

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Přípravenost žáků pedagogiky na pedagogickou praxi z hlediska formativního hodnocení

The readiness of pedagogy students for pedagogical practice in terms
of formative assessment

Mgr. Lucie Tůmová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Novotná, Ph. D.
Studijní program: Učitelství pedagogiky pro střední školy (N0114A300097)
Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy (N PG 20)

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Přípravenost žáků pedagogiky na pedagogickou praxi z hlediska formativního hodnocení potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 26. března 2024

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Kateřině Novotné, Ph. D. za odborné vedení, cenné připomínky, vstřícný přístup a věnovaný čas při zpracování diplomové práce. Poděkování patří také všem žákům pedagogiky, kteří se ochotně zúčastnili výzkumného šetření.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na připravenost žáků z oboru vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogiky na pedagogickou praxi z hlediska formativního hodnocení. Práce poukazuje na důležitost využívání formativního hodnocení ve výuce a potřebu připravit budoucí učitele na jeho provádění. Teoretická část uvádí do problematiky formativního hodnocení a pedagogické přípravě budoucích učitelů, neboť tyto dvě problematiky jsou úzce spjaty s výzkumným šetřením práce. V kapitolách o hodnocení je představena základní koncepce školního hodnocení, jeho význam v pedagogickém procesu a formativního hodnocení. Kapitola o pedagogické přípravě učitelů je orientována především na kompetenční rámec absolventa učitelství a na komplexní popis kompetencí učitele. Praktická část práce přináší výsledky kvalitativního empirického výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, zda jsou žáci připraveni na pedagogickou praxi z pohledu formativního hodnocení. V rámci výzkumu vyplynulo i zjištění, v jakém rozsahu má střední odborná pedagogická škola zařazený tento typ hodnocení do kurikulárního dokumentu v souvislosti s nutností zařazovat formativní hodnocení do škol.

KLÍČOVÁ SLOVA

formativní hodnocení, školní hodnocení, pedagogická připravenost, klíčové strategie formativního hodnocení, kompetence učitele, kompetenční rámec absolventa učitelství

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the readiness of students in the field of education Preschool and Extracurricular Pedagogy for pedagogical practice from the perspective of formative assessment. The work points to the importance of using formative assessment in teaching and the need to prepare future teachers for its implementation. The theoretical part of the thesis introduces the issue of formative assessment and the pedagogical preparation of future teachers, as these two issues are closely related to research work. The chapter on assessment describes the basic concept of assessment, its importance in the pedagogical process and formative assessment. The chapter on pedagogical preparation is primarily oriented towards the competence framework of a teacher graduate and a comprehensive description of the teacher's competences. The practical part of the thesis brings the results of qualitative empirical research, which aimed to determine how students are prepared for pedagogical practice from the perspective of formative assessment. The research also revealed the extent to which secondary pedagogical schools in Prague include this type of assessment in their curriculum documents in connection with the necessity of including formative assessment in schools.

KEYWORDS

formative assessment, school assessment, pedagogical readiness, key strategies of formative assessment, teacher competence, teacher graduate competence framework

Obsah

Úvod.....	8
1 Školní hodnocení.....	10
1.1 Význam školního hodnocení.....	10
1.2 Funkce školního hodnocení.....	11
1.3 Typy školního hodnocení	14
1.3.1 Bezděčné a záměrné hodnocení	15
1.3.2 Holistické a analytické hodnocení	15
1.3.3 Normativní a kritériální hodnocení	16
1.3.4 Sumativní a formativní hodnocení	17
2 Formativní hodnocení	19
2.1 Pojem formativní hodnocení.....	19
2.2 Význam formativního hodnocení.....	20
2.3 Klíčové strategie formativního hodnocení	22
2.4 Metody formativního hodnocení.....	29
3 Přípravenost pedagoga do praxe	33
3.1 Profesní příprava učitele	33
3.2 Osobnost pedagoga a jeho význam.....	34
3.3 Kompetence učitele.....	35
3.3.1 Odborné kompetence a RVP pedagogických škol	38
3.3.2 Kompetenční rámec absolventa učitelství.....	38
4 Empirická část.....	41
4.1 Teoretická východiska výzkumu.....	41
4.2 Metodologie výzkumu	42
4.3 Výzkumný cíl a výzkumné otázky.....	43

4.3.1 Cíl výzkumu	43
4.3.2 Výzkumné otázky.....	43
4. 4 Metoda sběru dat	45
4.4.1 Polostrukturovaný rozhovor.....	46
4. 5 Výzkumný vzorek	48
4.5.1 Výzkumný vzorek respondentů.....	48
4. 6 Analýza a interpretace dat	49
4. 7 Výsledky výzkumného šetření	50
4. 8 Závěrečné shrnutí výzkumného šetření.....	65
Závěr	67
Seznam použitých informačních zdrojů.....	70
Seznam příloh.....	74
Seznam obrázků	74
Seznam tabulek	74

Úvod

Školní hodnocení je nedílnou součástí každodenního vzdělávacího procesu, který je pro účastníky, zejména pro učitele, považován za jednu z nejnáročnějších činností učitele. Jedná se o systematický proces, jehož organizace a příprava jsou klíčovými prvky komunikace mezi učiteli, žáky, rodiči a širší společností.

Aby bylo školní hodnocení prospěšné pro všechny, zejména pro žáky, musí poskytovat průběžné informace o učení během celého vzdělávacího procesu. Mělo by podporovat efektivitu učení a rozvoj žáků, přičemž se zaměřuje na dosažení cíle spojeného s vylepšením nejen samotných výsledků, ale i procesu učení. Kvalitativní povaha takového hodnocení je klíčová. V odborné pedagogické literatuře je známé jako formativní nebo hodnocení pro učení (v angličtině assessment of learning). Tento typ hodnocení se stal východiskem pro sepsání této diplomové práce.

Cílem této diplomové práce je poukázání na důležitost formativního hodnocení ve vyučování a na nutnost připravovat budoucí učitele k využívání tohoto typu hodnocení. V první části předkládané práce jsme se zaměřili na teoretická východiska tématu, do kterých spadají dvě rozsáhlé kapitoly týkající se formativního hodnocení a připravenosti budoucích učitelů na pedagogickou praxi. Tyto kapitoly jsou pro nás stěžejní. Abychom si však ujasnili pojmy užívané v tématu práce, bylo nutné, abychom práci rozšířili o kapitoly věnované samotnému školnímu hodnocení, jeho funkcím a typům. V kapitolách jsme specifikovali terminologii důležitých pojmů, metod, klíčových kompetencí a dalších. Je zásadní, abychom vymezili tyto témata, neboť souvisí s naším empirickým výzkumem, kterým jsme navázali na tyto teoretické poznatky. K výzkumnému šetření jsme použili kvalitativní výzkum s využitím metody řízených individuálních rozhovorů.

Mezi hlavní cíl zvoleného tématu práce jsme zařadili zkoumání připravenosti žáků pedagogiky na pedagogickou praxi z pohledu formativního hodnocení. Zajímalo nás, do jaké míry jsou budoucí učitelé připravováni na využívání formativního hodnocení. Na toto téma jsme vedli individuální rozhovor s šesti žákyněmi střední odborné pedagogické školy maturitního ročníku oboru Předškolní a mimoškolní pedagogiky na podzim roku 2023.

Zajímalo nás, do jaké míry jsou budoucí učitelé připravováni na využívání formativního hodnocení střední odborné pedagogické školy maturitního ročníku oboru Předškolní a mimoškolní pedagogiky. Především nás zajímalo, zda mají povědomí o školním hodnocení a formativním hodnocení, jakým způsobem získávají informace o tomto typu hodnocení a zda se žákyně cítí být dostatečně připraveny na využívání tohoto typu hodnocení ve své praxi. Zjišťovali jsme, jestli pedagogické školy žáky učí tomuto typu hodnocení, a jakým způsobem. Také jedna z položek řízeného rozhovoru byla, zda sežačky samy setkaly v průběhu své školní docházky s využitím formativního hodnocení a jaký v něm spatřují přínos.

Dále jsme vedli řízený rozhovor se dvěma učitelkami pedagogiky zvolených maturitních tříd, aby došlo ke zjištění způsobu učení a využívání tohoto typu hodnocení, časové dotaci v tematických plánech věnovanou školnímu hodnocení a v neposlední řadě jejich pohledu na připravenost jejich žáků na pedagogickou praxi.

Pro přehled a vhled do situace na středních odborných pedagogických školách jsme nahlédli i do školního vzdělávacího plánu konkrétní školy s cílem zaměřit se na témata školního hodnocení v interakci s formativním hodnocením.

Pro rozšíření informací jsme přidali do přílohové sekce exemplář jednoho řízeného rozhovoru se žákem, jednoho rozhovoru s učitelem a oskenovanou část školního vzdělávacího programu, která se zabývá školním hodnocením.

1 Školní hodnocení

1.1 Význam školního hodnocení

K jedné z nejvíce náročných činností učitele patří školní hodnocení, poněvadž spadá do klíčových úloh v komunikaci mezi rodiči, žáky, učiteli, ale i celou společností. Školní hodnocení poskytuje učiteli zpětnou vazbu, a to především o úspěšnosti a cílech výuky. Žákovi zase sděluje informace, které mohou mít vliv na jeho vlastní sebepojetí a jeho motivaci k učení, které se promítne i do jeho budoucnosti. Z tohoto důvodu považujeme školní hodnocení za důležitou součást vzdělávacího procesu (Jedlička a kol., 2018). Právě ono sebepojetí hraje významnou roli v životě jedince a vyvíjí se právě i v prostředí školy. Hodnocení totiž působí na utváření psychických stránek osobnosti každého žáka, dotýká se jeho sebevědomí, sebehodnocení, jeho postavení ve skupině, ale při nesprávném hodnocení může dojít k ztrátě zájmu o učení a následné žákovy destabilizaci. Dlouhotrvající neúspěchy mohou žáka ve školní práci demotivovat a svádět k činnostem, ve kterých se úspěšným stane. Učitelé by tudíž měli mít na paměti, že je důležité podporovat zdravé a pozitivní sebepojetí, které nesprávným hodnocením nerozvíjí (Kolář a Šikulová, 2009). Měli by hodnotit s rozvahou a brát v potaz individualitu každého žáka. Takto se k hodnocení vyjadřuje i J. Slavík, který poukazuje na jednoduchý vzorec, že způsob a proces hodnocení je v interakci s psychikou jedince a sociálním kontextem, na základě nichž vzniká míra pohody daného žáka (Šafránková, 2019).

Hodnocení hraje významnou roli ve vzdělávání i z hlediska informativní funkce, přičemž vyjadřuje výsledky vyučování a učební činnost žáka ve vztahu k plánovanému cíli, projevuje podstatu těchto vzdělávacích cílů, a odpovídá celkovému charakteru vyučování. Definice tohoto pojmu jsou vymezeny různorodě, na čem se ale pedagogové shodují, je skutečnost, že školní hodnocení se dá považovat za samotný proces, kterým se hodnotí učební výsledky studentů ve školním prostředí (Vališová a Kasíková, 2011). Důležité je, aby si učitel uvědomil, že školní hodnocení má dopad i na vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě a postavení žáka mezi jeho spolužáky. Žáci totiž nereagují pouze na své vlastní hodnocení, ale i na hodnocení svých spolužáků (Švarcová, 2005).

1.2 Funkce školního hodnocení

Školní hodnocení má zásadní význam pro kvalitu vzdělávacího procesu a učitelé musí mít na paměti, že má různé funkce, z nichž každá je pro žáka důležitá. Při výuce by měli učitelé zohlednit tyto funkce a snažit se, aby se navzájem propojovaly a doplňovaly, což přispívá jak k řízení učební aktivity žáků, tak k rozvoji jejich osobnosti. Nicméně je zřejmé, že výběr metod hodnocení se liší v závislosti na cíli výuky a tom, co chce učitel sdělit svým žákům prostřednictvím daného hodnocení.

Dělení jednotlivých funkcí hodnocení se v odborné pedagogické literatuře příliš neshodují, přesto je však obsah sdělení velmi podobný, ačkoli formulace termínu je odlišná. Například někteří pedagogové uvádí termín diagnostická funkce, ale koncept se shoduje s funkcí prognostickou. Rozhodli jsme se uvést rozdělení dle Z. Koláře a R. Šikulové, kteří klasifikovali hodnocení do šesti funkcí z hlediska řízení učební činnosti žáků a z hlediska rozvoje osobnosti žáka (Kolář a Šikulová, 2009).

- motivační funkce
- informativní funkce
- regulativní funkce
- výchovná funkce
- prognostická funkce
- diferenciační funkce

Motivační funkce hodnocení se ve vyučování vyskytuje denně. Motivace stojí i za tím, aby bylo žákovo učení efektivní a jejich pracovní tempo učení bylo rychlejší. To je ale největším úkolem učitele, aby motivoval své žáky k tomu, aby se chtěli učit. Existuje několik důvodů, proč se žáci chtějí učit. Ty sepsal G. Petty (2006) ve své publikaci *Moderní vyučování*, my uvedeme alespoň některé z nich: učivo, které je žákům předáváno, se jim hodí, úspěch spojený s dobrými výsledky zvyšuje žákovo sebevědomí, učení žáky baví a jiné.

Učitel motivaci musí tedy užívat velmi uvážlivě a konstruktivně, může mít totiž na žáka jak pozitivní, tak ale i negativní dopad. Pokud jsou žákovi sděleny jeho pokroky a úspěchy,

posiluje to jeho sebevědomí a motivaci k dalšímu učení. Taktéž pokud je žák konfrontován s nedostatkem, může ho to motivovat ke snaze dosáhnout lepších výsledků. To však úzce souvisí s jeho osobností, především emocionální stránkou jedince (Kolář a Šikulová, 2009). Na některé žáky totiž může mít pocit neúspěchu, a zvláště opakovaného, negativní vliv, a tak zdání selhání může vést k nezájmu o další učení, neboť hodnocení ovlivňuje i žákovo prožívání (Čáp a Mareš, 2001). Pedagog by tudíž měl mít na paměti, aby vždy vyzdvihoval především pozitiva žákova výkonu a úspěchu, aby ho motivoval k dalším učebním výkonům a oceňoval i jeho snahu a úsilí (Kratochvílová, 2011). Je nezbytné, aby se žák cítil přijat a podporován, nikoli odsuzován nebo deprimován. Vnímání úspěchu či neúspěchu je silně individuální. Co je pro někoho úspěchem, může pro jiného znamenat neúspěch (Starý et al., 2024).

Informativní funkce hodnocení slouží k informování žáka o dosaženém výsledku procesu vzdělávání. Důležité je poskytování zpětné vazby ohledně toho, co již účastníci výchovně vzdělávacího procesu dokážou, a co by měli ještě zdokonalit. Dozvídá se na jaké úrovni je jeho chování, jednání, znalosti a dovednosti ve srovnání s ostatními. Nejde však tolik pouze o výsledek učební činnosti, ale o samotný proces. Tedy pomoci mu pochopit, jak může vylepšit své dovednosti a zlepšit své výsledky. Prostřednictvím toho mohou být studenti více zapojeni do svého učení a motivovanější k dosažení lepších výsledků. Toto hodnocení by mělo být jasné, včasné, konkrétní a také respektovat věkové a individuální zvláštnosti příjemce, neboť mu musí jedinec porozumět. Nutné je však podotknout, že tyto informace nejsou předávány jen žákovi, ale i dalším zájemcům o jeho výkon - učitelů, rodičů, vedení školy a dalším (Kolář a Šikulová, 2009). Tato funkce je i v korelaci s funkcí kontrolní, poněvadž poukazuje na to, zda a jak byl splněn cíl výuky, a funkcí diagnostickou, jelikož informuje žáka o jeho učebním stylu a o jeho příčinách neúspěchu (Vališová a Kasíková, 2011).

Další funkcí, kterou školní hodnocení oplývá, je funkce regulativní. Hodnocení slouží k poskytování zpětné vazby žákům o tom, jak se jim daří v učení. Učitel prostřednictvím tohoto hodnocení záměrně ovlivňuje kvalitu žákovy práce, jak při činnosti samotné, tak její konečný důsledek. Regulativní funkce hodnocení poukazuje na oblasti, které může jedinec zlepšit, a kudy se má ve svém učebním procesu ubírat. Může pomoci žákům k tomu, aby

byli více motivováni k učení a k dosahovali svých cílů. Tato funkce je ale opravdu plněna pouze za předpokladu, že učitel využívá tzv. obsahovou analýzu výkonu žáka. Tedy v případě, že analýza není zaměřena pouze na žákovy výsledky, ale i na postoje, učební styly a metody práce. Žák může dle této informace regulovat své vlastní učení, stát se sám hodnotitelem výsledků svých výkonů, také se může zaměřit na své nedostatky a pracovat s nimi. Pomocí této autoreflexe dovede své jednání zlepšovat (Kolář a Šikulová, 2009).

Vzdělávání je v úzké interakci s výchovou, proto se i v zahraničí setkáváme se souhrnným názvem edukace (výchova a vzdělávání), jelikož učitel vychovává své žáky. Vzhledem k tomu, že výchova je záměrná, učitel by se měl snažit u svých žáků formovat pozitivní vlastnosti, postoje a chování. Výchovná funkce tedy poukazuje i na to, jak lze hodnocení využít k podpoře osobnostního a sociálního rozvoje žáků. Pedagog však nesmí při hodnocení zahrnovat do posudku i vnímanou kvalitu osobnosti žáka, což se často stává. Žáci si tak totiž mohou vytvořit vlastní negativní postoje k sobě samému. Při nevhodném používání tohoto hodnocení můžeme narušit žákovy oblasti osobnosti jako je například jeho sebevědomí. Nikdy by si výchovnou funkci učitel ani neměl vykládat jako spojení hodnocení žákova výkonu a jeho chování, tím by nemohl úspěšně ovlivňovat žákovy postoje a vlastnosti. Taktéž by se měl vyhýbat využívání hodnocení jako kázeňského prostředku (Kolář a Šikulová, 2009). Už kvůli tomuto důsledku, by se učitel měl naučit ocenit a pochválit každého žáka, ukázat mu smysl a význam jeho práce, motivovat ho k dalšímu učení a vytvářet mu šanci k úspěšnému výkonu (Kosíková, 2011).

Prostřednictvím prognostické funkce může učitel předpovědět další studijní trajektorii žáka, zejména pokud se rozhoduje o své budoucí profesní dráze a pokračování ve vzdělávání. Tato funkce je nejčastěji využívána v pátém a devátém ročníku základní školy, kde žáci rozhodují o dalším směru svého studia. Pro efektivní hodnocení je však nezbytné pečlivě znát žákovy schopnosti, protože pouze na základě této znalosti lze přesně předpovědět jeho budoucí studijní perspektivu, což umožní dosáhnout maximálního potenciálu a zabránit možným zklamáním a neúspěchům. K této funkci nám může spolehlivě pomoci kvantitativní hodnocení, protože nám umožňuje lépe sledovat školní výkony i při velkém počtu žáků.

Mezi poslední funkci z hlediska řízení učební činnosti žáků a z hlediska rozvoje osobnosti žáka, kterou vymezili Kolář a Šikulová ve své publikaci *Hodnocení žáků*, řadíme funkci diferenciací. Tato funkce hodnocení úzce souvisí s prognostickou funkcí, poněvadž může identifikovat nadanější žáky a žáky, kteří potřebují zvláštní podporu, aby mohli dosáhnout požadovaných výsledků. Umožní tedy učiteli rozčlenit žáky do určitých výkonnostních skupin například dle úrovně zvládnutí učiva, pracovního tempa, učebního stylu a podobně. Učitel podle tohoto rozdělení může vytvářet přípravu na výuku, přičemž využívá různě zaměřených a obtížných učebních úloh. Na druhou stranu se můžeme setkat i s nevhodným využitím diferenciací, a to na základě prospěchu žáka, například tzv. nálepkování (Kolář a Šikulová, 2009). V tomto případě však není hodnocení správně užito, protože nepomáhá žákovi k jeho dalšímu učení. Pokud bude žák opakovaně hodnocen negativními nálepkami, může dojít k vlastnímu negativnímu sebepojetí. Ve třídě zase může nálepkování způsobit rozdělení žáků na skupiny, nebo dokonce vyčlenění jedince z třídního kolektivu (Košťálová et al., 2008).

1.3 Typy školního hodnocení

Ve školách se setkáváme s různými typy hodnocení. Způsob hodnocení různých škol je uveden i ve školním řádě příslušných škol. Měl by být totiž přístupný pro všechny účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Učitel by se měl snažit ve své praxi uplatnit vědomě různé typy hodnocení, protože každý z typů má ve škole jedinečný smysl a vyžaduje zvláštní způsob práce i pozornost. Přestože se v odborné pedagogické literatuře setkáme s několika typy hodnocení: bezděčné, záměrné, kritériální, normativní, formativní a sumativní (Slavík, 1999).

V této práci se zaměříme na formativní hodnocení, jelikož je klíčové pro naši studii. V dnešní době, s důrazem na zlepšení kvality učení žáků, je problematika formativního hodnocení předmětem intenzivní diskuse, zkoumání a začíná se stále více integrovat do vzdělávacího procesu (Žlábková a Rokos, 2013).

Abychom ale neopomenuli jiné typy hodnocení, které se také vyskytují ve vzdělávacím procesu, vymezíme je v následující kapitole. Výčet těchto typů jsme se rozhodli uvést podle J. Slavíka (1999), který je charakterizoval ve své pedagogické publikaci.

1.3.1 Bezděčné a záměrné hodnocení

I ve škole se setkáváme s projevy učitele, které se vyskytují mimoděčně: například pokývnutí, úsměv a jiné. Tyto projevy nazýváme jako bezděčné a učitel je často používá, aniž by si toho byl vědom. Bezděčné hodnocení je spontánní. Může však ovlivnit zpětnou nekontrolovanou vazbu, kterou učitel sděluje svým žákům. Pokud se však toto chování ve škole děje v negativním slova smyslu, přičemž učitel se žákovi posmívá, pohrdá jím, vyjadřuje vůči němu odmítavé gesto, může mít toto vše negativní vliv na dítě.

Naštěstí však většina učitelů dokáže své emoce ovládat, vědomě je kontrolovat. To neznamená, že potlačí svoje citové složky hodnocení, ale kultivuje ji a rozvíjí tak svou emoční inteligenci. Takové hodnocení je záměrné a je ve školách přínosnější. Učitel takto totiž žákům ukazuje, jak mohou zacházet s vlastními emocemi. Záměrné hodnocení se dobře analyzovat a formalizovat.

1.3.2 Holistické a analytické hodnocení

Holistické hodnocení je bráno jako povšechné. Taktéž emoce, která se vyskytuje v bezděčném hodnocení, podmiňuje jeho celistvost. Dá se tedy říci, že bezděčné hodnocení spadá i do holistického hodnocení. Takové hodnocení umožňuje získat komplexní a důkladný pohled na výkon žáka a poskytuje ucelenější zpětnou vazbu. K tomu se vztahují například i portfolia nebo projektové metody, které poukážou na žákovy schopnosti a znalosti v reálných situacích. Nehodnotí odděleně dílčí dovednosti.

Naopak k hodnocení celistvého postavení žáka stojí hodnocení analytického charakteru. Tento přístup k hodnocení se zaměřuje na dílčí vlastnosti místo celkového obrazu. Pedagog nejdříve pečlivě promýšlí, co chce sledovat při hodnocení. Následně si vybere úlohy či aktivity, které umožní nejlépe posoudit tyto specifické dovednosti, a hodnotí žáka na základě definovaných kritérií. Poté zhodnocuje, zda jsou tato kritéria splněna. Žáci jsou se stanovenými kritérii seznámeni předem, aby měli možnost je plnit.

1.3.3 Normativní a kriteriální hodnocení

Rozdílnost mezi těmito dvěma typy hodnocení je v rozlišování lepšího výkonu od horšího. Můžeme tedy říci, že existuje nějaké měřítko, podle kterého porovnáваме žákovy výkony. Norma vyplývá z nutnosti porovnávat kvality. To, co je hodnoceno jako nenormální, tomu bývá věnována pozornost. Ve škole to pak funguje tak, že se učitel snaží žáky dovést k pozitivnímu překonání normy.

U normativního hodnocení je měřítkem sociální norma, která se stanoví vzhledem k určité skupině nebo populaci žáků. Žáci jsou tedy posuzováni a porovnáváni mezi sebou na základě jakéhosi žebříčku. V tomto případě hodnocení není brát zřetel na individualitu jedinců a jejich schopnosti nebo předpoklady pro určitou činnost. Může se poté ale stát, že jsou žáci demotivováni k dalšímu učení a tento typ hodnocení může mít negativní dopad na jejich sebevědomí. Je tedy důležité používat normativní hodnocení společně s jinými typy hodnocení. Charakteristickým příkladem jsou přijímací zkoušky na vyšší stupeň škol nebo pohovor při přijímání do zaměstnání. Přijmou se pouze ti nejúspěšnější. Ostatní se stanou neúspěšnými, přestože splnili nároky.

V případě kriteriálního hodnocení by však byli úspěšní všichni ti, kteří by splnili předem očekávané kritérium. Měřítkem totiž je splnění úkolu (příjímacího řízení) bez ohledu na to, zda byl úkol splněn lépe než úkol ostatních. Ve škole se to dá chápat tak, že žáci, kteří splní dané kritérium budou ohodnoceni odpovídající známkou nehledě na to, jakých výsledků dosáhli ostatní spolužáci. Toto hodnocení umožňuje učiteli posuzovat výkon žáka ve vztahu ke zvolenému kritériu či sadě kritérií. Toto hodnocení je účinné pouze tehdy, pokud jsou kritéria dobře určena (Slavík, 1999). Toto hodnocení se v literatuře vyskytuje i pod označením jako test absolutního výkon, který velmi výstižně vymežil Průcha (2003, s. 249) jako *“Test zjišťující postavení jedince při zvládnutí přesně definované oblasti učení. Jedinec tedy není poměřován výkony jiných osob, nýbrž stupněm zvládnutí učiva, splnění stanovených cílů.”*

Pokud učitel chce ve školním hodnocení zajistit co největší objektivitu - tedy hodnotit konzistentně při různých podmínkách a není závislé na hodnotiteli, je důležité zkoumat jeho validitu a reliabilitu. Přičemž validitu zajišťuje, že hodnocení měří přesně to, co se od něj očekává, a nic jiného (například v hodině tělesné výchovy by měla být hodnocena

pouze fyzická výkonnost, a nikoli chování během cvičení, které by nemělo ovlivnit celkové hodnocení) a reliabilita se zaměřuje na konzistenci výsledků hodnocení, zejména v čase a mezi různými hodnotiteli. Ideálně by hodnocení mělo poskytovat konzistentní výsledky bez ohledu na to, kdy a kdo provádí hodnocení (Slavík, 1999).

1.3.4 Sumativní a formativní hodnocení

V současné době a v souvislosti se zvyšováním kvality učení žáka je problematika formativního a sumativního hodnocení stále více diskutována mezi pedagogickými odborníky (Žlábková a Rokos, 2013). Oba tyto typy hodnocení jsou ve škole důležité, ale oba se liší svým významem a hodnotou.

Sumativní hodnocení je způsob hodnocení, který slouží k posouzení celkového výkonu žáka po určitém období učení. To znamená, že se zaměřuje na hodnocení výsledků, které žák dosáhl na konci školního pololetí (například vysvědčení) nebo jiného definovaného časového úseku. Taková informace je obvykle ohraničena umístěním v nějaké hodnocení škále. Prostřednictvím jeho dokážeme získat konečný celkový přehled o dosažených výkonech, kvantitativně roztřídit posuzovaný soubor, klasifikovat výkony žáků, posoudit efektivitu učiva. Častou formou tohoto typu hodnocení se stává zkoušení, za něž žák získá známku. Je však nutné mít na paměti, že pouhé známkování do sumativního hodnocení nespadá. Dá se velmi dobře předat i slovně (Slavík, 1999). Tento typ hodnocení je možné uskutečnit i na základě kontrolních otázek nebo souborů kompetencí. V běžné české škole se jedná například o klasifikační stupeň. Cílem sumativního hodnocení je shrnout, co dotyčný umí. Z tohoto důvodu je také někdy pojmenováváno jako finální nebo souhrnné (Petty, 2006).

Zatímco formativní hodnocení je uskutečňováno průběžně, kdy ještě žák může svůj výkon zlepšit a zefektivnit proces svého učení. Žák je hodnocen na základě svých vlastních pokroků, a nikoli ve srovnání s ostatními spolužáky. Poukazuje se na cestu, kterou již ušel směrem k cíli, a která ještě stojí před ním (Žlábková a Rokos, 2013). Formativní hodnocení je takové hodnocení, které se uskutečňuje během žákova učení a přináší mu tak důležité informace o jeho současném stavu vědomostí a dovedností (Starý a Laufková, 2016). Tomuto typu hodnocení budeme věnovat samotnou kapitolu této diplomové práce.

Oba tyto typy hodnocení se ve škole využívají. Přestože sumativní a formativní hodnocení směřují k jinému cíli a jsou prováděné odlišnými metody (Petty, 2006). Měly by se vzájemně prolínat a doplňovat. Jsou cennými aspekty učení, předávají žákům zpětnou vazbu a vedou žáky k pochopení jejich učení a pokrokům. Pro ukázkou uvádíme obrázek schématu vytvořený pedagogem K. Starým (2024, online) , který na něm znázorňuje, že školní hodnocení má tyto dvě hlavní složky, které se vzájemně prolínají. Sumativní hodnocení se zaměřuje na výsledkovou stránku učení, zatímco formativní hodnocení se soustředí na průběžný proces učení. Účelem postupů formativního hodnocení je dosažení lepších výsledků v sumativním hodnocení. Nicméně podotýká, že „*bez explicitně stanovených cílů a kritérií sice hodnocení může probíhat, ale jeho potenciál je tím značně oslaben.*”



Obrázek 1 - Schéma komplexního pojetí školního hodnocení (Starý et al., 2024, online)

2 Formativní hodnocení

2.1 Pojem formativní hodnocení

Formativní hodnocení probíhá průběžně v době, kdy ještě žák může aktivně zlepšovat svůj výkon a optimalizovat proces učení. Žák je hodnocen na základě jeho vlastních pokroků, nikoli v porovnání s ostatními spolužáky. Toto hodnocení zdůrazňuje cestu, kterou žák již prošel směrem k cíli, a zároveň mu ukazuje další kroky, které je třeba podniknout pro dosažení dalšího učebního pokroku (Žlábková a Rokos, 2013).

Formativní hodnocení, často nazývané hodnocení pro učení (v angličtině assessment for learning), odvozené z latinského slova "formo" znamenající "utvářet", představuje hodnocení, které aktivně formuje žáka tím, že mu poskytuje užitečné informace o jeho současných znalostech a dovednostech, o jeho aktuálním pokroku a umožňuje mu identifikovat oblasti, na kterých by měl pracovat, aby dosáhl dalšího učebního úspěchu. Tím žák získává směrnice a doporučení, jak se dále učit a jak dosáhnout většího úspěchu ve svém vzdělávání (Starý a Laufková, 2016).

Zájem o implementaci formativního hodnocení do českého vzdělávacího systému byl vyvolán zprávou OEC, která zdůraznila důležitost zavádění a posílení tohoto typu hodnocení do českých škol, protože bylo zjištěno, že na českých školách často chybí dostatečná zpětná vazba a interakce mezi žáky a učiteli (Novotná a Krabsová, 2013).

Pro přesnější terminologii bychom uvedli konkrétní příklad definice formativního hodnocení dvou zahraničních autorů P. Blacka a D. Wiliama, kteří považují hodnocení formativní pouze v případě, když *„učitelé, žáci či jejich spolužáci získají, analyzují a použijí důkaz o výkonu žáka za tím účelem, aby rozhodli o dalších postupech ve výuce, které budou pravděpodobně lepší nebo budou postaveny na lepších základech, než byla ta rozhodnutí, která by učinili, kdyby dané důkazy neměli.“* (Wiliam a Leahyová, 2016). Přičemž cílem formativního hodnocení je, aby se žáci naučili hodnotit i sami sebe a ne jen přijímali, jak je hodnotí jiní (Žlábková a Rokos, 2013). S tím souvisí i myšlenka J. Slavíka, který poukazuje na to že, aby mohlo dojít k autonomnímu hodnocení, které vychází ze žáka, neobejde se bez opory v hodnocení heteronomním, jehož autorem je učitel. K přemostění mezi těmito dvěma hodnocení je právě ono formativní hodnocení.

Formativní hodnocení je nejčastěji předáváno žákům prostřednictvím verbální zpětné vazby, ale také může být prezentováno pomocí symbolů, grafů a obrázků. Vědomě se vyhýbá používání známek, protože nemají dostatečně detailní charakter pro poskytnutí kvalitní zpětné informace. Tímto způsobem se hodnocení stává spíše interaktivním procesem mezi učitelem a žákem. Zároveň už není vnímáno jako prostředek vnější motivace, a pro některé žáky je přínosné, že nemají obavy z hodnocení (Košťálová et al. 2012). Pedagožka Iva Žlábková (2003) uvedla, že formativní hodnocení působí na žáka působí motivačně, z toho důvodu, že získává od učitele zpětnou vazbu a pomoc k vlastnímu zlepšení a sebepoznání.

2.2 Význam formativního hodnocení

Pedagogové došli k závěru, že pokud je formativní hodnocení opravdu správně používáno, stává se přínosem. Starý (2016) ve své publikaci *Formativního hodnocení ve výuce* uvedl tři hlavní významné přínosy tohoto hodnocení.

- zlepšení výsledků žáků
- lepší prostředí pro učení
- je jedním ze vzdělávacích cílů

Mezi první rozsáhlou výhodou patří zlepšení vzdělávacích výsledků žáků a zvýšení kvality, rychlosti a efektivity jejich učení. Existuje řada experimentálních studií, které tuto skutečnost potvrdily, a právě kvůli tomu začalo mnoho zemí implementovat toto hodnocení do svých škol. Pedagogičtí odborníci přihlížejí na formativního hodnocení jako na jeden z hlavních přínosů zkvalitnění vzdělávacího procesu.

Dalším důvodem zařazení tohoto typu hodnocení do výuky je přesvědčení, že takové hodnocení vytváří lepší prostředí pro učení tím, že žáci se aktivně podílejí na hodnocení své práce. Žáci se stávají aktérem svého vlastního učení, tento typ školního hodnocení vytváří i lepší pracovní klima pro učení. Tím přestávají žáci učitele vnímat pouze jako autoritu, ale spíše jako spolupracovníka a průvodce v jejich učebním procesu. Když žáci neuspějí, neválejí vinu na ostatní, ale přijímají odpovědnost za své učení. Hodnotící zpětná vazba by měla být zaměřena na snahu žáka zlepšit své vlastní výkony. Učitel by měl toto hodnocení chápat jako: "Pojd', pomůžu ti, aby ses příště zlepšil."

Posledním třetím přínosem je fakt, že hodnocení je jeden ze vzdělávacích cílů. Naučit se přijímat hodnocení jinou osobou, hodnotit sebe i ostatní, je důležitou vzdělávací činností a žáci se s projevy hodnocení budou setkávat celý život (Starý et al., 2016). V tomto případě žák přebírá plnou odpovědnost za své učení, čímž dochází k rozvoji metakognitivních dovedností, tedy i k rozvoji schopnosti učit se učit (Laufková, 2017).

Formativní hodnocení nepoužíváme jen z těchto důvodů, v odborných publikacích se setkáváme s dalšími přínosy. J. Straková a J. Slavík ve svém článku taktéž uvedli, že žáci nesmí být pouze pasivními objekty hodnocení, nýbrž měli by sami být aktivními účastníky. Přičemž základem pro tento typ hodnocení je především zpětná vazba, která však musí být kvalitní. Za kvalitní zpětnou vazbu považují J. Straková a J. Slavík (2013, s. 279) takovou, která *„musí být včasná, musí se vztahovat ke kritériím specifikujícím očekávané výkony, musí obsahovat specifická doporučení jak se zlepšovat, a musí být odstupňovaná podle úrovně žáka tak, aby byla pro žáka srozumitelná.“*

Především pedagog je důležitým prvkem při procesu vlastního učení žáků. Učitel by měl vést plánování vzdělávacích aktivit ve vzdělávacím procesu tak, aby byly žákům poskytnuty vhodné podmínky pro jejich individuální rozvoj, který je v souladu s jejich potřebami a přirozeným vývojem. Důležitý je, aby se snažil o rozvoj každého žáka, ale aby při této cestě respektoval individualitu každého žáka.

V neposlední řadě je důležité brát v potaz, že nejen pro žáky je školní hodnocení důležité, i učitelům by mělo poskytovat zpětnou vazbu (Starý et al., 2024), přičemž pokud bude učitel využívat formativní hodnocení a zaměří se na objasňování svým žákům učivo, dokud to bude potřeba, ukazovat jim směr pro úspěšné dosahování výsledků, oznamovat jim, proč neuspěli, aby se mohli zlepšovat (Petty, 2006).

2.3 Klíčové strategie formativního hodnocení

Aby bylo formativní hodnocení více pochopitelné, a aby bylo vidět, jaké činitele v něm působí, a jaké tři procesy, v něm probíhají, navrhli Leahyová, Lyon, Thompson a Wiliam tabulku pěti klíčových strategií. První strategie poukazuje na objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu. Druhá se soustředí na roli učitele, aby zjistil, kde se žáci v procesu učení nacházejí. Na tuto strategii navazuje strategie, která žákovi předá zpětnou vazbu o tom, co musí udělat, aby dosáhli svých cílů. Čtvrtá strategie se zabývá rolí vzájemného a vrstevnického hodnocení a poslední, pátá, se zaměřuje na důležitý cíl hodnocení, a to aby žáci byli samostatní (Wiliam a Leahyová, 2016). Je zde vidět, že formativní hodnocení je pomyslný průsečík tří procesů (kam se žák ubírá, kde je právě teď, a jak se dostane k cíli). V těchto procesech působí tři hlavní činitele: žák, učitel, spolužáci (Jedlička, 2018). Pro přehlednost uvádíme tabulku i v této diplomové práci.

	Kam žák směřuje	Kde je právě teď	Jak se tam dostane
Učitel	Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu	Organizování efektivní třídní diskuse, 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 1 - Pět klíčových strategií formativního hodnocení (Wiliam a Leahyová, 2005, s.11)

Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu

Za první klíčovou strategii považuje Leahyová, Lyon, Thompson a Wiliam objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu. Jestliže totiž učitel má zájem o to, aby se žáci naučili to, co chce, musí začít vymezením cílů. S. Covey to pojmenovává jako “začít od konce”. Až poté učitelé mohou vymýšlet vzdělávací činnosti, aby dosáhli promyšlených výsledků učení (Wiliam a Leahyová, 2016). Aby výukové cíle plnily svou úlohu a efektivně sloužily žákům, je důležité, aby žáci porozuměli a ztotožnili se s nimi. Tyto cíle by neměly být příliš striktně definované, ale zároveň ani ne příliš obecné, aby nedocházelo k vytváření negativního prostředí. Pro stanovování cílů je důležitá přiměřenost a měřitelnost. Učitel by neměl opomíjet komplexní složku výukových cílů a měl by nad nimi přemýšlet ve všech třech dimenzích: afektivní, kognitivní, psychomotorické (Stará a Starý, 2018).

Učitelé by o cílech výuky měli informovat své žáky, neboť se jich přímo týkají. Z tohoto důvodu se i vzdělávací cíl formuluje z pohledu žáka. Žák by měl znát cíle jednotlivých učebních činností, vyučovací hodiny, tematického celku. Cíl by měl být formulován tak, aby učitel mohl lehce zjistit, zda jej žák dosáhl. Taktéž bylo vyzpozorováno, že je účelné, aby se do formulace cílů zapojili sami žáci, přičemž učitel žákům sdělí pouze téma hodiny a žáci sami formulují cíle. Přínosem je také, pokud učitel svým žákům ukáže, jak takového cíle dosáhnout, vysvětlí jim, co se od nich očekává a jaké hodnotící postupy použije (Starý a Laufková, 2016).

Současně s cíli učení přicházejí do procesu učení i kritéria úspěchu. Kritéria totiž vycházejí ze vzdělávacích cílů. Wiliam ve své publikaci uvádí, že při kritériích je možné diferencovat úspěch, při stanovování cílů nikoli. Domnívá se, že všichni žáci ve skupině by měli mít stanovené přiměřeně stejné cíle, protože v případě, že by učitel každému žákovi přizpůsoboval cíl učení podle toho, čeho je schopný, může to mít za následek vytváření nebezpečí předpovědí. Aplikovat rozlišení lze tedy pouze u kritérií úspěchů, zde se může soustředit individuálně na daného jedince (Wiliam a Leahyová, 2016).

Mezi důležité měřítko také spadá realizace samotných kritérií. Bylo vyzpozorováno, že pokud žáci dopředu znají kritéria hodnocení, zlepšují se jejich výsledky učení. Kritéria

hodnocení přináší do vzdělávacího procesu i další pozitiva: přispívají k hledání silných stránek žáka, slouží ke konkretizaci výkonu žáka, výkony žáka jsou srovnávány s předem stanovenými kritérii, nikoli s výkony spolužáků. V průběhu kontroly kritérií úspěchu žáci vlastně sami sledují míru dosažení stanoveného cíle a začleňují se do procesu učení i hodnocení, jsou zodpovědní za své výsledky a míří k autoregulaci učení (Starý a Laufková, 2016). Přičemž pojem autoregulace, tedy řízení sebe samého při učení, je v tomto případě chápána jak z pohledu pedagogického self-direction, tak z pohledu psychologického self-regulation. Přičemž žák je aktérem vlastního procesu učení, reguluje své učení, řídí sám sebe, vyučuje sám sebe, iniciuje své vlastní poznávací úsilí (Průcha et al., 2003). Hodnocení na základě kritérií či jejich sad, neboli rubrics, je hodnocení výkonů žáků podle individuální vztahové normy. Výkony žáků se tak srovnávají pouze s jejich dřívějšími výkony a hledá se cesta k jejich zlepšení (Košťálová et al., 2012).

Organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení

Mezi další strategii patří výše zmíněná organizace efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými učitel získává důkaz o učení. Pokud učitel chce být dobrým učitelem a zároveň hodnotit formativně, musí zjišťovat, co žáci aktuálně vědí, a co skutečně znají. Žáci se totiž ne vždy naučí to, co je učitel učí. Aby učitel mohl zjistit důkazy o jejich učení, je důležité, aby ve třídě vytvořil příjemné prostředí, ve kterém se žáci nebudou bát mluvit. A zároveň je učitel nucen žáky vnímat a pátrat po důkazech o tom, co žáci znají a co ještě neznají. Poté může být učení a hodnocení efektivnější. Učitel by se měl přestat dopouštět chyb při pokládání otázek a soustředit se na žádoucí otázky a učit žáky vytvářet otázky. Pro přehled ve své publikaci William i tabulku takových chyb uvedl do přílohy, přičemž takovou tabulku sestavili Gerge Brown a Ted Wragg.

Aby bylo možné si tuto strategii představit, uvádíme mezi příklad jednu z možností, kdy učitel vyzve na konci hodiny žáky, aby napsali na dvě nebo tři otázky s použitím daných konstrukcí otázek týkající se probírané látky (Jak se od sebe liší? Co by se stalo, kdyby? a další otázky). Tyto otázky pak budou pokládat učiteli nebo celé třídě. Jinými slovy, otázky, které žáci zkonstruuují, jsou jistým způsobem ukázkou způsobu získávání důkazu o jejich porozumění učivu (William a Leahyová, 2016). Učitel žáky vede k tomu, aby své

vlastní chyby hledali sami a učili se tak vlastnímu učení. Pokud učitel vodítkem navede žáka, aby utvořil otázku jinak, ale nevytvoří ji za něho, žák posiluje předpoklady k vlastnímu učení a následně i k hodnocení vlastní činnosti. Formativní hodnocení je v tomto případě vlastně skryté. Jestliže učitel vyzve žáky k přetvoření otázky stylem "Pořádně si poslechni svoji otázku, napiš si ji, a zkus ji přeformulovat." (Jakoby říkal: doposud ji nemáš správně), vede tak učitel žáky ke zlepšení a získání úspěchu (Jedlička et al., 2018).

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

Třetí strategií navazuje autoři na předchozí strategii. Nazývají ji jako poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení a posouvá žáky vpřed. Chce poukázat na situaci, kdy učitel zjistí, co se žáci skutečně naučili (poněvadž se často naučí něco jiného, než učitelé zamýšleli) a musí jim poskytnout zpětnou vazbu, která je navede zpět na správnou cestu. Sděluje jim informace, které se týkají jejich učení, co již dokázali, jaký velký pokrok udělali, co mají udělat pro to, aby dosáhli stanoveného cíle a jiné (Wiliam a Leahyová, 2016). Zpětnou vazbu nemůžeme chápat pouze jako hodnocení správnosti či nesprávnosti odpovědi žáka (Stará a Starý, 2018).

V rámci e-knihy K. Starého a kolektivu (2024) jsme narazili na publikaci Responzivní výuka H. Fletcher-Wooda, který poukazuje na důležitost prostředí, ve kterém se žák nachází, aby mohlo dojít ke kvalitní zpětné vazbě. Tedy, aby pedagog vytvořil takové prostředí, které podporuje schopnost žáků přijímat zpětnou vazbu, rozumět jejímu významu a ochotně na ni reagovat. Jedná se o tyto body, kterými se řídí:

- objasňuje očekávání
- zavádí zpětnou vazbu jako přirozenou součást výuky
- ukazuje použití zpětné vazby
- sleduje pokroky
- vede žáky k přijetí zpětné vazby a uvědomění si její hodnoty

Nejčastějším impulsem pro zpětnou vazbu je chyba. Učitelé si musí však připustit, že chybě je nezbytná pro učení, je považována za motivační prvek učení a její zásluhou žáci zjišťují své nedostatky a snaží se je odstranit. K tomu však může dojít pouze tehdy, když je

žákovi poskytnuta kvalitní zpětná vazba a jsou-li rozebrány příčiny těchto chyb. V tomto případě je nezbytné, aby proběhly čtyři fáze práce s chybou: detekce – neboli rozpoznání chyby, identifikace – tedy zjištění, o jaký typ chyby se jedná, interpretace – vysvětlení chyby z pohledu příčiny i důsledku a korekce chyby, při níž je chyba opravena a dochází k doporučení). Poslední fáze při práci s chybou je propojena s onou zpětnou vazbou. Odborníci však upozorňují i na skutečnost, že ne vždy lze všechny fáze chyby realizovat. V procesu učení vždy záleží na typu učiva, vývojových zvláštностech žáků a zkušenostech učitele (Starý a Laufková, 2016). Aby však žáci zpětnou přijali, je nutné, aby učitel své žáky dobře znal, rozuměl jim a budoval si u nich důvěru. Jen touto zásluhou žáci budou do svých prací vkládat vyšší úsilí, které se poté bude odrážet v jejich kvalitnějších výsledcích (Wiliam a Leahyová, 2016).

Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem

Mezi další strategii autoři zařadili myšlenku, že se žáci mohou učit jeden od druhého. Nikoli však ve smyslu, aby posuzovali jakoukoli práci s cílem ohodnotit druhé, ale dokázat jim říci, co by mohli ještě vylepšit. Tím je myšleno hodnotit formativně. Takový nástroj hodnocení může zvýšit výkony žáků, a to jak těch, kteří přijímají pomoc od svých spolužáků, ale také těch, kteří tuto pomoc poskytují (Wiliam a Leahyová, 2016). Starý uvedl ve své publikaci i skutečnost, že žáci více přijímají hodnocení od vrstevnické skupiny jedinců než od pedagoga. Dokonce bylo vyzkoumáno, že se k hodnocení přidávají i žáci, kteří ve standardních hodinách nebývají příliš aktivní. Pokud si žáci tento způsob hodnocení dostatečně osvojí, bude to pro ně i schopnost pro celoživotní učení, poněvadž při využívání vrstevnického hodnocení dochází k žakovu sociálnímu i osobnímu rozvoji. Tím je myšleno, že se naučí přijímat roli hodnoceného a sám hodnotit.

Aby však bylo hodnocení co nejvíce efektivní, je nezbytné, aby ve třídě bylo učitelem vytvořeno pozitivní klima prostřednictvím jeho se žáci nebudou bát otevřeně komunikovat a spolupracovat. Při této příležitosti je vhodné zařazovat do hodin i kooperativa vyučování, jelikož to právě vede k vzájemné spolupráci (Starý a Laufková, 2016). I zde se je však tenký led na správné uchopení kooperativního učení, jakožto jednoho ze tří způsobů uspořádání výuky z hlediska sociálních vztahů vedle individuálního a komparativního způsobu. Vališová a Kasíková (2011, s. 185) vymezily kooperativní učení jako „*princip*

spolupráce při dosahování cílů, výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce, jde o pozitivní vzájemnou závislost". Kooperace zvýší žákův výkon v případě, že obsahuje této pět podmínek: pozitivní vzájemná závislost, individuální odpovědnost, interakci tváří v tvář, interpersonální dovednosti a dovednosti pro práci v malé skupině a reflexi skupinové činnosti. Podrobně jsou popsány v dané publikaci. Toto vše se musí žáci naučit, učitel je musí jako mentor provést všemi kroky a dávat jim zpětnou vazbu při aktivizování žáků jako zdroje učení pro sebe navzájem. Kooperativní hodnocení je tedy bráno jako specifický aspekt formativního hodnocení, které žákům pomáhá posouvat jejich učení dopředu (Wiliam a Leahyová, 2016).

Při vrstevnickém hodnocení dochází k posílení sociální soudržnosti a angažovanosti. Taktéž se u žáků, kteří vysvětlují jiným žákům, rozvíjí kognitivní elaborace, což znamená schopnost formulovat to, čemu porozuměli. Tento proces odpovídá vyšší úrovni pochopení. Aby bylo však vrstevnické učení efektivní, je nezbytné stanovit skupinové cíle a zajistit individuální odpovědnost za výsledky svého učení (Starý et al., 2024).

Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení

Poslední strategii považují autoři Leahyová, Lyon, Thompson a Wiliam za nejdůležitější. Tento přístup má za cíl podněcovat v žácích zvědavost, zlepšovat motivaci k učení a podporovat kritické myšlení a samostatnost žáků. K této strategii směřovaly všechny čtyři předchozí. Pokud se žák stane aktérem svého učení, všechny již zmíněné strategie do sebe začnou zapadat. Pochopí, že spolužáci jsou při hodnocení užitečnými rádci, nikoli soudci. Také se ztotožní s myšlenkou, že aby jim mohl učitel pomoci, musí zjistit, jak na tom s učením jsou a kde přesně se v tomto procesu nacházejí, a aby formou diskuse a aktivit diagnostikovaly stav vědění. A pokud jsou již vlastníky svého učení, oceňují podporu ve metodě zpětná vazby. To všechno chce samozřejmě čas a přípravu. Cílem učitelské praxe by tedy nemělo být, aby si žáci ze škol odnesli co nejvíce informací, ale aby se žáci chtěli sami učit, toužili získávat znalosti a měli představu o tom, jak to udělat a jak je používat (Wiliam a Leahyová, 2016).

Jestliže tedy učitelé chtějí, aby se žák podílel na vlastním hodnotícím procesu, je zapotřebí, aby učitelé žáka na hodnocení co nejlépe připravili. Účastník vzdělávacího procesu se musí naučit za výsledky své práce, učení a chování nést vlastní odpovědnost (Šafránková, 2019).

O tuto strategii se velmi zajímala studie Barkatové (2014), která zjistila, že pokud žáci mají získat větší vlastnictví své práce a zlepšit tak svůj výkon, musí být součástí jejich učení tři klíčové faktory: nastavení učebních aktivit - který je v interakci s cíli učení a kritérii úspěchu, spojení vynaložení úsilí s úspěchem - ten úzce souvisí se zpětnou vazbou a zapojování žáků do plánování práce, přičemž se žáci učí přemýšlet o jejich myšlení - autoři často hovoří o takzvané metakognici (Wiliam a Leahyová, 2016). Tento jev je klíčovým prvkem pro efektivní učení, přičemž s pojmem metakognice se vymezuje v odborné literatuře „*jako myšlení o našem myšlení, znalost o tom, co víme a co nevíme. Předpona meta- označuje, že jde o jev nadřazený našemu poznání, který reprezentuje úroveň, ze které je organizována naše Poznávací činnost, a to na základě strategií, které toto organizování umožňují*” (Krykorková a kol., 2001, s. 185).

Vzhledem k této činnosti je samozřejmé, že učitel se snaží žákovi pomoci pochopit a pracovat s vlastními poznávacími procesy, vede žáka k samostatnému rozhodování a je spíše takovým organizátorem žákovy vlastní zkušenosti s učením. Hodnocení tedy přechází z role učitele na roli žáka (Slavík, 1999).

Wiliam (2016) i hovoří o klíčových faktorech pro efektivitu vlastnictví žákova učení. Mezi tyto klíčové faktory řadí:

- nastavení jednotlivých aktivit ve vyučování, aby byly v souladu s osobními cíli žáka
- propojení vynaloženého úsilí s úspěchem
- zapojování žáků do plánování práce

Uspořádání vzdělávacích aktivit tak, aby odpovídaly individuálním cílům žáka, je klíčem k úspěchu. Když má žák možnost přizpůsobit výuku svým zájmům a budoucím profesním cílům, je motivován k učení a plně se zapojuje do vzdělávacího procesu.

Navazování úsilí na dosažený úspěch je klíčem. Když si žák uvědomí, jaké úspěchy může dosáhnout svým úsilím, začne rozumět tomu, co mu přispívá ke splnění cílů, a co naopak ne. Tím se stává schopen se učit z vlastních chyb.

Zahrnutí žáků do procesu plánování práce je důležité. Když učitel zapojí žáky do plánování úkolů a jejich následného sledování a hodnocení, pomáhá jim rozvíjet dovednosti organizace práce (Wiliam a kol., 2016).

O této aktivizaci píše i K. Starý a V. Laufková (2016) ve své publikaci Formativní hodnocení ve výuce, přičemž jí je věnována celá kapitola. Ta koreluje s pojmem autonomní hodnocení - tedy hodnocené svěřené do rukou samotných žáků. Samostatná schopnost žáků provádět hodnotící aktivity, analyzovat vlastní i spolužáky, a formulovat hodnotící soudy opřené o argumenty, je výsledkem dlouhé cesty, která zahrnuje práci s cíli, kritérii hodnocení a poskytování zpětné vazby prostřednictvím popisného jazyka.

2.4 Metody formativního hodnocení

K. Starý a V. Laufková (2016) se zaměřili právě na metody formativního hodnocení, kterými je možné žáky vést k aktivizaci žáků jako vlastníků svého učení. Jedná se o postupy, které umožňují průběžné zhodnocování pokroku žáků během učení. Mezi takové metody řadí stanovování výchovně vzdělávacích cílů, stanovování kritérií hodnocení, zpětnou vazbu a autonomní hodnocení (vrstevnické hodnocení a sebehodnocení).

Vzdělávací cíle a kritéria hodnocení

Kritéria hodnocení jsou takzvaná měřítka, která slouží k posouzení kvality různých skutečností. Tato kritéria jsou odvozena z vzdělávacích cílů, což znamená, že mezi nimi existuje úzká vazba. Tyto dvě metody hodnocení jsou vzájemně provázané. Vzdělávací cíle jsou definovány jako cíle, kterých by měli žáci dosáhnout a které by se měli naučit, zatímco kritéria se týkají měřítek, která používáme k posouzení úspěšnosti učebních aktivit, do kterých žáky zapojujeme. Pokud žáci mají předem stanovená kritéria hodnocení, zlepšuje se nejen jejich učební výkon, ale prostřednictvím těchto kritérií sledují míru dosažení stanoveného cíle a zapojují se do procesu učení a hodnocení, čímž směřují k autoregulaci učení a přebírají zodpovědnost za své výsledky. Kritéria také umožňují porovnání výkonu s předem stanovenými kritérii, nikoli s výkony spolužáků (Starý a Laufková, 2016). Košťálová (2008) uvedla, že kritéria lze do třídy zavést několika způsoby: učitelé poskytnou žákům již hotová kritéria, která jsou formulována

v přiměřeném rozsahu a odpovídají cílům učení, alternativně mohou kritéria hodnocení vytvořit společně se svými žáky, nebo mohou žáci sami navrhnout kritéria a konzultovat je s učitelem. Je však důležité, aby si žáci vždy s učitelem jasně vyjasnili všechna kritéria, diskutovali o tom, co nerozumí, a domluvili se na tom, jak budou s kritérii pracovat.

Zpětná vazba

Zpětná vazba je součástí každé vyučovací situace a je i jednou z metod formativního hodnocení, pokud je užívána efektivně. Wiliam a kol. ji řadí do třetí strategie formativního hodnocení, která žákovi předá zpětnou vazbu o tom, co musí udělat, aby dosáhli svých cílů. Je konstruktivní informací, která žákovi poskytuje hodnotné informace, rady a připomínky. Abychom ji mohli považovat za jednu z důležitých stavebních prvků formativního hodnocení, musí být zpětná vazba kvalitní, neboli musí být včasná, častá, srozumitelná, cílená a konkrétní. Měla by se týkat cílů učení, popisovat průběh práce, jeho výsledky, ukazovat žákovi cestu, kam došel, co se mu povedlo, a na co by si měl dát pozor a též ho nasměrovat k dosažení vytyčeného cíle. Kvalitní zpětná vazba neprodukuje v žákovi žádný strach ze selhání a přispívá k vytváření spolupracujícího prostředí ve škole. *„Hlavním cílem zpětné vazby je dosáhnout pozitivní změny ve výsledcích žáka, tedy aby se lépe učil a více se naučil. Měla by odpovídat na tři základní otázky: Kam žák směřuje? Jak se mu právě daří? Kam a jak má dál postupovat?“* (Starý a Laufková, 2016, s. 62). Z širšího psychologického pohledu má zpětná vazba několik funkcí: funkci regulativní - poskytuje usměrnění nebo řízení procesu žákova učení, funkci sociální - podporuje formování vztahu mezi učitelem a žákem nebo mezi žáky samotnými, funkci rozvojovou - podporuje osobnostní rozvoj žáka a funkci poznávací - pomáhá žákovi lépe pochopit učivo, sebe sama a svůj osobní styl učení (Starý et al., 2024).

Pokud by učitel chtěl sledovat žákův dlouhodobý pokrok výkonu a s kvalitní zpětnou vazbou teprve začíná, je více než přívětivé, aby zařadil do výuky žakovské portfolio. Takovým souborem je myšlen uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky. Tento soubor prací vede žáka k uvědomění si vlastní kvality, smyslu učení, rozvíjí organizační dovednosti žáků, je příležitostí pro vzájemnou spolupráci žáků a učitelů, může být i součástí konzultace mezi žákem, učitelem a rodiči žáků. Učiteli zase portfolio pomáhá k sledování žákova učení a jeho diagnostice. V neposlední řadě zajišťuje každému

žákovi pocit úspěchu a je stimulací pro individuální přístup ke každému žákovi (Starý a Laufková, 2016)

Autonomní hodnocení (sebehodnocení a vrstevnické hodnocení)

Před zavedením autonomního hodnocení je klíčové zaměřit se na dvě hlavní přípravné dimenze. Zaprvé, je nezbytné připravit žáky na informované analytické sebehodnocení, což zahrnuje schopnost zhodnocovat jejich pracovní procesy a výsledky, reflektovat nad nimi a posuzovat je. Tuto dimenzi nazýváme poznatkovou. Současně se musíme věnovat i psychosociální dimenzi. Tímto způsobem připravujeme prostředí ve třídě, kde se žáci učí zvládat emocionální aspekty svého hodnocení, respektovat názory druhých, umět naslouchat atd. Toto přispívá k vytvoření důvěry a vzájemného respektu mezi žáky, mezi žáky a učitelem a k vytvoření atmosféry spolupráce. Tato příprava je rovněž významná i pro učitele, jelikož se musí přizpůsobit nové roli žáka, který může více prosazovat své vlastní názory a přístupy k daným problémům (Slavík, 1999). K. Starý a V. Laufková (2016) píše, že při autonomním hodnocení jsou žáci vlastníci svého učení a řadí pod tuto metodu i hodnocení vrstevnické a sebehodnocení.

Vrstevnické hodnocení je koncept, který označuje hodnocení prováděné mezi spolužáky a vychází z přesvědčení, že žáci mohou mnoho naučit jeden od druhého. S tím souvisí i poznání, že žáci obvykle lépe akceptují zpětnou vazbu od svých vrstevníků než od učitele, a že se k hodnocení mohou zapojit i ti žáci, kteří jinak nejsou příliš aktivní. Používání vrstevnického hodnocení přispívá k sociálnímu i osobnímu rozvoji žáků, což jsou klíčové dovednosti pro jejich celoživotní učení. Žák se učí přijímat jak roli hodnoceného, tak hodnotícího jedince. Kromě toho se rozvíjí schopnosti komunikace se svými spolužáky. Aby bylo vrstevnické hodnocení efektivní, je nezbytné vytvořit ve třídě prostředí, které podporuje spolupráci a kde se žáci necítí nejistě při vzájemném hodnocení. Proto je vhodné začlenit do výuky i prvky kooperativního učení, které podněcují spolupráci a motivují k učení.

Podstatou sebehodnocení je naopak „*hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli.*“ (Kratochvílová, 2011, s. 79). Sebehodnocení a hodnocení ze strany učitele hraje v životě žáka důležitou roli, neboť má vliv na žákův sebeobraz, na utváření jeho sebepojetí a zdravého sebevědomí. Je to

zapříčiněno i příležitostí k vlastní seberegulaci. Pro dosažení sebehodnocení u žáků je klíčové, aby učitelé přistupovali k nim jako ke aktivním hodnotitelům svého vlastního učení. Učitelé by měli poskytnout žákům hodnotící kritéria, podle kterých mohou jednotlivci reflektovat svůj výkon, odhalovat chyby a zhodnocovat, proč k nim došlo. Dále je důležité, aby učitelé systematicky řídili a plánovali sebehodnocení ve svých třídách, aby se stalo nedílnou součástí vzdělávání. Díky tomuto procesu získávají žáci vhled do svého vlastního učení, plánují si své učební cíle, vyhodnocují je a plánují své postupy pro budoucnost s cílem dosáhnout zlepšení. To všechno zvyšuje jejich zájem o učení a umožňuje jim převzít zodpovědnost za své učení a výsledky práce. Učitel v tomto případě sleduje myšlenkové procesy žáků a umí jim pomoci s dosahováním stanovených cílů (Starý a Laufková, 2016).

3 Přípravenost pedagoga do praxe

Vzhledem k důležitosti využívání formativního hodnocení ve výuce, které má významný přínos pro žákovu učení, je nutné, aby k tomuto hodnocení byli připravováni i budoucí učitelé. Pregraduální příprava během studia na pedagogické fakultě (nebo na vyšší odborné škole či střední pedagogické škole v případě učitelství pro mateřské školy) představuje zásadní období, během něhož by měl budoucí učitel získat své profesní dovednosti natolik, aby na nich mohl následně stavět a rozvíjet je. Těchto profesních dovedností formujících osobnost pedagoga je hned několik a spadá mezi ně právě i příprava na hodnocení (Bořkovec et al. 2023).

3.1 Profesní příprava učitele

Profesní příprava vymezuje podle Pedagogického slovníku jako „*soubor činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací*“ (Průcha et al., 1998, s. 243). Jedná se o proces dlouhodobý, který má za cíl připravit pedagogy na jejich práci ve školství. Tento proces obvykle zahrnuje kombinaci teoretického a praktického vzdělávání, aby učitelé získali potřebné znalosti, dovednosti a kompetence pro úspěšné vedení výuky a podporu vzdělávacího procesu žáků.

Stále je poukazováno, že žáci by měli být vedeni k hlubšímu poznání pedagogických situací. Tyto situace by měly být založené na empirii, tedy na vlastních zkušenostech budoucích pedagogů. Ve výuce by se měly propojit složky pedagogicko-psychologické se složkou předmětově-didaktickou tak, aby žáci více porozuměli pojetí pedagoga a jeho profesi (Dytrtová a Krhutová, 2009). Podobnou myšlenku uvedl ve své publikaci i Šimoník, který klade důraz na to, aby se prolínaly složky pedagogicko-psychologická a předmětově aprobační a byly v souladu s pedagogickou praxí (Šimoník, 2004).

Už při vytváření profesní identity se jedná o proces, a to dlouhodobý a probíhá postupně. Nekončí pouze absolvováním studia učitelství, ale je součástí i vlastní pedagogické praxe. Naplňování učitelova pojetí se děje vědomě, i nevědomě. Profesní totožnost souvisí především s pojetím výuky každého učitele, které se dle R. Dytrtové a M. Krukové (2009) odehrávají ve třech evolučních etapách. Úvodní etapa je pojmenována jako takzvaná

startovací identita (neboli profesní motivace studenta), po této etapě následuje etapa utváření vlastního pojetí výuky (seznámení studentů učitelství s teorií pedagogiky, etiky a psychologie) a celé toto pojetí je zakončeno etapou zaměřenou na formování uvědomované koncepce pojetí výuky, přičemž student sám reflektuje vlastní pedagogické zkušenosti.

3.2 Osobnost pedagoga a jeho význam

Současní pedeuologové řeší nejen problematiku vzdělávání učitelů, rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků, ale mimo jiné se také zabývá osobností učitele (Blížkovský, 1990). Na tu se dívají z pohledu normativního a analytického. Normativní pohled poukazuje na skutečnost, jaký má být ideální učitel a analytický přístup má za cíl popsat, jaký učitel opravdu je a jaké má skutečné vlastnosti. Některé z hlavních rysů osobnosti, které mohou být pro učitele důležité, je psychická odolnost, empatie a komunikativnost, adaptabilita a adjustabilita a schopnost osvojovat si nové poznatky. (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Z. Kalhous a F. Horák (1996) na základě výsledků pedagogických výzkumů týkajících se dovedností učitele, uvedli dokonce takzvané učitelské desatero, které shrnuje učitelské dovednosti následovně:

- *„umět komunikovat se žáky,*
- *dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka,*
- *správně provádět individuální ústní zkoušení,*
- *znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě,*
- *umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích,*
- *znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků,*
- *znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody*
- *mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání*
- *znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat,*

- *chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách* (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 40).

R. Jedlička (2018) zdůrazňuje důležitost schopnosti učení jakožto žádoucí psychologické charakteristiky, zejména schopnosti touhy po celoživotním vzdělávání. Kromě důležitosti komunikace v učitelském povolání klade důraz i na otevřenost a autentičnost. Podle něj by učitel měl být autentický a nehrát žádnou roli. Ve své publikaci *Pedagogická psychologie* zdůrazňuje, že smysl pro humor, spravedlnost, tolerance a respekt jsou také příznivými charakteristikami učitele. Je důležité si uvědomit, že zejména v prvotních fázích školního procesu mají učitelé 1. stupně významný vliv na formování vztahů k školnímu prostředí, k učení a k vzdělávání. Při vstupu do školního prostředí by měla být učitelka co nejvíce trpělivá, milá, přívětivá a také dbát na svůj osobní vzhled, protože ten rovněž dělá veliký dojem.

3.3 Kompetence učitele

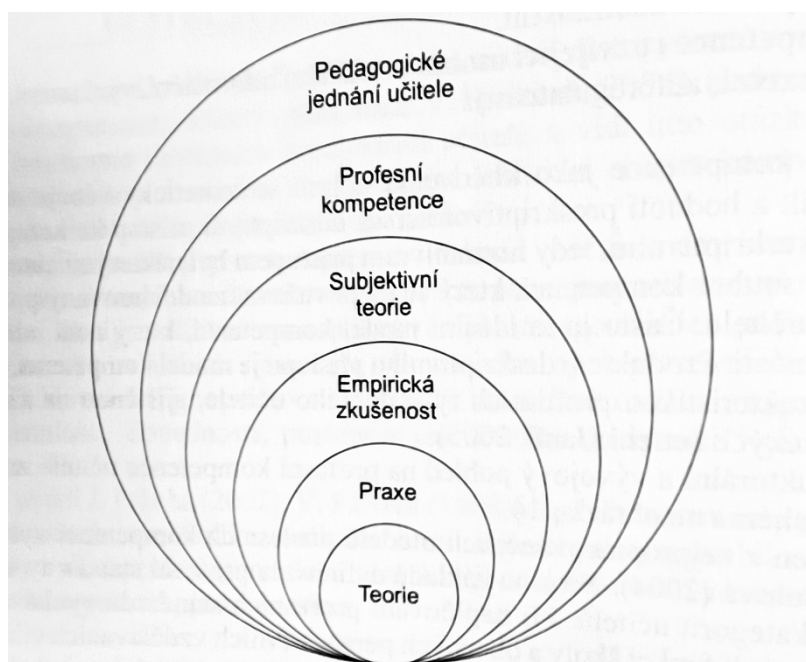
Nejen vlastnostem a dovednostem učitele je potřeba se zabývat. V souvislosti s kurikulární reformou se pozoruje i zjišťování profesních kvalit učitele, takzvané kompetence učitele. R. Jedlička vymezil profesionální kompetence pedagogického pracovníka jako „*soubor specializovaných odborných dovedností a osobnostních dispozic, kterými má být člověk vybaven, aby mohl správně vykonávat svou profesi.*” (Jedlička et al., 2018, s. 297).

Této problematice se věnuje několik autorů, rozdělením kompetencí se věnuje v pedagogické literatuře například V. Švec, J. Průcha, V. Pařízek a další. V této diplomové práci poukážeme na dělení kompetencí dle J. Vašutové, které citovala ve své publikaci Dytrtová (2005). Ta rozdělila kompetence do sedmi kategorií, přičemž se vycházela ze čtyř komponent: intence (záměr), interakce (realizace záměru), improvizace (reakce na změny v realizaci v jakýchkoli situacích), intervence (zásah pedagogů ve směru ovlivňování situací s cílem naplnění záměru). Tyto komponenty poukazují na kvalitu učitelské profese v interakci s pedagogickými dovednostmi, vědomostmi z teoretických východisek a vzdělávacích a výchovných vizí pedagogů (Dytrtová a Krhutová, 2009). Každá ze sedmi skupin kompetencí se ještě dělí na celkem sedm a třicet komplexních požadavků. Pedagogové, i psychologové se shodují na tom, že standard učitele je opravdu velmi

náročný a nejsou si jisti, zda učitelé mohou vše splnit v souladu se svou fyzickou a psychickou odolností (Švarcová, 2005).

- kompetence oborově předmětová - absolvent již získal vědomosti a znalosti z oboru v hloubce a rozsahu střední školy, dokáže vyhledávat informace a pracovat s nimi
- kompetence didaktická a psychodidaktická - absolvent dokáže zvládat strategie učení a vyučování, vyučovací prostředky, bere zřetel na vývojové a individuální zvláštnosti žáků při hodnocení
- kompetence obecně pedagogická - absolvent má osvojeny dovednosti v kontextu edukace, bere v potaz individualitu žáků a je schopen je podporovat v jejich rozvoji, na základě psychologických, multikulturních a sociálních hledisek řídí procesy výchovy
- kompetence diagnostická a intervenční - absolvent dovede identifikovat individuální potřeby a problémy žáků (včetně vývojových a sociálně patologických), dovede je řešit, zná možnosti jejich přecházení, a v případě jejich probíhání je řešit a zjednat nápravu
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní - absolvent zvládne správně uchopit prostředky pedagogické komunikace, socializace žáka a podílí se na vytvoření pozitivního klimatu ve třídě na základě sociálních vztahů ve třídě
- kompetence manažerská a normativní - absolvent zná právní normy a zákony týkající se jeho profese, dokáže organizovat svou práci, práci žáků a další mimovýukové aktivity
- kompetence profesně a osobnostně kultivující - absolvent dokáže provést sebereflexi a autoevaluaci, podílí se na utváření postojů a hodnot svých žáků (Dytrtová a Krhutová, 2009)

Pro ukázkou dalšího dělení uvedeme i obrázek na strukturální pohled na profesní kompetenci učitele podle teorie pedagoga T. Janíka (2005 cit. Dytrtová a Krhutová, s. 52).



Obrázek 2 - Strukturální pohled na profesní kompetence učitele podle teorie T. Janíka (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 52)

Dle obrázku lze vyčíst, jak T. Janík uvádí, že je potřeba věnovat větší pozornost aplikaci pedagogických znalostí do pedagogické praxe. Domnívá se, že tyto znalosti jsou součástí základu jeho profese. Na tento popud společně s dalšími autory roztřídil znalosti učitele do čtyř skupin: znalosti obecné didaktiky, kutikula, kontextu a sebe sama. Teprve až když začne učitel řešit pedagogické situace dojde k propojení pedagogických znalostí a dovedností (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Pro zajímavost uvádíme výsledek výzkumu provedený Hanushekem (1992), který poukázal na rozdíl ve výkonnosti mezi žákem vedeným velmi kvalitním učitelem a žákem vedeným méně zdatným učitelem ekvivalentní s výsledky za celý jeden školní rok. Tyto studie rovněž ukazují na trvalé a kumulativní výhody spojené s excelentními učiteli. Na toto výzkumné šetření poukázala Píšová a Hanušová ve své případové studii (Píšová a Hanušová, 2016).

3.3.1 Odborné kompetence a RVP pedagogických škol

V souvislosti s diplomovou prací jsme nahlédli do Rámcového vzdělávacího programu oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika a zaměřili jsme se na odborné kompetence absolventů tohoto středoškolského oboru. Zde jsou odborné kompetence vymezeny jako „soubor odborných vědomostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro výkon pracovních činností daného povolání nebo skupiny příbuzných povolání“ (RVP, 2009, s. 4), přičemž tyto kompetence se dělí do čtyř skupin. První skupinou je schopnost připravovat, realizovat a evaluovat výchovně vzdělávací a zájmové činnosti zaměřené na výchovu a vzdělávání dětí předškolního a školního věku, druhá kategorie poukazuje na to, aby byli absolventi schopni dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci, následuje usilování o nejvyšší možnou kvalitu své práce nebo služeb a poslední skupinu tvoří jednání absolventů ekonomicky a v souladu se strategií trvale udržitelného rozvoje (RVP, 2009, s. 10-12). Základním cílem studia je tedy připravit kvalifikovaného pracovníka pro jeho profesi. „*Předpokládá se, že programy učitelského studia jsou konstruovány tak, že umožňují studentům získávat takové znalosti, dovednosti, postoje atd., jež v celku vytvářejí učitelovu profesní kompetenci.*“ (Průcha, 1997, s. 219). Tato myšlenka je však v souladu se zkušeností, že plně kompetentní učitel není pouze absolvováním studia učitelství, ale je součástí i vlastní pedagogické praxe, což jsme zmínili již výše.

3.3.2 Kompetenční rámec absolventa učitelství

V návaznosti na tyto kompetence vznikly otázky týkající se, co společnost vlastně od přípravy učitelů očekává. Na ně nabízely odpovědi OECD. Prostřednictvím toho vznikl Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, a to ve spolupráci s MŠMT ČR a fakultami připravujícími budoucí učitele. Hlavním cílem této reformy je vytvoření prostředí, které podporuje neustálé zvyšování kvality vzdělávání na základě sdíleného cíle. Tento společný cíl je reflektován v kompetenčním profilu absolventa, jehož splnění a rozvoj je pravidelně hodnocen. Samozřejmě dochází i k formativní funkci hodnocení, protože absolventi učitelství sami vyhodnocují své kompetence a následně řídí vlastní učení. Rámec vznikl i za účelem poskytovat podporu uvádějícím učitelům při doprovázení nových kolegů do profesního prostředí. Je koncipován jako nástroj obecné přípravy učitelů a učitelek všech předmětů na všech úrovních vzdělávání. V této podobě je plně využitelný

pro další zdokonalování přípravy pedagogických pracovníků pro různé stupně, obory a specializace.

Tento kompetenční rámec je strukturován do šesti oblastí kompetencí:

- vyučované obory a jejich zprostředkování žákům
- plánování, vedení a reflexe výuky
- prostředí pro učení
- zpětná vazba a hodnocení
- profesní spolupráce
- profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

Tyto oblasti se týkají profesních dovedností učitelů, které jsou rozvíjeny v průběhu všech fází učitelské přípravy, včetně pedagogických kurzů, obecné i oborové didaktiky, psychologie a pedagogiky, studovaných oborů a samozřejmě pedagogické praxe. Jejich zakotvení v praktických zkušenostech studentů probíhá především během pedagogických praxí, které jsou jedním z nejdůležitějších zkušeností pro budoucí učitele. Během pedagogické praxe budoucí učitelé zkoumají, aplikují a zdokonalují své profesionální dovednosti.

Kromě těchto šesti oblastí rozdělen na tři úrovně - absolvent (na konci studia ovládá jednotlivé kompetence na úrovni 1), začínající učitel (na konci období zvládá kompetence na úrovni 2) a zkušený učitel (všechny kompetence zvládá samostatně a s jistotou). Všechny tyto kompetence na daných úrovních jsou popsány v dokumentu nazývaném Kompetenční rámec absolventa učitelství na stránkách MŠMT. Pro představu uvádíme obrázek 18 kompetencí rozdělených do šesti oblastí. Stěžejní pro tuto diplomovou práci je 4. oblast týkající se zpětné vazby a hodnocení, do níž spadá i hodnocení formativní.

1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním

- 1.1. Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.
- 1.2. Didakticky zprostředkuji obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.

2. Plánování, vedení a reflexe výuky

- 2.1. Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.
- 2.2. Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.
- 2.3. Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení.
- 2.4. Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.
- 2.5. Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.

3. Prostředí pro učení

- 3.1. Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.
- 3.2. Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.
- 3.3. Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.

4. Zpětná vazba a hodnocení

- 4.1. Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.
- 4.2. Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.
- 4.3. Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.

5. Profesní spolupráce

- 5.1. Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.
- 5.2. Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.

6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

- 6.1. Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.
- 6.2. Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou.
- 6.3. Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu.

Obrázek 3- Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (Bořkovec et al., 2023, s. 17)

Velmi důležitou roli pro zajištění komplexního rozvoje budoucích učitelů je spolupráce mezi mateřskými, základními a středními školami, fakultami a vzdělavateli (Bořkovec et al., 2023).

4 Empirická část

4.1 Teoretická východiska výzkumu

Vzhledem k aktuálním otázkám problematiky formativního hodnocení a jeho zařazení do výuky jsme se rozhodli zjistit současnou situaci na střední pedagogické škole. Dle teoretických východisek je formativní hodnocení chápáno jako hodnocení pro učení a má velký přínos pro žákovu učení. Myslíme si, že je tedy nutné, aby budoucí učitelé měli teoretické znalosti týkající se této problematiky a následně je v pedagogické praxi mohli začít používat. Vycházíme i z přesvědčení výše zmíněných autorů, kteří se tímto problémem zabývají a také z Kompetenčního rámce absolventa učitelství.

Jaké povědomí, znalosti a potažmo praktické zkušenosti o formativním hodnocení žáci maturitních oborů skutečně mají, je předmětem zkoumání této diplomové práce. Přestože stěžejní pro nás bylo zaměření na formativní hodnocení, jeho podoby a vlastní zkušenosti žáků s tímto typem hodnocení, zajímali jsme se o školní hodnocení z celistvého pohledu. K tomuto zkoumanému problému jsme zjišťovali i způsoby využívání tohoto typu hodnocení v hodinách pedagogiky.

Empirická část se zabývá vědecko-výzkumným problémem. Šetření bylo realizováno kvalitativně, a to konkrétně technikou rozhovoru. Pro přehled a vzhled do situace na středních odborných pedagogických školách jsme nahlédli i do školního vzdělávacího programu konkrétní školy s cílem zaměřit se na témata školního hodnocení v interakci s formativním hodnocením.

Cílem kvalitativního výzkumu je v našem případě získat data a popis případu. Výzkum byl realizován v přirozených podmínkách sociálního prostředí, konkrétně v prostředí střední odborné pedagogické školy.

4. 2 Metodologie výzkumu

Výzkumnou část jsme se rozhodli realizovat na podzim roku 2023. Mezi hlavní cíl zvoleného tématu práce jsme zařadili zkoumání připravenosti žáků pedagogiky na pedagogickou praxi z pohledu formativního hodnocení.

Typ empirického výzkumu	kvalitativní
Typ výzkumného problému	deskriptivní (popisný)
Použita výzkumná metoda	řízený polostrukturovaný rozhovor
Počet aktérů rozhovoru	šest žáků a dva učitelé
Realizace výzkumu	podzim 2023

Tabulka 2 - Typ výzkumu

Naše zájmy zahrnovaly posouzení úrovně přípravy budoucích učitelů na používání formativního hodnocení na střední odborné pedagogické škole, která nabízí obor Předškolní a mimoškolní pedagogika ve svém maturitním ročníku. Především jsme se zajímali o jejich povědomí o školním a formativním hodnocení, o způsob, jakým získávají informace o těchto typech hodnocení, a jejich pocit připravenosti na jejich použití v praxi. Prověřovali jsme, zda tato pedagogická škola studenty učí téma formativního hodnocení a jakým způsobem. Součástí našeho výzkumu byly rovněž řízené rozhovory se dvěma učitelkami pedagogiky ve vybraných maturitních třídách, abychom zjistili, jakým způsobem učí a využívají tento typ hodnocení. Dále jsme zjišťovali, jaká časová dotace je formativnímu hodnocení věnována v tematických plánech. Poslední otázka směřovala k názoru samotných učitelů na připravenost jejich žáků na pedagogickou praxi. Kromě toho jsme prostudovali školní vzdělávací program konkrétní střední odborné pedagogické školy, abychom zjistili, jaký důraz je kladen na témata školního hodnocení v interakci s formativním hodnocením, včetně časového rozvržení vzdělávacích aktivit.

Pro doplnění těchto informací jsme do příloh zařadili ukázkou jednoho strukturovaného rozhovoru se žákem, jeden rozhovor s učitelem a oskenovanou část školního vzdělávacího programu, která se zaměřuje na školní hodnocení.

4. 3 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

4.3.1 Cíl výzkumu

Cílem diplomové práce bylo posoudit připravenost žáků pedagogiky na pedagogickou praxi z pohledu formativního hodnocení.

Dílčí cíle se promítly do následujících specifických výzkumných cílů:

- Zjistit, jak se cítí být žáci připraveni na pedagogickou praxi z pohledu formativního hodnocení, ale i celistvě do pedagogické praxe.
- Zmapovat, do jaké míry mají žáci pedagogiky teoretické znalosti o školním hodnocení s důrazem na formativní hodnocení.
- Zmapovat, jaké mají žáci pedagogiky zkušenosti o školním hodnocení s důrazem na formativní hodnocení.
- Zjistit, jak učitelé připravují své žáky do pedagogické praxe z hlediska formativního hodnocení
- Zabývat se otázkou, v jakých podobách učitelé zařazují do své výuky formativní hodnocení, a to i v podobě teoretických vědomostí.
- Prozkoumat školní vzdělávací program dané školy s cílem zjistit, v jakém rozsahu je ukotveno v předmětu pedagogika školní hodnocení.

4.3.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka zjišťuje, jak jsou žáci pedagogiky připraveni do pedagogické praxe z hlediska formativního hodnocení.

Hlavní výzkumná otázka (HVO):

Jaké znalosti a zkušenosti mají žáci pedagogické školy s formativním hodnocením?

Dílčí výzkumné otázky (DVO):

DVO1: Jaké mají žáci střední pedagogické školy povědomí o školním hodnocení?

T1 Co víte o školním hodnocení?

T2 Říká vám něco pojem formativní hodnocení?

T3 Bavili jste se na vaší škole o školním hodnocení a formativním hodnocení?

T4 Kolik času jste přibližně věnovali tomuto pojmu hodnocení?

T5 Co pro vás znamená formativní hodnocení, a jaké jsou podle vás výhody ve vzdělávacím procesu?

T6 Kde a jak jste získali informace o tomto typu hodnocení?

DVO2: Jaké mají žáci střední pedagogické školy zkušenosti se školním hodnocením?

T7 Co vám připadá důležité v hodnocení z hlediska učitele?

T8 Proč je hodnocení důležité pro žáka?

T9 Myslíte si, že vás vaši učitelé hodnotili formativně? Jakou podobu formativního hodnocení využívali?

DVO3: Jak se cítí žáci střední pedagogické školy připraveni do pedagogické praxe?

T10 Co pro vás vlastně znamená pojem „být připravený na pedagogickou praxi“?

T11 V jakých oblastech se cítíte být připraveni?

T12 Jak máte v plánu se dále vzdělávat?

Na základě těchto výzkumných otázek jsme došli k výzkumné otázce z pohledu učitelů pedagogiky, a to konkrétně:

DVO4: Jak připravují učitelé své žáky do pedagogické praxe z hlediska formativního hodnocení?

T1 Jak připravujete své žáky na školní hodnocení?

T2 Kolik jste věnovali školnímu hodnocení v rámci ŠVP a tematických plánů?

T3 Připravujete své žáky na formativní hodnocení? Jakým způsobem?

T4 Jakou podobu formativního hodnocení využíváte vy sami ve vaší pedagogické praxi?

T5 Máte pocit, že je věnována dostatečná pozornost (je ukotven ve vašem ŠVP dostatečný počet hodin) formativnímu hodnocení?

T6 Máte pocit, že jsou vaši žáci dostatečně připraveni celistvě na pedagogickou praxi? Jaké kompetence jim chybí?

4. 4 Metoda sběru dat

Sběr dat probíhal v říjnu roku 2023. Pro provádění výzkumného šetření jsme zvolili kvalitativní přístup s použitím metody strukturovaných individuálních rozhovorů. Provedli jsme individuální rozhovory s šesti žákyněmi střední odborné pedagogické školy v maturitním ročníku oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika a se dvěma učitelkami pedagogiky ve vybraných maturitních třídách. Interview jsme realizovali přímo v prostorách školy v jedné z určených místností, kde jsme byli s respondentem v interakci sami. Každý rozhovor měl délku přibližně 15 až 20 minut.

Náš výzkum jsme zahájili kontaktováním vedení školy, které nám na základě jeho souhlasu umožnilo provést výzkumné šetření na školním areálu. Spolu s podporou školní psycholožky jsme získali výzkumný vzorek. Všichni účastníci se s anonymitou ztotožnili a svolili s průběhem anonymních rozhovorů. Rozhovory, které sloužily jako zdroj dat pro naši diplomovou práci, byly nahrány na mobilní zařízení se souhlasem všech zúčastněných stran. Poté byly tyto nahrávky přepsány do textové podoby, smazány z mobilního zařízení a uloženy do osobního archivu.

Při realizaci výzkumného šetření jsme postupovali podle etapy zkoumání, které uvedla ve své publikaci D. Šafránková. Nejprve proběhla příprava na samotný rozhovor. Vymezili jsme cíle. Následně jsme vybrali vhodný výzkumný vzorek, prostředí, typ rozhovoru, sepsali jsme si otázky vedoucí ke zjištění našeho výzkumného cílů, rozhodli jsme se o způsobu záznamu, zpracování a analýze výpovědí, promysleli jsme strategie vedení rozhovoru. Následně jsme oslovili ředitele školy, který nám poskytl možnost uskutečnění výzkumného šetření v prostorách školy a s pomocí školní psycholožky nám zajistil výzkumný vzorek. Na přípravnou fázi jsme navázali samotným rozhovorem. Postupovali jsme od motivační části až k závěrečné části rozhovoru. Snažili jsme se být vstřícné, důstojné, nepoužívat sugestivní otázky, vždy pokládat pouze jednu otázku a na žádost jsme otázky zopakovali, případně vysvětlili. Poslední fází již bylo vyhodnocení rozhovoru a zápis závěrů a výsledků výzkumného šetření. Seřadili jsme odpovědi pomocí kódů a provedli jsme tudíž kategorizaci dat (Šafránková, 2019).

4.4.1 Polostrukturovaný rozhovor

Pro toto výzkumné šetření jsme se rozhodli využít metodu rozhovoru, který je velmi významnou metodou kvalitativního výzkumu. Mezi velkou výhodou rozhovoru, kterou shledáváme i my, je setkání s daným respondentem. Můžeme se zaměřit i na jeho postoje a názory (Šafránková, 2019).

V první řadě bychom měli objasnit pojem interview a následně seznámit s druhem, který jsme se rozhodli použít. Přičemž pro interview je charakteristické, že se jedná o „výzkumnou metodu, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. U interview můžeme sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek” (Gavora, 2010, s. 110). Pro náš výzkum jsme si vybrali polostrukturovaný rozhovor, který stojí mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Polostrukturovaným rozhovorem jsme získali informace pro náš výzkumný cíl (Tamtéž, s. 111) a zdál se pro náš výzkum nejrelevantnější vzhledem k alternativám otázek a odpovědí s možností dovysvětlení a objasnění své výpovědi (Šafránková, 2019).

Cílem metody polostrukturovaného rozhovoru je totiž zjistit od dotazovaných detailní a komplexní informace o sledovaném jevu. Při rozhovoru probíhají interakce mezi (alespoň) mezi dvěma lidmi, v našem případě se jednalo vždy o respondenta a tazajícího. Výzkumník kladl otázky, celý rozhovor vedl a zakončil ho (Švaříček a Šed'ová., 2014).

Dotazovaným jsme pokládali otevřené otázky, které jsme měli předem stanovené na základě dílčích výzkumných otázek. Po položení výzkumné otázky jsme vždy apelovali o objasnění a vysvětlení odpovědi. Tento typ rozhovoru pro nás byl nejvhodnějším kandidátem pro poznání našeho výzkumného problému a to i z toho důvodu, že při sběru dat a jejich vyhodnocení může výzkumník pružně měnit otázky, nebo je i doplňovat, v návaznosti na konkrétní situaci. V jeho průběhu vznikají kromě výzkumných otázek i hypotézy a nová rozhodnutí (Hendl, 2005).

Shromažďování dat ve výzkumu proběhlo pomocí kvalitativního výzkumného šetření, přičemž se jedná o *„kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech.“* (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 24). Po nasbírání dat jsme se rozhodovali, která data se nám hodí, a která nejsou tolik důležitá. Následně došlo k jejich analýze tak, jak o procesu sběru dat hovoří Hendl. Sesbírali jsme data, provedli jejich analýzu, rozhodli jsme se, která data jsou pro nás stěžejní a následně jsme proces opakovali. Během tohoto procesu jsme své závěry přehodnocovali a upravovali. Plán výzkumu se tedy rozvíjel a přizpůsoboval (Hendl, 2005).

Cílem kvalitativního výzkumu je v našem případě získat data a popis případu. Výzkum byl realizován v přirozených podmínkách sociálního prostředí, konkrétně v prostředí střední odborné pedagogické školy.

4. 5 Výzkumný vzorek

Zaměřili jsme se na žáky střední odborné pedagogické školy maturitního ročníku oboru Předškolní a mimoškolní pedagogiky. Výzkumný vzorek žákyň posledního roku maturitního studia byl zvolen cíleně, jelikož nám tento vzorek přišel nejvíce validní. Domníváme se totiž, že žáci posledního ročníku již získali vědomosti v pedagogických oborech, absolvovali souvislou pedagogickou praxi v rámci studia a pomáhají jako vedoucí nebo praktikanti na letních dětských táborech. Doufáme tedy, že by již měli mít nějaké zkušenosti s hodnocením dětí, povědomí a vhled do současného školství, do jejich budoucí profese.

Dále jsme uskutečnili dva rozhovory s vyučujícími pedagogických předmětů. Jednalo se o dvě učitelky, které vyučují pedagogiku v zmíněném maturitním ročníku oboru vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika. Rozhovory byly uskutečněny a účelem triangulace, neboť jejím účelem je zvýšení validity prováděného výzkumu. Dále jsme chtěli zjistit způsob učení a využívání tohoto typu hodnocení, jak obsáhlá časové dotace je v tematických plánech věnována školnímu hodnocení a v neposlední řadě pohledu učitelů na připravenost jejich žáků na pedagogickou praxi. Každý rozhovor trval přibližně 15 - 20 minut.

Respondentky byly velmi sdílné a vstřícné, ochotně zodpověděly všechny otázky. Učitelka mi dala také k dispozici Školního vzdělávacího program, který jsem analyzovala k potřebám našeho výzkumu. Soustředila jsem se na výuku pedagogiky od prvního do čtvrtého ročníku a zaměřila jsem se na témata školního hodnocení.

4.5.1 Výzkumný vzorek respondentů

Respondent 1 - 6 (R1 - R6)

K výzkumnému šetření jsme využili vzorek šesti žákyň střední odborné pedagogické školy maturitního ročníku oboru Předškolní a mimoškolní pedagogiky. Pět žákyním bylo 18 let, jedné 19 let. Všechny čtyři žákyně navštěvují celé čtyři roky tuto střední školu a sdílí tutéž třídu.

Respondent 7 (R7)

Učitelka učí na střední odborné pedagogické škole již 10 let předmět pedagogiku, vede žákům odborné praxe. Taktéž je vedoucím souvislé pedagogické praxe studentům studentům pedagogických fakult. V současné chvíli na škole učí i informatiku.

Respondent 8 (R8)

Učitelka pracuje na škole již 8 let. Učila především pedagogiku a příbuzné vědy. Od letošního školního roku učí na střední odborné škole i psychologii. Ráda se ve volném čase věnuje sebevzdělávání, a to i v rovině pedagogické.

4. 6 Analýza a interpretace dat

Data sloužící k výzkumu diplomové práce byly se souhlasem všech komunikačních partnerů nahrávány na mobilní zařízení. Dále byly tyto rozhovory přepsány do textové podoby, smazány z mobilního zařízení a uloženy do osobního archivu. Respondenti se zúčastnili rozhovoru dobrovolně a anonymně.

Na základě transkripce rozhovoru jsme se rozhodli o o identifikaci klíčových témat ručním zápisem. Takovým způsobem vznikalo i vytvoření kódů.

Při analýze textové podoby rozhovoru byly vytvořeny kódy. Kódování dat v rozhovoru nám umožnilo data strukturovat, analyzovat a porozumět složitosti obsahu rozhovorů a identifikovat klíčové vzory a témata v datech. Při procesu jsme data různě přeskupovali a hledali jsme jejich propojení, na základě seskupovaných kódů nám tak vznikaly nadřazené kategorie. Interpretací kategorií jsme poté znovu propojili data a hledali jsme odpovědi na dílčí výzkumné otázky, které vznikly s návazností na hlavní výzkumnou otázku (Šafránková, 2019).

4. 7 Výsledky výzkumného šetření

Výsledky, které přináší náš výzkum, jsme zaznamenali do tabulky pro lepší přehlednost. V této části je analyzován rozhovor s šesti žákyněmi střední odborné pedagogické školy a dvěma učitelkami působícími na této škole jako učitelé pedagogiky.

Získané kódy výzkumu jsme rozdělili do čtyř kategorií. Zodpovězením na dílčí výzkumné otázky jsme hledali významy, které se shodují s počtem kategorií.

Poslední odstavec jsme věnovali odpovědi na hlavní výzkumnou otázku výzkumného šetření, která zjišťuje, jak jsou žáci pedagogiky připraveni do pedagogické praxe z hlediska formativního hodnocení. V této odpovědi jsou obsaženy souhrnné informace ze všech specifikovaných kategorií.

V závěrečné části je poukazováno na tento výzkum, kterým objasňujeme, čeho bylo na základě výzkumu dosaženo. Výsledky získaných dat však nemůžeme považovat za celoplošný pohled na danou problematiku, protože pracujeme s omezeným počtem respondentů. Tímto kvalitativním výzkumným šetřením lze pouze ukázat na výsledky využitého výzkumného vzorku, potažmo na dotazované škole.

Ukázka z jednoho z rozhovorů s žákem a učitelem je vložena do přílohové části diplomové práce.

DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	KATEGORIE	KÓDY
DVO1: Jaké mají žáci střední pedagogické školy povědomí o školním hodnocení?	Velmi nízká obeznámenost	Velmi malé teoretické znalosti Znalosti z roviny žáka
DVO2: Jaké mají žáci střední pedagogické školy zkušenosti se školním hodnocením?	Vlastní zkušenost	Vlastní zkušenost Cíle výuky Zpětná vazba Portfolia
DVO3: Jak se cítí žáci pedagogické školy připraveni do pedagogické praxe?	Připravenost	Teoretické znalosti Souvislé pedagogické praxe Praxe na letních dětských táborech
DVO4: Jak učitelé připravují své žáky do pedagogické praxe z hlediska formativního hodnocení?	Souvislé pedagogické praxe	Supervize Vlastní výuka Příprava na souvislou pedagogickou praxi Sebehodnocení

Tabulka 3 - Souhrn výsledků výzkumného šetření

Dílčí výzkumná otázka 1

„Jaké mají žáci střední pedagogické školy povědomí o školním hodnocení?“

Kategorie č. 1: Velmi nízká obeznámenost

Kódy: velmi nepatrné znalosti, znalosti pouze z roviny žáka

Název kategorie vznikl v souladu s výpověďmi respondentů, na základě nichž jsem zjistila, že o formativním hodnocení žákyně povědomí nemají a jen v nepatrné míře mají teoretické znalosti o školním hodnocení. R1 školní hodnocení popsala jako: *„My to vlastně víme jen z pozice žáka, jak nás budou učitelé hodnotit, jinak nic o školním hodnocení nevím. Učitelé nás na začátku roku seznámí, jak nás budou hodnotit, jak bude zakončen předmět, a to je vše.“* Všech šest respondentek se shodlo na tom, že v hodinách téma školní hodnocení nikdy neměly. R5 slovně uvedla: *„Jako tady máte různé techniky a formy. To jsme si nikdy neřekli. Jen okrajově jsme se o tom bavili, ale nepamatují si, že bychom se učili, jak ty žáky hodnotit. Nějak zvlášť jsme to v pedagogice neprobírali.“* Při první výpovědi jsme ale přece jen v rozhovoru u doptávajících otázek zjistili, že žáci se nepatrně s několika málo informacemi o školním hodnocení setkali, a to konkrétně při přípravě na pedagogickou souvislou praxi. Na základě výpovědi další respondentky R2 jsme si ověřili, že naše myšlenka je pravdivá. *„Párkrát jsme dostali od učitelů zpětnou vazbu, jak máme děti hodnotit, když jdeme na praxi do školky, že nemáme říkat: to je hezké, jsi šikovný, ale popsat, jak pracoval a co zvládnul a trochu ho i motivovat a snažit se najít něco, za co ho mohu pochválit.“*, taktéž R6 uvedl: *„Na pedagogické praxi a v psychologii nám učitelka říkala, že nemáme ty děti soudit.“* Dle těchto výroků lze usoudit, že žákyně mají opravdu jen povrchově povědomí o školním hodnocení a jen okrajově se o něm baví při přípravě na vlastní pedagogickou praxi, kterou mají každý rok (v prvním a druhém ročníku absolvují praxi v pedagogickém zařízení 14 dní za celý školní rok, ve třetím a čtvrtém ročníku mají souvislou praxi celý měsíc a součástí třetího ročníku mají i praxi průběžnou - jeden den v týdnu). Taktéž praxi oceňují jako největší zdroj informací z hlediska didaktiky. Respondentky se nezávisle na sobě shodly na tom, že celkově didaktice se téměř nevěnují. R3 uvedla: *„Možná jsme si něco málo řekli, ale všechno je to spíše teorie, v praxi ne. Jako*

to co jsem viděla na praxi, štos papíru s metody, vyučovacími cíli a tak dále. Tak to jsme ve škole nikdy neslyšeli. S tím jsem se setkala až na praxi.” R6 uvedla podobné tvrzení. „Díky praxím jsem se naučila všemu. Zapisovat do třídnice, pracovat s materiály, tématy. Vlastně co všechno musí ten učitel dělat. Jen díky tomu se cítím připravená, ve škole ne. To jsme zbytečně počítali matematické příklady, které nás žádné didaktice nenaučili.”

Na základě těchto tvrzení již lehce vyplynulo, že se ve škole nezabývaly ani pojmem formativní hodnocení. Pojem formativní hodnocení neříkal nic ani jedné z dotazovaných, R2 dokonce prohlásila: *„Tohle slovo slyším poprvé v životě.”* Z toho důvodu jsme museli dotazovaným pojem definovat, vysvětlit, obeznámit je o něm, abychom se mohli o formativním hodnocení bavit dále. Při interviewu jsme tedy směřovali k postojům žáků, budoucích učitelů, k tomuto typu hodnocení. Všechny výpovědi se shodují na tom, že respondenti vidí veliký přínos tohoto typu hodnocení ve školním vzdělávacím procesu. R1 uvedla: *„Kdyby takto byl nastavený celý systém, tak si myslím, že by to pro děti bylo méně stresující.”* Totožný postoj měla i R2: *„Myslím, že je to super. Že děti vědí, co mají zlepšit. Mně se vlastně něco podobného stalo teď na matematice, že mi učitel řekl, co mi jde, ať na tom ještě víc zapracuji, a že si můžu opravit čtvrtletku kdykoli, kdy se budu cítit, že to už umím.”* V rámci těchto rozhovorů se respondentky shodovaly i na tom, že jim formativní hodnocení přijde užitečné v tom, že by je motivovalo k dalšímu učení a byla by to pro ně zpětná vazba jak na sobě pracovat, vidí v tom velkou podporu učení a rozvoj učebních dovedností během vzdělávacího procesu. Uvedly, že by samy při své školní docházce tento typ hodnocení uvítaly. *„Třeba v češtině. Máme ve slohovce podtrhaná slova, že jsou špatně, ale nevíme, jak to tedy opravit, aby to bylo příště lepší. Myslím, že sem by se zrovna to formativní hodnocení hodilo,”* uvedla R6. Tři respondentky samy prohlásily, že pětka je pro ně extrémně demotivující a ani pro ně nemá žádnou vypovídající hodnotu, například R2: *“Ano, pětka opravdu nemá vypovídající hodnotu. Nevím, koho má třeba pětka motivovat. Já z toho byla akorát špatná a nevěděla jsem, co mám dělat pro to, abych ji příště nedostala. Možná kdyby nám k tomu dali komentář.”* R2 dokonce uvedla, že se jí již stalo, že se pak přestala na daný předmět učit, dokud nedostali nového učitele, který prý prostřednictvím jeho přístupu ji dovedl opět k učení. *„Na matematice je teď super učitel, kterej nás docela motivuje k lepším výkonům, že nás pochválí za to, co nám*

jde. Myslím, že k tomu že se chci učit pomáhá i jeho přístup. Mám pocit, že nás chápe, že má chtíč nám rozumět. Myslím, že by to takhle mohli mít právě i ty děti díky tomu formativnímu hodnocení, jak jste říkala.”

Dílčí výzkumná otázka 2

„Jaké mají žáci střední pedagogické školy zkušenosti se školním hodnocením?“

Kategorie č. 2: Vlastní zkušenost

Kódy: vlastní zkušenost, cíle výuky, portfolia, zpětná vazba

V návaznosti na předchozí dílčí výzkumnou otázku a kategorii vyplynulo, že respondentky mají o školním hodnocení představu jen z vlastní zkušenosti, tedy z pozice žáka. Je pochopitelné, že školní hodnocení je součástí vzdělávacího procesu, proto jsme se zaměřili především na metody, se kterými se v průběhu své školní docházky setkali. V rámci toho jsme navázali i na formativní hodnocení. Mezi nejčastěji uvádějíci metodu formativního hodnocení bylo uváděno **sebehodnocení**, nicméně učitelé tento způsob hodnocení neuchopili správně. Žáci opravdu neposuzují svůj vlastní výkon na základě stanovených kritérií. Tento způsob sebehodnocení tedy neumožňuje jednotlivcům reflexi nad svým výkonem. R5 uvedla: *„Jo, pár učitelů to dělá, ale stylem „Co byste si dala za známku?“ To nesnáším. Nejhorší je to v angličtině. Ted’ nás učitelka zkoušela z maturitních otázek, já řeknu úplný kulový a ona co byste si dala za známku? Bych nejradši řekla 6.“* Tázající žákyně se také shodly na tom, že se jedná o subjektivní posouzení, protože nevědí, co mají vlastně posoudit. *„Často naši spolužáci se i podsebehodnotí a řeknou horší známku, aby nevypadali blbě a učitel jim pak řekne: ale prosím vás, vždyť to bylo dobrý.“*

Lze tedy vyvodit, že se v hodinách nevyskytují ani žádná **kritéria hodnocení**, podle kterých by se mohli žáci ohodnotit. Jednotlivci nemají dle čeho posoudit svůj vlastní výkon. Tento proces tudíž neumožňuje jednotlivcům reflexi nad svým výkonem, identifikaci svých silných stránek a oblastí, na kterých je třeba ještě potřeba pracovat.

R2 uvedla: „*Nikdy jsme žádná kritéria stanovený neměli. Většinou prostě dostaneme zadání seminárky, například Náročné životní situace a vím pouze, že to má mít minimálně 10 slidů a musím uvést literaturu. Proč ale pak dostanu dvojku, když to tam mám, pak nechápu. Takže to je vlastně o ničem a každé si to udělá podle sebe.*”

Přínosné ale bylo zjištění, že si žákyně v hodinách výtvarné výchovy a pedagogiky v souvislosti s pedagogickými praxemi vedou portfolia a s těmi dále v rámci výuky pracují. V tomto případě dochází k sebehodnocení, ale spíše popisným jazykem zpětné vazby. R3 vypověděl: „*My to máme v hodině výtvarky, že si projedeme všechny ty naše obrázky a výtvary za půl roku, co jsme udělali a hodnotíme se, tenhle obrázek se mi povedl a tenhle ne, příště bych třeba zkusila jinou techniku při tvorbě a tak.*” Jak jsme zmínili výše, kromě výtvarné výchovy si žákyně této střední odborné pedagogické školy vedou i portfolia z pedagogických praxích. V takových portfoliích mají vždy název zařízení, které navštívili, závěrečné hodnocení praxe učitele, vlastní reflexe a sebereflexe praxe a přípravy na jednotlivé řízené činnosti včetně pracovních listů a materiálů.

Dle toho, jaké metody formativního hodnocení uvádí ve své publikaci *Formativní hodnocení ve výuce* K. Starý a V. Laufková ve zmíněné kapitole 2.4, jsme se v interview zaměřili na všechny tyto metody. Tyto metody vyplynuly z rozhovorů. Mezi další metodu formativního hodnocení spadá **vrstevnické hodnocení**. Zde jsme se nesetkali s žádnou jinou tezí než, že se v hodinách respondenti s touto metodou nesetkali. „*Párkrát jsme se setkali jako s - třído co byste jí dala za prezentaci?*” například uvedla R4. To bohužel nemůžeme považovat za správně uchopené a pojaté vrstevnické hodnocení, které by bylo pro žáky cenné. Nejsou zde stanovená žádná jasná kritéria hodnocení, proces vrstevnického hodnocení není nijak strukturován a nedochází k žádné zpětné vazbě.

Při práci se **zpětnou vazbou** se výpovědi lišily dle vyučujících daných předmětů. Lze tedy odvodit, že ne každý učitel se zpětnou vazbou, či jakoukoli metodou formativního hodnocení pracuje. „*Toto provádíme občas v pedagogice nebo v psychologii, v žádném jiném předmětu ne. Slohovky většinou ani nedostaneme, učitel si je nechává. Máme jen pár minut se na to podívat a pak nám to sebere. Takže si to často jen rychle vyfotíme potají, abychom viděli, kde máme chyby,*” prohlásila R5. Někteří učitelé dokonce při poskytování zpětné vazby nevěnují pozornost dostatečnému časovému prostoru, který by umožnil

žákům klidně si uvědomit své chyby, pracovat na nich a případně se s nimi vyrovnat. *“Když dostaneme zpátky testy, tak u toho často řešíme něco jiného, třeba omluvenky.”* V takovém případě se opravdu nedá hovořit o kvalitní zpětné vazbě. Mile nás ale překvapila výpověď od všech respondentek, že v hodinách psychologie a pedagogiky občas ke kvalitní zpětné vazbě dochází. Dle odpovědí jsme zjistili, že tam se jedná o konstruktivní zpětnou vazbu, která je pro žáky užitečná, ukazuje žákům, co dělají dobře a co by mohli zlepšit. V tomto případě by mohla vést k významnému zlepšení výkonu. Tuto skutečnost jsme zjistili na základě několika myšlenek našich respondentů, například R2 uvedla: *„Třeba když pracujeme v psychologii ve trojicích, tak řeknu: Tohle udělala ona, tohle já. Myslím, že nám to klapalo, ale nezaměřili jsme se na tohle, to bychom mohli zlepšit.”*, dále R1 řekla, *„I v testech nám kolikrát řeknou, co nám jde a nejde, nebo to tam napíšou a řeknou, ať na tom ještě víc zapracuji, a že si ho můžu třeba i opravit.”*

Naše poslední otázka směřovala k **cílům výuky**. Shoda panovala v tom, že v hodinách psychologie paní učitelka stanovuje cíle pokaždé. V malé míře se žáci setkávají s cíli hodiny i v předmětu pedagogika, v jiných předmětech se ale jedná pouze o téma hodiny. Jako příklad uvádíme stanovisko R1: *„Maximálně na psychologii. Učitelka řekne třeba, když jsme brali asertivitu: Cílem dnešní hodiny bude, abyste porozuměli tématu asertivita. Druhou hodinu řekla: Cílem dnešní hodiny je, abyste se naučili asertivitu ovládat a používat. A poslední hodinu bylo: Abyste využili asertivitu v několika rozhovorech, co vám teď zadám.”*. Tato odpověď korespondovala s výpovědí paní učitelky daného předmětu R8, se kterou taktéž proběhlo výzkumné šetření. Paní učitelka ve svých hodinách pracuje s cíli výuky. Tyto cíle následně i reflektuje. *„Ano, pracuji ve svých hodinách s cíli. Jsou pro mě klíčové pro plánování efektivní výuky.”* Respondentky uvedly, že prostřednictvím těchto cílů lehce zjistí, co se od nich očekává, a jakým směrem by se měly ubírat. Výpovědi se ale shodovaly v tom, že se žákyně s touto metodou hodnocení setkaly až v této hodině. *„Ještě vlastně jednou v pedagogice nám řekla, cílem vaší hodiny bude vytvořit velký lapbook. To mě bavilo. Doted' ho mám i založenej,”* dále uvedla R1. Důležitým krokem je ale i zhodnocení cílů hodiny, které umožňuje učitelce posoudit, zda byly stanovené cíle dosaženy a jakým způsobem. Zaměřili jsme tedy své otázky i tímto směrem. Shodné výpovědi byly v tom, že k zhodnocení cílů opět dochází pouze

v hodinách psychologie a pedagogiky. R5 uvedla: „Ano, na konci hodiny se pak učitel ptá, co si pamatujeme, co bylo přínosné. Jestli celkově byla celá ta hodina pro nás přínosná.” Taktéž R4 vypověděla: „Na pedagogice a psychologii se nás ptají, co jste se dneska naučili? Co jste se dozvěděli? Co jste nevěděli? Co jste naopak věděli, ale něco se vám přidalo? Co vás zaujalo? To jsou jediné dva obory, kde to využíváme.” Během rozhovoru se ukázalo, že někteří učitelé občas shrnují látku na konci hodiny i v jiných předmětech než v psychologii a pedagogice. Toto zjištění bylo pro nás cenné, protože podtrhuje důležitost závěrečného shrnutí výuky. Tímto způsobem mohou studenti lépe pochopit, co se během hodiny naučili, a učitelé mohou uzavřít téma s pocitem úplnosti a porozumění.

<i>METODY FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ</i>	<i>STANOVISKO</i>	<i>VÝPOVĚĎ</i>
Cíle výuky	správně využívány v psychologii, jsou stanoveny i zhodnoceny	R1 uvedl: „Maximálně na psychologii. Učitelka řekne třeba: Cílem dnešní hodiny bude, abyste porozuměli tématu asertivita... abyste se naučili asertivitu ovládat... abyste využili asertivitu v několika rozhovorech, co vám teď zadám.”...
Vrstevníkové hodnocení	žádná jasná kritéria hodnocení, proces není nijak strukturován	R4 vypověděl: „Párkrát jsme se setkali jako s - Třído, co byste jí dala za prezentaci?”

Sebehodnocení	špatné pojetí učitelů, žáci neposuzují svůj vlastní výkon na základě stanovených kritérií	R5 reagoval: „Jo, pár učitelů to dělá, ale stylem „Co byste si dala za známku?“ To nesnáším... “
Zpětná vazba	popisný jazyk zpětné vazby ukazuje žákům, co dělají dobře a co by mohli zlepšit (psychologie, pedagogika)	R2 uvedl „Třeba když pracujeme v psychologii ve trojicích, tak řeknu: ...Myslím, že nám to klapalo, ale nezaměřili jsme se na tohle, to bychom mohli zlepšit.”
Kritéria hodnocení	špatné pojetí učitelů, žáci nemají dle čeho posoudit svůj vlastní výkon, proces neumožňuje jednotlivcům reflexi nad svým výkonem	R2 vypověděl: „Nikdy jsme žádná kritéria stanovený neměli. Většinou prostě dostaneme zadání seminárky...vím pouze, že to má mít min. 10 slidů a musím uvést literaturu...”

Tabulka 4 - Souhrn výsledků zkušeností žáků s metodami formativního hodnocení

Pro celistvost ukázky využívání podoby formativního hodnocení jsme se rozhodli strukturalizovat tabulku. Samozřejmě bereme v potaz, že se nedají tyto výsledky generalizovat, protože se jedná o velmi malý výzkumný vzorek, a taktéž by bylo zapotřebí pro tyto účely využít i další výzkumné metody, například pozorování.

Dílčí výzkumná otázka 3

„Jak se cítí žáci pedagogické školy připraveni do pedagogické praxe?“

Kategorie č. 3: Přípravenost

Kódy: teoretické znalosti, souvislá pedagogické praxe, praxe na letních dětských táborech

Jednou z posledních výzkumných otázek bylo, zda se žáci střední odborné pedagogické školy cítí být připraveni do pedagogické praxe v souvislosti s možností již od příštího školního roku začít učit v jakékoli mateřské škole. Výpovědi se vcelku shodovali. Dotazované žákyně uvedly, že rozhodně ano. R1 pro představu uvedla: *„Jako jo. Připravila nás asi hodně škola. Ted' ve čtvrtáku si to dokážu představit, ale až ted' ve čtvrtáku. Myslím, že to učivo je hezky rozvrhnuté do těch ročníků.“* Podobně reagovala na otázku i R5: *„pro člověka, který tenhle obor zajímá, je tahle škola fakt skvělá. Protože nás připraví fakt hodně, včetně praxí. Tam musíme i 100 % docházku.“* Při doptávajících se otázkách jsme zjistili, že se žákyně cítí připraveny především díky pedagogickým praxím, které mají od prvního ročníku studia. Tyto praxe velmi oceňují a přijdou jim velmi přínosné. *„Díky praxím jsem se naučila všemu. Zapisovat do třídnice, pracovat s materiály, tématy. Vlastně co všechno musí ten učitel dělat. Jen díky tomu se cítím připravená, ve škole ne. To jsme zbytečně počítali matematické příklady, které nás žádné didaktice nenaučili,“* vypověděla R6. Jejich tvrzení se shodovala i v tom, že se necítí být připraveni ze školy v didaktice, to vše se naučili právě na praxích. *„Jen díky praxím, protože na praxích si k tomu s námi sednou ti školitelé. Třeba o didaktice nic moc nevíme, až na té praxi“*, odpověděl R4. Zajímavostí také bylo, že polovina dotazovaných uvedla, že se cítí být připraveni do pedagogické praxe jen z důvodu jejich účasti na letních dětských táborech, nebo kroužcích. R4 uvedla: *„Já se cítím připravená, protože mimo to dělám ještě ve skautském oddíle. Takže mám každý týden schůzku s dětmi, ale bez toho asi ne. Jo, a v létě s dětmi pořádáme i tábory. Pro představu uvádíme i druhou výpověď“* *“Každý rok jezdím 14 dní na tábor s děčkama, takže i to je pro mě užitečné a naučila jsem se tam toho fakt hodně. To vám škola úplně nedá, jen ty praxe.“* Lze tedy na základě těchto výpovědi

dojít k závěru, že v tomto oboru je důležitá především i vlastní motivace chtít se vzdělávat a rozvíjet i mimo prostřední školní půdy.

Přestože jsme získali odpovědi na naši dílčí výzkumnou otázku, zajímalo nás ještě, co pro respondenty vlastně znamená být připravený učitel, jaké kompetence by takový učitel měl mít. Velký důraz respondenti kladli na dovednosti, které řadíme dle J. Vašutové ve čtvrté kapitole této diplomové práce do kompetence didaktické a psychodidaktické, oborově předmětové a kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. Velmi výstižně a kultivovaně odpovídala R5: *„Podle mě být připravené učitel znamená..umět se zachovat v každé situace tak jako se ode mě očekává. Pedagog má určité sociální role, že jo. Být empatická, to je podle mě nejdůležitější, vědět, že musím splnit nějaké cíle dle RVP. Umět spolupracovat s rodiči, aby mu záleželo na té třídě, práci, dětech. Tohle jsem pochytila z té školky.“*

Z tohoto rozhovoru dále i vyplynulo, kam žákyně směřují, a zda některá z nich plánuje příští rok do pedagogické praxe již jít. Pět z nich odpovědělo, že má v plánu si podávat přihlášku na vysokou školu. Dvě by chtěly pokračovat v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika, jedna by chtěla jít studovat na učitelku 1. stupně, čtvrtá by se chtěla rozvíjet v cizích jazycích. Pátá respondentka uvedla, že se nechce již připravovat do školství: *„Já bych chtěla jít na VŠ na psychologii. Spíš forenzní psycholožka. Od školství už chci pryč. Nelíbí se mi podmínky ve školství a hlavně platové ohodnocení učitelů.“* Šestá dotazovaná má v plánu odjet na rok do ciziny. Z výpovědí ale i vyplynulo, že většina z nich již dostala v rámci pedagogické praxe nabídku pracovního místa na následujících školní rok.

Dílčí výzkumná otázka 4

„Jak učitelé připravují své žáky do pedagogické praxe z hlediska formativního hodnocení?“

Kategorie č. 4: Vlastní zkušenost

Kódy: supervize, vlastní výuka, příprava na souvislou pedagogickou praxi, sebehodnocení

Poslední dílčí výzkumnou otázku jsme soustředili na samotné učitele. Zajímalo nás, jak z hlediska formativního hodnocení ve výuce připravují své žáky do pedagogické praxe. Polostrukturované rozhovory se uskutečnily se dvěma učiteli právě pedagogických oborů. Soustředili jsme se na dílčí oblasti, které jsme pro lepší přehlednost rozepsali do tabulky. K dílčím výpovědím daných oblastí a kategorií přidáváme komentář pod tabulkou.

<i>OBLASTI</i>	<i>KATEGORIE</i>	<i>KÓDY</i>
Rozsah hodin věnovaný školnímu hodnocení	žádná	žádná konkrétní vyučovací hodina
Teoretické znalosti předávané žákům	pedagogická praxe	příprava na pedagogickou praxi
Vlastní hodnocení žáků	obeznámenost	Hodnocení předmětu Hodnocení prací
Podoby formativního hodnocení	Dvě podoby formativního hodnocení	Cíle hodiny Zhodnocení cílů Zpětná vazba Ústní zkoušení

OBLASTI	KATEGORIE	KÓDY
Postoj k připravenosti žáků na pedagogickou praxi	Dostatečná připravenost	Znalosti Pedagogická souvislá praxe

Tabulka 5 - Dílčí oblasti rozhovoru s učitel

Na základě výpovědí jsme v první oblasti zjistili, že učitelé ve svých hodinách pedagogiky nevěnují žádnou vyučovací hodinu školnímu hodnocení, pouze se o něm okrajově zmíní při přípravě žáků na pedagogickou praxi a v didaktice pedagogiky. R8 uvedla: „*Maličko se tomu věnujeme. Hodnocení spojujeme s metody výuky a v didaktice se lehce o školním hodnocení bavíme. Nicméně jako téma školní hodnocení konkrétně nemáme. Připravujeme je s kolegy na hodnocení jejich žáků, ale to v rámci praxí. Při praxích se podíváme společně, co se po nich na té praxi chce - jaké mají cíle (kompetence), čeho by se měli na té praxi naučit.*”

Teoretické znalosti o školním hodnocení jim taktéž předávají jen na hodinách věnovaných přípravě na pedagogickou praxi. Tato tvrzení se shodují i s výpověďmi žáků, které jsme uvedli výše. Respondentka 7 odpověděla na otázku týkající se předávání teoretických znalostí o školním hodnocení takto: „*Já jim to říkám v rámci praxe, když mají průběžnou nebo souvislou praxi. Tam se bavíme o tom, jak hodnotí děti, a jaké různé možnosti a formulace mají, protože dost často nevědí, čeho si mohou všimnout, aby to byl konkrétní popisný jazyk pro ty děti. Tohle sdílíme v rámci praxí a supervizí.*” V návaznosti na toto vyjádření jsme se doptali, kolik vyučovacích hodin se věnuje přípravě na pedagogickou praxi, přičemž nám obě učitelky odpověděly, že dvě až tři vyučovací hodiny.

Vzhledem k tomu, že školní hodnocení je součástí vzdělávacího procesu, bylo pochopitelné, že není nutné se učitelů ptát, zda využívají školní hodnocení. Cennější pro nás ale bylo, jakým způsobem s ním nakládají, zda hodnotí pouze klasifikačním stupněm, zda stanovují nějaká kritéria při hodnocení, a jiné. Vyjádření ke školnímu hodnocení v rámci vlastní pedagogické praxe bylo v obou případech velmi podobné. Učitelé žáky obeznámí o hodnocení daného předmětu, a do konce jim v průběhu roku

dávají i zpětnou vazbu, jak jim to jde. R7 prohlásila: „*V září jim řeknu požadavky, které mám, aby mohli být hodnoceni podle školního řádu. V průběhu školního roku je poukážu na to, že aktivita je velmi špatná nebo že jsou líní, nebo že jejich přístup k hodině je velmi dobrý a může jim to přispět k výslednému hodnocení.*” R8 se snaží poukázat i na hodnocení dílčích úkolů. Toto tvrzení jsme zaznamenali během rozhovoru při této myšlence: „*Ke každému úkolu si stanovím cíl (co vlastně chci). Podle toho co si stanovím, co po nich chci. Vybírám i jiné formy hodnocení zakončení předmětu než jen klasický test. Mým cílem je především ústní zkoušení.*“

Ve čtvrté oblasti jsme dospěli k zajímavému zjištění, že paní učitelky do své pedagogické praxe integrují alespoň nějaké podoby formativního hodnocení. R8 v tomto případě stanovuje vzdělávací cíle každou vyučovací hodinu, a taktéž je na konci vyučování zhodnotí. Obě respondentky se shodly na tom, že ke stanovování cílů výuky jim pomáhá především Bloomova taxonomie cílů. R8 vypověděla specificky toto: „*Vycházím z Bloomovy taxonomie cílů, pomáhá mi to. Když si dobře stanovím cíl, tak mi opravdu vyjde i metoda v hodině a evaluace.*” Vyzkoumali jsme také, že průběhu výuky, především při ústním zkoušení, předávají žákům zpětnou vazbu. I při zpětné vazbě učitelé vycházejí z Bloomovy taxonomie cílů. „*Mám tři oblasti, ze kterých se vlastně zkouším ústně, které žáci znají dopředu (vlastně 3 kritéria): a 1. pojem (zapamatování) a analýza pojmu, 2. aplikace, 3. oblast = popisným jazykem zhodnotili ten výkon. Podle popisného hodnocení se dojde k nějaké známce. Většinou to žáci neumí, nevědí jak.. ale já jim říkám, že je to součástí té zkoušky,*“ uvedla R8. Zde učitel poukázal na problematiku nutnosti aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení, na což poukazuje Leahyová a kolektiv. Taktéž se oba dotazovaní snaží věnovat alespoň tři minuty v závěru vyučovací hodiny shrnutí hodiny, potažmo zhodnocení cílů. „*Ptám se následně: Věděli jste všechno, dokázali jste definovat pojem, aplikovat ho? Dokázali jste zodpovědět ty otázky, i doptávající?*” prozradila R7.

Poslední oblast jsme zasvětili tématu věnujícímu se připravenosti žáků do pedagogické praxe, které je pro naši diplomovou práci stěžejní. Učitelé se domnívají, že jejich žákyně oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika jsou připravené do pedagogické praxe. Shoda výpovědí byla v tom, že žáci mají teoretický základ, na němž můžou stavět svou kariéru, při níž získávají zkušenosti. Přesně tento strukturální pohled na profesní kompetenci učitele

uvedl pedagog T. Janík, jehož teorii jsme uvedli ve čtvrté kapitole této diplomové práce. R7 přiznala: „*Mají dobrý základ. A když chtějí jít do praxe, tak to většina z nich zvládne. Podpořit je může přístup ke studiu, vlastní motivace dělat tu práci a to je asi všechno, co mě napadá.*” Při konkrétních kompetencích se paní učitelky shodly na tom, že žáci získali především kompetence oborově předmětové, pedagogické a sociální. Dle jejich názoru další kompetence získají až v průběhu vlastní pedagogické dráhy.

Přestože učitelé mají pocit že jejich žákyně by obstály v praxi, většina žáků dle zpětné vazby do praxe nejde, ale jde dále studovat vysokou školu. *“Většinou máme tu zkušenost, že třeba 1 nebo 2 jdou do praxe. Takže zhruba z 30 jdou dva žáci do praxe. Zbytek směřuje na vysokou školu, často na 1. stupeň nebo speciální pedagogiku.”*

4. 8 Závěrečné shrnutí výzkumného šetření

Náš výzkum byl zaměřen na posouzení připravenosti žáků střední odborné pedagogické školy na pedagogickou praxi, zejména z hlediska formativního hodnocení. Kvalitativní přístup byl zaměřen nejen na pohled žáků, ale i na samotné učitele pedagogických oborů.

Cíl výzkumu byl plně splněn, respondenti ochotně zodpověděli všechny otázky prostřednictvím jichž můžeme výsledky shrnout.

Z výpovědí vyplynulo, že střední pedagogické školy nedostatečně připravují své studenty na pedagogickou praxi z hlediska formativního i školního hodnocení jako celkového konceptu. Žáci mají minimální teoretické znalosti o této problematice, a není jim věnována žádná časová dotace v rámci výuky. Teoretické znalosti o hodnocení spíše získávají prostřednictvím vlastních zkušeností, neboť učitelé se snaží v pedagogických předmětech o aplikaci některých prvků formativního hodnocení. V rozhovorech bylo především zdůrazněno stanovení výukových cílů, které se často řeší během hodin pedagogiky, a zejména na hodině psychologie. Tyto cíle jsou následně zhodnoceny společně se studenty na konci hodiny. Dále jsme zjistili, že učitelé při naplňování výukových cílů často využívají principů Bloomovy taxonomie.

Přínosné bylo i zjištění, že většina učitelů v průběhu školní docházky těchto respondentů vyučovací hodinu shrnula, potažmo refletovala. Kromě této metody formativního hodnocení učitelé využívají v jisté míře kvalitní zpětnou vazbu, která je pro žáky užitečná, ukazuje žákům, co dělají dobře a co by mohli zlepšit. Taktéž výsledky jejich učení jim učitelé sdělují v pravidelných intervalech. Jiné metody formativního hodnocení jsme dle rozhovorů nezaznamenali, zjistili jsme však, že se učitelé snaží o aplikaci sebehodnocení a vrstevnického hodnocení. Toto autonomní hodnocení však není pojato vyučujícími správně, protože žáci nemají zadaná žádná kritéria, podle kterých by se měli hodnotit. I přes všechna uvedená tvrzení jsme zjistili, že alespoň v hodinách, při kterých učitelé připravují své žáky na pedagogickou praxi, se problematice školního hodnocení zabývají. Alespoň okrajově žákům sdělují, aby své vlastní žáky nehodnotili společně s jeho chováním, a také aby shrnuli jeho hodnocení popisným jazykem. Celkově pedagogické praxe žáci vygenerovali jako velmi užitečné. Mají pocit, že právě ona praxe je naučila většině praktických věcí. Přestože žáci nezískali dostatečné vědomosti o školním (v našem

případě formativním) hodnocení, mají pocit, že jsou připraveni do pedagogické praxe. Nezávisle na sobě uvedli podobnou výpověď jejich vyučující, dotazované respondentky. Domnívají se, že získali především kompetence oborově předmětové, pedagogické a sociální. Dle jejich názoru další kompetence získají až v průběhu vlastní pedagogické dráhy.

Na základě prozkoumání školního vzdělávací programu dané školy s cílem zjistit, v jakém rozsahu je ukotveno v předmětu pedagogika školní hodnocení, jsme objevili, že v rámci pedagogických praxí je jedním z ŠVP výstupů navrhnout výchovně vzdělávací aktivity pro danou cílovou skupinu v souladu se stanoveným cílem a podmínkami. Následně tyto aktivity reflektovat. To je však v opozici s teoretickými znalostmi žáků, jelikož o školním hodnocení ještě nemají žádné vědomosti. Zjistili jsme, že učivu pedagogické hodnocení se věnují učitelé až v ročníku třetím, zde je součástí ŠVP výstupů vysvětlit funkci hodnocení ve výchovně vzdělávacích činnostech, uvést formy, způsoby a chyby v hodnocení ve vztahu k činnosti v MŠ, sledovat a hodnotit pokroky ve znalostech, dovednostech, potřebách dětí a navrhnout jejich další rozvoj, zaměřit se na správné stanovení cílů, vést děti k sebehodnocení, poskytovat dětem zpětnou vazbu a podobně (ŠVP, 2023/2024, příloha). Učitelé se tedy teoreticky o školním hodnocení zmiňují pouze v přípravě na pedagogickou praxi, konkrétní vyučovací hodinu školnímu hodnocení nevěnují, přestože v učivu v ŠVP ji uvedenou mají. Tento výsledek si spojujeme s velmi malým počtem výuky pedagogiky na pedagogických školách. Žáci mají předmět pedagogika pouze dvakrát v týdnu kromě 2. ročníku, kdy je výuka posílena o 1 vyučovací hodinu. Naštěstí získají alespoň nějaké znalosti právě v rámci pedagogických praxí.

Závěr

V předložené diplomové práci jsme se zabývali problematikou připravenosti žáků pedagogiky na pedagogickou praxi z hlediska formativního hodnocení. Naším cílem bylo zjistit, jak jsou budoucí učitelé obeznámeni o školním hodnocení, potažmo formativním hodnocení, a přípravě do pedagogické praxe v této oblasti, neboť chceme touto diplomovou prací poukázat na důležitost formativního hodnocení ve vyučování a na nutnost připravování budoucích učitelů k využívání tohoto typu hodnocení. Dle teoretických východisek je formativní hodnocení chápáno jako hodnocení pro učení a má velký přínos pro žákovu učení. Vzhledem k aktuálním otázkám problematiky formativního hodnocení a jeho zařazení do výuky jsme se rozhodli zjistit současnou situaci na střední pedagogické škole.

V diplomové práci jsme vymezili pojmy jako školní hodnocení a formativní hodnocení. Vysvětlili jsme funkce školního hodnocení a jeho správného využívání ve vzdělávacím procesu. Zabývali jsme se podrobně jednomu z typů hodnocení - hodnocení formativnímu, jelikož je velkým přínosem pro žákovu učení a má pozitivní dopady právě na žákovu učení. Tyto přínosy ve výuce jsme podrobně popsali ve druhé kapitole. Podali jsme i vysvětlení několika strategií formativního hodnocení dle týmu autorů v čele s odborníkem Wiliamem směřující k aktivizování žáků jako "vlastníků" "svého učení a metod formativního hodnocení vymezené dle K. Starého a V. Laufkové. Poslední kapitolu teoretické části jsme věnovali problematice připravenosti učitelů do pedagogické praxe, neboť dovednost hodnotit patří mezi kompetence budoucích učitelů. Další kompetence potřebné pro výkon učitelské profese jsme vymezili dle Vašutové se záměrem poukázat na náročnost připravenosti na tuto profesi.

Cílem empirické části této práce bylo, v návaznosti na teorii, realizovat výzkumné šetření pomocí kvalitativní metody. Zajímalo nás, do jaké míry jsou budoucí učitelé připravováni na využívání formativního hodnocení ve své pedagogické praxi. Pro účely tohoto výzkumného šetření jsme využili metodu polostrukturovaného rozhovoru. Stěžejním výzkumným vzorkem pro nás byli žáci. V návaznosti na rozhovory s nimi jsme pro lepší pohled na výpovědi a výsledky výzkumného šetření realizovali rozhovory s vyučujícími pedagogických oborů na dané škole. Rozhovor jsme vedli s šesti žákyněmi střední odborné

pedagogické školy maturitního ročníku oboru vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogiky a dvěma učitelkami na podzim roku 2023. Pro přehled a vzhled do situace na středních odborných pedagogických školách jsme nahlédli i do ŠVP konkrétní školy s cílem zaměřit se na témata školního hodnocení.

Výzkumné šetření prokázalo, že střední pedagogické školy nepřipravují dostatečně své žáky na pedagogickou praxi z hlediska formativního hodnocení, ale ani z hlediska školního hodnocení jako celistvého tématu. Žáci nemají téměř žádné teoretické znalosti o problematice školního hodnocení. Přestože se v ŠVP dané školy téma hodnocení vyskytuje ve třetím ročníku daného oboru, v hodinách pedagogiky se nevyučuje. Učitelé téma školní hodnocení pouze lehce žákům představí v průběhu zhruba dvou vyučovacích hodin při přípravě na pedagogickou praxi. Z výpovědí vyplynulo, že jim ho představují ale pouze jako zpětnou vazbu pro žáky, konkrétně poukazují na chyby při hodnocení spojeném s chováním žáků a také na shrnutí žákova hodnocení popisným jazykem. Bohužel se ve výpovědích nevyskytnul žádný jiný způsob hodnocení, jak by učitelé učili své žáky hodnotit v budoucnu jejich pedagogické profese. Žáci získávají teoretické znalosti o školním hodnocení pouze v rámci vlastních zkušeností (z pohledu žáků). V takových případech se ale setkali s různými typy hodnocení, a to i hodnocením formativním, přestože ne vždy bylo správně uchopeno tak, aby bylo přínosem pro žákovo učení. Žáci v souladu s učiteli uvedli, že nejvíce informací z hlediska didaktiky jim přináší pedagogická praxe, z toho důvodu učitelé apelují na 100 % docházku na praxích, aby jejich žáci získali co nejvíce zkušeností v pedagogickém procesu a zúčastnili se různých pedagogických situací, neboť až při řešení takových situací dochází k propojení pedagogických znalostí a dovedností. Celkově pedagogické praxe žáci uváděli jako velmi užitečné. Těchto pedagogických praxí se žáci zúčastňují v každém ročníku. Přestože žáci nezískali dostatečné vědomosti o školním (v našem případě formativním) hodnocení, mají pocit, že jsou připraveni do pedagogické praxe. Nezávisle na sobě uvedli podobnou výpověď jejich vyučující, dotazované respondentky. Domnívají se, že získali především kompetence oborově předmětové, pedagogické a sociální. Dle jejich názoru další kompetence získají až v průběhu vlastní pedagogické dráhy.

Na základě prozkoumání školního vzdělávací programu jsme zjistili, že je školní hodnocení jedním z ŠVP výstupů právě při učivu zaměřeném na pedagogickou praxi.

To je však v opozici s teoretickými znalostmi žáků, jelikož o školním hodnocení ještě nemají žádné vědomosti. Zjistili jsme, že učivu pedagogické hodnocení se věnují učitelé až v ročníku třetím, zde je součástí ŠVP výstupů. Jak jsme ale zjistili, učitelé v realitě nekladou důraz na teoretické znalosti o školním hodnocení. Naštěstí získají jejich žáci alespoň nějaké znalosti právě v rámci pedagogických praxí. Podrobnější výsledky našeho výzkumného šetření jsme analyzovali v předcházející podkapitole.

Diplomová práce je zaměřena na připravenost žáků pedagogiky do pedagogické praxe z hlediska formativního hodnocení. Poskytuje tedy teoretické znalosti o problematice školního hodnocení a připravenosti učitelů na pedagogickou praxi. Výsledky výzkumného šetření mohou v praxi sloužit jako ukázka na nutnost vzdělávat žáky pedagogických oborů i v oblasti školního hodnocení, protože hodnocení patří k jedné z nejvíce náročných činností učitele, jelikož je klíčovou úlohou v komunikaci mezi rodiči, žáky, učiteli, ale i celou společností.

Pro doplnění informací jsme zařadili do přílohové části následující materiály: ukázku jednoho řízeného rozhovoru se žákem, jeden rozhovor s učitelem a oskenovanou část školního vzdělávacího programu zaměřenou na školní hodnocení.

Seznam použitých informačních zdrojů

BOŘKOVES, Matouš; BERAN, Vít; KLINKA, Tomáš; KRATOCHVÍLOVÁ, Jana; LOŇKOVÁ, Pavlína et al. *Kompetenční profil absolventa a absolventky učitelství*. Praha: MŠMT, 2023. ISBN 978-80-87601-54-9.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. Pedeutologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků. Online. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Univerzita Karlova, 1990, č. 5, s. 503 – 519. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11040%20title=> [cit. 2024-02-07]

ČÁP, Jan a Mareš, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. r. o., 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel - příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

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

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiří. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha, Portál, 2012. ISBN: 978-80-262-0220-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků. Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, spol. s. r. o., 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

KRYKORKOVÁ, Hana a CHVÁL, Martin. *Rozvoj metakognice - cesta k hodnotějšimu poznání*. Online. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Univerzita Karlova, 2001, č. 2, s. 185 – 196. ISSN 2336-2189 Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2162%20title=> [cit. 2024-02-09].

LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení v praxi české základní školy*. Online. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Univerzita Karlova, 2017, roč. 67, č. 2, s. 126 – 146. ISSN 2336-2189. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=11732&edmc=11732 [cit. 2023-05-09].

NOVOTNÁ, Kateřina a KRABSOVÁ, Veronika. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Online. Univerzita Karlova, 2013, č. 3, s. 355-371. ISSN 0031-3815. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/attachment_id=1223&edmc=1223 [cit. 2024-02-02].

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

PÍŠOVÁ, Michaela a HANUŠOVÁ, Světlana. *Začínající učitelé a drop-out*. Online. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Univerzita Karlova, 2016, roč. 66, č. 4, s. 386 – 407. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11547%20title=> [cit. 2024-02-09].

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, Jan., MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RVP 75 – 31 – M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika. Online. Praha: MŠMT, 2009. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf [cit. 2024-02-02].

- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha, Portál, 1999. ISBN: 80-7178-262-9
- STARÁ, Jana a STARÝ, Karel. Výukové cíle v primárním vzdělávání aneb Cesta tam a zase zpátky. Online. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Univerzita Karlova, 2018, roč. 68, č. 2, s. 107 – 129. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11893%20title=> [cit. 2024-02-09].
- STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- STARÝ, Karel, CHVÁL, Martin a LAUFKOVÁ, Veronika. *Hodnocení pro učení*. Online. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2024. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/detail-knihy/108-hodnoceni-pro-uceni> [citováno 2024-02-28].
- STRAKOVÁ, Jana a SLAVÍK, Jan. (Formativní) hodnocení – aktuální téma. Online. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Univerzita Karlova, 2013, č. 3, s. 277 – 284. ISSN 2336-2189. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1215&edmc=1215 [cit. 2023-05-07].
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5511-3.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Pedagogická praxe v kontextu pregraduální přípravy*. In HAVEL, Jiří a JANÍK, Tomáš (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: PdF MU, 2004. ISBN 80-210-3378-9.
- ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. 2005. Praha: VŠCHT. ISBN 80-7080-573-0.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- WILIAM, Dylan a LEAHYOVÁ, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení*. Praha, Čtení pomáhá a Edukační Laboratoř, 2016. ISBN: 978-80-906082-5-2.

ŽLÁBKOVÁ, Iva a ROKOS, Lukáš. Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Online. Univerzita Karlova, 2013, č. 3, s. 328 – 354. ISSN 2336-2189. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/attachment_id=1221&edmc=122 [cit. 2023-05-02].

Seznam příloh

Příloha 1 – Přepis rozhovoru se žákem

Příloha 2 – Přepis rozhovoru s učitelem

Příloha 3 - Část ŠVP střední odborné pedagogické školy

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Schéma komplexního pojetí školního hodnocení18

Obrázek 2 - Strukturální pohled na profesní kompetence učitele podle teorie T. Janíka.....37

Obrázek 3- Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství.....40

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Pět klíčových strategií formativního hodnocení22

Tabulka 2 - Typ výzkumu.....42

Tabulka 3 - Souhrn výsledků výzkumného šetření51

Tabulka 4 - Souhrn výsledků zkušeností žáků s metodami formativního hodnocení58

Tabulka 5 - Dílčí oblasti rozhovoru s učitelem62

Příloha 1 – Přepis rozhovoru se žákem

T: Jak vás škola připravuje, jak máte ve své praxi hodnotit své žáky? Školní hodnocení, jak se využívá a proč je pro žáky důležité?

R: Nijak. Jako tady máte různé techniky a formy. To jsme si nikdy neřekli. Jen okrajově jsme se o tom bavili, ale nepamatuji si, že bychom se učili, jak ty žáky hodnotit.

T: Takže že byste měli hodinu v pedagogice a tématem nějaké hodiny by bylo školní hodnocení?

R: Ne, to jsme opravdu nikdy neměli.

T: Pokud vám definuji pojem formativní hodnocení, zkusíte mi říct, v čem vidíte přínos?

R1: Ano, je to přínosné. Kdyby takto byl nastavený celý systém, tak si myslím, že by to pro děti bylo méně stresující.

T: Dokážete to více konkretizovat?

R: No, třeba pětka opravdu nemá vypovídající hodnotu. Nevím, koho má třeba pětka motivovat. Já z toho byla akorát špatná a nevěděla jsem, co mám dělat pro to, abych ji příště nedostala. Třeba v češtině. Máme ve slohovce podtrhaná slova, že jsou špatně, ale nevíme, jak to tedy opravit, aby to bylo příště lepší.

T: Setkali jste se s cílem hodiny? Že by se na tabuli napsali cíle hodiny?

R: Ano, párkrát jsme se s tím setkali na pedagogice. Na konci hodiny se pak učitel ptá, co si pamatujeme, co bylo přínosné. Jestli celkově byla celá ta hodina pro nás přínosná.

T: A vrstevnické hodnocení, setkali jste se s ním?

R: Ano, párkrát. Jako třído: co byste jí dala za prezentaci? Co si myslíte, že tam chybí.

T: Vedete si portfolia?

R: Na praxích. Z družiny, ze školky. Už máme třetí portfolio a jsme ve čtvrtém ročníku. Vlastně každý rok jedno. V žádném jiném předmětu ne. Slohovky většinou ani nedostaneme, učitel si je nechává. Máme jen pár minut se na to podívat a pak nám to sebere. Takže si to často jen rychle vyfotíme potají, abychom viděli, kde máme chyby.

T: Takže nedochází k žádné zpětné vazbě?

R: Ne. Často u toho řešíme něco jiného, třeba omluvenky.

T: Myslíte si, že jste připraveni jít do pedagogické praxe?

R: Mně přijde, že jsem připravená, ale jen díky praxím.

T: Takže vaše praxe jsou dostačující?

R: Ano, máme je každý rok a musíme mít 100 % docházku.

T: Co pro vás znamená být dobrý učitel, být připraven?

R1: Umět se zachovat v každé situaci tak jako se ode mě očekává. Pedagog má určité sociální role, že jo. Být empatická (to je podle mě nejdůležitější), vědět, že musím splnit nějaké cíle dle RVP. Umět spolupracovat s rodiči, aby mu záleželo na té třídě, práci, dětech. Tohle jsem pochytila z té školky.

T: Co máte v plánu dál?

R1: Já bych chtěla jít na vysokou, asi na 1. stupeň.

Příloha 2 – Přepis rozhovoru s učitelem

T: Jak připravujete své žáky na školní hodnocení?

R: V září jim řeknu požadavky, které mám, aby mohli být hodnoceni podle školního řádu. V průběhu školního roku je poukážu na to, že aktivita je velmi špatná nebo že jsou liknavý, nebo že jejich přístup k hodině je velmi dobrý a může jim to přispět k výslednému hodnocení.

T: Měla jsem na mysli teoreticky, ale to je naprosto v pořádku. I tento výrok je pro mě podstatný. Máte ve školním plánu ukotveno, jak žáci mají učit školní hodnocení?

R: V rámci pedagogiky ano. Věnujeme mu chvíli času v přípravě na pedagogickou praxi, ale není to tak úplně.. Spíš takhle. Studentům to představuji jako zpětnou vazbu a nějakou evaluaci činností s tím, že nemají hodnotit např. výtvarné výtvary „To je pěkné. Máte to hezky barevné“, mají jim dávat zpětnou vazbu „Často od práce utíkáš, líbilo se mi, žes to dnes vydržel dlouho.“ Aby dávali popisnou zpětnou vazbu svým žákům.

T: Kolik hodin se tomu věnujete v rámci pedagogiky?

R: Já jim to říkám v rámci praxe, když mají průběžnou nebo souvislou praxi. Tak se bavíme o tom, jak hodnotí děti, a jaké různé možnosti a formulace mají, protože dost často nevědí, čeho si mohou všimnout, aby to byl konkrétní popisný jazyk pro ty děti. Tohle sdílíme v rámci praxí a supervizí.

Když se to nasčítá, tak asi dvě nebo tři vyučovací hodiny.

T: Je to dostatečná pozornost pro věnování školnímu hodnocení?

R: Myslím, že ne, že to nestačí. Ale když se takhle bavíme, tak mě napadlo, že v rámci praxe jim dám úkol, aby ukázali, jak používali ve svých hodinách hodnocení, abychom si to sdíleli na supervizi. Ještě nemám konkrétní nápad, ale mohla bych to do úkolů z praxe zařadit...

Je vlastně pravda, že žáci se sami i hodnotí, když mají nějaké prezentace v rámci hodiny. Ale je pravda, že to neumí. Nemají to ještě zažitě. Řeknou „Bylo to dobré.“. Ale příkládám to i k tomu, že se s tím nesetkávají tak často, nejsou na to zvyklí.

T: Myslíte si, že jsou vaši žáci dostatečně tedy připraveni do pedagogické praxe? Nebo co by jim mohlo pomoci? Teoreticky by tento rok už mohli nastoupit do mateřské školy.

R: Mají dobrý základ. A když chtějí jít do praxe, tak to většina z nich zvládne. Podpořit je může přístup ke studiu, vlastní motivace dělat tu práci a to je asi všechno, co mě napadá.

T: Jaké kompetence mají ze školy ukotvené?

R: Myslím si, že určitě mají dobré teoretické znalosti, alespoň ten základ. Hlavně se soustředíme na to, že každé dítě a žák je jiné, aby nepojímali vše celoplošně, ale měli individuální přístup ke každému. Taky se k nám z praxí donáší, že většinou sociálně jsou zdatné. Jediné úskalí vidím v tom, že nejsou osobnostně zralí. Nicméně to není otázka školy, ale otázka společnosti. Dospíváme později. Už to je tak 22 let.

T: Donese se vám zpětná vazba, jak se jim daří?

R: Donese. Třídni učitelky maturitních oborů poté, co žáci skončí, po tom v říjnu, nebo v listopadu posílá dotazník pro svoje absolventy, jak byli úspěšní. Mohou napsat, kam se dostali, nedostali, zda šli do praxe. Většinou mám tu zkušenost, že třeba 1, 2 jdou do praxe. Takže zhruba z 30 jdou dva žáci do praxe.

T: A ten zbytek žáků?

R: Často jdou studovat: speciální pedagogiku, první stupeň, mateřské školy.

Příloha 3 - Část ŠVP střední odborné pedagogické školy

5.20 Pedagogika

Počet vyučovacích hodin za týden				Celkem
1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	
2	3	2	2	9
Povinný	Povinný	Povinný	Povinný	

Název předmětu	Pedagogika
Oblast	Odborné vzdělávání
Charakteristika předmětu	Předmět pedagogika je součástí pedagogicko-psychologického vzdělávání, a proto žákům poskytuje odborné pedagogické vědomosti a dovednosti, které budou potřebovat pro pedagogickou činnost (učitele mateřské školy, vychovatele a pedagoga volného času). Žáci v logickém sledu získávají potřebné vědomosti a dovednosti z různých pedagogických disciplín a postupně si uvědomují vzájemný vztah pedagogiky k jiným vědám. Dílčí pedagogická disciplína speciální pedagogika je vyučována jako samostatný předmět, ale problematika týkající se etopédie je zařazena do předmětu pedagogika, a to z důvodu jejího pojetí jako součásti sociální pedagogiky. Důraz je kladen na to, aby žáci porozuměli vzájemným souvislostem pedagogické teorie a praxe a aby dokázali získané vědomosti a dovednosti vhodně aplikovat ve své pedagogické praxi. Proto se v prvním a druhém ročníku v rámci předmětu realizuje i povinná dvoutýdenní souvislá pedagogická praxe, která má asistentsko-motivační charakter. V 1. ročníku probíhá formou souvislé dvoutýdenní asistentsko-motivační praxe ve školních družinách, ve 2. ročníku formou souvislé dvoutýdenní asistentsko-motivační praxe v mateřských školách.
Obsahové, časové a organizační vymezení předmětu (specifické informace o předmětu důležité pro jeho realizaci)	Předmět pedagogika je vyučován v 1. - 4. ročníku, a to v každém ročníku po 2 vyučovacích hodinách týdně kromě 2. ročníku, kdy je výuka posílena o 1 vyučovací hodinu. V této vyučovací hodině jsou žáci rozděleni na 2 skupiny, aby se mohli intenzivněji věnovat problematice předškolního vzdělávání. Zaměřují se především na metodická východiska předškolního vzdělávání v mateřské škole.
Integrace předmětů	<ul style="list-style-type: none"> Pedagogicko-psychologické vzdělávání
Výchovné a vzdělávací strategie: společné postupy uplatňované na úrovni předmětu,	<p>Kompetence k učení: Vedeme žáka k využívání různých informačních zdrojů ke svému učení, včetně zkušeností svých i jiných osob. Vedeme žáka ke sledování a hodnocení pokroků vedoucích k dosahování stanovených cílů svého</p>

Název předmětu	Pedagogika
Jimíž učitelé cíleně utvářejí a rozvíjejí klíčové kompetence žáků	<p>učení a přijímání hodnocení i od jiných osob. Seznamujeme žáka s možnostmi celoživotního vzdělávání, zvláště v souvislosti s jeho kvalifikací. Umožňujeme žákovi uplatňovat různé možnosti práce s textem a vyhledávání a zpracování informací. Učíme žáka s porozuměním poslouchat mluvené projevy a pořizovat si poznámky.</p> <p>Kompetence k řešení problémů: Vedeme žáka k uplatňování různých metod myšlení při řešení problémů. Učíme žáka volit prostředky a způsoby vhodné pro splnění jednotlivých aktivit a využívat již dříve nabytých vědomostí a zkušeností. Umožňujeme žákovi při řešení problému spolupracovat s jinými osobami.</p> <p>Komunikativní kompetence: Učíme žáka formulovat své myšlenky srozumitelně a souvisle. Umožňujeme žákovi účastnit se aktivně diskusí, formulovat a obhajovat své názory a postoje, vyjadřovat se a vystupovat v souladu se zásadami kultury projevu a chování. Učíme žáka porozumět běžné odborné terminologii a pracovním pokynům, a to v písemné i ústní formě.</p> <p>Personální a sociální kompetence: Učíme žáka posuzovat reálně své fyzické a psychické možnosti, odhadovat důsledky svého jednání a chování v různých situacích, reagovat přiměřeně na hodnocení svého vystupování a způsobu jednání ze strany jiných lidí, přijímat radu i kritiku. Umožňujeme žákovi pracovat v týmu a podílet se na realizaci společných pracovních a jiných činností. Vedeme žáka k přijímání a odpovědnému plnění svěřených úkolů.</p> <p>Občanské kompetence a kulturní povědomí: Vedeme žáka k respektování práv a osobnosti druhých lidí, k jednání v souladu s principy morálky a zásadami společenského chování a podporování kulturních hodnot.</p> <p>Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám: Učíme žáka mít odpovědný postoj k vlastní profesní budoucnosti, a tedy i vzdělávání. Seznamujeme žáka s přehledem o možnostech uplatnění na trhu práce ve svém oboru.</p> <p>Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi: Vedeme žáka k tomu, aby si uvědomoval nutnost posuzovat rozdílnou věrohodnost různých informačních zdrojů a kriticky přistupoval k získaným informacím.</p> <p>Dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci: Vedeme žáka k chápání bezpečnosti práce jako nedílné součásti péče o zdraví své, svěřených dětí a spolupracovníků. Seznamujeme žáka se zásadami poskytování první pomoci při náhlém onemocnění nebo úrazu.</p>

Název předmětu	Pedagogika
Způsob hodnocení žáků	Ve vyučovacím předmětu pedagogika jsou hodnoceny teoretické znalosti, ale zejména praktické dovednosti a přístup k plnění povinností, a to prostřednictvím didaktických testů, žákovských projektů, prezentací, zkoušení a dalších metod formativního hodnocení. Součástí klasifikace předmětu pedagogika je v prvním a druhém ročníku odborná pedagogická praxe, kde je hodnocen zejména žákův přístup k plnění povinností, přístup k dětem a žákům, schopnost reflektovat pedagogický proces a specifika jednotlivých dětí a žáků a ochota se dále rozvíjet a vzdělávat.

Pedagogika	1. ročník	Počet vyučovacích hodin: 4
Výchovné a vzdělávací strategie	<ul style="list-style-type: none"> Kompetence k řešení problémů Dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám Občanské kompetence a kulturní povědomí Personální a sociální kompetence Komunikativní kompetence Kompetence k učení 	
Uživo		ŠVP výstupy
Pedagogika jako vědní disciplína - vznik, předmět, pedagogické obory, vztah pedagogiky k jiným vědám, zdroje pedagogických informací, přínos pedagogiky pro praxi		<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> vymezi pedagogiku jako vědní disciplínu charakterizuje pedagogické disciplíny a vysvětlí vztah k jiným vědám vymezi přínos pedagogiky pro praxi orientuje se v odborné terminologii, správně ji užívá a dovede ji objasnit pracuje s odbornou literaturou, pořizuje výpisky, anotaci a uvádí správné citace a bibliografické údaje
Základní pedagogické pojmy: výchova, vzdělávání, vzdělání, vyučování, kurikulum, pedagogický proces		<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> vymezi základní pedagogické pojmy výchova, vzdělávání, vzdělání, vyučování, učení, kurikulum, pedagogický proces objasní funkci výchovy a vzdělávání v osobním životě i v životě společnosti vysvětlí význam celoživotního vzdělávání orientuje se v odborné pedagogické terminologii, správně ji užívá a dovede ji objasnit

Pedagogika	1. ročník	Počet vyučovacích hodin: 4
		pracuje s odbornou pedagogickou literaturou, pořizuje výpisky, anotaci a uvádí správné citace a bibliografické údaje
Výchova a vzdělávání v historickém kontextu - prvobytně pospolná společnost, starověk, středověk, novověk, moderní dějiny Vývoj školství na našem území		<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> charakterizuje vývoj pedagogických názorů na výchovu a vzdělávání v historickém kontextu a jejich využití v pedagogické praxi charakterizuje vybrané pedagogické směry a jejich využití ve vlastní pedagogické činnosti porovná názory významných světových i našich pedagogů na výchovu a vzdělávání analyzuje vybraná díla významných pedagogů objasní funkci výchovy a vzdělávání v osobním životě i v životě společnosti v historickém kontextu vysvětlí význam celoživotního vzdělávání v historickém kontextu objasní roli pedagoga v historickém kontextu uveď významné mezníky ve vývoji školství na našem území v historickém kontextu pracuje s odbornou literaturou, pořizuje výpisky, anotaci a uvádí správné citace a bibliografické údaje
Vzdělávací soustava ČR		<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> vysvětlí pojem škola, její význam a funkce popíše vzdělávací soustavu ČR charakterizuje stupně vzdělávání a jejich vazby charakterizuje druhy škol a školských zařízení uveď možnosti získání stupně vzdělání a odborné kvalifikace v ČR charakterizuje úkoly a činnosti školských zařízení ve vztahu ke svému uplatnění orientuje se v odborné pedagogické terminologii, správně ji užívá a dovede ji objasnit
Obecná didaktika		<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> charakterizuje pedagogický (vyučovací) proces a jeho strukturu
Asistentsko-motivační praxe ve školní družině: příprava, realizace, reflexe		<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> vypracuje pedagogické portfolio vztahující se k asistentsko-motivační praxi ve školní družině pracuje se základní pedagogickou dokumentací školní družiny, a to i v elektronické podobě

Pedagogika	1. ročník	Počet vyučovacích hodin: 4
		<ul style="list-style-type: none"> - zpracuje písemně přípravu výukové jednotky podle třídního (skupinového) vzdělávacího programu - připravuje (samostatně, ve spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky či s jinými odborníky nebo s dětmi) návrhy výchovně vzdělávacích a zájmových aktivit pro danou cílovou skupinu v souladu se stanoveným cílem a podmínkami, řídí jejich realizaci - používá vhodné metody a prostředky vzhledem k cílům a specifickým potřebám skupiny a jednotlivců - uplatňuje vhodné strategie práce s dětmi ve smíšeném kolektivu - používá základní komunikační dovednosti, základní techniky verbální a neverbální komunikace, včetně práce s hlasem v různých pedagogických situacích - vyhodnocuje efektivitu realizované aktivity a poskytuje účastníkům zpětnou vazbu - vysvětlí význam motivace a její využití v pedagogické činnosti, volí metody a způsoby motivace adekvátné dětem - poskytuje vhodným způsobem zpětnou vazbu dítěti, motivuje ho a vyjadřuje mu podporu - osvojí si algoritmus rozhodovacích procesů při řešení typických problémů ve výchovně vzdělávacích a zájmových činnostech - vyjadřuje se a jedná v souladu s principy a normami kulturního chování, popíše a respektuje zásady a podmínky správné a bezpečné komunikace se zákonnými zástupci dítěte, chrání osobní a citlivé informace o dětech - provádí reflexi asistentsko-motivační praxe ve školní družině - ovládá vybrané techniky pro sebereflexi a poznávání vlastní osobnosti - charakterizuje na základě ŠVP činnost a organizaci školských zařízení, která osobně poznal (zejména školní družinu) - charakterizuje a dodržuje bezpečnost a ochranu zdraví při práci
Průřezová témata, přesahy, souvislosti		
Občan v demokratické společnosti		
Žák objasní význam poznávání dějin a charakterizuje významné mezníky historického vývoje. Charakterizuje osobnost a její rozvoj. Vysvětlí vzájemný vztah jednotlivce a společnosti. Orientuje se v právním minimu, které je potřebné pro soukromý a občanský život. Orientuje se v problematice masových médií.		
Člověk a životní prostředí		
Žák uvede zásady zdravého životního stylu a zdůvodní odpovědnost za své zdraví.		
Člověk a svět práce		

Pedagogika	1. ročník	Počet vyučovacích hodin: 4
Žák se orientuje v hlavních oblastech světa práce a uvede charakteristické znaky práce.		
Informační a komunikační technologie		
Žák dokáže pracovat s informacemi a komunikačními prostředky. Dokáže používat základní a aplikační programové vybavení počítače.		

Pedagogika	2. ročník	Počet vyučovacích hodin: 6
Výchovně a vzdělávací strategie	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetence k řešení problémů • Kompetence k učení • Komunikativní kompetence • Personální a sociální kompetence • Občanské kompetence a kulturní povědomí • Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám • Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi • Dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci 	
Učivo		ŠVP výstupy
<p>Předškolní výchova a vzdělávání v historickém kontextu</p> <p>Pluralismus v předškolním vzdělávání</p> <p>Zařízení pro předškolní vzdělávání a péči o děti od 2 let v ČR</p> <p>Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání</p> <p>Didaktika předškolního vzdělávání</p> <p>Pedagogické projektování</p>		<p>Žák</p> <ul style="list-style-type: none"> - objasní funkci výchovy a vzdělávání v osobním životě i v životě společnosti v historickém kontextu - charakterizuje vybrané pedagogické směry a možnosti jejich využití ve vlastní pedagogické činnosti - porovná a objasní různé koncepce a formy předškolního vzdělávání - vysvětlí funkci dalších profesí podílejících se na péči o děti a vzdělávání dětí v předškolních zařízeních - charakterizuje právní úpravu předškolního vzdělávání v ČR a pracuje s právními a metodickými zdroji informací - objasní na základě znalosti kurikulárních dokumentů i teoretického poznání pojetí, cíle, obsah, prostředky a podmínky předškolního vzdělávání - porovná a vhodně zvolí vzdělávací metody, pedagogické zásady, organizační formy a činnosti adekvátní dětem ve věku 2 - 6/7 let - vysvětlí význam matematické pregramotnosti - vysvětlí význam motivace a její využití v pedagogické činnosti, volí metody a způsoby motivace adekvátné dětem

Pedagogika	2. ročník	Počet vyučovacích hodin: 6
		<ul style="list-style-type: none"> - uplatňuje vhodné strategie práce s dětmi ve smíšeném kolektivu - charakterizuje strukturu činnosti dítěte předškolního věku - zdůvodní důležitost hry - uvede druhy her, jejichž využití a doloží příklady - ovládá techniky a hry k osobnostně sociálnímu rozvoji a k rozvoji komunikačních schopností dětí - zdůvodní význam hračky pro dítě předškolního věku - vysvětlí vztah RVP, školních a třídních vzdělávacích programů - zpracuje písemně přípravu výukové jednotky podle třídního (skupinového) vzdělávacího programu - pracuje se základní pedagogickou dokumentací mateřské školy, a to i v elektronické podobě - vysvětlí odborné pojmy pedagogického projektování a správně je používá - charakterizuje specifika pedagogického projektu a jeho fáze (plánování, realizace, prezentace, hodnocení) - orientuje se v odborné pedagogické terminologii, správně ji užívá a dovede ji objasnit - pracuje s odbornou literaturou, požítuje výpisky, anotaci, uvádí správné citace a bibliografické údaje
	Asistentsko-motivační praxe v mateřské škole: příprava, realizace, reflexe	<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vypracuje pedagogické portfolio vztahující se k asistentsko-motivační praxi v mateřské škole - pracuje se základní pedagogickou dokumentací mateřské školy, a to i v elektronické podobě - zpracuje písemně přípravu výukové jednotky podle třídního (skupinového) vzdělávacího programu - porovná a vhodně zvolí vzdělávací metody, pedagogické zásady, organizační formy a činnosti adekvátní dětem ve věku 2 - 6/7 let - připravuje (samostatně, ve spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky či s jinými odborníky nebo s dětmi) návrhy výchovně vzdělávacích a zájmových aktivit pro danou cílovou skupinu v souladu se stanoveným cílem a podmínkami, řídí jejich realizaci - používá vhodné metody a prostředky vzhledem k cílům a specifickým potřebám skupiny a jednotlivců - uplatňuje vhodné strategie práce s dětmi ve smíšeném kolektivu

Pedagogika	2. ročník	Počet vyučovacích hodin: 6
		<ul style="list-style-type: none"> - používá základní komunikační dovednosti, základní techniky verbální a neverbální komunikace, včetně práce s hlasem v různých pedagogických situacích - vyhodnocuje efektivitu realizované aktivity a poskytuje účastníkům zpětnou vazbu - vysvětlí význam motivace a její využití v pedagogické činnosti, volí metody a způsoby motivace adekvátně dětem - poskytuje vhodným způsobem zpětnou vazbu dítěti, motivuje ho a vyjadřuje mu podporu - osvojil si algoritmus rozhodovacích procesů při řešení typických problémů ve výchovně vzdělávacích a zájmových činnostech - vyjadřuje se a jedná v souladu s principy a normami kulturního chování, popíše a respektuje zásady a podmínky správné a bezpečné komunikace se zákonnými zástupci dítěte, chrání osobní a citlivé informace o dětech - provádí reflexi asistentsko-motivační praxe v mateřské škole - ovládá vybrané techniky pro sebereflexi a poznávání vlastní osobnosti - charakterizuje a dodržuje bezpečnost a ochranu zdraví při práci
Průřezová témata, přesahy, souvislosti		
Občan v demokratické společnosti		
Žák objasní význam poznávání dějin a charakterizuje významné mezníky historického vývoje. Vysvětlí vzájemný vztah jedince a společnosti. Charakterizuje osobnost a její rozvoj. Charakterizuje komunikaci a objasní problematiku vyjednávání a řešení konfliktů.		
Člověk a životní prostředí		
Žák objasní současné globální, regionální a lokální problémy rozvoje a vztahy člověka k prostředí.		
Informační a komunikační technologie		
Žák dokáže pracovat s informacemi a komunikačními prostředky. Dokáže používat základní a aplikační programové vybavení počítače.		
Člověk a svět práce		
Žák se orientuje v hlavních oblastech světa práce a uvede charakteristické znaky práce.		

Pedagogika	3. ročník	Počet vyučovacích hodin: 8
Výchovné a vzdělávací strategie	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetence k řešení problémů • Kompetence k učení • Komunikativní kompetence • Personální a sociální kompetence 	

Pedagogika	3. ročník	Počet vyučovacích hodin: 8
	<ul style="list-style-type: none"> • Občanské kompetence a kulturní povědomí • Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám • Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi • Dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci 	
Učivo		ŠVP výstupy
Pedagogická diagnostika a hodnocení Individuální vzdělávací plán		<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vysvětlí funkci hodnocení ve výchovně vzdělávací činnosti, uvede formy, způsoby a chyby v hodnocení ve vztahu k činnosti v MŠ a v zájmovém zařízení - sleduje a hodnotí pokroky ve znalostech, dovednostech, potřebách a zájmech jedinců nebo skupin a navrhuje postup jejich dalšího rozvoje - vypracuje písemného hodnocení dítěte, vede a využívá portfolio dítěte - popíše způsoby zjišťování potřeb a zájmů dětí, vysvětlí význam a možnosti jejich zapojení do přípravy a hodnocení výchovně vzdělávacích aktivit - používá vhodné metody a prostředky vzhledem k cílům a specifickým potřebám skupiny i jednotlivců - vyhodnocuje efektivitu realizované aktivity a poskytnu účastníkům zpětnou vazbu - poskytuje vhodným způsobem zpětnou vazbu dítěti, motivuje ho a vyjadřuje mu podporu - vede děti k sebehodnocení, učí je hodnotit druhé lidi - posoudí nastavení pravidel hodnocení dětí v ŠVP a nastavení spolupráce s rodiči ve školní dokumentaci a podle potřeby navrhne změnu - vystihne podstatu individuálního vzdělávacího plánu a jeho význam pro dítě a pedagoga
Pedagogika volného času Školská a jiná zařízení zabezpečující výchovu, vzdělávání a zájmovou činnost dětí ve volném čase Nové přístupy ve volnočasových aktivitách pro děti		<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - objasní vznik a vývoj zařízení pro volný čas na našem území v historickém kontextu - objasní funkci výchovy a vzdělávání v osobním životě i v životě společnosti, vysvětlí význam celoživotního vzdělávání - charakterizuje vybrané pedagogické směry a možnosti jejich využití ve vlastní pedagogické činnosti - charakterizuje teoretická východiska pedagogiky volného času - charakterizuje význam a funkce volného času pro děti a dospělé - popíše pozitiva a rizika různého přístupu k využívání volného času dětí

Pedagogika	3. ročník	Počet vyučovacích hodin: 8
		<ul style="list-style-type: none"> - charakterizuje a porovná školská a jiná zařízení zabezpečující výchovu, vzdělávání a zájmovou činnost dětí ve volném čase - charakterizuje na základě ŠVP činnost a organizaci školských zařízení, která osobně poznal (zejména školní družinu) - charakterizuje základní pedagogickou dokumentaci školského zařízení a pracuje s ní, a to i v elektronické podobě - uvede zásady a postupy plánování a projektování výchovně-vzdělávacích aktivit pro děti ve školských zařízeních i jejich evaluace podle stanovených hodnotících kritérií a uplatňuje je - připravuje návrhy výchovně vzdělávacích a zájmových aktivit pro danou cílovou skupinu v souladu se stanoveným cílem a podmínkami - zpracuje písemně přípravu pro výukové jednotky podle vzdělávacího programu - popíše způsoby zjišťování potřeb a zájmů dětí, vysvětlí význam a možnosti jejich zapojení do přípravy a hodnocení výchovně vzdělávacích aktivit - využívá algoritmus rozhodovacích procesů při řešení typických problémů ve výchovně vzdělávacích a zájmových činnostech - charakterizuje a na příkladech uvede trendy, nové metody a formy volnočasových aktivit pro děti (např. outdoorové, zážitkové, interaktivní, poznávací, odpočinkové, rekreační aktivity, hry a soutěže, žákovské projekty)
Osobnost pedagoga		<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uvede požadavky na odbornou způsobilost učitele MŠ, charakterizuje jeho osobní předpoklady pro odbornou činnost - uvede požadavky na odbornou způsobilost vychovatele a pedagoga volného času, - - - charakterizuje jejich osobnostní předpoklady pro pedagogickou činnost - popíše typologie osobnosti pedagoga - vysvětlí pojem autorita pedagoga a zhodnotí její význam pro pedagogickou činnost - orientuje se v odborné pedagogické terminologii, správně ji užívá a dovede ji objasnit
Průřezová témata, přesahy, souvislosti		
Člověk a svět práce		
Žák vymezí hlavní oblasti světa práce. Dokáže vyhledat a posoudit informace o profesních příležitostech. Dokáže se písemně i verbálně sebezpřehledně představit při vstupu na trh práce. Charakterizuje problematiku soukromého podnikání. Orientuje se v právním minimu, které je potřebné pro soukromý a občanský život. Orientuje se v problematice masových médií.		

Pedagogika	3. ročník	Počet vyučovacích hodin: 8
Občan v demokratické společnosti		
Charakterizuje osobnost a její rozvoj. Vysvětlí vzájemný vztah jednotlivce a společnosti. Orientuje se v právním minimu, které je potřebné pro soukromý a občanský život.		
Informační a komunikační technologie		
Žák dokáže pracovat s informacemi a komunikačními prostředky. Dokáže používat základní a aplikační programové vybavení počítače.		
Člověk a životní prostředí		
Žák objasní současné globální, regionální a lokální problémy rozvoje a vztahy člověka k prostředí.		

Pedagogika	4. ročník	Počet vyučovacích hodin: 8
Výchovné a vzdělávací strategie	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetence k řešení problémů • Kompetence k učení • Komunikativní kompetence • Personální a sociální kompetence • Občanské kompetence a kulturní povědomí • Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám • Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi • Dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci 	
Uživo		ŠVP výstupy
Rodina Sociálně-právní ochrana dětí Sociálně znevýhodněné dítě Prevence rizikového chování dětí Poruchy chování Interkulturní a genderová specifika - vzdělávání dětí Začleňování dětí cizinců a dětí s odlišným mateřským jazykem do vzdělávání		<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vysvětlí funkce rodiny a její vliv na dítě - uvede příklady rozmanitosti typů rodiny - uvede výchovné styly v rodině a posoudí jejich vliv na dítě - popíše proměnu současné české rodiny a její důsledky pro výchovu dětí a práci školy - charakterizuje systém sociálně-právní ochrany dítěte - charakterizuje důsledky života v podmínkách sociálního vyloučení pro rozvoj osobnosti dítěte a jeho vzdělávání, uvede příklady podpory sociálně znevýhodněných dětí - uvede pomoci příkladů možnosti práce s dětmi v rámci prevence rizikového

Pedagogika	4. ročník	Počet vyučovacích hodin: 8
		<p>chování a sociálně-právní ochrany dětí</p> <ul style="list-style-type: none"> - objasní úlohu a postup školy a pedagogických pracovníků v oblasti prevence rizikového chování dětí a zajištění jejich bezpečí - popíše rizikové projevy chování dětí, objasní jejich příčiny, způsoby prevence i právní důsledky - charakterizuje multikulturní a genderová specifika, která je potřeba při vzdělávání dětí respektovat a aktivně využívat v konkrétních situacích - vyhledá informace a materiály týkající se začleňování dětí-cizinců a dětí s odlišným mateřským jazykem do vzdělávání - orientuje se v odborné pedagogické terminologii, správně ji užívá a dovede ji objasnit - pracuje s odbornou literaturou, pořizuje výpisky, anotaci, uvádí správné citace a bibliografické údaje
Průřezová témata, přesahy, souvislosti		
Občan v demokratické společnosti		
Žák dokáže jednat s lidmi, diskutovat o citlivých nebo kontroverzních otázkách. Orientuje se v právním minimu, které je potřebné pro soukromý a občanský život. Charakterizuje současnou českou společnost. Charakterizuje problematiku morálky, svobody, odpovědnosti, tolerance a solidarity.		
Informační a komunikační technologie		
Žák dokáže pracovat s informacemi a komunikačními prostředky. Dokáže používat základní a aplikační programové vybavení počítače.		
Člověk a životní prostředí		
Charakterizuje současné globální, regionální a lokální problémy rozvoje a vztahy člověka k prostředí.		
Člověk a svět práce		
Žák se orientuje v hlavních oblastech světa práce a uvede charakteristické znaky práce.		