaching & Learning*. Sage.
- Ganajová, M., Guniš, J., Kireš, M., Lešková, A., Orosová, R., & Szarka, K. (2022). *Formatívne hodnotenie a jeho implemetácia do výučby prírodných vied, matematiky a informatiky*. Wolters Kluwer.
- Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v zahraničí a v České republice. *e-Pedagogium*, 17(1), 89–99.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
- Wiliam, D., & Leahyová, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení – Praktické techniky pro základní a střední školy*. EDUkační LABoratoř.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

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 15. 4. 2024

.....

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 nevdělečně 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 vzdělávacího 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce je věnována formativnímu hodnocení v primárním vzdělávání. Jejím cílem je zjistit, jakým způsobem učitelé využívají formativní hodnocení ve výuce na 1. stupni ZŠ. Jedná se o kvalitativně orientovaný výzkum s použitím metody sběru dat polostrukturovaného rozhovoru. Participanty tvoří učitelky 1. stupně ZŠ. Zjištění ukazují, že participanti využívají formativní hodnocení rozmanitým způsobem, ať vědomě či nevědomě. Za jeho klíčový prvek považují poskytování konkrétní zpětné vazby, sebehodnocení a kritéria úspěchu. Výsledky mimo jiné prokazují nedostatečné povědomí zkoumaných učitelek o konceptu formativního hodnocení a obavy z vrstevnického hodnocení, které vyvolává kritiku a urážky ze strany spolužáků. V závěru práce je uvedena diskuze a limity.

Klíčová slova: formativní hodnocení, hodnocení pro učení, zpětná vazba, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, kritéria a cíle pro dosažení úspěchu

ABSTRACT

The presented diploma thesis is dedicated to formative assessment in primary education. The aim of the thesis is to find out how teachers use formative assessment in teaching in primary school. It is a qualitative research using a semi-structured interview method of data collection. The participants are teachers of primary education. The findings providing that participants use formative assessment in a variety of ways, either consciously or unconsciously. They consider providing specific feedback, self-assessment and success criteria as its key elements. The results demonstrate, among other things, the lack of awareness of the surveyed teachers about the concept of formative assessment and the concern about peer assessment that provokes criticism and insults from classmates. The paper concludes with a discussion and limitations.

Keywords: formative assessment, assessment for learning, feedback, self-assessment, peer assessment, criteria and targets for success

Tímto bych ráda poděkovala doc. PhDr. Marcele Janíkové, Ph.D. za odborné vedení, podporu, trpělivost, cenné rady a doporučení, které mi poskytovala během psaní diplomové práce. Zároveň bych chtěla poděkovat všem participantkám, které se zapojily do výzkumného šetření a za jejich otevřené názory a sdílení zkušeností s formativním hodnocením. Poslední poděkování patří mé rodině, spolužačkám a příteli, kteří se stali nejen oporou v těžkých chvílích, ale také podporou a motivací během psaní diplomové práce a celého studia.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 HODNOCENÍ VE ŠKOLNÍ PRAXI	13
1.1 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ Z POHLEDU JEHO ÚČASTNÍKŮ	14
1.2 FUNKCE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ	16
1.3 KATEGORIZACE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ	18
1.4 KRITIKA HODNOCENÍ V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ	19
2 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ	22
2.1 MYLNÉ PŘEDSTAVY O FORMATIVNÍM HODNOCENÍ	26
2.2 POZITIVA A PŘEKÁŽKY FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ	27
2.3 STRATEGIE FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ	30
2.4 TECHNIKY FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
3 VÝZKUMNÁ ČÁST ZÁVĚREČNÉ PRÁCE	42
3.1 CÍLE VÝZKUMU	42
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43
3.3 ZKOUMANÉ PŘÍPADY	43
3.4 VÝZKUMNÁ METODA	45
3.5 VSTUP DO TERÉNU	46
3.6 ANALÝZA DAT	46
4 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	48
4.1 CESTA LABYRINTEM	49
4.2 PILÍŘE ZPĚTNÉ VAZBY	55
4.3 CO OČÍM NEUNIKNE	57
4.4 STRATEGIE ÚSPĚCHU	59
4.5 ŽÁK JAKO BAREVNÁ MOZAIKA	62
4.6 STŘEPY NEDOKONALOSTI	64
5 ZÁVĚRY VÝZKUMU A DISKUZE	68
5.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	72
5.2 LIMITY VÝZKUMU	73
ZÁVĚR	75
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	77
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	83

SEZNAM OBRÁZKŮ	84
SEZNAM TABULEK	85
SEZNAM PŘÍLOH	86

ÚVOD

Hodnocení je nedílnou součástí našeho každodenního života. Již od raného věku jsme vystaveni hodnocení rodičů, učitelů, vrstevníků a dalších osob vyskytujících se v našem okolí. Ať už se jedná o pozitivní či negativní zpětnou vazbu, ovlivňuje naše přesvědčení, motivaci, chování a postoje vůči sobě i ostatním. Právě proto je podstatné, abychom se naučili nejen zpětnou vazbu přijímat, ale i poskytovat. Musíme se naučit, jakým způsobem v ní obsáhnout podstatné informace, aby se stala pro jejího příjemce přínosem, ne přítěží.

Díky uvedeným požadavkům je školní hodnocení často diskutovaným tématem a stává se předmětem nejen odborných přehledů literatury, ale i výzkumných studií. Ty se snaží odhalit reálnou podobu hodnocení a jejich vliv na proces učení žáků. Ve školním prostředí se můžeme setkat s více typy hodnocení, kdy každé má své specifické charakteristiky a účel. Jelikož nás zaujala přílišná kritika sumativní podoby hodnocení (Čapek, 2022, Ganajová et. al., 2022), rozhodli jsme se zaměřit na jeho opačnou rovinu, a to průběžné hodnocení, též známé pod termínem formativní, zpětnovazební či hodnocení pro učení.

V předkládané diplomové práci soustředíme svoji pozornost na formativní hodnocení, jakožto jeden z klíčových přístupů poskytování individuální zpětné vazby, s cílem umožnit každému žákovi dosáhnout pokroku. Zatímco sumativní hodnocení má závěrečný charakter a bývá spojován s vysvědčením nebo ukončením daného učiva, formativní se „zaměřuje na pokrok každého žáka, podporuje proces učení a vede k přebírání odpovědnosti za vlastní výsledky i cestě k jejich dosažení“ (Strategie 2030+, 2022, s. 18). Taková zpětná vazba motivuje žáky a utváří ve výuce dostatečný prostor pro systematické učení se poskytovat zpětnou vazbu sobě či druhým a přijímat hodnocení jako přirozenou součást učení a života.

Diplomová práce je rozdělena do dvou vzájemně provázaných oblastí. První, teoretická část představuje komplexní vhled do problematiky, jejímž cílem je popsat teoretická východiska formativního hodnocení. Nejdříve vymezíme školní hodnocení, jeho funkce, kategorizaci a popíšeme, jaké motivy jsou ve spojitosti s hodnocením kritizovány. Tato kapitola se tak stane prostředkem pro uvedení do kontextu formativního hodnocení. Druhá kapitola předkládá rozmanitost vymezení ústředního pojmu diplomové práce. Věnujeme pozornost jeho mylným představám, které s ním bývají spojovány, pozitivům, negativům, které přináší, a strategiím, které jsou podstatou pro jeho úspěšnou implementaci. Poslední část kapitoly věnujeme vybraným technikám, které nabízejí způsoby, jak lze formativní hodnocení realizovat v primárním vzdělávání.

V empirické části se budeme věnovat aplikaci teoretických poznatků do praxe. Naším cílem je zjistit, jakým způsobem učitelé využívají formativní hodnocení ve výuce na 1. stupni ZŠ. Dále pak, jak zkoumaní učitelé vnímají samotný pojem a jaká pozitiva či úskalí podle nich přináší. Vhodnou metodu pro sběr dat představuje polostrukturovaný rozhovor s jednotlivými učiteli 1. stupně. Abychom odlišili naši práci od ostatních, zapojíme do výzkumného šetření dva typy učitelů. První skupinu tvoří učitelé s vědomou realizací formativní hodnocení a druhou tvoří učitelé s nevědomou realizací formativního hodnocení. Po pečlivé analýze dat pomocí otevřeného a axiálního kódování vyvodíme závěry a odpovíme na 4 stanovené výzkumné otázky. V závěru práce bude představena shrnutí výzkumných zjištění, diskuze, limity a stanovíme doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HODNOCENÍ VE ŠKOLNÍ PRAXI

Ústředním problémem předkládané diplomové práce je formativní hodnocení. Proto první kapitolu věnujeme vymezení termínu školní hodnocení, abychom vytvořili odborný rámec pro komplexní vhled do problematiky.

Hodnocení je nedílnou součástí vyučovacího procesu a výrazně ovlivňuje jeho úspěšnost. Slavík (1999, s. 23) jej definuje jako „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“. Podobný názor zastává i Šafránková (2019), která vymezení více konkretizuje, když pojednává o přirozeném procesu posuzování žáka, na základě stanoveného cíle a zhodnocení všech složek, které jsou součástí vyučovací hodiny. Z toho vyplývá, že podnětem pro hodnocení nemusí být pouze žák nebo učitel, jak se na první pohled může zdát, ale spadá sem i samotná výuka, prostředí či didaktický materiál, který slouží ke splnění stanovených cílů.

Poněkud odlišný pohled na školní hodnocení nabízí Laufková & Novotná (2014, s. 112), které hodnocení vnímají jako „interpretační a komunikační proces, který závisí na hodnoticích zprávách. Jejich účelem je zprostředkovat adresátovi zpětnou vazbu, která umožní zlepšit jeho rozhodování, a přispěje tak ke kvalitě učení“. Tato definice je pro naši práci podstatná, jelikož autorky odkazují na několik principů formativního hodnocení, a to aktivizaci žáků, důležitost zpětné vazby a přebírání zodpovědnosti za své vlastní učení (např. Ganájová et al., 2016; Starý, Laufková et al., 2016; Straková & Slavík, 2013).

Zatímco v transmisivním neboli tradičním pojetí vzdělávání je školní hodnocení směřováno pouze od učitele k žákům, s vlivem inovativních trendů se postupně přechází k co největšímu aktivizování žáků během všech činností vyučovací hodiny, a to i při hodnocení. I Čábalová (2011) poukazuje na výraznou participaci žáků související s moderním pojetím vzdělávání. Žáci tak nehodnotí pouze sebe sama, ale i výkon a práci ostatních či realizovanou výuku učitele. Díky tomu se všestranně rozvíjí jejich osobnost a učitel ztrácí mocenskou pozici, což vede k utváření pozitivnějšího klimatu ve třídě.

Podobný rozpor předkládají autoři i v návaznosti na posuzování žákovy osobnosti a výkonu. Zatímco Tišťanová (2016, s. 15) pod pojem školní hodnocení řadí „každé posuzování žákových vědomostí, zručností a návyků, různých jeho činností a jejich výsledků“, Vališová & Kovaříková (2021, s. 144) uvádí, že „školní hodnocení hodnotí učební výkon a chování studenta – je zaměřeno především na poznávání stupně rozvoje studentovy osobnosti z hlediska stanovených cílů, dále pak hodnocení kvality vyučování

i hodnocení práce školy jako celku (evaluace a autoevaluace)“. Autorky pojmají hodnocení komplexně a předkládají dva póly, kterými se hodnocení ve vztahu k žákovi zabývá. Prvním je úroveň žákových znalostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot, která se dostává do popředí zájmu učitelů, vedení školy a zákonným zástupcům žáků. Druhou poté tvoří chování, které bývá v definicích opomíjeno, přestože je během školní docházky neustále posuzováno a hodnoceno. Čapek (2010) na tento podnět reaguje prostřednictvím upozorňování na důležitost separace hodnocení chování od hodnocení výkonu a činností žáka. Při jejich vzájemném prolínání totiž způsobují nepříznivé následky jako demotivace žáka, škatulkování, záškoláctví, nepřijetí skupinou či dokonce nabourání autority a spravedlivosti učitele. Pokud učitel od žáků vyžaduje dodržovat zásady slušného chování, sám by se měl chovat v souladu se stanovenými normami, jelikož je jejich vzorem, a především žáci mladšího školního věku se inspirují jeho chováním a skutky.

Pro shrnutí uvedených definic jsme vybrali vymezení od Koláře & Šikulové (2009, s. 18), kteří tvrdí, že „školní hodnocení tedy poskytuje informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Je v podstatě zpětnou vazbou, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů“. Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že se jedná o nedílnou součást výchovně vzdělávacího procesu, jak pro žáky, tak i pro učitele a plní celou řadu funkcí. Těm se budeme věnovat v závěru kapitoly. Ve výuce tak vzniká prostor pro hodnocení učitelem, ale také pro aktivizaci žáků a jejich zapojení v podobě vzájemného hodnocení, sebehodnocení či reflexe výuky a přístupu učitele. Učitel by si měl být vědom kvalit, které zapojení žáků přináší, a systematicky je vést k vyjadřování vlastních názorů, poskytování zpětné vazby, přijímání pozitivní i negativní kritiky a k jejímu využití pro vlastní pokrok v procesu učení.

Zatímco odborníci definují školní hodnocení dle výše uvedeného, následnou podkapitolu věnujeme vymezení školního hodnocení pohledem hlavních činitelů výchovně vzdělávacího procesu a představení přínosů, které přináší.

1.1 Školní hodnocení z pohledu jeho účastníků

Školní hodnocení probíhá v rámci vzájemných interakcí mezi „vnitřními posuzovateli výuky“ (Slavík, 1999, s. 24). Ve výuce tak může docházet k interakci mezi učitelem a žákem, žákem a spolužákem či žákem samotným. Zatímco jeden plní roli odesílatele a poskytuje zpětnou vazbu, druhý ji přijímá a reaguje na ni.

Přestože je hodnocení realizováno za účasti žáků a učitele, slouží i osobám jako zákonní zástupci žáka, ředitel školy, výchovný poradce, školní psycholog a další (Gavora, 2015; Kalhous, Obst et al., 2009). Jelikož je ale pro tuto práci stěžejní názor hlavních dvou účastníků, budeme se jim věnovat blíže.

Učitel je jeden z hlavních aktérů výchovně vzdělávacího procesu, který disponuje mnoha profesními kompetencemi. Jednou z nich je i poskytování zpětné vazby a hodnocení žáků, jejichž cílem je analyzovat dosaženou úroveň a možnost reflektovat svoji práci. Podobný názor zastává i Gavora (2015), který tvrdí, že zpětná vazba odráží učitelovu práci, volbu metod výuky, pomůcek a přípravu prostředí pro vyučování. Hodnocení lze tedy považovat za kvalitní prostředek pro reflexi, jelikož předává učiteli podstatné informace o postupech a působení při výuce, ale také o aktuální dosažené úrovni žáků. Na základě těchto informací může realizovat okamžité změny s cílem zefektivnit celkový proces učení a snáze tak dokáže přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků a přispět ke snadnějšímu dosažení lepších výsledků a stanoveného vzdělávacího cíle.

Jelikož hraje zpětná vazba a její formulace ve formativním hodnocení podstatnou roli (Kratochvílová, 2011), více se jí budeme věnovat v podkapitole 2.3.

Žák je jedním z hlavních činitelů výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení mu poskytuje základní informace o jeho aktuální úrovni v porozumění učivu, znalostech, schopnostech a dovednostech. Tyto oblasti zastřešuje pojetí Gavory (2015, s. 158), který tvrdí, že hodnocení je „zpětná vazba o jeho práci“. Snáze tak on sám, ale i ostatní dokáží reflektovat nejen jeho stávající úroveň, ale také pokrok.

Při hodnocení zaujímá dva druhy postavení, a to příjemce, který je hodnocen, a odesílatele, tedy hodnotitel druhého či sám sebe. Přestože aktuálně v České republice ve školách převládá hodnocení žáka z pozice učitele (Spurná, 2019; Čapek, 2022), stále více učitelů se snaží o aktivní zapojení žáků do hodnocení prostřednictvím zhodnocení výuky nebo sebehodnocením na konci vyučovací jednotky. Hlavní přínos těchto snah představují Kolář & Šikulová (2009, s. 137), když tvrdí, že „tím, že umožníme žákům účastnit se hodnocení výsledků výuky, jim zároveň dáváme možnost podílet se na zkvalitňování své učební činnosti“. Stejného názoru je i Čapek (2022) a Čechová (2009), kteří konkretizují jednotlivé přínosy zapojení žáků do hodnocení, a to převzetí zodpovědnosti za vlastní učení, rozvoj vnímání sebe sama, svých pokroků a limitů, rozvoj komunikace, empatie, menší míra pocitu stresu, ale také zvýšení vnitřní motivace a zlepšení třídního klimatu.

Ať pojednáváme o jakémkoli typu školního hodnocení, pro žáka má význam i v sociální rovině (Gavora, 2015). Díky němu se kategorizuje do skupiny, v našem případě třídy a získává svoji roli. V praxi je běžné, že se žáci mezi sebou porovnávají, a proto by učitel s hodnocením žáků měl postupovat opatrným způsobem, například nečíst známky před celou třídou (Čapek, 2014). Zároveň by měl vysvětlit, jak by taková zpětná vazba k práci měla vypadat, co obsahovat a jakým tónem hlasu ji sdělit. Nesprávná práce s hodnocením totiž může v některých žácích vytvářet pocity stresu, strachu, odsouzení, nepřijetí či dokonce fyzické problémy. Právě proto je nesmírně důležité, aby učitel znal své žáky a vedl je ke konstruktivní kritice a dodržování zásad slušného chování. Starý, Laufková et al. (2016) představují způsob, jak takovému problému předejít, a to formativní zpětnou vazbou, která začíná sdělením pozitiva a následně kritiku nazývanou jako doporučení pro příště.

1.2 Funkce školního hodnocení

Abychom zamezili vnímání školního hodnocení pouze jako nositele informací, tuto podkapitolu věnujeme základním funkcím. Vede nás k tomu především myšlenka Hendricka & Macphersona (2021), kteří tvrdí, že v pedagogické praxi se můžeme setkat spíše s demotivujícím hodnocením, které žáky neposouvá, ale pouze upozorňuje na chyby. Jestliže lze takové hodnocení označit za nežádoucí, jakými funkcemi disponuje ideální podoba hodnocení?

Odborné publikace nabízí pestrou škálu diferenciací funkcí školního hodnocení (Vališová & Kovaříková, 2021; Flachsová, 2019; Šafránková, 2019; Kosíková, 2011). Za stěžejní vymezení jsme zvolili klasifikaci od Tišřanové (2016), jejíž rámec doplníme o názory dalších autorů.

Informativní funkce představuje jednu ze základních funkcí školního hodnocení. Kolář & Šikulová (2009) poukazují na hodnocení jako na přenos informací vztahující se k dosažené úrovni žáka, výkonu, činnosti či jeho chování. Zároveň autoři upozorňují na utváření prostoru pro srovnávání s ostatními spolužáky či s dosavadní normou, jak pojednává Vališová & Kovaříková (2021). Lze tedy konstatovat, že hodnocení nese informaci vázanou k osobnosti žáka, konkrétně k jeho znalostem, schopnostem, dovednostem, postojům a názorům. Zatímco žák získává informaci o své dosažené úrovni, učitel ji využívá pro reflexi svého přístupu, volby didaktických prostředků a plánování dalších postupů v procesu učení (Čapek, 2022; Kolář & Šikulová, 2009).

Motivační funkci popisuje Kosíková (2011, s. 45) jako stav, kdy „předpokládáme, že žák bude díky hodnocení motivován pro další práci, bude se chtít dál učit a poznávat nebo hledat cesty k nápravě chyb a zdokonalení vlastní práce“. Poskytování zpětné vazby je náročný proces, který silně působí na emocionální stránku osobnosti (Slavík, 1999). Ovlivňuje nejen míru zájmu a radosti z učení (Šafránková, 2019), ale také vztah k učiteli, učivu, předmětu a škole (Flachsová, 2019). Proto by motivační složka měla být nedílnou součástí školního hodnocení, jelikož vede žáky k aktivnímu zapojení do výuky, hledání vlastních chyb a soustředění se na individuální pokrok.

Výchovná funkce představuje charakteristický rys školního hodnocení, jelikož rozvíjí osobnost žáka, přispívá k utváření pozitivního postoje ke škole jako instituci i k celoživotnímu vzdělávání a vede žáky k dodržování norem chování. Hodnocení tak napomáhá k „utváření pozitivních vlastností a postojů žáka“ (Čabalová, 2011, s. 162), sebezpoznání a k sebehodnocení (Kolář & Šikulová, 2009). Komplexnější pohled na výchovnou funkci nabízí Kosíková (2011) v podobě čtyř pilířů, a to pozitivní přístup, který je základem pro motivaci, aktivní zapojení žáků do hodnocení, ať v podobě sebehodnocení či vzájemného hodnocení, akceptování individuálních potřeb žáků a poskytování komplexního hodnocení.

Diagnostickou funkci vymezuje Tišťanová (2016, s. 19) jako „proces neustálého poznávání žáka, jeho úrovně, pracovní a učební činnosti i jeho chování v podmínkách vyučování i mimo něj“. Učitel tak průběžně diagnostikuje žákovu úroveň porozumění, rozvoj kompetencí, vztahy ve třídě a mnoho dalšího. I Čabalová (2011, s. 162) tvrdí, že hodnocení „poskytuje informace o úspěšnosti žáka, jeho učebním stylu, o příčinách neúspěchu apod“. Můžeme tedy konstatovat, že diagnostika je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu a tvoří základ pro hodnocení a řešení každodenních problémů ve třídě, týkajících se vztahů, učiva či naladění žáků.

Regulační funkce je spájena se schopností adaptace učitele na vzniklé podněty. Podle Koláře & Šikulové (2009), Vališové & Kovaříkové (2021) a Tišťanové (2016) hodnocení přináší informace ovlivňující následnou volbu metod a činností výuky. Tyto reakce mají za cíl přizpůsobit podmínky učení žákům, a snaže tak dosáhnout výchovně vzdělávacího cíle. Přestože tato funkce nemá ve spojitosti s hodnocením své pevné místo, nepochybně mezi ně patří, jelikož schopnost pohotově reagovat na vzniklé situace je východiskem pro předchozí zpětnou vazbu. Díky tomu učitel dokáže opětovně vzbudit v žácích zájem o problematiku a přizpůsobit jim průběh procesu učení.

Prognostická funkce „ovlivňuje volbu dalšího studia“ (Vališová & Kovaříková, 2021, s. 148). „Hodnocení by mělo ukázat nejen to, jaký žák momentálně je, ale i to, jak se mění pod vlivem výchovy a vzdělávání a jakým se může stát“ (Tišťanová, 2016, s. 20). Jedná se tedy o predikci budoucího vztahu k učení žáka na základě „důkladného poznání žákových možností a dlouhodoběji prováděného hodnocení“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 53). Školní hodnocení by tak mělo odkazovat na dosaženou úroveň žáka, vyzdvižení úspěchu, pokroku a představení cesty, díky které dokáže dosáhnout stanoveného cíle.

Klasifikaci od Tišťanové (2011) jsme zvolili záměrně, jelikož jednotlivé funkce inklinují k charakteristikám formativního hodnocení a představují tak prvotní vhled do problematiky. Dříve než předložíme jeho jednotlivá specifika, vnímáme potřebu zasadit pojem do přehledu typů a forem školního hodnocení.

1.3 Kategorizace školního hodnocení

Ve školním prostředí se setkáváme s různými typy hodnocení. Některé převládají nad jinými svojí četností, ale všechny jsou nezbytné pro komplexní práci učitele. Kolář & Šikulová (2009) tvrdí, že učitel je volí na základě stanovených cílů, obsahu výuky, individuálních zvláštností žáků, své preference a podmínek školy či třídy. Díky tomu školní hodnocení nabývá různých podob, kterým se věnují Čapek (2022), Vališová & Kovaříková (2021), Gavora (2015), Průcha, Walterová & Mareš (2013), Zelinová (2011), Kaloust & Obst (2001), Slavík (1999) apod.

Za základní rozdělení považujeme hodnocení „**sociálně normované**“ a „**individuálně normované**“ (Tišťanová, 2016, s. 23). Zatímco první typ se zabývá třídou jako sociální skupinou, druhý se soustředí pouze na osobnost žáka (Kolář & Šikulová, 2009). Odborníci tak předkládají dva typy hodnocení, které umožňují buď srovnatelnost výkonu žáka s ostatními anebo s jeho minulým „já“.

Dalšími typy jsou **normativní** a **kriteriální** hodnocení. Podle Tišťanové (2016) a Čapka (2022) se normativní hodnocení zabývá srovnáváním s normou a kriteriální s dopředu stanovenými kritérii. Kolář & Šikulová (2009) navíc doplňují, že kriteriální hodnocení utváří prostor pro dosažení úspěchu bez ohledu na výsledek ostatních, podobu finálního výsledku. Žáci tak nejsou srovnáváni mezi sebou, ale ve vztahu ke zvládnutí kritérií práce, což lze označit za spravedlivý přístup učitele k hodnocení.

Stěžejní rozdělení pro tuto práci je hodnocení **sumativní** a **formativní**. Jelikož se budeme věnovat jejich srovnání v následující kapitole, představíme pouze vymezení daných pojmů. Oba typy hodnocení jsou nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu a častým měřitelným hlediskem České školní inspekce. Čapek (2022) uvádí, že formativní hodnocení formuje osobnost žáka a vztahuje se k průběhu procesu učení. Sumativní naopak označuje za shrnující, jelikož odkazuje na jeho výsledky. Zatímco Ganajová et al. (2022) vnímá formativní hodnocení jako vyjádření se k dosažené úrovni žáka a sdělení doporučení pro jeho pokrok, aktivizaci a motivaci, sumativní hodnocení považuje za zhodnocení výkonu žáka na konci etapy. Můžeme tedy konstatovat, že základní rozdíly se objevují především v jeho časovém charakteru, zaměření a účelu (viz kapitola 2).

Odborná literatura předkládá vícero typů školního hodnocení (Čapek, 2022; Vališová & Kovaříková, 2021; Gavora, 2015; Průcha, Walterová & Mareš, 2013; Zelinová, 2011; Kaloust & Obst, 2001; Slavík, 1999; ...). Jelikož ale nejsou provázané s tématem této práce, nebudeme jim věnovat pozornost. Přesto ale předkládáme názor Koláře & Šikulové (2009, s. 37), kteří tvrdí, že „žádný typ hodnocení nebývá dobrý nebo špatný sám o sobě, vždycky záleží na způsobu a souvislostech jeho pedagogického využití“. Učitelé by měli k hodnocení přistupovat komplexně a zamýšlet se nad jeho vhodností vzhledem k věku žáků, jejich individuálním potřebám, druhu učiva a činnosti. Díky rozmanitému používání vícero typů hodnocení tak dosáhnou potřebné zpětné vazby, která bude nositelem pravdivých informací a návodem pro individuální zlepšení každého žáka. Tuto citaci jsme zároveň vybrali pro provázanost s následující podkapitolou, která se zabývá kritikou současné podoby školního hodnocení.

1.4 Kritika hodnocení v Českém školství

V této podkapitole se budeme zabývat nežádoucími prvky prolínajícími se do aktuálního hodnocení na 1. stupni základních škol. Jeho podobu totiž silně ovlivňuje filozofie a typ školy, její podmínky, přístup učitelů, věk a potřeby žáků a speciální požadavky partnerů školy jako PPP, SPC a další. Kvůli tomu bude každá škola i učitel hodnotit odlišným způsobem, což poukazuje na několik nežádoucích podnětů, které jsou s hodnocením spjaty. Jelikož je školní hodnocení kritizováno z vícero úhlů, vybereme pouze ty prvky, které souvisí s našim tématem, a to s formativním hodnocením.

Na jeden z motivů kritiky školního hodnocení jsme do jisté míry poukázali již v úvodu podkapitoly, a to na fakt, že „hodnocení ve školách a třídách není dostatečně konzistentní,

neboť odpovědnost za stanovení kritérií pro hodnocení žáků má škola“ (Žlábková & Rokos, 2013, s. 329). Vlivem příliš různorodých kritérií tak dochází k zcela odlišnému hodnocení napříč školami po České republice. Tato nejednotnost se prolíná i do konkrétního hodnotícího postupu učitele (Čapek, 2022). Je zcela běžné, že v rámci jedné školy hodnotí každý učitel odlišným způsobem. V případě klasifikace se tato rozmanitost projevuje do rozšiřování pětistupňové škály pomocí mínusů a plusů. Tento podnět opět odkazuje na potřebu učitelů po konkretizaci zpětné vazby a její nejasnost pro žáka. Jestliže totiž kritéria hodnocení nejsou jednoznačně stanovená dopředu, hodnocení žáka tak závisí pouze na subjektivním posouzení učitelem.

Jedním ze stěžejních motivů kritiky pro tuto práci je příliš častá sumativní forma hodnocení (Fryč et al., 2020; Ganajová et. al., 2022; Čapek, 2022...) a nedostatečná soustředěnost na kvalitu průběžného hodnocení (ČŠI, 2022). Pro přesnost tvrzení je nutno podotknout, že není problém v sumativní formě hodnocení jako takové, ale v jeho četnosti. Učitelé hodnotí žáky příliš často sumativně a považují jej za stěžejní hodnocení pro žákův proces učení. „Sumativní hodnocení většinou nepostihuje jemné nuance žákova postupu a nerozlišuje mezi hlubokým nepochopením látky a prostou chybou žáka, kde obojí má za následek špatné řešení problému a mnohdy i stejnou známku“ (Bartošek et al., 2021, s. 7). Právě její nedostatečná schopnost všítat si menších pokroků je autory tolik kritizována. Ve školní praxi je tedy možné, že žák získává na vysvědčení stejné hodnocení jako minulý rok, a to i přes jeho zlepšení. Kolář & Šikulová (2009) ale upozorňují na to, že nelze zcela odstranit sumativní formu hodnocení, jelikož je potřebná a nejednalo by se o řešení daných problémů. Za vhodné naopak považují ji prolínat s jinými typy hodnocení, které se více vztahují k průběhu procesu učení.

Poslední motiv kritiky, který zmíníme vychází z konstruktivistického modelu výuky, jejíž základ tvoří získání vlastní zkušenosti a aktivizování žáků ve výuce (Čapek, 2022; Ganajová et. al., 2022). Aktivnost jako jeden z didaktických principů, který hlásal již Platón, Aristoteles, Komenský, se stal znakem pedagogického reformismu a charakteristikou konstruktivistického pojetí výuky. Učitel by měl vytvořit takové podmínky, které budou žáky aktivizovat a motivovat k činnosti, a to jak ve vztahu k učivu, tak i hodnocení. Kritika se tedy opírá i přílišné aktivní zapojení učitele a minimální účast žáka na hodnocení. Ten se stává pouhým pasivním příjemcem. Šafránková (2019) nabízí řešení problému pomocí zapojení žáků, ať už v podobě sebehodnocení či hodnocení spolužáků, učitele a připravené výuky (viz. podkapitola 2.3).

Tyto tři podněty kritiky se stávají motivem pro zamýšlení se nad správnou podobou školního hodnocení. Východiskem pro uvedenou kritiku se stává poskytování komplexního hodnocení, které bude dostatečnou zpětnou vazbou jak pro žáky, tak i pro učitele. Vhodný způsob představuje zařazování formativního hodnocení, které aktivizuje žáky, motivuje je k dosažení úspěchu, neporovnává je a soustředí se na poskytování individuální zpětné vazby, aby každý mohl dosáhnout úspěchu. Z toho důvodu věnujeme následující kapitolu právě formativnímu hodnocení, které nabízí možnost řešení výše uvedených podnětů kritiky a bude zásadní pro empirickou část diplomové práce.

2 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

V předchozí kapitole jsme se věnovali obecnému vymezení hodnocení a všech jeho podstatných zákonitostí. Nyní se konkrétně zaměříme na specifický způsob formativního hodnocení, které je podle ČŠI (2021) nezbytnou nutností výchovně vzdělávacího procesu.

Pojem formativní hodnocení pochází z latinského slova *formo*, které v překladu znamená formovat, budovat či tvořit (Starý, Laufková et al. 2016; Laufková & Vondráková, 2021). Jelikož pojem není ustálený, často se můžeme setkat s jeho nahrazením termínem alternativní, průběžné, zpětnovazební, korektivní či hodnocení pro učení (Laufková & Vondráková, 2021; Slavík, 1999). Podobná situace nastává i v zahraničí, kde je označováno za *Formative assessment* či *Assessment for learning* (Bailey & Heritage, 2018; Boyle & Charles, 2014; Torrance, 2012).

Neustálenost pojmu se promítá i do jeho vymezení. Díky tomu odborná literatura předkládá jeho různé pojetí na základě subjektivního vnímání autora (William & Leahyová, 2016; Bennett, 2011). Právě tyto nesrovnalosti zapříčiňují jeho nejrozumnější interpretace a hodnocení se tak pro učitelé stává komplikované na pochopení. Z toho důvodu představíme několik vybraných definic formativního hodnocení a následně z nich vyvodíme shodné a rozdílné myšlenky, abychom utvořili komplexní pohled na problematiku.

- Formativní hodnocení je „hodnocení zaměřené na rozvoj a podporu učení žáků“ (Šafránková, 2019, s. 227);
- „takové hodnocení, které žákům poskytuje relevantní informace pro jejich pokroky v učení“ (Starý, Laufková et al., 2016, s. 16);
- „formativní hodnocení se zaměřuje na žáka a jeho vzdělávací potřeby v průběhu procesu učení“ (Vincejová, 2020, s. 6);
- hodnocení, které se „zaměřuje na pokrok každého žáka, podporuje proces učení a vede k přebírání odpovědnosti za vlastní výsledky i cestě k jejich dosažení“ (Fryč et al., 2022, s. 18);
- „průběžné či denní hodnocení, které přináší užitečnou informaci učitelům, rodičům i dítěti o jeho aktuálním stavu vědomostí a dovedností v procesu učení“ (Laufková & Vondráková, 2021, s. 7);
- „způsob plánování, realizace a reflexe výuky, který má za cíl pomáhat žákům v procesu učení“ (Bartošek et al., 2021, s. 4).

Na základě výše uvedeného, ale i dalších definic, zaznamenáváme čtyři základní charakteristiky formativního hodnocení, které nyní představíme.

Zprvce se jedná o načasování, které odborníci označují za průběžné (např. Laufková, 2017a; Spurná, 2019; Ganajová et al., 2022; ...) To znamená, že formativní hodnocení, dále FH, je realizováno v průběhu procesu učení a do centra pozornosti se dostává samotný žák. Podle Vincejové (2020) se jeho průběžná forma vyznačuje především snahou učitele zachytit dosaženou úroveň žáka a následně tomu podmínit chod výuky. Tyto informace tak ovlivňují nejen volbu metod, ale i způsob komunikace a obsah zpětné vazby.

Jeho adresátem je primárně žák (např. Vincejová, 2020; Spurná, 2019; ...). Zatímco jiné typy hodnocení slouží především zákonným zástupcům, učitelům, vedení školy či dalším institucím, formativní hodnocení soustředí svoji pozornost na žáka a jeho individuální potřeby. To potvrzují i Starý, Laufková et al., (2016), když upozorňují na nutnost žákova porozumění zpětné vazbě, aby sám dokázal organizovat své učení. Prostřednictvím zpětné vazby tak získává informace o získaných znalostech, dovednostech, ale také doporučení pro další rozvoj. Zpětná vazba se stává jeho majetkem a jen on sám se musí rozhodnout, jak bude dále postupovat.

Soustředí se na rozvoj a pokrok žáka (např. Strategie 2030+, 2022; Starý, Laufková et al., 2016; Crossouard & Pryor, 2012; ...). Každý žák je jiný, vyniká v jedné oblasti více než ve druhé, a vyhovuje mu odlišný způsob učení. Proto by měl učitel žáky hodnotit na základě komparace s jeho předchozí úrovní, nikoli s ostatními spolužáky. Díky tomu, že bude učitel znát své žáky, jejich zájmy, radosti, zkušenosti, znalosti, ale i nedostatky, dokáže je posouvat kupředu. Rozvoji a pokroku se věnují i William & Leahyová (2016), kteří upozorňují na potřebu jejich průběžného zaznamenávání. Žák si tak snáze dokáže uvědomit cestu, kterou již zvládl podstoupit a identifikovat překážky, které překonal. Zároveň bude schopen vnímat své pokroky, organizovat svůj proces učení a přebírat za něj zodpovědnost (Bartošek et al., 2021; Edukační laboratoř, 2019; Hausenblas, 2012).

Posledním charakteristickým znakem je poskytování okamžité zpětné vazby (např. Laufková & Vondráková, 2021; Samková et al., 2021; Kratochvílová, 2011). Ta totiž přináší informace ovlivňující postupy a strategie, které učitel a žáci volí. Starý, Laufková et al., (2016) zároveň poukazují na nutnost formativního charakteru zpětné vazby, který motivuje a aktivizuje žáky k další práci. Jestliže tuto složku neobsahuje, nelze ji považovat za formativní. Její ideální podobu blíže popisují Kolář & Šikulová (2009) jako konkrétní informaci vztahující se k dosažené úrovni žáka a obsahující doporučení pro další práci.

Zpětná vazba tak musí nést znaky aktuálnosti, konkrétnosti a užitečnosti, a to především s přesahem do minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Jelikož vnímáme žáka jako komplexní bytost, která se vyvíjí, učitel se snaží identifikovat nejen jeho pokroky, ale i chyby a utvářet mu takové podmínky, které budou přispívat k jeho všestrannému rozvoji.

Formativní a sumativní hodnocení

Formativní hodnocení je v odborných publikacích charakterizovat pomocí vzájemné komparace se sumativním, se kterým mají učitelé větší uvědomělou zkušenost. Proto i tato práce nebude výjimkou a představíme hlavní rozdíly mezi zmiňovanými typy hodnocení s cílem dosáhnout hlubšího porozumění problematice.

„Když kuchař ochutná polévku, jde o formativní hodnocení, když host ochutná polévku, jde o hodnocení sumativní“ (Stake, 1991, cit. dle Ganajové, 2022, s. 29).

Zatímco za formativní lze považovat „průběžné hodnocení, které slouží učitelům i žákům a jehož hlavním cílem je pomoci žákům v učení“ Laufková (2017a, s. 127), podstata sumativního hodnocení je zcela odlišná. Kolář & Šikulová (2009, s. 33) jej definují jako hodnocení, které „stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém okamžiku, obvykle na konci určitého období vyučování“. Stejného názoru jsou i Vališová & Kasíková (2011) a Kosíková (2011), když tvrdí, že se jedná o finální zhodnocení žákova výkonu. Čapek (2022) navíc uvádí, že tato forma dává učiteli a žákovi dostatečný prostor pro ohlédnutí se v čase a adekvátní zhodnocení celkové práce žáka. Můžeme tedy konstatovat, že sumativní hodnocení informuje žáka, učitele, zákonné zástupce a další příjemce o dosažené úrovni v oblasti znalostí a dovedností. Typickým příkladem může být vysvědčení, test či zkoušení pro uzavření učiva. Pro větší přehlednost základních rozdílů předkládáme tabulku, kterou následně okomentujeme.

Charakteristika	Sumativní hodnocení	Formativní hodnocení
Cíl	změřit výkon žáka na konci procesu shrnout dosažené výkony porovnávat výkony žáků mezi sebou	identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním výuku vylepšit učební výsledky všech žáků
Načasování	konečné (na konci nějaké etapy, studijního období)	průběžné (poskytované v procesu učení)
Účel	assessment of learning (hodnocení učení; kontrola žákova učení)	assessment for learning (hodnocení pro učení; podpora žákova učení)

Komu primárně slouží	učiteli, rodiči, škole, na kterou se žák hlásí, vzdělávací politice	žákovi
Role učitele	měřit úroveň naučeného a udělovat známky	poskytovat okamžitou, konkrétní zpětnou vazbu a podporovat žákovo učení
Zapojení žáků	minimální	žádoucí
Motivace žáků	vnější	vnitřní
Efekt na učení	slabý, prchavý	silný, pozitivní, dlouhodobý

Tabulka 1 Charakteristika sumativního a formativního hodnocení (Slavík, 1999, Bell & Cowie, 2001, Starý, 2006, McMillan, 2007, Chappuis, 2009, cit. dle Starý, Laufková et al., 2016, s. 20)

Uvedená tabulka předkládá několik hlavních rozdílů mezi zmiňovanými typy hodnocení, a to načasování a cíl, které jsou úzce spjaty. Zatímco sumativní hodnocení pouze informuje a shrnuje za určité období, formativní okamžitě informuje a předává rady k individuálnímu pokroku žáka (Bartošek, et. al., 2021; Ganajová et al., 2022). Tato myšlenka tvoří základ pro rozeznání dvou typů hodnocení, díky čemuž zamezíme jejich zaměňování či dokonce mísení dohromady. Za velmi podstatné ale také sledujeme roli učitele a žáka, kterou při hodnocení zastávají. Jelikož sumativní podporuje spíše pasivitu žáků a formativní hodnocení klade důraz na vyšší míru jejich zapojení, lze jej považovat za nositele principu aktivity. Zajímavý rozdíl přináší i motivace žáků na vnitřní a vnější úrovni. Jelikož je sumativní hodnocení závěrečného charakteru, žák je přirozeně motivován k podání co nejlepšího výkonu a získání tak pozitivní zpětné vazby formou klasifikace (zámek), bodů, procent či slovního hodnocení. Oproti tomu formativní hodnocení přispívá k vnitřní motivaci, vlivem sledování vlastního pokroku a cíle, kterého chce žák dosáhnout. Díky tomu se dlouhodobou motivací stává on sám a jeho cesta v procesu učení.

Formativní a sumativní hodnocení jsou pro edukační proces podstatné, jelikož přináší různé informace o znalostech a schopnostech žáků. Díky tomu nelze jednat o nahrazení jednoho typu druhým. Jelikož je ale sumativnímu typu věnována větší pozornost, ve školním prostředí dochází k mylným interpretacím formativního hodnocení. Proto představíme jednotlivé domněnky, které jsou s ním spjaty.

2.1 Mylné představy o formativním hodnocení

Neustálená definice formativního hodnocení nezpůsobuje pouze jeho různorodé vymezení v odborných publikacích, ale přispívá i k mylným domněnkám ve školní praxi. Proto se v této podkapitole budeme zabývat pěti mylnými představami o formativním hodnocení a vyvrátíme je pomocí názorů předních odborníků v problematice.

Formativní hodnocení není pouze poskytování zpětné vazby, ale zahrnuje mnohem více složek práce učitele (např. Edukační laboratoř, 2020c; Bartošek et al., 2021). Přestože je formativní hodnocení spájeno především se zpětnou vazbou, celková koncepce obsahuje stanovování cílů, kritérií, práci s chybou a projevuje se jak v komunikaci s žáky, tak i do jednotlivých fází výuky od plánování až po její reflexi. Formativní hodnocení tedy můžeme označit za oboustrannou komunikaci a komplexní práci učitele a žáka.

Formativní hodnocení není slovní hodnocení (Orság & Sulková, 2020a). Přestože je základem pro zpětnou vazbu slovní komentář, ať v písemné či ústní formě. Starý, Laufková et al. (2016) upozorňují na to, že ne každé slovní hodnocení má formativní charakter. Z tohoto důvodu je potřeba jednotlivé způsoby zpětné vazby rozlišovat.

Známka může být formativní (Starý, Laufková et al., 2016; Polanská, 2022; Slavík, 1999). Zaujal nás rozpor mezi některými odborníky na téma formativní hodnocení a známky, tj. školní klasifikace. Zatímco Vincejová (2020) uvádí, že se jedná o zcela oddělené způsoby hodnocení a nelze je vnímat ve vzájemné koleraci, Starý, Laufková et al., (2016) tuto myšlenku vyvrací. Tvrdí, že známky mohou být formativního charakteru, jestliže jsou doplněny o slovní komentář či opřeny o stanovená kritéria.

Vysvědčení nemůže být formativní (Edukační laboratoř, 2021). Ať už máme na mysli slovní nebo klasifikační vysvědčení, vždy se jedná o hodnocení sumativní. Jelikož je formativní hodnocení předáváno v průběhu v procesu učení a zahrnuje individuální sledování pokroku (Starý, Laufková et al., 2016), nelze za něj považovat vysvědčení.

Formativní hodnocení není pouze pozitivní (např. Torrance, 2012). Jak jsme již uvedli výše, zpětná vazba zahrnuje nejen pozitiva, ale také negativa. Ta jsou ale nazvána jako doporučení, což považujeme za možnou příčinu tohoto názoru.

Tuto podkapitolu uzavřeme názorem Samkové et al. (2021, s. 34), která tvrdí, „aby učitel mohl ve výuce formativní hodnocení efektivně využívat, musí mít jasnou představu o tom, proč toto hodnocení používá a jaký je jeho hlavní smysl“. Formativní hodnocení je

složité svojí rozmanitostí, proto by učitel měl být seznámen s jeho strategiemi, které dokáží zkvalitnit výchovně vzdělávací proces a zároveň jej realizovat na základě vlastního přesvědčení. Pouze v takovém případě dokáže z formativního hodnocení vytěžit maximum.

2.2 Pozitiva a překážky formativního hodnocení

Zatímco jsme se v předchozích podkapitolách zabývali vymezením pojmu formativní hodnocení z více úhlů pohledu, nyní představíme hlavní pozitiva a překážky, která s sebou do výchovně vzdělávacího procesu přináší.

Pozitiva formativního hodnocení

Formativní hodnocení přispívá k pozitivnímu klimatu ve třídě a škole (Starý, Laufková et al., 2016). Klima se utváří dlouhodobě a existuje spousta faktorů, které jej mohou ovlivnit jako přístup učitele, skladba třídy, prostředí školy apod. Jedním z faktorů je i zvolený způsob hodnocení a role učitele či žáka, kterou při něm zastávají (Novotná & Krabsová, 2013). Jestliže ve třídě hodnotí pouze učitel, žáci se postupem času budou stavět odmítavě a považovat jeho soudy za nespravedlivé a subjektivní. Proto se formativní hodnocení snaží o maximální zapojení žáků, ať už formou sebehodnocení nebo vrstevnického hodnocení. Nejen, že tento způsob vede k pozitivnějšímu přijetí zpětné vazby, ale také přispívá k budování lepších vztahů ke spolužákům a učiteli.

Na druhé pozitivum, vztahující se ke zvýšení efektivnosti procesu učení žáků, upozorňuje Ganajová et. al. (2022), Tišťanová (2016), Spurná (2019) a Torrance (2012). Formativní hodnocení do vyučovacího procesu přináší konkrétní zpětnou vazbu, která nese znaky individuality a vysoké míry podpory ze strany učitele. Pokud učitel sleduje jednotlivé pokroky v procesu učení každého žáka, je schopen jim poskytnout takovou zpětnou vazbu, díky které budou vědět, jakým způsobem se dále rozvíjet. S tím souvisí i další benefit, a to výrazné zlepšení u žáků s horšími výsledky (Laufková & Vondráková, 2021; Black & Wiliam, 1998). Nejen, že dostávají přesné instrukce, které je provází procesem učení, ale také si utváří pozitivnější přístup ke škole jako instituci, celoživotnímu vzdělávání a zvyšuje se míra jejich sebedůvěry.

Napomáhá k přijímání hodnocení jako součást školního prostředí, ale i budoucího života (Starý, Laufková et al., 2016). Žáci se učí nejen poskytnout zpětnou vazbu, ale i přijímat ji. Oba procesy jsou náročné, a především u žáků mladšího školního věku je potřeba budovat tuto schopnost postupně, být pro ně příkladným vzorem a předkládat jim správné formulace zpětné vazby. Až poté je může učitel zapojit do procesu hodnocení.

Další pozitivní aspekty FH předkládají Tišťanová (2016), Edukační laboratoř (2020c), Laufková & Vondráková (2021) a Bartošek et al., (2021), když tvrdí, že nevytváří prostor pro srovnávání žáků v rámci jedné třídy ani školy. Pokud učitel hodnotí své žáky formativně, přistupuje k nim individuálně. To znamená, že sleduje jejich pokrok a poskytovaná zpětná vazba se vztahuje k jejich dosavadním zkušenostem. Místo toho, aby srovnával výkony žáků mezi sebou, srovnává je s jeho pokrokem. Každá zpětná vazba je tak ušitá na míru a stává se nositelem individuálního přístupu učitele k žákům (Ganajová et al., 2022; Edukační laboratoř, 2020c; Crossouard & Pryor, 2012).

Formativní hodnocení umožňuje práci s chybou (Bartošek et al., 2021; Starý, Laufková et al., 2016; Orság & Sulková, 2020b). Nemyslíme tím pouhou identifikaci chyby, ale následné doporučení pro žáka, čemu se věnovat a vyvarovat a hledání její příčiny, což je pro učitele mnohdy důležitějším faktorem. Mimo jiné poukazuje na chybu jako přirozenou součást učení a vnímá ji jako přínosnou.

Někteří odborníci nahlíží na pozitiva formativního hodnocení komplexněji a uvádí je do vzájemné souvislosti s rozvojem klíčových kompetencí žáků (Starý, 2006; Laufková, 2016). Ganajová et al. (2022, s. 38) předkládá přehled vybraných kompetencí, které se systematicky rozvíjí, a to „k učení, k řešení problémů, sociální a personální či komunikativní“. Formativní hodnocení totiž utváří prostor pro sdílení vlastních názorů, pocitů, dojmů, argumentaci a poskytování zpětné vazby. Proto se zvyšuje efektivita výkonosti žáků po kognitivní stránce a míra vnitřní motivace.

Podstatný přínos formativního hodnocení uvádí i Hausenblas (2012), který poukazuje na vědomou práci s cíli vzdělávání. Stejného názoru jsou i William & Leahyová (2016) a Edukační laboratoř (2020a), kteří dané hledisko představují jako jednu z hlavních strategií FH. Nejen že utváří prostor pro aktivizaci žáků (Laufková & Vondráková, 2021), ale vede je k přebírání zodpovědnosti za řízení vlastního procesu učení (Samková et al., 2021). Práce s cíli se tak stává běžnou součástí vzdělávání a žáci jsou schopni monitorovat a adekvátně zhodnotit svoji práci a stávající úroveň.

Dalším pozitivem je utváření příznivějšího prostředí pro větší míru spolupráce rodiny a školy (Starý, Laufková et al., 2016). Přestože je zpětná vazba určena primárně žákovi (Vincejová, 2020), jejím příjemcem se stávají i zákonní zástupci žáka, zvláště pokud se jedná o písemnou zpětnou vazbu. Rodič tak dostává konkrétní informace o dosažené úrovni jeho dítěte a podrobný návod, jak jej více podpořit v rozvoji.

Přínosem je i skutečnost, že FH není ovlivněno věkem a učivem (William & Leahyová, 2016). Pro učitelé se tak stává nástrojem aplikovatelným pro děti od předškolního věku až

po jejich konec vzdělávání. Díky tomu, že soustředí svoji pozornost pouze na žáka a jeho individuální pokrok, není nijak ovlivněn učivem.

Mimo jiné FH přináší i pozitivum pro učitele, a to že jej lze použít jako prostředek pro sebereflexi (Čapek, 2014) dosavadních postupů, volby metod, přístupu během výuky a udává směr, kterým má žáky vést v navazujících vyučovacích hodinách.

Překážky formativního hodnocení:

Zatímco výše se naše pozornost soustředila na pozitiva formativního hodnocení, nyní představíme několik překážek, které souvisí s jeho implementací do školního prostředí.

Starý (2006) předkládá tři hlavní překážky formativního hodnocení, a to počet žáků, soustředěnost na učivo a nejednoznačnost výsledků. Mezi počtem žáků a individuálním přístupem existuje vzájemně se ovlivňující závislost. Ve třídě s menším počtem žáků má učitel dostatek prostoru pro snazší zachycení jejich pokroků, podání individuální zpětné vazby a jejich zapojení pomocí sebehodnocení a vrstevnického hodnocení. S rostoucím počtem žáků přichází ale opačný efekt. Proto je pro úspěšnou realizaci formativního hodnocení nutné, aby ve třídě bylo méně žáků. Druhým aspektem je přílišná soustředěnost učitelů na učivo. Tato překážka nesouvisí pouze s přístupem učitelů, ale také s vývojem celé společnosti. Se stále se zvyšujícími nároky učitelé nahrazují některé činnosti jinými a soustředí se tak především na zvládnutí daného učiva, ne na rozvoj měkkých dovedností. Poslední překážkou, kterou autor představuje, je nejednoznačné vyvození výsledků. Formativní hodnocení je dlouhodobý proces (Votavová et al., 2022) a přináší výsledky až po delším časovém úseku. Ty jsou zároveň špatně měřitelné, respektive hůře než jiné typy hodnocení.

Formativní hodnocení s sebou do školního prostředí přináší nespočet pozitiv, které jsou výsledkem efektivní práce s žáky a jejich výrazným rozvojem. Nicméně představuje i překážky, které se stávají argumentací pro aktuální přílišnou sumativní podobu hodnocení. Jelikož jsou ale bariéry z pozice učitele neovlivnitelné, měl by svoji pozornost soustředit především na jeho benefity, které dokáží zkvalitnit výuku a dosáhnout tak tíženého úspěchu žáků, ale i učitele.

2.3 Strategie formativního hodnocení

V této podkapitole se budeme zabývat hlavními myšlenkami formativního hodnocení, které provází práci učitele od samotného plánování výuky, přes její průběh až po reflexi. Nejen že se zaměříme na systematickou práci s cíli, ale také na stanovování kritérií hodnocení, zapojení žáků do hodnocení a podstatu zpětné vazby, kterou lze považovat za vyústění formativního hodnocení.

Podle Williama & Leahyové (2016) se koncepce formativního hodnocení diferencuje do pěti strategií, které na sebe plynule navazují a jsou na sobě závislé. Jen díky nim je učitel schopný poskytovat komplexní zpětnou vazbu, kterou žáci vnímají jako prostředek k vlastnímu pokroku. Pro větší přehlednost uvádíme zmiňované strategie v tabulce.

	Kam žák směřuje	Kde je právě teď	Jak se tam dostane
Učitel	Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu	Organizování efektivní třídní diskuze, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení	Poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení a posouvá je vpřed
Spolužák		Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem	
Žák		Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení	

Tabulka 2 Pět klíčových strategií formativního hodnocení (Leahyová et al., 2005, cit. dle William & Leahyová, 2016, s. 11)

Tabulka představuje tři základní otázky formativního hodnocení, na které navazují níže popsané strategie. Proto budeme věnovat pozornost nejdříve nim.

KAM jdu/ směřuji?

- Poskytovat žákům jasné a srozumitelné výchovně – vzdělávací cíle.
- Používat příklady úspěšné a slabé práce.

KDE se právě nacházím?

- Kritéria hodnocení, různé podoby zpětné vazby, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení.
- Využívat techniky, které napomáhají identifikovat současnou žakovu úroveň.

JAK se dostanu k cíli?

- Kladení otázek, dovednost sebereflexe, vést žáky k přepracování práce, koncept lešení (scaffolding) apod.
- Používat techniky, které pomáhají žákům dosáhnout stanoveného výchovně – vzdělávací cíle (Starý, Laufková et al., 2016, s. 25-26).

Tyto otázky lze považovat za cestu, která učitele a žáky v procesu učení čeká. Na jejím počátku učitel stanoví cíl, kterého chtějí společně dosáhnout. Poté učitel ověří znalosti žáků o tématu společně naplánují jednotlivé kroky, jak cíle dosáhnout. Tento proces je dlouhodobějšího charakteru, a proto v sobě obsahuje více strategií, kterým se budeme věnovat následovně. Ty vymezíme jak z teoretického, tak i praktického hlediska. Kooperace obou pohledů umožní již zmiňovaný komplexní vhled do tématu.

1. Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu:

První strategie formativního hodnocení je orientovaná na budoucnost a jejím základem je práce s učebními cíli a kritérii úspěchu. Ty jsou nedílnou součástí pro porozumění učebnímu procesu ze strany žáků. Díky nim totiž „vědí, co se od nich očekává“ (Starý, 2006, s. 3), pocítují méně stresu z neznáma a jsou vnitřně motivováni.

Na počátku edukačního procesu je nutné stanovit cíl vzdělávání (Slavík, 1999). Bez něj by vyučovací hodiny, práce učitele a učení žáka ztratily směr. Proto jej lze považovat za základní rámec, který usnadní plánování výuky, sledování pokroku žáků, formulaci kritérií a jejich následné zhodnocení (Starý, Laufková et al., 2016). V pedagogické praxi se ale ukazuje, že formulace cílů je pro učitele obtížná, a proto je tato strategie považována za nejnáročnější (William & Leahyová, 2016). Za vzdělávací cíl nelze považovat téma vyučovací hodiny, ale „znalosti, vědomosti, dovednosti, postoje“ (Starý, Laufková, et al., 2016, s. 40), které žáci nabývají v průběhu procesu učení.

Správně formulovaný vzdělávací cíl by měl být:

- přiměřený věku žáků (Edukační laboratoř, 2020a) a jejich slovní zásobě;
- jednoznačný (např. Vincejová, 2020);
- dosažitelný (Kolář & Šikulová, 2009);
- adresovaný žákovi (např. Starý, Laufková, et al., 2016);
- a v rovině kognitivní, afektivní a psychomotorické (např. Laufková, 2017a).

Z výše uvedeného vyplývá, že formativní hodnocení se zabývá konkrétními cíli, které se vztahují k procesu učení jednotlivých žáků. Díky jejich správné formulaci si tak žáci dokáží snáze představit, čeho mají dosáhnout a přebírají zodpovědnost za své učení.

Společně s cíli je třeba vyzdvihnout úlohu již zmiňovaných kritérií hodnocení či kritérií úspěchu. Ty jsou podle Kratochvílové (2011) podstatou konkrétní a objektivní zpětné vazby. Již z názvu vyplývá, že umožňují posouzení, zda a do jaké míry žák dosáhl stanoveného cíle.

Díky nim učitel dokáže identifikovat úroveň žáka a vytvořit mu takové podmínky, které povedou k dalšímu rozvoji. Kadlecová (2011) konkretizuje kritéria jako popis ideální práce, který představuje požadavky pro všechny žáky. Díky upřesnění indikátorů tak mohou splnit očekávání učitele a zažít úspěch. Zároveň tvoří vhodný prostředek pro sebehodnocení a vrstevnické hodnocení (Vincejová, 2020; Edukační laboratoř, 2020b).

Techniky FH vztahující se k cílům a kritériím nabízí Starý, Laufková et al. (2016) a Bartošek et al. (2021). Jedná se o dokončení nedokončených vět, otázky v závěru výuky, ověřovací techniky či společnou tvorbu kritérií (Orság & Sulková, 2021b).

Proč je tedy důležité věnovat pozornost cílům a kritériím úspěchu? Na tento podnět odpovídá Laufková (2017a, s. 128), když tvrdí, že „promyšlenost cílů a kritérií hodnocení pomáhá zefektivnit a zkvalitnit podávání zpětné vazby“. Abychom realizovali formativní hodnocení správně, musíme zohlednit všechny jeho strategie a postupně je promítat do výuky. Pokud totiž učitel chce podávat kvalitní a pro žáky přínosnou zpětnou vazbu, musí vědět, kam jejich učení směřuje.

2. Organizování efektivní třídní diskuze, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení

Jakmile je stanovený cíl vzdělávání a formulovaná kritéria úspěchu, vracíme se zpět do přítomnosti, a to k diagnostice stávající úrovně žákových znalostí, dovedností, postojů apod. William & Leahyová (2016) tvrdí, že „je pro kvalitní učení zásadní, abychom se přesvědčovali o tom, co naši žáci skutečně znají“. Díky tomu učitel dokáže realizovat kvalitní práci podmíněnou individuálními potřebami jednotlivých žáků.

Jedna ze základních technik, jak může učitel ověřit znalosti žáků, je pokládání otázek během výuky. S tím je ale spjato riziko pouze některých aktivních žáků, proto William (2011) představuje vhodný způsob, jak jej vyřešit, a to pomocí náhodného výběru. Vhodnou technikou může být losování dřívěk z kelímku se jmény či čísly žáků (William & Leahyová, 2016). Učitel nejdříve řekne otázku, náhodně vylosuje jedno z dřívěk, a po žákově odpovědi dřívko vloží zpět do nádoby. Díky tomu budou žáci neustále v pozoru a snažit se přispívat svými podněty.

Technik k rozvíjení diskuze, sdělování názorů a zjišťování úrovně žáků existuje celá řada (viz kap. 2.4). Než ale přejdeme k další strategii, chceme upozornit na již zmiňovaný dlouhodobý charakter formativního hodnocení. S touto strategií se totiž pojí i potřeba zaznamenávat pokrok žáka, jakožto jeden ze základních rysů formativního hodnocení.

K němu nám může sloužit mapa učebního pokroku, kompetenční mřížka, balanční kruhy či systematická práce s portfoliem žáka.

3. Poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení a posouvá je vpřed

Třetí strategie se zabývá „jádrém formativního hodnocení“ (Starý, 2006, s. 4), a to zpětnou vazbou, též známou pod termínem feedback. Učitelé a žáci běžně komentují výtvořky ostatních, jejich výkon, činnosti, aktivitu, a proto lze podle Šed'ové et al., (2019) zpětná vazba považovat za základní prvek komunikace ve školní třídě. Její formativní charakter se vyznačuje především podporou procesu učení žáka, a to pomocí předávání konkrétních informací směřujících k dalšímu rozvoji. Laufková (2017b, s.94) ji popisuje jako komunikaci mezi žákem a učitelem, kdy „společně diskutují o průběhu činnosti a společně navrhnou cesty k nápravě chyb tak, aby žák došel k vytyčenému cíli“. Starý, Laufková et al., (2016, s. 60) ji označují za „informace, kterou učící se jedinec dostává od někoho jako reakci na svůj výkon“. Jejím cílem se tak stává zohlednění komplexního výstupu žáka a upozornit nejen na nedostatky, ale i kvality. Orság & Sulková (2021b) konkretizují její obsah jako upozornění na silné a slabé stránky žáka, společně s doporučením jednotlivých kroků, jak docílit stanoveného cíle. Díky tomu bude žák „vědět, kde se právě nachází a také co má dělat, aby se něčemu novému naučil“ (Starý, Laufková et al., 2016, s. 12).

Jak by tedy měla vypadat formativní zpětná vazba, která poskytne žákům potřebné informace?

- Upozorňuje na pozitiva a negativa, která předkládá jako doporučení pro další rozvoj (např. Starý, Laufková et al., 2016);
- je konkrétní (např. Čechová, 2009);
- je formulována popisným jazykem (např. Kratochvílová, 2011);
- a měla by žáky podněcovat k aktivitě (např. Košťálová et al., 2008).

Formativní hodnocení je realizováno ve dvou rovinách. Její průběh totiž neznamená pouze časové hledisko vyučovací hodiny, ale celkový proces získávání informací, až po jejich zhodnocení sumativní formou. Proto Starý, Laufková et al. (2016) upozorňují na dva typy zpětné vazby, a to okamžitou reakci na podnět, nebo její předávání s odstupem času. Za její součást můžeme tedy označit jak rychlé signály, tak i ústní či písemný komentář. Tomu jsou podmíněné techniky jako semafor, barevné lístečky či emotikony. Bartošek et al.

(2021) ale upozorňuje na skutečnost, že takové hodnocení musí být doplněno o komentář, aby bylo konkrétní.

Již zmiňovaný komentář je podstatným hlediskem FH. Přestože se může zdát, že poskytování zpětné vazby je snadné, Starý, Laufková et al., 2016) tento názor vyvrací, když pojednávají o její vysoké náročnosti na formulaci. Její špatná podoba totiž dokáže přinést více škody než užitku. Z tohoto důvodu se budeme věnovat správné formulaci zpětné vazby. Ve školním prostředí se vyskytuje hodnocení dvojího typu, a to posuzující a popisné (Košťálová et al., 2008). Zatímco posuzující formulace hodnotí žáka, jeho osobnost a vlastnosti, popisná se soustředí na vykonanou práci a činnost (Kratochvílová, 2011). Formativní hodnocení je tedy popisného charakteru, předává konkrétní informace, aktivizuje žáky a motivuje je. Košťálová et al. (2008) navíc uvádí hlediska, která lze v popisné zpětné vazbě obsáhnout, a to pokrok, pocity a podněty, které lze vnímat na první pohled.

Práce s chybou: Ve školním prostředí je zpětná vazba spojována i s chybou. Ta má totiž ve formativním hodnocení své podstatné místo. Slavík (1999, s. 71) chápe chybu jako „všechno, co se odchyluje od (nej)lepšího postupu nebo výsledku, tj. od hodnoty“. Lze ji tedy považovat za ukazatel dosažené úrovně žáka, který je důležitým krokem v procesu učení. Pro naši práci je ale podstatnější názor Koláře & Šikulové (2009), kteří poukazují na dva přístupy k chybě, a to pozitivní a negativní. Koncepce formativního hodnocení nahlíží na chybu jako na nedílnou součást průběhu učení, díky které může žák dosáhnout lepšího výsledku a napomáhá k uvědomování si vlastního jednání.

Konkrétní techniky, jak pracovat s chybou představuje William (2011), a to označení chyby pomocí tečky na začátek řádku tam, kde se chyba nachází, či kategorizování chyb ze strany žáků. V obou případech musí žáci chybu vyhledat, opravit a vyvodit závěry, v jaké oblasti méně/více chybovali.

4. Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem

Zatímco v tradičním pojetí hodnocení existuje pouze jeden hodnotitel = učitel, inovativní pojetí společně s koncepcí formativního hodnocení klade důraz na odstranění učitelovy mocenské pozice a umožnění ostatním účastníkům výchovně vzdělávacího procesu podílet se na hodnocení výkonu spolužáků.

Pojem vrstevnické či vzájemné hodnocení vychází z podstaty vzájemného učení (Laufková, 2016) a lze vymezit jako zpětná vazba poskytnutá spolužákem, která je specifická svojí úrovní jazyka (Orság & Sulková, 2021a). Jelikož každý žák přichází

do prostředí třídy s odlišnými znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi, názory a hodnotami, vytváří se ve vyučovacích hodinách prostor pro jejich zapojení, kdy se učí od sebe navzájem a poskytují si vzájemnou zpětnou vazbu. S výše uvedeným souhlasí i Rokos et al. (2016), který vzájemné hodnocení mezi žáky vymezuje jako hodnocení výkonu a práce spolužáka, které stojí na základě srovnávání s cíli a kritérii. Nejen, že zpětnou vazbu charakterizuje společná jazyková úroveň žáků, ale také nese znaky spravedlnosti a podpory. Podle Williama & Leahyové (2016) zároveň vede k rozvoji komunikační kompetence, vštěpování si správné formulace zpětné vazby a získávání schopnosti přijímat zpětnou vazbu, ať pozitivní či negativní.

Formativní hodnocení tedy napomáhá k budování pozitivního klimatu a vrstevnické hodnocení lze považovat za jednu z technik, jak toho docílit. Umět ale poskytovat přínosnou zpětnou vazbu je pro každého jedince náročné, a proto lze předpokládat, že i počáteční snahy žáků nebudou výjimkou. William & Leahyová (2016) představují několik rad, jak se vzájemným hodnocením začít, a to vymezením pravidel, realizováním diskuze nad výroky a hodnocením anonymních vzorů práce. Konkrétní technikou, která může žákům napomoc v začátcích poskytování zpětné vazby, je například Dvě hvězdičky a jedno přání. Ta se podle autorů Starého & Laufkové et al. (2016) vyznačuje písemnou zpětnou vazbou, kdy mají žáci za úkol napsat za každou hvězdičku pozitivně laděný komentář a k přání námět na doporučení.

5. Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení

Jestliže učitel vede žáky k přebírání zodpovědnosti za své učení, uvědomování si vlastního pokroku a rozvíjení zájmu o vzdělávání, pojednáváme o poslední strategii formativního hodnocení. Tu považujeme za vyústění všech předchozích strategií. William & Leahyová (2016) ji popisují jako fázi, kdy žáci spolurozhodují, vnímají vlastní pokrok, výchovně vzdělávací cíle a považují zpětnou vazbu za přínos, proto ji poskytují sobě, ale i ostatním. S tím je spjat i pohled Slavíka (1999, s. 112–113), který pojednává o rozvíjení autonomie ve vzdělávání, když tvrdí, že „formativní hodnocení je prvním krokem na cestě k žakovu autonomnímu hodnocení, protože za jeho pomoci se žák dozví, později i sám rozpoznává, co je v jeho práci dobře a má to rozvíjet a co případně má napravit“.

Jednou ze základních technik, jak podpořit rozvoj této strategie je vést žáky k sebehodnocení (Rokos et al., 2016). To definuje Průcha, Walterová & Mareš (2013, s. 258) jako „každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe“. Konkrétnější vymezení poté nabízí Kratochvílová (2011, s. 79), když uvádí, že „sebehodnocení je hodnocení svěřené

žákovi, jehož prostřednictvím sám žák porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli“. Umět se ohodnotit je jedna z nejnáročnějších schopností. Jestliže ji ale učitel u žáků systematicky rozvíjí, lze předpokládat, že postupem času budou žáci schopni adekvátně zhodnotit svoji práci bez známek podceňování či nadhodnocování. Gavora (2019) navíc uvádí, že sebehodnocení je prostředek pro zkvalitnění učení žáka.

Těchto pět strategií, které uvádí William & Leahyová (2016) poukazují na praktickou stránku implementace formativního hodnocení do výuky. Zároveň potvrzuje výše uvedené tvrzení, které jej označovalo za komplexní práci učitele a žáka. Společně s uvedenými strategiemi vnímáme potřebu uvést i konkrétní techniky, díky kterým jsou rozvíjeny přímo ve výchovně vzdělávacím procesu. Z toho důvodu v navazující podkapitole představíme vybrané techniky formativního hodnocení aplikovatelné na 1. stupni ZŠ.

2.4 Techniky formativního hodnocení

V této podkapitole uvedeme vybrané techniky (William & Leahyová, 2016), metody (Laufová, 2017a) či nástroje (Boyle & Charles, 2014; Ganajová et al., 2022) formativního hodnocení, které jsou snáze aplikovatelné na 1. stupni základních škol. Jelikož stejně jako pojem formativní hodnocení i termín zastřešující jeho praktickou podobu není ustálen, rozhodli jsme se používat pouze jedno označení, a to technika, které považujeme za dostatečně vystihující.

Jednotlivé techniky rozvíjí jednu či více strategií zároveň, proto podkapitolu diferencujeme do čtyř stěžejních oblastí, a to techniky ověřující znalosti, zpětné vazby, zaznamenávání pokroku žáka a další, které usnadňují průběh FH.

Vybrané techniky ověřující znalosti žáků

Basketbal: Diskuze představující hru basketbalu, kdy učitel vyzve žáka k odpovědi na svoji otázku a místo toho, aby ji ohodnotil a položil další, vyzve jiného žáka, aby odpověď zhodnotil, popřípadě něco doplnil (Dryer, 2022; William & Leahyová, 2016).

What did we learn today? Shrnutí vyučovací hodiny je klíčové, a to především na počátku vyvození nového učiva či před následujícím ověřením znalostí žáků. William (2011) uvádí techniku, která učiteli poskytne zpětnou vazbu o tom, co se žáci z dané hodiny naučili. Její realizace probíhá ve skupinách, kdy každá z nich napíše seznam podnětů, které se naučila. Počet bodů by měl být roven počtu skupin. V závěru totiž každá dostane možnost sdělit jeden ze zaznamenaných podnětů.

Tříbarevný test: Tento test slouží jako předstupeň před finálním testem a není hodnocen se strany učitele. Jeho provedení spočívá v postupném vyplňování, kdy žáci nejdříve sami doplní to, co ví, poté si vezmou jinou barvu psací potřeby a doplní si odpovědi při práci ve dvojici či skupině. V závěru opět vymění barvu a doplní informace pomocí knih, učebnice, prezentace a dalších materiálů (Orság, 2020).

Hot – Seat Questioning: Horké křeslo je technika založená na náhodném zkoušení jednoho z žáků, který tzv. sedí v horkém křesle. Zatímco se učitel ptá konkrétního žáka na jednotlivé otázky k tématu, ostatní dávají pozor, jelikož na konci aktivity se náhodně vylosuje další žák, který shrne vyřčené poznatky spolužákem (William & Leahová, 2016). William (2011) ale upozorňuje, že se nejedná o povrchové zkoušení, ba o hloubkové porozumění žakových myšlenek vztahující se k problematice. Učitel nepřechází z jednoho tématu na druhé, ale snaží se více rozvíjet žakovy odpovědi a zjistit tak, co si o učivu opravdu myslí.

Rohy ABCD: Tato technika je specifická tím, že každý žák odpovídá podle svého uvážení a učitel získá rychlý přehled o tom, jak žáci učivo pochopili. Učitel se zeptá na otázku a řekne nebo napíše na tabuli čtyři možnosti odpovědi. Každá z nich má předem domluvený roh místnosti. Ti žáci, kteří souhlasí s odpovědí A, se přemístí do téhož rohu apod. (William & Leahová, 2016).

Vybrané techniky zpětné vazby

Semafor: Technika, která slouží k rychlé zpětné vazbě a má různé podoby, ať už s využitím smajlíků, kelímků či jiného značení. Její specifikum tkví v barevném provedení, stejně jako u semaforu, kdy každá barva znamená konkrétní stanovisko opírající se o znalost, porozumění či emoční naladění žáka (Starý, Laufková et al., 2016). Zatímco červená značí neznalost nebo neporozumění učivu, žlutá jistě porozumění s nutností dalšího procvičení a zelená porozumění nevyžadující pomoc. Na pokyn či otázku učitele žáci dávají najevo, jak se jim daří. Obměnou může být využití dvou barevných kelímků (William, 2011) či zeleno – červených karet (Starý, Laufková et al., 2016), které mají žáci na lavici během samostatné práce. Učitel tak v rámci okamžité zpětné vazby ví, kdo z žáků potřebuje pomoc a kdo si s úkolem ví rady.

Zpětná vazba s pomocí grafických symbolů: Tento způsob zpětné vazby probíhá za pomoci obrázků a symbolů, kdy žáci jeden z nich označí za popisující jejich náladu, znalost, splnění úkolu apod. (Starý, Laufková et al., 2016). Čapek (2015) zdůrazňuje její

pozitiva, a to menší náročnost na pochopení významu symbolů, proto je využitelný již u mladších žáků. Kratochvílová (2011) zároveň poukazuje na nutnost stanovení kritérií. Pro příklad uvádíme následující:



Práce se mi povedla, zcela přesně a bez pomoci druhých jsem splnil zadaný úkol. Jsem se sebou spokojen.



Práce se mi povedla, zadání úkolu jsem splnil sám, ale musel jsem se poradit.



Splnil jsme zadání úkolu s pomocí, ale umím pracovat lépe.



Nepodařilo se mi splnit úkol, nejsem se svou prací spokojen.

Grafické hodnocení (Švrčková, 2007, cit. dle Kratochvílová, 2011, s. 37, upraveno)

Pohyby a gesta: Jednou z nejběžnějších okamžitých zpětných vazeb, které se využívají již od počátku základní školy, je reakce pomocí předem domluveného pohybu či gesta. Košťálová et al. (2008) uvádí konkrétní příklady zapojení práce s tělem, a to zvedání rukou, nohou, výskoky apod. Žáci tak dávají najevo pomocí rychlé reakce gest, jak se jim výuka líbila, jak pracovali, jak si jsou jistí v daném učivu.

Vzájemné hodnocení domácích úkolů: Technika postavená na vzájemném hodnocení úkolů spolužáky učí hodnotit práci ostatních podle kritérií (William & Leahyová, 2016; Starý, Laufková et al., 2016), což je základ ústní zpětné vazby. Podle Williama (2011) navíc vede žáky k plnění svých povinností poctivěji, jelikož jim záleží na názoru spolužáků.

Choose – swap – choose (překlad: vyber – vyměň – vyber): Snáze aplikovatelnou technikou již do 1. ročníku je sebehodnocení pomocí vybrání a zakroužkování nejlépe zvládnuté varianty například písmena. Poté si spolužáci práci vymění a zrealizují to stejné, tentokrát v podobě vrstevnického hodnocení. V závěru si žáci vymění názory, proč zakroužkovali dané písmeno (William, 2011).

Propustky: Technika též známá jako „exit cards“ (Regier, 2012, s. 13) či „the exit ticket“ (Dryer, 2022), která slouží jako propustka z vyučovací hodiny. Učitel položí žákům uzavřenou nebo otevřenou otázku, ti napíší odpověď na kus papíru a odevzdají ji učiteli. Na jejich základě poté učitel reflektuje svoje postupy a plánuje další kroky.

3-2-1: Technika, která specifikuje zpětnou vazbu a má mnoho využití je 3–2–1. Dryer (2022) a Dougherty (2013) ji popisují jako konstatování tří nových informací, dvou překvapujících a jedné otázky na učitele či návrh, co by ho k tématu zajímalo.

Vybrané techniky zaznamenávající pokrok žáka

Portfolio: Čechová (2009, s. 30) definuje žákovské portfolio jako „uspořádaný soubor prací žáka za určitou dobu výuky, poskytuje rozmanité informace o jeho zkušenostech a pracovních výsledcích“. S tím souhlasí i Kratochvílová (2011, s. 69), která více konkretizuje jeho specifika, když uvádí, že „umožňuje průběžně sledovat vývoj žáka“. Ve školním prostředí se můžeme setkat s více druhy jednotlivých portfolio, ale ne všechny vedou k formativní zpětné vazbě a průběžné práci s ním. Podle Williama (2011) je hlavním znakem takového portfolio nenahrazování předchozích prací novými, tj. lepšími. Díky tomu dokáže jedinec vidět svůj pokrok a snáze se mu o něm bude diskutovat v rozhovoru s učiteli, ale i rodiči. Takové portfolio nazývají odborníci jako hodnotící (Kratochvílová, 2011), pracovní (Starý, Laufková et al., 2016) či učební (William, 2011) a jeho cílem je nejen sbírání důkazů o učení žáka, ale také „vést žáky k samostatnému třídění svých prací, tedy posuzování jejich důležitosti, a k reálnému formativnímu sebehodnocení“ (NPI, 2021).

Grafické hodnocení: Poněkud odlišnou formou grafického hodnocení je znázornění schodů, které zaznamenává aktuální úroveň žáka a pokrok směrem k dosažení stanoveného cíle, tzv. nejvyššího schodu (Laufková & Novotná, 2014; Novotná & Krabsová, 2013).

Mapa učebního pokroku: Mapa učebního pokroku (MUP) je pomůckou pro přehledné pozorování individuálního pokroku každého žáka, jelikož „zachycuje proces, kterým žák prochází při osvojování znalostí a dovedností v dané oblasti“ (Scio, 2014, s. 6). Ježková podle Bartošek et al. (2021, s. 15) konkretizuje, jak probíhá práce s MPU, když uvádí „každý žák pracuje se svou mapou v daném předmětu. V mapě jsou uvedeny očekávané cíle a žáci si postupně dokreslují dosažené stupně“. Můžeme tedy konstatovat, že se jedná o pomůcku, která je vizuálně zpracovaná pro každého žáka a obsahuje cestu z jednotlivých témat učiva či menších cílů směřující k hlavnímu cíli, kterého mají žáci dosáhnout. Každý žák tedy individuálně zaznamenává, v jakém učivu si je jistý. Nejen že tak dokáže reflektovat svoji dosaženou úroveň, ale zároveň vidí, co již zvládl, a co ho čeká. Díky této konkretizaci mohou být žáci více motivovaní a pociťovat méně stresu z neznámého.

Vybrané techniky napomáhající průběhu formativního hodnocení

C3B4ME: Název této techniky pochází z anglického jazyka a znamená „see three before me“ (William, 2011, s. 138). Její hlavní myšlenka je ta, že učitelů je ve třídě spousta a aktivně tak podněcuje žáky k zapojení do hodnocení (William, 2011).

Beach ball: Technika vyžadující plážový míč napomáhá k řízené diskuzi. Dougherty (2013) ji popisuje jako proces, kdy žák chytne míč, na kterém je napsáno několik informací či otázek a na tu nejbližší jeho pravému či levému palci odpoví.

Homework help board: Další technika, která se zaměřuje na domácí úkoly je opět vázána na vzájemnou pomoc žáků ve třídě. Před začátkem vyučování žák, který si nevěděl rady s úkolem napíše na tabulku svoji otázku, a ten žák, který zná odpověď mu jde pomoci (William, 2011). Právě tato technika napomáhá k utváření pozitivnějšího klimatu a učí žáky, aby se nebáli zeptat či říct o pomoc, když to potřebují.

If You ´ve Learned it, Help Someone Who Hasn´t (William, 2011, s. 142): Tato technika či přístup vede žáky k neustálé aktivitě a zároveň pomoci ostatním. Jakmile má žák svoji práci hotovou, jde pomoci spolužákům.

Více technik formativního hodnocení uvádí William (2011), William & Leahyová (2016), Starý, Laufková et al. (2016), Wood (2021), Dryer (2022), Regier (2012), Dodge (2009), Dougherty (2013) a další.

V kapitole s názvem formativní hodnocení jsme vymezili pojem, s ním spjaté mylné představy, pozitiva a překážky, které přináší a praktickou stránku jeho implementace do školního prostředí. Proto se tato podkapitola stane podkladem pro výzkumnou část, ve které se budeme zabývat způsobem využití formativního hodnocení ve výuce na 1. stupni základních škol.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÁ ČÁST ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

Celou teoretickou část diplomové práce prolíná téma školního hodnocení na 1. stupni základních škol. Konkrétně jsme se zaměřili na formativní hodnocení, které slouží k průběžnému sledování pokroku žáků, jejich aktivizaci a utváří prostor pro poskytování individuální zpětné vazby pro další rozvoj v procesu učení.

V praktické části se zaměříme na reálnou podobu formativního hodnocení ve školním prostředí. Naši pozornost upoutala především kritika přílišné sumativní formy (Fryč et al., 2020; Ganajová et. al., 2022;...) a dokument Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (ČŠI, 2023, s. 30), který pojednává o vizi aktuálního školství, a to že „pedagogové systematicky sledují a zohledňují vývoj, procesy učení a učební výsledky každého žáka a pravidelně poskytují žákům účinnou zpětnou vazbu k jejich práci.“ Jelikož nás zajímá, jak učitelé využívají formativní hodnocení ve výuce na 1. stupni ZŠ, rozhodli jsme se do výzkumu zapojit jak učitelé, kteří se ním vědomě zabývají, tak i ty, kteří si jeho realizaci nejsou jistí. Tato specifikace dokáže odhalit reálnou podobu formativního hodnocení a identifikovat pozitiva a negativa, která jsou spjata s jeho implementací.

Pro hlubší pochopení problematiky jsme zvolili kvalitativní typ výzkumu, který Švaříček (2014, s. 17) vymezuje jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“. Z tohoto důvodu se domníváme, že právě kvalitativní typ výzkumného designu umožní získání konkrétních dat v subjektivním pojetí učitelů o formativním hodnocení. Metodu sběru dat tvoří polostrukturovaný rozhovor, který jsme dále analyzovali pomocí kódování, a zjištěné poznatky kategorizovali do vymezených kategorií.

3.1 Cíle výzkumu

Hlavní cíl výzkumu:

- Zjistit, jakým způsobem učitelé využívají formativní hodnocení ve výuce na 1. stupni ZŠ.

Pomocí hlavního cíle se snažíme zjistit a popsat reálnou podobu formativního hodnocení ve školní praxi na 1. stupni ZŠ. Této oblasti jsme se podrobně věnovali v teoretické části při

vymezení pěti strategií formativního hodnocení a jednotlivých vybraných technik, které se pojí s jeho zaváděním do výchovně vzdělávacího procesu.

Dílčí cíle výzkumu:

- Zjistit, jak učitelé 1. stupně ZŠ vnímají pojem formativní hodnocení.
- Zjistit, jaká pozitiva podle učitelů přináší zavádění formativního hodnocení na 1. stupni ZŠ.
- Zjistit, jaká úskalí podle zkoumaných učitelů přináší zavádění formativního hodnocení na 1. stupni ZŠ.

Prostřednictvím prvního dílčího výzkumného cíle se snažíme identifikovat, jak učitelé 1. stupně vnímají pojem formativní hodnocení. Odkazujeme tím na rozmanitost jeho pojetí, kterému jsme se hojně věnovali v teoretické části. Dále se snažíme odhalit, jaké přínosy a úskalí přináší zavádění formativního hodnocení na 1. stupni ZŠ.

3.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

- Jakým způsobem učitelé využívají formativní hodnocení ve výuce na 1. stupni ZŠ?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak učitelé 1. stupně ZŠ vnímají pojem formativní hodnocení?
- Jaká pozitiva podle učitelů přináší zavádění formativního hodnocení na 1. stupni ZŠ?
- Jaká úskalí podle učitelů přináší zavádění formativního hodnocení na 1. stupni ZŠ?

3.3 Zkoumané případy

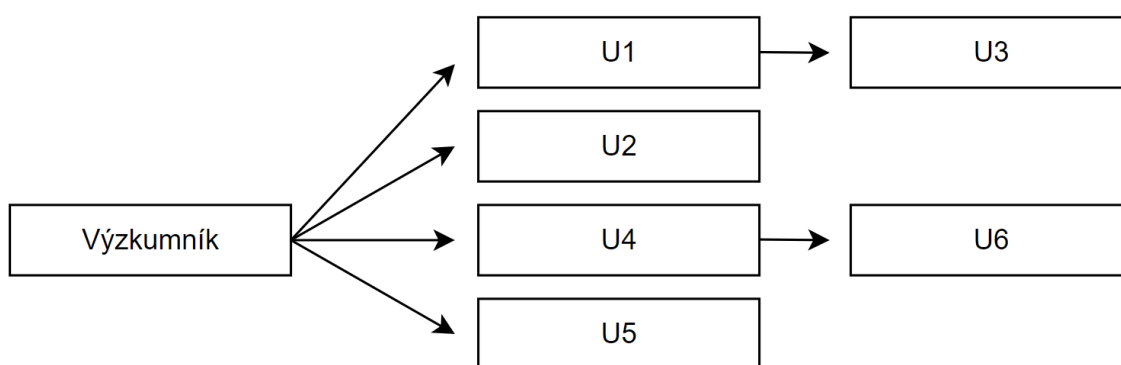
Ve výzkumu se pozornost upíná na učitele 1. stupně základních škol. Abychom dosáhli získání potřebných dat, realizovali jsme záměrný výběr, na který poukazuje Gavora (2010, s. 79), když uvádí, že probíhá „na základě určení relevantních znaků, tj. těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání“. Hlavním hlediskem pro výběr participantů se tedy stala kritéria, která následně představíme.

Kritéria pro záměrný výběr

První kritérium pojednávalo o odborné specializaci participantů, a to o absolvování vysoké školy se zaměřením na učitelství pro 1. stupeň základních škol. Další kritérium

tvořila délka pedagogické praxe, a to minimálně 1 rok vyučování. Třetí jsme věnovali učitelům s vědomou realizací formativního hodnocení na 1. stupni základních škol a poslední učitelům s jeho nevědomou realizací. Na základě těchto čtyř kritérií jsme vybrali šest učitelů 1. stupně napříč Olomouckým a Zlínským krajem. Všichni vstoupili do výzkumu dobrovolně a podepsali informovaný souhlas s důrazem na jejich pseudonymizaci a zpracování získaných dat pro účel diplomové práce (viz Příloha 1). Pro zachování anonymity participantů je budeme dále označovat názvy U1 – U6.

Výběr výzkumného vzorku doplnila i metoda sněhové koule, která je podle Miovského (2006, s. 131) „založena na kombinaci účelového výběru a prostého náhodného výběru“. Hendl (2023, s. 156) vymezení více konkretizuje, a to „výzkumník zvolí jednoho nebo několik málo jedinců k interview. Tyto osoby slouží pak jako informátoři pro doporučení dalších zajímavých členů populace“. Průběh této metody upřesníme pomocí následujícího grafického schématu.



Obrázek 1 Schéma metody sněžné koule (vlastní zdroj)

Výzkumný vzorek

- U1: Učitelka s aprobací učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogiku. Její délka pedagogické praxe činí 37 let. V aktuální době působí na větší základní škole jako třídní učitelka 3. třídy. Vědomě realizuje formativní hodnocení.
- U2: Učitelka s aprobací učitelství pro 1. stupeň. Její délka pedagogické praxe činí 4 roky. V aktuální době působí na větší základní škole jako třídní učitelka 1. třídy. Vědomě realizuje formativní hodnocení.
- U3: Učitelka s aprobací učitelství pro 1. stupeň. Její délka pedagogické praxe činí 5 let. V aktuální době působí na větší základní škole jako třídní učitel 4. třídy. Vědomě realizuje formativní hodnocení.

- U4: Učitelka s aprobací učitelství pro 1. stupeň. Její délka pedagogické praxe činí 2 roky. V aktuální době působí na malotřídní škole jako třídní učitelka 2. třídy. Jelikož se jedná o malotřídní školu, během některých vyučovacích předmětů učitelka učí zároveň 1. a 2. třídu. Učitelka vyjadřuje nejistotu ohledně provádění formativního hodnocení ve své výukové praxi.
- U5: Učitelka s aprobací učitelství pro 1. stupeň. Její délka pedagogické praxe činí 2 roky. V aktuální době působí na větší základní škole jako třídní učitelka 1. třídy. Vědomě realizuje formativní hodnocení.
- U6: Učitelka s aprobací učitelství pro 1. stupeň. Její délka pedagogické praxe činí 3 let. V aktuální době působí na větší základní škole jako třídní učitelka 5. třídy. Učitelka vyjadřuje nejistotu ohledně provádění formativního hodnocení ve své výukové praxi.

3.4 Výzkumná metoda

Pro získání potřebných dat jsme zvolili metodu polostrukturovaného rozhovoru, která je specifická stanovenou strukturou otázek a dostatkem prostoru pro doptávání se na vyřčené podněty participantem (Chrásková, 2016). Podobný pohled nabízí i (Mišovič, 2019, s. 84), a to „polostrukturovaný rozhovor obsahuje připravené otázky, důsledně a systematicky orientované k identifikaci výzkumných témat pomocí detailních odpovědí.... Jeho základem je konverzace a ta dovoluje zkušenému výzkumníkovi měnit styl, rychlost a pořadí otázek“. Polostrukturovaný rozhovor jsme vybrali pro jeho charakter, který umožní získání více dat díky zmiňovanému doptávání. Zároveň předem připravená osnova napomůže ke komplexnímu obsažení všech pěti oblastí formativní hodnocení, které tvořily rámec rozhovoru.

Jednotlivé rozhovory byly realizovány v rámci 30 minut až 90 minut. Jejich časovou rozmanitost způsobila především délka praxe, a tedy i více zkušeností s formativním hodnocením. Na jeho počátku jsme participanty informovali o průběhu realizace rozhovoru, sdělili cíl výzkumu a zvolili tři identifikační otázky sloužící pro stručný popis participantů. Následně se naše pozornost soustředila na využívání formativního hodnocení na 1. stupni ZŠ, konkrétně pět strategií (viz kap. 2.3). Všechny šest rozhovorů bylo nahráváno pomocí diktafonu a následně přepsáno do písemné podoby, tzv. transkriptu, což zkvalitnilo proces analýzy dat v podobě kódování.

3.5 Vstup do terénu

V dubnu 2023 jsme začali s hledáním výzkumného souboru. Rozhodli jsme se postupovat s dostatečným předstihem, a to z důvodu specifčnosti tématu. Učitelé byli oslovováni osobně či prostřednictvím e-mailové komunikace a sociálních sítí. Samotný proces vyhledávání učitelů byl náročnější, jelikož oslovení učitelé mnohdy nevěděli, co se pod tématem formativní hodnocení skrývá. Nakonec se nám ale podařilo najít šest učitelek 1. stupně, které splňovaly výše uvedená kritéria.

Na začátku ledna 2024 jsme zahájili předvýzkum, jehož hlavní úlohou bylo ověření srozumitelnosti jednotlivých otázek polostrukturovaného rozhovoru. Pilotní rozhovor byl realizován po dobu 60 minut s menším výzkumným vzorkem, a to dvěma učitelkami 1. stupně ZŠ. Na základě zjištěných poznatků a autentických reakcí participantů jsme otázky rozhovoru upravili do finální podoby (viz Příloha 2).

Vstup do terénu započal sběrem dat v polovině ledna 2024 a skončil počátkem března téhož roku. Všechny učitelky vstoupily do výzkumného šetření dobrovolně, byly obeznámeny s cílem výzkumu, jeho účelem a potvrdily svůj souhlas podpisem předem připraveného informovaného souhlasu (viz Příloha 1). Následně byl s každou z nich realizován hloubkový polostrukturovaný rozhovor v délce 30–90 minut, který byl nahráván prostřednictvím diktafonu v mobilním zařízení. Jednotlivé nahrávky byly přepsány do tzv. transkriptu a jejich analýza probíhala, v co nejkratším časovém úseku od realizace rozhovoru.

3.6 Analýza dat

Pro zpracování dat jsme zvolili analýzu pomocí otevřeného kódování, které probíhalo opakovaným čtením transkriptu a přiřazováním kódů k jednotlivým výroky. Šed'ová (2014, s. 211) konkretizuje otevřené kódování jako proces, kdy „je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“. Tato první fáze analýzy dat byla zahájena v co nejkratší době od realizace rozhovoru. V průběhu analýzy následujících prepisů se objevovaly zajímavé motivy spjaté s tématem, proto jsme se opětovně vraceli k již kódovaným transkriptům a hledali souvislosti či podobné podněty, kterých jsme si na počátku nemuseli všimnout. Jakmile byla všechna data analyzována, jednotlivé kódy jsme podrobili opětovnému ověření výstižnosti pojmenování.

V další fázi analýzy jsme naši pozornost soustředili na hledání vztahů a souvislostí mezi kódy, které jsme shlukovali do širších konceptů, které by se staly vhodným zastřešením pro následnou tvorbu kategorií. Na základě daného procesu vzniklo 6 kategorií, které jsme opětovně analyzovali a vyznačili mezi nimi vzájemné vztahy.

4 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Zatímco jsme se v předchozí kapitole věnovali představení základních metodologických východisek, nyní se již zaměříme na interpretaci výsledků naší výzkumné části.

Z analýzy dat vzniklo šest kategorií, které jsme pojmenovali vlastními názvy: **Cesta labyrintem**, **Pilíře zpětné vazby**, **Co očím neunikne**, **Strategie úspěchu**, **Žák jako barevná mozaika** a **Střepy nedokonalosti**. Pro snazší přehlednost uvádíme kategorie v tabulce, která předkládá jejich subkategorie a ukázkou vybraných kódů.

Kategorie: Cesta labyrintem	
360° hodnocení	Průvodci do světa vědění
<i>ranní sebehodnocení, zpětná vazba v průběhu činnosti, hodnocení cesty směřující k cíli, vysvědčení...</i>	<i>slovní sebehodnocení, ověření znalostí, sledování pokroku, nedokončené věty...</i>
Přenechání iniciativy	
<i>třída jako porota, žák jako učitel, vzájemná pomoc, zodpovědnost za své učení...</i>	
Kategorie: Pilíře zpětné vazby	
<i>individuálnost, konkretizace zpětné vazby, jedinečný pohled žáka, hledání cesty, přímá kritika...</i>	
Kategorie: Co očím neunikne	
<i>zapojení žáků, hodnocení práce, samostatnost žáků, oceňování úspěchu...</i>	
Kategorie: Strategie úspěchu	
<i>organizace času, kritéria pro dosažení úspěchu, návodné otázky, spolupráce rodiny a školy...</i>	
Kategorie: Žák jako barevná mozaika	
Viditelné spektrum	Co oči nevidí
<i>učení se komunikovat, poskytování zpětné vazby jako přirozenost, identifikace problému...</i>	<i>vnímání vlastní cesty, touha po pokroku, potřeba vědět, motivace úspěchem...</i>
Kategorie: Střepy nedokonalosti	
Ztráta v labyrintu	Uzavřené dveře
<i>časová náročnost, neschopnost vnímat vše, zraňující hodnocení...</i>	<i>střet názorů rodičů a učitele, vzdálenost formativního hodnocení...</i>

Tabulka 3 Kategorie, subkategorie a ukázkou vybraných kódů (vlastní zdroj)

Nyní blíže představíme jednotlivé kategorie a popíšeme hlavní zjištění, která přináší.

4.1 Cesta labyrinthem

Z analýzy dat vyplynulo, že vybrané učitelky vnímají formativní hodnocení jako rozmanitý proces, zahrnující různé způsoby poskytování zpětné vazby a zapojení žáků do hodnocení. Právě z důvodu této pestrosti jsme pojmenovali kategorii jako „**Cesta labyrinthem**“. Ta symbolizuje množství cest, kterými se můžeme vydat, avšak s důrazem na jeden cíl, a to nalezení správného směru, díky kterému dojde k seberozvoji žáka. Kategorie vznikla spojením tří subkategorií a představuje výčet aktivit a přístupů, které učitelky využívají či uplatňují během vyučovacích hodin na 1. stupni základní školy. Z toho důvodu je nejvíce sycenou kategorií.

Subkategorie s názvem „**360° hodnocení**“ představuje výraznou rozmanitost v přístupech učitelů k formativnímu hodnocení, která se prolíná jak do chápání samotného pojmu, tak do její realizace na 1. stupni základních škol. Jelikož jsme do výzkumu zapojili jak učitelky, které se ním aktivně zabývají, tak i ty, které si realizací nejsou jisté, překvapením pro nás byla různorodost toho, co si pod pojmem formativní hodnocení představují. Zatímco učitelka 2 uvedla, že „...*formativní hodnocení je všechno kolem, než se vůbec dostanu k tomu závěrečnému*“, tak učitelka 1 jej spájela i s vysvědčením „...*myslím tím formativní hodnocení, co se týká na čtvrtletí, pololetí jako to vysvědčení*“. Jelikož si obě zmíněné učitelky jsou jisté realizací formativního hodnocení, zajímavé zjištění byla patrná záměna a prolínání dvou typů hodnocení. Odkazuje to především na malou soustředěnost na účel zpětné vazby, které napomáhá k rozlišení průběžného a závěrečného charakteru hodnocení. Výše uvedené potvrzuje i výrok učitelky 4 „...*já vlastně nevím, jestli je to formativní, ale dělám to tak*“. V tento okamžik tak dochází k propojení s kategorií „**Střepy nedokonalosti**“, která poukazuje na vzdálenost samotného pojmu.

Zajímavý pohled na situaci popsala učitelka 5 „...*u nás ten rozdíl není až tak výrazný vlastně, protože máme slovní hodnocení, a i na tom vysvědčení v podstatě potom vše popisujeme*“. Koncepce školy, její preferovaný způsob hodnocení a zkušenosti učitele se mohou stát klíčové pro zaujetí postoje k formativnímu hodnocení. Jelikož je slovní hodnocení specifické svým popisem, učitelka nenachází rozdíl mezi jeho průběžnou a závěrečnou podobou. Znovu tak ale potvrzuje výše uvedené, a to nesoustředěnost na jeho účel. Jak jsme totiž uvedli v kapitole 2, každé slovní hodnocení nemá formativní charakter.

Během analýzy dat se objevila i rozmanitost doby, kdy učitelky zařazují do svých vyučovacích hodin formativní hodnocení. Pokud se jednalo o jejich zpětnou vazbu, shodly se, že ji poskytují každý den „...*dávám jim nějakou zpětnou vazbu v podstatě pořád, každý den*“ (U5). Tvrzení referuje o pravidelné zpětné vazbě na každodenní bázi. Tento přístup umožňuje učitelce průběžné sledování úrovně a pokroku žáků a okamžité reagování na vzniklé problémy. Zmiňovaná různorodost se projevila především v oblasti sebehodnocení. Zatímco učitelka 1 uvedla, že „...*každou hodinu máme takové sebehodnocení na závěr. Každý žák sám sebe hodnotí, co se mu podařilo, co se mu nepodařilo,*“ učitelka 3 jej zařazuje jednou týdně „*V pátek máme takové sebehodnocení na konci každého týdne*“. Uvedené výroky se stávají nositelem odlišného přístupu učitelů k formativnímu hodnocení. Zatímco učitelka 1 jej zařazuje vícekrát v průběhu jednoho dne, učitelce 3 vyhovuje spíše podoba závěrečného zhodnocení celého týdne. První podoba je vhodným přístupem pro zachycení konkrétních detailů a poskytnutí komplexnější zpětné vazby ihned v daný moment, což ukazuje na provázanost s kategorií „*Pilíře zpětné vazby*“, která na dané výroky upozorňuje. Druhá varianta sebehodnocení je méně časově náročná a slouží spíše jako shrnutí realizovaných činností a pokroků v učivu žákem. Zatímco se téměř všechny učitelky v rozhovorech zmiňovaly pouze o závěrečné podobě sebehodnocení, učitelka 5 jako jediná popisovala, jakým způsobem ve své třídě realizuje jeho ranní podobu „...*máme udělané kolo, kde je 6 základních emocí, a ne úplně každé ráno, ale prostě pár dní začínáme v týdnu tím, že si sedneme do kolečka, každý má svůj kolíček a připíná, jak se to ráno cítí*“. Tvrzení jsme v interpretaci dat neuvedli pouze z důvodu jejího charakteru, ale i obsahu. Učitelka totiž připomíná, že sebehodnocení by se nemělo vztahovat pouze ke znalostem, porozumění a učivu, ale i pocitům, dojmům a zážitkům, které žáci získávají nebo s nimi přicházejí školního prostředí.

Analýza dat ukázala, že učitelky využívají sebehodnocení, ale straní se vzájemnému hodnocení mezi spolužáky. Nejvíce se k tomu vyjadřovala učitelka 2 a 6, které s takovou zpětnou vazbou nemají dobré zkušenosti. Učitelka 6 se vyjadřovala především ke vzájemnému posměchu a urážlivým komentářům, které uvádíme v kategorii „**Střepy nedokonalosti**“. Nyní se ale budeme spíše věnovat výroku učitelky 2, která prohlásila „...*myslím si, že někdy jim to absolutně nepřísluší a někdy je utnu, protože jsou věci, do kterých by se neměli plést, a to jim říkám... ty buď kamarád, toto je moje role*“. Výrok nejen že potvrzuje propojení s výše uvedenou kategorií, ale také poukazuje až na odmítavý přístup

učitelky vůči zapojení žáků do procesu hodnocení. Takové postavení učitelka zastává, jelikož si myslí, že „...*raději tu kritiku přijme ode mě než od kámoše*“.

Subkategorie „**Průvodci do světa vědění**“ se zabývá identifikací silných a slabých stránek žáků, jejich pokroku a příčin neúspěchu pomocí jednotlivých činností a technik, které vyvstaly z analýzy dat rozhovorů s učitelkami 1. stupně základních škol.

Učitelky v rozhovorech poznamenaly, že do svých hodin zařazují sebehodnocení žáků v různých podobách. Jeho první varianta bývá za pomoci zapojení těla. U4: „...*třeba na prstech, jak si myslíte, že rozumíte danému učivu? Takže škála třeba 5 nejvíc, pak 4, 3, 2, 1. To zvládne úplně každý*“. Různá práce s tělem je zvláště pro výuku žáků mladšího školního věku typická. Nabízí totiž rychlé a efektivní poskytování zpětné vazby, které není náročné na pochopení ani organizaci. Často ale tato varianta nestačí, a proto ji učitelka 4 doplňuje o ústní formu „...*když má někdo zvednutou ruku, tak se ještě ptám, jaký problém, co přesně mu tam dělalo tu neplechu*“. Tento způsob učitelce umožňuje zachytit vzniklý problém a dopátrat se konkrétních informací v podobě příčin neúspěchu. Díky tomu dochází k okamžité zpětné reakci například v podobě přizpůsobení či pozměnění aktivity. V tento okamžik dochází k propojení s kategorií „**Žák jako barevná mozaika**“, která představuje identifikaci problému jako pozitivní hledisko zpětné vazby. Na další variantu upozornila pouze učitelka 6, která do svých vyučovacích hodin zařazuje sebehodnocení v písemné podobě, například anketního lístku „...*mají tam vlastně dané konkretizované věty, které si přečtou, a sami usuzují a vyhodnocují, zda se jim ten cíl podařilo splnit*“ nebo propustek, které považuje za vhodný prostředek k upřímnosti žáků. U6: „...*dělám to spíš třeba i na základě propustek, že mi žáci vyplní sami, aby se jako zhodnotili na propustky. Pak mi to hodí do kloboučku a já už si to sama, pročtu, jo? To se mi stává, že jsou opravdu upřímní*“. Písemná podoba sebehodnocení přináší učitelce mnoho výhod jako dostatek času na pročítání komentářů a vzkazů, které mohou sloužit jako podnět pro plánování následující vyučovací hodiny. Zároveň učitelka poukázala na větší pravděpodobnost upřímnosti žáků. Díky výroku tak vnímáme zřejmou provázanost s kategorií „**Pilíře zpětné vazby**“, která se upřímností zabývá detailněji. Riziko se sebehodnocením před spolužáky udává do kontextu se zmiňovanou upřímností. Žáci podle ní mnohdy nepřiznají pravdu, aby se nesetkávali s posměchem spolužáků, kteří reagují přehnaně a útočně. Více se tím zabýváme v kategorii „**Střepy nedokonalosti**“.

Některé z vybraných učitelek vyzdvihovaly využití semaforu, ať ve vztahu k sebehodnocení či zaznamenávání pokroku. Sebehodnocení semaforem učitelky realizují

na základě zhodnocení činnosti, jak se žákům dařilo „...*jak to mají hotové, tak si někdy vybarvují ty smajlíky*“ (U5). Jelikož se činnost vztahuje k žákům 1. ročníku, je přiměřená jejich věku a zároveň nese potřebné informace a prvotní snahy o sebehodnocení. Žáci se díky tomu učí realisticky zhodnotit svoji práci, kdy nároky na zpětnou vazbu se budou se zvyšujícím věkem žáků stupňovat. Jiné využití představuje učitelka 3, která jej označuje za semafor pokroku „...*mám ve třídě udělaný takový semafor pokroku, kde vždycky napíšu učivo nebo otázku, a každý má svoji jmenovku, kterou připíná k takovým čtyřem stupňům*“. Výrok považujeme za nositele sledování pokroku z toho důvodu, protože během rozhovoru vysvětlení rozšířila o „...*když vidím, že jsou dvě, tři hodiny fakt jako třeba dole, že tam ten pokrok není, tak si je беру na doučování*“. Postup učitelky tedy stojí na zaznačení úrovně znalostí a porozumění žákem, která by se měla v průběhu vyučovacích hodin posouvat o úroveň výš. Jakmile ale učitelka zachytí nejistotu žáků v učivu nebo neznalost, reaguje okamžitě, a to v podobě nabídnutí doučování, aby žákovi umožnila dosáhnout pokroku. V tomto bodě shledáváme propojení s kategorií „**Strategie úspěchu**“, která se uvedenými strategiemi také zabývá.

Předposlední oblast, které se budeme věnovat v rámci této subkategorie, je ověření znalostí žáků, které podle učitelek přináší podstatné informace. Analýza dat přinesla dva typy ověřování znalostí, a to ústní „...*když jsme ověřovali, jestli znají tělesa, tak to bylo na bázi toho, že jsem jim ukazovala a dítě prostě reagovalo, říkalo a poznávalo*“ (U5) a písemné „...*většinou je to jako testem nebo nějakým... v češtině diktátem, doplňovačkou, nějakým cvičením*“ (U4). V tento moment tak dochází k provázanosti s kategorií „**Co očím neunikne**“, která na daná hlediska poukazuje z jiného úhlu pohledu. Tyto výroky ilustrují dva odlišné přístupy, jak lze ověřovat znalosti a porozumění žáků ve vyučovací hodině. Oba umožňují učitelkám zachytit potřebné informace vztahující se k pokroku a porozumění učivu. Jelikož jsou ukázky spíše tradičnějšího charakteru, předkládáme i tvrzení od učitelky 6, která ověřuje znalosti žáků za pomoci využití techniky semaforu. U6: „...*je to pro mě velmi rychlá zpětná vazba, protože já pokládám různé otázky a žáci jenom zvedají barvičky před bradu podle toho, jestli odhadnou třeba termín, vůbec netuší, nezapamatovali si a najednou, když svítí třída celá červeně, tak já vím aha!*“ Tvrzení referuje o netradiční podobě ověřování znalostí, které učitelka realizuje během vyučovacích hodin v páté třídě. Zpětnou vazbu jí poskytují jednotlivé barvy, které žáci zvedají před sebe. Zároveň tak předchází zmiňovanému posměchu ze strany spolužáků, jelikož se karty nezvedají nad hlavu. Ostatní tak nemohou zaznamenat, jak na tom konkrétní spolužák je. Tato varianta je

specifická především svojí rychlostí a zřetelnou identifikací problému, které je pro proces učení klíčové. V tento okamžik tak dochází znovu k propojení s kategoriemi „**Žák jako barevná mozaika**“ a „**Pilíře zpětné vazby**“.

Z analýzy dat se ukázalo, že učitelky zapojují žáky do hodnocení i proto, že jim to poskytuje vhodný způsob reflexe výuky a jejich přístupu. U4: „...*pomáhá mi to si utřídit, tak tohle použiju i příště a tohle ne*“. U5: „...*poskytuje mi to zpětnou vazbu na tu výuku, jestli ještě mám něco třeba opakovat víc anebo jestli už to učivo je vlastně zvládnuté a můžeme jít třeba dál*“. Výroky referují o hodnocení jako prostředku pro zpětnovazební reflexi učitelových postupů, volby metod a jednotlivých aktivit. Díky zpětné vazbě učitel dokáže identifikovat silné a slabé stránky žáků, které mu napomohou v plánování dalších vyučovacích hodin.

Poslední aspekt, který z analýzy dat vyplynul je zaznamenávání pokroků žáků. To učitelky realizují přirozeně pomocí pozorování „...*jako já už vím většinou, kdo v čem má problém. Vidím to v té hodině*“ (U4) a dalších způsobů. Během analýzy dat se pro nás staly překvapivé některé výroky, které si vzájemně odporují. Zatímco učitelka 4 uvedla, že „...*známka tomu žákovi nepředá tolik, kolik mu jistě přidá to slovní hodnocení*“, později uvedla, že pokrok sleduje pouze pomocí známek „...*jiným způsobem asi nezaznamenávám než těmi známkami*“. Podobná situace nastala u učitelky 1, která komentovala zaznamenávání pokroku následovně „*Zaznamenávám si ho u sebe... sama, co mám takovou tabulku, tak si dělám prostě... mám tam napsané, co si dělám, jak to dítě prostě pokročí*“. Učitelka navíc již v uvedených výrocih poukazuje na žákovu potřebu vědět, kde se nachází, co již překonal a vnímat tak své úspěchy. Později během rozhovoru ale uvedla, že žáci nemají možnost sledovat ani zaznamenávat svůj pokrok. Její reakce byla až radikální „*Ne, to ne, určitě ne*“. Pouze jedna učitelka během rozhovoru poznamenala, že se snaží o zjednodušenou formu práce s myšlenkovou mapou. U6: „...*my třeba máme v českém jazyce, v matematice takové jednoduché malby pokroku. Jsou to fakt jenom v podstatě obdélníčky, kdy mají žáci vypsané učivo a vybarvují si, kde se momentálně nachází, takže k takovémuto jednoduchému záznamu dochází*“. Z ukázky je patrná snaha učitelky vést žáky k zaznamenávání si svého pokroku v procesu učení a průběžné monitorování své cesty směřující k cíli.

Třetí subkategorii jsme pojmenovali „**Přenechání iniciativy**“. Ta představuje předávání zodpovědnosti směrem na žáky, kteří ve výchovně vzdělávacím procese zaujímají řídicí roli svého procesu učení a stávají se hodnotitelem či dokonce učitelem.

Data dále ukázala, že učitelky zapojují žáky do procesu hodnocení svých spolužáků. Pro příklad jsme vybrali výrok učitelky 3, která aktivizuje žáky pomocí hodnocení referátu „...*když má někdo referát nebo projekt, tak já říkám, co se vám líbilo? Oni se začnou hlásit a řeknou jé, mně se líbilo, že něco. No a potom zase řeknu, co by jim doporučili? Takže vlastně říkáme ty doporučení. Takže nechávám hodnotit spolužáky a pak já na konci*“. Z tvrzení vyplývá, že učitelka systematicky pomocí návodných otázek předkládá žákům vzor, jak by měla zpětná vazba vypadat. Nejprve je vyzývá k hledání pozitiv a následně až negativ v podobě doporučení. Takovou zpětnou vazbu označujeme za komplexní, jelikož utváří prostor pro zmínění úspěchů, které motivují žáky, ale také utváří prostor pro konstruktivní kritiku a zlepšení. V závěru učitelka poskytuje i své hodnocení, které by mělo shrnovat již vyřčené poznatky nebo poskytnout nový pohled na situaci. Vlivem této poslušnosti utváří dojem, že jí záleží na názoru žáků a hodnocení je tedy především na nich. Učitelka 6 jako jediná naopak odmítala vzájemné hodnocení před celou třídou. Místo toho preferuje hodnocení v menších skupinách „...*že bych třeba na konci hodiny říkala Peťa ohodnotí Žofku, tak to asi jako úplně ne. Maximálně ve skupinkách, když ta skupinka pracuje na jednom zadaném úkolu, tak prostě v rámci té skupinky jeden může hodnotit zbytek*“. Úlohou učitele není pouze rozvíjet vědomosti žáků, ale také měkké dovednosti, mezi které patří i schopnost spolupracovat. Tento přístup k hodnocení tak předkládá vhodný způsob ke zkvalitnění spolupráce mezi žáky a napomáhá identifikovat problém a jeho příčiny, které se během práce objevily.

Přestože se podle učitelek jedná o ne tak častou situaci, překvapivé pro nás bylo, že výjimečně aktivizují žáky i do své role. Žáci tak mohou například kontrolovat práci spolužáka „...*když máme nějakou desetiminutovku, tak si to i navzájem jako opravují, ale jako úplně jako časté to asi není*“ (U5) nebo dokonce vymyslet samotné zadání „...*děláme to v matematice, že vytvoří příklad a dají ho kamarádovi. Ten kamarád ho vypočítá a oni mu ho zkontrolují*“ (U4). Přestože je z prvního výroku patrné, že se nejedná o každodenní rutinu, žáky tato práce vede k procvičování a upevňování probíraného učiva. Zajímavé pro nás bylo, že se obě učitelky zaměřily pouze na matematiku. Jako možnou příčinu vnímáme fakt, že realizování této aktivity například v českém jazyce by mohlo zapříčinit fixování špatných tvarů slov. Druhé tvrzení již pojednává o vyšší úrovni zapojení žáků, kteří jsou učitelkou vyzýváni i k tvorbě zadání. Žák tak musí adekvátně zhodnotit své schopnosti a vymyslet takový příklad, který zvládne sám opravit. Zcela odlišná situace nastává během vzájemného učení. Na tuto rovinu upozornila pouze učitelka 6 „...*snažím se využívat*

například skládkové učení, kdy ten žák, který už to ovládá, tak to rovnou může naučit zbytek skupinky, která si s tím třeba neví rady“. Její přístup k výuce pojednává o nejvyšší míře zapojení žáků, kterou jsme během analýzy dat zaznamenaly. Díky vzájemnému učení dokáží žáci lépe porozumět dané problematice než při výkladu učitele. Poslední podnět spjatý s mírou účasti na výchovně vzdělávacím procesu je vzájemná pomoc mezi žáky. Tu považují všechny učitelky za klíčovou. Učitelka 1 uvedla, že „...*je super, když prostě vstane, jde za mnou a řekne mi paní učitelko prosím vás, já už to mám hotové a myslím si, že to mám správně. Mohl bych pomoci třeba kamarádovi?“. Tímto projevem žák realizuje rychlé zhodnocení vlastní práce a zároveň projevuje jistotu správnosti a ochotu pomáhat ostatním. Učitelka tento přístup velmi vítá a z ukázky je patrné, že i oceňuje. Lze předpokládat, že ve třídě dochází k vysoké míře vzájemné podpory a budování pozitivního klimatu s cílem vytvořit podporující učební prostředí.*

4.2 Pilíře zpětné vazby

Data ukázala, že učitelky během formativního hodnocení kladou velký důraz na zpětnou vazbu a její charakter. Během rozhovorů se nevyjadřovaly pouze k pozitivním charakteristikám, které by měla odrážet, ale poukazyvaly i na nežádoucí motivy, které silně ovlivňují její poskytování, ať ze své či žakovy pozice. Díky těmto datům vznikla kategorie s názvem „**Pilíře zpětné vazby**“, kterou nyní blíže představíme a popíšeme její specifika.

Prvním společným hlediskem, které učitelky uvedly, bylo hodnocení individuální cesty a osobnosti každého žáka. U1: „...*je to takové specifické, individuální, napasované prostě na to dítě. Individuálně na tu jeho osobnost“.* U5: „...*je pravda, že si všímám, že mi to dává mnohem větší smysl, že vlastně se vyjadřuju k tomu každému dítěti“.* Z ukázek vyplývá, že učitelky se snaží zpětnou vazbu poskytovat každému žákovi, jelikož samy v této činnosti shledávají smysl hodnocení. Zároveň je ale pro ně podstatný její charakter, který by měl odrážet osobnost žáka, jeho silné a slabé stránky, pokroky, úspěchy a neúspěchy. Díky tomu dokážou zachytit jemné nuance mezi jednotlivými žáky a podle učitelky 4 se i vyvarovat srovnávání mezi sebou „...*úplně nechci, aby se srovnávali s těmi ostatními“.* Stejný názor zastává i učitelka 5, která uvedla, že „...*určitě by neměla nějakým způsobem porovnávat, to si myslím, že není jako správné. Srovnávat ty děti mezi sebou“.* Ať je zpětná vazba poskytována z pozice učitele, spolužáka či žáka samotného, neměla by podle učitelek odrážet znaky porovnávání individuality s kolektivem třídy. Tyto výroky tak opět potvrzují

výše uvedené, a to snahu o zúžený pohled a soustředěnost na jednoho žáka, který se stává středobodem zpětné vazby.

Ze všech rozhovorů také vyplynulo, že učitelky kladou důraz na poskytování zpětné vazby v podobě konkrétních informací „...*dítě potřebuje jasnou informaci, co udělalo špatně, co udělalo dobře*“ (U2). V tento okamžik dochází k propojení zmínění kategorie s kategorií „**Žák jako barevná mozaika**“, ve které blíže popisujeme žákovu potřebu získávat tyto informace. Uvedené tvrzení referuje o tom, že je zpětná vazba, obzvláště ta konkrétní, nedílnou součástí kvalitního vzdělávání, jelikož popisuje individuální cestu procesu učení. Jedině tehdy, kdy je žákovi objasněno, jaké nepřesnosti se na jeho cestě za poznáním objevují, dokáže svou práci vylepšit či opravit a zaměřit se na oblasti, ve kterých vnímá jisté rezervy. Po odstranění nepřesností může na dosavadní správné poznatky navazovat nové informace dle vlastního zájmu a zpestřovat si tak hlubší povědomí o projednávaném tématu. Z výroku je také patrná orientovanost na komplexnost zpětné vazby, která v sobě zahrnuje nejen hodnocení chyb a nedostatků, ale i vyzdvihování pozitiv žáka. Učitelky navíc uvedly, že je pro ně podstatné, aby se žáci naučili hledat pozitiva, ať na spolužácích „...*pojďme hledat ty pozitiva, co se každé skupince jako podařilo*“ (U4) či u sebe, jak uvedla učitelka 5 „...*když se měly hodnotit samy, tak jsem se snažila, aby to bylo jakoby pozitivně laděné. Spíše to, co chtějí, kam se chtějí ještě posouvat, nebo na čem chtějí zapracovat*“. Z výroků vyplývá důraz na pozitiva zpětné vazby, které mohou žáky motivovat a posilují sebevědomí i v případě, že práce nebyla dokonalá. Tato pozitivně laděná konkretizace tak umožňuje každému žákovi dosáhnout touženého úspěchu a stává se aktivizačním prvkem „...*zkus se ještě podívat se na ty číselka a zkus si to spočítat*“ (U1). Stejného názoru byla i učitelka 2, která v rozhovoru uvedla, že „...*ještě je to vybičována k tomu, že to udělají líp, nikdy to nezhodí*“. Vybrané ukázky potvrzují, že učitelky se snaží motivovat žáky prostřednictvím konkrétních informací, které lze považovat za doporučení přizpůsobené jemu na míru. Takto individualizovaná zpětná vazba se stává klíčová pro jeho proces učení, jelikož mu ukazuje správný směr, kudy se vydat, aby dosáhl úspěchu.

Učitelky během rozhovoru poznamenaly, že jejich prioritou je co největší možné zapojení žáků do procesu hodnocení prostřednictvím sebehodnocení, jelikož jim přináší jedinečný pohled žáka na danou situaci „...*člověk vidí ten rozdíl mezi tím, jak vlastně toho žáka hodnotí on jako učitel a jak se ten žák hodnotí sám*“ (U5). Zpětná vazba se tak stává prostředkem pro zkvalitnění procesu učení pomocí komparace více názorů, kterým učitel věnuje pozornost při následovném plánování vyučovacích hodin. Z analýzy rozhovorů se

tak ukázalo, že zpětná vazba žáků je pro učitelky velmi přínosná, jelikož poskytuje nový úhel pohledu na vnímání dané situace, žákových znalostí, schopností a dovedností. Zároveň v tomto bodě shledáváme provázanost s kategorií „**Cesta labiryntem**“, ve které jsme podrobně představili přístupy učitelek k aktivizaci žáků v podobě sebehodnocení, které jim přináší potřebné informace.

Dalším aspektem, kterému se budeme věnovat v souvislosti s charakteristikou zpětné vazby, je její upřímnost. Ta se v rozhovorech objevovala opakovaně, a to ve kontextu zpětné vazby poskytované žáky „... děti jsou zvyklé hodnotit slovně, tak oni mu řeknou vlastně na rovinu Štěpáne, mně se s tebou nepracuje dobře, protože ty mně vůbec nepomáháš“ (U3). Tento výrok ukazuje na přímost a otevřenost zpětné vazby, která je klíčová pro efektivní komunikaci mezi žáky. Skrze ni si vzájemně sdělují nejen své radosti, ale i strasti. Někdy ale může zpětná vazba i zraňovat „...je to takové ošemetné, že když člověk řekne, že by to měl být pozitivně laděné, tak ony ty děti občas jako plácnou nějakou takovou jako poznámku, která je docela ostrá“ (U5). Všechny učitelky během rozhovoru upozornily na časté útočné poznámky v podobě slovních urážek při vrstevnickém hodnocení. Proto se mu věnují minimálně nebo utváří pravidla, jako učitelka 2 „...když mají třeba hotové nějaké dílo, jo? Tak si je individuálně беру k lavici. Máme opravdu pravidlo, že nechci, aby tam bylo víc dětí“. Tento přístup na jednu stranu přináší učitelce dostatek prostoru pro individuální zpětnou vazbu každému žákovi a předchází tak zmiňovaným problémům, ale zabraňuje také získání komplexního hodnocení z pohledu více účastníků. Díky této provázanosti jsme zachytili vztah uvedené kategorie s kategorií „**Střepy nedokonalosti**“, která se zraňujícímu hodnocení ze strany žáků podrobně věnuje.

4.3 Co očím neunikne

Třetí kategorii jsme pojmenovali vlastním názvem „**Co očím neunikne**“. Tohle pojmenování považujeme za dosti výstižné, jelikož upozorňuje na jednotlivá hlediska, která jsou ve výuce na prvním stupni základních škol sledována ze strany učitele a žáků. Ty poté tvoří obsahové jádro zpětné vazby, ať už se jedná o úroveň znalostí, porozumění, zapojení žáků, jejich snahu či práci.

Z analýzy dat vyplynulo, že učitelky soustředí svoji pozornost na ověření úrovně znalostí. Tato oblast byla v rozhovorech hojně zastoupena, jelikož představuje stěžejní informace ovlivňující postupy učitele a plánování dalších vyučovacích hodin. Učitelky poznamenaly, že vhodnou zpětnou vazbou je ověření znalostí „...jestli to umí, je pro mě ta

zpětná vazba“ (U1) a porozumění učivu „...pořád se jich ptám, jestli to učivo chápou už v té hodině, už když to vysvětluji“ (U3). Zatímco první učitelka ve výroku upozornila na ověření již osvojených vědomostí, druhá poukázala na aktivní monitorování, zda postupuje správným směrem a žáci chápou to, co vysvětluje. Díky daným výrokům dochází k propojení s kategorií „**Cesta labyrintem**“, konkrétně se subkategorií „Průvodci do světa vědění“, která předkládá způsoby ověřování znalostí žáků.

Data také ukázala, že učitelky hodnotí celkovou aktivitu žáků „... přihlížím určitě k aktivitě žáků, k tomu, jak plní úkol, k tomu, zda projevují nějaký zájem o konkrétní činnost, jestli jsou vůbec ochotni pomáhat třeba ostatním spolužákům“ (U6). Učitelka díky tvrzení předkládá další podnět, který hodnotí, a to schopnost splnit úkol a zájem žáků, prolínající se nejen do činnosti, ale i ochoty pomoci druhým. Z výroku tak vyplývá vnímatelná provázanost s kategorií „**Cesta labyrintem**“, konkrétně se subkategorií „**Přenechání iniciativy**“. Díky soustředěnosti na zmiňované podněty dokáže učitelka snáze zjistit, zda zvolila vhodnou aktivitu, nebo nevhodnou v příliš jednoduché či složité podobě. Analýza dat také ukázala na jiný úhel pohledu hodnocení aktivity, který uvedla učitelka 4 „...oni hodnotili, jestli ta skupinka pracovala, jestli každé tu svou roli dělal tak, jak měl“. Výrok odráží podstatu týmové práce, která se zvláště při rozdělení rolí ve skupině soustředí na hodnocení vykonávání své úlohy efektivně a zodpovědně. Jestliže žáci dokáží adekvátně zhodnotit fungování skupinové práce, ukazuje to, že si uvědomují své působení ve výchovně vzdělávacím procesu a chtějí jej zkvalitnit. Díky výroku vnímáme návaznost na kategorii „**Cesta labyrintem**“, která se hlediskům věnuje.

Z analýzy dat se také ukázalo, že učitelky kladou velký důraz na práci s chybou. Podrobně se tedy zaměříme na jednotlivé oblasti, a to vnímání chyby, její odhalení a upozornění na ni. Všechny učitelky se shodly, že chyba je přirozená součást učení a vedou k tomu i své žáky. U5: „...my se snažíme učit to, že prostě ta chyba, je v pořádku, že to není něco negativního, ale že no fakt nás to posouvá někam dál. Někdy ale reagují úplně hrozně, nezvládají to“. Tento přístup považuje chybu za nepostradatelnou a součást procesu učení. Přijetí chyby je ale dlouhodobý proces a často se tak můžeme setkat s negativní reakcí žáků, které je potřeba povzbudit „...v této chvíli vždycky řeknu: je to písanka, je to na to, aby ses to naučil. Taky se to všichni učíme, takže úplně v klidu, a ještě pochválím za to, že si všimli, že je to prostě špatně“ (U2). Proces neulehčuje ani střet názorů s rodiči, kteří chybu považují za nežádoucí. Zde je vnímatelná provázanost s kategorií „**Střepy nedokonalosti**“. Přestože se na první pohled může zdát chyba jako negativum, učitel by měl žákům vysvětlit,

že se jedná o přirozenou součást nejen učení, ale i života. Zároveň přináší mnoho benefitů, jako prostor pro zlepšení, poučení se, zvyšování odolnosti vůči neúspěchu či rozvoj kritického myšlení, které probíhá pomocí jejího odhalení. Hledání chyb se v rozhovorech také stalo velkým tématem a podle učitelek probíhá na dvou úrovních. Buď k němu dochází pomocí grafického označení „...neopravuju chyby, ale na řádku nebo u slovního spojení, kde chybu mají, dávám tečku“ (U3) anebo pomocí slovního návodu „... já ti to ještě vrátím zpátky a zkus si najít, co ti tam chybí“ (U2). Obě tvrzení do jisté míry konkretizují místo, kde má žák chybu nalézt, aby dosáhl na lepší hodnocení. Aby k tomu ale vůbec mohlo dojít, žák si nejdříve musí uvědomit správnou variantu. Zcela odlišný názor zastávala učitelka 5, která vede žáky k soustředění se na pozitiva a hledání úspěchu „...oni si vlastně sami hodnotí, co se jim nejvíc povedlo tím, že si to třeba zakroužkují“. Pouze jedna učitelka uvedla, že preferuje zvýraznění jak úspěchu, tak i neúspěchu „...mají za úkol si vybrat jedno nejkrásnější písmenko, vzít si třeba zelenou pastelku, podtrhnout ho a potom také to, co se jim nepovedlo, tak to mají červeně, aby viděli ten rozdíl, to je pro mě důležité“ (U2). Vizuální kontrast mezi zeleným a červeným zvýrazněním tak umožňuje žákům snadno rozpoznat rozdíl mezi úspěšnými a neúspěšnými částmi jejich práce. Tento přístup tak snáze napomůže žákovi identifikovat silné a slabé stránky, což se pro učitele stává podstatné.

4.4 Strategie úspěchu

Tato kategorie vznikla na základě analýzy jednotlivých strategií, které napomáhají učitelům prvního stupně s implementací formativního hodnocení. Jelikož jsou jednotlivé podněty podle učitelek nezbytné pro vykonávání daného hodnocení, rozhodli jsme se kategorii nazvat jako „**Strategie úspěchu**“, které umožňují dosáhnout touženého cíle.

Některé učitelky uvedly, že jim napomáhá spolupráce s kolegy a vedením školy „...vede nás k tomu vlastně i ta škola, že vlastně chtějí, abysme tady tou cestou šli“ (U5). Z tvrzení vyplývá, že se škola stává hnací silou, která podporuje učitele ve vzdělávání. Díky této jednotnosti každý učitel na škole hodnotí stejným způsobem či alespoň podobným podle stanovených pravidel. Ne každá škola, ale takto funguje. Tento moment tak prolíná tuto kategorii s kategorií „**Střepy nedokonalosti**“, ve které se věnujeme opačnému hledisku z pozice chybějící podpory. Jiný typ spolupráce uvedla učitelka 1. Ta vyzdvihovala nutnou spolupráci s rodinou, kterou vnímá jako základ pro dosažení pokroku žáka „...musíme zavolat v každém případě ty rodiče a říct, co potřebujeme udělat, aby s nima dělali a když to samozřejmě doma dělají, tak oni ty děcka posunou“ (U1). Výroky pohlíží na spolupráci

s kolegy, vedením či rodiči jako na klíčový prvek efektivního vzdělávání. Jestliže je učitel při formativním hodnocení podporován pracovníky školy, může lépe identifikovat potřeby žáků díky vzájemným radám. Pokud ale vnímá podporu i v rodině, snáze tak dokáže podchytit vyskytnutý problém a umožnit žákovi dosáhnout pokroku.

Učitelky během rozhovorů také poznamenaly, že formativní hodnocení vyžaduje dostatečnou přípravu a promyšlenost postupů. S tím souvisí i ujasnění cíle a kritérií, kterých mají žáci v rámci činností ve vyučovací hodině dosáhnout „*Na začátku každé hodiny žákům řeknu přesně cíl, kterým se budeme zabývat, a s tím jsou spojená právě i daná kritéria. Vždycky mají na tabuli zmíněné tři, čtyři body, kterými se budeme zabývat*“ (U6). Učitelka v ukázce vyzdvihuje systematickou práci s cíli a kritérii, která žákům konkretizuje, co se od nich očekává a zároveň, co se v dané vyučovací hodině naučí. Díky těmto stanoveným standardům má každý žák možnost dosáhnout úspěchu, jelikož jednotlivé práce či činnosti nejsou porovnávány se spolužáky, ale v návaznosti na stanovená kritéria. Jestliže se jedná o hodnocení práce, kritéria poskytují také rámec hodnocení, jak uvedla učitelka 4 „*...jsem jim řekla, na co se zaměříme, a tím pádem jsem si sama sobě potom odůvodnila to známku*“. Kritéria se tak stávají zásadním prvkem pro objektivní a spravedlivou zpětnou vazbu bez náznaku subjektivního pohledu učitele. Zde zaznamenáváme vzájemný vztah s kategorií „**Pilíře zpětné vazby**“.

Jak jsme již zmiňovaly výše, zpětná vazba je složitý proces a je potřeba jej žáky naučit. Proto učitelky věnovaly část rozhovoru i způsobům, jak žáky při hodnocení vést „*...já je navádím nějakými otázkami, jak... jak by se jako zhodnotili, co by třeba vylepšili*“ (U5). Stejný způsob využívá i učitelka 3, která se cíleně ptá konkrétních žáků „*Štěpo, proč si myslíš, že jsem ti to takto řekla tohle?*“ Konkrétní výzvy se tak stávají vhodným způsobem, jak žáky vést při sebehodnocení. Díky této oblasti ale vyplývá další podnět, a to organizace času. Východisko předložila učitelka 6, která si vždy dopředu promyslí, kolik času z vyučovací hodiny se budou zabývat hodnocením. „*Věnujeme se tomu, dejme tomu 8 minutek ke konci hodiny, ...klidně i 10 minut, někdy i 15, podle toho, jak ta činnost byla dlouhá, tak se vlastně mají možnost hodnotit sami ve skupinkách.*“ Učitelka tak dopředu promyslí nejen, jak dlouho hodnocení bude probíhat, ale i její formu. Samotné hodnocení je totiž velmi časově náročné „*Pokud bych měla mluvit s každým žákem zvlášť v každé hodině, je to absolutně nereálné*“ (U6). V tomto bodu opět dochází k propojení s kategorií „**Střepy nedokonalosti**“, která se věnuje časové náročnosti. S uvedeným však souvisí i počet žáků. Zatímco učitelky 1, 2 a 3, které učí ve třídě s menším počtem žáků uvedly, že

mají dostatek času na důkladnou zpětnou vazbu, ostatní tvrdily opak. Jako vhodný doklad tohoto tvrzení předkládáme zamyšlení učitelky 1, která má zkušenosti s oběma případy „...já mám těch děček jedenáct. Oni tady mají fakticky komfort, že já z tohoto formativního hodnocení můžu vytěžit maximum, že já fakt chodím od lavice k lavici, na rozdíl od té školy, co jsem tam učivala těch 30 dětí, tak toto je velký rozdíl“.

Velkým tématem ve dvou rozhovorech se stala i odměna žáků. Tu vnímaly učitelky jako motivační prvek hodnocení. Pro ukázkou jsme vybrali následovný výrok učitelky 1, která učí ve třídě s celoročním tématem les „...ty stromečky dostávají za to, jednak třeba podařilo se mi splnit úkol, dostane 1 stromeček, byl aktivní, už mu dávám další stromeček“ (U1). Obdobná situace nastala u učitelky 2, jejíž třída má téma království a žáci sbírají nejen samolepky, ale také postavičky a další ceny „...dostanou hvězdičku a za 10 hvězdiček mají postavičku, a že to tam mají nalepené, tak dostanou prostě krásné ceny, které jsem dostala od rodičů“. Obě učitelky se pomocí sbírání karet snaží motivovat žáky k činnosti a dodržování pravidel, které si třída stanovila. Přestože se může zdát, že tento podnět nelze spájet s formativním hodnocením, učitelky tvrdily, že jim to pomáhá udržet žáky neustále motivované a zapojené do jednotlivých činností. Společně se sbíráním předmětů je ale nutnost slovního komentáře, aby žák věděl, za co odměnu dostávají, například „...toto cvičení se ti podařilo a já ti za toto cvičení dávám tento stromeček“ (U1). Zde tak vnímáme opětovné propojení s kategorií „**Pilíře zpětné vazby**“.

Pro úspěšnou implementaci formativního hodnocení je nutností budování pozitivního klimatu ve třídě. U1: „...strašně dbám na ty vztahy, aby si pomáhali“. U5: „...to hodnocení často odráží, jak se k sobě chovají navzájem“. Z výroků je patrné, že učitelky považují soustředěnost na vztahy mezi spolužáky za podstatnou součást své práce. Naladění mezi nimi totiž dokáže ovlivnit zpětnou vazbu, a to jak její obsah, tak způsob formulace. Tvrzení tak představují možnou příčinu přílišné kritiky a upřímnosti, které se věnujeme v kategoriích „**Střepy nedokonalosti**“ a „**Pilíře zpětné vazby**“.

Poslední hledisko věnujeme učitelům a jejich přístupu k formativnímu hodnocení. Nezbytnou nutností, které učitelky zmiňovaly, je věřit sám sobě, svým postupům a jednáním. Jestliže bude učitel realizovat formativní hodnocení, protože musí, a ne z vlastní vůle, nedosáhne takových kvalit u sebe ani u žáků jako ten, který v něm vnímá jasný záměr a smysl: „Mně osobně to přijde určitě mnohem smysluplnější, že vlastně se vyjadřuju k tomu každému dítěti a nedávám jim jenom nějakou známku podle určitých tabulek.“ (U5), „vždycky se musíte s tou věcí ztotožnit a musí jít z vás“ (U2), „hlavně vyzkoušet si, co

každému vyhovuje“ (U4). Právě tyto výroky se stávají nositelem zmiňovaného vnímání formativního hodnocení. Díky nim můžeme tvrdit, že učitelky se mu věnují, protože jej považují za kvalitní způsob poskytování zpětné vazby.

4.5 Žák jako barevná mozaika

Každý žák přichází do základní školy s odlišnými znalostmi, schopnostmi, zkušenostmi a svým jedinečným příběhem. Proto jsme tuto kategorii pojmenovali „**Žák jako barevná mozaika**“. Ta představuje jeho osobnost jako rozmanité barevné spektrum, ve kterém se odehrává nespočet procesů. Z toho důvodu považujeme za podstatné vyzdvihnout specifika formativního hodnocení, která podle vybraných učitelek přispívají k všestrannému rozvoji a odehrávají se jak zvenčí, tak uvnitř žákovy osobnosti. Jelikož kategorie vznikla na základě spojení dvou subkategorií, nyní budeme svoji pozornost soustředit na jednu z nich, a poté plynule navážeme na druhou.

První subkategorie s názvem „**Viditelné spektrum**“ představuje rozvoj žáků, který může učitel zachytit na první pohled. Hlavním vyzdvihovacím aspektem ze stran učitelek byl rozvoj slovní zásoby, díky čemuž se rozvíjí komunikační dovednosti. U1: „... *i to, že si dovedou oni sami říct...toto už ne, toto mi nedělej. Respektuj mě. Umí říct a umí popsat situaci, jak to je, jak to bylo*“. U4: „...*lépe dokáží formulovat to, co se jim třeba nedařilo*“. Uvedená tvrzení referují nejen o běžné komunikaci mezi žáky mimo vyučovací hodinu, ale také o schopnosti poskytovat zpětnou vazbu v podobě vzájemného hodnocení a sebehodnocení. Z analýzy dat vyplývá, že pokud učitelka aktivně zapojuje žáky do procesu hodnocení, žáci dokáží lépe popisovat dané situace, příčiny, pojmenovávat své pocity, dojmy a vyjadřovat se ke svým úspěchům a neúspěchům. Právě tato schopnost je podstatná nejen pro absolvování školní docházky, ale také jejich budoucí sociální a pracovní uplatnění. Propojenost s kategorií „**Střepy nedokonalosti**“ je zřejmá z důvodu neschopnosti žáků se zhodnotit, jestliže nejsou k této činnosti dlouhodobě vedení.

Z výzkumu také vyplynulo, že zpětná vazba učitelkám umožňuje rychlé zachycení problému a adekvátní zareagování na danou situaci. Učitelka 4 v rozhovoru uvedla situaci, kdy žák sám pojmenovává příčiny neúspěchu, které napomáhají k vyřešení situace „...*měla jsem problém, že mám asistenta ve třídě, který diktuje při diktátu tomu žákovi, a ten, co sedí před nimi, měl problém, že to slyší jako dvojmo ode mě a od asistenta, tak on mi to jako řekl, že proto tam ty chyby byly, protože se nemohl soustředit, tak jsme problém vyřešili tak, že si sedl do nejzadnější lavice*“. Ukázka vhodně představuje výše uvedené.

Jestliže učitel u žáků rozvíjí schopnost pojmenovávat situace, příčiny a důsledky, snáze tak dokáže zkvalitnit svůj proces učení a předejde možným chybám, jak představuje výrok.

Druhá subkategorie nesoucí název „**Co oči nevidí**“ je pestřejší, jelikož zahrnuje procesy odehrávající se uvnitř žáka. Těm učitelky během rozhovorů věnovaly velkou pozornost.

Z dat také vyplynulo, že učitelky vnímají žákovu potřebu po zpětné vazbě, která konkretizuje úroveň, ve které se žák momentálně nachází. Zde tak vnímáme již zmiňované propojení s kategorií „**Pilíře zpětné vazby**“, ve které jsme se danou konkrétností zabývali. U6: „...stejně jako já potřebuju zpětnou vazbu, tak i oni potřebujou vědět, kde se momentálně nachází“. U3: „...oni musí vědět, jak v tom procesu učení, jak se jim vede“. Abychom mohli výchovně vzdělávací proces označit za efektivní, učitel musí vědět, na jaké úrovni se žáci v učivu nachází. Jen díky tomu dokáže vytvořit vhodné podmínky, které budou obohacovat jejich znalosti, schopnosti a přispívat k získávání nových zkušeností. Pro samotného žáka jsou ale tyto informace také nesmírně podstatné, a to zvláště, pokud se učitel věnuje formativnímu hodnocení, které klade důraz na předávání zodpovědnosti směrem na žáky. Díky zpětné vazbě a dalším technikám tak dokáže sám zachytit stávající úroveň a monitorovat vlastní pokrok, který jej motivuje. Nesmíme ale opomenout i na motiv zodpovědnosti žáků, který prolíná jednotlivá tvrzení, díky kterým dochází ke vzájemnému vztahu i s kategorií „**Cesta labyrintem**“, konkrétně s její subkategorií „**Přenechání iniciativy**“.

Se zmiňovanou potřebou konkrétních a smysluplných informací souvisí i následující. Překvapením se pro nás stalo, jak velkou část rozhovoru všechny zúčastněné učitelky věnovaly klasifikaci, tedy hodnocení pomocí známek. Zatímco učitelka 6 se soustředila především na známku jako demotivační prvek „...kdyby oni něco udělali a já jsem jim dala jenom známku, tak oni si řeknou, super, mám za tři, a to jsem se tak snažila“, učitelka 2 poukazovala na její neschopnost předat podstatu zpětné vazby „...ty děti dostanou známku a oni vůbec neví proč. Oni vůbec neví tu chybu“. Právě tyto motivy byly klíčové pro jejich hledání odlišného způsobu, jak žákům předat podstatné informace, aby snáze dosáhli pokroku.

Učitelky také vyzdvihovaly nutnost si uvědomit, že žáci sami přirozeně chtějí být dobří a zlepšovat se. Ukázkou přímo z vyučovací hodiny představila učitelka 2 „...jde to zkusit, třeba sám vezme ten sešit, má tam volnou linku, a řekne paní učitelko, můžu to tady zkusit ještě jednou?“. Výrok, který dokazuje snahu žáka a jeho touhu dosáhnout lepšího výsledku. Učitelka 3 v během rozhovoru vypověděla, že aby mohl žák prokazovat snahu ke zlepšení, musí nejdříve vědět, co bylo správně, a co špatně: „...znova si řekneme, co potřebuju, aby

tam bylo, jak to má vypadat, dám jim 20 minut a prostě jdeme znova, dokud oni si neuvědomí tu špatnou... ten špatný příklad a ten dobrý“. Nejenže uvedené výroky odkazují na propojení s kategoriemi „**Co očím neunikne**“ a „**Pilíře zpětné vazby**“, ale zároveň potvrzují potřebu vědět, jak jsme rozebírali výše. Motivace žáků, zvláště ta vnitřní, je podstatným aspektem, o který by se učitelé měli opřít. Jestliže ji provážíme s konkretizací požadavků, popřípadě s kritérii, na které se odkazuje učitelka 3, žák může dosáhnout touženého úspěchu, který usnadní celý průběh výchovně vzdělávacího procesu.

Poslední aspekt, kterému se budeme v této kategorii věnovat, jsou emoce spjaté s hodnocením. Během rozhovorů se totiž učitelky věnovaly i reakci žáků na zpětnou vazbu. Hodnocení dokáže vyvolat různé emoce – zjevné i skryté. Učitelka 5 během rozhovoru zmínila, že hodnocení vyvolává u dětí strach „*hodně dětí tam mělo emoci jako strach, kterou jsme se snažili popsát jako proč to tak je, proč vůbec to slovo hodnocení v nich vyvolává strach, a pak jsme o tom mluvili*“. Negativní emoci uvedla i učitelka 2, která se vyjadřovala k hodnocení chyby „*...mám pocit, že se bojí, že je to nějaké selhání a mrzí je to samotné*“. Tvrzení byla pro nás velmi překvapivá a poněkud znepokojující, jelikož obě učitelky učí první třídu. Poukazují tak na strach žáků ze zpětné vazby a chyb, které mohou být vyvolané jak okolím, tak sebekritikou. Nyní tak shledáváme propojení se šestou kategorií „**Střepy nedokonalosti**“, která poukazuje na střet názorů rodiny a školy, která může být možnou příčinou zmiňovaných emocí.

4.6 Střepy nedokonalosti

Poslední kategorie nese název „**Střepy nedokonalosti**“ a soustředí se na negativa, která jsou spjata s implementací formativního hodnocení. Tato kategorie vznikla spojením dvou subkategorií s názvy „**Ztráta v labyrintu**“ a „**Uzavřené dveře**“. Nyní budeme postupovat stejným způsobem jako u předešlé kategorie, a to představením jedné, poté druhé.

„**Ztráta v labyrintu**“ představuje podněty, které učitelkám znemožňují realizovat formativní hodnocení tak, jak si představují, že by mělo probíhat. Zároveň obsahuje ztrátu na cestě formativního hodnocení, kdy učitelky nevidí jasný cíl, kudy se vydat a jak problém vyřešit. Zaprvé se jedná o vysokou náročnost, a to jak z hlediska času, na kterou jsme již upozornili během interpretace kategorie „**Strategie úspěchu**“, tak i konkrétních aktivit a jejich přípravy. Učitelka 5 během rozhovoru uvedla, že náročnost vnímá především v poskytování slovní individuální zpětné vazby „*...jako určitě je to pracnější a víc jako časově náročné. To si myslím, že ano a musí do toho člověk prostě víc investovat. Není to*

úplně tak, jak když může člověk napsat v rychlosti nějakou známku apod., že nad tím musí člověk víc přemýšlet". Z této ukázky je patrné, že učitelka vnímá potřebu předávat žákům kvalitní zpětnou vazbu, která nezahrnuje pouze upozornění na pozitiva a negativa, ale především doporučení na míru osobnosti žáka. Jelikož později během rozhovoru dodala i tento výrok „... *ale samozřejmě nějaký čas to zabere i v té hodině*“, můžeme pojednávat o komplexní časové náročnosti, jak pro tvorbu jejího obsahu, tak i poskytování. Časová náročnost se ale vztahuje i k realizaci aktivit, jak uvedla učitelka 4 „...*třeba u toho semaforu...děcka často nemají kolečka u sebe, nebo je máme my u sebe, a potom je musíme rozdat a je to pak takové zdoluhavé*“. Z tvrzení je patrná náročnost přípravy. Ta totiž může podle učitelky selhat díky hledání potřebných pomůcek, které zabírá potřebný čas.

Učitelky uvedly, že poskytování zpětné vazby, především sebehodnocení, ovlivňuje žákova schopnost vyjadřování. Pro ukázku jsme vybrali výrok učitelky 1 „...*oni neumí třeba popsat, jak se cítí, jestli prostě... rozumíte... ten svůj stav*“ a učitelky 6 „*Vedu, snažím se o to, ale je to problém z mé stránky. Oni se mnohdy neumí zhodnotit. Říkají prostě jo, dobrý asi, no jo. Neumí se zhodnotit celou větou*“. Děti nejsou přirozeně zvyklé se hodnotit, jelikož to jejich okolí nevyžaduje. Jakmile ale nastoupí do školního vzdělávání, náročnost na schopnost ohodnotit se a komunikovat své názory a pocity roste. Překvapivé zjištění pro nás bylo, že tento problém se může vyskytovat v rámci celého 1. stupně základní školy. Zatímco učitelka 1 totiž učí 1. třídu, učitelka 6 pátou. V tento okamžik vnímáme potřebu se odkázat na kategorii „**Žák jako barevná mozaika**“, ve které jsme upozorňovali na pravý opak.

Jako negativum učitelky vnímaly i přílišnou kritiku ze strany samotných žáků. Ta se prolínala jak v podobě podceňování a přísnosti vůči sobě samému, tak i k ostatním. U5: „...*často se vyskytuje to, že se opravdu podceňují a že jsou k sobě hodně kritičtí*“. Konkrétní příklad uvedla učitelka 1 „...*paní učitelko, dneska jsem to měl úplně nejhorší ze všech*“. Tyto úryvky pojednávají o přílišném podceňování ze strany žáků a kladení velkých nároků na sebe samého. Pokud žáci během sebehodnocení hodnotí své schopnosti, dovednosti a znalosti na mnohem nižší úrovni než jsou, může to být důsledek nedostatku sebedůvěry, perfekcionismu, porovnávání s ostatními spolužáky nebo vysokých nároků z okolí. To vše je pro mladší žáky příliš náročné, snižuje jejich motivaci a může to mít i negativní dopad na jejich výkon. Právě z toho důvodu se učitelky během rozhovoru věnovaly i motivaci žáků v podobě slovních komentářů „...*já řeknu (jméno), jako tys to měl pěkný. To že jsi tam měl 2 chybičky, to jsou 2 malé chybičky*“ (U1) nebo „...*nic se neděje, teprve se to učíme*“ (U2). Přímá kritika se ale podle učitelek nevztahuje pouze k sebehodnocení, ale i vzájemnému

hodnocení. Potvrzuje to učitelka 6, která má zkušenost s tímto problémem ve své třídě „...*má to negativní dopad potom na toho žáka, který třeba se zhodnotí negativně a ostatní ho berou za hlupáka, jo? Jestli mi rozumíte. On řekne dneska mi to nešlo a teď, když to byla třeba jednoduchá věc, která většinou šla, tak potom dochází k tomu... Tak to seš úplně blbá!*“ Uvedené tvrzení popisuje situaci, kdy žák upřímně přizná své pocity a popíše své potíže s daným učivem. Reakce spolužáků je až překvapivě útočná a podle nás má spíše za úkol zvýšit sebevědomí toho, kdo ji poskytl. Tato situace tak nejspíše zapříčiní vyvolání negativních emocí k sobě samému a příště se žák s problémem nebude chtít svěřit. Díky tématice vnímáme propojenost jak s kategorií „**Pilíře zpětné vazby**“, ve které jsme se zabývali upřímností, tak i s „**Žákem jako barevná mozaika**“ díky prožívání každé zpětné vazby pomocí emocionální reakce.

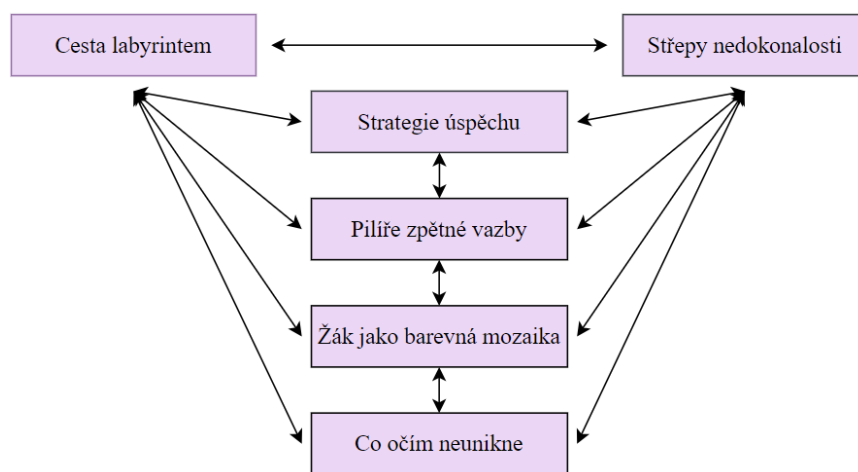
Subkategorie „**Uzavřené dveře**“ pojednává o těžkostech a blokáдах, které přímo zamezují implementaci formativního hodnocení. Volně bychom je mohli přeložit jako jeho překážky.

Analýza dat představila hlavní problém formativního hodnocení, a to jeho vzdálenost. Přestože učitelky přistupují k poskytování zpětné vazby přirozeně, potřebují návod, jak se více v dané oblasti posouvat „... *nějaká větší osvěta toho, co je to formativní hodnocení, nebo jakým způsobem to formativní hodnocení vést*“ (U4) a U3 „...*možná nějaké jako praktické funkční aktivity nebo tipy, jak to formativní hodnocení dělat, protože se často přistihnu, že děláme furt to stejný*“. Z ukázek vyplývá, že učitelky vnímají jisté nedostatky v aplikační úrovni formativního hodnocení, především z pohledu technik, kterým jsme se věnovali v teoretické části v kapitole 2.4. Potřebným motivem pro ředitele základních škol se tak může stát osvěta formativního hodnocení nejen v podobě poskytování zpětné vazby, které se učitelky věnují, ale i dalším způsobům, jak je realizovat přímo během vyučovací hodiny.

Právě daná vzdálenost formativního hodnocení souvisí i s dalším aspektem, na který poukázala pouze učitelka 4 „...*ocenila bych větší podporu, ne z ve vedení, ale mezi těmi kolegyněmi. Třeba často řeknou, že na takové věci nemají čas, takže možná kdyby se více soustředily na tu zpětnou vazbu, tak bych se pak se čtvrtákama a pátákama nemusela tolik trápit v informatice*“. Zatímco jsme se v kategorii „**Strategie úspěchu**“ zabývali podporou ze strany školy a kolegů, učitelka 4 poznamenala, že se s uvedenou pomocí nesečká a zpomaluje ji v rozvoji žáků tak, jak by si přála. Podobný přesto odlišný příklad uvedla učitelka 2, která mluvila o střetu svých názorů s rodiči „*Samozřejmě je vedu k tomu, že chyba nás posouvá dál, to neustále. Bohužel z domu mají jiné názory. Já řeknu tohle*

a oni ne, ale já to nesmím udělat“. Z ukázky lze vyčíst, že občas dochází ke střetu názorů rodiny a školy. Zatímco učitelka vnímá chybu jako přínos a vede k tomu i své žáky, rodiče poukazují na chybu jako na negativum a vkládají na žáky velké nároky, aby se jim vyvarovali. Je tedy patrné, že pokud se chce učitelka věnovat formativnímu hodnocení či pouze pracovat s chybou jako pozitivem, měla by tyto vize projednat i s rodinou, aby byly obě organizace v souladu a žák tak nebyl v rozporu mezi tím, co je správné a špatné.

V uvedené interpretaci dat jsme průběžně upozorňovali na vzájemné prolínání jednotlivých kategorií. Pro výsledný souhrn vztahů uvádíme následné schéma, které nyní okomentujeme.



Obrázek 2 Schéma vztahů mezi kategoriemi (vlastní zdroj)

Analýza dat ukázala na provázanost kategorie „**Cesta labyrintem**“ se všemi ostatními kategoriemi, jelikož představuje způsob implementace formativního hodnocení na 1. stupni základní školy a ostatní specifika, která s sebou tento proces přináší. Vzájemný vztah mezi všemi kategoriemi se ukázal i s kategorií „**Střepy nedokonalosti**“, která představuje úskalí jednotlivých kategorií. Analýza také poukázala na vztah mezi kategoriemi „**Strategie úspěchu**“ a „**Piliře zpětné vazby**“, a to z důvodu pravdivosti a upřímnosti, kterou vybrané učitelky považovaly za stěžejní charakteristiku zpětné vazby. Kategorie „**Žák jako barevná mozaika**“ byla během interpretace spjata s kategorií „**Piliře zpětné vazby**“ pro důraz učitelek na potřebu poskytovat a získávat konkrétní informace. Schéma překládá i poslední propojení kategorií „**Žák jako barevná mozaika**“ a „**Co očím neunikne**“. To vzniklo na základě práce s chybou a její potřebné identifikace, která se podle učitelek stává klíčovým prostředkem pro dosažení pokroku žáka.

5 ZÁVĚRY VÝZKUMU A DISKUZE

Zatímco se předchozí kapitola zabývala podrobnou interpretací výzkumných zjištění, nyní budeme naši pozornost soustředit na shrnutí výsledků, tedy zodpovězení stanovených výzkumných otázek a jejich uvedení do kontextu existujících výzkumných zjištění na českém i zahraničním poli.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo, „**jakým způsobem učitelé využívají formativní hodnocení ve výuce na 1. stupni ZŠ?**“ Jelikož jsme do výzkumu záměrně vybrali čtyři učitelky, které se vědomě věnují formativnímu hodnocení, a dvě, které o jeho pojetí nemají příliš povědomí, zajímavým zjištěním bylo, že je všechny využívají zcela přirozeně. Rozdílly jsou ovšem znatelné v jeho podobě. Podobné výsledky přinesl i výzkum Skutila a Maněnové (2021), kteří zjistili, že učitelé realizují formativní hodnocení, přestože si to ani neuvědomují.

Ve výzkumu jsme zjistili, že zkoumané učitelky kladou velký důraz na poskytování zpětné vazby, kterou považují za klíčový prostředek k dosažení individuálního pokroku žáka. Jejich snahou je vyjadřovat se ke konkrétním a pravdivým informacím, které pomohou žákovi identifikovat silné a slabé stránky a ukázat jim tak cestu, kudy se vydat, aby dosáhli touženého pokroku. Stejně výsledky přinesl i výzkum Skutila a Maněnové (2021), ve kterém byla zjištěna potřeba učitelů předávat formativní zpětnou vazbu, aby žákovi umožnili úspěch.

Výzkum také prokázal snahu učitelek o zařazení sebehodnocení do vyučovacích hodin. Shodly se, že je realizují pomocí zapojení vlastního těla, tedy jednoduchými gesty, technikou semaforu a slovní podobou hodnocení. Překvapivé zjištění bylo, že učitelky vedou žáky k pojmenovávání situací, pocitů, problémů a pokroku již od 1. třídy. Tento postup považují za nezbytně nutný, a jelikož je pro žáky náročný, pomáhají si návodnými otázkami, které slouží k aktivizaci. V souvislosti se sebehodnocením jsme odhalili značné odlišnosti v jeho realizaci. Zatímco některé vyzývají žáky k sebehodnocení před spolužáky, jiné tento postup odmítají, a to z důvodu negativních zkušeností s posměchem spolužáků. Díky tomu některé participantky realizují sebehodnocení anonymně pomocí psaní propustek nebo individuálním rozhovorem s konkrétním žákem. Názory učitelek se lišily i v čase, kdy je provádějí, například ráno, v závěru vyučovací hodiny nebo jako shrnutí celého týdne.

Zajímavým zjištěním byla oblast zapojení žáků do hodnocení spolužáků. Z výzkumu jsme zjistili, že je učitelky zařazují minimálně, jelikož jsou žáci během poskytování zpětné

vazby příliš kritičtí a vulgární. Pouze tři učitelky uvedly, že dávají žákům prostor pro vzájemné hodnocení referátů či projektů nebo skupinové práce. I v tomto případě jsou ale velmi obezřetné a umožňují pouze sdělování pozitiv. Domnívají se totiž, že žáci zpětnou vazbu spolužáků přijímají hůře než od nich. Zatímco výzkumné šetření Skutila a Maněnové (2021) potvrzuje méně časté zařazování vzájemného hodnocení do vyučovacích hodin, výsledky také ukázaly, že učitelky považují zpětnou vazbu žáků za lépe přijatelnou. V tento moment tak dochází k rozporu s našimi výsledky. Možnou příčinou mohou být zkušenosti učitelů s odlišným kolektivem třídy. Ten je totiž, jak prokázal výzkum, podstatou pro implementaci formativního hodnocení.

Zapojení žáků do výchovně vzdělávacího procesu učitelky realizují i pomocí vyzývání ke vzájemné pomoci a kontrole práce či společnému učení během skupinových prací.

Zatímco výzkumné šetření realizované roku 2014 prokázalo, že učitelé často neví, jak tvořit kritéria pro dosažení úspěšné práce (Panayiotis & James, 2014), naše výsledky se zcela liší. Zkoumané učitelky poskytují kritéria pro dosažení cíle, ale stanovují je pouze k určitým typům činností jako tvorba referátu či skupinová práce. Zároveň učitelky vnímají jejich potřebu pro své hodnotící postupy, jelikož se stávají obhajobou či důkazem, proč byl žák daným způsobem hodnocen.

Z důvodu vztahu formativního hodnocení a práce s chybou nás zajímal také tento náhled do problematiky. Z analýzy dat vyplynulo, že učitelky hodnotí chybu ve vyučovacím procesu jako přínosnou. Proto do hodin zařazují činnosti soustředící se na identifikaci chyby ve vlastní práci, na kterou učitelky upozorňují buď slovním komentářem během realizace činnosti nebo jejím značením – tečkou na řádku či podtržením slova. Překvapivým zjištěním byla soustředěnost učitelek na úspěch žáků. Ten se podle nich stává klíčovým prvkem pro motivaci a aktivizaci. Z toho důvodu vyzývají žáky k jeho komentování během sebehodnocení, vrstevnického hodnocení či v kroužkování písemnou formou.

Z výzkumu vzešla i soustředěnost učitelek na ověřování znalostí, které jim poskytují potřebné informace k plánování vyučovacích hodin, reflexi a poskytování zpětné vazby žákům. Všechny učitelky uvedly, že realizují pozorování během vyučovacích hodin, které jim napomůže zjistit, jak žáci učivu rozumí. To se stalo i jedním z hlavních zjištění ve výzkumu Panayiotise a Jamesové (2014). Znatelnou odlišnost mezi výzkumy lze ale vnímat v dalších doplňkových metodách, které učitelky využívají ve výuce. Zatímco jejich výzkum představil rozmanité využití různých aktivit, náš výzkum prokázal spíše tradiční volbu ověření znalostí v podobě ústního zkoušení, psaní testů a diktátů. Pouze dvě ze zkoumaných

učitelek projevují zájem o realizaci netradičního ověřování znalostí za použití didaktických her nebo techniky semaforu.

Poslední oblastí, kterou analýza dat poskytla, je sledování pokroku učitelem. Pozoruhodným zjištěním bylo, že zkoumané učitelky nepravidelně sledují pokrok žáků a za jeho nositele považují známky. Naši pozornost také upoutalo, že nevedou žáky k dlouhodobému sledování svého pokroku. Domníváme se, že příčina toho může být v malé soustředěnosti na předávání zodpovědnosti na stranu žáků, jak jsme psali výše v interpretaci. Pouze jedna z vybraných šesti učitelek projevuje snahu o systematické zaznamenávání úrovně do mapy učebního pokroku žákem. Tato činnost se vztahuje pouze k předmětům český jazyk a matematika.

První dílčí výzkumnou otázkou bylo, **„jak učitelé 1. stupně ZŠ vnímají pojem formativní hodnocení?“** Výzkum prokázal pozitivní vnímání formativního hodnocení, které podle učitelek přináší mnoho pozitiv. Zvláště proto se pro nás stalo pozoruhodným zjištěním, jaké obtíže učitelky měly s vymezením pojmu formativní hodnocení a s výběrem formativních aktivit, které realizují ve svých hodinách. Na podobné výsledky poukazuje i výzkumné šetření zaměřené na učitele 3. a 4. ročníku, v němž odborníci upozornili na vnímatelné problémy učitelů popsat, jaké činnosti mají formativní charakter (Panayiotis & James, 2014).

Překvapivým zjištěním byla vzájemná záměna formativního a sumativního hodnocení u učitelek, které se jím vědomě zabývají. Výsledky ukázaly, že učitelky zastávají dva odlišné pohledy. První se soustředí na hodnocení cesty či průběhu vzdělávání, než žáci dosáhnou cíle, a druhý zahrnuje jak průběžnou, tak i závěrečnou evaluaci, tedy vysvědčení. Výsledky tak ukazují na pestrou rozmanitost vnímání formativního hodnocení. Jedna učitelka uvedla, že možnou příčinou této skutečnosti může být poskytování slovního hodnocení, které také popisuje znalosti a schopnosti žáků. Podnět tak opět potvrzuje výše uvedené, kdy učitelky nerozlišují účel zpětné vazby.

Druhá dílčí výzkumná otázka byla, **„jaká pozitiva podle učitelů přináší zavádění formativního hodnocení na 1. stupni ZŠ?“**

Ve výzkumu jsme zjistili, že učitelky vnímají velké rozdíly u žáků ve schopnosti komentovat své problémy, úspěchy a neúspěchy. Shodly se, že tento stav vyžaduje dlouhodobé a systematické vedení z jejich strany, jelikož žáci tuto rovinu komunikace nemají dostatečně rozvinutou. Díky pravidelnému poskytování zpětné vazby se ale žáci učí

konkretizovat poznatky, pojmenovávat situace a snáze i zhodnotit sami sebe a vyučovací hodinu. Tyto aspekty potvrdil i výzkum Skutilla et al., (2018).

Formativní hodnocení podle učitelek pomáhá i k rychlé identifikaci problému. Zpětná vazba žáků se dle participantů nesoustředí pouze na pozitiva, ale i možné nedostatky a jejich příčiny. Jestliže tedy učitelky vedou žáky ke sdělování obtíží, mohou tak problém zachytit mnohem dříve, a tím i adekvátně reagovat.

Z výzkumu také vyplynulo, že žáci potřebují dostávat zpětnou vazbu, aby se mohli posouvat na cestě svého poznání. Díky ní se stávají motivovanější a snáze dokáží dosáhnout pokroku.

Jako třetí výzkumnou otázku jsme zvolili, „**jaká úskalí podle učitelů přináší zavádění formativního hodnocení na 1. stupni ZŠ?**“

Přestože formativní hodnocení přináší nespočet pozitiv, učitelky uvedly i několik negativních aspektů, které ztěžují jeho implementaci do výuky. Dle výzkumu je největším těžátkem čas, jehož náročnost je patrná převážně v oblasti zpětné vazby. Ta je totiž podle učitelů náročnější jak na promyšlení obsahu sdělení, tak i na realizaci ve vyučovací hodině. Podle některých participantů je dokonce nereálná, a to z důvodu vysokého počtu žáků ve třídě. Snaží se tak hledat jiné varianty, například podávat písemnou zpětnou vazbu, kterou ale shledávají také za náročnou s ohledem na čas. Neznají tak východisko z předložené situace.

Formativní hodnocení vyžaduje pečlivé plánování a přípravu včetně tvorby pomůcek. Hledisko odkazuje nejen na časovou, ale i organizační náročnost. Učitelky často čelí výzvě v rámci integrování formativních technik do výukového plánu a vnímají problém ve ztracení a rozdávání pomůcek, které ubírají čas a kvalitě jednotlivých technik.

Z výzkumu také vyplynulo, že učitelky nemají dostatek prostoru pro vzdělávání v této oblasti. Jelikož pojem považují za vzdálený, přistupují k němu spíše intuitivně a vnímají jej především v návaznosti na zpětnou vazbu. Díky tomu jsou aktivity spíše jednotvárného charakteru. Shodly se, že jim chybí přehled praktických technik, které lze využít během jakékoliv vyučovací hodiny.

Výzkum také poukázal na míru negativních komentářů ze strany žáků a zraňující kritiku. Přestože učitelky považují upřímnost a pravdivost za podstatné pilíře zpětné vazby, žáci mají problém rozeznat rozdíl mezi urážejícím komentářem a zpětnou vazbou. Mnohdy tak spíše

vulgárně napadají svého spolužáka. Z analýzy dat je tedy patrné, že učitelům tato situace zabraňuje plnohodnotné zařazení vzájemného hodnocení do výuky.

Učitelky uvedly, že zavádění formativního hodnocení zneprůjemňuje i střet názorů s rodiči a kolegy. Přestože se většina zkoumaných učitelek setkávají s podporou kolegů, ne všechny se nacházejí ve stejné situaci. Zvláště pokud učitel s formativním hodnocením začíná, potřebuje mít podporu nejen u vedení, ale i kolegů, aby mohl své úspěchy a obtíže konzultovat. Spolupráce se tak jeví jako klíčový prvek pro snazší zařazení formativního hodnocení. Její nedostatek poté způsobuje opak. Překvapujícím zjištěním byly i nesouhlasné názory rodiny. Učitelky uvedly, že někteří rodiče kladou důraz pouze na výkon a vnímají chybu jako negativum. V takové situaci dochází k odlišným názorům rodiny a školy, které mohou v žákovi vzbouzet nepříjemné emoce jako strach, přílišné kladení nároku na sebe sama a až agresivní chování, když se žák chyby dopustí.

5.1 Doporučení pro praxi

Výzkum poukázal na nedostatečné povědomí zkoumaných učitelek o konceptu formativního hodnocení. Pro teoretický základ bychom doporučili prostudovat odbornou literaturu či teoretickou část této práce, která byla pečlivě zpracována z dostupných českých i zahraničních zdrojů. Tyto informace se tak mohou stát novým pohledem na problematiku a inspirací pro aplikační úroveň. Jelikož učitelky vyzdvihovaly potřebu podpory kolegů a školy, je nutné věnovat pozornost i této oblasti. Vedení školy by mělo učitelům nabízet možnosti dalšího vzdělávání jako absolvování kurzů a praktických školení, ale také vzájemných hospitací ve vyučovacích hodinách. Domníváme se, že učitel, který se vzdělává v oblasti formativního hodnocení a aplikuje tyto poznatky do praxe, by mohl být vhodným mentorem pro své kolegy. Učitel tak uvidí jednotlivé techniky v reálné podobě a dokáže si na jejich základě vytvořit svůj názor. Zároveň se hospitace stává vhodným prostředkem pro konzultaci úspěchů a neúspěchů učitele, která je pro správnost implementace podstatná.

Jako zásadní problém spatřujeme i přílišnou negativní kritiku žáků během hodnocení. Ta ovlivňuje nejen klima třídy, ale i možnosti aplikace formativního hodnocení na 1. stupni základní školy. Z toho důvodu považujeme za nevhodný přístup vyhýbání se těmto situacím, jelikož tím nezajistíme, že se takové zpětné vazby nebudou žáci dopouštět i za dveřmi třídy a školy. Doporučili bychom učitelkám začít znovu. Je důležité si s žáky vysvětlit, jakou funkci zpětná vazba má a pohlédnout na její důsledky. Vhodným příkladem by mohla být aktivita s dvěma jablky, kdy k jednomu projevují podporující chování a druhé verbálně

i fyzicky napadají. Po rozkrájení obou jablek žáci vidí, že zatímco obě vypadala z vnější strany stejně, jedno je uvnitř téměř celé hnědé. Právě tento typ aktivit by se mohl stát vhodným prostředkem pro uvědomění si, co jedna vulgární poznámka může v člověku změnit. Zároveň je ale podstatné i předkládat žákům správné vzory zpětné vazby a vybízet je například nejdříve ke sdělování pozitiv, jak uvedla jedna učitelka. Postupem času bychom je ale zapojili i do sdělování doporučení. Ne negativ nebo chyb, ale doporučení. Jako východisko z této situace považujeme diskuzi menších skupin nad tím, co nejvíce na práci žáka vyzdvihují a jedno doporučení, co zlepšit. Ve zpětné vazbě tak budou převažovat pozitiva a žák bude znát jednu konkrétní věc, na kterou se zaměří.

Poslední hledisko, které považujeme za stěžejní, je sledování pokroku žáka a jeho zaznamenávání. Jelikož učitelky zmiňovaly, že je ve třídě s větším počtem žáků tato situace nereálná, vhodnou variantou by bylo snížit množství žáků ve třídách. Uvědomujeme si ale, že tuto skutečnost učitelé neovlivní, a proto předkládáme další způsoby, jak problém řešit. Jednou z možností, jak uvedly dvě učitelky, je využívání nástěnného semaforu pokroku. Ten umožňuje rychlé zaznamenání úrovně v učivu všech žáků najednou. Klíčová je poté následná práce, kdy v průběhu procvičování učitel znovu vyzve žáky, aby se ti, kteří u sebe vnímají pokrok, posunuli. Další variantou je vedení portfolií. Jestliže učitel systematicky žáky vede k práci s portfoliem, vytváří tak materiál, který se stává odrazem žakových pokroků. Důležité ale je zařazovat práce postupně, označit je datem a průběžně se k němu vracet pomocí vybízení žáků k jeho komentování. Jinou variantu představují kompetenční mřížky či jednoduché mapy pokroku, jak uvedla jedna z učitelek.

Na základě zjištěných poznatků navrhujeme zrealizovat navazující výzkum kvantitativního typu. Jeho přínos by spočíval především ve schopnosti plošně zjistit, jaký názor mají učitelé 1. stupně na formativní hodnocení a jakým způsobem jej implementují do výuky. V závěru by bylo navrženo adekvátní řešení této situace.

5.2 Limity výzkumu

Každé výzkumné šetření přináší nejen nové poznatky, ale i limity jeho realizace. Pro naši práci je stěžejní limit nezkušenost výzkumníka, jelikož se jedná o první výzkumné šetření, které jsme navrhli, zrealizovali a vyhodnotili.

Uvědomujeme si, že limitem výzkumu je i volba jedné metody sběru dat, a to polostrukturovaného rozhovoru. Vhodnější by bylo doplnit metodu o další, například nestrukturované pozorování, jehož výsledky bychom mohli vzájemně komparovat. Tento

přístup by pomohl odhalit reálnější podobu formativního hodnocení na 1. stupni základní školy. Jelikož jsme si limitu byli vědomi již před vstupem do terénu, jednotlivé otázky rozhovorů jsme dále rozvíjeli o navazující, aby i jedna metoda poskytla požadované množství dat.

Další limit se vztahuje k subjektivnímu výběru participantů. Bylo pro nás náročné hledat učitele, kteří by byli ochotní se zapojit do výzkumného šetření. Během jejich oslovování jsme totiž zjistili, že většina neví, co se pod pojmem skrývá, což tento proces velmi ztížilo. Nakonec se nám ale podařilo najít učitele, kteří se mu vědomě věnují, a pro zajímavou komparaci jsme zapojili i ty, kteří si jeho implementaci nejsou jistí.

Navazujícím limitem je i výběr participantů s kratší délkou praxe. Přestože jsme dodrželi stanovené kritérium minimální délky pedagogické praxe jeden rok, domníváme se, že učitelé s delší praxí by mohli výsledky šetření více obohatit.

Poslední limit, který shledáváme, je nízký počet realizovaných výzkumů zabývajících se implementací formativního hodnocení na 1. stupni základních škol. Překvapivým zjištěním pro nás byla skutečnost, že se výzkumy na české půdě soustředí především na jeho teoretickou rovinu. Praktické přínosy tak přináší pouze pár výzkumů, jejichž většina se zabývá žáky 2. stupně základní školy či staršími žáky, kteří mají větší zkušenosti s hodnocením. Z toho důvodu opíráme naše zjištění především o zahraniční výzkumy, které se naopak věnují spíše praktickému hledisku.

ZÁVĚR

Ústředním tématem této diplomové práce se stalo formativní hodnocení na 1. stupni základních škol, které představuje efektivní nástroj pro aktivizaci žáků do procesu hodnocení a také poskytování zpětné vazby s cílem umožnit každému žákovi dosažení pokroku. Jelikož je jeho implementace ovlivněna nejen postoji učitelů a žáků, ale také rodičů, věnovali jsme pozornost komplexnímu představení formativního hodnocení jak z teoretického pohledu, tak i praktického, abychom přispěli k obohacení dosavadního poznání.

Cílem teoretické práce bylo popsat teoretická východiska formativního hodnocení. Pro dosažení cíle jsme využili tuzemskou i zahraniční odbornou literaturu. Na počátku jsme vymezili školní hodnocení, jeho funkce a kategorizaci, abychom vytvořili vzhled do kontextu ústředního tématu. Podstatnou částí práce se stala kapitola věnovaná kritice aktuální podoby školního hodnocení v českém školství. Ta nejenže představuje hlavní aspekt výběru tématu diplomové práce, ale také se prolíná do praktické části v podobě vymezení výzkumného problému. V druhé kapitole jsme soustředili svoji pozornost na formativní hodnocení z pohledu rozmanitosti jeho vymezení, mylných představ a pěti klíčových strategií. Nedílnou součástí práce se stal i přehled pozitiv a překážek, které jsou podle odborníků spjaty s implementací formativního hodnocení. Závěr teoretické části slouží vybraným technikám formativního charakteru vhodných pro 1. stupeň základní školy, které napomáhají rozvoji již zmíněných strategií.

Cílem empirické části práce bylo zjistit, jakým způsobem učitelé využívají formativní hodnocení ve výuce na 1. stupni ZŠ. V návaznosti na hlavní cíl výzkumu jsme stanovili i tři dílčí cíle, které blíže odkrývají okolnosti implementace formativního hodnocení. V prvním jsme chtěli navázat na rozmanitost pojetí formativního hodnocení, které předkládá odborná literatura, a proto jsme zjišťovali, jak učitelé 1. stupně ZŠ vnímají pojem formativní hodnocení. Další dva cíle se poté orientovaly na přínosy a úskalí spjaté s jeho implementací. Snažili jsme se konkrétně zjistit, jaká pozitiva a úskalí podle učitelů přináší zavádění formativního hodnocení na 1. stupni ZŠ. Tyto cíle se staly předmětem našeho zkoumání.

Díky specifičnosti výzkumu jsme zvolili kvalitativně orientovaný výzkum a metodu sběru dat polostrukturovaného rozhovoru. Ten probíhal s jednotlivými učiteli 1. stupně základních škol, ať s vědomou či nevědomou realizací formativního hodnocení. Z analýzy dat vyplynulo šest kategorií, s jejichž pomocí jsme odpověděli na výzkumné otázky. Zjistili jsme, že učitelé kladou velký důraz na zpětnou vazbu. Ta by měla obsahovat konkrétní

informace, pozitiva i doporučení a aktivizovat žáky ke zlepšení. Zároveň výsledky poukázaly na zapojování žáků v rámci sebehodnocení a poskytování vzájemné pomoci či hledání vlastních chyb. Analýza dat také ukázala, že učitelky vnímají stanovení kritérií jako přínos pro dosažení úspěchů žáka a pro obhajobu hodnocení stanovených učitelem. Tyto standardy se však vztahují pouze k činnostem jako skupinová práce či tvorba referátů a projektů. Zjistili jsme, že učitelky ověřují znalosti a porozumění žáků nejen ústně a písemně, ale také s využitím didaktických her. Přestože vše ukazuje na snahu pozorování dané úrovně žáků, tak jsme jeho průběžnou a dlouhodobou podobu nezaznamenali. Zajímavé zjištění představovala oblast vzájemného hodnocení. Ta je některými učitelkami využívána, ale ve velmi omezené míře, kdy žáci sdělují pouze pozitiva. Příčinou jsou negativní zkušenosti učitelů s útočnou kritikou spolužáků obsahující vulgarismy. Za další úskalí učitelky vnímají časovou náročnost, střet názorů s kolegy, rodiči a nedostatečnou podporu. Přínosy naopak tvoří rozvoj komunikační kompetence žáků, která probíhá za pomoci vyzývání ke sdělování postojů, názorů, hodnot a emocí. Dále schopnost snáze identifikovat problém a viditelný pokrok u všech žáků. Výzkum také poukázal na nedostatečné povědomí zkoumaných učitelek o konceptu formativního hodnocení, které v něm promítají jak průběžnou, tak i závěrečnou podobu hodnocení.

Diplomová práce se pro nás stala velkým přínosem nejen na teoretické úrovni, ale i praktické. Díky ní jsme si uvědomili přínosy a podstatu implementace formativního hodnocení na 1. stupeň základní školy. Domníváme se, že bude tato práce přínosná nejen pro učitele, kteří polemizují nad svým způsobem hodnocení žáků, ale i pro ty, kteří se již formativnímu hodnocení věnují. Zároveň věříme, že bude mít své zastání i mezi řediteli škol, kteří mohou díky poznatkům získaných z této práce pozitivně ovlivnit pedagogy na poli svého působiště.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bailey, A. L., & Heritage, M. (2018). *Self-Regulation in Learning: The Role of Language and Formative Assessment*. Harvard Education Press.

Bartošek, M., Sochorová, A., Ježková, M., Blažková, J., Krčmářová, M., Králíčková, M., Brejchová, R., Adamcová, E., Huclová, M., Bobek, J., & Janoušková, I., (2021). *Formativní hodnocení*. <https://db.opvvv.msmt.cz/vystup/3887>

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. https://www.researchgate.net/publication/44836144_Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_Through_Classroom_Assessment

Boyle, B., & Charles, M. (2014). *Formative Assessment for Teaching & Learning*. Sage.

Crossouard, B., & Pryor, J. (2012). Jak na teorii záleží: Teorie a praxe formativního hodnocení a jejich různé vztahy ke vzdělávání. *Stud Philos Educ*, 31(3), 251–263. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9296-5>

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.

Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty* (2. vyd.). Grada.

Čapek, R. (2022). *Líný učitel – Vše o školním hodnocení*. Grada.

Čabálová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada.

Čechová, B. H. (2009). *Nápady na rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Portál.

Česká školní inspekce (2021). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021 – výroční zpráva ČŠI*. [https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\)](https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4))

Česká školní inspekce. (2022). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022 – výroční zpráva ČŠI*. [https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(5\)](https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(5))

Česká školní inspekce. (2023). *Kvalita vzdělávání ve školním roce 2022/2023 – výroční zpráva*. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-vzdelavani-ve-skolnim-roce-2022-2023-%E2%80%93-vyr>

Dodge, J. (2009). *25 Quick Formative Assessments for a Differentiated Classroom*. Scholastic.

Dougherty, S. (10. 3. 2013). *20 Quick Formative Assessments You Can Use Today*. The art of education university. <https://theartofeducation.edu/2013/10/20-quick-formative-assessments-you-can-use-today/>

Dyer, K. (18. 3. 2022). *27 easy formative assessment strategies for gathering evidence of student learning*. NWEA. <https://www.nwea.org/blog/2022/27-easy-formative-assessment-strategies-for-gathering-evidence-of-student-learning/>

Edukační laboratoř. (25.2.2019). *Co je a není formativní hodnocení*. Edukační laboratoř. <https://www.edukacnilaborator.cz/novinky/co-je-a-neni-formativni-hodnoceni>

Edukační laboratoř. (6. 1. 2020a). *Základem úspěchu v učení je dobře definovaný cíl*. Edukační laboratoř. <https://www.edukacnilaborator.cz/novinky/zakladem-uspechu-v-uceni-je-dobre-definovany-cil>

Edukační laboratoř. (18. 2. 2020b). *Kritéria úspěchu pomáhají učitelům i žákům*. Edukační laboratoř. <https://www.edukacnilaborator.cz/novinky/kriteria-uspechu-pomahaji-ucitelum-i-zakum>

Edukační laboratoř. (24. 2. 2020c). *Praktické využití formativního hodnocení*. Edukační laboratoř. <https://www.edukacnilaborator.cz/novinky/prakticke-vyuziti-formativniho-hodnoceni>

Edukační laboratoř. (7. 1. 2021). *Formativní hodnocení na vysvědčení nepatří*. Edukační laboratoř. <https://www.edukacnilaborator.cz/novinky/formativni-hodnoceni-na-vysvedceni-nepatri>

Flachsová, L. (4. 9. 2019). *Hodnocení žáků, individualizace v hodnocení učitelem*. Metodický portál RVP.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/22199/HODNOCENI-ZAKU-INDIVIDUALIZACE->

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

- Ganajová, M., Guniš, J., Kireš, M., Lešková, A., Orosová, R., & Szarka, K. (2022). *Formatívne hodnotenie a jeho implementácia do výučby prírodných vied, matematiky a informatiky*. Wolters Kluwer.
- Gavora, P. (2015). *Akí sú moji žiaci?*(2. vyd.). Enigma.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2. vyd.). Paido.
- Hausenblas, O. (2012). Formativní hodnocení je proces, nikoli výsledky. *Kritické listy 45: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. 2012(45), 6-8. <https://kritickemysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/kriticke-listy/kriticke-listy-45/>
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (2. vyd.). Portál.
- Hendrick, C., & Macpherson, R. (2021). *Co funguje ve třídě?*(2.vyd.). Universum.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu* (2.vyd.). Grada.
- Kadlecová, T. (22. 6. 2011). Nástroje hodnocení podporující objevování a učení. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/11145/NASTROJE-HODNOCENI-PODPORUJICI-OBJEVOVANI-A-UCENI.html>
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (2. vyd.). Portál.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2. vyd.). Grada.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada.
- Košťálová, H., Miková Š., & Stag, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Portál.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků. Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.
- Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení*. [Disertační práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/83869>
- Laufková, V. (2017a). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*, 67(2), 126-146. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.424>
- Laufková, V. (2017b). Formativní hodnocení v zahraničí a v České republice. *e-Pedagogium*, 17(1), 89-99. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.424>
- Laufková, V., & Novotná, K. (2014). Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis Scholae*, 8(1), 111-127. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.8>

- Laufková, V., & Vondráková, M. (2021). *Podoba formativního hodnocení*. https://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/05/formativni_hodnoceni_laufkova_vondrakova.pdf
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. SLON.
- Novotná, K., & Krabsová, V. (2013). Formativní hodnocení: případová studie. *Pedagogika*, 53(3), 355-371. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1077>
- Orság, M. (8. 4. 2020). Formativní hodnocení v praxi učitele. *Učitelství měsíčník*, 2020(4), 12. <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/formativni-hodnoceni-v-praxi-ucitele.a-6609.html>
- Orság, M., & Sulková, K. (2020a). Úvod do formativního hodnocení. *Učitelství měsíčník*, 2020(1), 9. <https://www.rizeniskoly.cz/pracovni-situace/uvod-do-formativniho-hodnoceni.zs-1158.html>
- Orság, M., & Sulková, K. (2020b). Za chybu žáky netrestejte, pracujte s ní a odhalujte její příčiny. *Učitelství měsíčník*, 2020(3), 21. <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/ucitelsky-mesicnik/za-chybu-zaky-netrestejte-pracujte-s-ni-a-odhalujte-jeji-priciny.m-7468.html>
- Orság, M., & Sulková, K. (2021a). K vrstevnickému hodnocení přistupujte s rozvahou. *Učitelství měsíčník*, 2021(5), 17. <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/ucitelsky-mesicnik/k-vrstevnickemu-hodnoceni-pristupujte-s-rozvahou.m-8091.html>
- Orság, M., & Sulková, K. (2021b). Poskytování zpětné vazby – třetí strategie formativního hodnocení. *Učitelství měsíčník*, 2021(4), 13. <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/ucitelsky-mesicnik/poskytovani-zpetne-vazby-treti-strategie-formativniho-hodnoceni.m-7973.html>
- Polanská, J. (12. 6. 2022). *Nestačí vyměnit známky za slova, podstata je jinde, říká učitel o formativním hodnocení*. EDUin. <https://www.eduin.cz/clanky/nestaci-vymenit-znamky-za-slova-podstata-je-jinde-rika-ucitel-o-formativnim-hodnoceni/>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (6. vyd.). Portál.
- Regier, N. (2012). *Book Two: 60 Formative Assessment Strategies*. <https://cipt.be/toolbox/wp-content/uploads/2020/01/Formative-Assessment-Ideas-Natalie-Regier.pdf>

Rokos, L., Závodská, R., Petr, J., & Papáček, M. (2016) Formative Assessment Methods In Biology Education: Pedagogical Study At Primary School In the Czech Republic. *Образование. Педагогические науки*, 8(4), 94-99. <http://dx.doi.org/10.14529/ped160413>

Samková, L., Rokos, L., Petr, J., & Stuchlíková, I. (2021). Teoretický model pro formativní hodnocení při badatelsky orientované výuce matematiky a přírodopisu. *Pedagogika*, 71(1), 29–56. <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1836>

Scio. (2014). *Mapy učebního pokroku: obecná metodika*. <https://mup.scio.cz/>

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole – východiska pro nové metody pro praxi*. Portál.

Skutil, M., & Maněnová, M. (2021). Current forms of assessment in primary education with a focus on formative assessment. *Proceedings of the International Conference on Education*, 7(1), 629–639. <https://doi.org/10.17501/24246700.2021.7161>

Skutil, M., Lichtenbergová, I., & Říhová, E. (2018). Types and Forms of Evaluation at Primary School from the Viewpoint of Teachers. In *3rd International Conference on Education and Development*. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/iced-18/25905553>

Spurná, M. (2019). *Podkladová studie. Analýza stavu hodnocení výsledků žáků v ČR a v zahraničí*. <https://www.pedagogicke.info/2019/11/michaela-spurna-analyza-stavu-hodnoceni.html>

Starý, K. (23. 11. 2006). *Sumativní a formativní hodnocení*. Metodický portál RVP.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/992/sumativni-a-formativni-hodnoceni.html>

Starý, K., Laufková, V., Stará, J., Novotná, K., Šťastný, V., & Svobodová, Z. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.

Straková, J., & Slavík, J. (2013). (Formativní) hodnocení – aktuální téma. *Pedagogika*, 2013(3), 277-284. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1085>

Šedřová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace*. Masarykova univerzita.

Šafránková, D. (2019). *Pedagogika* (2. vyd.). Grada.

- Švaříček, R. (2014). *Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska*. In R. Švaříček, K. Šedřová, T. Janík, O. Kašák, M. Miková, K. Nedbálková, P. Novotný, M. Sedláček, & J. Zounek. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. (s.12-26). Portál.
- Šedřová, T. (2014). *Analýza kvalitativních dat*. In R. Švaříček, K. Šedřová, T. Janík, O. Kašák, M. Miková, K. Nedbálková, P. Novotný, M. Sedláček, & J. Zounek. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. (s. 207-247). Portál.
- Tišťanová, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. Iris.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformance, deformativity and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.689693>
- Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika*. Grada.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2. vyd.). Grada.
- Vincejová, E. V. (2020). *Jak na formativní hodnocení*. <https://www.pedagogicke.info/2020/05/eva-valaskova-vincejova-jak-na.html>
- Votavová, R., Majčíková, K., & Ješátková, V. (2. 8. 2022). *Desatero zásad úspěšné práce s heterogenní třídou*. Zapojme všechny. <https://zapojmevsechny.cz/clanek/desatero-zasad-uspesne-prace-s-heterogenni-tridou>
- William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.
- William, D., & Leahyová, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní a střední školy* (2. vyd.). EDUKační LABORatoř.
- Wood, H. F. (2021). *Responzivní výuka. Kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Universum.
- Národní pedagogický institut. (6. 7. 2021). *Portfolio žáka jako nástroj formativního hodnocení*. Zapojme všechny. <https://zapojmevsechny.cz/clanek/30-portfolio-zaka-jako-nastroj-formativniho-hodnoceni>
- Zelinová, O. (2011). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program* (3. vyd.). Portál.
- Žlábková, I., & Rokos, L. (2013). Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika*, 2013(3), 328-354. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1079>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČŠI Česká školní inspekce

FH formativní hodnocení

ZŠ základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma metody sněžné koule (vlastní zdroj).....	44
Obrázek 2 Schéma vztahů mezi kategoriemi (vlastní zdroj).....	67

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika sumativního a formativního hodnocení (Slavík, 1999, Bell & Cowie, 2001, Starý, 2006, McMillan, 2007, Chappuis, 2009, cit. dle Starý, Laufková et al., 2016, s. 20).....	25
Tabulka 2 Pět klíčových strategií formativního hodnocení (Leahyová et al., 2005, cit. dle William & Leahyová, 2016, s. 11).....	30
Tabulka 3 Kategorie, subkategorie a ukázka vybraných kódů (vlastní zdroj).....	48

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P1: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P2: Návrh polostrukturovaného rozhovoru

PŘÍLOHA P3: Ukázka polostrukturovaného rozhovoru s participantkou 4

PŘÍLOHA P4: Ukázka otevřeného kódování rozhovoru s participantkou 4

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS



UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
e-mail: a_livova@utb.cz

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Já, níže podepsaná/ý, souhlasím se zapojením do výzkumu, který se věnuje formativnímu hodnocení na 1. stupni ZŠ a který je součástí diplomové práce, jejíž autorkou je Adéla Lívová.

Mým podpisem souhlasím s následujícími body:

- Byl/a jsem seznámen/a s cíli a metodou výzkumu, včetně požadavku nahrávat rozhovor. Zvukové záznamy rozhovoru nebudou poskytnuty třetím stranám a po úspěšném obhájení diplomové práce budou smazány.
- Současně jsem byl/a informován/a o tom, že má pravá identita bude v rámci dodržování etiky výzkumu tzv. anonymizována. Nikde tedy nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, které by sloužily k mé identifikaci.
- Potvrzuji, že jsem měl/a možnost se výzkumníka zeptat na vše, co jsem považoval/a za potřebné vědět a na tyto mé dotazy jsem dostal/a srozumitelnou odpověď.
- Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží výzkumník – výše uvedená autorka diplomové práce a druhý účastník výzkumu.

Jméno a příjmení účastníka výzkumu:

Podpis účastníka výzkumu:

V..... dne.....

PŘÍLOHA P 2: NÁVRH POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Dobrý den, jsem moc ráda, že jste si na mě našla čas a souhlasíte s realizací rozhovoru k mému výzkumu pro diplomovou práci.

Než začneme se samotným rozhovorem, nejprve bych Vám ráda řekla několik základních informací

o tématu a organizaci rozhovoru. Mým cílem je zjistit, jakým způsobem učitelé využívají formativní hodnocení ve výuce na 1. stupni ZŠ, proto se dnes budeme zabývat tématem hodnocení, které běžně využíváte během své výuky. Rozhovor bude probíhat necelou hodinu, kdy na začátku rozhovoru bych se chtěla od Vás dozvědět obecnější informace, poté se budeme věnovat Vašemu hodnocení ve výuce. Chtěla bych Vás poprosit o vyjádření ke každé otázce, kterou Vám položím, a zároveň i ujistit, že na otázky neexistuje správná ani špatná odpověď. Chtěla bych slyšet na mé otázky Váš jedinečný pohled a zkušenosti s hodnocením žáků. Získaná data týkající se osobních údajů považuji za důvěrné, budou anonymizovány a využity jen pro účely mé diplomové práce.

Nyní bych se chtěla zeptat, zda máte nějaké dotazy?

Pokud žádné nemáte, poprosím Vás o potvrzení, zda souhlasíte s poskytnutím rozhovoru a zároveň i s jeho nahráváním na audiozáznam pro účel jeho přepisu.

Děkuji, můžeme tedy začít.

Identifikační údaje:

Nejdříve bych se Vás chtěla zeptat na pár identifikačních údajů.

- Jaká je délka Vaší praxe?
- Na kolika školách jste doposud vyučoval/a (včetně této)?
- Jakou třídu v nynější době učíte?

Hlavní problematika:

- Nejprve bych Vás chtěla poprosit, zda byste mi popsali/a, jakým způsobem hodnotíte žáky.
 - Co konkrétně hodnotíte během výuky?
 - Z jakého důvodu hodnotíte právě tímto způsobem? Co vás k tomu vede?
- Když se řekne formativní hodnocení, co to pro Vás znamená? Jak jej chápete?

- Vnímáte rozdíl mezi formativním (průběžným) a sumativním (závěrečným) hodnocením?
- Proč se formativním hodnocením zabýváte?
- Stanovujete výukové cíle? (pro vyučovací hodinu, učivo, žáka)
 - Jakým způsobem pracujete s cíli výuky?
 - Sdělujete je žákům? Zapojujete žáky do práce s cíli?
 - Jakým způsobem ověřujete jejich naplnění?
 - Sledujete pokrok žáků?
 - Umožňujete žákům reflektovat vlastní pokrok a práci?
- Jakým způsobem ověřujete znalosti žáků?
 - Jakým způsobem využíváte zjištěné informace?
 - Znáte nějakou konkrétní techniku, formativního hodnocení, která Vám napomáhá k ověřování znalostí žáků?
- Jakým způsobem poskytnete žákům ve výuce zpětnou vazbu?
 - Jaká by podle Vás měla být?
 - Jakým způsobem žáci reagují na hodnocení?
 - Jakým způsobem využíváte zpětnou vazbu od žáků?
- Jaký je Váš postoj na zapojení žáků do procesu hodnocení?
 - Jakým způsobem zapojujete žáky do procesu hodnocení?
 - Vytváříte ve výuce prostor pro vzájemné/ vrstevnické hodnocení?
- Kdybyste měl/a shrnout tři pozitiva, která podle Vás formativní hodnocení přináší, která by to byla?
- Bavili jsme se o pozitivech, myslíte si, že to má i nějaká svá negativa?
- Co by Vám mohlo pomoci, abyste si byl/a ve formativním hodnocení více jistý/á?
- Co byste doporučil/a učitelům, kteří s formativním hodnocením začínají?
- Je ještě něco, co Vás k tématu formativní hodnocení napadá a mělo by zaznít?

PŘÍLOHA P 3: UKÁZKA TRANSKRIPTU POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

V: „Jakým způsobem reagují žáci na vaše hodnocení?“

U4: „Ehm, ... (pauza). My vlastně tím, že to máme hodně postavené jako na tom, aby se zvládli zhodnotit sami, tak mi přijde, že je pro ně hodně důležité to, jak zhodnotí jako sami sebe, že to moje hodnocení už je spíš takové... takový jako dodatek k tomu. Přijde mi, že je u nich hlavně podstatné, jak oni sami sebe vidí. Je ale pravda, že se často vyskytuje to... oni se vlastně dost jako podceňují nebo jsou na sebe mnohem přísnější, než bych vlastně byla na ně já. Kolikrát vidím, že fakt jsou ze sebou strašně nespokojení. Přitom ten výsledek je i jako dobrý, ale že kolikrát opravdu jsou na sebe jako přísnější a přijde mi, že je to pro ně mnohem hodnotnější to, co oni si myslí o sobě než to, co já jim potom řeknu. Stejně víc dají na to, co si myslí oni sami.“

V: „Stává se tedy ta zpětná vazba žáků pro vás přínosná?“

U4: „Ehm, ... (pauza) jako přínosná je určitě v tom, že to člověku přinese prostě pohled, jak to vidí vlastně ty samé děti a my si jako i kolikrát vlastně potom říkáme, jestli ještě cítí, že by na něčem chtěly zapracovat anebo jestli už je to pro ně zvládnuté. Takže i to mi vlastně poskytuje zpětnou vazbu na tu výuku, jestli já ještě mám něco třeba opakovat víc anebo jestli už to učivo je vlastně zvládnuté a můžeme jít třeba dál. Zároveň s tím pracuji v tom smyslu právě, že často se vyskytuje to, že se opravdu podceňují a že jsou k sobě hodně kritičtí, tak hodně pracuju tady s tím, takže se jim snažím jako vysvětlovat, že za prvé je v pořádku, že když se učíme něco nového, tak je jasné, že prostě jim to nepůjde hned, tak se jim snažím i tohle nějakým způsobem jako vysvětlit, že to je normální a zároveň je v tom jako podpořit a říct jim... vlastně ukázat jim, navést je tou cestou, že vlastně toten výsledek je jako dobrý, že se opravdu zlepšují.“

V: „A učíte žáky, jak by ta zpětná vazba měla vypadat?“

U4: „Hmm, no... jako ze začátku jsme to tak nechávali, ať prostě se zhodnotí podle toho, jak to, jak to cítí, ale teď se snažím, aby zkoušely, aby to bylo jakoby pozitivně laděné. Ne, co nechcou, ale spíš to, co jako chtějí, kam se chtějí ještě posouvat, nebo na čem chtějí zapracovat, takže aby to bylo tady tím směrem.“

PŘÍLOHA P 4: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ

V: „Jakým způsobem reagují žáci na vaše hodnocení?“

U4: „Ehm, ... (pauza). My vlastně tím, že to máme hodně postavené jako na tom, aby se zvládli zhodnotit sami, tak mi přijde, že je pro ně hodně důležité to, jak zhodnotí jako sami sebe, že to moje hodnocení už je spíš takové... takový jako dodatek k tomu. Přijde mi, že je u nich hlavně podstatné, jak oni sami sebe vidí. Je ale pravda, že se často vyskytuje to... oni se vlastně dost jako podceňují nebo jsou na sebe mnohem přísnější, než bych vlastně byla na ně já. Kolikrát vidím, že fakt jsou ze sebou strašně nespokojení. Přitom ten výsledek je i jako dobrý, ale že kolikrát opravdu jsou na sebe jako přísnější a přijde mi, že je to pro ně mnohem hodnotnější to, co oni si myslí o sobě než to, co já jim potom řeknu. Stejně víc dají na to, co si myslí oni sami.“

V: „Stává se tedy ta zpětná vazba žáků pro vás přínosná?“

U4: „Ehm, ... (pauza) jako přínosná je určitě v tom, že to člověku přinese prostě pohled, jak to vidí vlastně ty samé děti a my si jako i kolikrát vlastně potom říkáme, jestli ještě cítí, že by na něčem chtěly zapracovat anebo jestli už je to pro ně zvládnuté. Takže i to mi vlastně poskytuje zpětnou vazbu na tu výuku, jestli já ještě mám něco třeba opakovat víc anebo jestli už to učivo je vlastně zvládnuté a můžeme jít třeba dál. Zároveň s tím pracuji v tom smyslu právě, že často se vyskytuje to, že se opravdu podceňují a že jsou k sobě hodně kritičtí, tak hodně pracuju tady s tím, takže se jim snažím jako vysvětlit, že za prvé je v pořádku, že když se učíme něco nového, tak je jasné, že prostě jim to nepůjde hned, tak se jim snažím i tohle nějakým způsobem jako vysvětlit, že to je normální a zároveň je v tom jako podpořit a říct jim... vlastně ukázat jim, navést je tou cestou, že vlastně toten výsledek je jako dobrý, že se opravdu zlepšují.“

V: „A učíte žáky, jak by ta zpětná vazba měla vypadat?“

U4: „Hmm, no... jako ze začátku jsme to tak nechávali, ať prostě se zhodnotí podle toho, jak to, jak to cítí, ale teď se snažím, aby zkoušely, aby to bylo jakoby pozitivně laděné. Ne, co nechcou, ale spíš to, co jako chtějí, kam se chtějí ještě posouvat, nebo na čem chtějí zapracovat, takže aby to bylo tady tím směrem.“

Kódy:

Poskytování zpětné vazby jako přirozenost
Hodnocení učitele jako dodatek
Jedinečný pohled žáka
Přísnost v sebehodnocení

Vnímání své cesty
Zpětná vazba jako reflexe výuky
Motivace hodnocením
Pozitivní přístup