

Možnosti zapojení žáků do procesu hodnocení na 1. stupni ZŠ

Lucie Machová



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Lucie Machová**
Osobní číslo: **H20857**
Studijní program: **M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Možnosti zapojení žáků do procesu hodnocení na 1. stupni ZŠ**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o přístupech k hodnocení žáků na 1. stupni základní školy.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na metody a formy formativního hodnocení.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování a ohniskových skupin s žáky 1. stupně základní školy.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Brookhart, S. M. (2023). *Classroom Assessment Essentials*. ASCD.
- Harris, L. R. (2018). *Using self-assessment to improve student learning*. Routledge.
- McDonald, B. (2016). *Peer Assessment that Works: A Guide for Teachers*. Rowman & Littlefield.
- Novotná, K., & Krabsová, V. (2013). Formativní hodnocení: Případová studie. *Pedagogika*, 53(3), 355–371. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1077%20title=>
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
- Tišťanová, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. Iris.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracovala samostatně a použitou literaturu jsem řádně citovala; v případě publikace výsledků budu uvedena jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autorky

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá problematikou autonomního hodnocení na prvním stupni základní školy. Teoretická východiska popisují autonomní hodnocení se zaměřením na sebehodnocení a vrstevnické hodnocení v kontextu žáků mladšího školního věku. Cílem výzkumu bylo odhalit, jaké jsou možnosti zapojení žáků do procesu hodnocení, jaký význam tomuto zapojení žáci přiřkládají, za jakých podmínek k autonomnímu hodnocení dochází a jaká kritická místa žáci při jeho uplatňování popisují. Výzkumné šetření bylo realizováno kvalitativní metodou focus group, do níž bylo zapojeno 36 žáků 4. a 5. ročníku základní školy. Získaná data ukazují, že aktivní zapojení žáků do hodnocení je rozmanité a představuje důležitou příležitost k jejich osobnostnímu i vzdělávacímu rozvoji. Význam, který žáci autonomnímu hodnocení přiřkládají, souvisí nejen s jejich subjektivní zkušeností, ale také s mírou podpory učitele. Na základě výzkumných zjištění byl sestaven model autonomního hodnocení. Závěrem práce jsou diskutovány limity výzkumu a formulována doporučení pro praxi, která mohou přispět k efektivnější implementaci autonomního hodnocení ve vzdělávacím procesu.

Klíčová slova: formativní hodnocení, autonomní hodnocení, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, žák mladšího školního věku

ABSTRACT

This thesis explores the concept of autonomous assessment at the primary school level, with a particular focus on self-assessment and peer assessment in the context of younger learners. The research aimed to examine the extent to which pupils are engaged in the assessment process, the significance they attribute to this involvement, the conditions under which autonomous assessment is implemented, and the challenges they identify in its application. A qualitative research design was employed, specifically the focus group method, involving 36 pupils from the 4th and 5th grades of primary school. The findings indicate that pupils' active involvement in assessment takes diverse forms and serves as a valuable opportunity for their personal and educational development. The perceived value of autonomous assessment is shaped by pupils' individual experiences and the degree of teacher support. Based on empirical data, a model of autonomous assessment was developed to capture the

interconnected factors influencing its effectiveness. The thesis concludes with a discussion of research limitations and provides practical recommendations aimed at enhancing the meaningful implementation of autonomous assessment in educational settings.

Keywords: formative assessment, autonomous assessment, pupil self-assessment, peer assessment, pupil of younger school age

Chtěla bych zde poděkovat PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D., za její cenné rady a podporu při zpracovávání diplomové práce. Současně bych chtěla poděkovat také školám, které se do výzkumu aktivně zapojily, žákům za jejich odhodlání a učitelkám, které mi vždy vyšly vstříc. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině a příteli za podporu a motivaci.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	15
1 VYMEZENÍ A VÝZNAM ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ	16
1.1 OBJEKTIVITA, VALIDITA A SPOLEHLIVOST ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ	17
1.2 FUNKCE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ	18
1.3 TYPY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ.....	19
1.4 FORMY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ.....	21
1.5 FÁZE HODNOTÍCÍHO PROCESU	22
2 AUTONOMNÍ HODNOCENÍ – HODNOCENÍ V RUKOU ŽÁKŮ.....	24
2.1 SEBEHODNOCENÍ.....	24
2.1.1 Techniky sebehodnocení	26
2.1.2 Úspěšná implementace sebehodnocení ve výchovně-vzdělávacím procesu	28
2.2 VRSTEVNICKÉ HODNOCENÍ.....	29
2.2.1 Kritéria a techniky vrstevnického hodnocení.....	30
2.3 ZPĚTNÁ VAZBA U AUTONOMNÍHO HODNOCENÍ	33
3 VÝVOJOVÉ ASPEKTY ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A JEJICH VÝZNAM PRO AUTONOMNÍ HODNOCENÍ.....	36
3.1 SOCIÁLNÍ VZTAHY A JEJICH VLIV NA AUTONOMNÍ HODNOCENÍ ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	37
3.2 POZNÁVACÍ PROCESY A JEJICH ROLE V AUTONOMNÍM HODNOCENÍ ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	39
3.3 SOUVISLOST MORÁLNÍHO VÝVOJE ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU S AUTONOMNÍM HODNOCENÍM	41
3.4 EMOČNÍ VÝVOJ A JEHO ROLE V AUTONOMNÍM HODNOCENÍ ŽÁKŮ	42
3.5 SEBEPOJETÍ ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU VE VZTAHU K AUTONOMNÍMU HODNOCENÍ	44
3.6 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE	46
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	47
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	48
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	48
4.2 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU	49
4.3 VÝZKUMNÉ METODY A NÁSTROJE	51
4.4 VSTUP DO TERÉNU, HARMONOGRAM VÝZKUMU	53
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	54
5.1 MŮJ POHLED NA VĚC	56

5.2	KDYŽ HODNOTÍM A JSEM HODNOCEN	59
5.3	KDYŽ NA TO NEJSEM SÁM	62
5.4	CO ŘÍKÁM A CO SLYŠÍM	64
5.5	CO ZAJIŠŤUJE ÚSPĚŠNOST HODNOCENÍ	67
5.6	VIDÍM V AUTONOMNÍM HODNOCENÍ SMYSL.....	69
6	VÝSLEDKY VÝZKUMU	72
6.1	MODEL AUTONOMNÍHO HODNOCENÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	78
7	DISKUSE.....	81
7.1	LIMITY VÝZKUMU.....	84
7.2	DOPORUČENÍ DO PRAXE.....	84
	ZÁVĚR.....	87
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	89
	SEZNAM OBRÁZKŮ	95
	SEZNAM TABULEK.....	96
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	97
	SEZNAM PŘÍLOH.....	98

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá tématem autonomního hodnocení na prvním stupni základní školy, přičemž klade důraz na jeho součásti – sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Hodnocení je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu a výrazně ovlivňuje jak motivaci, tak i sebedůvěru žáků a jejich přístup k vlastnímu učení.

V posledních letech se v pedagogickém diskurzu stále více zdůrazňuje význam aktivního zapojení žáků do procesu hodnocení. Autonomní hodnocení představuje přístup, který umožňuje žákům převzít spoluzodpovědnost za své vzdělávání, reflektovat vlastní pokrok a zároveň se učit konstruktivně hodnotit práci svých spolužáků.

Zatímco v zahraniční literatuře je autonomní hodnocení dobře zmapováno, v českém prostředí mu dosud nebyla věnována dostatečná pozornost, zejména na úrovni prvního stupně základní školy. Dosavadní výzkumy se často zaměřují spíše na druhý stupeň, střední či vysoké školy, přičemž otázka, jakým způsobem lze tento koncept efektivně aplikovat již u mladších žáků, zůstává do značné míry otevřená. Téma autonomního hodnocení se tak přímo nabízí k empirickému zkoumání, neboť jeho správná implementace může výrazně přispět k rozvoji žákovských kompetencí a podpořit jejich aktivní přístup k učení.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část práce se nejprve věnuje školnímu hodnocení jako celku, jeho významu, funkcím, objektivitě, validitě a spolehlivosti. Následně představuje autonomní hodnocení, jeho teoretická východiska a souvislosti s formativním hodnocením. Důraz je kladen na sebehodnocení a vrstevnické hodnocení jako klíčové komponenty autonomního hodnocení. Podrobně jsou popsány jejich techniky, kritéria a přínosy pro žáky. Nedílnou součástí teoretické části je také vývojová charakteristika žáků mladšího školního věku, zejména jejich kognitivní, emoční a sociální vývoj, který by mohl značně ovlivnit průběh a úspěšnost implementace autonomního hodnocení na prvním stupni základní školy.

Praktická část diplomové práce vychází z teoretických poznatků a empiricky zkoumá autonomní hodnocení v kontextu primárního vzdělávání. Výzkum je realizován prostřednictvím kvalitativního designu s využitím metod pozorování a focus group se žáky prvního stupně základní školy. Cílem výzkumu je zjistit, jaké možnosti zapojení do procesu hodnocení žáci mají a jaký význam v tom spatřují. Dále také za jakých podmínek k jejich zapojení dochází a jaká kritická místa, dle žáků, při jejich zapojení do procesu hodnocení

nastávají. Následně jsou analyzována a interpretována získaná data, přičemž jsou představeny významové kategorie vytvořené metodou otevřeného kódování.

Výsledky výzkumu přinášejí vhled do možností zapojení žáků do procesu hodnocení a odhalují klíčové body, které mohou ovlivnit jeho efektivitu na prvním stupni základní školy. Zároveň poskytují pedagogům užitečné poznatky pro implementaci autonomního hodnocení do výuky. Závěr práce se věnuje diskusi výzkumných zjištění, limitům výzkumu a doporučením pro praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ A VÝZNAM ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

Ústředním tématem této diplomové práce jsou metody hodnocení, na nichž se aktivně podílí samotný žák. Tradiční přístupy k hodnocení, založené primárně na učitelově evaluaci výkonu žáka, se dnes proměňují směrem k modelům podporujícím sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. První kapitola se proto zaměřuje na vymezení a význam školního hodnocení s cílem vytvořit základní teoretický rámec pro následující kapitoly.

Školní hodnocení tvoří již po dlouhá staletí neodmyslitelnou součást výchovně-vzdělávacího procesu a nabývá rozmanitých forem. Může mít podobu klasifikace na vysvědčení, průběžného známkování či hodnocení aktivity žáků během výuky. Vedle těchto tradičních forem může jít i o slovní hodnocení k písemným pracím, ústní povzbuzení při úkolech v hodinách, upozornění na chybu nebo neverbální projevy. Mnoho podob školního hodnocení se odráží i v jeho definicích, jež se mění v čase v závislosti na vývoji společnosti a zavádění nových inovací, které postupně formovaly podobu výchovně-vzdělávacího procesu. Zatímco Průcha (2009) chápe školní hodnocení jako proces, kde hlavním cílem je zprostředkování zpětné vazby, jakožto nástroje pro zlepšení kvality učení, tak Čábalová (2011), již ve své definici upozorňuje na rostoucí míru participace žáků v tomto procesu. Moderní pojetí vzdělávání totiž podporuje nejen sebehodnocení žáků, ale i jejich schopnost hodnotit spolužáky či dokonce výkon učitele. Tím dochází k rozvoji osobnosti žáka v širším kontextu a zároveň se snižuje tradiční dominance učitele jako výhradního nositele hodnotící moci. Tento přístup má pozitivní vliv nejen na individuální rozvoj žáků, ale i na celkové klima třídy.

McDonald (2016) zdůrazňuje, že hodnocení je základním aspektem výuky, neboť umožňuje nejen zjistit, jaké učivo bylo vyučováno, ale také posoudit míru jeho osvojení žáky. Hodnocení tak funguje nejen jako prostředek zpětné vazby, ale i jako klíčový nástroj pro další zlepšování vyučovacího procesu. Šafránková (2019) vnímá hodnocení jako systematickou činnost, která se nezaměřuje pouze na výsledky, ale také na proces dosahování cílů, používané výukové metody a interakci mezi žáky a učitelem. Hodnocení je zároveň strukturováno vzdělávacími standardy, avšak musí reflektovat i specifika jednotlivých tříd a sociální dynamiku mezi žáky.

Ačkoli existuje mnoho různých definic školního hodnocení, které byly formovány aktuálními společenskými změnami, lze v nich nalézt společné znaky.

Všechny se shodují v tom, že hodnocení představuje promyšlený proces vzájemné interakce mezi učitelem a žákem, jehož primárním účelem je poskytnout zpětnou vazbu, která umožňuje nejen zlepšení následující výuky, ale i celkové zefektivnění učení žáka a tím hodnocení nabývá svého významu ve školním prostředí.

1.1 Objektivita, validita a spolehlivost školního hodnocení

Hodnocení ve školním prostředí je ukazatelem schopnosti hodnotícího posoudit jisté pokroky či výsledky činnosti hodnoceného. Do procesu hodnocení vstupuje úroveň racionality hodnotitele.

Otázka objektivity a subjektivity hodnocení je předmětem odborného zájmu, protože poznání nevzniká pouze na základě objektivních podmínek. Pro rozvoj žáka hraje významnou roli také subjektivita hodnotitele, kterým bývá nejčastěji učitel. Hodnocení je tedy vždy subjektivní, avšak míru objektivizace lze ovlivnit prostřednictvím řady metod či nástrojů (kritéria hodnocení, hodnocení více učiteli). Objektivita by tedy sama o sobě znamenala nezaujatost a nezávislost hodnotitele (Kolář & Šikulová, 2009).

S pojmem objektivita se též pojí pojmy validita a spolehlivost. **Validita** je jistá vlastnost hodnocení, která zjišťuje jen to, co se od hodnoceného očekává, lze tedy říci, že validita souvisí s požadavky na hodnoceného, které s ním byly dopředu projednány (Kolář & Šikulová, 2009). Termíny, které lze považovat za české ekvivalenty slova validita je *platnost hodnocení* či *správnost hodnocení*.

V zahraniční literatuře se pracuje zejména s pojmy *content* a *construct* validita. V českém prostředí se tříděním validity zabýval již Slavík (1999) či Pelikán (2007), kteří kromě konstruktové či obsahové validity, kterou zmiňuje i zahraniční literatura, zmiňují také predikční či souběžnou validitu. *Content* neboli *obsahová validita* je jistá vlastnost hodnocení, která poukazuje na to, že hodnocení zjišťuje jen to, co je dáno platným kurikulem. Kdežto *construct* neboli *konstruktivní validita* je vlastnost hodnocení, která zjišťuje jen tu danou základní kompetenci, která se od hodnoceného očekává (Stobart, 2009).

Spolehlivost (reliabilita) hodnocení dle Slavíka (1999), lze popsat jako stálost výsledků. Určitý typ hodnocení by měl přinášet konzistentní výsledky i při hodnocení různými činiteli a v odlišných časových obdobích, avšak je potřeba zdůraznit ovlivnitelnost míry spolehlivosti hodnocení typem, formou či způsobem hodnocení.

Zatímco validita zajišťuje, že hodnocení skutečně měří požadované aspekty výkonu, reliabilita souvisí s jeho stabilitou a opakovatelností. Společně přispívají k co nejvyšší možné objektivitě hodnocení, což je klíčové pro spravedlivé posouzení výkonu žáků a jejich další rozvoj.

1.2 Funkce školního hodnocení

Při uplatňování hodnocení ve vyučovacím procesu by si měl učitel být jistý, zda hodnocení slouží určitému cíli a zda plní své funkce, jediné tak nabude svého významu ve výchovně-vzdělávacím procesu, a to nejen jako nástroj pro měření výkonu, ale i pro podporu rozvoje žákovy osobnosti, motivace a sebedůvěry. Seznam těchto funkcí se v odborné literatuře liší a jejich problematika je poměrně široká. Mnohé pedagogické publikace uvádějí obdobné kategorie funkcí hodnocení (Kolář & Šikulová, 2009; Zormanová, 2014; Kosíková, 2011; Vališová & Kovaříková, 2021; Šafránková, 2019; Kratochvílová, 2011).

Pro potřeby této práce bude vycházeno ze sedmi základních funkcí hodnocení podle Zormanové (2014), které se jeví jako stěžejní. Toto členění bude dále doplněno o pohledy dalších autorů.

Motivační funkce vyjadřuje schopnost hodnocení ovlivňovat motivaci žáků k dalšímu učení, jejich vztah k učiteli, předmětu i škole (Zormanová, 2014). Správně poskytnutá zpětná vazba může být pro žáka významným stimulem, přičemž i informace o chybách by měly vést k hledání cest ke zlepšení (Kosíková, 2011). **Informační funkce** spočívá v tom, že hodnocení poskytuje žákům zpětnou vazbu o dosažených výsledcích i o průběhu jejich učení (Šafránková, 2019). Podle Vališové a Kovaříkové (2021) může zároveň sloužit k porovnávání žáků mezi sebou nebo vůči stanovené normě. **Formativní funkce** představuje cílené usměrňování žákova učení pomocí zpětné vazby a podnětů, které napomáhají jeho dalšímu rozvoji (Vališová & Kovaříková, 2021). **Diagnostická funkce** umožňuje učiteli lépe poznat žáka, jeho úroveň pracovních a učebních činností, vztahy ve třídě i míru porozumění učivu (Tišťanová, 2016) a zároveň poskytuje hlubší vhled do osobnosti žáka, což umožňuje lépe přizpůsobit výuku individuálním potřebám (Šafránková, 2019). **Výchovná funkce**, kterou považují Vališová a Kovaříková (2021) za jeden ze základních pilířů pedagogického procesu, podporuje rozvoj osobnosti žáka, jeho pozitivních vlastností a postojů. Kosíková (2011) v této souvislosti zdůrazňuje čtyři klíčové aspekty – akceptování individuálních potřeb, poskytování komplexního hodnocení, aktivní zapojení žáků do procesu hodnocení a pozitivní přístup. **Regulativní funkce** umožňuje učiteli i žákovi získat

přehled o stylu učení a poskytuje informace o možných úpravách výukového procesu (Vališová & Kovaříková, 2021), přičemž podle Zormanové (2014) spočívá v regulaci učební činnosti, která ovlivňuje kvalitu práce a celkové studijní výsledky žáka. **Prognostická funkce** je dle Tišťanové (2016, s. 20) definovaná jako funkce při níž by mělo hodnocení „ukázat nejen to, jaký žák momentálně je, ale i to, jak se mění pod vlivem výchovy a vzdělávání a jakým se může stát.“ Díky soustavnému hodnocení si učitel může vytvořit přesnější představu o vývoji žáka a o jeho vztahu k učení (Zormanová, 2014).

Kromě výše uvedených základních funkcí lze hodnocení rozšířit o korektivní a rozvíjecí funkci. **Korektivní funkce** spočívá v poskytování žákovi jasných informací o směru jeho dalšího učení, aby dosáhl požadovaného cíle. Tato funkce úzce souvisí s regulativní funkcí, jelikož napomáhá žákovi lépe řídit vlastní učení. **Rozvíjecí funkce** se zaměřuje na formování osobnosti žáka, posilování jeho sebehodnocení, sebeobrazu a sebepojetí (Kratochvílová, 2011).

Naplnění těchto funkcí činí hodnocení nejen pedagogicky účinným, ale je také významným nástrojem pro rozvoj žáka i pro efektivní práci učitele.

1.3 Typy školního hodnocení

V rámci školního prostředí existuje široká škála hodnocení, které učitelé mohou pravidelně využívat k podpoře učení žáků. Typy školního hodnocení jsou předmětem zájmu mnoha autorů, mezi které patří například (Šafránková, 2019; Vopařilová, 2019; Jedlička et al., 2018; Zormanová, 2014; Frey, 2014).

Typy školního hodnocení se řadí do skupin podle různých hledisek. Prvním hlediskem, které lze najít v odborné literatuře, je hledisko subjektu hodnocení, kde se řadí hodnocení heteronomní a autonomní. **Heteronomní hodnocení** je typ hodnocení, kdy žák není tvůrcem daného hodnocení a je v roli příjemce sdělení ze strany učitele. Učitel prostřednictvím daného hodnocení informuje žáka o jeho pokrocích v učení, avšak mnohdy dojde k negativnímu využití hodnocení ze strany učitele. Heteronomní hodnocení má tendenci tlumit nežádoucí chování, ale výhradně by mělo sloužit k motivaci a posilování chování, které se od žáka očekává či vyžaduje (Zormanová, 2014). **Autonomní hodnocení** představuje způsob, kdy žák sám hodnotí své výkony, výsledky práce, chování nebo učební činnost. Tento přístup zahrnuje především sebehodnocení a hodnocení mezi spolužáky. Opírá se o principy autonomie ve vzdělávání, které kladou důraz na samostatnost žáka, jeho schopnost reflektovat vlastní učení a rozvíjet se prostřednictvím aktivního zapojení do

hodnoticího procesu (Kolář et al., 2012). Jedlička et al. (2018) považují autonomní hodnocení za jistý cíl vzdělávání, jelikož v případě, kdy žák zvládá autonomní hodnocení dokáže srozumitelně, adekvátně popsat stav svého vlastního učení, dokáže také navrhnout změny, které by přispěly ke korekci vyskytujících se chyb či mezer v samotném procesu učení.

Následujícím hlediskem je hledisko vztahové normy, kde řadíme hodnocení sociálně vztahové a individuálně vztahové. **Individuálně vztahové** a **sociálně vztahové hodnocení** se od sebe liší tím, s kým je žák a jeho výkon porovnáván. Při individuálně vztahovém hodnocení se aktuální výkon žáka porovnává s jeho předchozím výkonem, tedy sám se sebou. Při sociálně vztahovém hodnocení je žákův výkon srovnáván s výkony jiných žáků a není možné při něm pozorovat jednotlivé malé pokroky žáka v jeho procesu učení (Kratochvílová, 2011).

Dalšími typy jsou sumativní a formativní hodnocení. **Sumativní hodnocení** představuje souhrn informací o procesu učení žáka, jeho pokrocích, zdarech a nezdarech a slouží především jako množství podstatných informací, které jsou důležité pro rodiče (Earle, 2019). **Formativní hodnocení** je na rozdíl od sumativního hodnocení běžnou součástí procesu učení, kdy učitelé a žáci provádí průběžnou kontrolu jednotlivých pokroků, nachází mezery a navrhuje cesty ke zlepšení (Frey, 2014). Jedlička et al. (2018) považují formativní hodnocení jako jisté přemostění mezi autonomním a heteronomním hodnocením a zároveň zmiňují jistou souvislost s termínem ze zahraničí „assessment for learning“. V souvislosti s formativním hodnocením se uvádí také formativní zpětná vazba (Clark, 2012), která je součástí sebehodnocení a vrstevnické hodnocení, jakožto metod formativního hodnocení (Starý & Laufková, 2016), a které jsou dále rozpracovány v následujících částech práce.

Posledními typy hodnocení, které budou uvedeny, jsou kriteriální a normativní hodnocení. Obě hodnocení se vyznačují tím, že se posuzuje žák ve vztahu k něčemu. Při **kriteriálním hodnocení** se žák posuzuje ve vztahu k jistým kritériím, která byla dopředu určena, jak učitelem či žáky (Vopařilová, 2019). **Normativní hodnocení** porovnává výkon žáka s předem stanovenými normami. Tyto normy by měly být jasně definované a odpovídat vzdělávacím cílům, které hodnotitel musí mít dopředu řádně promyšlené a musí dávat smysl. Normou lze myslet například hodnotící škálu. Žáci získávají hodnocení na základě hodnotící škály a ve srovnání s dalšími žáky (Kratochvílová, 2011).

Odborná literatura nabízí různé typologie hodnocení, avšak pro potřeby této práce byla vymezena dvě klíčová hodnocení – formativní a autonomní, kterým se podrobněji věnují následující kapitoly.

1.4 Formy školního hodnocení

Formy hodnocení lze definovat jako způsoby, jimiž hodnotitel vyjadřuje výsledky práce hodnoceného. Existuje více forem hodnocení, avšak mezi nejužívanější patří slovní hodnocení a klasifikace. Formy hodnocení si učitel ani škola nemohou zvolit na základě krátkého rozhovoru či ze dne na den, jelikož jejich volba je závislá na mnoha aspektech – na celkové koncepci školy, na žácích, či individuálních dispozicích, věku (Kratochvílová, 2011) na pedagogických situacích a cílech hodnocení (Frey, 2014).

K formám hodnocení lze zařadit nejen formální způsoby hodnocení, ale i drobné slovní poznámky učitele během vyučování, například pochvaly jako „skvěle“ či „daří se ti dobře“.

Kratochvílová (2011) jednotlivé formy hodnocení rozdělila celkově do čtyř kategorií. **Verbální kategorie** představuje formy hodnocení v ústní či písemné podobě. Do verbální kategorie se řadí slovní hodnocení žáků. Slovní hodnocení je kvalitativní forma hodnocení (Čapek, 2015), při jehož správném užití se začíná nejdříve pozitivními informacemi o žákových pokrocích v jeho učení, chování či o vztazích ve třídě, až poté se přesouvá k negativním informacím o jeho nedostatcích. Závěrem by měl učitel podat nástin jednotlivých kroků, které by měl žák podniknout na cestě k vytyčeným cílům (Čábalová, 2011).

Nonverbální kategorie forem hodnocení představuje jednotlivá gesta užívaná učitelem v průběhu vyučovacího procesu, mimiku učitele či pohyb, který je vyjádřením reakce na jisté události. Značnou nevýhodou nonverbální kategorie je skutečnost, že učitel si mnohdy neuvědomuje, že se vyjadřuje vůči událostem, ať již pohybem či mimikou a mohlo by to mít následně negativní vliv na další učení žáka (Frey, 2014).

Číselná kategorie zahrnuje klasifikaci, která je v českém školství charakteristická pěti stupni hodnocení, a také procentuální hodnocení, jež je považováno za problematickou formu. Klasifikaci definuje Zormanová (2014, s. 210) jako „hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků vyjádřené kvantitativně hodnotícím stupněm, známkou 1-5.“ Čapek (2015) zdůrazňuje špatnou práci učitelů se známkováním, kdy se vžijí do role soudců, kteří rozdělují žáky na chytré, hloupé, dochází k jejich škatulkování, které pak popisují jako spravedlivost. Pro učitele je daná forma hodnocení značně jednoduchá, rychlá a dle nich

efektivní. Procentuální hodnocení se řadí k problémovým formám hodnocení, jelikož vyžaduje od žáků značnou míru porozumění. Žákovi bude obtížné vysvětlit, jaký je rozdíl mezi 58 a 62 %. Bodové hodnocení představuje alternativu ke klasifikaci a v současnosti se využívá především na vysokých školách, například v podobě kreditního systému. Žáci jsou hodnoceni jistým počtem bodů, který je dopředu určen na základě bodové tabulky, se kterou by měli být seznámeni a měli by jí rozumět.

Grafická kategorie zahrnuje hodnocení pomocí samolepek, které jsou oblíbené spíše v zahraničí. V českém prostředí se učitelé přiklání k užívání razítek, která jsou pro žáky ozdobou a přináší jim radost (Čapek, 2015).

Jak ukazuje přehled forem hodnocení, každá z nich má své výhody a omezení. Pravidla jejich užívání jsou v České republice stanovena školským zákonem č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který umožňuje tři způsoby hodnocení žáků základního vzdělávání: klasifikaci, slovní hodnocení a jejich kombinaci.

1.5 Fáze hodnotícího procesu

Po vymezení základních typů a forem školního hodnocení je vhodné zaměřit se i na jeho průběh. Hodnocení ve vyučovacím procesu totiž probíhá v několika fázích, jejichž správné dodržení je klíčem k jeho efektivitě. Různé pohledy na fáze hodnotícího procesu nabízí například Zormanová (2014) a Šafránková (2019), přičemž každá z nich přistupuje k tématu z jiného úhlu.

Zormanová (2014) popisuje hodnotící proces jako postup zahrnující několik fází. Hodnotící proces začíná už zadáním úlohy učitelem, kterou žák přijímá. Během jejího řešení učitel sleduje žakovu práci a analyzuje její průběh. Po dokončení úkolu učitel poskytuje rychlou zpětnou vazbu k výkonu žáka. Poté následuje podrobnější závěrečná analýza, na jejímž základě učitel rozhoduje o kvalitě žakova výkonu. Toto hodnocení je prezentováno žákovi, který jej buď akceptuje, nebo odmítá. Žák následně reflektuje učitelův posudek a zvažuje jeho možné důsledky. Celý proces pak ovlivňuje nejen další učení žáka, ale také jeho chování.

Šafránková (2019) popisuje hodnotící proces jako sled několika fází. Nejprve je nezbytné stanovit cíl hodnocení a kritéria, která se použijí – například zda se zaměření bude týkat slovní zásoby nebo gramatických chyb. Dalším krokem je výběr formy a prostředku

hodnocení, tedy rozhodnutí, zda bude probíhat slovně, písemně, nebo například prostřednictvím portfolia. Důležitou součástí je také určení aktérů hodnocení, tedy kdo se na něm bude podílet – může to být žák, učitel, rodič nebo škola. Následuje shromažďování údajů o žákovi a jeho činnosti, které slouží jako podklad pro formulaci hodnotícího závěru. Závěrem procesu je pak přijetí nebo nepřijetí hodnotícího závěru ze strany učitele, žáka nebo rodičů.

Při porovnání fází hodnotícího procesu obou autorek je zřejmé, že obě autorky přináší informaci o jistém závěru hodnocení a následném přijetí či nepřijetí žákem, avšak v celkového pohledu se jeví vymezení od Šafránkové (2019) daleko přínosnější a pochopitelnější a dostává se do samé podstaty hodnocení, kdy sama autorka do celého procesu uvádí též rodiče, jež u Zormanové (2014) zmínění nejsou.

Zatímco model Zormanové (2014) klade důraz primárně na interakci mezi učitelem a žákem, Šafránková (2019) rozšiřuje hodnotící proces o další aktéry, včetně rodičů. Tato širší perspektiva může přispět k větší transparentnosti hodnocení a zapojení všech zainteresovaných stran. Přesto si však v praxi učitelé mnohdy jednotlivé fáze sami neuvědomují či dokonce jim splývají s jinými fázemi hodnotícího procesu.

Závěrem první kapitoly lze konstatovat, že školní hodnocení má klíčový význam v procesu vzdělávání, protože nejen hodnotí výkon žáků, ale zároveň přispívá k jejich osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. Tento význam se naplňuje především tehdy, pokud hodnocení plní své základní funkce, učitel využívá různé formy a typy hodnocení a dodržuje jednotlivé fáze hodnotícího procesu. Byla rovněž zdůrazněna důležitost objektivity, validity a spolehlivosti hodnocení, stejně jako posun od tradičních metod k moderním přístupům. Následující kapitola se již zaměří na autonomní hodnocení jako klíčový nástroj pro rozvoj odpovědnosti žáků za vlastní učení.

2 AUTONOMNÍ HODNOCENÍ – HODNOCENÍ V RUKOU ŽÁKŮ

Předchozí kapitola se zabývala obecným vymezením školního hodnocení, včetně jeho funkcí, objektivitu a různých typů hodnocení. Z hlediska dalšího směřování práce je důležité uvést definice formativního hodnocení, jež jsou podkladem pro pochopení autonomního hodnocení.

Pojem formativní hodnocení pochází z latinského výrazu „formo“, který znamená formovat nebo tvořit. Definice tohoto typu hodnocení nejsou v odborné literatuře zcela ustálené; například Bartošek et al. (2021, s. 4) formativní hodnocení popisuje jako „způsob plánování, realizace a reflexe výuky, který má za cíl pomáhat žákům v procesu učení“. Vincejová (2020, s. 6) uvádí, že „formativní hodnocení se zaměřuje na žáka a jeho vzdělávací potřeby v průběhu procesu učení“.

Starý a Laufková (2016) označují za klíčové metody formativního hodnocení sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, stanovování hodnotících kritérií a poskytování formativní zpětné vazby. Ve chvíli, kdy žák tyto metody začíná samostatně a uvědoměle využívat, mluvíme již o autonomním hodnocení. To spočívá v tom, že žák přebírá odpovědnost za své učení – hodnotí nejen sebe, ale aktivně se podílí i na hodnocení svých vrstevníků. Tato angažovanost svědčí o schopnosti reflektovat vlastní učební procesy, přispívá k hlubšímu sebepoznání, posiluje sebedůvěru a pomáhá žákovi vnímat svůj pokrok.

Autonomní hodnocení, ať už v podobě sebehodnocení či vrstevnického hodnocení, tak výrazně přispívá k posilování osobnostních i sociálních kompetencí žáků, což je jedním ze základních cílů vzdělávacího procesu. Pro hlubší pochopení jeho přínosů je nutné nejprve podrobněji analyzovat každý z těchto přístupů zvlášť, včetně zpětné vazby, která oba tyto přístupy provází.

2.1 Sebehodnocení

Sebehodnocení žáků, stejně jako vrstevnické hodnocení, patří do kategorie autonomního hodnocení, které je hlavním bodem dané práce. Z důvodu značného zastoupení sebehodnocení v empirické části práce je podstatné vymezit základní a hlavní aspekty jeho uplatňování.

Se sebehodnocením se setkáváme často; je součástí našich každodenních životů. Přesto, jsme ale málokdy opravdu schopni zhodnotit objektivně vlastní práci, být k sobě kritičtí a

upřímní. Základní škola může být ideálním prostředím pro rozvoj sebehodnocení, pokud učitel ví, jak jej efektivně vést.

Starý a Laufková (2016) pojímají sebehodnocení jako proces, kdy žák přebírá zodpovědnost za hodnocení, které běžně provádí učitel. Provádí reflexi vlastní práce, určuje silné a slabé stránky a zejména si stanovuje reálné budoucí cíle. Brookhart (2023) definuje sebehodnocení jako proces, při kterém žáci srovnávají stanovená kritéria „dobré práce“ s jejich vlastní prací. Na základě srovnání potom identifikují silné a slabé stránky a promýšlejí, co bude následujícím krokem v jejich učení. Velice stručnou definici uvádí Gavora (2010, s. 167) „sebehodnocení je nástrojem zlepšování žáků“.

Ze všech uvedených definic je patrné, že je podstatné, aby sebehodnocení žáky vedlo k dalším pokrokům. Při vyučování dochází k interakci mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Při procesu sebehodnocení sice hodnotí žáci svou práci a identifikují své pokroky, avšak učitel, jeho zkušenost se sebehodnocením a jeho přístup zde sehrávají důležitou roli. Ze strany učitele je důležité, aby si uvědomil, že se při otázce sebehodnocení musí odklonit od myšlenky, že hodnocení je jen pouze v rukou učitele, ale že v daném případě patří do rukou žáka. Dle Brown a Harris (2018) je podstatné, aby učitel dokonce dokázal zařadit sebehodnocení do jakékoli vzdělávací činnosti.

Učitel by měl se žáky stanovit hodnotící kritéria, vést je k jejich praktickému využívání a zároveň jim poskytovat podporu a zpětnou vazbu, aby se sebehodnocení stalo efektivní součástí jejich učení. Hlavním aspektem pro úspěšné uplatnění sebehodnocení v prostředí základní školy, je zejména znalost učitele týkající se klimatu třídy, individuality každého jedince a jeho vztahu s žáky. Učitel by měl žáky pravidelně kontrolovat, poskytnout jim v případně potřeby pomocnou ruku a dát jim zpětnou vazbu, aby i žáci sami věděli, zda bylo dodrženo předem stanovené (Brookhart, 2023).

Kratochvílová (2011) dále uvádí důležitost sdělení podstaty a smyslu sebehodnocení také zákonným zástupcům žáků, doporučuje kombinovat jednotlivé formy a typy sebehodnocení a vidět v sebehodnocení zisk pro žáky i učitele a nikoli ztrátu času.

Jak již bylo řečeno, učitel by měl mít přehled o tom, jaká je atmosféra, či klima třídy; jsou totiž důležitými činiteli vstupujícími do procesu sebehodnocení. Obecně lze činitele, které ovlivňují proces hodnocení, rozdělit na vnitřní a vnější, kdy mezi vnitřní patří například výchova v rodině, vztah žáka a učitele či míra objektivitu a spravedlnosti hodnocení, zatímco mezi vnějšími činiteli patří zejména zkušenosti žáka s úspěchy a neúspěchy a jeho vnímání

výkonů spolužáků (Rakoušová, 2008). Brown a Harris (2018) upozorňují, že na úplném počátku zavádění sebehodnocení do výchovně vzdělávacího procesu mohou mít žáci problém uvádět realistická hodnotící tvrzení. Tento problém často souvisí s nedostatečnými zkušenostmi s neúspěchy a omezenou schopností vypořádat se s nimi. Žáci mají tendenci chránit své ego nebo naopak podceňovat sami sebe, což může negativně ovlivnit objektivitu jejich hodnocení. Těmto situacím je potřeba předcházet prostřednictvím vhodné podpory a vedení ze strany učitele.

2.1.1 Techniky sebehodnocení

Pro zvládnutí sebehodnocení se doporučuje postupovat pomalu, efektivně a ze strany učitele promyšlenými kroky. Nejdříve je důležité vést žáky k reflexi v podobě popisu činností nebo toho, čeho dosáhli. Existuje řada technik sebehodnocení, jejichž využití ve výuce je rozmanité a může být přizpůsobeno schopnostem žáků (Starý & Laufková, 2016):

Technika **Pohyby** je velice jednoduchá – žáci reagují na otázku typu „Jak se vám dnes dařilo?“ pomocí pohybu ruky nahoru, dolů nebo doprostřed.

Grafické symboly představují pro žáky zábavnou aktivitu, kdy je možné použít celou řadu symbolů (slunce, mrak, černý mrak, smajlíky, barvy). Rozmístěním jednotlivých symbolů po třídě dostávají žáci možnost popřemýšlet o tom, jak se jim vedlo při jejich práci, případně jak jsou spokojeni s vlastním výkonem apod. Žáci se poté postaví k jednotlivým symbolům na základě vlastního uvážení.

Při technice **Komunikativní kruh** sedí žáci v kruhu a reflektují svou práci. Podle Fishera (2011) by měly otázky postupně přecházet od jednoduchých „Co?“ ke složitějším „Proč?“, což vede k hlubšímu zamyšlení nad učením.

Sebehodnotící listy se staly na mnoha školách součástí žákovských knížek. Jedná se o jednu z technik, která vede žáky k zaznamenání průběžné práce, dosažených výsledků ale též informací o cílech. Žáci při dané technice formulují písemně svá tvrzení, která mohou mít více podob. První variantou jsou nedokončené věty, které mají žáci za úkol dokončit, druhou variantou pak jsou návodné otázky, obsahující kritéria hodnocení, se kterými jsou žáci již předem obeznámeni.

U techniky **Erb** představuje erb symbol, jenž na samém konci zobrazuje celkové sebehodnocení žáka. Na začátku určité etapy či časového úseku si každý žák nakreslí vlastní erb s jednotlivými kategoriemi. Po skončení etapy či časového úseku žák vyplní jednotlivé části erbu dle vlastního uvážení a přesvědčení o vlastním pokroku.

Od výše zmíněných jednodušších technik se nyní přesouvám k technice, která se ukazuje jako velmi účinná a přínosná zejména u žáků na prvním stupni základní školy. Tato technika propojuje sebehodnocení žáka, hodnocení ze strany vrstevníků a v některých případech také zpětnou vazbu učitele. Právě tato kombinace vytváří prostor pro vzájemnou diskusi a podněcuje aktivní spolupráci mezi žáky a pedagogem.

Technika **Vyměň-vyber-vyměň** může být například aplikována v hodinách psaní. Žák nejprve označí zelenou pastelkou ty části práce, které považuje za úspěšné, a červenou pastelkou označí místa, která hodnotí jako méně podařená. Následně práci předá spolužákovi a ten provede vlastní hodnocení. Rozdíly ve výsledcích hodnocení pak žáci společně diskutují.

Na techniky uváděné v české literatuře, lze navázat technikami uváděnými v zahraničí od Brookhart (2023), který je rozdělil do tří hlavních kategorií dle jejich zaměření. Zároveň upozorňuje, že ne všechny techniky jsou vhodné pro každou třídu – vždy záleží na konkrétní situaci a skupině žáků. První kategorií technik sebehodnocení jsou techniky, při nichž žáci hodnotí jejich míru porozumění pomocí různých indikátorů. Do dané kategorie se řadí techniky jako „Happy/sad faces“, „Stand up/sit down“, „Traffic lights“, „Thumbs up/down/sideways“ a „Fist-to-five“.

„Thumbs up/down/sideways“ je technika, která bude fungovat jen v případě, kdy se žáci nemusí obávat posměchu. Jsou srozuměni s tím, že dané hodnocení je pro jejich vlastní posun a kdy se skutečně chtějí něčemu naučit. Nebude fungovat v případě, kdy žáci sice budou pobídnuti k tomu, aby umístili svůj palec na základě svého přesvědčení o tom, jak porozuměli, ale palce všech žáků půjdou směrem nahoru, protože nikdo nebude chtít přiznat, že probírané látce či aktivitě nerozumí.

„Fist-to-five“ je technikou, kdy žáci hodnotí míru porozumění pomocí číselného přisuzování. Číslo jedna použijí v případě, kdy absolutně porozuměli, číslo pět v případě, kdy neporozuměli. Daná technika je použitelná zejména u starších žáků.

Druhou kategorií jsou techniky, při nichž žáci popisují porozumění obsahu vlastními slovy. Zde se řadí aktivity jako „Reflective journals“, „Quick-writes“, „Most clear and least clear cards or worksheets“, „One-minute papers“ a „Blank slides“. „Reflective journals“ či „Quick-writes“ jsou techniky, kdy se učitel ptá žáků na určité otázky týkající se porozumění, hodnocení. Problém nastává ve chvíli, kdy učitel nepoloží otázku, která by šla do podstaty hodnocení, ale jen na porozumění obsahu dané lekce či časového rozhraní. Více

strukturovanými aktivitami jsou „One-minute papers“ a „Most clear and least clear cards or worksheets“.

Poslední kategorií jsou techniky zaměřené na kvalitu práce z hlediska stanovených kritérií. Patří sem například techniky „Single-point rubrics“, „Rubrics and highlighters“, či techniky založené na vizuálním zvýrazňování částí práce, které naplňují předem stanovená kritéria. Jako příklad lze uvést hodiny slohu, kde žáci po dokončení svého vyprávění barevně zvýrazňují ty části textu, které odpovídají kritériím. Zde je možné vidět jistou souvislost s teorií z českého prostředí, konkrétně s technikou Vyměň-vyber-vyměň (Brookhart, 2023).

Cesta k zvládnutí sebehodnocení je často náročná. Výše popsané techniky zdůrazňují, jak důležitou roli hraje dobře připravený učitel – od zajištění vhodných pomůcek až po pravidelnou kontrolu. Kromě toho je nezbytné, aby žáci uměli přijímat kritiku a brali ji jako příležitost k růstu.

2.1.2 Úspěšná implementace sebehodnocení ve výchovně-vzdělávacím procesu

Proniknout do procesu sebehodnocení, pochopit jeho důležitost a aktivně jej užívat ke svému vlastnímu růstu, to se zdá být ideálním stavem, kterého by chtěl dosáhnout každý učitel u svých žáků. A kdo jiný než právě zkušený učitel, by měl pomoci žákům na jejich cestě ke zvládnutému sebehodnocení.

Správné vedení sebehodnocení učitelem je pro žáky silným stimulem k lepšímu pochopení sebe samých a svých výsledků. Faragher (2014) dodává, že žáci se následkem správně užitého sebehodnocení daleko více zapojují do procesu učení, jsou více autonomní a dříve, než pokládají učiteli otázky ohledně jejich posunu či způsobu, jak se zlepšit, nachází řešení na své obtíže sami. Zvyšuje se motivace žáků, úspěchy, učitel může efektivněji využívat čas ve výuce. Ve chvíli, kdy učitel a žáci posoudí, že společně zvládli dojít na samý vrchol cesty za úspěšným sebehodnocením, jsou žáci schopni objektivně posoudit vlastní chování a umí pracovat s chybou. Konkrétně jsou schopni chybu identifikovat, určit o jakou chybu se jedná, proč k dané chybě došlo, umějí si ji vysvětlit a také napravit, buď za pomoci učitele, spolužáků, rodičů či sami (Šafránková, 2019).

V návaznosti na předešlé řádky lze říci, že sebehodnocení, které žáci již ovládají a je žáky pochopené, plní následující funkce, které jsou z části totožné s funkcemi hodnocení zmíněnými v první kapitole této práce. Funkci informativní, kontrolní, formativní a funkci rozvíjející. **Funkce informativní** je naplňována při procesu sebehodnocení ve chvíli, kdy si

žák vlastní proces učení uvědomuje a jeho výsledky, jsou pro něj zpětnou vazbou. Žák má možnost porovnat předem stanovené cíle s aktuálními výsledky a případně uvažovat nad cestou k jejich dosažení; jedná se o **funkci kontrolní**. Jako další uvedu **funkci formativní**, jelikož sebehodnocení formuje také osobnost jedince, jeho vlastnosti a postoje. **Funkce rozvíjející**, jež mi přijde ze všech funkcí v souvislosti se sebehodnocením nejdůležitější, se týká žákova rozvoje v oblasti sebepojetí, sebekontroly či schopnosti hodnotit sebe samotného (Rakoušová, 2008).

Žák dokáže rozpoznat jednotlivé složky vlastní práce, které jsou cestou k dosažení vytyčených cílů. Dokáže je také popsat, objasnit a zdůvodnit, proč jsou z jeho pohledu zvládnuté. U složek vlastní práce, jenž posoudil žák jako nedostatečně zvládnuté či nezvládnuté, dokáže zdůvodnit volbu daného posouzení a uvést důvody proč jsou z jeho pohledu výsledky práce odlišné od očekávaného výkonu. Naplňuje si další kroky vedoucí k lepším výsledkům a celkovému zlepšení (Košťálová et al., 2008).

Rakoušová (2008) zdůrazňuje, že oblast sebehodnocení není pro učitele jednoduchou záležitostí, a proto je důležité rozvíjet schopnost žáků sebehodnotit se již od nástupu do základní školy. Návik sebehodnocení však úzce souvisí s vývojem žáka, protože tato dovednost je závislá na vývojových zvláštностech mladšího školního věku. Učitel by měl při práci se sebehodnocením čerpat poznatky z vývojové psychologie, které umožňují lépe porozumět potřebám a možnostem žáků v tomto období.

2.2 Vrstevnické hodnocení

Termín vrstevnické hodnocení (peer assessment) se v odborné literatuře poprvé objevil před 20 lety. V posledním desetiletí však začal v prostředí škol vzbuzovat opravdový zájem. Označuje způsob, kdy žáci hodnotí práci svých spolužáků. V zahraniční literatuře se kromě pojmu vrstevnické hodnocení je možné setkat také s termíny „peer feedback“, „peer review“ či „peer response“ (Topping, 2017).

Z dostupných definic tohoto typu hodnocení se jako nejpřesnější jeví vymezení podle Toppinga (2017), který vrstevnické hodnocení chápe jako situaci, kdy žáci hodnotí úroveň, hodnotu nebo kvalitu výkonu či výsledného produktu svých spolužáků. Takovým produktem mohou být například testy, portfolia nebo prezentace. Žáci následně o svých hodnoceních diskutují a společně docházejí k hodnotícímu závěru.

Během vrstevnického hodnocení se žáci dostávají nejen do role hodnotitele, ale současně i do pozice hodnoceného. Užívání vrstevnického hodnocení má pozitivní vliv na rozvoj komunikačních schopností žáků, jelikož se učí, jak klást otázky, či jak poskytnout efektivní slovní zpětnou vazbu. Není vyloučeno, že vrstevnické hodnocení není možné využívat i v písemné formě, ale je potřeba vyhnout se známkování jednoho žáka druhým, kde bychom již sklouzli spíše k sumativnímu, než formativnímu hodnocení (Starý & Laufková, 2016).

S vrstevnickým hodnocením se úzce pojí koncept kooperativního učení, který podle Williama (2011) pozitivně ovlivňuje motivaci žáků, sociální soudržnost, kognitivní elaboraci i celkovou efektivitu učení. Žáci jsou díky spolupráci motivováni k lepším výsledkům, učí se vzájemně komunikovat a jasněji formulovat své myšlenky. V tomto ohledu vrstevnické hodnocení využívá podobné principy – žáci si při něm vzájemně poskytují zpětnou vazbu, která bývá často jasnější a více motivující než hodnocení učitele.

Spiller (2012) uvádí, že díky vrstevnickému hodnocení se žákům zvyšuje jejich vlastní postavení ve třídě, neboť přebírají aktivní roli při utváření procesu učení. Zároveň se tak posiluje jejich vztah vůči učiteli, který již není jediným hodnotitelem.

Moss a Brookhart (2019) zdůrazňují, že vrstevnické hodnocení úzce souvisí se sebehodnocením, jelikož v rámci sebehodnocení dochází k jisté seberegulaci žáka a při vrstevnickém hodnocení je možné využít právě jednu ze seberegulativních dovedností.

Je však třeba mít na paměti, jak upozorňují Starý a Laufková (2016), že efektivní vrstevnické hodnocení závisí na kvalitě vztahů mezi žáky. Aby bylo vrstevnické hodnocení přínosné, musí učitel zohlednit atmosféru ve třídě a věnovat pozornost vzájemným vztahům žáků, jinak by se mohlo stát kontraproduktivním a vést k negativním dopadům na klima třídy.

2.2.1 Kritéria a techniky vrstevnického hodnocení

Informace, které pocházejí z vrstevnického hodnocení, by měly být přínosné a poskytovat žákům podněty pro zlepšení jejich dosavadního výkonu. Dosáhnout efektivního vrstevnického hodnocení však není jednoduché. Brookhart (2023) zdůrazňuje, že ještě před samotným zahájením vrstevnického hodnocení je potřeba vytvořit vhodné podmínky, které zohledňují věk žáků a jejich dosavadní zkušenosti s hodnocením. Učitel by měl zajistit, aby žáci dobře chápali cíle učení a kritéria, podle nichž budou hodnotit. Dále je důležité, aby kritéria odpovídala věku žáků a jejich dosavadním zkušenostem s hodnocením.

Jeho efektivitu lze podpořit stanovením jasných kritérií a využitím osvědčených technik. Důležitost kritérií potvrzuje i výzkum provedený v roce 2014, který ukazuje význam zapojení učitelů do vytváření kritérií při vrstevnickém hodnocení. Podle výsledků tohoto výzkumu vede aktivní role učitele ke značně přesnějšímu hodnocení ze strany žáků (Lladó et al., 2014). Stejný závěr uvádějí i Moss a Brookhart (2019), kteří zdůrazňují potřebu jasně definovaných kritérií, která pomáhají udržet pozornost žáků. Ti by se měli zaměřovat na popis práce spolužáka, nikoli na jeho osobnost. Součástí hodnocení by měla být jedna výrazně pozitivní stránka práce a následně doporučení k možnému zlepšení. Důležité také je, aby žáci dokázali svá hodnotící tvrzení podpořit konkrétními argumenty. Vrstevnické hodnocení by mělo probíhat bezprostředně po dané aktivitě, aby si žáci ještě dobře pamatovali, co se dělo, a mohli poskytnout kvalitní zpětnou vazbu (Moss & Brookhart, 2019).

Technik vrstevnického hodnocení je mnoho, stejně jako autorů, kteří se jimi zabývají. Podrobně a přehledně zpracovanou teorii technik vrstevnického hodnocení, která vyhovuje potřebám této práce, přináší Brookhart (2023). Informace od Brookhart (2023) doplním poznatky od autorů (Moss & Brookhart, 2019; Earle, 2019). Zahraniční literatura k dané problematice obecně poskytuje hlubší poznatky, což se odráží i v této práci. Zároveň je vhodné zmínit, že v zahraničních zdrojích se častěji používá pojem strategie, zatímco česká literatura pracuje spíše s termínem „technika“. Pro účely této práce budu dále používat označení technika.

Brookhart (2023) rozděluje techniky vrstevnického hodnocení celkem do tří kategorií podle jejich zaměření. První kategorií je hodnocení práce s narativní zpětnou vazbou založenou na kritériích, kam patří například „Ladder of feedback“ nebo „Rubrics and highlighters“. Technika „Rubrics and highlighters“ může být použita jak při vrstevnickém hodnocení, tak i při sebehodnocení. Její podstatou je, aby žáci zvýraznili části hodnotící rubriky, které podle nich nejlépe odpovídají práci jejich vrstevníka (Moss & Brookhart, 2019).

Druhou kategorií je hodnocení práce se zpětnou vazbou založenou na kritériích a strukturovaná zpětná vazba s vizuálním organizérem. Sem patří techniky jako „Two stars and a wish“, „Stars and steps“, „Glow and grow“, „Plus-delta“ nebo „Single-point rubrics“. „Two stars and a wish“ znamená, že žáci při hodnocení spolužáka uvedou dvě silné stránky („stars“) a jednu stránku ke zlepšení („wish“). Důležité je, aby byly uvedené stránky zaznamenány písemně nebo nahrány, pokud se jedná o ústní hodnocení (Earle, 2019).

Třetí kategorií je hodnocení práce se zpětnou vazbou založenou na kritériích a komunikace mezi vrstevníky. Zahrnuje například techniky „What do you think? What do I think?“, „Elbow partner switch“, „Peer conferencing forms“ nebo „Peer response forms“ (Brookhart, 2023). Technika „What do you think? What do I think?“ (také označována jako „Think, pair, share“), popsaná Earle (2019), může být použita v průběhu výuky i po jejím skončení. Žáci si sdělují své názory na práci spolužáků a poté shrnou podstatné informace, které vedou ke zlepšení.

Earle (2019) uvádí dále techniky „Present and ask“, „Learning walk“, „Analogies“ a „Peer checking“. Technika „Peer checking“ spočívá v přípravě checklistu – seznamu položek, které budou hodnoceny. Žáci provádějí kontrolu podle tohoto checklistu jak před, tak i po práci, což jim umožňuje věnovat větší pozornost výsledkům učení. Technika „Learning walk“ může být použita při sebehodnocení i vrstevnickém hodnocení. Žáci se procházejí třídou, kde jsou vystaveny práce, a své komentáře zaznamenávají na připravený poznámkový blok u každé práce. Technika „Present and ask“ je založena na prezentaci práce před třídou; ostatní žáci kladou otázky, aby pomohli prezentujícímu získat nové podněty k dalšímu učení.

V českém prostředí se vrstevnickým hodnocením důkladně zabývá Čapek (2015), který však nerozděluje techniky do kategorií podle zaměření, jako tomu je u zahraničních autorů. Mezi techniky, které uvádí, patří Barvy, Návštěva galerie, Plus/minus a SWOT analýza. Starý a Laufková (2016) navazují spíše na zahraniční literaturu a zmiňují techniky jako Uznání-otázka, Vzájemné hodnocení pravopisných cvičení, Dílny psaní, Pravidlo A-B-C/C3B4ME nebo Vrstevnické hodnocení domácích úkolů.

Technika Barvy (Čapek, 2015) spočívá v rozdělení žáků do čtyřčlenných skupin, kdy každý žák dostává barvu odpovídající jeho hodnotící roli (optimista, kritik, praktik, skeptik). Technika Návštěva galerie je podobná zahraniční technice Learning walk; žáci však komentují všechny práce vystavené v „galerii“. Plus/minus spočívá v jednoduché tabulce, kam žáci zapisují klady a zápory hodnocené práce. SWOT analýza (S-silné stránky, W-slabé stránky, O-příležitosti, T-hrozby) je univerzálně využitelná technika, kterou lze aplikovat i ve vrstevnickém hodnocení.

Technika Uznání-otázka (Starý a Laufková, 2016) učí žáky přijímat a poskytovat efektivní zpětnou vazbu tím, že po prezentaci sdělí spolužákovi pozitiva a následně kladou otázky, které ho nasměrují ke zlepšení.

Vrstevníkové hodnocení domácích úkolů (William, 2011) motivuje žáky k odpovědné domácí přípravě, jelikož žáci, kteří úkol nesplní, jsou z hodnocení vyloučeni.

Po ukončení hodnotící aktivity by měl učitel vždy poskytnout žákům hromadnou zpětnou vazbu. Zhodnotí, jakým způsobem žáci naplnili kritéria hodnocení, a uvede doporučení pro budoucí aktivity. Důležitá je také zpětná vazba od samotných žáků, která učiteli pomůže zjistit, jak proces vnímali oni sami, a následně upravit další průběh hodnocení. Tímto způsobem se celý proces stává efektivnějším, žáci lépe pochopí význam stanovených kritérií a uvědomí si, na co se mají při práci zaměřit.

Vrstevníkové hodnocení nabízí žákům cennou zpětnou vazbu a přispívá k rozvoji jejich komunikačních i metakognitivních dovedností. Jeho úspěch však závisí na pečlivé přípravě, jasných kritériích a respektujícím klimatu ve třídě.

2.3 Zpětná vazba u autonomního hodnocení

Závěr kapitoly o autonomním hodnocení se zaměřuje na zpětnou vazbu, která funguje jako propojující komponent mezi sebehodnocením a vrstevníkovým hodnocením, a tím podporuje jejich smysluplnost. Zpětná vazba je tedy klíčová nejen pro proces hodnocení, ale také pro upevnění a zajištění efektivity těchto hodnocení v rámci autonomního přístupu.

Univerzálně lze pojem zpětná vazba chápat jako informaci, která pomáhá žákovi, aby překlenul mezeru mezi aktuálním stavem a požadovaným cílem (Walsh, 2022). V kontextu autonomního hodnocení se však pracuje s formativní zpětnou vazbou, která je do určité míry uzpůsobena individuálním potřebám žáků (Clark, 2012), a kterou žáci aktivně využívají ke zlepšení vlastního učení a rozvoji ve vzdělávacím procesu (Brookhart, 2017).

Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012) poukazují na to, že zpětná vazba hraje ve výuce specifickou roli, protože ji odlišuje od běžné komunikace a činí z ní komunikaci pedagogickou, tedy cílenou výměnu mezi učitelem a žákem, či mezi žáky navzájem. Ačkoli může mít různé formy, klíčové je, aby žákovi předávala smysluplné informace, které přímo souvisejí s učením a vedou ho směrem k vytyčenému cíli.

Není striktně dáno, že zpětná vazba má jen a pouze poskytovat informace, které povedou žáka ke zlepšení. Zpětná vazba může také žákovi potvrdit, že dosáhl vytyčeného cíle.

V souvislosti se zlepšením vlastního učení je potřebné, aby žák získával hodnotící zpětnou vazbu, kterou definuje Slavík (1999) jako zpětnou vazbu, která poskytuje žákovi

informace o tom, co se mu povedlo, co by bylo potřeba zlepšit a která žáka vhodně usměrňuje. Opakem hodnotící zpětné vazby je zpětná vazba nehodnotící. S hodnotící zpětnou vazbou se pracuje i v rámci formativního, autonomního hodnocení, kde plní náležité funkce. Funkce rozvojová, regulativní, sociální a poznávací jsou pilířem kvalitně poskytované zpětné vazby, která nejen že umožní žákovi lépe poznat sám sebe, svůj styl učení, ale také mu umožní utvářet lepší vztahy s učitelem, spolužáky a směřovat vlastní učení k vytyčenému cíli (Starý & Laufková, 2016).

Aby však zpětná vazba mohla efektivně plnit své funkce, je důležité nejen to, jaké informace obsahuje, ale také kdy a jak často je poskytována. Dopad zpětné vazby na proces učení a rozvoj dovedností žáků do značné míry ovlivňuje její načasování a četnost. Právě z tohoto hlediska ji William (2006) rozděluje na tři základní typy – krátkodobou, střednědobou a dlouhodobou.

Starý a Laufková (2016) nadále rozdělují zpětnou vazbu dle jejího zaměření. Zpětná vazba se zaměřuje na úkol, proces, osobnost žáka či seberegulaci. Zpětná vazba zaměřená na úkol se orientuje na to, zda je výsledek správný či nikoli a zda odpovídá danému cíli. Tato zpětná vazba se zdá lehce uchopitelná i v rámci autonomního hodnocení. Pokud budou žáci znát cíl a správný výsledek, mohou pak posoudit nejen úkol vlastní, ale i úkol svého spolužáka. Zpětná vazba zaměřená na proces je složitějšího charakteru a zabývá se celým procesem, který vedl žáka k zvládnutí cíle. Zde je potřeba prostřednictvím zpětné vazby informovat žáka, zda jeho dosavadní postup byl správný či nikoli. Zpětná vazba zaměřená na seberegulaci vyzdvihuje důležitost sebehodnocení ve vyučování. Posledním typem je zpětná vazba zaměřená na osobnost žáka, avšak jeví se jako značně problémová, jelikož opomíjí výkon žáka.

Důležitými aspekty, které dělají z obyčejné zpětné vazby kvalitní zpětnou vazbu, jsou čas, konkrétnost, cílenost a obsah. Právě správné načasování hraje jednu z klíčových rolí při poskytování kvalitní zpětné vazby. Pokud není zpětná vazba poskytnuta včas, může negativně ovlivnit sebevědomí žáků i jejich motivaci. Obsahem kvalitní zpětné vazby by měly být zejména informace sloužící žákovi k dalšímu pokroku a ke srovnání s již dosaženými cíli. Učitel by taktéž měl vést žáky k tomu, že zpětná vazba se poskytuje v rozsáhlejší podobě, než jen výroky „dobře“, „líbí se mi to“ či „znovu“, které jsou pro žáka nic neříkající. Učitel sehrává důležitou roli při vedení žáka v poskytování kvalitní zpětné vazby, jak k sobě samému, tak ke svým spolužákům. Vrstevnická zpětná vazba, ale i

sebehodnotící zpětná vazba by měla být s žáky nacvičována postupně, po malých krocích, při nichž je velmi důležité vyvarovat se necitlivým výrokům (Starý & Laufková, 2016).

Evans et al. (2010) uvádějí, že úspěšnost procesu učení souvisí s různými aspekty, se kterými žák do vzdělávacího procesu přichází, dále pak s aspekty vyplývajícími ze situace a také s aspekty didaktickými. Pro potřeby této práce jsou zvláště podstatné didaktické aspekty, jako jsou hodnoty jedince, jeho postoj vůči učiteli, spolužákům a sobě samému, dále motivace, atmosféra či klima třídy, prostředí školy a samotný učitel.

Druhá kapitola se zabývala jednotlivými aspekty autonomního hodnocení žáků s důrazem na sebehodnocení, vrstevnické hodnocení doplněné o zpětnou vazbu. Uvedené poznatky slouží jako teoretický základ pro uchopení tématu v dalších částech práce. Pro jejich lepší aplikaci v praxi je však nutné zohlednit specifika vývoje žáků mladšího školního věku, jenž ovlivňují průběh autonomního hodnocení v prostředí základní školy, a která jsou předmětem poslední kapitoly teoretické části práce.

3 VÝVOJOVÉ ASPEKTY ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A JEJICH VÝZNAM PRO AUTONOMNÍ HODNOCENÍ

V předchozích kapitolách této práce bylo teoreticky vymezeno autonomní hodnocení, jehož součástí je vrstevnické hodnocení, sebehodnocení a zpětná vazba. Pro hlubší porozumění této problematiky je však nezbytné propojit autonomní hodnocení s vývojovým obdobím žáka mladšího školního věku.

Mladší školní věk, který Pugnerová (2019) označuje za zásadní životní změnu v životě jedince, je vymezen obdobím mezi 6. a 11. rokem života – tedy od vstupu dítěte do základní školy až po prvotní projevy pohlavního dospívání. Toto období je klíčové pro utváření sebehodnocení žáků, což potvrzuje Eccles (1999), jenž v návaznosti na Eriksonovu teorii stanovil tři klíčové charakteristiky, které předurčují utváření sebehodnocení u žáka mladšího školního věku – narůstající kognitivní kapacitu, která žákům umožňuje reflektovat vlastní úspěchy a neúspěchy, rozšiřování sociálního světa a aktivit mimo rodinné prostředí a srovnávání a soutěžení v rámci vrstevnických skupin.

Vágnerová a Lisá (2021) popisují toto období jako klíčový moment vstupu dítěte do společnosti, kdy se nejen učí plnit povinnosti, ale také potvrzuje vlastní kvality a rozvíjí své kompetence a osobnost. Dítě v této fázi života začíná pociťovat potřebu být hodnoceno a akceptováno svým okolím. Přestože se v tomto období odehrávají vývojové změny, nejsou tak výrazné jako v předchozím či následujícím vývojovém období, a proto jej lze považovat za období latence (Orel et al., 2016).

Erikson (2015) charakterizuje tento vývojový stupeň jako období snaživosti a iniciativy, kdy dítě hledá potvrzení své vlastní hodnoty skrze výkon. Hlavním cílem je získání zdravého sebevědomí, nikoli pocitů selhání či méněcennosti. Toto období přináší jak výhody, tak i nevýhody. Mezi výhody patří možnost objevit vlastní silné stránky a zájmy, zatímco nevýhodou může být pocit neúspěchu, ztráta sebedůvěry nebo neschopnost identifikovat oblast, ve které by dítě mohlo vyniknout.

Vymezení vývojových charakteristik žáka mladšího školního věku ve vztahu k vrstevnickému hodnocení a sebehodnocení je zásadní, neboť propojuje psychologické aspekty vývoje s teorií hodnocení. Autonomní hodnocení ovlivňuje nejen sebepojetí a sebevědomí žáka, ale také jeho vztahy s vrstevníky, učiteli a jeho celkové postavení ve třídním kolektivu. Teorie týkající se emocí, sociálního vývoje, motivace, procesu učení,

mezilidských vztahů, subjektivního úsilí a sebepojetí mohou pomoci lépe pochopit význam autonomního hodnocení a zdůraznit jeho důležitost již od počátků školní docházky.

3.1 Sociální vztahy a jejich vliv na autonomní hodnocení žáka mladšího školního věku

Vstupem do základní školy žák přijímá novou sociální roli – stává se školákem a spolužákem. S touto rolí jsou spojena určitá specifika, jako je například znalost pravidel chování, která se od něj v této pozici očekávají. Žák by měl vědět, jak se chovat k učiteli i ke spolužákům (Vágnerová & Lisá, 2021). Zároveň se stává součástí širší sociální skupiny, přičemž kontakt s vrstevníky je v tomto období jednou z jeho nejdůležitějších potřeb. Ve vrstevnických vztazích se objevují různé emoce, formy soutěživosti i spolupráce, a tyto faktory mohou vést k vytváření menších sociálních skupin (Končecová, 2014).

Hierarchii vrstevnických skupin a jejich specifika popisuje Pugnerová (2019), která upozorňuje na typické rozdělení dětí do chlapeckých a dívčích part. Chlapecké skupiny mají obvykle jasně danou hierarchii – vždy existuje vůdce, kterému se ostatní přizpůsobují. Konflikty mezi chlapci bývají často řešeny fyzicky. Naproti tomu dívčí skupiny nemají tak striktní hierarchickou strukturu a konflikty řeší nepřímou – například pomlouváním či intrikami. Dívky si totiž i přes konflikty chtějí zachovat přátelství. Tyto vztahy ve vrstevnických skupinách mají zásadní vliv na proces autonomního hodnocení. Vztahy mezi spolužáky proto mohou významně ovlivnit ochotu žáků zapojit se do autonomního hodnocení, a to jak v rámci sebehodnocení, tak vrstevnického hodnocení. Pokud se žák pohybuje v podporujícím prostředí, je pro něj snazší hodnotit nejen ostatní, ale i sebe sama objektivně a s respektem. Naopak v nepříznivém sociálním klimatu, kde převládají soutěživost či negativní interakce, může autonomní hodnocení ztrácet svůj výchovný a motivační potenciál (Blatný, 2017).

Vztah mezi učitelem a žákem se během školní docházky dynamicky vyvíjí. Při nástupu do školy se žák přirozeně setkává s autoritou učitele, což pro něj obvykle nepředstavuje zásadní problém, neboť se s autoritou setkal již v předškolním věku. Žáci prvního ročníku mívají k učiteli silnější citový vztah, zatímco ve třetím ročníku již učitel ztrácí svůj osobní význam – žáci se stávají kritičtějšími a začínají analyzovat jeho činnost i osobnost (Končecová, 2014).

Osobnost učitele výrazně ovlivňuje nejen chování žáků, ale i jejich postoj k autonomnímu hodnocení. Pugnerová (2019) identifikuje několik typů učitelů, mezi něž patří autoritativní, nejistý, temperamentní, unavený, kreativní, nekreativní, mediální a liberální učitel. Pokud učitel vytváří podporující prostředí a podněcuje žáky k sebereflexi, žáci se snáze zapojují do autonomního hodnocení, protože vnímají, že jejich názor má hodnotu a že jejich hodnocení není využíváno pouze jako prostředek k posuzování výkonu, ale také jako nástroj k seberozvoji (Jedlička et al., 2018).

Specifickým aspektem dětské psychiky, který ovlivňuje vztah žáka k učiteli, je sugestibilita – tedy míra ovlivnitelnosti žáka názory druhých. Sugestibilita může mít pozitivní i negativní dopad na sebehodnocení žáka. Pokud je žák opakovaně chválen, jeho sebevědomí se posiluje. Naopak negativní zpětná vazba může vést k pochybnostem o vlastních schopnostech a snížení motivace (Pugnerová, 2019). Tento aspekt je zásadní i v procesu autonomního hodnocení, jelikož žák může být výrazně ovlivněn zpětnou vazbou od spolužáků i od učitele. Negativní či nespravedlivá hodnocení mohou snižovat jeho sebevědomí a ochotu nadále se aktivně účastnit hodnotících procesů (Eccles, 1999).

Jednotlivé vztahy mezi učiteli a žáky i mezi spolužáky samotnými utvářejí klima vyučování, které Průcha (2013) definuje jako souhrn pocitů, které účastníci vyučovacího procesu prožívají. Příznivé sociální klima podporuje nejen fungování výchovně-vzdělávacího procesu, ale také pozitivně ovlivňuje přijetí autonomního hodnocení. V takovém prostředí žáci snáze poskytují a přijímají zpětnou vazbu, respektují názory druhých a rozvíjejí vlastní sebehodnocení.

Sociální prostředí, ve kterém se žák pohybuje, ovlivňuje nejen jeho sebehodnocení, ale také vrstevnické hodnocení. Blatný (2017) upozorňuje, že zpětná vazba, kterou žák získává od svého okolí mimo rodinu, hraje klíčovou roli ve vnímání sebe sama. Zde se uplatňuje také sociální srovnávání, tedy porovnávání vlastního výkonu s výkony vrstevníků, které má přímý dopad na sebehodnocení (Eccles, 1999). Vrstevníci tvoří základ pro formování vlastního obrazu o sobě, a proto je jejich zpětná vazba zásadní součástí autonomního hodnocení. Pokud je vrstevnické hodnocení koncipováno správně, může podporovat rozvoj sebereflexe a pomáhat žákům lépe chápat své silné i slabé stránky.

Lze tedy shrnout, že sociální vztahy žáků mladšího školního věku mají přímý dopad na jejich zapojení do autonomního hodnocení. Bezpečné a podporující prostředí podporuje pozitivní zpětnou vazbu a zdravé sebehodnocení, zatímco nepříznivé vztahy mohou vést k negativním dopadům na sebevědomí a motivaci žáků. Autonomní hodnocení tak není

pouze izolovaným nástrojem hodnocení výkonu, ale úzce souvisí se sociální dynamikou ve třídě a školním klimatem.

3.2 Poznávací procesy a jejich role v autonomním hodnocení žáka mladšího školního věku

Poznávací procesy u žáků mladšího školního věku procházejí významným rozvojem. V této fázi se žáci vyznačují rostoucí zvědavostí, větší vytrvalostí a schopností soustředit se na úkoly delší dobu (Petrová & Plevová, 2018). Přestávají být pasivními příjemci informací a začínají projevovat potřebu aktivně se podílet na učení, hledat souvislosti a kriticky přemýšlet. Vnímání, paměť, myšlení, motivace a řeč hrají klíčovou roli v poznávacích procesech a významně ovlivňují úroveň žákova vývoje. Autonomní hodnocení závisí na tom, do jaké míry žáci rozumí vlastním silným a slabým stránkám a jsou schopni reflektovat svůj pokrok.

Vnímání žáků mladšího školního věku se neustále vyvíjí a přechází na vyšší úroveň. Langmeier a Krejčířová (2006) definují vnímání jako proces, který zahrnuje nejen smyslové podněty, ale také postoje, zkušenosti a soustředěnost. Významné změny nastávají především ve zrakovém a sluchovém vnímání, kdy se žáci stávají pozornějšími, důkladněji zkoumají podněty a začínají vnímat souvislosti mezi jednotlivými jevy (Vágnerová & Lisá, 2021). Kolem 10. a 11. roku dosahuje vnímání úroveň blízké dospělému člověku, avšak žáci stále postrádají dostatečné zkušenosti s tříděním informací (Pugnerová, 2019).

Kognitivní vývoj v tomto období odpovídá fázi konkrétních logických operací, jak ji popisuje Piaget (Langmeier & Krejčířová, 2006). Žáci začínají používat logické myšlení při řešení problémů, ale stále se opírají o konkrétní realitu. Dokážou třídit informace, porovnávat je a aplikovat jednoduché principy logiky, avšak pouze ve vztahu k situacím, které si dokážou názorně představit (Vágnerová & Lisá, 2021).

Tato fáze vývoje má přímý dopad na autonomní hodnocení. Žáci, kteří hodnotí sebe nebo své spolužáky, musí být schopni uvědomit si kritéria hodnocení, porovnávat svůj výkon s očekávanými výsledky a zpracovávat zpětnou vazbu. Pokud učitel žákům neposkytne jasná vodítka a nenaučí je vhodným hodnoticím strategiím, může se jejich autonomní hodnocení opírat spíše o povrchní dojmy než o objektivní kritéria (Pugnerová, 2019).

Významnou součástí poznávacích procesů je **metakognice**, tedy schopnost žáků přemýšlet o vlastním poznávání a efektivně využívat zpětnou vazbu (Petrová & Plevová,

2018). Metakognitivní dovednosti zahrnují sebehodnocení znalostí, uvědomění si vlastních učebních strategií a schopnost volit optimální postupy při řešení úkolů. S rozvojem metakognice se zlepšuje regulace myšlení a zvyšuje se efektivita učení.

Metakognitivní schopnosti úzce souvisejí s procesem autonomního hodnocení. Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení nejsou jen mechanickým procesem posuzování výkonu, ale především nástrojem, který žákům pomáhá pochopit jejich silné a slabé stránky a rozvíjet strategii učení. Pokud si žáci dokážou efektivně interpretovat neúspěch, mohou jej vnímat nikoli jako selhání, ale jako příležitost k dalšímu růstu (Eccles, 1999).

Paměť žáků mladšího školního věku se neustále zdokonaluje, avšak stále převládá mechanická a neúmyslná paměť, což znamená, že žáci si často zapamatují informace, aniž by si byli vědomi strategie zapamatování (Pugnerová, 2019). Vágnerová (2012) uvádí, že mezi 6. a 12. rokem dochází k intenzivnímu rozvoji paměťových strategií a zvyšuje se kapacita paměti. Tento vývoj je zásadní i pro proces autonomního hodnocení, neboť žáci si musí pamatovat hodnotící kritéria, vnímat zpětnou vazbu a využívat ji při dalším učení.

S rozvojem paměti souvisí také **řeč**, která se v tomto období významně zdokonaluje a stává se nástrojem učení. Růst slovní zásoby, schopnost formulovat myšlenky a porozumění gramatickým strukturám umožňuje žákům efektivněji komunikovat v rámci vrstevnického hodnocení (Langmeier & Krejčířová, 2006). Žáci, kteří mají bohatší slovní zásobu a jsou zvyklí verbálně formulovat své myšlenky, mají výhodu při poskytování zpětné vazby a reflektování vlastního učení.

Motivace žáků mladšího školního věku je často externí, což znamená, že je ovlivněna především hodnocením a názory lidí z jejich okolí (Vágnerová & Lisá, 2021). Pokud je žák zvyklý přijímat pouze vnější zpětnou vazbu od učitele, může mít potíže s přijetím principu autonomního hodnocení, které vyžaduje aktivní zapojení žáků do procesu hodnocení.

Pugnerová (2019) upozorňuje na to, že v procesu autonomního hodnocení je nezbytné vést žáky k vnitřní motivaci – tedy k tomu, aby hodnotili svůj výkon nejen podle známek, ale i na základě svého pokroku a osobních cílů. Pokud žáci vnímají hodnocení jako nástroj rozvoje, spíše se zapojí do procesu reflexe a budou ochotnější přijímat konstruktivní zpětnou vazbu.

Poznávací procesy hrají zásadní roli v procesu autonomního hodnocení. Kognitivní vývoj, metakognice, paměť, řeč i motivace ovlivňují to, jak žáci vnímají svůj výkon, jak reflektují zpětnou vazbu a jak jsou schopni objektivně hodnotit sebe i své spolužáky. Učitel

hraje v tomto procesu klíčovou roli – jeho úkolem je nejen předávat znalosti, ale také vést žáky k tomu, aby si osvojili dovednosti potřebné pro sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Bezpečné a podporující prostředí, jasná hodnoticí kritéria a rozvoj metakognitivních dovedností umožní žákům přistupovat k autonomnímu hodnocení efektivněji a s větší mírou odpovědnosti.

3.3 Souvislost morálního vývoje žáků mladšího školního věku s autonomním hodnocením

Vývoj morálky u žáků mladšího školního věku je ovlivněn mnoha faktory, mezi něž patří psychické vlastnosti, intelekt, kognitivní a emocionální schopnosti a další individuální charakteristiky. Jean Piaget byl jedním z prvních, kdo se podrobně zabýval tímto vývojovým aspektem. Na základě svých výzkumů rozlišil dva základní typy morálky: heteronomní a autonomní (Pugnerová, 2019).

Heteronomní morálka, která je typická pro počátky školní docházky, je řízena vnějšími faktory – především autoritami, které určují, co je správné a co špatné. Žák v této fázi vnímá pravidla jako pevně daná a neproměnná. Naopak autonomní morálka se rozvíjí později a je založena na individuálním svědomí a racionálním úsudku. Žák si v této fázi začíná vytvářet vlastní mravní principy a hodnoty, které nejsou jen mechanickým přejímáním pravidel, ale vycházejí z hlubšího pochopení sociálních a morálních souvislostí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Na Piagetovu teorii navázal Lawrence Kohlberg, který podrobněji popsal, jak se žáci učí vnímat morální otázky z perspektivy druhých. Kolem sedmého roku se žák začíná více zaměřovat na to, jak je vnímán dospělými, a snaží se chovat tak, aby byl považován za „hodného“. V této fázi vnímá jako morální problém to, co za problém považují jeho autority – rodiče a učitelé. Kolem desátého roku se morální úsudek žáka rozšiřuje a začíná zahrnovat dodržování pravidel a zákonů nejen jako povinnost vůči autoritám, ale i jako součást širšího společenského rámce (Pugnerová, 2019).

Morální vývoj v tomto období úzce souvisí s rozvojem empatie, která umožňuje žákům lépe se vcítit do druhých a pochopit jejich pocity. Z kognitivního hlediska jsou žáci stále lépe schopni hodnotit problémy a emoce svých vrstevníků a hledat způsoby, jak tyto situace řešit. Blatný (2017) uvádí, že rostoucí schopnost žáků vnímat širší souvislosti a reakce druhých přispívá k jejich dovednosti porozumět složitějším sociálním situacím.

Postupný rozvoj morálního uvažování a empatie hraje klíčovou roli v zapojení žáků do procesu autonomního hodnocení. Schopnost vnímat emoce a potřeby spolužáků umožňuje žákům poskytovat spravedlivější a citlivější zpětnou vazbu při vrstevnickém hodnocení. Současně se rozvíjí jejich schopnost sebereflexe, což jim umožňuje hodnotit vlastní chování a provést rozhodnutí nejen na základě vnějších pravidel, ale i podle vlastních morálních zásad a odpovědnosti.

Teorie morálního vývoje tedy zdůrazňuje význam toho, aby si žáci osvojili schopnost reflektovat své jednání a hodnotit jej na základě vnitřních principů, nikoli pouze podle očekávání autorit. Tento přístup podporuje nejen autonomní hodnocení jako nástroj seberozvoje, ale také celkovou etickou a sociální odpovědnost žáků v kolektivu.

3.4 Emoční vývoj a jeho role v autonomním hodnocení žáků

Emoční zralost žáků mladšího školního věku a úroveň jejich emoční inteligence hrají důležitou roli při jejich zapojování do autonomního hodnocení. Podle Petrové a Plevové (2018) je emocionální vývoj žáka úzce spjat s jeho sociálním prostředím. Emoční rozpoložení žáků přitom ovlivňuje nejen jejich školní výsledky, ale i celkovou spokojenost a pohodu.

Tato vývojová etapa bývá spojována s větší emoční vyrovnaností, což souvisí s postupným dozráváním centrální nervové soustavy. O dosažení určité citové stability v tomto věku hovoří i Erikson (2015).

Na emocionální vývoj žáka má však zásadní vliv i jeho rodina, která formuje jeho vnímání emocí a sociálních interakcí (Caestro et al., 2015).

Rozvoj emoční inteligence je úzce spojen s metakognicí, tedy schopností uvědomovat si vlastní poznávací procesy a učit se z nich. Žáci, kteří lépe rozumějí svým emocím a dokážou je vyjádřit, jsou zároveň schopni efektivněji reflektovat svůj výkon a přijímat zpětnou vazbu. Kolem desátého roku začínají žáci vnímat emoční ambivalenci, tedy situace, kdy pociťují protichůdné emoce současně. Zároveň se zlepšuje jejich schopnost porozumět emocím druhých. V tomto věku často hodnotí a posuzují chování vrstevníků, přičemž projevy strachu nebo úzkosti mohou vnímat jako známky nezralosti nebo neúspěchu. Tyto faktory jsou klíčové pro autonomní hodnocení, protože umožňují žákům vnímat hodnocení nejen jako vnější proces, ale jako prostředek pro vlastní rozvoj. Žáci se učí nejen přijímat zpětnou vazbu, ale také poskytovat vrstevnické hodnocení, které je citlivé k emocím druhých

a objektivně zohledňuje kvalitu práce. Důležitým aspektem tohoto vývojového období je rozvoj sebehodnotících emocí, které se formují na základě srovnávání vlastních výkonů a chování s ostatními. Sebehodnotící emoce hrají významnou roli při regulaci chování, posilují sociální dovednosti a ovlivňují zapojení žáků do autonomního hodnocení. Vztahy s vrstevníky mohou být zdrojem podpory, ale také nejistoty či obav. Sdílení pocitů s vrstevníky bývá pro žáky jednodušší než sdílení s dospělými, protože jsou na podobné vývojové úrovni a mají společné zkušenosti. Rozvoj emoční regulace se projevuje zejména ve vrstevnických vztazích, kdy se žáci učí potlačovat negativní emoce, jako je vztek, škodolibost, závist, strach či úzkost. Kvalita vrstevnických vztahů se zlepšuje, pokud žáci tráví čas společnými aktivitami, které je baví. Emoční zralost tak usnadňuje nejen adaptaci na školní prostředí, ale také přispívá k schopnosti reflektovat výkon svůj i svých spolužáků (Vágnerová, 2012).

Subjektivní spokojenost žáka lze spojit s Eriksonovým čtvrtým vývojovým stádiem, ve kterém si žák vytváří pocit vlastní kompetence. Podobně jako dítě v předškolním věku milovalo hru, tak žák během školní docházky rozvíjí lásku k učení. Tento pocit kompetence souvisí s uvědoměním si smyslu školy, aktivním zapojením do školních aktivit a vykonáváním úkolů, které žákovi dávají pocit úspěchu. Pokud si žák tento pocit kompetence neosvojí, může se u něj rozvinout pocit méněcennosti, který vede k pasivitě a rezignaci. Takový stav negativně ovlivňuje schopnost sebehodnocení, protože žák začne hodnotit svůj výkon primárně podle vnějších očekávání, nikoli na základě svého vlastního posouzení pokroku. V mladším školním věku se objevují i nové typy emocí, jako jsou pocit křivdy, závist, škodolibost či tréma. Tyto emoce často souvisejí s hodnocením sebe i druhých. Škodolibost se objevuje, když žák dosáhne lepšího výsledku než spolužák. Závist vzniká, pokud žák neuspěje tak, jak by si přál, zatímco jiný spolužák uspěje (Končecová, 2014).

Tento aspekt emočního vývoje se promítá do autonomního hodnocení, protože ovlivňuje objektivitu vrstevnického hodnocení a ochotu přijímat zpětnou vazbu.

Sebehodnocení žáků v mladším školním věku není vždy přesné – často závisí na jejich aktuálním emočním stavu. Výkyvy v sebehodnocení souvisejí s celkovou nejistotou a emoční labilitou.

Neúspěch v konkrétní situaci může vést k poklesu sebedůvěry, což následně snižuje motivaci a zhoršuje výkon. Nízké sebehodnocení a negativní očekávání mohou vést k přesvědčení, že náročné situace nelze zvládnout. Tyto výkyvy jsou přirozenou součástí

vývoje. Důležité je, aby se učitelé i rodiče vyvarovali přehnaných reakcí na dočasné neúspěchy. Podpora realistického a pozitivního sebehodnocení pomáhá žákům vnímat chyby jako příležitost k růstu (Vágnerová, 2012).

Emoční vývoj žáků mladšího školního věku hraje zásadní roli při formování jejich schopnosti zapojit se do autonomního hodnocení. Větší emoční stabilita, rozvoj empatie a schopnost regulovat emoce umožňují žákům nejen lépe přijímat zpětnou vazbu, ale také objektivně hodnotit výkon svůj i svých vrstevníků.

Autonomní hodnocení je úspěšné tehdy, pokud si žáci osvojí pozitivní přístup k sebehodnocení, realistické vnímání vlastních schopností a dovednost konstruktivní reflexe. Proto je klíčové, aby učitelé vytvářeli prostředí podporující emoční stabilitu, učili žáky pracovat se zpětnou vazbou a rozvíjeli jejich schopnost vnímat vlastní pokrok.

I když je období mladšího školního věku považováno za období latence dle Orel et al. (2016), dochází zde k zásadním změnám v emočním vývoji, které ovlivňují autonomní hodnocení.

3.5 Sebepojetí žáka mladšího školního věku ve vztahu k autonomnímu hodnocení

S problematikou autonomního hodnocení úzce souvisí rozsáhlá teorie zabývající se sebepojetím žáka. V centru této práce sice stojí žák mladšího školního věku v procesu autonomního hodnocení, avšak pro komplexní pochopení daného tématu je nutné nejen tyto procesy a jejich vliv na žáka definovat, ale zaměřit se i na roli osobnosti jedince v celém hodnoticím procesu.

V praktickém životě hraje významnou roli osobní identita (Erikson, 2015). Teorií „já“ a osobností se zabývala řada psychologů a v současnosti tvoří tyto poznatky rozsáhlou sítí teoretických konceptů. V souvislosti s teorií „já“ a procesem sebehodnocení je důležité zmínit termín sebesystém (Výrost et al., 2019), který se skládá ze tří složek. Kognitivní složkou je sebepojetí, emoční složkou je sebehodnocení a konativní složkou je seberegulace. Tyto tři konstrukty dohromady tvoří jáství jedince.

Sebepojetí je složitý psychologický konstrukt s významným dopadem na osobnost (Thorová, 2015). Blatný (2010) ho definuje jako souhrn hodnotících soudů o sobě samém. Ve školním prostředí se sebepojetí projevuje jako způsob, jakým žák vnímá sám sebe

ve srovnání s vrstevníky v jednotlivých vyučovacích předmětech (Mertin & Krejčová, 2012).

Žákům prvního stupně základní školy roste celková komplexnost sebepojetí – stále více reflektují názory spolužáků, učitelů i rodičů a přikládají jim velkou váhu, což se následně odráží v jejich chování, postojích i vnímání sebe samých (Blatný, 2017). V této souvislosti je důležité zmínit, jak lze sebepojetí žáků ve školním prostředí ovlivnit a jak jej může učitel diagnostikovat. Pro žáky 4. a 5. ročníku základní školy je možné využít dotazník SPAS, který vytvořili Boersman a Chapman v roce 1979 a pro českou populaci jej standardizovali Matějček a Vágnerová v roce 1987. Tento nástroj poskytuje informace o šesti základních škálách: matematika, čtení, psaní, sebedůvěra, pravopis a obecné schopnosti (Svoboda et al., 2009).

V návaznosti na teorii sebesystému je zřejmé, že sebehodnocení a sebepojetí jsou úzce propojeny. Sebehodnocení hraje ve výchovně-vzdělávacím procesu klíčovou roli, neboť významně ovlivňuje sebepojetí žáka. Pokud je sebehodnocení vyvážené, dochází u žáka k posílení důvěry ve vlastní schopnosti. Naopak nízké sebehodnocení se může projevit nejistotou, úzkostí, negativními očekáváními a celkově nižší sebedůvěrou. V takovém případě je na učiteli, aby žáka podpořil a pomohl mu rozvíjet pozitivní sebepojetí – zejména prostřednictvím realistických a individuálně přizpůsobených požadavků (Výrost et al., 2019).

Učitelé se však mohou nevědomky dopouštět chyb, které mohou mít negativní dopad na sebepojetí žáků. Holeček (2015) identifikuje několik zásadních faktorů, které mohou negativně ovlivnit vnímání žákovy identity a jeho vztah ke školnímu hodnocení. Mezi ně patří: **Golemův efekt** – negativní očekávání učitele, které vede ke snížení výkonu žáka. **Pygmalion efekt** – pozitivní očekávání učitele, které může zlepšit výkon žáka. **První dojem** – učitel si na základě prvního setkání vytvoří pevný názor na žáka, který pak může ovlivnit jeho budoucí hodnocení. **Haló efekt** – učitelovo hodnocení žáka je ovlivněno jedním dominantním rysem (například dobrým chováním nebo naopak drobným prohřeškem), což zkresluje celkový úsudek o jeho schopnostech. **Chyba centrální tendence** – učitel nevyužívá plnou škálu hodnocení, ale hodnotí všechny žáky průměrně. **Projekce** – učitel přenáší své vlastní vlastnosti či zkušenosti na žáka, čímž může zkreslit hodnocení. **Chyba v přísnosti** – učitel hodnotí buď příliš shovívavě, nebo naopak přehnaně přísně, čímž ovlivňuje motivaci žáků.

Tyto faktory mohou zásadně ovlivnit nejen žákovo sebepojetí, ale i jeho vztah ke vzdělávání, motivaci a sebevědomí. Proto je důležité, aby si učitelé byli při hodnocení žáků vědomi těchto rizik a snažili se jim předcházet.

3.6 Shrnutí teoretické části práce

Význam shrnutí teoretické části práce je v ucelení vztahu mezi jednotlivými kapitolami, jejichž obsah vymezuje teoretický podklad celého výzkumu. Teoretická část práce byla koncipována jako ucelený příběh, který postupně prohlubuje a rozvíjí důležité aspekty tématu autonomního hodnocení žáků mladšího školního věku.

Na samém počátku byly představeny základní charakteristiky školního hodnocení jako významné součásti vzdělávacího procesu, přičemž důraz byl kladen na jeho objektivitu, validitu a jednotlivé funkce, které sehrávají klíčovou roli ve vzdělávání žáků. Tyto informace postupně vedly k pochopení autonomního hodnocení jako specifického typu školního hodnocení, které staví samotného žáka do aktivní role hodnotitele.

Následně bylo autonomní hodnocení detailněji rozpracováno, přičemž důležitou součástí se stalo vrstevnické hodnocení, sebehodnocení, stanovování vlastních cílů a kritérií či poskytování zpětné vazby. Tento typ hodnocení klade větší odpovědnost na samotné žáky, čímž posiluje jejich schopnost sebereflexe a podporuje jejich aktivní zapojení do vlastního procesu učení. V souvislosti s tím byly představeny techniky a nástroje, které učitelům pomáhají tento způsob hodnocení efektivně realizovat a které poskytly důležité východisko pro praktickou část diplomové práce.

Dalším krokem bylo propojení autonomního hodnocení s vývojovými aspekty žáků mladšího školního věku, kteří jsou hlavní cílovou skupinou této práce. Teoretické poznatky ukázaly, že rozvoj autonomního hodnocení je výrazně ovlivněn emoční inteligencí žáků, jejich sociálním vývojem, morálním uvažováním či celkovou úrovní jejich poznávacích procesů. Bez porozumění těmto vývojovým aspektům by mohlo být zavádění autonomního hodnocení pro učitele obtížné, případně by mohli dojít k mylným závěrům o nemožnosti jeho efektivní realizace.

Veškeré teoretické poznatky mě motivovaly k realizaci vlastního výzkumu, který by mohl přinést užitečné informace pro učitele, kteří chtějí autonomní hodnocení zařadit do své výuky na prvním stupni základní školy.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Celou teoretickou část diplomové práce provází téma autonomního hodnocení na 1. stupni ZŠ, se zaměřením na sebehodnocení a vrstevnické hodnocení (viz kap. 2) a na specifika žáka mladšího školního věku, která s implementací autonomního hodnocení úzce souvisejí (viz kap. 3) a ovlivňují jak úspěšnost jeho aplikace, tak celkový průběh hodnocení. Cílem praktické části je tyto klíčové oblasti podrobněji prozkoumat.

Výzkum, který je součástí empirické části práce navazuje na předložený teoretický rámec. Vzhledem k danému tématu byl použit kvalitativní výzkumný design. Výzkum realizovaný v rámci dané práce se soustředí na možnosti zapojení žáků mladšího školního věku do procesu hodnocení na 1. stupni ZŠ, které byly podrobně zkoumány prostřednictvím přímého pozorování a polostrukturovaných focus groups.

Podstatou kvalitativního výzkumného designu, který byl zvolen pro daný výzkum, je důkladná analýza dat, která byla získána jeho provedením, nikoli jejich kvantifikace, jak je tomu u kvantitativního výzkumu (Skutil, 2011). Daný design se jeví jako vhodný pro užití v souvislosti s autonomním hodnocením žáků na prvním stupni základní školy, z důvodu jeho charakteristických rysů, mezi které (Hendl, 2023) řadí proniknutí do dané problematiky přímou účastí se skupinou či jednotlivcem, popsání přímých či nepřímých pravidel, které se týkají zkoumaného jevu a popsání či zdůvodnění jednání jedinců či skupin.

V dané kapitole práce nejdříve uvedu výzkumné cíle a otázky. Dále se budu věnovat popsání výzkumných participantů, etickým aspektům a metodám výzkumu. Poté již uvedu podrobné informace o způsobu získávání dat, analýzu a interpretaci výzkumných zjištění. V závěru práce se budou nacházet výsledky výzkumu a diskuse s limity výzkumu.

4.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavní výzkumný cíl:

- Odhalit, jaké jsou možnosti zapojení žáků do procesu hodnocení na 1. stupni ZŠ.

Dílčí výzkumné cíle:

- Popsat, jaký význam žáci na 1. stupni ZŠ přikládají zapojení do procesu hodnocení.
- Odhalit, za jakých podmínek dochází k zapojení žáků do procesu hodnocení na 1. stupni ZŠ.

- Zjistit, jaká kritická místa žáci popisují při uplatňování autonomního hodnocení na 1. stupni ZŠ.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké jsou možnosti zapojení žáků do procesu hodnocení na 1. stupni ZŠ?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaký význam žáci na 1. stupni ZŠ přikládají zapojení do procesu hodnocení?
- Za jakých podmínek dochází k zapojení žáků do procesu hodnocení na 1. stupni ZŠ?
- Jaká kritická místa žáci popisují při uplatňování autonomního hodnocení na 1. stupni ZŠ?

4.2 Popis výzkumného vzorku

Při sestavování vzorku participantů pro daný výzkum jsem postupovala s ohledem na téma diplomové práce, přičemž jsem záměrně navazovala na zkoumaný problém. Abych mohla co nejlépe proniknout do problematiky aktivního zapojení žáků do procesu hodnocení na prvním stupni základní školy, bylo nezbytné vybrat školy, které ve svém Školním vzdělávacím programu (ŠVP) uvádějí uplatňování vrstevnického hodnocení, sebehodnocení, slovního hodnocení a dalších alternativních metod hodnocení. Po důkladném prostudování ŠVP základních škol ve Zlínském kraji jsem oslovila tři základní školy, které odpovídaly kritériím mého výzkumu.

Základní škola A

První základní škola je situována ve Zlínském kraji. Školu navštěvují žáci 1.-9. ročníku základní školy. Základní škola si zakládá na vlídném přístupu k rodičům a všem zaměstnancům a společně tvoří příjemnou atmosféru.

Základní škola B

Druhá základní škola je soukromá a je situována ve Zlínském kraji. Školu navštěvují žáci 1.-9. ročníku základní školy. Škola disponuje přátelským přístupem a učitelé směřují k podpoře individuality každého žáka. Na škole jsou zřízeny třídy, v nichž se společně vzdělávají žáci 1.–2. ročníku a 3.–5. ročníku.

Základní škola C

Třetí základní škola je situována ve Zlínském kraji a je inovativního rázu. Školu navštěvují žáci 1. – 9. ročníku základní školy. Žáci společně s učiteli se podílejí na chodu školy a tvorbě bezpečného prostředí.

Po konzultaci s ředitelkami těchto škol jsem byla zařazena do příslušných tříd, kde se vzdělávají žáci prvního stupně základní školy. Záměrně jsem požádala ředitelky oslovených základních škol, aby mi umožnily realizovat výzkum s žáky 4. a 5. ročníku. Tito žáci podle Adlerové et al. (2019) již disponují schopností reálně posoudit vlastní dovednosti a porovnat je s výkony ostatních. Umějí přemýšlet kriticky a využívat logické úvahy, což má pozitivní dopad na jejich sebedůvěru. Rovněž lépe vnímají názory druhých, začínají naslouchat a adekvátně na ně reagovat, což se promítá i do jejich schopnosti poskytovat a přijímat zpětnou vazbu.

Přehled o účastnících výzkumu, kde chlapce označuji jako (CH) a dívky jako (D), včetně informací o jejich pohlaví a aktuálním ročníku, je uveden v tabulce 1.

Tabulka 1 *Přehled participantů výzkumu*

Číslo FG	Počet participantů	Pohlaví	Ročník
1.	3	3 CH	4. a 5. ročník
2.	4	2 CH a 2 D	4. a 5. ročník
3.	3	1 CH a 2 D	4. ročník
4.	4	2 CH a 2 D	4. a 5. ročník
5.	4	4 CH	4. a 5. ročník
6.	4	2 CH a 2 D	4. a 5. ročník
7.	6	4 CH a 2 D	5. ročník
8.	4	2 CH a 2 D	5. ročník
9.	4	2 CH a 2 D	5. ročník

(zdroj: vlastní)

V rámci realizace výzkumu bylo nutné splnit klíčové etické požadavky. Bylo nezbytné získat informované souhlasy od zákonných zástupců žáků, jak doporučuje Gavora (2010). Zákonní zástupci byli o výzkumu informováni prostřednictvím informovaných souhlasů

(Příloha P I), stejně jako vedení školy a samotní žáci. Důraz byl kladen na zajištění anonymity participantů v souladu s doporučeními Hlad'a (2011), který zdůrazňuje ochranu soukromí účastníků a získaných dat jako klíčový etický aspekt. Ve výzkumu jsem zajistila anonymitu participantů a veškerá data jsou chráněna před zneužitím.

4.3 Výzkumné metody a nástroje

Výběr vhodných výzkumných metod byl podmíněn charakterem zvoleného výzkumného designu a tématem práce. Pro sběr dat byly využity dvě metody: pozorování a focus groups.

První metodou výzkumu bylo **přímé pozorování**, které se ukázalo jako velmi vhodné. Umožnilo mi zjistit, zda žáci na 1. stupni skutečně mají možnost aktivně se zapojit do procesu hodnocení, jak deklarují školy ve svých školních vzdělávacích programech. Zároveň mi poskytlo hlubší vhled do průběhu autonomního hodnocení na vybraných školách.

Pozorování poskytlo celkový přehled a zároveň posloužilo jako výchozí bod pro formulaci otázek do následných focus groups. Během pozorování jsem také identifikovala různé materiály související s hodnocením, které následně sloužily jako pomůcky při diskusích se žáky. Metoda byla realizována jako přímé pozorování, přičemž veškeré zaznamenané informace byly systematicky zapisovány do pozorovacího archu (Příloha P III), což odpovídá doporučením Skutila (2011).

Důležitým aspektem bylo zajistit, aby přítomnost výzkumníka nijak neovlivnila průběh výuky ani chování žáků, jak zdůrazňují Švaříček a Šed'ová (2014). Pozorovací arch (Příloha P III) se zaměřoval na klíčové oblasti, jako jsou: forma hodnocení, organizace hodnocení, spolupráce s učitelem, úroveň samostatnosti žáků, komunikace, práce s chybou, využívané metody hodnocení a kvalita poskytované zpětné vazby.

Součástí archu byl také stručný popis vyučovací hodiny a prostor pro zaznamenání jevů, které se ukázaly jako podstatné pro další část výzkumu. Cílem bylo zjistit nejen míru zapojení žáků do hodnocení, ale také popsat konkrétní průběh tohoto procesu na vybraných školách.

Druhou metodou byla **metoda focus groups**, která následovala po realizaci pozorování a sběru potřebných dat. Tato metoda byla zvolena především díky možnosti skupinové interakce, která je klíčová z hlediska zkoumaného fenoménu vrstevnického hodnocení. Při něm interakce hraje významnou roli, neboť umožňuje žákům vzájemně se inspirovat

(Eger & Egerová, 2022). Žáci často reagovali na výroky svých spolužáků, což přineslo hlubší vhled do problematiky, než by tomu bylo při individuálních rozhovorech. Tento jev zároveň umožnil identifikovat rozdílné pohledy účastníků na zkoumanou problematiku, což považuje Morgan (2001) za jednu z výhod realizace focus groups.

Téma focus groups jsem já, autorka diplomové práce, vždy na začátku hodiny krátce představila. Sestavování skupin probíhalo na základě informovaných souhlasů zákonných zástupců (Příloha P I) a po dohodě s učitelkami daných tříd, které mi poskytly cenné rady. Složení skupin odpovídalo doporučením Ravitche a Carla (2021), tedy 4–6 žáků na skupinu, což umožnilo dostatečně podrobnou diskusi, aniž by docházelo k její fragmentaci. V některých případech bylo nutné vytvořit menší skupiny (3 žáci), a to kvůli omezenému počtu získaných souhlasů.

Před realizací bylo nutné připravit základní okruhy a otázky (Příloha P II) a zajistit vhodné prostředí. Focus groups probíhaly ve třídách, kde se žáci cítili přirozeně a komfortně, což je v souladu s doporučeními (Švaříček & Šedřová, 2014). Role moderátora byla klíčová – otázky byly předem promyšlené a strukturované na základě teoretických poznatků této práce. Focus groups probíhaly polostrukturovanou formou, jak doporučují Gulová a Šíp (2013), což umožnilo flexibilní reakci na průběh diskuse a případné rozšíření témat podle aktuální dynamiky skupiny. Focus groups probíhaly po jednotlivých fázích. Jednalo se o zahájení, úvodní diskusi, jádro diskuse a ukončení diskuse. Na základě pozorování jsem věděla, že většina žáků je již zběhlá ve sdělování informací. Dokázali přirozeně odpovídat na pokládané otázky a rozvíjet konverzaci. Žáci se snažili reagovat i na sebe navzájem.

Při přípravě otázek jsem dbala na jejich srozumitelnost a věkovou přiměřenost, aby byly žákům blízké a vedly k otevřené diskusi. Konkrétní otázky k jednotlivým tématům jsou součástí přílohy této práce (Příloha P II).

Okruhy otázek pro realizaci focus groups:

1. Úvodní otázky
2. Proces sebehodnocení a práce s chybou
3. Proces vrstevnického hodnocení
4. Vliv hodnocení na učení a motivaci
5. Stanovení cílů jako součást procesu hodnocení
6. Oblasti – na základě pozorování

7. Závěr

4.4 Vstup do terénu, harmonogram výzkumu

Výzkumné šetření byl realizováno v období listopad 2024–únor 2025.

Komunikace s ředitelkami či učitelkami zúčastněných škol započala již v měsíci květnu roku 2024, kdy jsme se prostřednictvím emailové komunikace společně dohodly na umožnění realizace.

V měsíci září 2024 jsem absolvovala první schůzky s ředitelkami základních škol, kde jsem sdělovala informace týkající se průběhu výzkumného šetření, současně byly ředitelkám a učitelkám předány informované souhlasy pro žáky.

Nejprve bylo nutné se domluvit na konkrétních termínech pozorování. Pozorování probíhalo ve třídách, kde byly později realizovány ohniskové skupiny. Celkově jsem skupiny žáků pozorovala 15 vyučovacích hodin v různorodých předmětech. Podstatné bylo, abych získala potřebné základní informace vazující se k tématu dané práce. Realizace pozorování byla zásadní pro doplnění otázek do focus groups.

Po získání informovaných souhlasů a po realizaci pozorování byly provedeny na příslušných školách focus groups. Celkově bylo realizováno 9 focus groups. Realizace probíhala vždy na základě domluvy se základními školami. Počet focus groups na každé škole odpovídal počtu informovaných souhlasů a zároveň jsem se řídila doporučením Ravitche a Carla (2021), tudíž na jedné základní škole proběhly 3 focus groups, na druhé základní škole proběhly 2 focus groups a na třetí základní škole proběhly 4 focus groups. Každá z focus groups se vyznačovala časovou dotací od 30 do 45 minut. Průběh a délka realizace se odvíjela od počtu žáků. Žáci měli k dispozici materiály, které se týkaly tématu diplomové práce a sloužily jim také jako opora při diskusi. Po realizaci všech focus groups a nasycení dat jsem mohla přistoupit k analýze.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Záznamy z realizovaných focus groups jsem průběžně přepisovala do textové podoby v prostředí programu Microsoft Word. Po dokončení přepisů jsem se zaměřila na jejich analýzu prostřednictvím techniky otevřeného kódování, která mi umožnila odhalit hlavní témata a významové jednotky v textu (Hendl, 2023). Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) se jedná o efektivní způsob, jak analyzovat text a rozkrýt jednotlivé významové jednotky. Texty jednotlivých ohniskových skupin jsem nejdříve rozdělila na jednotky, které jsem pojmenovala kódy, se kterými jsem nadále pracovala. Analýzu dat jsem prováděla v programu Microsoft Excel, kde jsem měla vytvořený sloupec pro kód, obsah kódu, kategorii a podkategorii a lokaci kódu v přepisu rozhovoru. Jednotlivé kódy jsem v MS Excel následně rozčlenila postupně do kategorií a poté do podkategorií dle významu.

Průběh kódování byl značně obtížný, některé informace z přepisů se začaly opakovat, tudíž jsem k nim přiřadila již vytvořené kódy. Proces kódování probíhal v několika etapách. Nejprve jsem provedla základní kódování všech rozhovorů, které jsem měla k dispozici. K jednotlivým kódům jsem se následně opakovaně vracela, přehodnocovala je a upravovala tam, kde to bylo vhodné. Po této fázi jsem přistoupila ke kategorizaci – vytvářela jsem kategorie, které jsem v průběhu práce různě modifikovala a případně přejmenovávala. V další části jsem rozdělila kódy v rámci jednotlivých kategorií do podkategorií. Mezi kategoriemi a podkategoriemi jsem se pak snažila hledat vzájemné vztahy a souvislosti (Hendl, 2023). Výsledkem analýzy bylo šest významových kategorií, z nichž některé obsahovaly 1 až 4 podkategorie. Souhrnný přehled všech kategorií spolu s příklady konkrétních kódů uvádím v tabulce 2.

Tabulka 2 Přehled kategorií a kódů

Významové kategorie	Podkategorie	Ukázka kódů
Můj pohled na věc	Myslím si o tom něco jiného... Jak se při tom cítím... Komu věřím...	<i>Logicky je lepší učitel než já nebo spolužák, neškolské hodnocení, vyjádření nesouhlasu, nelibost vůči autonomnímu hodnocení, nedůvěra ve vlastní hodnocení, pravdivost od učitele, ...</i>

Když hodnotím a jsem hodnocen	Jak hodnotíme... Na co se soustředíme... Kde hodnotíme... Kdy hodnotíme...	<i>Škály, procenta, smajlíci, check listy, sebehodnoticí listy, na papírky, vyjádření spokojenosti s vlastním výkonem, vztahy jako oblast při sebehodnocení, emoční stav, pokroky v cílech, v češtině, týden nebo sekundy jen, rok, pololetí, čtvrtletí, ...</i>
Když na to nejsem sám	Jak pracuji s vrstevníkem... Jak naše vztahy ovlivňují hodnocení... Jakou roli má můj učitel...	<i>Vrstevnická pochvala, vrstevnické učení, doporučení do budoucna od vrstevníka, nedůvěra ve spolužáka, jestli kamarádíme, strach ze zranění druhých, potvrzení učitelkou, ...</i>
Co říkám a co slyším	Jak to říkat... Jak reaguji... Jak to neříkat...	<i>Vysvětlit/ ne křičet, doporučení do budoucna, ocenění a doporučení, vyhovění vrstevnické zpětné vazbě, vrstevník řekne že jsme hloupí, když tam máme chybu, nejen posouzení výkonu, ...</i>
Co zajišťuje úspěšnost hodnocení	Když to nejde podle plánu...	<i>Přiznání chyby, potřeba doporučení na zlepšení, podhodnocení vlastního výkonu, strach říci sebehodnocení, nevím, co hodnotit kvůli nezkušenosti, ...</i>
Vidím v autonomním hodnocení smysl		<i>Sebeuvědomění si pokroku, chyba se stala přítelem, díky sebehodnocení mám méně stresu, sebeuvědomění silných a slabých stránek, ...</i>

(zdroj: vlastní)

Nyní představím jednotlivé kategorie a podkategorie. Při popisu se opírám nejen o data získaná z rozhovorů, ale také o data z pozorování, která byla realizována.

5.1 Můj pohled na věc

První kategorie provedeného výzkumu nese název „**Můj pohled na věc**“. Tato kategorie zachycuje zejména to, jak žáci konceptualizují autonomní hodnocení.

Nejprve bych ráda vyzdvihla, jakým způsobem žáci vnímají pojmy sebehodnocení či vrstevnické hodnocení. Interpretace těchto pojmů se mezi žáky liší. Sebehodnocení je vnímáno jako vnitřní proces, kdy si žák sám hodnotí, co udělal správně či špatně. „*Že vlastně, ty sám uvnitř sebe prostě si řekneš, v čem no, co jsi udělal třeba za nějakou dobu, prostě chyby své (FG1)*“. Mnoho participantů si spojuje definici sebehodnocení už s konkrétním obsahem sebehodnocení: „*Že si řeknu, že to mám hezké (FG6)*“, „*No bud třeba když se nás učitelka zeptá, jak se cítíme, zda to chápeme... (FG9)*“.

V návaznosti na sebehodnocení participanté definují vrstevnické hodnocení jako proces, kdy jsou jejich výkony posuzovány jejich vrstevníky, přičemž většina žáků chápe vrstevnické hodnocení spíše jako hodnocení od kamarádů nebo hodnocení „...ze všech stran nebo něco takového (FG2).“

Pohled žáků na autonomní hodnocení je různorodý. Někteří žáci vnímají autonomní hodnocení, konkrétně sebehodnocení, pozitivně, protože se nemusí spoléhat na někoho jiného. Jak říká jeden z participantů: „*No, no, tak mně se líbí, když se jako ohodnotím sám tak prostě je to takové, že nemusíš nic říkat a prostě jenom v sobě sám si řekneš co je potřeba udělat jinak, co mi jde a nejde a snažím se pak více. Takže nemusíte spoléhat, jak kdyby na ostatní (FG1)*“. Možnost zapojit se do hodnocení je pro žáky důležitá, protože jim to umožňuje zahrnout do hodnocení svůj vlastní názor: „*Je to důležité, protože tady máme možnost zahrnout vlastní názor (FG4)*“. Tento pozitivní pohled na autonomní hodnocení je podpořen i argumentem, že žáci znají svoji osobnost lépe než kdokoli jiný, kdo by je hodnotil: „... protože znám svoji vlastní osobnost lépe než někdo z nich (FG4).“

Při vrstevnickém hodnocení žáci zmiňují podobná pozitiva jako při sebehodnocení. Jak uvádí jeden z žáků: „*Spolužák, protože ví, jak jsme to dělali a zná mě možná lépe jak paní učitelka (FG9)*“. Důležitost autonomního hodnocení dle žáků tkví v lepším vypořádávání se s pracovními záležitostmi v budoucnu. Dokladem je například následující výrok: „*Asi jo všechno, podle mě je to dobré do budoucna, že člověk se dokáže ohlížet za svými chybami, třeba v práci, když je.... (FG1)*“.

Na začátku se žákům obtížně provádělo sebehodnocení, což potvrzují některé výpovědi, které ukazují, že se žáci s tímto procesem setkávali poprvé a vyžadovali čas

na pochopení způsobu, jak hodnotit svůj výkon. Jak uvádí jeden z participantů: „*No bylo to zvláštní, já první vůbec nevěděl, co dělat nebo jak to popsat, až časem prostě víte, co asi tak máte říci (FG5).*“

Tento proces se pro ně stal snazší s rostoucími zkušenostmi a znalostmi, což naznačuje, že schopnost sebehodnocení je dovednost, kterou si žáci rozvíjejí časem, jak dokazuje daný výrok: „*...a potom vlastně postupem času už se vlastně zlepšujeme (FG2).*“

Na tuto kategorii je navázaná podkategorie, která nese název „**Myslím si o tom něco jiného...**“ Podkategorie reprezentuje postoje žáků k autonomnímu hodnocení, které se liší od těch již zmíněných. Nabývají spíše negativního rázu. Považuji za důležité dané negativní postoje uvést, jelikož se liší od zkoumaného vzorku a prohlubují problematiku diplomové práce. Prvním postojem je upřednostnění učitele před sebou či spolužákem. Jako argument žák uvádí: „*Spíš někdo jiný, protože hmm, já to mám takové, že, co potřebuju, že potřebuju se vidět trochu jak když z více úhlů pohledu. Hmm, a je pro mě lepší, když mě hodnotí, tak jakože logicky někdo jiný, třeba učitel (FG1).*“ Druhým postojem je považování autonomního hodnocení spíše za neškolské: „*A někdy je to zase jako takové, jak kdyby, že to není tak jak kdyby prostě spíš školské no (FG2).*“ Třetím postojem spadající pod danou podkategorii je upřednostnění učitele, kdy hlavními důvody je důvěra v učitele a jemný přístup učitelů. Uvedené důvody je možné podložit jednotlivými výroky: „*Je lepší paní učitelka, když je to kamarád, tak je to takové trochu nejisté, ale když je to učitel, tak člověk mu vlastně důvěřuje (FG1).*“ „*Protože učitelka je k tomu prostě taková, že nám to řekne tak lehce prostě, nevím no, že to umí říct jemněji, než vlastně ti spolužáci (FG2).*“

Další podkategorie nese název „**Jak se při tom cítím...**“ Podkategorie se zaměřuje na vyjádření subjektivních emočních reakcí žáků na proces autonomního hodnocení. Výroky reflektují, jak se žáci cítí při sebehodnocení či přijímání zpětné vazby od vrstevníků. Z odpovědí participantů jsou patrné jak negativní, tak pozitivní pocity. Mezi odpověďmi se vyskytuje pocit strachu a nejistoty ze sebehodnocení: „*Vždycky se bojím. Protože si první řeknu, že to bude v pohodě, ale pak to není v pohodě (FG7).*“ Další negativní emoci je pocit hlouposti po vrstevnickém hodnocení: „*Já se naopak cítil blbě, když mi někdo řekl, že to mám špatně (FG8).*“ Na druhou stranu někteří participanté zmiňují i pozitivní emoce: „*Je to super, motivuje nás to (FG8).*“ Jednou z pozitivních emočních reakcí, bylo přijímání hodnocení s jistou odlehčeností, tedy že žákovi nepůsobí příliš velký stres či zátěž, daná odlehčenost může být mnohdy interpretována jako projev sebedůvěry: „*Ale někdy si to neberu tak vážně (FG3).*“

Poslední podkategorií je „**Komu věřím...**“ Tato podkategorie se zaměřuje na to, komu žáci věří při procesu autonomního hodnocení. Hlavním cílem je odhalit, jaké zdroje zpětné vazby jsou pro ně nejdůležitější a proč jim důvěřují více či méně. Z rozhovorů vyplývá, že žáci se dělí v preferencích mezi hodnocením od učitelky a vrstevnickým hodnocením.

Participantů často uvádějí, že větší důvěru mají, když je hodnocení poskytováno učitelkou. Například žáci uvedli: „*Ale když je to učitel, tak člověk mu vlastně důvěřuje (FG1).*“ „*Učitel, protože je dospělý (FG8).*“ Tyto výroky poukazují na to, že autoritativní postavení učitele, jeho odborné znalosti a zkušenosti jsou vnímány jako záruka objektivnosti a spravedlivosti.

Na druhou stranu se objevují i výroky, které poukazují na určitou nedůvěru vůči vrstevnickému hodnocení. Někteří žáci vyjadřují, že když je hodnocení poskytováno kamarádem či vrstevníkem, může být příliš ovlivněno osobními vztahy. Výroky „*Někdy se stane, že se vlastně vysmějou, nebo vlastně jsou takoví, jako ne tak jemně jako učitelka (FG2).*“ „*Když je to kamarád, tak je to takové trošku nejisté (FG1).*“ odhalují, že zpětná vazba od vrstevníků může být vnímána jako méně objektivní. To ukazuje na důležitost sociálního kontextu – osobní vztahy, přátelství a rivalita mají přímý vliv na to, jak žák hodnotí kvalitu poskytnuté zpětné vazby.

Důvěra v hodnocení je proto klíčovým faktorem, který ovlivňuje nejen výsledky sebehodnocení, ale i celkovou motivaci žáka. Pokud žák věří, že zdroj zpětné vazby je objektivní a konstruktivní, je pravděpodobnější, že si sám dokáže přesně zhodnotit svůj výkon a přistoupit k dalšímu zlepšování. Naopak, pokud se objeví nedůvěra – zejména u vrstevnického hodnocení – může to vést k tomu, že žák odmítá přijímat rady nebo se dokonce cítí znechucený, což negativně ovlivňuje úspěšný proces autonomního hodnocení. Nedůvěra při vrstevnickém hodnocení by mohla plynout ze vztahů v dané třídě, či celkového klimatu.

Výzkumná zjištění ukazují, že pohled žáků na autonomní hodnocení je do značné míry ovlivněn koncepcí tohoto procesu, která je sestavována učitelem, ale taktéž do toho může vstupovat jistá osobní preference žáka či subjektivní zkušenost. Odlišný přístup žáků k procesu autonomního hodnocení se promítne i do jejich motivace, což následně ovlivní nejen kvalitu provedeného hodnocení, ale i jejich ochotu reflektovat výkon s vrstevníky.

5.2 Když hodnotím a jsem hodnocen

Tato kategorie se zaměřuje na samotný proces autonomního hodnocení, tedy na to, jak žáci aktivně přistupují ke svému sebehodnocení a zároveň přijímají hodnocení od ostatních. Kategorie reflektuje, jaké metody, techniky a nástroje žáci využívají k tomu, aby objektivně zhodnotili svůj výkon či výkon druhých a identifikovali oblasti, na kterých je potřeba se dále zlepšovat. Dále se v dané kategorii podrobněji zabývám tím, v jakých předmětech dochází k autonomnímu hodnocení, při jaké práci či v jakém časovém intervalu. Obsah dané kategorie je členěn celkově na čtyři podkategorie, které blíže představím.

První podkategorie je „**Jak hodnotíme...**“, která se zabývá tím, s jakými technikami se žáci setkávají při procesu autonomního hodnocení a jaké různé nástroje při tom používají. Nejhojněji užívanou technikou, kterou participanti zmiňují jsou škály, jež fungují na principu znázornění míry pokroku ve sledované oblasti v nějakém předmětu. Dané škály jsou většinou součástí pracovních sešitů. Dokladem je tento výrok: „*Tam jsou takové škály, ..., jo to se tady pokaždé barví na tu stranu červení nějak do půlky. Pokud mi to šlo napůl a do třičtvrtě, že mi to skoro nešlo (FG1).*“ „*Anebo máme dole ještě takový ty škály v pracovním sešitě (FG2).*“ Při rozhovorech participanti zmínili i jiný způsob využití škál, a to při probíhajících tripartitách, kde na škále zaznamenaná křížek nejdříve žák a potom učitel: „*Tam nejdříve dělám křížek já na škále od červené, což je nejhorší, po zelenou, která je nejlepší (FG3).*“ Následně se při rozhovorech vyskytli také smajlíci či procenta: „*Když máme ty hodiny, nebo ty, když sedíme u stolu a děláme ten český jazyk, tak vím, že říká, že třeba máme si vlastně napsat procenta (FG2).*“ Smajlíci se vyskytovali spíše jako součást testových úloh a pracovních listů: „*A pak jsme ještě měli na pololetí takový pracovní list a tam jsme se mohli sebehodnotit podle smajlíků (FG6).*“ „*Jo z této písemky, jsme zakreslovali smajlíka podle toho, jaký máme pocit z písemné práce (FG6).*“ „*Tam takový smajlíci a vždycky mám tužku a zamaluju smajlíka podle toho, jak si myslím, že se mi to povedlo (FG7).*“ V rámci ústního sebehodnocení žáci zmiňují také „*...palec nahoru, dolů, doprostřed (FG8).*“

Důležitou součástí dané podkategorie považuji sebehodnocení na základě předem stanovených cílů, aby bylo jasné, že se nejedná o náhodné hodnocení, ale o promyšlený proces, který má nějaké cílené výsledky. Cíle, kterých chtějí žáci dosáhnout, si stanovují sami na základě určitých kritérií či na základě obsahu daného předmětu. Jedním z možných způsobů sestavování cílů, je dle metody SMART: „*Ano. Říkáme tomuhle SMART, to jsme se učili. Tomu se všechno říká SMART vlastně a jakože ty napíšeš tady všechny cíle, dle*

daného postupu a potom zpětně se k tomu vrátíš a hodnotíš, co jsi zvládl (FG9).“ Sestavování cílů je důležitou součástí procesu autonomního hodnocení, jelikož učí žáky orientovat se ve vlastním učení a sledovat vlastní pokrok. Učitelé, však mnohdy bohužel nedostatečně kontrolují jednotlivé cíle nebo se jimi zabývají jen nahodile.

Se způsobem, jakým probíhá autonomní hodnocení souvisí také nástroje, které jsou mnohdy důležité, zejména při psané formě hodnocení. Participantů při rozhovorech zmiňovali sebehodnoticí listy, vizuální škály pro tripartity, počítače, check listy, čisté papíry, deník či písemné práce a pracovní sešity. Dokladem jsou některé výroky participantů: *„No že jsme dostali list sebehodnocení... (FG7).“* *„No a taky máme sebehodnoticí listy (FG8).“* *„A někdy si to píšeme do deníku... (FG9).“*

Techniky autonomního hodnocení se liší v závislosti na školní aktivitě nebo fázi hodnocení. Zatímco škály či smajlíci poskytují žákům okamžitou vizuální zpětnou vazbu v každodenním hodnocení, tak hodnocení, které je součástí deníků či tripartit, umožňuje žákům diskutovat své pokroky a cíle s učiteli a rodiči.

Na danou podkategorii navazuje **„Na co se soustředíme...“** Tato podkategorie se zaměřuje na konkrétní oblasti, na které se žáci při autonomním hodnocení soustředí.

Velice hojně se vyskytuje vyjádření *„...dle toho, jak si myslíš, že se ti povedla ta práce (FG4).“* Obsah hodnocení zahrnuje nejen pokrok ve vzdělávacích cílech, ale i specifické oblasti, jako je *„...Řízení a organizace učení (FG3)“* nebo *„...jaké máš vztahy s ostatními (FG4)“*, které jsou součástí sebehodnoticích listů a umožňují žákům reflektovat, jak jejich proces učení, tak sociální aspekty. Mnohdy je obsahem i zaměření na emoční stav žáka či uvědomění si silných a slabých stránek.

Když se zaměřím na obsah tripartit, participantů zmiňují, že zde v rámci sebehodnocení odpovídají *„...jak se nám daří, jak jsme se sebou spokojeni, co říkáme na naše práce a tak (FG1).“* Při vrstevnickém hodnocení se vyskytuje spolupráce ve skupině. Zmiňují: *„...jak se nám pracovalo ve skupině (FG7).“* Při prezentování projektů v rámci skupiny existuje jistá hierarchie obsahu vrstevnického hodnocení a to *„že když hodnotí jeden, tak druhý mlčí, a že nejdříve říkáme ocenění a potom říkáme doporučení (FG3).“* V návaznosti na provádění vrstevnického hodnocení participantů zmiňují, že není nutné se vyjádřit vždy, avšak pokud se vyjádří, tak to učitel vždy ocení. S oceněním či doporučením mají mnohdy žáci obtíže. Z provedeného výzkumu vyplývá subjektivně vnímaná obtížnost některých částí vrstevnického hodnocení. Jeden z participantů uvádí, že *„ocenění je jednodušší (FG3)“*

avšak druhý žák mu v tu chvíli oponoval a vyjádřil se, že „*doporučení je jednodušší (FG3)*“. Daný rozpor naznačuje, že některé aspekty hodnocení vyžadují větší schopnost reflektovat nejen vlastní práci, ale i práci druhých. Z uvedeného vyplývá, že při sebehodnocení se žáci zaměřují především na vlastní pokrok a silné stránky, zatímco při vrstevnickém hodnocení kladou důraz na sociální dynamiku a spolupráci ve skupině. Tato odlišnost ukazuje, jak se žáci potýkají s různými výzvami a jak se autonomní hodnocení stává podstatné nejen pro rozvoj v oblasti učení ale také pro sociální rozvoj.

Pod uvedenou kategorii spadají další dvě podkategorie. Nazvala jsem je „**Kde hodnotíme...**“ a „**Kdy hodnotíme...**“. Patří sem nejen předměty, které žáci zmiňovali v rámci procesu autonomního hodnocení, ale také v jakém časovém horizontu případně proces hodnocení probíhal. Proces autonomního hodnocení většinou provází celý vyučovací proces, výpovědi participantů však ukazují na dominanci v některých předmětech, jako jsou „...*tělocvik a výtvarka (FG5)*“, „...*matematika (FG5)*“ či „...*český jazyk (FG2)*“. Participantů uvádějí konkrétní předměty, jelikož si na ně vzpomněli v souvislosti s mými dotazy v průběhu rozhovoru. Předmět byl vždy vázán na nějakou zkušenost, kterou jim proces autonomního hodnocení přinesl. V českém jazyce participantů nejčastěji používají škály, přičemž jeden z nich zmínil tento předmět v souvislosti s dřívějším podhodnocováním vlastního výkonu. V matematice zmiňovali pětiminutovky a zlepšení jejich výkonu po radě svého vrstevníka. Ve výtvarce poukazují na vrstevnické hodnocení výtvaru.

S autonomním hodnocením se žáci setkávají také na tripartitách, které probíhají, dle žáků jednou za měsíc. Jsou zde patrné rozdíly mezi vrstevnickým hodnocením a sebehodnocením. Zatímco sebehodnocení probíhá téměř každý den, tak při vrstevnickém hodnocení participantů zmiňují „...*není to zase až tak časté, jakože někdy se k tomu vyjadřujeme (FG1)*“. Dále participantů explicitně zmiňují „...*na pololetí (FG7)*“. Autonomní hodnocení se obvykle realizuje v průběhu několika minut či týdnů. Denní sebehodnocení umožňuje žákům pravidelně reflektovat své pokroky a okamžitě reagovat na případné nedostatky, což podporuje jejich průběžnou sebereflexi a také motivaci. Při hodnocení, které se vyskytuje méně často se zaměřují spíše na komplexnější reflexi, která například zahrnuje i účast rodičů. S časovým intervalem hodnocení mají ale mnohdy žáci obtíže, jelikož dle jejich slov po nich učitelé někdy vyžadují sebehodnocení příliš pozdě a oni si své chyby ani průběh dané práce nepamatují, následkem čehož jsou pak provedená sebehodnocení značně zkreslená. Jak dokazuje daný výrok: „*Zároveň si myslím, že někdy když to děláme už dlouho*

po té práci, že nevíme, jak se ohodnotit, či co zlepšit, protože už si to nepamatujeme a je to dávno (FG2).“

Z informací uvedených v této kategorii lze usoudit, že žáci v rámci zapojení do procesu hodnocení využívají různé techniky a nástroje. Tyto nástroje umožňují reflexi různých aspektů hodnocení, přičemž k tomu dochází v různých časových intervalech a předmětech. Žáci tedy hodnotí nejen vlastní pokrok, ale i oblasti, které potřebují zlepšit, v závislosti na konkrétní metodě hodnocení a četnosti hodnocení v jednotlivých předmětech.

5.3 Když na to nejsem sám

Kategorie „**Když na to nejsem sám...**“ se zaměřuje na to, jak při procesu autonomního hodnocení dochází k interakci nejen tedy s učitelem ale i s vrstevníkem. Danou kategorií jsem vyčlenila zvlášť, jelikož interakce je, dle mého názoru, faktorem prostupujícím skrze celý proces autonomního hodnocení a do značné míry ovlivňuje nejen celistvé vnímání autonomního hodnocení žákem, ale také jeho úspěšnost.

V první řadě je vhodné zdůraznit pozitivní aspekty interakcí s vrstevníky, které vyplynuly z focus groups a jsou zachyceny v podkategorii „**Jak pracuji s vrstevníkem...**“. Vzájemná pomoc při nesnázích vede žáky ke zlepšení jejich procesu učení; jak uvádí participant: „...a něco mě aj naučil (FG1).“ Vrstevníci jsou důležití také jako zdroj motivace, jelikož pochvala od někoho, kdo je na stejné úrovni a prochází si stejným procesem, je pro některé participanty bližší než pochvala od učitele. Žáci při procesu učení hojně využívají nejdříve vrstevnické pomoci a až poté se obrací na pomoc od učitele; dokladem toho je následující výrok: „...když si nevíme rady, tak by nám to měl první vysvětlit spolužák, kterého požádáme o radu a až pak učitelka (FG2).“

Součástí procesu autonomního hodnocení je také práce s chybou, její přijetí či odmítnutí může ovlivnit jeho průběh. Silné přátelské vztahy mohou vést k tomu, že proces hodnocení by mohl být méně objektivní či mít vtipný charakter, jelikož se vrstevníci snaží o odlehčení. Dokladem je daný výrok: „...když to je kamarád tak mi přijde že reagují tak jako, že vás chtějí rozesmát, když tam máte chybu (FG2).“ Participant dále zmiňuje, že se občas bojí podat vrstevnické hodnocení, které by upozorňovalo na chyby „...aby to nezranilo toho druhého (FG8).“

Na jednotlivé aspekty vrstevnické interakce navazuje podkategorie, která nese název „**Jak naše vztahy ovlivňují hodnocení...**“. Vrstevnická interakce přináší i negativní vlivy

na proces autonomního hodnocení, zejména na vztahy, které v dané třídě panují. Někdy je to právě nezájem učitelů o všechny aspekty, mající vliv na autonomní hodnocení, a které mohou podstatně ovlivnit jeho úspěšnost. Jedním z takových aspektů je právě školní klima či vztahy mezi vrstevníky.

Žáci v rámci otázek zabývajících se vrstevnickým hodnocením zmiňují, že dochází k přijetí hodnotícího závěru jen od „někoho“, jelikož „...někomu třeba nevěří (FG3)“. Nedůvěra ve vrstevníka je v rámci dat z focus groups spojována s výrazem „kamarád“. Někteří participanti hodnotí posudky jako neobjektivní, zejména když je poskytuje někdo, kdo není jejich kamarádem. Takže se objevují výroky jako: „*No spíš, jestli jsme kamarádi a někomu třeba nevěřím (FG3).*“ „*Když se nekamarádíme, pak jako si myslím, že to není pravdivé (FG5).*“ Je dle mého úsudku běžné, že žáci daleko lépe interagují s někým, s kým se přátelí, než s ostatními žáky ve třídě; je to dáno i vývojovým obdobím žáka a jeho sociálním vývojem. Je to však právě učitel, který by měl žákům ukázat, že u úspěšného autonomního hodnocení nezáleží na tom, zda jsme či nejsme kamarádi. Na druhou stranu se v rámci focus groups vyskytl i protipól, kdy žáci zmiňovali, že je úplně jedno, zda jsou nebo nejsou kamarádi: „*To nezáleží, jestli jsme kamarádi nebo nejsme (FG4).*“ Vnímám úzkou souvislost mezi koncepcí autonomního hodnocení v dané třídě a přístupem učitele, který žáky při procesu vrstevnického hodnocení aktivně vede. Pokud učitel s žáky na rozvoji objektivního hodnocení systematicky pracuje a učí je poskytovat zpětnou vazbu bez vlivu osobních vztahů, žáci přirozeně přijímají tento přístup a reflektují jej ve svém hodnocení. Naopak, pokud učitel pouze aplikuje autonomní hodnocení bez důsledného vedení a širšího kontextu, mohou žáci vnímat vztahy jako významný faktor ovlivňující proces hodnocení.

Zkušenosti a vyšší věk žáků přispívají k větší objektivitě hodnocení, protože s postupem času jsou žáci schopni poskytovat zpětnou vazbu bez ohledu na to, zda hodnotí svého kamaráda či spolužáka, se kterým nemají blízký vztah. Přesto však zůstávají vztahy mezi žáky klíčovým faktorem v procesu autonomního hodnocení. V některých případech je proto nezbytné, aby učitel věnoval větší pozornost nejen metodám hodnocení, ale i budování spolupráce ve třídě a nastavování jasných pravidel pro hodnocení.

Na předchozí podkategorii navazuje „**Jakou roli má můj učitel...**“ Z focus groups je zřejmé, že učitel svým vedením žáků při autonomním hodnocení přispívá k plynulému procesu a také k jeho úspěšnosti. V rámci focus groups je patrné, že participanti vnímají roli učitele jako podstatnou součást celého procesu, bez které by nebyl daný proces kompletní. Při sebehodnocení učitel zastává roli „průvodce“, kdy konkrétně ústní forma sebehodnocení

probíhá ve spolupráci s učitelem. Participant vypovídá následující: „*To je to, na co se tě ptají, a to pak píšou dolů (FG9).*“ Daný výrok poukazuje na skutečnost, že učitelé pokládají otázky týkající se jednotlivých oblastí v sebehodnotících listech, žáci na otázky odpoví, slovně sebehodnotí a učitel poté žákovy formulace zapisuje. Někdy je pro žáky obtížné formulovat jisté odpovědi při sebehodnocení, a tudíž se obrací na učitele o pomoc. Učitelka jim neformuluje konkrétní výrok, který by měli zařadit do sebehodnocení, ale pokládá jim návodnou otázku: „*No někdy třeba jsem přišel, že nevím, co tam mám napsat, nebo říci, a ona se zeptala na nějakou otázku (FG6).*“ Při probíhajících tripartitách existuje hierarchie udělování hodnocení, kterou žák popisuje následovně: „*Zaznamenáme křížek podle toho...a až to udělám, tak jde náš učitel a udělá křížek na škále, jak to vnímá on a poté se diskutuje o tom na té tripartitě s rodiči (FG3).*“ Danou hierarchii udělování vnímám jako přínosnou, kdyby totiž jako první hodnotil učitel a až poté žák, docházelo by, z mého pohledu, k ovlivnění žáka, a tudíž by, v některých případech, hodnotil v souladu s učitelem. Při procesu vrstevnického hodnocení jsou žáci motivováni k vyjádření se k práci druhého a „*když vlastně něco řekneš tak je to správně, to oceňuje i učitel (FG9).*“

Z uvedené podkategorie vyplývá, že učitel na prvním stupni ZŠ prostupuje celým procesem autonomního hodnocení. Avšak mnohdy dochází k tomu, že vedení učitelem není pro žáky tak jednoznačné a pochopitelné, či pocítují jisté nedostatky. Jeden z participantů uvádí, že mnohdy „*...člověk neví, co hodnotit, ale třeba protože to úplně nepochopí nebo protože to učitel nějak neřeší (FG2).*“ Pokud učitelé nebudou důsledně uplatňovat jednotlivé kroky při autonomním hodnocení, pomáhat žákům v počátcích a následně i v průběhu procesu, mohlo by být autonomní hodnocení ve výsledku spíše nepřínosné než přínosné.

Tato kategorie ukazuje, jak důležitou roli v procesu autonomního hodnocení hraje učitel, který aktivně usměrňuje a podporuje žáky ve vyhodnocování jejich výkonu či výkonu druhých. Z výše uvedeného vyplývá, že úspěch autonomního hodnocení závisí na mnoha klíčových faktorech.

5.4 Co říkám a co slyším

Tato kategorie se zaměřuje na proces komunikace mezi žáky při autonomním hodnocení, konkrétně na to, jakým způsobem žáci vnímají a interpretují zpětnou vazbu, kterou od ostatních získávají. Kromě toho se zde zaměřuji i na to, jak žáci formulují své vlastní hodnocení, jak se vyjadřují k vlastnímu výkonu a jaká je jejich interpretace, když obdrží zpětnou vazbu od vrstevníka. Tento proces vyžaduje určitou míru sebeuvědomění

a komunikačních dovedností, protože správná formulace hodnocení a porozumění zpětné vazbě mají přímý vliv na úspěch celého procesu autonomního hodnocení. V rámci této kategorie se tak rozebírá nejen to, co žáci říkají ve svém hodnocení, ale i to, jak interpretují a reagují na to, co od ostatních slyší.

První podkategorie nese název „**Jak to říkat...**“ a získaná data ukazují, že při ústním hodnocení žáci sami popisují, jaké formulace by volili. Například jedna z uváděných je: „*Ale. Podívej se tady, tohle máš trochu špatně. Můžeš se na to ještě trochu podívat? (FG1)*“ Tato formulace obsahuje upozornění na chybu a je zakončena otázkou. Žák zde ukazuje, jak vnímá možnost zlepšení, je však na straně učitele, aby žáky vedl procesem a pomohl jim formulovat doporučení, která by ovlivnila žákovy další kroky. V návaznosti na zakomponování doporučení do hodnocení žáci zmiňují, že je také potřeba „...*vysvětlit tu chybu (FG1)*.“

Při vrstevnickém hodnocení projektů se objevují formulace jako: „*Mně se líbilo, jaké si tam měl ilustrace, ale příště bych udělala něco jinak (FG2)*.“ Tato formulace ukazuje, jak pozitivní aspekt, ale také doporučení do budoucna. Učitel v tomto procesu funguje jako průvodce a pobízí žáky, „...*aby řekli ocenění a doporučení (FG9)*.“ a to v požadovaném sledu.

V případě sebehodnocení se žáci vyjadřují podobně. Participant interpretuje sebehodnocení jako „...*dneska si myslím, že se mi to povedlo, ale příště bych se na tom chtěla více zdržet třeba (FG2)*.“ Pokud si žáci nejsou jisti, učitel je k vyjádření nenutí, v případě, kdy se chtějí vyjádřit je učitel samozřejmě podporuje. Jak uvádí jeden žák: „*Nevadí, když nic neřekneš, ale vlastně vyjádření je oceněno, když vlastně něco řekneš tak je to správně, to oceňuje i učitel (FG9)*.“

Celkový proces neprobíhá pouze jednosměrně. Stejně, jak žáci formulují hodnocení, ať už vlastní nebo pro vrstevníka, tak dochází i k reakcím na provedené hodnocení. Tuto problematiku dále zkoumá podkapitola „**Jak reagují...**“. Reakce žáků na pozitivní hodnocení bývají většinou kladné, ale hodnocení, které ukazuje na chyby a dává doporučení do budoucna, může být pro některé žáky obtížně přijatelné. Participant uvádí: „...*vždycky, když mu tam řeknu, že tam má chybu a třeba mu řeknu, že by mohl něco zlepšit. On vždycky neeeeeee, nemám tam chybu nikdy. No a pak. On vždycky, jenom se vždycky naštvě hrozně jo (FG2)*.“ či „...*On se urazil (FG2)*.“ Podobné reakce ukazují, jak obtížné je pro žáky přijmout kritiku a doporučení, což souvisí nejen s jejich emočním vývojem, ale také s nedostatkem zkušeností s pravidelným autonomním hodnocením. Učitel by měl v těchto situacích aktivně

reagovat a vést žáky k jinému způsobu vnímání zpětné vazby – učit je nahlížet na kritiku jako na přirozenou součást učebního procesu a příležitost ke zlepšení.

Bohužel, pozorování ukázala, že učitelé na tyto situace často nereagují nebo je nechávají bez povšimnutí, čímž se žákům nedostává potřebné podpory v rozvoji dovednosti přijímat zpětnou vazbu a efektivně s ní pracovat.

Jedním z určitých aspektů je, že žáci, přijímají zpětnou vazbu, se snaží doporučení hodnotitele vyhovět: „...*udělám to tak, jak by to chtěli (FG4)*“ nebo „...*prostě to respektuju (FG4)*“, ačkoli někdy žáci uvádí, že se ne vždy s hodnocením shodnou: „...*někdy třeba nesouhlasím (FG4)*“.

Pod danou kategorií spadá také podkategorie „**Jak to neříkat...**“, která se zaměřuje na nevhodné formulace při procesu autonomního hodnocení. Žáci v rámci rozhovorů uvádějí, že některé formulace, jako například: „*neříct jenomže jako to je dobře, to je špatně (FG7)*“, považují za neefektivní, protože jim neposkytují žádné další informace o tom, co by mohli zlepšit. Žáci vnímají, že je podstatné, aby hodnocení obsahovalo vysvětlení, proč je něco dobře, proč něco není správně a co mohou udělat pro zlepšení. Z focus groups vyplývá, že v rámci procesu vrstevnického hodnocení se objevují formulace, které žáci považují za nedostatečnou, nicneříkající „...*radu do budoucna (FG2)*“. Participant se shodují, že mnohdy hodnocení postrádá konstruktivní zpětnou vazbu a často se zaměřuje pouze na chybu, čímž se hodnotící proces stává neúplným: „... *tu chybu a vlastně tím to končí a jde se dál (FG2)*.“

Nevhodné formulace v hodnocení mohou mít závažný dopad na motivaci žáků. Výsměch, jak ukazuje následující výpověď: „*řeknou, „jé, hele, ty tam máš chybu, haha, ty jo, ty si tam udělala chybu ježiš no to musíš napravit, to je špatně“ a smějí se tomu (FG2)*“, může žákům způsobit negativní emocionální reakce, které ovlivní jejich ochotu zapojit se do procesu. Tato interakce může nejen snižovat úspěšnost samotného procesu autonomního hodnocení, ale také vytvářet bariéry pro efektivní sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Veškeré nedostatečné formulace poukazují na to, že by zde při procesu autonomního hodnocení mohlo docházet k nedůslednému vedení žáků učitelem.

Pokud proces hodnocení obsahuje takové nevhodné formulace, může to vést k frustraci žáků, která se následně projeví v jejich vzdělávacím procesu. Žáci si mohou začít myslet, že hodnocení nemá žádnou přidanou hodnotu, což může vést k rezignaci žáků na tuto praxi a negativně ovlivnit jejich učení. Na druhé straně, pokud jsou formulace hodnocení

konstruktivní a zaměřují se na zlepšení, mohou žáci tuto zkušenost vnímat jako příležitost pro růst a zlepšení svých dovedností.

5.5 Co zajišťuje úspěšnost hodnocení

Kategorie „Co zajišťuje úspěšnost hodnocení“ navazuje na předchozí kategorie, protože faktory, které žáci zmiňují jako podstatné pro úspěšný proces autonomního hodnocení, vychází z jejich zkušeností s daným procesem, s pomocí učitele a s jednotlivými technikami a nástroji. Tyto faktory, jak je zdůrazněno ve výzkumu, jsou pro žáky klíčové k tomu, aby hodnocení probíhalo efektivně a vedlo k rozvoji jejich dovedností a schopností. Kritéria úspěšnosti představují důležitý vstup do poslední kategorie, kde se soustředíme na význam úspěšného hodnocení pro žáka mladšího školního věku.

Prvním faktorem, který žáci považují za klíčový pro úspěšné hodnocení, je schopnost přiznat si vlastní chyby a selhání. Tento aspekt je vnímán jako důležitý krok k osobnímu rozvoji a zlepšení. Jak dokládá participant: „*A taky je důležité se přiznat (FG1)*.“ I přesto, že pro některé žáky není snadné se přiznat k chybám, uznávají, že tento krok je zásadní pro jejich pokrok a rozvoj: „*...protože pak vím, co zlepšit (FG9)*.“ Tento výrok ukazuje, že žáci si uvědomují, že schopnost přijmout chybu a reflektovat ji, je nezbytným základem pro efektivní hodnocení.

Dalším faktorem je přístup učitele, který významně ovlivňuje úspěšnost procesu autonomního hodnocení. Žáci zmiňují, že pokud učitel při hodnocení stanoví jasné kroky a pravidla, usnadňuje to jejich orientaci v hodnocení. Tím, že je proces dobře strukturovaný, mají žáci jasně stanovený rámec pro to, jak postupovat při hodnocení. Tento proces je vnímán jako systematický, což žákům pomáhá v rozhodování a reflektování vlastních výkonů. Jak uvádí jeden z participantů: „*Jo že si nejdříve řekneme, kde je chyba a až potom ocenění, co jako na tom druhém oceňujeme, jeho práci a potom doporučení (FG2)*.“ Tato struktura hodnocení zajišťuje, že žáci vědí, jakým způsobem mají k procesu přistupovat a co se od nich očekává. Zde je však podstatné zmínit, že ze všech zkoumaných základních škol, dané kroky uplatňovala pouze jedna.

Při sebehodnocení žáci oceňují, když mají dané kroky jasně definované. Participant ve výzkumu uvádějí, že je pro ně snazší reflektovat vlastní výkon, pokud mají na výběr konkrétní otázky nebo oblasti, na které se mohou zaměřit. Jeden z výroků, který tuto situaci popisuje je: „*...co bychom na sobě ocenili a potom co třeba hodnotíme tak, že bychom na tom měli ještě pracovat (FG4)*.“ Tento proces umožňuje žákům zaměřit se na konkrétní

aspekty jejich výkonu, což vede k lepšímu pochopení jejich silných stránek a oblastí pro zlepšení.

Výzkum dále ukázal, že žáci oceňují, když hodnocení probíhá okamžitě, protože jim umožňuje najít řešení v reálném čase. Jak uvedl participant: „*Ale vlastně, když se hodnocení řeší hned, tak člověk se nad ním dokáže líp zamyslet, vždy si to představit a pak je to pro nás lepší, než když se to dělá později (FG1).*“ Žáci preferují okamžité hodnocení, bez jakýchkoli prodlev, protože mají možnost okamžitě reagovat a upravit své kroky. Pokud se hodnocení provádí po delší časové prodlevě, je možné že žáci si již nebudou pamatovat, o co konkrétně šlo, „...*, protože si na to člověk hůř pamatuje (FG1).*“

Bohužel, ne vždy vše probíhá podle plánu, a proces autonomního hodnocení může být ovlivněn různými bariérami, na které se zaměřuje podkategorie „**Když to nejde podle plánu**“. Z výpovědí participantů vyplynulo několik aspektů, které efektivitě autonomního hodnocení brání. Mezi ně lze zařadit počáteční nejasnost, jak dokládá daný výrok: „...*nejdříve je to takové těžší, protože nevím úplně co třeba jako ohodnotit nebo jak se na to podívat a třeba jsem na sebe někdy příliš přísný (FG2).*“ Žáci často vyjadřují zmatení ohledně toho, co mají hodnotit a jak přesně formulovat své hodnocení. Některé výpovědi zdůrazňují nejasnost v o tom, co se vlastně hodnotí a k čemu je hodnocení dobré: „*nevíme, co to znamená, ani nevíme, jestli to máme správně (FG5).*“ Zde vidím jistou souvislost s vedením učitele.

Dalším faktorem je, že na začátku procesu mohou být učitelé nedostatečně připraveni nebo neposkytují dostatečnou pomoc při vysvětlování, jak správně provádět autonomní hodnocení. Bez jasného vedení se žáci mohou cítit ztraceni. Jak uvádí jeden z participantů: „*Někdy si ani nejsem jistá, jestli to dělám dobře, že je lepší, když třeba potom by to doplnila paní učitelka (FG9).*“ Tento výrok naznačuje, že učitelé musí hrát klíčovou roli při vysvětlování a podpoře procesu autonomního hodnocení, aby se žáci cítili jistější.

Dalším problémem je soustředění žáků pouze na chybu místo toho, aby hledali způsoby, jak se zlepšit. Někteří žáci popisují, že když se zaměří pouze na chyby, jejich motivace k dalšímu zlepšení klesá: „...*jenom na tu chybu, a ne na to, jak to zlepšit (FG1).*“

Tato tendence se může projevit ve stagnaci, kdy se žáci vyhýbají pokusům o zlepšení nebo nechtějí pokračovat, protože mají pocit, že se jejich chyby stávají jediným měřítkem jejich výkonu. Žáci také, dle jejich výpovědí, považují za velkou bariéru vztahy ve třídě. Kolísající jsou zejména vztahy dívek: „*takové kostrbatější vztahy (FG2)*“ než vztahy

chlapců: „...*my kluci jsme úplně v pohodě (FG2)*.“ Někteří žáci přiznávají, že se obávají otevřeně říci, co se jim nepovedlo, zejména ve skupině: „*se bojíme teď někdy mezi tou skupinou svých spolužáků říct třeba svoji vlastní chybu (FG2)*.“ Tento problém souvisí s atmosférou ve třídě, kdy vzájemná podpora a důvěra mezi žáky chybí. Žáci také zmínili, že by bylo lepší, kdyby si ve třídě více pomáhali a nesmáli se sobě navzájem při chybách: „...*že já bych změnil trošku že, třeba ty vztahy ve třídě. Že kdybychom si více pomáhali a ostatní se nesmáli, když uděláme chybu a hodně si poradili (FG2)*.“

Všechny výše zmíněné bariéry mohou vést k nejistotě a nižší sebedůvěře. Pokud však žáci získají potřebnou podporu a správně pochopí, jak autonomní hodnocení správně provádět, může to vést k lepšímu rozvoji jejich sebehodnotících dovedností a ke schopnosti hodnotit nejen svůj vlastní výkon, ale i výkon druhých. Proces autonomního hodnocení by měl být podporován, aby žáci byli schopni čelit obtížím a mohli tento proces využít jako důležitý nástroj pro svůj rozvoj.

5.6 Vidím v autonomním hodnocení smysl

Tuto významnou kategorii jsem nazvala „**Vidím v autonomním hodnocení smysl**“. Danou kategorii považuji za završující celý můj výzkum, jelikož skrze uplatňování technik, nástrojů, pomoci učitele či interakce s vrstevníky se dostávám k tomu, jaký vlastně má autonomní hodnocení smysl pro žáky, zda v tom vidí určitý význam. Je nutno říci, že skrze focus groups se objevuje, že žáci vidí význam v možnosti zapojit se do procesu hodnocení. Jako první je možné uvést, že žáci spatřují význam v autonomním hodnocení zejména ve spojitosti se získáním sebedůvěry, což dokazuje následující výrok: *Sebedůvěra, že máte větší důvěru v to sebe, když se učíte a zlepšujete se (FG2)*.“ Dále žáci zmiňují, že s vrstevnickým hodnocením si spojují lepší motivaci či pocit hrdosti na odvedenou práci a mají chuť se zlepšovat: „*Jsem na sebe pyšný a mám chuť se zlepšovat (FG8)*“, „*Je to super, motivuje vás to (FG8)*.“ Zde je možné konstatovat, že vrstevníka považují za někoho sobě rovného, který si prochází stejným procesem a je stejně starý, a tudíž pro ně funguje jako zdroj motivace. Motivace je zmíněna i při procesu sebehodnocení: „*Sebehodnocení mi dodává motivaci, protože vidím svůj pokrok a co všechno už umím (FG9)*.“

Při otázce, jak jim pomáhá celkový proces, zmiňují, že zejména v uvědomění si, kde se mohou ještě zlepšovat: „*Díky sebehodnocení si líp uvědomím, co mi jde a kde se musím zlepšit (FG9)*“ a „*pomáhá mi to přemýšlet o tom, jak se můžu zlepšovat a být lepší (FG9)*.“ Autonomní hodnocení si žáci spojují s menším množstvím stresu, lepším pochopením

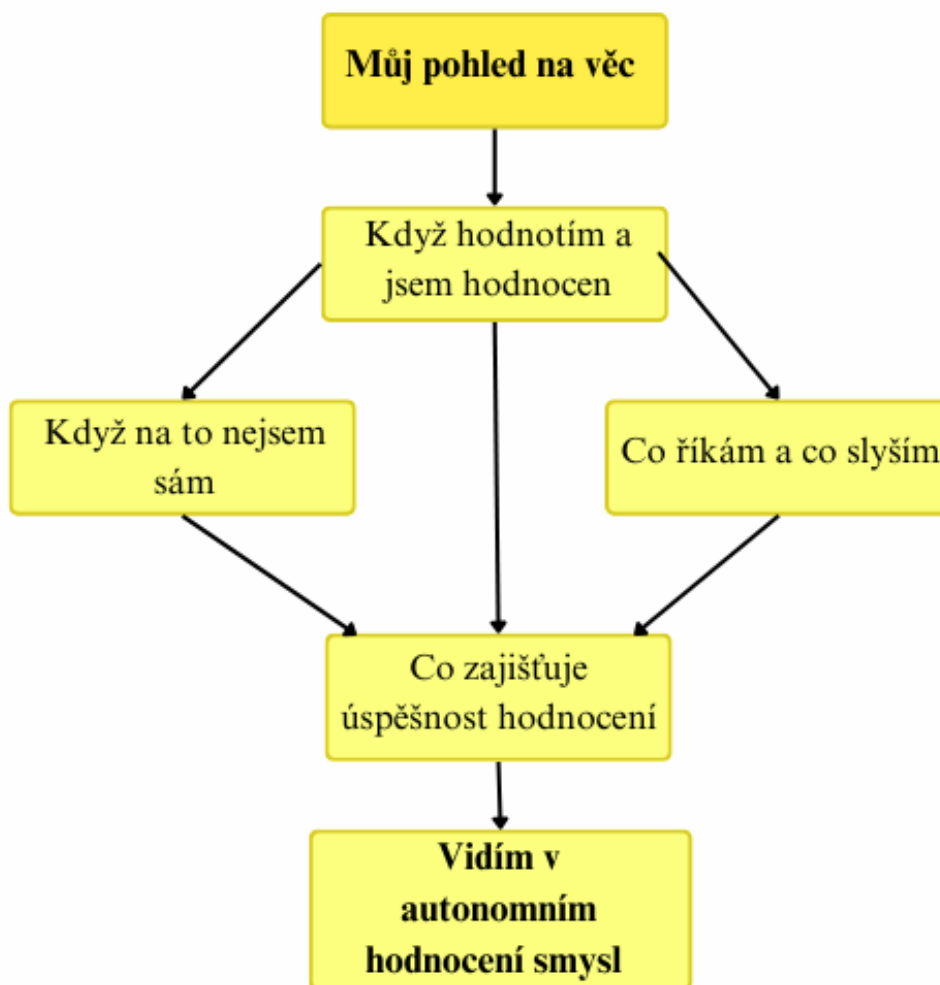
vlastních chyb, či naučením se brát chyby jako běžnou součást života. Lze zde najít i přesah do praktického života, zejména, co se týče pracovního života: *„Asi jo všechno, podle mě je to dobré do budoucna, že člověk se dokáže ohlížet za svými chybami, třeba v práci, když je, hmm to snad to bys měl zapracovat, tak člověk se dokáže ohlédnout půl roku, rok, měsíc, týden zpátky na sebe a ohodnotit to, jak se mu to dařilo. jestli ten šéf říkal pravdu a pak (FG1).“*

Na základě obsahu této kategorie lze usoudit, že žáci vidí význam v možnosti zapojení se do procesu hodnocení i na 1. stupni ZŠ, a že dokáží porozumět významu autonomního hodnocení. Usuzuji, že pohled žáků na význam autonomního hodnocení může být ovlivněn různými aspekty, které jsou zmíněny v předchozích kategoriích. Avšak je potřeba zde uvést i skutečnost, že ze všech participantů právě jeden uvádí: *„Nemyslím si, že mi to v něčem pomáhá, akorát jsem nervózní (FG3)“*, a který upozorňuje na existenci protipólu a neshledává v autonomním hodnocení žádný význam. Při otázce „proč?“ participant zmiňuje, že je to těžký proces, který ho znervózňuje.

Žáci mají různé pohledy na význam autonomního hodnocení, přičemž některé názory poukazují na bariéry, které mohou tento proces ztížit. Pro učitele tyto informace mohou posloužit jako inspirace. Změna přístupu k autonomnímu hodnocení a jeho častější zařazování do hodin, s důrazem na pečlivé vedení tohoto procesu, by mohly vést ke zvýšení sebedůvěry žáků, efektivity celého vyučovacího procesu, motivace či výsledků vzdělávání žáků.

Při interpretaci dat vyvstaly vztahy mezi jednotlivými kategoriemi, které jsem výše popsala. Níže uvádím schéma, které tyto vztahy znázorňuje.

Obrázek 1 Grafické schéma vztahů mezi kategoriemi



(zdroj: vlastní)

Z výše uvedeného schématu je zřejmé, že kategorie „**Můj pohled na věc**“ tvoří základní pilíř celkové problematiky. Různé subjektivní pohledy žáků na proces autonomního hodnocení jsou ovlivněny celkovým průběhem tohoto procesu. Na tuto kategorii navazuje „**Když hodnotím a jsem hodnocen**“, která se zaměřuje na celý proces hodnocení, včetně technik, nástrojů, časové organizace a frekvence hodnocení. Z této kategorie vycházejí dvě další, a to „**Když na to nejsem sám**“ a „**Co říkám a co slyším**“, které se soustředí na interakci mezi žáky při hodnocení a formulaci zpětné vazby. Všechny uvedené kategorie vedou k závěrečné kategorii „**Co zajišťuje úspěšnost autonomního hodnocení**“, která se soustředí na faktory přispívající k efektivitě celého procesu, a následně „**Vidím v autonomním hodnocení smysl**“, kde žáci reflektují význam tohoto procesu v závislosti na jeho provedení.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Cílem této kapitoly je představit výsledky výzkumu, které vyplynuly z analýzy dat a poskytují odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Během zkoumání se postupně odhalovaly různé možnosti zapojení žáků prvního stupně základní školy do procesu hodnocení a také faktory, které tento proces ovlivňují. V této části proto shrneme klíčová zjištění z interpretace dat a zasadíme je do kontextu výzkumných otázek, které byly formulovány s ohledem na stanovené cíle výzkumu.

Než se podrobně zaměřím na odpovědi na výzkumné otázky, je důležité zdůraznit, že žáci 4. a 5. ročníku základní školy jsou schopni identifikovat pozitivní a negativní stránky jejich zapojení do procesu hodnocení a pochopit jeho celkový význam. Tuto možnost vnímají komplexně, považují ji za příležitost, kdy mohou vyjádřit vlastní názor, protože si jsou vědomi toho, že nejlépe znají svou osobnost.

Dále je nutné zdůraznit, že na všech základních školách zapojených do výzkumu mají žáci možnost aktivně se na hodnocení podílet. Zároveň je důležité podotknout, že charakter školy – ať už se jedná o inovativní, či soukromou instituci – nemá zásadní vliv na výsledky výzkumu. Většina těchto škol klade důraz především na sebehodnocení a stanovování vlastních cílů samotnými žáky, zatímco vrstevnické hodnocení se v praxi objevuje jen v omezené míře.

Hlavní výzkumná otázka vycházející z hlavního výzkumného cíle zněla: **„Jaké jsou možnosti zapojení žáků do procesu hodnocení na 1. stupni ZŠ?“** Z výzkumných zjištění vyplývá, že do procesu hodnocení se mohou žáci zapojit několika způsoby, které jim pomáhají rozvíjet sebereflexi, odpovědnost a motivaci k učení. Jednou z forem je sebehodnocení, které probíhá jak ústně, tak písemně. Ústní sebehodnocení probíhá jak v kruhu při ranních setkání, kde používají vyjádření pomocí palce nahoru/doprostřed a dolů, tak i v průběhu školní práce, kdy například prezentují vlastní projekty. Ústní sebehodnocení je rovněž součástí tripartitních setkání. Ústnímu sebehodnocení na tripartitních setkáních předchází písemné sebehodnocení, které vypracuje žák nejprve sám, učitel ho, pokud je to třeba, doplní. Žák na škále sebehodnocení zaznamenává, jak si vede v oblasti učení, ale také v oblasti vztahů či organizace školního dne a dodržování pravidel. Písemné sebehodnocení má několik forem, nejčastěji se objevují sebehodnotící listy, procentuální hodnocení nebo vizuální systémy se smajlíky či barevnými škálami. Žáci mohou například označit pomocí

barev, jak dobře zvládli určité učivo, přičemž zelená vyjadřuje jistotu, červená naopak obtíže.

Z rozhovorů vyplynulo, že smajlíky žáci často nevyplňují, protože je nepovažují za důležité či jsou pro ně nedostatečně konkrétní, zatímco procentuální hodnocení zase považují za nejnáročnější, neboť nemají jasnou představu, kolik procent odpovídá téměř zvládnutému nebo naopak nezvládnutému úkolu. V písemném sebehodnocení se často vyskytují sebehodnotící listy, které se stávají součástí deníků či portfolioů a žáci pak mohou sledovat vlastní pokrok skrze jednotlivá předešlá sebehodnocení. Mnohdy celý proces autonomního hodnocení doprovází také možnost stanovení si vlastních cílů, které následně slouží jako prostředek k sebehodnocení. Žáci si mohou sami zaznačit dovednosti a učivo, které již zvládli, případně sami určit, kterých cílů ještě nedosáhli a co je potřeba udělat pro to, aby byly všechny naplněny. Stanovení cílů probíhá většinou nejprve ústně, následně žáci cíle zapíší na k tomu určenou tabuli, případně do předtištěné tabulky pomocí metody SMART, kterou si pak zakládají to do deníku. Výhodou deníku je, že se mohou ke svým stanoveným cílům vracet.

Další možností zapojení žáků do procesu hodnocení je vrstevnické hodnocení, při kterém si žáci vzájemně poskytují zpětnou vazbu, například při kontrole pětiminutovek nebo při hodnocení projektů. Někteří uvádějí, že kritiku od spolužáků přijímají hůře než od učitele, zejména pokud není podána citlivě, přesto si uvědomují její přínos. K vrstevnickému hodnocení dochází i při prezentacích projektů, kdy žáci mohou sdělit, co se jim na práci spolužáka líbilo a co by šlo vylepšit. Vrstevnické hodnocení doprovází předem stanovená pravidla, kdy žáci začínají vždy oceněním a až poté následuje doporučení. Učitel žáky do vrstevnického hodnocení zásadně nenutí, avšak v případě jejich aktivního zapojení se do hodnocení a přispění vyjádřením názoru, žáky náležitě ocení. Pravidla týkající se vrstevnického hodnocení nejsou bohužel na všech zúčastněných základních školách uplatňována.

Na základě provedeného výzkumu považuji za důležité zmínit, potřebu žáků mít sepsaná sebehodnocení či jednotlivé cíle na jednom místě. Žáci si shromažďují dané informace nejčastěji v denících či v portfolioch. Deníky či portfolio tak slouží nejen k monitorování pokroku, ale také k rozvíjení schopnosti hodnotit vlastní vývoj a stanovovat si další cíle.

Zapojení žáků do procesu hodnocení je tedy komplexní a rozmanité. Díky sebehodnocení, vrstevnické zpětné vazbě, stanovení vlastních cílů a tripartitním setkání se žáci učí kriticky přemýšlet o svém učení a aktivně se podílet na jeho směřování.

Pokud žáci mají možnost zapojit se do procesu hodnocení a jak jsem již zmínila, některé techniky jsou pro ně mnohdy obtížné, je potřeba také zjistit, jaký význam autonomní hodnocení pro žáky má. K tomu se váže jedna z dílčích otázek výzkumu, která měla následující znění: „**Jaký význam žáci na 1. stupni ZŠ přikládají zapojení do procesu hodnocení?**“ Na základě rozhovorů s žáky 1. stupně ZŠ vyplývá, že zapojení do procesu hodnocení má pro ně různý význam – ať už v oblasti osobního rozvoje, motivace k učení nebo přístupu k chybám. Žáci oceňují, že mohou reflektovat svůj vlastní pokrok a stanovovat si cíle. Sebehodnocení jim pomáhá lépe porozumět tomu, co již zvládli a na čem by ještě měli pracovat. Někteří uvádějí, že se díky tomu cítí jistější a lépe se orientují ve svém vlastním učení. Možnost ohodnotit vlastní práci vnímají jako způsob, jak se naučit nést odpovědnost za svůj pokrok, což je dovednost, kterou mohou využít i v budoucím vzdělávání nebo zaměstnání.

Velký význam přikládají také možnosti sdílet své názory v rámci vrstevnického hodnocení. Přestože někteří žáci mají obavy z toho, jak spolužáci jejich výkon posoudí, jiní naopak uvádějí, že jim zpětná vazba od vrstevníků pomáhá vnímat svou práci z jiného úhlu pohledu. Když dostanou pochvalu nebo konstruktivní radu, cítí se motivováni k dalšímu zlepšování. Zároveň si uvědomují, že je důležité hodnotit práci druhých citlivě, aby jejich kritika byla přínosná a ne demotivující, avšak právě toto se zdá být i kritickým místem.

Vrstevnické hodnocení však může být ovlivněno i vztahy ve třídě. Někteří žáci uvedli, že se při hodnocení od spolužáků, se kterými nemají blízký vztah nebo je nepovažují za kamarády, necítí dobře. V takových případech hodnotící komentáře vnímají spíše jako výsměch než jako přínosnou zpětnou vazbu, a dokonce uvedli, že jim nevěří. Tento faktor může vést k tomu, že vrstevnické hodnocení ztrácí svůj smysl a žáci jej odmítají přijmout jako konstruktivní nástroj k vlastnímu rozvoji.

Důležitou roli ve vnímání hodnocení hraje také vztah k chybám. Žáci uvádějí, že pokud se podílejí na vlastním hodnocení, snáze přijímají chyby jako přirozenou součást učení. Učí se s nimi pracovat a přemýšlet nad tím, jak se z nich poučit. Někteří přiznávají, že dříve měli strach přiznat chybu a mnohdy s tím mají obtíže i nyní, avšak zmiňují, že schopnost přiznat chybu a přemýšlet nad její nápravou je klíčová pro proces autonomního hodnocení. Toto

uvědomění některým pomohlo začít vnímat chybu jako přítele v procesu učení, protože jim umožňuje identifikovat konkrétní obtíže a zlepšovat se.

Možnost aktivně se podílet na procesu hodnocení přispívá také k jejich vnitřní motivaci. Místo toho, aby se učili jen kvůli známám, učí se kvůli sobě, protože sami vidí smysl v tom, co dělají. Někteří žáci uvedli, že je baví sledovat vlastní pokrok, což pro ně představuje větší motivaci než samotné známky na vysvědčení.

Největší význam má autonomní hodnocení zejména proto, že žáci cítí potřebu, aby byl vždy zohledněn jejich vlastní názor – nejen na vlastní práci, ale i na práci vrstevníků. Uvědomují si, že oni sami znají své schopnosti a výkony lépe než kdokoli jiný ve třídě. Mnohdy vrstevníky považují za lepší hodnotitele než učitele, protože jsou stejně staří a procházejí stejným učebním procesem.

V rámci výsledků je třeba zmínit, že jeden z participantů explicitně uvedl, že v autonomním hodnocení nevidí smysl, nerozumí jeho uplatňování a pociťuje při něm pouze stres. Tento negativní postoj může být ovlivněn řadou faktorů, například předchozí negativní zkušeností, nevhodným přístupem učitele nebo konflikty ve třídním kolektivu.

Celkově lze ale říci, že možnost zapojit se do hodnocení žáci vnímají jako příležitost, která jim pomáhá nejen ve školním výkonu, ale i v osobnostním rozvoji. Posiluje jejich odpovědnost, schopnost reflexe a připravuje je na budoucnost, kde se s hodnocením a zpětnou vazbou budou setkávat i mimo školní prostředí.

Druhou dílčí otázkou je: **„Za jakých podmínek dochází k zapojení žáků do procesu hodnocení na 1. stupni ZŠ?”** Na základě realizovaného výzkumu lze konstatovat, že zapojení žáků do procesu autonomního hodnocení na prvním stupni základní školy probíhá za různých podmínek. Jednou z prvních podmínek je nastavení kritérií hodnocení. Žáci v rozhovorech uváděli, že jejich ochota k aktivnímu zapojení se výrazně zvyšuje v situaci, kdy mají jasně stanoveny, co mají hodnotit a jak to provádět. Žáci se často zaměřují na výkon v rámci stanovené práce či hodnotí jen konkrétní oblast učiva. U vrstevnického hodnocení většinou pronesou jednoduché hodnotící posudky, které mnohdy nemají konkrétní obsah. Učitelé žáky sice vedou k určitým kritériím, ale jen částečně, nedůsledně. Občas se stávalo, že učitelé v průběhu hodnocení dodržování kritérií příliš nekontrolovali.

Dále se ukázalo, že klíčovou podmínkou je vytvoření bezpečného prostředí a pozitivního klimatu ve třídě. Žáci v rozhovorech zdůraznili, že pokud učitel aktivně podporuje dobré vztahy mezi spolužáky, pomáhá jim také pochopit zásady citlivého

vrstevnického hodnocení. Vede je k tomu, aby zpětnou vazbu začínali oceněním a teprve poté pokračovali doporučením. Díky tomu se žáci cítí bezpečněji a ochotněji poskytují upřímnou zpětnou vazbu. Žáci také zdůraznili, že díky této podpoře učitele a pozitivní atmosféře ve třídě mají větší chuť a jistotu hodnotit vlastní práci i práci spolužáků realisticky a konstruktivně.

Důležitou podmínkou uplatnitelnosti autonomního hodnocení je také smysluplné využití výsledků tohoto hodnocení. Žáci v rozhovorech ocenili situace, kdy učitelé s výsledky aktivně pracovali – například při plánování dalších cílů žáků či během osobních konzultací, ve většině případů ale, bohužel, učitelé s autonomním hodnocením dále nepracovali.

Pokud se však učitel výsledky autonomního hodnocení dále nezabývá, žáci vnímají celý proces pouze jako formální, bez skutečného dopadu na jejich další rozvoj a nechápou jeho uplatňování.

Z výzkumu rovněž vyplývá, že žáci potřebují pravidelnost a systematickosti při uplatňování autonomního hodnocení. Pokud hodnocení probíhá pravidelně, žáci si lépe osvojují jeho principy, cítí se jistější a vnímají ho jako přirozenou součást vzdělávání. V opačném případě, tedy při nahodilém nebo nepravidelném používání autonomního hodnocení, se objevuje nejistota a obtíže při hodnocení vlastního výkonu.

Celkově tedy výsledky výzkumu ukazují, že klíčovými podmínkami úspěšného zapojení žáků do autonomního hodnocení jsou jasná a srozumitelná kritéria, bezpečné a pozitivní prostředí, aktivní využívání výsledků učitelem a pravidelné uplatňování této formy hodnocení. Pokud některá z těchto podmínek není dostatečně splněna, efektivita autonomního hodnocení se výrazně snižuje, žáci jej vnímají jako formální aktivitu bez reálného dopadu na jejich učení.

Na předchozí výzkumnou otázku zabývající se podmínkami navazuje poslední dílčí výzkumná otázka „**Jaká kritická místa žáci popisují při uplatňování autonomního hodnocení na 1. stupni ZŠ?**“. Na základě realizovaného výzkumu vyplynulo, že žáci prvního stupně základní školy vnímají při uplatňování autonomního hodnocení hned několik kritických míst. Jedním z nejčastěji zmiňovaných problémů byla nedostatečná srozumitelnost hodnotících kritérií. Žáci často uváděli, že pokud nejsou jasně definována kritéria, podle kterých mají svou práci hodnotit, vede to k nejistotě, zmatku a nerealistickému

hodnocení vlastního výkonu. Kritickým se ukázalo především procentuální hodnocení, jehož význam a způsob použití žáci opakovaně označovali za nejasný a obtížně pochopitelný.

Dalším kritickým bodem, který žáci označovali za zásadní, je absence bezpečného a důvěryhodného prostředí ve třídě. Žáci poukazovali na to, že v prostředí, kde není dostatečná důvěra mezi spolužáky a učitelem, se zdráhají hodnotit svůj výkon realisticky, protože se obávají negativních reakcí či kritiky. Z výzkumu vyplynulo, že v případě problematických vztahů ve třídě dochází k povrchnímu či zkreslenému hodnocení, a žáci spíše nadhodnocují svůj výkon, aby se vyhnuli negativním reakcím. Z rozhovorů také vyšlo najevo, že někteří žáci považují hodnocení ze strany spolužáků, se kterými nemají dobré vztahy, za neobjektivní, někdy dokonce jako cílený výsměch či urážku. Vztahy ve třídě se ukázaly jako nejkritičtější bod při uplatňování autonomního hodnocení, který má zásadní vliv na jeho průběh. Jeden z participantů dokonce explicitně uvedl, že by si přál, aby si ve třídě více vzájemně pomáhali, místo aby se ponižovali.

Výrazné kritické místo představovala rovněž nedostatečná práce učitele s výsledky sebehodnocení žáků. Žáci uvedli, že pokud učitel nezohledňuje jejich sebehodnocení a nijak s ním dále nepracuje, ztrácí celý proces autonomního hodnocení význam a stává se pro ně pouze formalitou. Žáci mnohdy sebehodnocení v podobě smajlíků nevyplňují, i když ho mají jako součást sebehodnotícího listu, jelikož v tom nevidí smysl. Participant uvedl, že učitel to nijak nekontroluje ani s nimi dále nerozebírá, a proto nechápe, k čemu to slouží. Dané kritické místo by mohlo u žáků vyvolat frustraci a ztrátu motivace.

Velkým problémem se ukázal také způsob práce s chybami. Žáci často popisovali, že pokud učitel jasně nezdůrazní, že chyby jsou přirozenou součástí učebního procesu, vnímají svůj neúspěch jako konečný a definitivní. To vedlo k tomu, že někteří žáci začali považovat autonomní hodnocení za stresující situaci, které se snažili vyhnout, místo aby ho využívali jako nástroj k vlastnímu zlepšení. Někteří participanté dokonce odmítají chyby, utíkají před nimi a bojí se je přiznat. Zde se ukázala potřeba lepší podpory ze strany učitele v oblasti rozvoje růstového myšlení, kdy chybu žáci vnímají jako příležitost, nikoliv jako selhání.

Za další úskalí označili žáci i formu, jakou se autonomní hodnocení provádí. Z výzkumu vyplynulo, že pokud učitel volí formy hodnocení, které neodpovídají věkovým či individuálním potřebám žáků, dochází u nich k odporu nebo neochotě se do procesu zapojit. Někteří žáci považují procentuální hodnocení za obtížné a nechápou jeho význam, jiní zase zmiňují nedostatečnou škálu smajlíků při sebehodnocení. Toto zjištění poukazuje

na nutnost diferencovat přístup k autonomnímu hodnocení podle potřeb a schopností žáků, zároveň upravit podobu vizuálního zobrazení autonomního hodnocení.

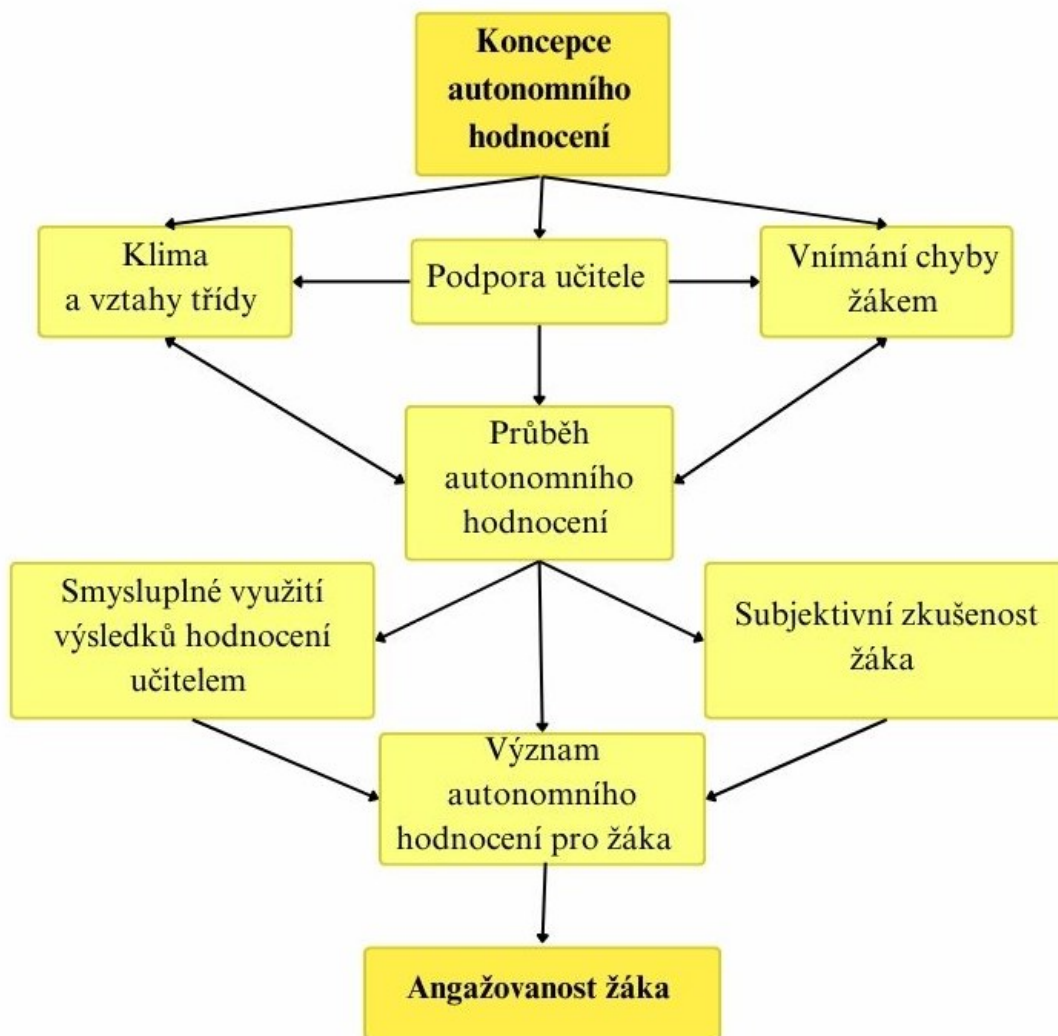
V neposlední řadě se jako kritické místo projevila kvalita vrstevnického hodnocení. Žáci vnímali problém v tom, že často nejsou dostatečně připraveni na citlivé poskytování i přijímání zpětné vazby. Mnozí žáci zmiňovali, že se obávají necitlivé kritiky či nespravedlivého posuzování ze strany vrstevníků. Učitelé podle jejich slov často dostatečně nevysvětlili pravidla, jak dávat konstruktivní zpětnou vazbu, což vede k tomu, že vrstevnické hodnocení může působit demotivujícím způsobem, případně žáky odrazuje od jeho využívání.

Tato kritická místa jsou z pohledu žáků zásadní, protože mohou výrazně ovlivnit jejich ochotu, schopnost a chuť se do autonomního hodnocení aktivně zapojovat. Je proto důležité, aby učitelé tato kritická místa reflektovali a snažili se je odstranit nebo alespoň minimalizovat jejich negativní dopady.

6.1 Model autonomního hodnocení na 1. stupni základní školy

Na samém vrcholu modelu je koncepce autonomního hodnocení, která shrnuje základní rámec – podobu autonomního hodnocení, zahrnující sebehodnocení, vrstevnické hodnocení a stanovování cílů, spolu s technikami a nástroji podporujícími tento proces. Tato koncepce slouží jako východisko pro všechny další složky modelu, neboť ovlivňuje, jakým způsobem budou žáci seznámeni s autonomním hodnocením a do jaké míry se do něj budou moci aktivně zapojit.

Následně model zdůrazňuje klíčové podmínky úspěšného hodnocení – podporu učitele, klima a vztahy ve třídě a vnímání chyby žákem. Výzkum ukázal, že role učitele je naprosto zásadní, neboť učitel vytváří prostředí pomocí jasně stanovených pravidel, kritérií a cílů a průběžně podporuje žáky při sebehodnocení a hodnocení vrstevníků. Rovněž prostředí třídy a způsob, jakým žáci vnímají chyby, významně ovlivňují efektivitu autonomního hodnocení – pozitivní klima a správné vnímání chyb podporují konstruktivní sebehodnocení a vrstevnickou zpětnou vazbu. Výzkum ukázal, že v případě negativního postoje vůči vlastní chybě, nedostatečné podpory učitele či narušených vztahů ve třídě žáci přistupují k autonomnímu hodnocení s nedůvěrou, nechťejí se jej účastnit, nebo v něm nevidí smysl.

Obrázek 2 Model autonomního hodnocení na 1. stupni základní školy

(zdroj: vlastní)

Uprostřed modelu se nachází průběh autonomního hodnocení, který je dynamicky ovlivněn výše uvedenými faktory a zároveň je v rámci výzkumu podstatné zdůraznit, že stejně jako vztahy a vnímání chyb žáky ovlivňují samotný průběh hodnocení, i tento průběh zpětně formuje klima ve třídě a postoj žáků k chybám. Vzniká tak dynamický proces, v němž se kvalita jednotlivých složek navzájem ovlivňuje a posiluje. Z tohoto procesu pak vycházejí tři významné prvky, které formují přístup žáka k autonomnímu hodnocení.

Prvním z nich je smysluplné využití výsledků hodnocení učitelem – aby autonomní hodnocení mělo pro žáky smysl, musejí vidět, že se jejich reflexe a zpětná vazba reálně zohledňují (např. při plánování dalších cílů, doplnění učiva). Žáci v mnoha případech zmiňovali, že mnohdy se stane, že učitel důsledně nekontroluje, zda to vůbec vyplnili či nepracuje dále s výsledky. Avšak v případech, kdy se učitel výsledkům autonomního

hodnocení dále věnoval, žáci tento přístup vnímali pozitivně, zejména v kontextu stanovování nových cílů. Druhým z nich je subjektivní zkušenost žáka – každý žák vnímá autonomní hodnocení odlišně v závislosti na své osobnosti, předchozích zkušenostech, míře podpory či prožitých úspěších a neúspěších. S tím souvisí také vývojové období žáka mladšího školního věku. Tato subjektivní zkušenost ovlivňuje, zda žák považuje hodnocení za přínosné, nebo naopak stresující či zbytečné. Třetím prvkem, který je zároveň ovlivněn přístupem učitele k výsledkům autonomního hodnocení či subjektivní zkušeností žáka je význam autonomního hodnocení pro žáka – jakmile žáci vidí, že hodnocení přispívá k lepším výsledkům, vyšší sebedůvěře či efektivnějšímu učení, přikládají mu větší důležitost a aktivně ho využívají, dokonce ho vnímají pozitivně i s ohledem na své budoucí profesní či vzdělávací směřování.

Nakonec všechny tyto prvky vyústí v angažovanost žáka, která uzavírá celý model. Angažovanost vyjadřuje, jak hluboce se žák zapojí do procesu autonomního hodnocení a jaký má tento proces reálný dopad na jeho motivaci, sebedůvěru a celkové zlepšení ve vzdělávání. Čím příznivější jsou nastaveny výše uvedené aspekty a čím smysluplněji jsou výsledky hodnocení využívány, tím vyšší je míra žákovy angažovanosti.

Celkově tedy je možné z modelu vyčíst, že proces autonomního hodnocení je složitý proces, který si však na prvním stupni základní školy nachází své uplatnění. Žáci dokáží nejen vnímat jeho přínos, ale také pojmenovat aspekty, které vnímají jako složité či nedostatečné. Účinnost tohoto přístupu je však podmíněna řadou aspektů, které je třeba reflektovat a podpořit, především ze strany učitele. Žáci jsou schopni pojmenovat přínosy i obtíže, které s autonomním hodnocením souvisejí, a poukazují na konkrétní kritická místa, která by si zasloužila reflexi a cílenou reakci ze strany učitele či celé školy.

7 DISKUSE

Předchozí kapitola prezentovala výsledky výzkumného šetření, které se zaměřovalo na možnosti zapojení žáků 1. stupně ZŠ do procesu hodnocení. V následující části porovnávám tyto závěry se zdroji, které se zabývají stejnou nebo podobnou problematikou.

Zjištění z výzkumu ukazují, že autonomní hodnocení může být účinným nástrojem ke zvýšení motivace žáků, zlepšení jejich přístupu k učení a posílení sebedůvěry – ovšem pouze za určitých podmínek vnímaných samotnými žáky. Žáci prvního stupně mají široké možnosti zapojit se do procesu hodnocení, avšak míra jejich zapojení závisí na systematické podpoře učitele, jasně stanovených kritériích a vhodně zvolených technikách či nástrojích. To potvrzuje i výzkum Bingham et al. (2010), který zdůrazňuje, že sebehodnocení je pro žáky nejefektivnější tehdy, pokud jsou k němu cíleně vedeni učitelem. Studie ukázala, že mladší žáci často potřebují strukturované návody a průběžnou zpětnou vazbu, jinak se mohou v procesu sebehodnocení cítit nejistí a demotivovaní. Tato zjištění odpovídají výsledkům mého výzkumu, kde žáci často uváděli, že si nejsou jisti, co přesně mají hodnotit, a mají obtíže s aplikací hodnoticích kritérií, jelikož jim někdy chybí podpora učitele.

Mnoho žáků dokázalo srozumitelně popsat svůj učební pokrok a navrhnout konkrétní kroky k jeho zlepšení. V těchto případech tedy lze, ve shodě s Jedličkou et al. (2018) považovat autonomní hodnocení za jeden z cílů vzdělávání.

Výzkum ukázal, že žáci mají problém s užíváním procentuálního hodnocení, jelikož ho vnímají jako složité a těžko pochopitelné. Již při probíhajících focus groups jsem předpokládala, že žáci budou mít s daným hodnocením obtíže, jelikož i Čapek (2015) zdůrazňuje, že procentuální hodnocení je pro ně obtížné a těžko pochopitelné.

Do procesu vrstevnického hodnocení i sebehodnocení výrazně zasahuje atmosféra a klima třídy, stejně jako vzájemné vztahy mezi žáky (Rakoušová, 2008). Tato zjištění odpovídají i výsledkům mého výzkumu. Výzkum ukázal, že vztahy ve třídě značně ovlivňují průběh autonomního hodnocení, žáci považují při vrstevnickém hodnocení za pravdivé a přínosné hodnocení jen to, které je od jejich „kamaráda“, ostatním dle slov žáků nemohou věřit. Žáci často váhají s formulováním objektivních hodnoticích tvrzení, protože se obávají negativních reakcí spolužáků, například výsměchu. Tento jev souvisí s omezenou schopností vypořádávat se s neúspěchem, jak uvádějí Brown a Harris (2018). Ti zdůrazňují, že žáci v tomto věku mají silnou potřebu chránit své ego.

Vztahy mezi dívkami se často ukázaly jako složitější než vztahy mezi chlapci. U dívek se častěji objevují pomluvy, které mají přímý vliv na proces autonomního hodnocení, jak uvádí také Blatný (2017).

Emoční vývoj žáků mladšího školního věku představuje problémovou oblast autonomního hodnocení. Mnoho žáků se obává, že vrstevnické hodnocení by mohlo vyvolat pocity křivdy, škodolibosti či závisti. Tato zjištění souvisejí s tvrzením Končkové (2014), která zdůrazňuje, že tyto emoce jsou pro žáky v tomto vývojovém období nové a mohou ovlivnit úspěšnost autonomního hodnocení.

Jedním z klíčových témat diskuse je podle mého názoru využívání technik autonomního hodnocení a jejich zapojování do výchovně-vzdělávacího procesu. Jak vyplynulo z výzkumu, mnoho užívaných technik a nástrojů jsou v souladu s teoretickou základnou, například **technika pohyby** (Starý & Laufková, 2016), v zahraniční literatuře nazývaná „Thumbs up/down/sideways“ (Brookhart, 2023), kterou žáci užívají při ranním kruhu a pohybují palci nahoru/dolů/doprostřed a dále také **sebehodnotící listy** (Starý & Laufková, 2016). Výzkum ukázal, že mnohé techniky jsou užívané pouze s částečným naplněním jejich pravidel či průběhu. První technikou, která je naplněna částečně, je technika **Grafické symboly** (Starý & Laufková, 2016), kdy sice učitelé využívají grafický symbol, jako je smajlík, ale nejsou rozmístěné po třídě, nýbrž jsou součástí sebehodnotících listů. Učitelé při této technice nevěnují pozornost tomu, jak žáci smajlíky vybarvili nebo proč zvolili konkrétní symbol. Výsledkem je, že žáci neidentifikují své silné a slabé stránky, což je v rozporu s doporučením Starého a Laufkové (2016). Technika „Two stars and a wish“ (Earle, 2019) se částečně podobá hodnocení projektů, které žáci ve výzkumu zmiňují. Místo dvou silných stránek však uvádějí pouze jednu, doplněnou o doporučení ke zlepšení. Je zde možné předpokládat, že se učitelé sice inspiroují v odborné literatuře, ale zároveň si techniky upravují dle vlastního uvážení s ohledem na třídu a její kolektiv.

Správné načasování zpětné vazby se ukázalo jako klíčový faktor. Žáci často uváděli, že autonomní hodnocení probíhá příliš pozdě, takže si již nepamatují, jakou chybu udělali nebo jaký byl obsah hodnocené práce. Starý a Laufková (2016) zdůrazňují, že zpětná vazba musí být poskytnuta včas, jinak může vést k demotivaci žáků a snižování jejich sebevědomí. Pokud je zpětná vazba poskytnuta se zpožděním, žáci ji již nevnímají jako relevantní a ztrácí možnost efektivně reflektovat své chyby.

Výzkum ukázal, že úspěšné sebehodnocení ovlivňuje způsob, jakým žáci přijímají chyby. Žáci, kteří považují sebehodnocení za přínosné a pomáhá jim lépe pochopit učení,

dokáží své chyby přijímat jako běžnou součást procesu. Žáci mnohdy dokázali vysvětlit, proč k dané chybě došlo, a také jak ji mohou napravit; dané zjištění je ve shodě s Faragher (2014) či se Šafránkovou (2019).

Výsledky výzkumu vnímám jako počáteční fázi implementace autonomního hodnocení. Ačkoli mnoho žáků uvedlo, že v něm vidí smysl, pozorování ukázala, že proces ovlivňuje řada vnějších faktorů. K tomu, aby autonomní hodnocení naplňovalo své funkce, jak uvádí Rakoušová (2008) či Košťálová et al. (2008), je nezbytná další práce nejen na rozvoji sebehodnocení, ale také vrstevnického hodnocení, kdy uvádějí, že by žáci měli umět zdůvodnit proč jsou z jejich pohledu zadané práce zvládnuté či nezvládnuté a proč jsou výsledky odlišné od očekávání, což mi v mnoha případech buď částečně či úplně chybělo.

Je důležité si uvědomit, že mnoho překážek v autonomním hodnocení souvisí s vývojovým obdobím žáků. Erikson (2015) uvádí, že mladší školní věk je charakteristický potřebou dokazovat si vlastní hodnotu skrze výkon. Toto tvrzení potvrzují i výsledky výzkumu, kde žáci často uváděli, že selhání a chyby jim způsobují obtíže. Z tohoto důvodu se jim vyhýbají, neradi o nich diskutují a v rámci sebehodnocení je často nezmiňují, protože to negativně ovlivňuje jejich sebedůvěru.

Když se odkloním od přímých zjištění, které přinesl výzkum a zaměřím se na výzkumné pole týkající se autonomního hodnocení, stojí přede mnou skutečnost, že autonomnímu hodnocení je většinou věnována pozornost na druhém stupni základní školy, středních školách či vysokých školách. I přesto bych ráda poukázala na dané výzkumy a jejich souvislost s mnou provedeným výzkumem. Je potřebné upozornit na skutečnost, že v českém výzkumném prostředí je stále relativně málo studií, které by se zaměřovaly na tyto formy hodnocení v kontextu základních škol, a to i přesto, že se i zde zvyšuje zájem o jejich implementaci.

Provedený výzkum přinesl informace, že většinou se autonomní hodnocení, konkrétně vrstevnické hodnocení provádí v matematice či výtvarné výchově. V této souvislosti lze zmínit studii z roku 2023, která shrnuje systematický přehled výzkumů o vrstevnickém hodnocení pod názvem „*A Systematic Review of Peer Assessment Design Elements*“. Daný přehled taktéž poukazuje na skutečnost, že vrstevnické hodnocení je uplatňováno zejména v hodinách matematiky či v hodinách umění, avšak až z 84 % se výzkum odehrál na vysokých školách (Alqassab et al., 2023). Na vztahy ve třídě navazuje studie provedená s učiteli prvního a druhého stupně základní školy, kteří považují vrstevnické hodnocení za přínosné pro zlepšení sociálních vztahů ve třídě. Dané výzkumné zjištění Zlabkove et al.

(2021) je v rozporu s mými výzkumnými zjištěními, jelikož v rámci mého výzkumu se vztahy ukázaly jako značná překážka. Závěr, že sebehodnocení je uplatnitelnější než vrstevnické hodnocení, odpovídá výsledkům výzkumného šetření Novotné a Krabsové (2013), které se zaměřily na uplatňované formy a techniky formativního hodnocení na základní škole.

Diskuse potvrdila, že autonomní hodnocení má na prvním stupni základní školy značný potenciál. Jeho efektivita je však podmíněna způsobem implementace a systematickou podporou učitele. Výsledky výzkumu naznačují, že žáci mohou být aktivními účastníky procesu hodnocení, avšak pouze za předpokladu, že jsou systematicky vedeni a podporováni učitelem.

7.1 Limity výzkumu

Jedním z omezení výzkumu byla moje osobní nezkušenost s realizací výzkumné metody focus group, která mohla ovlivnit její průběh. I když jsem se snažila postupovat v souladu s doporučeními odborné literatury a dodržovat metodická pravidla vedení focus groups, v úvodních setkáních jsem se necítila zcela jistě. Postupem času, s přibývajícími zkušenostmi, jsem však nabyla větší sebedůvěry, což se pozitivně odrazilo na plynulejším a přirozenějším vedení následujících rozhovorů.

Dalším omezením výzkumu byla skutečnost, že participanty tvořily nezletilé děti. Z tohoto důvodu bylo nezbytné získat informované souhlasy jejich rodičů, což se ukázalo jako výrazná překážka. Mnozí rodiče účast svých dětí ve výzkumu odmítli, což ovlivnilo, jak počet realizovaných focus group, tak i počet participantů v jednotlivých skupinách.

V neposlední řadě by bylo přínosné zahrnout do výzkumu i žáky nižších ročníků. Podle informací z oslovených škol se již žáci 1.–3. ročníku zapojují do procesu autonomního hodnocení. Možnost porovnat jejich zkušenosti s autonomním hodnocením s poznatky získanými od starších participantů by mohla přinést hlubší vhled do vývoje tohoto procesu v průběhu školní docházky.

7.2 Doporučení do praxe

Na základě provedeného výzkumu se ukázalo, že žáci prvního stupně základní školy mají možnosti zapojit se do procesu hodnocení. Učitelům by však měla být poskytována cílená podpora pro efektivní implementaci autonomního hodnocení, která by zahrnovala jak další vzdělávání, tak praktické nástroje a metodické materiály.

Jedním z doporučení je zajištění profesního rozvoje učitelů v oblasti autonomního hodnocení. Měly by vzniknout specializované kurzy a semináře, které by učitelům přiblížily různé techniky a strategie podporující sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Tyto vzdělávací programy by měly obsahovat praktické ukázky, jak autonomní hodnocení vést, aby bylo přínosné pro žáky i pedagogy.

Současně by bylo užitečné vytvoření metodické příručky, která by obsahovala konkrétní příklady z praxe, vzorové sebehodnotící listy, modelové scénáře vrstevnického hodnocení a doporučení pro práci s chybou. Tato příručka by mohla být dostupná v online podobě, aby učitelé měli snadný přístup k nejnovějším poznatkům a mohli je implementovat do své výuky.

Dalším klíčovým faktorem, který výzkum odhalil, je vliv vztahů ve třídě na autonomní hodnocení. Žáci často zmiňovali, že jejich ochotu hodnotit se upřímně ovlivňuje klima ve třídě a vztahy se spolužáky. Brookhart (2023) zdůrazňuje, že pokud učitelé při zavádění autonomního hodnocení nezohlední kvalitu třídního klimatu, může se hodnocení stát kontraproduktivním. Je proto mým doporučením, aby učitelé věnovali větší pozornost budování důvěry a bezpečného prostředí, kde si žáci mohou dovolit být upřímní.

Mezi doporučení patří i systematická práce učitele na rozvoji sociálních a emočních dovedností žáků. Právě tyto dovednosti hrají klíčovou roli při vrstevnickém hodnocení, kdy žáci potřebují umět formulovat konstruktivní zpětnou vazbu a zároveň ji přijímat. Elias (2003) poukazuje na význam sociálního a emočního učení (SEL), které žákům umožňuje lépe rozpoznat a zvládat emoce, projevovat empatii a efektivně komunikovat. Implementace prvků SEL do školního kurikula by mohla vést ke zlepšení mezilidských vztahů ve třídě, čímž by se posílila důvěra mezi spolužáky a zlepšila celková kvalita autonomního hodnocení.

Učitele základních škol bych odkázala na vědecký výzkum zaměřený na propojení vrstevnického hodnocení a sebehodnocení od Reinholze (2016), který se soustředil na to, jak vrstevnické hodnocení ovlivňuje sebehodnocení a také, jak ovlivňuje proces učení. Reinholz vytvořil cyklus hodnocení, který zahrnuje šest klíčových aktivit, jež propojují vrstvy sebehodnocení a vrstevnického hodnocení a zároveň podporují rozvoj různých aspektů učení. Po aplikaci tohoto cyklu ve školním prostředí dospěl k závěru, že zavedení cyklu hodnocení může pozitivně ovlivnit proces učení. Učitelé by se mohli daným vědeckým výzkumem inspirovat a cyklus hodnocení vyzkoušet.

V neposlední řadě je vhodné učitelům doporučit postupnou implementaci autonomního hodnocení. Výzkum ukázal, že někteří žáci mohou mít s tímto typem hodnocení problém, pokud s ním nejsou dostatečně obeznámeni nebo pokud jim není jasné, jaké dovednosti by měli hodnotit. Zavádění by proto mělo probíhat postupně. Nejprve seznámit žáky s cílem autonomního hodnocení – proč je důležité a jak jim může pomoci, poté postupně zapojovat sebehodnocení – např. formou jednoduchých reflexivních otázek po aktivitách nebo formou práce s konkrétními sebehodnotícími nástroji – vizuální škály, hodnoticí deníky, formuláře. Dalším krokem by bylo zapojení vrstevnického hodnocení – nejprve v menších skupinách, později v celé třídě, a nakonec by proběhla průběžná reflexe a zpětná vazba od učitele – jak autonomní hodnocení žáci vnímají a co by potřebovali upravit.

Pokud budou tato doporučení aplikována do praxe, autonomní hodnocení se může stát efektivním nástrojem, který žákům nejen pomůže rozvíjet sebereflexi a odpovědnost, ale také posílí jejich vnitřní motivaci a dovednosti potřebné pro celoživotní učení.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala možností zapojení žáků 1. stupně ZŠ do procesu hodnocení. Hodnocení, které se dostává do rukou žáků, je označováno jako autonomní hodnocení a do výchovně-vzdělávacího procesu se postupně implementuje až v posledních letech. Autonomní hodnocení ve výchovně-vzdělávacím procesu se vyznačuje uplatňováním metod formativního hodnocení samotnými žáky. Správná implementace vede žáky nejen ke zvýšení jejich sebedůvěry, ale i jejich motivace a představuje proces, který výrazně ovlivňuje vztahy ve třídě, nejen mezi žáky, ale i mezi žákem a učitelem.

Teoretická část práce byla rozdělena celkově do tří kapitol, které vytvořily ucelený teoretický rámec pro následný výzkum. Byl vytvořen pomyslný teoretický trychtýř, který postupně konkretizoval teoretické informace o daném problému. Zpočátku se věnuji obecnému vymezení významu školního hodnocení ve výchovně-vzdělávacím procesu. Přes podrobnější rozebírání fenoménu autonomní hodnocení s důrazem na sebehodnocení a vrstevnické, jsem se již dostala k propojení teoretických informací o autonomním hodnocení s vývojovými aspekty žáka mladšího školního věku, které by mohly zásadně ovlivnit implementaci a úspěšnost autonomního hodnocení na 1. stupni základní školy.

Pro realizaci praktické části diplomové práce byl zvolen kvalitativní výzkumný design, který umožnil hlubší porozumění zkoumanému fenoménu. Data byla sbírána prostřednictvím metod pozorování a focus groups se žáky čtvrtých a pátých ročníků základní školy. Následná analýza probíhala za využití techniky otevřeného kódování, na jejímž základě bylo vymezeno šest hlavních kategorií. Tyto kategorie byly dále propojeny prostřednictvím axiálního kódování, které odhalilo jejich vzájemné vztahy. Na základě získaných a interpretovaných dat došlo k naplnění výzkumných cílů a bylo možné odpovědět na výzkumné otázky.

V návaznosti na výzkumné otázky a cíle bylo zjištěno, že na zvolených základních školách mají žáci už na 1. stupni možnost zapojit se do procesu hodnocení, a to jak v rámci sebehodnocení, tak i vrstevnického hodnocení. Důležitou součástí autonomního hodnocení se ukázalo sestavování cílů a práce s chybou. Technik a nástrojů, které učitelé implementují je mnoho, jedná se o různé škály, procenta, smajlíky či ústní hodnocení projektů, sebehodnotící listy, avšak procentuální sebehodnocení žáci považují za obtížné a hodnocení smajlíky za nesrozumitelné z hlediska malého rozptýlu smajlíků. V návaznosti na užívané techniky a nástroje dochází k tomu, že žáci pojmají možnost zapojení se do procesu

hodnocení různým způsobem. Z výzkumu vyplývá, že autonomní hodnocení má pro žáky převážně pozitivní význam, který je vede ke zvýšení sebedůvěry, vnitřní motivace, lepšího pochopení vlastního učení, přijímání chyb jako běžnou součást procesu a jako důležitý aspekt pro budoucí vzdělávání či zaměstnání. Význam autonomního hodnocení pro žáky prvního stupně základní školy souvisí s podmínkami a kritickými místy, které ve výchovně-vzdělávacím procesu jsou. Podmínky jsou různorodé, jak v rámci klimatu třídy a vzájemných vztahů, tak v přístupu učitele, který je dle slov žáků mnohdy nekomplexní, protože učitelé se sebehodnocením žáků dále nepracují a dostatečně nevysvětlují důležitost autonomního hodnocení pro jejich učení a rozvoj. Na podmínky navazují kritická místa, která zásadně ovlivňují průběh hodnocení, ale také pojmání jeho významu pro žáky. Nejvýraznějším kritickým místem se ukázaly vztahy mezi žáky v dané třídě, které jsou mnohdy kritické a výrazně ovlivňují ochotu žáků zapojit se do procesu vrstevnického hodnocení či sebehodnocení, jelikož se obávají negativních komentářů, kritiky nebo výsměchu.

Uvedená výzkumná zjištění sloužila jako podklad pro následnou diskusi, zabývající se komparováním výzkumných zjištění s již předloženými teoretickými poznatky či s předchozími výzkumy dotýkající se probíraného tématu. Součástí diskuse jsou také limity výzkumu a doporučení do praxe.

Na závěr si dovoluji podotknout, že zapojení žáků do procesu hodnocení je důležitou součástí výchovně-vzdělávacího procesu, jelikož žáci znají svoji osobnost lépe než učitel či jejich spolužák. Sami žáci si uvědomují jeho význam a přesah do osobního života a dalšího vzdělávání. Zjištění této diplomové práce mohou představovat výzvu k tomu, aby došlo k většímu začleňování autonomního hodnocení na 1. stupeň základní školy a došlo k rozšíření výzkumů ve sledované oblasti. Právě žáci nám mohou pomoci lépe implementovat daný proces, jelikož jejich perspektiva nás může vést k potřebným změnám, které povedou k zefektivnění celého procesu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Adler, K., Salanterä, S., & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus Group Interview in Cihld, Youth, and Parent Research: An Integrative Literature Review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://doi.org/10.1177/1609406919887274>
- Alqassab, M., Strijbos, J-W., Panadero, E., Ruiz, F. J., Warrens, M., & To, J. (2023). A Systematic Review of Peer Assessment Design Elements. *Educational Psychology Review*, 35(18), 1–36. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09723-7>
- Bartošek, M., Sochorová, A., Ježková, M., Blažková, J., Krčmářová, M., Králíčková, M., Brejchová, R., Adamcová, E., Huclová, M., Bobek, J., & Janoušková, I. (2021). *Formativní hodnocení*. <https://db.opvvv.msmt.cz/vystup/3887>
- Bingham, G., Holbrook, T., & Meyers, E. L. (2010). Using Self-Assessments in Elementary Classrooms. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 59–61. <https://doi.org/10.1177/003172171009100515>
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Grada. <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/psychologie-osobnosti-530/>
- Blatný, M. (2017). *Psychologie celoživotního vývoje*. Karolinum.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. ASCD.
- Brookhart, S. M. (2023). *Classroom Assessment Essentials*. ASCD. https://www.google.cz/books/edition/Classroom_Assessment_Essentials/FmbjEAAAQBAJ?hl=cs&gbpv=0
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2018). *Using self-assessment to improve student learning*. Routledge. https://www.google.cz/books/edition/Using_Self_Assessment_to_Improve_Student/-INXDwAAQBAJ?hl=cs&gbpv=0
- Caestro, V. L., Halberstadt, A. G., Lozada, F. T., & Craig, A. B. (2015). Parents' emotion-related beliefs, behaviours, and skills predict children's recognition of emotion. *Infant and Child Development*, 24(1), 1–22. <https://doi.org/10.1002/icd.1868>

Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>

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

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika*. Grada. <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/moderni-didaktika-1919/>

Earle, S. (2019). *Assessment in the Primary Classroom: Principles and Practice*. SAGE Publications. https://www.google.cz/books/edition/Assessment_in_the_Primary_Classroom/O8SWDwAAQBAJ?hl=cs&gbpv=0

Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *Future of Children*, 9(2), 30–44. <http://dx.doi.org/10.2307/1602703>

Eger, L., & Egerová, D. (2022). *Metodologie výzkumu*. Západočeská univerzita v Plzni.

Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning*. International Academy of Education & International Bureau of Education. <http://www.iaoed.org/downloads/prac11e.pdf>

Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Devět věků člověka*. Portál.

Evans, W. N., Hartshorn, J. K., McCollum, M. R., & Wolfersberger M. (2010). Contextualizing corrective feedback in second language writing pedagogy. *Language teaching research*, 14(4), 445–463. <https://doi.org/10.1177/1362168810375367>

Faragher, S. (2014). *Understanding Assessment in Primary Education*. SAGE. https://www.google.cz/books/edition/Understanding_Assessment_in_Primary_Educ/LbyICwAAQBAJ?hl=cs&gbpv=1&dq=self+assessment+in+primary+school&printsec=frontcover

Fisher, R. (2011). *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Portál.

Frey, B. B. (2014). *Modern Classroom Assessment*. SAGE. https://www.google.cz/books/edition/Modern_Classroom_Assessment/ZEIXBAAQBAJ?hl=cs&gbpv=1&dq=Modern+classroom+assessment&printsec=frontcover

- Gavora, P. (2010). *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. Enigma.
- Gulová, L., & Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Grada.
<https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/vyzkumne-metody-v-pedagogicke-praxi-919/>
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Hlad'o, P. (2011). *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Mendelova univerzita v Brně.
- Holeček, V. (2015). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Jedlička, R., Koř'a, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
<https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/pedagogicka-psychologie-pro-ucitele-5067/>
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků: 2., doplněné vydání*. Grada.
<https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/hodnoceni-zaku-333/>
- Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada.
- Končerková, L. (2014). *Vývinová psychológia*. Vydavateľstvo Michala Vaška.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada.
- Košťálová, H., Míková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Portál.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. MSD.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Lladó, A., Soley, L., Sansbelló, R., Pujolras, G., Planella, J., Roura-Pascual, N., & Moreno, L. (2014). Student perceptions of peer assessment: An interdisciplinary study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(5), 592–610.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2013.860077>
- McDonald, B. (2016). *Peer Assessment that Works: A Guide for Teachers*. Rowman & Littlefield.
https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=RkX_CgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=p

[eer+assessment+in+primary+school&ots=cirfRlmtHc&sig=iE0pF3Vkvh28ytmmgZ3Fo9SnFTg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](#)

Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Wolters Kluwer.

Morgan, D. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Albert.

Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2019). *Advancing Formative Assessment in Every Classroom: A Guide for Instructional Leaders*. ASCD.
https://www.google.cz/books/edition/Advancing_Formative_Assessment_in_Every/IYCYDwAAQBAJ?hl=cs&gbpv=0

Novotná, K., & Krabsová, V. (2013). Formativní hodnocení: Případová studie. *Pedagogika*, 53(3), 355–371.
https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2013_3_05_Formativn%C3%AD_355_371.pdf

Orel, M., Obereignerů, R., & Mentel, A. (2016). *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Pelikán, J. (2007). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Karolinum.

Petrová, A., & Plevová, I. (2018). *Vybrané kapitoly z vývojové psychologie*. Ostravská univerzita.

Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.

Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Portál.

Pugnerová, M. (2019). *Psychologie: Pro studenty pedagogických oborů*. Grada.

Rakoušová, A. (2008). *Sebehodnocení žáků*. Metodický portál: Články.
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/SEBEHODNOCENIZAKU.html>

Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2021). *Qualitative research: bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. SAGE.

Reinholz, D. (2016). The assessment cycle: a model for learning through peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 301–315.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1008982>

Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

<https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/zaklady-pedagogicko-psychologickeho-vyzkumu-pro-studenty-ucitelstvi-3287/>

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

Spiller, D. (2012). *Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment*. Teaching Development.

Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.

Stobart, G. (2009). Determining validity in national curriculum assessments. *Educational Research*, 51(2), 161–179. <https://doi.org/10.1080/00131880902891305>

Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Portál.

Šafránková, D. (2019). *Pedagogika: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Grada. <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/pedagogika-6064/>

Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Portál.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí do smrti*. Portál.

Tišťanová, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. Iris.

Topping, K. J. (2017). Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1–17. <http://dx.doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.007>

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum.

Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika: A její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Grada.

Vincejová, E. V. (2020). *Jak na formativní hodnocení*. <https://www.pedagogicke.info/2020/05/eva-valaskova-vincejova-jak-na.html>

- Vopařilová, V. (2019). Slovní hodnocení a popisný jazyk. *Komenský*, 144(01), 48–58. https://www.ped.muni.cz/media/3210480/komensky_144_01_final.pdf
- Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (2019). *Sociální psychologie: Teorie, metody, aplikace*. Grada.
- Walsh, A. J. (2022). *Questioning for Formative Feedback: Meaningful Dialogue to Improve Learning*. ASCD. https://www.google.cz/books/edition/Questioning_for_Formative_Feedback/tNJsEAAQBAJ?hl=cs&gbpv=0
- William, D. (2006). Formative assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment*, 11(3), 283–289. http://dx.doi.org/10.1207/s15326977ea1103&4_7
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#castI>
- Zlabkova, I., Petr J., Stuchlikova, I., Rokos, L., & Hospesova A. (2021). Development of teacher's perspective on formative peer assessment. *International Journal of Science Education*, 43(3), 428–448. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1713418>
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika*. Grada.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Grafické schéma vztahů mezi kategoriemi	71
Obrázek 2 Model autonomního hodnocení na 1. stupni základní školy.....	79

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled participantů výzkumu	50
Tabulka 2 Přehled kategorií a kódů	54

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

D Dívky

FG Focus group

CH Chlapci

SEL Sociální a emocionální učení

SPAS Student's Perception Ability Scale

ŠVP Školní vzdělávací program

ZŠ Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka informovaného souhlasu

Příloha P II: Ukázka rámcových otázek focus group

Příloha P III: Ukázka pozorovacího archu

Příloha P IV: Ukázka analýzy dat

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA INFORMOVANÉHO SOUHLASU

Informovaný souhlas zákonných zástupců žáka s účastí ve výzkumu

Vážení rodiče,

Jmenuji se Lucie Machová a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Nyní jsem v procesu psaní diplomové práce na téma „Možnosti zapojení žáků do procesu hodnocení na 1. stupni ZŠ“. Chtěla bych Vás poprosit o zapojení Vaší dcery/ Vašeho syna do výzkumu v rámci diplomové práce. Cílem výzkumu je odhalit jaké mají žáci možnosti zapojit se do procesu hodnocení ve vyučování na prvním stupni základní školy. Účast Vašeho dítěte přispěje k novým poznatkům ve sledované oblasti.

Výzkum je anonymní a je možné z něj kdykoli vystoupit. Bude realizován prostřednictvím výzkumné metody focus group neboli skupinového rozhovoru s žáky. Průběh výzkumu bude nahráván pomocí audiovizuální techniky, následně bude proveden doslovný přepis, který bude sloužit k analýze a následné interpretaci. Doslovný přepis bude zpracován tak, aby došlo k zaručení anonymity, ochraně všech účastníků a nebylo možné provést identifikaci. Audiovizuální záznam bude uložen pouze u mé osoby.

V případě jakýchkoliv dotazů mě neváhejte kontaktovat na emailové adrese ll_machova@utb.cz.

Předem děkuji za Vaši ochotu a vstřícnost.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem četl/a celý výše uvedený text a porozuměl/a jsem jeho sdělení. Souhlasím s účastí mého dítěte....., jehož jsem zákonným zástupcem, v uvedeném výzkumném šetření.

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

Datum podpisu:

Podpis zákonného zástupce:

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA RÁMCOVÝCH OTÁZEK FOCUS GROUP

FOCUS GROUP

1. Úvodní otázky

- Jak se dnes máte?
- Jak se Vám chtělo do školy?
- Na co jste se dnes nejvíce těšili do školy?
- Co si představíte pod pojmem hodnocení?
- Jaké to bylo, když vás někdo hodnotit?
- A jak se cítíte, když hodnotíte vy?

2. Sebehodnocení a práce s chybou

- Co si myslíte, že znamená sebehodnocení?
- Vzpomenete si na nějakou situaci, kdy jste dělali sebehodnocení?
- Jak ti pomáhá hodnotit sám sebe?
- Jak poznáte, že jste se v něčem zlepšili?
- Co je fajn na tom, že se můžete sami ohodnotit?
- Co se vám na tom naopak nelíbí?
- Když si sami ohodnotíte svoji práci, pomáhá vám to lépe pochopit, co už umíte a co ještě ne?
- Co Vás více povzbudí – když si můžete sami říci, jak se vám práce povedla, nebo když vám to řekne spolužák?
- Když uděláte chybu, jak se při tom cítíte?
- Myslíte si, že Vám sebehodnocení pomáhá zlepšit se v učení?
- Jaké to bylo, když jste se hodnotili poprvé sami?
- Jde Vám to teď lépe?

3. Proces vrstevnického hodnocení

- Co si myslíte, že znamená vrstevnické hodnocení?
- Vzpomenete si na nějakou situaci, kdy jste ho dělali?
- Můžete mi popsat nějakou situaci, kdy vás hodnocení od spolužáků opravdu potěšilo/zklamalo? Co přesně řekli?
- Když ti spolužák říká, co se mu na tvé práci líbí a nelíbí, víš, proč ti to říká? Rozumíš tomu?
- Jak se cítíte, když Vám spolužák řekne, že se Vám něco nepodařilo?
- Co děláte, když nevíte, jak spolužáka přesně hodnotit?
- Vzpomenete si, jestli se Vám někdy stalo, že jste se něco zvládli lépe díky radě svého spolužáka?
- Můžete mi popsat situaci, kdy hodnotíte svého spolužáka? Co mu říkáte?
- Na co myslíte, než řeknete spolužákovi, co si o jeho práci myslíte?

4. Vliv hodnocení na učení a motivaci

- Jak vám podle vás může pomoci, když ti spolužák poradí, řekne, jak ti to šlo?
- Co je pro vás lepší – když vám poradí paní učitelka/spolužák? Proč?
- Co vám nejvíce pomáhá, abyste se chtěli zlepšovat?
- Jak se cítíte, když vás někdo chválí za něco, co jste udělali?

5. Stanovení cílů jako součást procesu hodnocení

- Dáváte si nějaké body, kterých chcete dosáhnout?
- Jak poznáte, že jste v něčem lepší?
- Kdo vám pomáhá vymyslet, v čem se chcete zlepšit?
- Stalo se Vám někdy, že jste nevěděli, co si máte dát za svůj cíl?
- V čem Vám pomáhá, že si cíl takto řeknete/zapíšete?

6. Oblasti – na základě pozorování

- Tripartity
- Sebehodnotící listy
- Seznam cílů
- Co chci zvládnout/Čeho jsem dosáhl

7. Závěr

- Kdybyste byli paní učitelkou/panem učitelem, co byste změnili na Vašem hodnocení ve škole?
- Myslíte si, že by bylo užitečné, kdyby děti měly více možností se hodnotit nebo hodnotit své spolužáky?

POZOROVACÍ ARCH

Počet žáků:

Téma:

PRŮBĚH VYUČOVACÍ HODINY

Kolik žáků bylo zapojeno:

ÚVOD	HLAVNÍ ČÁST	ZÁVĚR
Metoda hodnocení: <i>sebehodnocení/vrstevnické hodnocení/ jiná pozorovaná hodnocení</i>	Práce s chybou: <i>zda si uvědomují své chyby/způsob vyjadřování o svých chybách/ jak reagují na své chyby/vyjadřování druhých o chybách jiných</i>	Jevy vyzorované v průběhu: <i>jak reagují na své spolužáky/respekt/berou to jako příležitost ke zlepšení / chování/přijímání kritiky/</i>
Forma hodnocení: <i>ústní/písemná/kombinovaná</i>	Úroveň samostatnosti: <i>jsou schopni sami postupovat/kde potřebují učitele/kde je potřeba více zapracovat na samostatnosti/ jakou míru té samostatnosti na nich nechává ten učitel</i>	Komunikace: <i>schopni vyjádřit hodnotnou zpětnou vazbu/ vhodná slova/ argumenty/ formulace názorů/ myšlenek/ co učitel požaduje za fráze?</i>
Organizace: <i>v kruhu/ v lavici/ skupiny/dvojice/ trojice</i>	Techniky: <i>vychází z teorie</i>	Spolupráce s učitelem: <i>obrací se na učitele? reakce učitele/co dělá učitel při procesu hodnocení/ jak je vede/ na co kladě důraz/upravuje je?</i>
Kvalita hodnocení: <i>pozitivní/negativní/ obsahuje doporučení do budoucna/ obsahově dostatečný/</i>		

Poznámky:

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA ANALÝZY DAT

Přepis

X1-X4: zúčastnění žáci

M: moderátor

30. 1. 2025

Délka: 33 minut

M: A v čem si myslíte, že nám pomáhá, když se takhle hodnotíme sami? Myslíte si, že potom se zlepšujeme v tom učení? X2: Enhn. X1: Sebedůvěra, že máte větší důvěru v to sebe, když se učíte a zlepšujete se. M: A co si myslíte, že je fajn na tom, když se můžeme sami ohodnotit, a co naopak se vám na tom nelíbí? X3: Jako trochu. X4: Um, někdy. Někdy je to takové, že to je lepší jak známky, jak kdyby. A jak dobře se to můžeme jako sebehodnotit a někdy je to zase jako takové, že to není někdy spíš školské no. X2: Zároveň si myslím, že někdy, když to děláme už dlouho po té práci, že nevíme, jak se ohodnotit, či co zlepšit, protože už si to nepamatujeme a je to dávno. M: Chápu to, že vlastně někdy je to fajn? Ale proč jen někdy? X3: Někdy ne, protože někdy je to takové, že když se ohodnotíme sami, že vlastně nám to vyhovuje. Ale někdy je fajn, když třeba se na to podívá i někdo jiný, že třeba nemáte úplně, tak nejste si úplně jistí v tom svém vlastním hodnocení. X1: Jo. X4: Každý to vidí jinak. M: Dokážete si přiznat, když jste udělali chybu? X2: No, já se, já jsem s tím dřív měla problémy, ale je to takové těžké. X1: Ale párkrát se mi stalo, že to je někdy těžké, hodně záleží třeba i v čem je ta chyba. X2: Mně se párkrát stalo, já jsem to doteď ještě neřekla, ale bála jsem se kdysi přiznat svoji chybu, ještě když jsem byla na jiné škole, protože jsem se bála, že mi učitelka nadá. X3: Je to tak. Ted' nám to jde lépe, si to přiznat, ale nevím no někdy. M: Bojíte se někdy, když třeba přiznáte takhle svoji chybu, že co na to řeknou ostatní? X3: Jak kdy. Jako možná jo a možná taky ne. M: Hodnotíte se někdy, třeba když sedíte takhle s učitelkou v kruhu a něco říkáte, třeba říkáte si, co byste mohli zlepšit? X2: Ano, ale třeba se bojíme ted' někdy mezi tou skupinou svých spolužáků říct třeba svoji vlastní chybu. M: Hmm, takže někdy máte strach o něčem mluvit v tom kolektivu?	zvýšení sebedůvěry sebehodnocení lepší než známky neškolské hodnocení potřeba hodnocení bezprostředně po někdy nám sebehodnocení vyhovuje někdy si nejsme jisti v sebehodnocení záleží v čem mám chybu strach z reakce učitelky na chybu jako důvod k nepřiznání zlepšení v přístupu k chybě strach před spolužáky
---	--