

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Formy hodnocení žáků na základních školách v České republice /s poukázáním na problematiku hodnocení žáků s SPU/

Autor práce: Zuzana Čuřínová

Studijní obor: Učitelství náboženství a etiky

Forma studia: kombinované studium

Vedoucí práce: Mgr. Michal Kaplánek, Th.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

J. Černá

Děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. Michalu Kaplánkovi, Th.D. a konzultantce Mgr. Ivě Čejkové za velmi cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

<i>Úvod do problematiky</i>	7
1 Školní hodnocení	10
1.1 <i>Podoba školního hodnocení</i>	10
1.2 <i>Specifika školního hodnocení</i>	12
1.3 <i>Účel, význam a smysl hodnocení</i>	13
1.4 <i>Typy hodnocení</i>	15
1.4.1 <i>Hodnocení bezděčné a záměrné</i>	15
1.4.2 <i>Hodnocení sumativní a formativní</i>	15
1.4.3 <i>Hodnocení normativní a kritériální</i>	16
1.4.4 <i>Hodnocení kvantitativní a kvalitativní</i>	17
1.5 <i>Funkce hodnocení</i>	18
1.5.1 <i>Základní funkce hodnocení</i>	18
1.5.2 <i>Další funkce hodnocení</i>	19
1.6 <i>Metody používané při hodnocení</i>	20
1.6.1 <i>Zkoušení ústní a písemné</i>	20
1.7 <i>Vliv hodnocení na žáka</i>	22
2 Zákonná úprava hodnocení žáka ZŠ v ČR	27
2.1 <i>Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání žáka</i>	27
2.2 <i>Hodnocení chování žáka</i>	29
2.3 <i>Celkové hodnocení žáka</i>	30
2.3.1 <i>Výstupní hodnocení</i>	31
3 Formy školního hodnocení	33
3.1 <i>Dějinný vývoj</i>	34
3.2 <i>Klasifikace známkami</i>	35
3.2.1 <i>Pozitiva a negativa klasifikace známkami</i>	35
3.3 <i>Slovní hodnocení</i>	39
3.3.1 <i>Pozitiva a negativa slovního hodnocení</i>	40
3.4 <i>Známkovat nebo slovně hodnotit?</i>	42
3.5 <i>Portfolio – nová forma hodnocení žáků</i>	45
3.5.1 <i>Typy portfolio</i>	46
3.5.2 <i>Užitečnost a cíle portfolio</i>	48
3.5.3 <i>Principy vedení a hodnocení portfolio</i>	49

3.5.3.1	<i>Kritéria pro hodnocení portfolia</i>	50
4	<i>Důležité aspekty v hodnocení žáků</i>	52
4.1	<i>Zásady hodnocení žáků</i>	52
4.1.1	<i>Hlavní charakteristiky hodnocení</i>	55
4.2	<i>Význam pozitivního a negativního hodnocení</i>	55
4.2.1	<i>Positivní hodnocení a jeho účinky</i>	56
4.2.1.1	<i>Princip převahy kladného hodnocení</i>	56
4.2.2	<i>Negativní hodnocení a jeho účinky</i>	57
4.2.3	<i>Shrnutí problematiky</i>	58
4.3	<i>Otázka objektivitvity hodnocení</i>	59
4.3.1	<i>Znaky objektivitvity</i>	60
4.3.1.1	<i>Validita</i>	61
4.3.1.2	<i>Reliabilita</i>	62
4.3.2	<i>Shrnutí problematiky</i>	63
4.4	<i>Chyby v hodnocení</i>	64
4.4.1	<i>Chyby sociální percepce</i>	66
4.4.2	<i>Další nevhodné postoje a chyby při hodnocení</i>	67
5	<i>Hodnocení žáků s SPU</i>	69
5.1	<i>Vymezení pojmů</i>	69
5.2	<i>Zákonná úprava hodnocení žáka s SPU na ZŠ v ČR</i>	71
5.3	<i>Formy hodnocení u žáka s SPU</i>	74
5.3.1	<i>Klasifikace známkami</i>	74
5.3.2	<i>Slovní hodnocení</i>	75
5.3.3	<i>Portfolio</i>	77
5.4	<i>Zásady hodnocení žáka s SPU</i>	78
5.4.1	<i>Výběr metod hodnocení u žáků s SPU</i>	79
5.4.1.1	<i>Ústní a písemné zkoušení žáků s SPU</i>	80
5.4.2	<i>Chybné postoje k hodnocení žáků s SPU</i>	81
	<i>Závěr</i>	83
	<i>Použité zdroje</i>	85
	<i>Literatura</i>	85
	<i>Zákonné zdroje</i>	86
	<i>Tištěné seriálové publikace</i>	87
	<i>Elektronické seriálové publikace</i>	87

Seznam příloh.....	88
<i>Příloha I: Vysvědčení (klasifikace známkami).....</i>	<i>89</i>
<i>Příloha II: Vysvědčení (slovní hodnocení žáka)</i>	<i>91</i>
<i>Příloha III: Příklady výstupních hodnocení žáků 9. třídy ZŠ</i>	<i>93</i>
<i>Příloha IV: Záznam z katalogového listu žáka</i>	<i>97</i>
<i>Příloha V: Udělení sníženého stupně z chování.....</i>	<i>98</i>
<i>Příloha VI: Klasifikační řád ZŠ.....</i>	<i>99</i>
<i>Příloha VII: Pravidla zkoušení a známkování.....</i>	<i>113</i>
<i>Příloha VIII: Základní typy poruch učení</i>	<i>114</i>
<i>Příloha IX: Příloha individuálního učebního plánu</i>	<i>118</i>
Abstrakt.....	119
<i>Abstrakt v českém jazyce</i>	<i>119</i>
<i>Abstract in English language.....</i>	<i>120</i>

Úvod do problematiky

Nedílnou součástí učitelské profese je hodnocení žáků. Je jednou z nejdůležitějších oblastí pedagogické činnosti. Není jednoduché nejen pro začínající učitele. Činnost je to náročná, odpovědná a společensky závažná. Samo o sobě je hodnocení dovednost, tedy něco, co člověk může, ale nemusí dobře ovládat. Jsem toho názoru, že je důležité, aby každý učitel ovládal tuto dovednost co nejlépe. Protože jde o složitou aktivitu, jejíž náročnost stoupá přímo úměrně se složitostí objektu, který je hodnocen, považuji za velmi prospěšné se tomuto tématu věnovat. Správně hodnotit své žáky může jen učitel, který zná pravidla hodnocení, je si vědom úskalí a chyb, na které má dávat pozor. Především ale také musí dobře znát své žáky, znát mnohé z psychologie dítěte a ovládat další potřebné dovednosti. Naučit se správně hodnotit není tedy vůbec jednoduché. „Chceš-li něčemu porozumět, musíš se tím zabývat“ doporučoval již před dávnými lety starověký filozof Aristoteles. Pracuji jako učitelka na základní škole a protože vím, že právě hodnocení žáků patří ve škole k ožehavým stránkám pedagogické práce, rozhodla jsem se zvolit si toto téma. Svou pozornost jsem mimo jiné zaměřila i na současnou vzrůstající problematiku, se kterou se i já osobně potýkám, přístup k hodnocení žáků se specifickými poruchami učení.

Před zahájením zpracovávání diplomové práce bylo nutné, stanovit si klíčovou otázku, na kterou by měla práce odpovědět. Otázky, které jsem si položila (neboť je považuji za stěžejní v oblasti dané problematiky), byly tyto: „Jakým způsobem má učitel správně hodnotit své žáky, jaké formy je vhodné použít, jaké má možnosti a povinnosti? Jak je to s hodnocením žáků s SPU? Jak a co je třeba při jejich hodnocení zohlednit a proč? Cílem diplomové práce je tedy zpracovat tuto problematiku a najít odpovědi na položené otázky.

Školní hodnocení tvoří jednu z hlavních a nejzávažnějších složek komunikace mezi učitelem, žáky a jejich rodiči. Pro kompletnost úvodu do problematiky je třeba zdůraznit, že samo hodnocení ve škole má mnoho podob a složek, nejde jen o hodnocení žáka učitelem, ale funguje zde mnoho hodnotících vztahů. Mezi jednotlivé účastníky patří samozřejmě v první řadě učitel a žáci – učitel hodnotí žáky, hodnotí sám sebe, hodnotí výuku; rovněž žák hodnotí sám sebe, výuku, učitele i své spolužáky. Vedle těchto vnitřních hodnotitelů (přímých účastníků pedagogického procesu) sem patří i ti vnější (nepřímí účastníci), do nich je nutno na první místo zahrnout rodiče, kteří hodnotí žáka, učitele i výuku. Pak sem patří další skupina

hodnotitelů, která zahrnuje např. hospitující inspektory, ředitele apod., jejichž objektem hodnocení jsou opět ony tři základní složky – učitel, žáci a hlavně průběh výuky.¹

Ze všech výše uvedených hodnotících vztahů ve školním hodnocení se ve své diplomové práci zaměřuji na jeden – hodnocení žáka učitelem. Samozřejmě, že samo hodnocení žáka učitelem je zjevně i skrytě doprovázeno žákovským hodnocením, které je jednou z klíčových složek výuky, neboť naučit žáky hodnotit, rozpoznávat hodnoty a zacházet s nimi je jedním z hlavních úkolů školy. Aby se žáci mohli dobře naučit hodnotit sami sebe a následně i ostatní, měli by mít ve svém učiteli dobrý příklad. Jejich učitel by měl být v první řadě jejich vzorem, to znamená, že by měl hodnotit správně, tj. dodržovat všechna pravidla hodnocení a vyvarovávat se všech chyb. Tak může být pro ně vzorem a pomocníkem ve formování jejich dovedností v procesu sebehodnocení a hodnocení ostatních.

Tato diplomová práce nemá být žádným jednoznačným návodem, podle kterého by učitel ve škole žáky hodnotil. Takovým návodem, jak se ukáže, být ani nemůže. V procesu hodnocení hraje roli mnoho různých faktorů. V hodnocení ze strany učitele jde především o individuální přístup k žákovi. Je dobré znát mnohá základní fakta a pravidla, vědět a být seznámen s tím, na co je třeba dbát a čeho se vyvarovat. Je potřeba znát souvislosti, stanoviska odborníků, znění zákona a vyhlášek. Je třeba sledovat nové metody i zkušenosti ze zahraničí. Zpracovat danou problematiku systematicky z těchto pohledů považuji tedy za přínosné.

Ve své práci uvádím základní přehled mnoha důležitých typů a funkcí hodnocení, které je pro učitele nutné znát a uvědomovat si je. Zmiňuji metody, jichž se ve škole nejčastěji při hodnocení žáků využívá. Rozebírám, jaký vliv a dopad má hodnocení na samotného žáka. Sepisuji zásady a způsoby hodnocení žáků, které jsou platné a závazné pro školy v České republice podle současných platných zákonných předpisů, v této souvislosti uvádím pravidla a charakteristiku výstupních hodnocení žáků, zavedených nově od školního roku 2005/2006. Rozebírám problematiku základních forem hodnocení, které jsou nejčastěji používány v našich školách, spor o používání slovního hodnocení a klasifikace známkami. Podrobnější rozbor věnuji stávající novince našich škol, portfolio, které je novou alternativní formou hodnocení. Soustředím se na důležité aspekty v hodnocení žáků, seskupuji základní zásady, které je dobré znát a při hodnocení je dodržovat. Věnuji se významu pozitivního a negativního hodnocení a palčivé otázce objektivitě hodnocení. Poukazuji také na chyby, kterých je třeba se vyvarovávat. Zaměřuji se také na důležitost zmiňovaného individuálního přístupu k žákům, zejména v souvislosti se žáky se specifickými poruchami učení, na jejichž

¹ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 24 – 25.

problematiku se zaměřuji v poslední části mé práce. Věnuji pozornost zákonné úpravě hodnocení těchto žáků a dále rozebírám oblast zmiňovaných forem hodnocení, ve smyslu vhodnosti jejich užití u žáků s SPU. Nevynechávám ani odborné rady a stanoviska k této problematice a proto poukazuji na zásady, na něž je při hodnocení žáků se specifickými poruchami nutné pamatovat.

Práce je strukturována tak, aby přinesla co největší přehlednost v dané problematice. Samotné téma (opomeneme-li úvod, závěr, přílohy, seznam literatury a abstrakt) je rozděleno do pěti hlavních kapitol (Školní hodnocení, Zákonná úprava hodnocení žáka ZŠ v ČR, Formy školního hodnocení, Důležité aspekty v hodnocení žáků a Hodnocení žáků s SPU), které jsou dále děleny na jednotlivé podkapitoly. V textu je odkazováno na odbornou literaturu (především pedagogickou), kterou jsem využívala ke studiu a zpracování dané problematiky. Vedle literatury je odkazováno i na další použité zdroje, především na školský zákon, vyhlášky a pokyny MŠMT vztahující se k dané oblasti. Součástí práce jsou i přílohy, jež mají práci obohatit. Některé přinášejí rozšiřující informace k dané problematice, jiné jsou názorným příkladem zmiňovaného dokumentu apod.

Školní hodnocení je činnost, která může svými důsledky žákovi hodně pomoci ale i ublížit. Dobří učitelé si stále více uvědomují rizika i příležitosti spojené s hodnocením, a snaží se získávat o něm hlubší znalosti. Pokud chceme své metody hodnocení ve škole promyšleně a systematicky zlepšovat, musíme školnímu hodnocení porozumět. Porozumět školnímu hodnocení, to znamená znát jeho různé projevy a jejich varianty. Umět zvážit jejich možnosti a jejich omezení, dokázat je podle potřeby záměrně a plánovitě používat a neposlední řadě umět posoudit jejich důsledky pro učení, motivaci i prožívání žáků.²

Tato diplomová práce si stanovuje za cíl být přínosem především studentům oboru učitelství a také začínajícím učitelům, kterým nabídne základní informace. Ale nejde jen o ty začínající, každý učitel by měl být neustále otevřen novým informacím a snažit se zdokonalit svou práci. Měla by být tedy přínosným pohledem každému, kdo se zajímá o danou problematiku. Samozřejmě, že primárně je určena těm, kteří s ní nejvíce pracují, tedy budoucím i současným pedagogům.

² Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 10.

1 Školní hodnocení

V odborné pedagogické literatuře lze nalézt mnohá vysvětlení pojmu školní hodnocení. Položíme-li si otázku: „Co je školní hodnocení?“, pravděpodobně každý odpoví, že jde o hodnocení žáka. Jednoduše pojato tedy, že se jedná o zkoušení a klasifikaci, tj. poskytování zpětné vazby o výsledcích učení žáka.³

Jak již bylo v úvodu předesláno, školní hodnocení je velmi široký pojem, zahrnuje mnohé hodnotící vztahy. Tradičně a nejčastěji bývá pojem hodnocení ve škole používán právě zejména ve smyslu hodnocení žáka. Hodnocení žáka lze chápat jako stanovení diagnózy. Toto přirovnání používá Slavík a dodává, že ve funkci diagnózy má hodnocení „umožnit bezprostřední korekční zásahy a průběžné plánování dalšího postupu vzhledem ke stanoveným cílům.“⁴

1.1 Podoba školního hodnocení

Mluvíme-li o školním hodnocení žáka, v zásadě máme na mysli hodnocení formalizované. Tedy takové hodnocení, jenž je zafixováno do srozumitelné hodnotící zprávy, lze ho pohodlně zaznamenávat, uchovávat a zpracovávat. Jeho nejtypičtějším školním projevem je číselné hodnocení (školní klasifikace známkováním, bodování apod.) nebo písemné slovní hodnocení. Co je jeho velkou předností a typickým znakem? K hodnocení zaznamenanému ať už formou slov nebo čísel se lze vracet, uvažovat o něm, poučit se z něj, pracovat s ním jako s informací. Jako takové může být a je součástí systematické a plánovité pedagogické práce.

Hodnocení žáků ve vyučování, jako organická a nezbytná součást tohoto výchovně-vzdělávacího procesu, je skutečně velmi složité. Dotýká se všech účastníků vyučovacího procesu. Vnáší do vyučování někdy veselé situace, legraci, potěšení, spokojenost, ale přináší i situace velmi závažné, které významně ovlivňují život dítěte a mladého člověka. Přináší i smutek, žal a napětí. Na jedné straně pozitivně motivuje, na straně druhé může vést k hledání si jakýchsi vedlejších cest pro dosažení ocenění. Je to tedy ve vyučovacím procesu značně rozporuplný prvek. Přináší řadu pozitivního, ale na druhé straně také trápí žáky

³ Srov. SCHNEIDEROVÁ, A. *Edukativní psychologie 2*. Ostrava: Ostravská universita-Filosofická fakulta, 2003, s. 41 – 42.

⁴ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 37.

i učitele a rozčiluje rodiče. Bez něj však vyučování nemůže plnit svou funkci výchovně-vzdělávacího procesu.⁵

Ve škole se každý žák nějakým způsobem chová, podává zde určitý výkon. Jeho chování, jeho práce a jeho výkony jsou hodnoceny. Toto hodnocení mu pak zpětně podává informaci o tom, zda se choval správně a jak vykonal to, co vykonat měl. Učitel posuzuje žáka z hlediska požadavků školy a míry jeho adaptace na danou situaci. Literatura definuje výborně prospívajícího žáka jako dítě dobře přizpůsobené školským pravidlům, splňující představy učitele a akceptující jeho požadavky.⁶

Hodnocení žákova výkonu vždy obsahuje srovnání s nějakou normou. S věcnou normou (tj. s učebním cílem) srovnává výkon dítěte takové hodnocení, které konstatuje, co již dítě ví, umí, ovládá a případně nakolik. Sociální vztahová norma při hodnocení výkon jednotlivce porovnává s průměrem třídy. Při individuální vztahové normě se výkon dítěte porovnává s jeho vlastním předchozím výkonem, tzn. v porovnání se třídou nemusí být výkon ještě dobrý, ale může znamenat zlepšení vzhledem k předchozímu stavu a je tedy úspěchem.⁷

Hodnocení se nejčastěji vymezuje jako přisuzování určité hodnoty jistému výkonu nebo trvalejší vlastnosti jedince na základě srovnání hodnoceného projevu s příslušným kritériem (norma, cíl, vzor, ideál, hodnota apod.). Výsledkem hodnocení je zjištění, do jaké míry se hodnocený jev shoduje s daným kritériem. Ve školních podmínkách se nejčastěji hodnotí žákovy výkony, celkové chování a osobnostní vlastnosti. Pedagogické normy většinou nejsou a ani nemohou být detailně vymezeny, specifickou podobu jim dává teprve učitel při konkrétním hodnocení. Do hodnocení tedy vstupuje osobnost učitele a vztah mezi žákem a učitelem.⁸

Jak již bylo uvedeno, hodnocení je dovednost a dovednost je možné rozvíjet. Zahrnuje mnoho prvků: orientaci, analýzu, porozumění, srovnávání, rozhodování, zaujetí stanoviska, volbu postupu, reagování, zpětnou vazbu, korekci aj. Dovednost hodnotit je srovnatelná s dovedností řešit problém, neboť hodnocení je pro hodnotitele vlastně problémovou situací.⁹

⁵ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 7 – 8.

⁶ Srov. VAŠÁTKOVÁ, D. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, s. 52.

⁷ Srov. Tamtéž, s. 52.

⁸ Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. OLOMOUC: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 137.

⁹ Srov. SCHNEIDEROVÁ, A. *Edukativní psychologie 2*. Ostrava: Ostravská universita-Filosofická fakulta, 2003, s. 42.

1.2 Specifika školního hodnocení

Hodnocení patří do vyučování jako jeho neoddelitelná součást. Hodnocení výkonu, činnosti a chování žáků je totiž jeden ze základních, velmi účinných prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat složité a pro žáky značně náročné učební činnosti. Hodnocení je tedy neoddelitelnou součástí činností učitele a žáků ve škole.

Školní hodnocení má svá specifika.¹⁰ Specifikem školního hodnocení je, že je ve své podstatě systematické. Tuto činnost učitel připravuje, organizuje a provádí ji pravidelně, v určitých časových intervalech a výsledky jsou porovnávány se zvolenými normami. Systematičnost je dána také tím, že učitel pracuje při vyučování s tzv. vzdělávacími standardy,¹¹ které jsou formulovány ve vzdělávacím programu školy a i v jiných dokumentech např. Rámcovém programu pro základní vzdělávání.

Dalším specifickým znakem školního hodnocení je právě jeho potřebnost a dokonce nezbytnost. Potřeba hodnotit žákovu práci a její výsledky ve vyučování byla plně prokázána některými experimenty, které se ve světě i u nás v této souvislosti realizovaly.¹² Prokázaly významný vliv hodnocení na učební činnost žáků. Ke zvýšení učební aktivity žáků vedlo ve svém důsledku pozitivní hodnocení učitelem. Prokázán byl i mírný nárůst učební aktivity pod vlivem negativního hodnocení, kdy si učitel všiml jen chybných výkonů a hodnotil pouze negativně, žáky napomínal a káral. Důležitým zjištěním těchto experimentů však bylo, že tam, kde učitel výkony žáků vůbec nehodnotil a projevy žáků ať dobré či špatné ignoroval, došlo ke zhoršení učební činnosti a žáci vykazovali horší výsledky než před započítím experimentu. Absence hodnocení vedla žáky k tomu, že přestali usilovat o dobré výsledky, protože jim chyběl motiv. Tento příklad vypovídá o důležité funkci hodnocení ve vyučování, ale zároveň ukazuje na velký problém našich škol, většina žáků se učí pro zmíněné ohodnocení, pro známku.

Školní hodnocení má velký podíl na utváření psychických stránek osobnosti každého žáka. Hodnocení zasahuje do oblastí žákovy sebevědomí, jeho sebehodnocení, jeho postavení ve skupině, ovlivňuje jeho vztahy atd.

¹⁰ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 17 – 19.

¹¹ Pozn.: Vzdělávací standardy lze chápat jako kritéria, která se používají pro hodnocení. Tyto standardy vymezují, co se v určitém stupni a typu školy hodnotí, a mohou ovlivňovat i to jak se hodnotí. Tyto standardy jsou kritérii především v kognitivní oblasti rozvoje osobností žáků.

¹² Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 18 – 19.

1.3 Účel, význam a smysl hodnocení

Chceme-li definovat účel hodnocení žáků ve škole, jde nám o to, k čemu hodnocení slouží, resp. k čemu sloužit má. Školní hodnocení v první řadě informuje. Ve většině případů je nejsilnějším komunikačním pojítkem mezi školou a rodinou. Školní hodnocení totiž, ať již jsou to známky nebo slovní hodnocení, obecně patří k nejčastěji vyměňovaným informacím mezi učiteli, žáky, rodiči i dalšími účastníky školního dění (ředitelem školy, inspektorem aj.). Školní hodnocení je informace o tom, nakolik úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Jinými slovy, školní hodnocení je zpětnou vazbou, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů. Školní hodnocení ovlivňuje kvalitu výuky a klima třídy. Je nezbytnou součástí výuky. Má tedy nezanedbatelný vliv na to, do jaké míry bude výuka žákovi prospěšná a do jaké míry bude pro něj příjemná. Aby výuka byla pro žáka prospěšná, musí školní hodnocení co nejlépe podporovat procesy žákova učení. Aby výuka byla pro žáka příjemná, musí školní hodnocení přispívat k dobrému pracovnímu klimatu školy a třídy, v nichž žáci školou povinni tráví většinu svého času. Dohromady to znamená, že kvalita školního hodnocení spolurozhoduje o celkové kvalitě školní práce.¹³

Učitelovo hodnocení není ale jenom nástrojem pro informování nějaké vnější autority (rodičů; školy, do níž dítě chce postoupit) o úrovni žakových výkonů, ale především má sloužit samotnému žákovi jako důležitá pomoc při jeho práci ve škole. Umět hodnotit nepotřebují jen učitelé, ale v nemenší míře i sami žáci. Vždyť hodnocení je v různých oborech lidské činnosti velmi závažnou dovedností, kterou se mají žáci ve škole naučit. Jinými slovy, hodnocení ve škole není jenom prostředkem výuky, ale také důležitým cílem, na který se dosud v praxi leckdy zapomíná. Aby však učitelé dokázali naučit žáky s porozuměním hodnotit, potřebují, aby sami hodnocení co nejlépe zvládli a rozuměli mu.

Hlavním smyslem hodnocení je tedy: informovat žáka, do jaké míry zvládl požadavky osnov, dát mu informaci o zjištěném stavu, co bezpečně ovládá, v čem ještě chybí a v čem se má dále zlepšit a zdokonalit, v čem bylo jeho chování nevhodné apod. Dále má informovat žáka, jak by měl dále pracovat a postupovat, jakou cestu a prostředek či způsob si zvolit, jak odstranit či zmírnit zjištěné nedostatky, jak na sobě pracovat. V neposlední řadě má hodnocení žáka motivovat, podnítit jeho zájem a povzbudit k další práci. Mělo by se stavět na tom, co už zvládl, co umí a v čem vyniká, ocenit snahu a posílit jeho sebedůvěru.¹⁴

¹³ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 15.

¹⁴ Srov. FIALOVÁ, H. et al. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova universita, 1996, s. 57 – 58.

Hodnocení by v žádném případě nemělo být výrazem pedagogického pesimismu a odrazovat žáka od jeho další práce. Ale naopak by mělo žáka k další práci motivovat, mělo by být výrazem pedagogického optimismu, tj. důvěry v síly a schopnosti žáky.¹⁵

Pro učitele je hodnocení žáků významnou zpětnovazební informací o účinnosti zvolených metod a postupů a prostředkem k hlubšímu poznávání žáků. Podrobný rozbor případných neúspěchů a stagnace žáků, by měl být pro učitele impulsem pro analýzu jeho vlastní práce, používání jiných metod a hledání rozdílných přístupů k jednotlivým žákům. Hodnocení žáků je též významnou informací pro rodiče. Učitel by však rodičům neměl sdělovat jen výsledky hodnocení, ale také jim poradit, jakým způsobem mohou svému dítěti pomáhat.¹⁶

Hodnocení žáka ve škole má smysl pro všechny zúčastněné. Shrňme si tedy přehledně, v čem konkrétně spočívá jeho smysl pro učitele, žáka samotného i jeho rodiče.¹⁷

Proces hodnocení je pro učitele prostředkem získávání informací o úrovni, které dosahují jeho žáci jako sociální skupina i jako jednotlivci ve vztahu k formulovaným cílům výchovně vzdělávacího procesu. Ve vztahu učitel žák plní hodnocení funkci tedy informační, ale zároveň i regulační, prostřednictvím hodnocení totiž učitel zasahuje do učební činnosti žáků a tím jí usměrňuje a koriguje. Zároveň mu napomáhá regulovat i svou vlastní činnost, má ve výkonu svých žáků i jakési zrcadlo kvality své práce.

Smysl školního hodnocení pro žáka spočívá pro něj opět v informační funkci o jeho školních výsledcích. Na základě získaných informací může žák svou učební činnost korigovat k dosažení výsledků kvalitnějších. Školní hodnocení se tak stává prostředkem seberegulace. Má pro něj i motivační funkci k učení.

Pro rodiče je školní hodnocení jejich dítěte prostředkem zajišťujícím jim informace o dítěti, o jeho úspěšnosti či neúspěšnosti ve školních podmínkách. Vedle toho má pro ně i důležitou prognostickou funkci, neboť napomáhá rodičům udělat si představu o perspektivách jejich dítěte.

¹⁵ Srov. FIALOVÁ, H. et al. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova universita, 1996, s. 57 – 58.

¹⁶ Srov. Tamtéž, s. 57 – 58.

¹⁷ Srov. KOLÁŘ, Z.; NAVRÁTIL, S.; ŠIKULOVÁ, R. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP v Ústí n. L., 1998, s. 12 – 14.

1.4 Typy hodnocení

Abychom mohli podrobněji rozebírat hodnocení žáka ve škole, je potřeba si uvědomit, že samo hodnocení je velmi pestré a má mnoho podob. Typů, forem a metod hodnocení je tedy ve škole mnoho.¹⁸ Kdy které použít a proč? Žádná podoba hodnocení nebývá špatná nebo dobrá sama o sobě, vždy záleží na způsobu a souvislostech jejího pedagogického využití. Hodnocení lze rozlišovat podle různých charakteristik. Uvést stručnou charakteristiku těch nejzákladnějších typů hodnocení ve škole, je tedy nezbytné. Každý učitel by si měl totiž uvědomovat, co vše se do hodnocení zahrnuje.¹⁹

1.4.1 Hodnocení bezděčné a záměrné

V první řadě jde o hodnocení bezděčné. Zahrnuje bezděčné projevy učitele, které, jak zdůrazňuje především pedagogická psychologie, jsou pro žáka ve škole hodnocením. Jsou to projevy učitele typu: pokývnutí hlavy, úsměv, odmítavé gesto, důrazný pohled apod., hodnocení je vyjadřováno tedy především prostředky neverbální komunikace (očima, mimikou, tělesným postojem, gesty, dotekem, ale také prostorovou vzdáleností). Hlavním znakem bezděčného hodnocení je, že je *spontánní*, citové, převažují v něm emoce. Je založeno také vždy na celkovém dojmu z hodnoceného objektu (líbí – nelíbí), říká se, že je holistické – povšechné. Je důležité, aby si učitel dával pozor zejména na některé bezděčné citové projevy negativního typu. Zvládat tyto projevy je pro učitele základní a zásadní úkol.

Druhým základním typem hodnocením je hodnocení záměrné. Takové hodnocení probíhá pod zřetelnou kontrolou vědomí a vůle a dá se poměrně dobře analyzovat. Jde o hodnocení analytické, které neposuzuje hodnocený objekt pouze jako celek, ale týká se jeho vybraných dílčích vlastností. Využívá formalizovaných prostředků a je cílené.

1.4.2 Hodnocení sumativní a formativní

Vedle výše uvedené dvojice je dobré připomenout další dva typy hodnocení, které jsou ve škole důležité. Jde o sumativní a formativní hodnocení. Liší se svou informační hodnotou.

¹⁸ Pozn. autorky: Vlivem anglického jazyka se v posledních letech začíná klást důraz na rozlišování dvou významů hodnocení. Hodnocení ve smyslu anglického slova *assessment* se rozlišuje od evaluace od anglického *evaluation*. Tyto dva termíny jsou spíše rozlišovány v odborné pedagogické literatuře než v běžné řeči, kdy jsou spíše zaměňovány (doslovným překladem slova evaluace je česky zhodnocení).

¹⁹ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999, s. 33 – 41.

Sumativní hodnocení už svým názvem naznačuje, že jeho smyslem je ve školní praxi získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně rozřídít posuzovaný soubor. Jinou terminologií je označováno jako finální. Příkladem sumativního hodnocení je pololetní vysvědčení žáků, certifikáty, osvědčení. Patří sem ale i jednotlivé písemné práce, zkoušení apod. a to tehdy, mají-li za cíl pouze změřit žákův výkon nebo jej zařadit (nejčastěji dát známku apod.). Někdy bývá ztotožňováno se známkováním, může mít však i slovní formu. Informace, kterou přináší sumativní hodnocení pro posuzovaného, je často omezena na umístění v nějaké hodnotové škále. Toto hodnocení je ve škole nepostradatelné. Je určené více k vnějšímu využití.

Na druhé straně stojí hodnocení formativní, někdy označováno jako korektivní nebo pracovní. Poskytuje hodnotící informaci ve chvíli, kdy se výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Pomáhá tedy v případě žáka mu hledat lepší cesty k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka. Jde o hodnocení průběžné, dílčí. Je určeno více žákovi samotnému. Typickým příkladem takového hodnocení jsou připomínky učitele apod. Cílem je změna hodnoceného. Právě toto hodnocení by mělo patřit k nejtýpičtějším nástrojům výchovy, i když je pomalejší a náročnější cestou. Slavík uvádí myšlenku A. Hardinga a J. Cowena, že „sumativní hodnocení povzbuzuje hodnoceného žáka ke skrývání nedostatků a k záměrnému ukazování předností. Naopak při formativním hodnocení by mělo být ve vlastním zájmu hodnoceného, aby netajil své potíže, protože cílem formativního hodnocení je napomoci k jejich odstranění.“²⁰ Dalším znakem formativního hodnocení je, že jde o komplexní metodu pedagogické práce, která není závislá na určité formě (slova, známky, body atd.). Je třeba ale zdůraznit, že např. i známkování nebo testy mohou být považovány za formativní typ hodnocení a to tehdy, pokud jsou pro žáky informativní a korektivní, tedy pokud se na jejich podkladě žáci naučí svou práci kontrolovat atd.

1.4.3 *Hodnocení normativní a kriteriální*

Další dvojicí je normativní a kriteriální hodnocení. Rozdíl mezi nimi se týká měřítka, podle kterého je rozlišován lepší výkon od horšího.

Sociální norma stanovená vzhledem k určité sociální skupině nebo populaci žáků je měřítkem normativního hodnocení. Podle těchto stanovených norem se jevy posuzují jako přijatelné nebo nepřijatelné. Výkon jedince je tedy poměřován s výkony ostatních, jenž plní stejný úkol. Příkladem mohou být přijímací zkoušky na školy.

²⁰ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999, s. 39.

Kriteriální hodnocení spočívá v hodnocení splnění či nesplnění předem stanoveného kritéria. Jde tedy o splnění stanoveného úkolu a nezáleží na porovnání s úspěšností ostatních. Příkladem může být řídičská zkouška. Zde nejde o relativní výkon jako u normativního hodnocení, ale o výkon absolutní. Tato metoda hodnocení závisí velmi na dobrém stanovení kritérií.

Ve škole se používá z této dvojice převážně hodnocení kriteriální. Žák je hodnocen dle toho, nakolik splnil předem stanovené kritérium. V konkrétním případě jde například o to, nakolik se žák naučil stanovený rozsah učební látky, nebo nakolik je schopen aplikovat získané informace do praktických příkladů apod. Jeho hodnocení je tedy vázáno na stanovené kritérium. Toto kritérium, požadavek, musí být stanoven vždy přesně a správně. Přesně, znamená, že žák ví, co bude předmětem např. testu, co se bude hodnotit. Správně, pak znamená stanovit takové kritérium, které má smysl pro žáka samotného. Právě správné stanovení kritéria hodnocení nebývá vždy jednoduchým úkolem učitele.

1.4.4 Hodnocení kvantitativní a kvalitativní

Jak již bylo výše uvedeno, forem hodnocení je mnoho. Existuje dále rozdělení na kvantitativní a kvalitativní hodnocení. Kvantitativní je měřitelné a dá se vyjádřit kvantitativní hodnotou (nejčastěji jde o škálové hodnoty – př. známky). Kvalitativní hodnocení umožňuje vyjádřit hodnocení v polaritě kvalit např. hezký-nehezký, správný-špatný, přesný-přibližný apod. Ve škole se kvalitativní hodnocení využívá v charakteristice žáka, v písemných či ústních posouzeních.

Zatímco klasifikace známkami je hodnocením kvantitativním, slovní hodnocení patří do oblasti kvalitativního hodnocení. Portfolia jsou pak jakýmsi průsečíkem, ve kterém mohou být obsaženy, jak kvantitativní, tak i kvalitativní hodnocení. Sami o sobě se však jeví převážně jako hodnocení kvalitativní, neboť jsou zaměřena na kompletní mapování žákova vývoje v oblasti jeho kvalit.

V této souvislosti zmiňme vztah kvantitativního a kvalitativního hodnocení. Kvantitativní vyjádření výsledků hodnocení (klasifikace) je jednoznačné. Jedním z největších problémů klasifikace je převádění kvality žákova výkonu do kvantitativních hodnot. Kvalitativní hodnocení (slovní hodnocení) umožňuje provést a sdělit skutečnou analýzu výkonu, jednání či chování žáka, ale je obtížné je posléze kvantitativně vyjádřit. Zejména sumativní hodnocení vyžaduje pak uzavření i obsáhlé slovní analýzy jednoznačným klasifikačním stupněm. Kvantitativní hodnocení (klasifikace, bodový systém, hodnoty

vyjádřené procenty) umožňuje vytvářet přehledy žáků podle dosažených výsledků a provádět jejich porovnávání.²¹

1.5 Funkce hodnocení

Jednoduše řečeno, funkcí hodnocení se rozumí, k jakému cíli hodnocení slouží. Těch cílů je několik a podle nich se rozlišují jednotlivé funkce hodnocení. Podle toho, kterou z funkcí hodnocení plní, liší se jak způsob hodnocení tak i jeho důsledky. Připravujeme-li si hodnocení, zohledňujeme vždy dominantní funkci v dané situaci a podřizujeme jí postup a metody hodnocení.

1.5.1 Základní funkce hodnocení

J. Mareš rozděljuje tři základní funkce hodnocení – motivační, poznávací a konativní.²²

Motivační funkce se projevuje v tom, že hodnocení vede člověka k tomu, že něco odmítá a něco přijímá, něco mu je lhostejné. Hodnocení člověka může aktivizovat povzbuzovat k dalším činnostem, výkonům, chování, případně ho má od něčeho odradit. Motivační funkce hodnocení souvisí především s emocionální stránkou osobnosti. Pozitivní emoce aktivizují a negativní emoce odrazují. Týká se citů a prožitků člověka, který hodnotí nebo který je hodnocen, a proto s ní v pedagogické praxi není snadné zacházet. Motivační funkci plní výrazně např. odměny a tresty.

Poznávací funkce hodnocení souvisí především s rozumovou stránkou hodnocení a týká se objektu hodnocení. Tato funkce hodnocení totiž umožňuje, aby člověk pronikal k významu, smyslu a důležitosti toho, co jej ve světě obklopuje.

Třetí funkcí hodnocení, dle J. Mareše, je funkce konativní. Souvisí především s lidskou vůlí, volným jednáním a s tím, co chci, co musím a co smím. Hodnocení totiž směřuje k aktivnímu působení na skutečnost, k jejím změnám v souladu s hodnotami, které člověk uznává.

Jednotlivé funkce se různě zřetelně uplatňují v každém hodnocení. Projevují se v různých proporcích a tím odlišují různé podoby hodnocení, každé hodnocení však má jak motivační tak poznávací i konativní funkci. Někdy v hodnocení převládá funkce konativní, např. když hodnocení varuje před hrozícím neúspěchem a vede k usilovnější aktivitě. Jindy

²¹ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 88 – 89.

²² Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999, s. 16 – 18.

převládá funkce motivační, např. když hodnocení člověka přitahuje k určitým cílům, zatímco jiné vytlačuje z okruhu jeho pozornosti. Vyniká-li v hodnocení funkce poznávací, tehdy vede především k rozlišování kvalit a poměřování různých věcí mezi sebou, k jejich hodnotové klasifikaci. Správný pedagog by si měl proporce mezi jednotlivými funkcemi hodnocení uvědomovat a záměrně je ovlivňovat.

1.5.2 Další funkce hodnocení

O jednotlivých funkcích hodnocení pojednává mnohá odborná literatura, dělení není jednotné. Vedle výše uvedených třech základních funkcí se podrobněji rozlišuje v zásadě ještě dalších sedm.²³

Informační funkce znamená, že hodnocení poskytuje informaci o průběhu, či výsledku nějaké činnosti, výkonu, chování apod. Jde o informaci o úspěšnosti či neúspěšnosti.

Hodnocení má dále diagnostickou funkci, vyjadřuje určitou diagnózu o schopnostech, dovednostech, vlastnostech, postojích hodnoceného. Sděluje informace o jeho slabých či silných stránkách.

Hodnocení má i kontrolní funkci, umožňuje kontrolu výsledků činnosti a jejího průběhu, vede ke korekci v případě, že se jedinec dopouští chyby.

Regulační funkce znamená, že hodnocení řídí činnost hodnoceného a zároveň tím, že poskytuje zpětnou vazbu o účinnosti hodnocení, řídí i další práci hodnotitele.

Dále se mluví o sebehodnotící funkci. Jedinec hodnocení zvenčí často přetvoří na vnitřní normativy, podle kterých pak sám sebe hodnotí a i své okolí. Hodnocení ovlivňuje jeho sebepojetí. S tím souvisí další funkce hodnocení.

Jde o funkci výchovnou. Přijetím norem a identifikace s nimi jsou základním psychologickým mechanismem výchovného působení. Výchova je na hodnocení založena. Jejím cílem je vést k rozvoji pozitivních a potlačovat negativní postoje, vlastnosti, rysy atd.

Poslední uváděnou funkcí hodnocení je funkce didaktická. Umožňuje pochopit význam a smysl konání jedince a všeho, co ho obklopuje. Vychází ze základních cílů hodnocení, vede k poznání založenému především na rozumovém zpracování poskytovaných informací, k utváření vědomostních a dovednostních soustav a vzájemných vazeb, k jejich zpřesnění, korekci a upevnění. Hodnocení výsledků učení vede k aplikaci naučeného do jiných situací a oblastí života apod.

²³ Srov. SCHNEIDEROVÁ, A. *Edukativní psychologie 2*. Ostrava: Ostravská universita-Filosofická fakulta, 2003, s. 44 – 45.

1.6 Metody používané při hodnocení

K hodnocení žáka ve škole učitel používá mnohé metody. Přírozenou a účinnou diagnostickou metodou používanou při hodnocení žáků je jejich soustavné pozorování. Díky němu jde zjistit i to, co se nezjistí u ústních pohovorů ani v písemné zkoušce a může to být pro hodnocení žáka významné.²⁴ Učitel má příležitost k pozorování žáků v mnoha různých situacích a podmínkách. Pozoruje žáka při vyučování, o přestávkách, při obědě, na výletě aj. Pozorování může být příležitostné, např. učitel zachytí náhodně o přestávkách projev živého temperamentu u žáka, kterého dosud považoval za klidného až flegmatického. To bývá často impulsem pro následné systematické pozorování žáka. Systematické pozorování se ve škole často používá při výzkumu učení a vyučování. Např. zkoumáme-li účinky dvou metod vyučování. Pozorování není snadné, důležitým pravidlem je vše zaznamenávat.²⁵

Další metodou je rozhovor se žákem. Pravidlem každého dobrého učitele by mělo být, se žáky hovořit co nejčastěji, rozebírat jejich práci, radit se s nimi o nejvhodnějších cestách, jak odstranit nedostatky a mít tak možnost porovnávat pokrok každého žáka. Tato diagnostická práce je prací průběžnou, měla by probíhat co nejčastěji, nejlépe denně.²⁶

Zdrojem dalších cenných poznatků je i analýza výsledků činností žáka (např. projektů, kreseb, výrobků, písemných a slohových prací apod.).²⁷ V této souvislosti zmíníme i portfolio, které je velkým přínosem právě pro podrobnější celkovou analýzu žákova vývoje, vývoje jeho práce atd.

Ze všeho nepoužívanější metodou je dosud v našich školách zkoušení žáků. Může mít rozmanité formy. Dělí se na zkoušení ústní, písemné, praktické. Může být individuální, skupinové nebo hromadné.²⁸ Protože právě zkoušení žáků je na našich školách dosud nepoužívanější metodou používanou při hodnocení, zaměříme na ni svou pozornost. Ze všech typů zkoušení je nejčastější ústní a písemné. Podstatná budou hlavně pravidla, která je nutná znát a při zkoušení dodržovat.

1.6.1 Zkoušení ústní a písemné

²⁴ Srov. FIALOVÁ, H. et al. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova universita, 1996, s. 58.

²⁵ Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 31 – 32.

²⁶ Srov. FIALOVÁ, H. et al. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova universita, 1996, s. 58 – 59.

²⁷ Srov. Tamtéž, s. 59.

²⁸ Srov. Tamtéž, s. 59.

Zkoušení je způsobem hodnocení školního výkonu. Jedná se o hodnocení prostřednictvím zpětné vazby, jde o získání informace o tom, zda a nakolik je výsledek učení či chování žáka v souladu s požadavky a cíli. Zkoušení je záměrně vyvolaná situace, jde o situaci zátěžovou.²⁹

Základním pravidlem zkoušení je, aby žáci byli o termínu zkoušky a jejím obsahu s předstihem informováni. Zkoušet je možné jen učivo, které bylo řádně a dostatečně probráno i procvičeno. Atmosféra zkoušky by měla být klidná, důstojná a nestresující. Základní chybou je použít zkoušení jako prostředek řešení kázeňských problémů.³⁰

Individuální ústní zkouška je běžně používanou formou zkoušení. Jde vlastně o specifický rozhovor, kdy učitel klade otázky a žák na ně odpovídá. Pravidla, která je nutné dodržovat, zahrnují povinnost učitele poskytnout žákovi čas na přípravu odpovědi k položeným otázkám, dát mu prostor pro samostatný a souvislý projev a tedy příliš ho nepřerušovat. Na případné nedostatky poukázat konkrétně až po zodpovězení otázky. Učitel má dbát na to, aby otázka byla zodpovězena úplně a správně. Žákům se špatnými vyjadřovacími schopnostmi má učitel pomoci kladením dílčích a pomocných otázek. Obecným pravidlem platí postupovat od obecných a širších otázek k otázkám užším a podrobnějším. Při zkoušení má být učitel trpělivý, má opravovat žáka taktně a klidně, bez náznaku ironie či výsměchu.³¹

Druhou nejvíce používanou formou zkoušení jsou písemné zkoušky. Ty jsou vhodné např. v matematice, v jazykových předmětech apod. Jejich výhodou je, že umožňují získat velké množství poznatků od všech žáků v poměrně krátkém čase a na základě jejich opravy, lze zjistit určitou frekvenci stejných chyb a díky tomu pak učinit další postup ve výuce. Písemné zkoušky se liší svým zaměřením a délkou trvání, může jít o krátké desetiminutovky, jazykové diktáty nebo o celohodinové písemné práce zahrnující většinou větší tematický celek nebo čtvrtletní opakování.³²

Jako samostatnou skupinu písemných zkoušek tvoří testy. V současné době se testy prosazují jako stále častější nástroj pedagogicko-psychologické diagnostiky žáka. Jedná se o přesnou písemnou zkoušku. Jsou to buď nestandardizované testy, které si mnohdy vytváří učitel sám a nebo testy standardizované, normalizované, které jsou zpracovány týmem profesionálních pracovníků. Tyto testy reprezentují tzv. standardizované školní hodnocení. Každý didaktický test by měl být validní, tj. měl by měřit skutečně to, co chceme testovat.

²⁹ Srov. SCHNEIDEROVÁ, A. *Edukativní psychologie 2*. Ostrava: Ostravská universita-Filosofická fakulta, 2003, s. 55.

³⁰ Srov. FIALOVÁ, H. et al. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova universita, 1996, s. 59.

³¹ Srov. Tamtéž, s. 59.

³² Srov. Tamtéž, s. 59.

Zároveň by měl být reliabilní, tj. měl by být spolehlivý natolik, aby při opětovném použití u týchž žáků přinesl stejné výsledky.³³ Měl by být co nejvíce objektivní. Test je objektivní tehdy, jestliže jsou úkoly a otázky sestaveny tak, aby mohl žák odpovídat jediným možným způsobem. Jednotlivé odpovědi pak učitel hodnotí jako správné nebo chybné. V hodnocení celkového výkonu žáka by měli různí učitelé dospět ke shodným závěrům. Testy slouží učitelům především k diagnóze, umožňují mu poznat, do jaké míry žáci učivo zvládli, a na základě jeho výsledků pak eventuelně přehodnocuje svoji práci.³⁴

Testové metody jsou bezesporu potřebným a účelným pedagogickým nástrojem. Jejich výpovědní možnosti jsou však předem omezené a jen částečně zastoupí dlouhodobou lidskou a profesionální zkušenost dobrého učitele.³⁵

1.7 Vliv hodnocení na žáka

Hodnocení, zejména celoroční, závěrečné, výstupní má pro žáka společenské důsledky. Učitel má hodnotit objektivně, citlivě a taktně. Pocit křivdy z nespravedlivého hodnocení může člověka provázet i celý život.³⁶

O účincích školního hodnocení rozhoduje mnoho faktorů. Jde o dlouhodobé i přechodné vlastnosti žáka psychické a somatické. Z psychických vlastností je to žákův temperament, citlivost vnímání, celková odolnost, míra psychické stability apod. Ze somatických vlastností je to zdravotní stav, únava apod. Dalším faktorem jsou zvolený způsob hodnocení, tedy typ a forma a také učitelův styl např. přísnost, důraznost atd. Posledním faktorem je kontext hodnocení, tj. podmínky, za kterých hodnocení probíhá. Zejména jde o podmínky sociální, např. klima třídy nebo školy, vztah žáka k učiteli, rodičů ke škole apod. Všechny faktory ovlivňují žákovu pohodu ve výuce a tím i jeho úspěšnost a efektivitu jeho školní práce.³⁷

Hodnocení žáka učitelem má vliv na jeho sebehodnocení i hodnocení světa kolem sebe. Je nutné žáky vybavit dovednostmi střízlivého hodnocení sebe i druhých.

³³ viz Kapitola 4.3.1: *Znaky objektivity*

³⁴ Srov. FIALOVÁ, H. et al. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova universita, 1996, s. 60.

³⁵ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 9.

³⁶ Srov. FIALOVÁ, H. aj. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova Universita, 1996, s. 57.

³⁷ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 142 – 143.

Hodnocení má ve škole přímo vliv na kvalitu práce, vztahy mezi aktéry výuky (učitelé a žáky, mezi žáky samotnými) i rodiči a především ovlivňuje sebepojetí žáků. Další nepřímý vliv má na další život žáka a jeho následný osobní i profesní vývoj.³⁸

Učitel by si měl být vždy vědom toho, jaké může mít jeho konkrétní způsob hodnocení důsledky pro další aktivity žáka. Nejde jen o vliv na žákovu další učební činnost a výsledky žáka, ale i jeho komunikační projev ve výuce, ochotu dobrovolně pracovat a zapojovat se do činností, pracovat ve třídním kolektivu apod. Učitel by si měl vždy uvědomit, že svým hodnocením reguluje další jednání a chování žáka a hlavně také, že ovlivňuje jeho sebehodnocení.³⁹

Velmi to souvisí s pedagogickou diagnostikou a s dovedností učitele tuto diagnostiku provádět.⁴⁰ Učitel by měl znát každého žáka natolik, aby věděl, jaké hodnocení bude pro něj motivující a povede k zvýšení intenzity jeho učební činnosti, jaké hodnocení mu případně pomůže odstranit problémy v učební činnosti. Měl by správně vystihnout takové hodnocení, aby splnilo funkci předání žákovi takových informací hlavně metodické povahy, aby další učební látku zvládl kvalitněji. Hodnocení by mělo být pomocníkem k otevření další cesty v náročné školní práci.⁴¹

Hodnocení žáka ve škole souvisí v převážné míře s jeho zkoušením. Zkoušení bylo, je a patrně vždy bude pro žáky zátěžovou situací. Nesprávné postupy učitele při hodnocení a zkoušení žáků vyvolávají atmosféru úzkosti a strachu. Jejich podobou ve školních podmínkách je tréma. Trémou trpí při zkoušení velké procento žáků. Tréma má podobně jako negativní emocionální stavy dezorganizující vliv na psychické procesy žáka, má tedy vliv na myšlení, paměť, pozornost a vnímání. Je-li tréma mírná, může působit pozitivně a to na výkon žáka. Vysoká tréma naopak výkon snižuje. Opakující se selhání, neúspěchy vedou k růstu nedůvěry v sebe sama, ve své schopnosti, stoupá žákova nejistota. Učitel sám hraje také velkou roli. Zbavit se trémy není vůbec jednoduché. Učitel může však přispět nemalým dílem svým chováním a tak úroveň trémy zmírnit.⁴²

³⁸ Srov. SCHNEIDEROVÁ, A. *Edukativní psychologie 2*. Ostrava: Ostravská universita-Filosofická fakulta, 2003, s. 42.

³⁹ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 70 – 71.

⁴⁰ Pozn. autorky: Diagnostická činnost vychází z komplexního poznání osobnosti žáka, které by mělo ukázat všechny podstatná fakta o dítěti a jeho možnostech. Dále vychází ze školního hodnocení a z analýzy vlivů rodinného, školního i mimoškolního prostředí. Diagnostická činnost učitele spočívá tedy v komplexním hodnocení žáka, které by mělo odhalit jeho osobnost, v konkrétních situacích a podmínkách analyzovat příčiny jevů, stanovit optimální výchovná řešení v dané situaci i předvídat následky výchovných zásahů do budoucna. Srov. PRUNNER et al. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2003, s. 86.

⁴¹ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 72.

⁴² Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 149 – 150.

Alespoň v základních rysech by učitel měl předpokládat důsledky svého hodnocení žáka v jeho chování a jednání a dle toho také své hodnocení realizovat.⁴³

Při hodnocení žáka vychází učitel především ze sociální percepce. Důležité je tedy připomenout jeden velmi důležitý poznatek z psychologie vnímání. Tutéž situaci vnímá a prožívá její účastník zcela jinak než její pozorovatel. Tento rozdílný pohled vede pak k rozdílnému hodnocení.⁴⁴ Vnímání a posuzování hodnocení může žák zcela odlišně než jeho učitel, jeho rodiče a jiní.⁴⁵

Sami žáci vysoce hodnotí hodnocení spravedlivé u všech žáků, stálost kritérií, vyšší hodnocení pochopených vědomostí a nižší hodnocení paměťových vědomostí. Negativně žáci hodnotí nespravedlivost v hodnocení, náladovost učitele, příliš přísné, ale zároveň i příliš benevolentní známkování, „zaškatulkování“ žáků apod.⁴⁶

To, co ovlivňuje chování žáka v úkolových situacích a jeho reálný výkon, je tzv. autoatribuce žáka. Tento termín označuje to, jaké příčiny připisuje žák svým úspěchům či neúspěchům ve škole. Utváření autoatribucí žáka je výrazně ovlivňováno atribucemi učitele ve škole, atribucemi rodičů a kamarádů. Atribučním stylem žáka se tedy rozumí relativně stabilní naučený způsob vysvětlování příčin chování, jednání a výkonů žáka.⁴⁷

Rozlišují se čtyři základní atribuční styly žáků. Jedná se o sebeprezentační, sebeprotektivní, kontraprezentační a kontrasebeprotektivní atribuční styl.⁴⁸ U sebeprezentačního atribučního stylu žák přijímá každý svůj úspěch, ale každé selhání je pro něj osobně nepřijatelné. Očekávaný úspěch přijímá s tím, že usuzuje především na dispoziční příčiny. Naopak u kontraprezentačního atribučního stylu jde o odmítnutí často neočekávaného úspěchu tím, že žák usuzuje na příčiny situační. Často se to týká žáků s nízkým sebevědomím. Sebeprotektivní⁴⁹ atribuční styl je v podstatě defenzivní strategií, které se objevuje v případě neočekávaného selhání. Žák nechce přijmout ve svém jednání odpovědnost a to se projevuje i v usuzování na situační příčiny. U kontrasebeprotektivního atribučního stylu žáka při neúspěchu usuzuje na dispoziční příčiny. Nemá potřebu budovat obranné strategie, je si vědom svých omezených schopností. S tímto vědomím se vyrovnává tím, že rezignuje.⁵⁰

⁴³ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 72.

⁴⁴ Srov. HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2001, s. 24.

⁴⁵ Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 535.

⁴⁶ Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 149.

⁴⁷ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 71 – 72.

⁴⁸ Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 109 – 111.

⁴⁹ Pozn. autorky: „protektivita“ = ochrana

⁵⁰ Pozn.: Tento psychologický stav bezmocnosti a rezignovanosti se označuje jako „stav naučené bezmocnosti“. Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 73.

Do atribučního stylu žáka se promítá jeho sebevědomí a jeho očekávání, které vychází z jeho osobní představy o jeho kvalitách, z jeho zkušenosti s dřívějšími úspěchy a nezdary, také z hodnocení lidí kolem něj, rodičů, spolužáků, učitelů aj.⁵¹

Kvalita pedagogického hodnocení patří podle výzkumných studií k jednomu z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují žákovo posuzování výuky, přestože ne vždy učitelovo hodnocení rozhoduje o tom, jak kvalitní bude žákovo učení. Přinejmenším to znamená, že školní hodnocení podmiňuje žakovský pocit pohody ve výuce a spolurozhoduje o žakově motivaci k učení.⁵²

Podle dvou základních motivačních tendencí se žáci dělí na ty, kteří mají potřebu dosáhnout úspěchu a ty, kteří mají potřebu vyhnout se neúspěchu. Ti s tendencí úspěchu dosáhnout jsou vytrvalí, svůj případný neúspěch připisují nedostatku svého úsilí nebo shodě okolností. U takového žáka neúspěch nenarušuje jeho vnímání vlastních schopností, vede ho ke zvýšení úsilí. Zcela odlišné dopady má neúspěch u žáků s převažující tendencí vyhnout se neúspěchu. Situace, kde jim hrozí neúspěch, brzy vzdávají. Používá-li učitel při hodnocení ve třídě sociální vztahovou normu, cítí se neustále ohrožen. Svůj neúspěch přisuzují svým nedostatečným schopnostem, které vnímají jako stabilní. Případný úspěch přisuzují vnějším příčinám, náhodě, štěstí apod. V extrémních případech volí únik ze situace, kterou vnímají jako ohrožující. Únikem jsou pak absence ve škole, ztráta žakovské knížky apod. Jejich strach pak vede i k tendenci podvádění, opisování atd.⁵³

Otázka, jak pomoci žákům, kteří mají silnou obavu z neúspěchu, souvisí nejen s metodami práce, ale právě i s charakterem hodnocení ve škole. Žákům, kteří svůj neúspěch připisují nedostatku schopností, by učitel měl v hodnocení poskytovat informace, jež mu ukáží, že jeho neúspěch je kontrolovatelným a nestabilním. Vzbudit v žákovi pocit, že může se svým neúspěchem něco dělat, že ho může ovlivnit. K tomu pomáhá např. slovní komentář: „Mohl bys být lepší, kdybys byl pilnější.“ apod.

Důležité je v tomto ohledu při hodnocení žáka využití individuální vztahové normy. Učitel má pak možnost pozitivně hodnotit i drobné pokroky, vzbouzí tím důvěru a naději v žákovi v jeho vlastní pokrok.⁵⁴

Pokud žák učitelovo hodnocení nepřímá, chápe ho jako nespravedlivé, cítí křivdu, volí pak různé způsoby, jak se chránit. Mezi obranné psychické mechanismy patří např. agrese, kompenzace, projekce útěk do nemoci a další. Odraz se může projevit i v nežádoucím chování

⁵¹ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 73.

⁵² Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 13.

⁵³ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 74.

⁵⁴ Srov. Tamtéž, s. 74.

(kouření ve škole, arogance vůči učiteli, předvádění se apod.) Je nutné, aby se učitel orientoval v chování žáka a aby znal projevy obraných mechanismů, aby při jeho hodnocení nedošlo ke zkreslení.⁵⁵

Nesmíme zapomenout na důležitou věc. Vedle toho, že hodnocení je podmínkou účinného učení, podílí se také na formování osobnosti žáka.⁵⁶ Zdůrazněme, že školní hodnocení je svou podstatou založeno na mezilidském vztahu.

Je evidentní, že školní hodnocení má na žáka vliv. Vliv neboli účinnost školního hodnocení má své dobré důsledky, např. podněcuje žáky k práci, působí na aktivitu rodičů ve vztahu ke škole apod., vedle toho má ale i své zápory. Zápory spočívají v tom, že hodnocení žáky často znepokojuje, snižuje jejich životní pohodu. Učitel by si měl být vědom veškerého vlivu, které hodnocení na žáka má. To znamená jeho pozitivní i negativní stránky.⁵⁷

⁵⁵ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 74–75.

⁵⁶ Srov. KOSÍKOVÁ, V. *Úvod do humanistické pedagogiky*. Plzeň: Západočeská universita v Plzni, 2001, s. 23.

⁵⁷ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 142

2 Zákonná úprava hodnocení žáka ZŠ v ČR

Pravidla pro hodnocení žáků Základních škol v České republice jsou stanoveny:

- 1/ zákonem č. 561/2004 Sb. zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon)
- 2/ vyhláškou o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky č. 48/2005 Sb. (dále jen vyhláška)⁵⁸

Pravidla pro hodnocení žáků⁵⁹ jsou součástí školního řádu.⁶⁰ Dle výše uvedené vyhlášky mají obsahovat především zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou. Toto hodnocení má být jednoznačné, srozumitelné, srovnatelné s předem stanovenými kritérii, věcné a všestranné. Má vycházet z posouzení míry dosažení očekávaných výstupů formulovaných v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu. Má být pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné.⁶¹

Pravidla dále mají obsahovat zásady pro sebehodnocení žáků, stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristiku, včetně předem stanovených kritérií, dále také zásady pro používání slovního hodnocení včetně předem stanovených kritérií, zásady pro celkové hodnocení žáka na vysvědčení (v případě použití slovního hodnocení, nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace). Dále mají obsahovat způsob získávání podkladů pro hodnocení, podrobnosti o komisionálních a opravných zkouškách a v neposlední řadě i způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zákon ani vyhláška nijak neomezují, co vše mají pravidla hodnocení žáků obsahovat, jen uvádí výčet hlavních zásad.⁶²

2.1 Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání žáka

⁵⁸ Pozn. autorky: Znění této vyhlášky je změněno vyhláškou 454/2006 Sb., která vyšla 18. září 2006, a jež nabyla účinnosti dnem 1. října 2006. Změny se týkají § 15, 16, 18 a 21. Srov. Vyhláška 454/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

⁵⁹ viz Příloha VI

⁶⁰ Srov. § 30 odst. 2 školského zákona

⁶¹ Srov. § 14 odst. 2 a 3 vyhlášky č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

⁶² Srov. §14 odst. 1 vyhlášky č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

Ve školském zákoně jsou uvedeny cíle základního vzdělávání. Jsou definovány takto: „Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“⁶³

Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání má zásadní vliv na žákovu individualitu. Žák má získat pozitivní postoje ke vzdělávání, které je chápáno jako smysluplná součást celoživotního učení každého člověka. Hodnocení je dobré provádět často, především ústně, pochvalou, povzbuzením apod. Je nutné přihlížet ke snaze, osobní iniciativě a zájmu žáka. Učitel má žáka soustavně diagnosticky pozorovat, sledovat jeho výkon i připravenost na vyučování. Učitel hodnotí výsledky nejen samostatné práce žáka, ale i práce skupinové. Musí brát zřetel na poruchy způsobené poruchami učení či dalšími vadami. Podstatné je, že do hodnocení výsledků vzdělávání se nezahrnuje chování žáka, které se hodnotí jako samostatná složka.

Hodnocení vzdělávání má dvě základní formy. Jedná se o klasifikaci známkami⁶⁴ nebo o slovní hodnocení,⁶⁵ eventuelně kombinaci. Pevně stanoveny jsou základní zásady a rozsah hodnocení žáka na vysvědčení.⁶⁶ V jednotlivých povinných nepovinných předmětech stanovených školským vzdělávacím programem se v případě použití klasifikace hodnotí na vysvědčení žák pěti stupni prospěchu: 1 – výborný, 2 – chvalitebný, 3 – dobrý, 4 – dostatečný a 5 – nedostatečný. Z klasifikace má být zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl vzhledem k očekávaným výstupům formulovaných v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, vzhledem k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a k jeho věku. Klasifikace má zahrnovat ohodnocení píle a jeho přístup ke vzdělávání. Na prvním stupni se používají číslice, na stupni druhém slovní označení. Dále je určeno, že práce žáka v zájmových útvarech organizovaných školou (př. sborový zpěv, náboženství apod.) se žák na vysvědčení hodnotí pouze dvěma stupni: pracoval(a) úspěšně nebo pracoval(a). Toto jsou základní povinná pravidla stanovená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Součástí školního řádu každé školy, jak jsme již uvedli, je i klasifikační řád (pravidla pro hodnocení žáků), ve kterých jsou podrobněji uvedeny další specifika hodnocení. Mají zde být

⁶³ § 44 školského zákona

⁶⁴ viz Příloha I

⁶⁵ viz Příloha II

⁶⁶ Srov. §15 vyhlášky č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

uvedena především kritéria hodnocení, která si stanovuje každá škola svá, samozřejmě v souladu se zákonem a vyhláškou MŠMT.

V případě slovního hodnocení vyhláška ukládá, že slovní hodnocení má zahrnovat „posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka. Obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat.“⁶⁷

2.2 *Hodnocení chování žáka*

Hodnocení chování žáka ve škole je také součástí zákonné úpravy. Je rozšířeno ještě o jednu oblast. Nejde jen o zhodnocení žáka přímo ve škole, ale zahrnuje se sem jeho chování na všech akcích, které jsou školou pořádány (exkurze, školní akademie apod.). Při hodnocení se samozřejmě opět posuzuje žákovo chování vzhledem ke kritériím, jejichž stanovení je v kompetenci jednotlivých škol. Posuzuje se, zda chodí žák včas do školy, jak zachází se svěřenými učebnicemi (zda je má obalené apod.), zda slušně zachází se školním majetkem, chová se podle pravidel slušného chování, dbá pravidel vlastní bezpečnosti i bezpečnosti ostatních, neohrožuje zdraví své ani zdraví spolužáků, nezneužívá návykové látky, není lhostejný vůči všem projevům násilí, na akcích pořádaných školou dbá pokynů dozoru a zda plní i další pravidla vnitřního řádu školy.

Na vysvědčení⁶⁸ se chování žáka (zahrnuje chování žáka ve škole a na akcích školou pořádaných) klasifikuje třemi stupni: 1 – velmi dobré, 2 – uspokojivé⁶⁹, 3 – neuspokojivé. Stejně jako pro hodnocení vzdělávání platí, že na prvním stupni se pro zápis použijí číslice a na stupni druhém slovní označení.⁷⁰

Právem, ale i povinností každé školy, je stanovit si opět kritéria pro hodnocení jednotlivými stupni. Tyto kritéria jsou stanovena opět v klasifikačním řádu, jenž je přílohou školního řádu školy.⁷¹ Kritéria zahrnují, jak žák dodržuje školní řád, respektive jestli a jak závažně ho porušuje (neomluvené hodiny, časté zapomínání, nevhodné chování vůči spolužákům či učitelům apod.).

⁶⁷ §15 odst. 2 vyhlášky č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

⁶⁸ viz Příloha I

⁶⁹ viz Příloha V

⁷⁰ Srov. §15odst. 1 a 5 vyhlášky č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

⁷¹ viz Příloha VI

K hodnocení chování dochází také v průběhu roku, kdy lze využít další výchovná opatření, která navrhuje třídní učitel po konzultaci s ostatními pedagogickými pracovníky. Jde o třístupňová opatření: napomenutí třídního učitele (NTU), důtka třídního učitele (DTU) a důtka ředitele školy (DŘS). DŘS musí projednat a odhlasovat pedagogická rada. Stejně tak musí pedagogická rada odhlasovat i snížený stupeň z chování (tj. stupeň 2 a 3). Vedle negativních výchovných opatření se udílí také pozitivní. Žákovi může být udělena pochvala nebo jiné ocenění. Za dlouhodobou a svědomitou práci ve škole je může udělit ředitel nebo třídní učitel po projednání s ředitelem. Ředitel je může navíc udělit i za mimořádný projev lidskosti, občanské nebo školní iniciativy, záslužný nebo statečný čin a to i na základě podnětu jiné právnické či fyzické osoby, podmínkou je projednání pedagogickou radou. Škola má povinnost neprodleně oznámit prokazatelným způsobem⁷² žákovi nebo jeho zákonnému zástupci, že byla žákovi udělena pochvala, ocenění, uloženo napomenutí či důtka. Vyhláška MŠMT ukládá povinnost záznamu do dokumentace školy.⁷³ Pravidla pro udělení ocenění, pochvaly a uložení napomenutí či důtky jsou opět součástí školního řádu.⁷⁴

2.3 Celkové hodnocení žáka

Celkové hodnocení žáka je opět závazně pro všechny základní školy stanoveno vyhláškou MŠMT. Vyhláška MŠMT⁷⁵ stanovuje i zásady a povinnosti pro hodnocení žáků, kteří nejsou občany ČR.⁷⁶

Celkové hodnocení žáka na vysvědčení⁷⁷ se vyjadřuje čtyřmi stupni: prospěl (a) s vyznamenáním, prospěl (a), neprospěl (a).⁷⁸ Vyhláška podrobně určuje, kdy který stupeň celkového hodnocení žákovi náleží. Žák prospěl s vyznamenáním tehdy, je-li jeho chování hodnoceno stupněm velmi dobré, nemá-li na vysvědčení v žádném z povinných předmětů

⁷² Pozn. autorky: Za prokazatelný způsob většinou je využíváno udělení před třídním kolektivem a učitelem (nejčastěji se takto udílí právě DŘS nebo mimořádná ocenění).

⁷³ viz Příloha IV

⁷⁴ Srov. §17 vyhlášky č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

⁷⁵ §15 odst. 9 vyhlášky č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

⁷⁶ Pozn. autorky: U žáků, kteří nejsou státními občany České republiky a plní v ní povinnou školní docházku, je nutné přihlídnout k úrovni českého jazyka, která ovlivňuje žákův výkon. Při hodnocení takového žáka z předmětu Český jazyk a literatura se přihlídnou k možnostem dosažení výsledků vzdělávání a jeho pokroku na konci tří po sobě jdoucích pololetí po zahájení docházky do školy v České republice.

⁷⁷ viz Příloha I

⁷⁸ Pozn. autorky: Dle změny vyhlášky vyhláškou 454/2006 Sb. se rozšířilo celkové hodnocení žáka (tj. odst. 6 § 15 vyhlášky č. 48/2005Sb.) na vysvědčení o čtvrtý možný stupeň: nehodnocen (a). Žák v celkovém hodnocení není hodnocen, není-li možné žáka hodnotit z některého z povinných předmětů stanovených školským vzdělávacím programem na konci prvního pololetí. Srov. Čl. 1 vyhlášky 454/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

stupeň horší než 2 a není-li průměr stupňů prospěchu ze všech povinných předmětů vyšší než 1,5. Je-li žák hodnocen v některých předmětech slovně, postupuje škola při celkovém hodnocení dle pravidel, které jsou stanoveny jako součást školního řádu.⁷⁹ Žák prospěl, nesplňuje-li podmínky hodnocení prospěl s vyznamenáním, ale není-li z žádného z povinných předmětů na vysvědčení hodnocen stupněm prospěchu 5 (nebo odpovídajícím slovním hodnocením). Žák v celkovém hodnocení neprospěl, jestliže v některém z povinných předmětů byl hodnocen stupněm nedostatečný,⁸⁰ nebo není-li z něho hodnocen na konci druhého pololetí.⁸¹

2.3.1 Výstupní hodnocení

Zákon stanovuje,⁸² že „v posledním roce plnění povinné školní docházky vydá škola žákovi výstupní hodnocení o tom, jak žák dosáhl cílů vzdělávání stanovených v § 44. V pátém a sedmém ročníku základního vzdělávání vydá škola výstupní hodnocení žákovi, který se hlásí k přijetí ke vzdělávání ve střední škole.“⁸³

Podrobnější pokyny k náležitostem udává opět vyhláška MŠMT. Uvádí, že hlavním obsahem výstupního hodnocení je vyjádření o dosažené úrovni vzdělávání. Dále obsahuje zprávu o možnostech žáka a jeho nadání, vyjádření o předpokladech pro další vzdělávání či uplatnění žáka. Obsahuje posudek žákova chování v průběhu povinné školní docházky. Vyhláška opět neomezuje, co vše ve výstupním hodnocení může být uvedeno. V zásadě se tam uvádí navíc všechny významné skutečnosti a to především v oblasti vzdělávání žáka.⁸⁴ Výstupní hodnocení má škola povinnost vydat přímo žákovi na konci prvního pololetí školního roku, v němž splní povinnou školní docházku.⁸⁵ Lhůty, ve kterých má škola povinnost vydat výstupní hodnocení žákovi pátého a sedmého ročníku, který se hlásí na

⁷⁹ Pozn. autorky: Nejčastěji je školami tato situace řešena tak, že v klasifikačním řádu školy se stanoví povinnost učitelů v případě slovního hodnocení převést toto slovní hodnocení žáka i na klasifikaci známkou, při celkovém hodnocení žáka se pak mohou použít pravidla stanovená vyhláškou, která platí pro klasifikované žáky.

⁸⁰ Srov. § 15 odst. 6 vyhlášky č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

⁸¹ Srov. Čl. 1 vyhlášky 454/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

⁸² Pozn. autorky: Tato povinnost vydání výstupního hodnocení je platná od školního roku 2005/2006 (viz § 185 odst. 20 školského zákona).

⁸³ § 51 odst. 5 školského zákona

⁸⁴ viz Příloha III

⁸⁵ Srov. § 16 vyhlášky č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

střední školu, nebo žákovi, který se hlásí do oboru vzdělávání, jehož součástí jsou talentové zkoušky, jsou nově upraveny vyhláškou 454/2006 Sb.⁸⁶

⁸⁶ Srov. čl. 1 vyhlášky 454/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

3 *Formy školního hodnocení*

Forma, kterou je hodnocení žáka vyjádřeno, je vnějším projevem hodnotícího procesu. Ten, kdo hodnotí, utváří jakýsi hodnotící posudek. Způsob, kterým vyjádří výsledek hodnocení, je jeho forma. Jednoduše řečeno jde o způsob, jakým učitel sdělí žákovi výsledek hodnocení jeho práce. Jakou formu hodnocení učitel použije, zcela jistě záleží na mnoha aspektech, především na situaci ve vyučování. Cílem hodnocení je, aby bylo co nejvíce pedagogicky účinné a proto výběr formy, jak zhodnotíme, je velmi důležitý. Ani jedna z forem hodnocení není sama o sobě špatná, je však důležité dle pedagogického záměru a situace zvolit tu správnou. Způsobů respektive forem hodnocení je mnoho, od pokývnutí, přes jednoslovné sdělení, několikavěté vyjádření, udělení známky, stanovení sumy získaných bodů až po složité obsahové analýzy spojené s formulováním závěrečného hodnocení.

Nejde o to najít a absolutně používat jednu jedinou správnou formu hodnocení. Jde o to, abychom ve vyučování dokázali využít plně celé bohatství forem hodnocení. Výběr vhodné formy hodnocení závisí na zcela konkrétním pedagogickém záměru učitele, povaze předmětu, konkrétní učební látce, věku a individuálních schopnostech a předpokladech aj.

Shrňme jednoduše ono bohatství forem hodnocení žáka ve škole, kterých se užívalo, užívá nebo může užívat. V první řadě jde o jednoduché mimoverbální hodnocení, jde o úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se, o gesto vyjadřující potěšení nebo zamítnutí, nebo i dotyk učitele (podání ruky, poklepání po rameni apod.). Pak jsou to jednoduchá verbální hodnocení, velice jednoduchá slovní zhodnocení: „Ano! Ne! Dobře! Výborně! Špatně! Chyba!“. Jsou to i kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem: „Dnes jsi mě potěšil. To jsi mě tedy zklamal.“. Dále jde o označování žáků podle jejich výkonnosti či chování. Jedná se o lokace (posazení rozpustilého žáka blíže k učiteli apod.) a signy (dnes nejčastěji označení úspěšných žáků na nástěnce apod.) Oceňování výkonů žáků je také formou jejich hodnocení. Jde se o výstavky prací, pověření nějakým úkolem apod. Nelze opominout kvantitativní hodnocení, vyjádření známky podle klasifikační stupnice 1–5, výčet chyb, vyjádření počtem bodů, procenty apod. Další formou jsou písemná a grafická vyjádření, písemná charakteristika žáka, diagramy, zařazení do diagramu apod. Naposledy zmiňme slovní hodnocení, které zahrnuje slovní analýzu výkonu, ocenění práce třídy, pověření vysvětlit spolužákům problém, vyhlášení vítězů a mnoho dalšího.⁸⁷

⁸⁷ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 89 – 90.

Ze všeho nejdůležitější pro učitele je být si vědom toho, že není žádoucí stavět jednotlivé formy hodnocení proti sobě, ale využívat pozitivních stránek každé z nich ve prospěch optimálního rozvoje žáka.⁸⁸

3.1 Dějinný vývoj

Podíváme-li se trochu do historie, je patrné, že v průběhu historického vývoje školy se prosazovaly a uplatňovaly různé formy vyjadřování výsledků hodnocení. V literatuře⁸⁹ se dočteme, že první zmínky o hodnocení žáků se objevují už v období starověku. Zejména však ve středověku až jezuitských škol jsou ve školách známy tzv. lokace. Lokace byla místa určená žákům podle jejich učebních výsledků, která sloužila k jejich klasifikaci a selekci. Sympatie učitele a jeho uznání učitel vyjadřoval žakovy tím, že ho posadil předních lavic. Negativní postoj k žákovi se naopak odrazil tím, že žák musel sedět ve vyčleněné zadní nebo postranní lavici. V té době byly naprosto běžné i tresty tělesné a to holí nebo metlou, proutkem apod. Signy byly další z forem hodnocení, šlo o symboly, různá znamení, která žáci museli nosit. Ti špatní nosili vždy něco potupného př. oslí uši, znamení osla, slaměný věnec. Dobří žáci naopak nosili různé odznaky za snaživost. Ve školách existovaly také tzv. knihy cti a černé knihy.

Na školách do 16. století převládalo většinou slovní hodnocení žáků, které žák dostával při ukončení školy. V takové zprávě se stručně zhodnotily výsledky žáka za celou jeho školní docházku. Od 16. století začal poměrně prudký rozvoj škol i samotné výchovy a vzdělávání. Vzrůstal jejich počet a to především počet škol městských. Slovní hodnocení se postupně začíná nahrazovat známkami, bylo totiž jednodušší podle nich žáky třídit.

Kodifikace školního hodnocení byla u nás uskutečněna v roce 1774 Felbirgerovým Školním řádem a o rok později Knihou metodní, kdy byly uzákoněny veřejné zkoušky, a bylo žákům vydáváno vysvědčení při odchodu ze školy. Klasifikovala se návštěva školy, stupně jejího hodnocení byly: velmi pilná, pilná, nestálá, řídká. Jako velmi dobré, dobré, prostřední nebo školnímu řádu neodpovídající se hodnotily mravy. Stupně hodnocení prospěchu jednotlivých předmětů byly oproti dnešním jen čtyři: velmi dobrý, dobrý, prostřední a slabý. Na vysvědčení se hodnotil i prospěch celkový.

Školního hodnocení se postupně vyvíjelo, jeho vývoj se ustálil v roce 1905, kdy Školský a vyučovací řád škol obecných a měšťanských upravil klasifikaci žáků a vydávání

⁸⁸ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 91.

⁸⁹ Srov. Tamtéž, s. 76 – 77.

vysvědčení. Žák byl hodnocen čtvrtletně, z jednotlivých předmětů byl žák hodnocen dle úsudku učitele, klasifikace mravů, píle a vnější úpravy písemných prací byla stanovena dohodou učitelů na společné konferenci. Klasifikace známkami se stala nejfrekventovanější formou hodnocení ve škole a tak to zůstalo i přes mnoho kritických připomínek vůči takové formě hodnocení. Kritikové poukazovali na problém subjektivity známkování. V literatuře je uvedeno, že to byli nejčastěji reformní pedagogové, jmenován je například V. Příhoda.⁹⁰

3.2 *Klasifikace známkami*

V našich školách v oblasti hodnocení žáků silně převažuje forma klasifikace. Klasifikace je vnější formální vyjádření hodnocení, jedná se o typ kvantitativního hodnocení.

Ve školním období hrají známky významnou roli, někdy jsou rozhodující pro další životní dráhu žáka. V praktickém životě se nás však málokdo ptá, jaké známky jsme ve škole měli.⁹¹

Názory na klasifikaci jsou mnohdy prezentovány příliš jednostranně. Někdy jsou vyzdvihovány jen pozitivní stránky, jindy opět jen stránky negativní.

3.2.1 *Pozitiva a negativa klasifikace známkami*

Každá z forem hodnocení má své přednosti i nedostatky. V současné době se objevují neustále kritiky známkování. Vše má ale dvě stránky, a tak vedle negativ, zde jsou zde i mnohá pozitiva, která klasifikace známkami má. Připomeňme je tedy v základních bodech.

Klasifikace je kodifikovaná forma vyjádření posudku o výkonu žáka. Klasifikační údaje jsou jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti. Představují nejen pedagogicky ale i společensky významný údaj o žákovi, o stupni jeho rozvoje atd. Školní známky získávají také poměrně rychle motivační hodnotu. Ve škole je dobrá známka významným symbolem úspěchu. Rodiče i veřejnost jsou na známky zvyklí. Fakt, že známka zjednodušuje vyjádření hodnocení je mnohdy důvodem, proč je známka kritizována, na druhé straně je to i jejím pozitivem. Umožňuje totiž přehledně srovnávat výkony i chování. Zámka je jednoznačná. Jako matematický symbol umožňuje i statistické zpracování.⁹²

⁹⁰ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 77.

⁹¹ Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. OLOMOUC: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 139.

⁹² Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 83.

Mnohým rodičům i učitelům se na známce líbí, že přináší přehlednou informaci. Znamka je pro rodiče signálem, že učení ve škole probíhá podle očekávání, nebo naopak, že se začalo vymykat z předpokládaných cílů. Pro učitele je známka pomůckou paměti. Váží se k ní učitelovy vzpomínky. Díky svým číselným vlastnostem dovoluje známka pohodlně srovnávat různá hodnocení mezi sebou. To je ve vzdělávání potřeba. Jediný pohled na řadu známek ukáže, jak se žákův výkon vyvíjí. Kdyby výkony byly popsány slovně, bylo by obtížné je porovnávat.⁹³

Nejzásadnějším neduhem známek je, že jsou jakousi zobecněnou informací, ve které je zahrnuto mnoho charakteristik žáka. Učitel totiž hodnotí nejen vědomosti a dovednosti, ale spoustu dalšího (jeho vyjadřovací schopnosti, vztah k předmětu, aktivitu apod.). Znamka je označení statické a konečné, neukazuje žádnou perspektivu, doporučení, jak dál. Naproti tomu učení a vyučování jsou procesy dynamické.

Známky, jak se ukazuje, odrážejí spíše úroveň vědomostí a někdy ani to ne a úroveň skutečných schopností se v nich odráží jen málo. Ani prediktivní hodnota známek není vysoká, pokud jde o žákovu následnou úspěšnost v praxi. Často se můžeme setkat s názorem, že nejlepší žák třídy, výborně klasifikovaný, má v sobě zárodek budoucí průměrnosti. Takový žák je totiž dobře přizpůsoben školním podmínkám, je poslušný, neprojevuje své vlastní přesvědčení, ale přebírá pouze to, co mu učitel předkládá. Takový žák si spolu osvojením hotového poznání osvojuje i charakter myšlení, pro který je typické opakovat cizí myšlenky. Pak takoví jedinci obtížně hledají nové cesty a mnohem obtížněji realizují své tvořivé přístupy.⁹⁴

Mnozí pedagogové i psychologové se snaží upozorňovat na konkrétní negativa klasifikace známkami.⁹⁵ Namítají známce ten fakt, že sice může odrážet stav vědomostí žáka, ale nepodává informaci o tzv. sociální kvalifikaci žáka, o jeho schopnostech kooperovat, o jeho snaze a pílí, tvořivosti a vytrvalosti. Znamka má převážně kognitivní obsah a její sociální dimenze je omezena. Problém je u známky s tím, že pedagog do ní vkládá jeden význam, ale rodiče nebo kdokoli jiný v ní mohou vidět úplně něco jiného. Hodnocení vyjádřené známkou plní nedokonale funkci, kterou by hodnocení mělo plnit. Znamka je krajně zjednodušená a abstraktní forma hodnocení, proto má i nízkou informační hodnotu. Znamka neříká nic konkrétně, neříká, co dítě skutečně zvládlo nebo na čem je nutné začít pracovat.

⁹³ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 125 – 126.

⁹⁴ Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. OLOMOUC: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 139.

⁹⁵ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 82 – 83.

Známky a jejich sociální význam a důraz na hodnocení známkou žáky vedly k vytvoření různých prostředků pro dosahování žádoucích známek. Závažným důsledkem klasifikace je často ztotožnění nízkého výkonu se špatným výkonem, i když dítě ví, že v rámci svých možností pracuje svědomitě. Normativní pojetí hodnocení vede k tomu, že nemůžeme vyjádřit individuální odlišnosti.⁹⁶

Kritiků známkování je mnoho. Tvrdí, že v současné škole se známky stávají spíše překážkou učení. Kritikové známkování namítají známám, jak jsme uvedli, mnohé. Pro přehlednost shrňme ty zásadní námitky.⁹⁷

Na prvním místě je namítáno, že u většiny žáků se známky stávají cílem jejich učení a nikoli samotné poznání. Nejčastější způsob hodnocení a zkoušení vede zpravidla k přeceňování funkce paměti. Žáci se tedy snaží rychle, ale povrchně zvládnout určité vědomosti, přičemž jejich jediným skutečným cílem je za pamětní reprodukci naučeného získat co nejlepší známku. Takový systém může být stimulací podvádění, napovídání, opisování apod. Je to pravděpodobně vinou celého školního systému. Brzy po vstupu dítěte do školy, sám žák pochopí, že školní známky jsou pro jeho rodiče, učitele důležité a že se tak stávají závažným, mnohdy osudovým faktorem jeho života. Zjišťuje totiž, že i známka ovlivňuje sociální vztahy v žakovském kolektivu apod.

Další námitkou proti známkování je skutečnost, že samotná známka zejména udělovaná v pololetí či na konci roku neříká o výkonu žáka nic specifického, je pouze komplexním hodnocením výkonu. Pouze učitel, který známku udělí, je schopen vymežit specifčnosti žáka. Například, má-li žáka na vysvědčení trojku, ostatní, kteří se setkávají pouze s úrovní známky, nemohou přesně specifikovat, co vlastně známka znamená. Neví, zda je průměrný ve všech oblastech předmětu, nebo zvládá výborně např. gramatiku, ale má průměrné slohy a podprůměrně čte apod.

Třetí námitka je kvůli nepříznivému vlivu špatných známek na osobnost žáka. Špatné známky ovlivňují žákův postoj ke škole, k učení, k poznání. A tak i žáci, kteří jsou velmi pilní, učí se, ale vzhledem ke svým možnostem a schopnostem nemohou dostat ve škole výbornou známku, získávají ke škole negativní postoj. Po určité době, nemohou-li zažít pocit úspěchu, dochází k poklesu jejich úsilí a mohou se u nich objevit i poruchy chování. Tím dochází k tzv. školní diskvalifikaci. Odstranit tento problém lze relativním známkováním. Zatímco absolutní známkování klasifikuje vědomosti žáka podle obecných kritérií bez vztahu k individuálním zvláštnostem, relativní známkování klasifikuje vědomosti vzhledem

⁹⁶ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 82 – 83.

⁹⁷ Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. OLOMOUC: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 141 – 143.

k možnostem žáka. Smyslem takového hodnocení je to, aby právě i slabí ale pilní žáci mohli být motivováni dobrými známkami. Tento typ známkování je možné použít zvláště při průběžné kontrole učení jako při hodnocení domácích úkolů, odpovědí v lavicích apod. Tímto rozdělením známkování na absolutní a relativní se dá situace alespoň trochu zmírnit, když ne vyřešit. Tento systém je nutné používat citlivě, není dobré hodnotit žáky jen absolutně, ale stejně tak je nesprávné hodnotit je jen relativně. Prakticky to v našich školách nelze, i relativně hodnocení žáci musejí být na konci hodnoceného období klasifikováni absolutně.⁹⁸

Další námitka se týká subjektivity známkování. Týká se zejména těch, kteří známky udělují. Týká se především osobnosti nebo postojů učitele ke známkování nebo k žákům. Rozdíly v klasifikaci mezi jednotlivými školami, ale i učiteli na jedné škole mohou být značné a to je fakt, který stojí nejvíce proti známkování. Nejmarkantněji se subjektivita známkování objeví tehdy, když je různým učitelům předložen stejný výkon a oni ho mají oznámkovat. Výzkumy ukázaly, že učitelé se ve známkování mohou na 100 stupňové škále lišit až o 47 bodů.⁹⁹ Znamka má velmi nízkou objektivitu. Různí učitelé mají různé měřítka při posuzování výkonu. Vyznamenání na jedné škole může znamenat jinou úroveň výkonů žáků než na škole jiné, to je známou skutečností.¹⁰⁰

Znamky vedou žáky ke srovnávání mezi sebou, často se vytvářejí stálé skupiny jedničkářů, trojkařů apod. Toto hodnocení je pak přijímáno žáky, rodiči i učiteli jako širší označení podstatných vlastností dítěte. Může být nepřiměřené a narušovat žákovo sebevědomí. Není lehké se z takového zařazení vymanit a tak mnohdy naruší další žákův vývoj.¹⁰¹

Znamky se mnohdy stávají samoúčelné. Soustředění na známky často zastíní soustředění se na vlastní výkon, na získávání vědomostí, dovedností a rozvoj schopností. Honbě za dobrými známkami mohou podlehnout nejen žáci, ale mnohdy i učitelé a rodiče. Znamky se sčítají, počítají se průměry apod.¹⁰²

Je nutné zdůraznit, že klasifikace nesmí být nikdy samoúčelná. Jedná se jen o jeden z projevů školního hodnocení.¹⁰³

⁹⁸ Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. OLOMOUC: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 143 – 144.

⁹⁹ Srov. Tamtéž, s. 141 – 144.

¹⁰⁰ Srov. VAŠÁTKOVÁ, D. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, s. 53.

¹⁰¹ Srov. Tamtéž, s. 53.

¹⁰² Srov. Tamtéž, s. 53 – 54.

¹⁰³ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 84.

3.3 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření žáka o jeho dosažené úrovni vzhledem k cíli vyučování a k jeho možnostem. Na rozdíl od klasifikace známkami, jde o kvalitativní posuzování jeho výkonu nebo chování formou slovní zprávy.¹⁰⁴

Slovní hodnocení je ve škole používáno vlastně velmi často, i když ne vždy jako oficiální vyjádření hodnocení. Jde o zcela jednoduchá jednoslovní hodnocení (dobře, pleteš se, atd.), ale také o rozsáhlejší obsahové analýzy práce a výsledků žáka nebo celé třídy.

Slovní hodnocení se tedy může uplatňovat ve vyučování v různých formách. V zásadě se dělí na slovní hodnocení průběžné a závěrečné. Průběžné hodnocení se uplatňuje ústně, když při vyučování učitel žáka hodnotí (na třídních schůzkách, na konzultacích apod.), také písemně (v záznamech do notýsků nebo různé komentáře k písemným pracím apod.). Slovní hodnocení závěrečné se uplatňuje písemně ve formě vysvědčení.¹⁰⁵ Tato forma je pro učitele náročnější. Vyžaduje od učitele odborné kvality zejména v oblasti didaktické, diagnostické a interpretační. Učitel musí žáky dostatečně poznat, je nucen o nich více přemýšlet, zajímat se o ně a hledat způsoby a prostředky, jak je lépe poznávat.¹⁰⁶

Slovní hodnocení má obsahovat nejen posouzení výsledků vzdělávání žáka, ohodnocení píle a jeho přístupu ke vzdělávání v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon. Má obsahovat také zdůvodnění hodnocení a dále doporučení, jak předcházet případným neúspěchům a jak je překonávat.¹⁰⁷ Součástí klasifikačního řádu školy¹⁰⁸ mají opět být stanoveny zásady pro slovní hodnocení, které obsahují zásady stanovené vyhláškou MŠMT a školským zákonem, ale mohou být opět rozšířeny o další pokyny a podrobnosti.

Zákon stanovuje, že o způsobu hodnocení žáka na vysvědčení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. Rozhoduje tedy o možnostech vyjádření hodnocení žáka na vysvědčení klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. Dále je stanovena povinnost školy, v případě přestupu žáka na jinou školu, převést slovní hodnocení na klasifikační stupeň, v případě žádosti této školy či zákonného zástupce. O použití slovního hodnocení u žáka s vývojovou poruchou učení rozhoduje ředitel na žádost zákonného zástupce žáka.¹⁰⁹

¹⁰⁴ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 85.

¹⁰⁵ viz Příloha II

¹⁰⁶ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 87.

¹⁰⁷ Srov. §15 odst. 2 vyhlášky č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

¹⁰⁸ viz Příloha VI

¹⁰⁹ Srov. § 51 odst. 2 – 4 školského zákona

Od školního roku 2005/2006 vydává škola každému žákovi, na konci prvního pololetí školního roku, v němž splní povinnou školní docházku, výstupní hodnocení.¹¹⁰ Toto výstupní hodnocení dostávají i žáci v pátém a sedmém ročníku základního vzdělávání, pokud se hlásí k přijetí ke vzdělávání ve střední škole.¹¹¹ Výstupní hodnocení zde zmiňujeme proto, že je příkladem slovního hodnocení žáka. Podává komplexní informace o dosažené úrovni vzdělávání, o možnostech a nadání žáka, vyjádření o předpokladech pro jeho další vzdělávání či uplatnění. Obsahuje posudek žákova chování v průběhu povinné školní docházky a další informace o žákovi. Dostat kompletní informace ve formě písemné slovní zprávy je jistě pro žáka i jeho rodiče přínosem. Pro učitele platí všechna pravidla jako při tvorbě jakéhokoli jiného slovního hodnocení žáka. U výstupního hodnocení je navíc nezbytná týmová spolupráce všech učitelů. Je nutné, aby se na výstupním hodnocení podíleli nejlépe všichni učitelé, kteří žáka učili během jeho studií. Třídní učitel by měl výstupní hodnocení žáka sepsat na základě podkladů od svých kolegů.¹¹²

3.3.1 *Pozitiva a negativa slovního hodnocení*

Stejně jako klasifikace známkami má svá pozitiva i negativa, stejné je to i u slovního hodnocení.

Zásadní výhodou slovního hodnocení proti známce je, že má dialogickou formu. Obrací se na žáka totiž jako partnera, sděluje mu, co se učiteli líbí a co ne, naznačuje cesty pomoci atd.¹¹³

Slovní hodnocení má výhodu před známkováním především při sumativním hodnocení, zejména jde-li o shrnutí hodnotících poznatků za další časové období.¹¹⁴ Slovní hodnocení poskytuje učiteli hodně možností, jak citlivě sdělit žákovi i jeho rodičům míru školních úspěchů, dodat informaci o okolnostech žákova chování a navíc poskytnout

¹¹⁰ viz Příloha III

¹¹¹ Srov. § 51 odst. 5 školského zákona

¹¹² Pozn. autorky: Výstupní hodnocení v sobě nese jeden základní problém každého slovního hodnocení. Je psáno konkrétním učitelem. Učitel, který jej píše je jen člověk. I když by nemělo, ale může se stát, že učitel podlehne určitému pohledu na žáka, je ovlivněn, jeho pohled na žáka je nějakým způsobem zkreslen apod. Posudek žáka je pak zcela subjektivním pohledem takového učitele, který v nejhorším případě ani nespolupracuje na jeho podobě se svými kolegy. K takovému hodnocení snad nelze ani přihlížet. Jak zajistit, aby výstupní hodnocení bylo správné a spravedlivé? Mohou pak střední školy k výstupnímu hodnocení žáka přihlížet? Pokud ano, problematickou otázkou však zůstává, jakým způsobem a dle jakých kritérií.

¹¹³ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 130.

¹¹⁴ Srov. Tamtéž, s. 130.

vysvětlení jeho předpokládaných příčin i náhled do budoucna a pokyny, jak situaci řešit a jak postupovat.¹¹⁵

Výhodou zejména průběžného slovního hodnocení je, že přímo nestresuje žáka v momentálním neúspěchu, ale reguluje jeho učební činnost. Umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky a může žáka povzbudit. Ukazuje mu, co již zvládl a navrhuje cestu, jak výkon zlepšit a může tedy obsahovat i doporučení, jak dosáhnout lepšího výsledku. Obecně snižuje riziko diskriminace slabších žáků. Široká variabilita slovního hodnocení umožňuje přiblížit se individualitě žáka.¹¹⁶

Slovní hodnocení má tedy jistě pro žáka i rodiče větší informační hodnotu a může tak žáky lépe motivovat.¹¹⁷ Je považováno za hodnocení kvalitativní, diagnostické, jež dává důraz nejen na sdělení informace, ale i diagnostiku, která je zaměřena na to, kde a proč jsou problémy. Žák bývá srovnáván sám se sebou, je porovnáván jeho výkon s výkonem předešlým. Výhodou slovního hodnocení je, že umožňuje komplexní posouzení celku osobnosti (postoje, hodnoty, dovednosti, úroveň myšlení), tvořivost, mravní a volní vlastnosti, myšlení apod., a to trvale v průběhu učení a dlouhodobě. Toto hodnocení, vysvětluje, hledá příčiny, dělá prognózy, naznačuje řešení a cesty k zlepšení. Chybu považuje za pozitivní jev v procesu učení, prostředek k porozumění psychickým procesům žáka (jak žák myslí, kde má největší problémy apod.)¹¹⁸

Slovní hodnocení má však i problémy, které ho doprovázejí. Negativem, nebo lépe řečeno tím, co odrazuje učitele od používání slovního hodnocení je jeho pracnost. Není totiž vůbec jednoduché psát řadu výstižných a přitom obratně stylizovaných charakteristik žáků. Vyžaduje od učitele dobře promyšlenou a obsažnou formulaci. Na jedné straně by učitel měl používat stále stejné formulace a slova, aby hodnocení bylo dobře srovnatelné a srozumitelné, na straně druhé je dobré dodržovat bohatost slovního vyjádření, aby bylo čtivé a působilo kultivovaně. Slovní hodnocení je navíc časově náročné a existuje zde nebezpečí, že učitel sklouzne k používání hodnotících schémat a klišé. Formulovat správně slovní hodnocení není tedy vůbec jednoduché, dobře uplatnit se dá jen tam, kde učitel zná dobře své žáky.¹¹⁹ Nároky klade slovní hodnocení ale i na žáka a rodiče, u nich předpokládá dobrou interpretaci.¹²⁰

¹¹⁵ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 132.

¹¹⁶ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 85 – 86.

¹¹⁷ viz Příloha II

¹¹⁸ Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s.r.o., 2002, s. 409 – 410.

¹¹⁹ Pozn. autorky: Tato podmínka bývá splněna zejména na 1. stupni ZŠ, na vyšším stupni, kde učitel vyučuje zpravidla kolem 150 i více žáků, je použití slovního hodnocení v plné míře téměř nemožné.

¹²⁰ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 132.

K dalším záporům slovního hodnocení patří jeho malá přehlednost. S tím souvisí i nižší míra srovnatelnosti. Slovní hodnocení neumožňuje získávat souhrnné statistické přehledy, které bývají důležité při evaluaci. Je prakticky nemožné porovnávat mezi sebou školy nebo regiony apod. I pro rodiče a žáky je těžké porovnávat, zda žák obstojí při přestupu na jinou školu.¹²¹

Faktem zůstává, že slovní hodnocení poskytuje žákovi i jeho rodičům podrobnější informace než známka.

3.4 Známkovat nebo slovně hodnotit?

Problematika sporu o tom, zda hodnotit žáky slovně či známkami, je velmi aktuálním diskutovaným problémem. Učitelé i odborníci k tomu zastávají různá stanoviska. Tradičnímu hodnocení formou známky se vytýká, že je zaměřené na srovnávání žáků mezi sebou, klade důraz na funkci kontrolní, selektivní, a že jde z hlediska předmětu hodnocení převážně o posouzení vědomostí. Zámka pouze konstatuje, nevysvětluje, nenabízí prostředky k řešení problémů. Je založena na vyhledávání chyb.¹²²

Některé námitky lze však jednoduše vyvrátit. Známkování nemusí být zaměřeno na vyhledávání chyb. Učitel např. někdy vyhlásí, že bude slohovou práci hodnotit jen po stránce stylistické, podle originality nápadu a nebude hodnotit gramatickou stránku. Je tedy vidět, že nezávisí vždy na formě (známka x slovně), ale především na tom, jak učitel zvolí cíle výuky, a také na funkci, jakou hodnocení plní. Je nutné si uvědomit, že školní výuka je systémem. Jeho funkcí je sloužit potřebám žáka i společnosti. Má tedy produkovat formativní hodnocení pro žáka a sumativní pro společnost požadovanou certifikaci (udělení maturity, výučního listu apod.). Bylo by dobré, kdyby školní hodnocení mělo všechny charakteristiky, které jsou přisuzovány slovnímu hodnocení, nestačí však změnit jen formu hodnocení, změny se musí projevit i v oblasti cílů a metod výuky.¹²³

Nejde o to, aby jedna forma hodnocení definitivně vytlačila druhou. Nehledejme jakési rozhodnutí, zda je lépe známkovat nebo hodnotit slovně. Nejde o spor mezi tradičními klasifikacemi a slovním hodnocením. Jde o to, aby učitelé uměli plně využít možnosti všech forem hodnocení. Záleží především na nich, kdy kterou formu použijí, záleží na jejich zcela konkrétním pedagogickém záměru, povaze předmětu, konkrétním učivu a dalších aspektech.

¹²¹ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 133.

¹²² Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s.r.o., 2002, s. 409.

¹²³ Srov. Tamtéž, s. 409 – 410.

Bohatství forem hodnocení, kterých se ve škole užívalo, užívá a jistě se snad i užívat bude, je opravdu velké. Ve vyučovacím procesu by mělo jít o hledání jejich funkčnosti. Učitel by neměl stavět jednotlivé formy hodnocení proti sobě, ale měl by se snažit využívat pozitivních stránek každé z nich ve prospěch optimálního rozvoje žáka.¹²⁴

To samozřejmě úzce souvisí především s celkovou koncepcí vyučování. Je na učiteli, aby používal pestré metody při výuce. Je nutné správně a přesně formulovat si také cíl samotné výuky a to se odráží pak i na procesu hodnocení. Jde-li učiteli, jenž používá převážně frontální vyučování, o to sdělit žákům určité informace svým výkladem a pak známkami změřit, nakolik si žáci učivo zapamatovali, tak, jak jim bylo podáno, je to problém. Do takové koncepce výuky lze jen těžko zavádět pestrost v užívání různých forem hodnocení.

Školní hodnocení je tedy svou podstatou vázáno především na pojetí vyučování a pak také na jeho konkrétní obsah. Každý předmět vyžaduje jiný obsah, jiné formy a jiné způsoby hodnocení. Záleží na cílech tohoto předmětu, cíli výchovném i vzdělávacím, dále na konkrétní povaze obsahu, který je jedním z prostředků dosahování cíle daného předmětu. Každá ze skupin předmětů přírodovědných, společenských, výchovných vyžaduje určitou specifikou hodnocení.¹²⁵

Jsou předměty, které můžeme hodnotit měřením znalostí a vědomostí. Jinak se však měří postoje, vztahy apod., pro ty těžko hledáme hodnotící stupnice či nejrůznější testovací metody.¹²⁶

Na úplném začátku školní docházky je výhodnější známkami nehodnotit. V tomto období je důležité ne to, aby dítě dosahovalo nejlepších výkonů, ale to, aby školu přijalo jako místo, kde dělá spoustu zajímavých věcí, kde se mu líbí a kde nemá strach. Znamky v tomto případě působí často rušivě.¹²⁷

Slovní hodnocení vyžaduje, aby učitel žáka dobře znal a byl tak schopen rozlišit i jemné rozdíly v jeho rozvoji. Učitel primární školy tu možnost má. U učitele sekundární školy je situace zcela jiná, mnohdy učí desítky či stovky žáků na jednohodinový či dvouhodinový předmět týdně. Slovní hodnocení pak v tomto případě mohou být zcela formální, nic neříkající ani žákům, ani rodičům. Další potíže se objevují i při přechodu žáků na vyšší stupně škol. Posuzování prospěchu při přijímacím řízení, by bylo v případě slovních

¹²⁴ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 89.

¹²⁵ Srov. PRUNNER et al. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2003, s. 75.

¹²⁶ Srov. Tamtéž, s. 83.

¹²⁷ Srov. VAŠÁTKOVÁ, D. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, s. 53 – 54.

hodnocení nad síly přijímacích komisí. Proto střední školy požadují se slovním hodnocením i hodnocení tradiční klasifikací známkou.¹²⁸

Známky budou ve školách i přes mnohé námitky existovat. Jsou snadno použitelné, veřejnost je s nimi obeznámena, a pokud jsou udělovány na základě dobrých pravidel, měly by plnit funkci motivační, regulační i výchovnou, a tím pozitivně přispívat k rozvoji osobnosti žáka.¹²⁹

Jedním z východisek, jak učinit známku jako více srozumitelnou pro žáka, z hlediska toho proč a za co ji má, je buď kombinace známky a slovního hodnocení anebo systém dvou nebo tří známek. Pokud by vedle známky stálo i třeba stručné slovní hodnocení, jakýsi komentář známky, bude to pro žáka mnohem více informativní a také známka splní lépe svoji regulační funkci. Žák sám bude vědět, co se učiteli na jeho výkonu líbilo a kde měl nějaké nedostatky. Stejnou výhodu by měl i systém dvou nebo tří známek. Takový systém přináší žákovi více informací.¹³⁰

Možným řešením neustálého sporu, je tedy kombinace obou forem hodnocení. Na vysvědčení by mohlo vedle známky stát i slovní hodnocení, které by dalo učiteli možnost slovně doplnit to, co nemůže říci známka. A nejen na vysvědčení. Bylo zjištěno, že známka opatřená písemným komentářem zvyšuje žákův výkon. Žáci žádají vysvětlení známky tehdy, obdrží-li nižší známku, než očekávali. Písané komentáře ke známce jsou vhodné především u žáků starších ročníků, u mladších žáků je lepší používat verbální vysvětlení známky. I velmi krátké komentáře spojené se známkou mohou zvýšit motivaci. Žáci se na opravené práce těší.¹³¹ Stejně motivační funkci má i slovní komentář u slabé známky.¹³²

¹²⁸ Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s.r.o., 2002, s. 410 – 411.

¹²⁹ Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. OLOMOUC: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 152.

¹³⁰ Pozn. autorky: Tento systém více známek se dá velmi dobře využít například při hodnocení písemných slohových prací z jazyků, referátů apod. Například při hodnocení kompozice z anglického jazyka, je žák ohodnocen jednou známkou za sloh, jeho myšlenku, originalitu, děj a apod., v druhé známce se pak odráží znalost gramatiky, stavby vět apod. Příkladem může být mnoho. Systém více známek za jeden výkon je velmi dobré užívat u slabších žáků nebo žáků s SPU. V písemném testu z gramatiky lze jednou známkou ohodnotit, zda žák rozpoznal např. ve všech větách konkrétní mluvnický jev, další známka pak určuje, zda ho umí např. do vět správně aplikovat atd. Tento systém lze uplatnit v různých předmětech, v některých je to však značně žádanější a výhodnější právě z důvodu motivace žáka.

¹³¹ Pozn. autorky: V literatuře jsem narazila na příklad, který tuto věc potvrzuje. Popisuje učitele, který při hodnocení psal vždy ke známce to, co ho zrovna napadlo. Byly to jen krátké zprávy, věty, nebo jen slova (např. jsi vítěz, super, bravo, no vidíš, jen tak dále apod.), žáci se vždy těšili na další komentář. I tento jednoduchý příklad potvrzuje, že verbální nebo psané komentáře mohou zvýšit motivační hodnotu známky. Vše záleží na učiteli, učitel má tak možnost spojit formální proces známkování s vlastní tvořivostí. Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 148.

¹³² Pozn. autorky: U špatných známek je slovní komentář, dle mého názoru, také velmi přínosný, učitel jím může dobře vyzdvihnout fakt, že i přesto, že je známka slabá, je vidět určitý pokrok v konkrétní oblasti apod. Vedle toho pak i písemné slovní pokárání na žáka působí osobněji, než jen číselná klasifikace. Například, stojí-li vedle pětky komentář „je škoda, že ses nepřipravoval, začni se učit apod.“, žáka to mnohem více osobně osloví, než jen známka.

Nalézáme řadu argumentů i protiargumentů vůči klasifikaci známkami i slovnímu hodnocení. Je nutné si uvědomit, že ve složitých sociálních systémech a tedy i ve škole v případě školního hodnocení neexistují žádná dokonalá a ideální řešení. Každá ze zvolených forem má své nedostatky i přednosti. Je nutné mít stále na mysli, že zde platí zákon zachování potíží. Jde o to, že každá metoda sice vyřeší některé potíže, ale jiné s sebou přinese.¹³³

I literatura uvádí, že prakticky nejvhodnější cestou ke komplexnímu a uspokojivě informativnímu pohledu na žáka by mohla být kombinace obšírnějšího, subjektivního, pouze kvalitativního hodnocení s obsahově koncentrovanějším, standardizovaným kvantifikovaným hodnocením.¹³⁴

3.5 Portfolio – nová forma hodnocení žáků

V poslední době jsou učitelé často vyzíváni k tomu, aby obohatili tradiční hodnocení jinými formami. V této souvislosti je často zmiňované portfolio.¹³⁵

Výraz portfolio pochází z angličtiny a znamená kolekci, složku nebo mapu. A ono jde opravdu o jakousi mapu žákovy práce.

Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka.¹³⁶

Prakticky vzato, portfolio jsou nějaké desky, šanon, krabice, ve které jsou shromážděny práce žáka za určité období a k určitému tématu. Portfolio může mít však i charakter knihy nebo deníku apod. Jeho součástí mohou být vedle záznamů učitele, také záznamy rodičů o žákovi aj. Důležité je, že portfolio neobsahuje jen práce žáka, ale také komentáře různých lidí.¹³⁷

Je souborem např. výrobků žáka, písemných prací, pracovních listů, sešitů atd. Má poskytovat samotnému žákovi i okolí co nejplastičtější obraz o tom, jak se dítě učí, jak uvažuje, jak vytváří umělecké artefakty, jak jedná s ostatními lidmi apod. Portfolio se realizuje v praxi v programu Začít spolu.¹³⁸ Nazývá se autonomním hodnocením proto, že je

¹³³ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 126.

¹³⁴ Srov. Tamtéž, s. 133.

¹³⁵ Srov. STRAKOVÁ, J. Využití portfolia k hodnocení práce a výsledků žáků. *Moderní vyučování* [online]. 2005, č. 11, s. 1 [cit. 2006-03-08]. Dostupné na WWW: <http://www.modernivyučovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&prmKod=MV_MY09A06A>.

¹³⁶ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 106.

¹³⁷ Srov. Tamtéž, s. 106.

¹³⁸ Pozn. autorky: Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) je vzdělávacím programem, který je v České republice realizován se souhlasem MŠMT od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 v základních školách. Jedná se o program, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě. Klade důraz na individuální přístup k dítěti a na partnerství školy, rodiny a komunity v otevřené společnosti. Je

svěřeno žákovy. Předpokladem toho, aby žák byl schopen se sebehodnotit, je předcházející pedagogická práce s formativním hodnocením, na jehož základě se žáci právě učí postupně svoji práci a výkony posuzovat sami.¹³⁹

Portfolia slouží jako podklad pro hodnocení žáka v řadě různých situací. Pomocí nich je sledována a následně hodnocena práce a pokrok žáka v průběhu výuky a jsou používána k rozhodování o další vzdělávací dráze žáka.¹⁴⁰

Zda bude portfolio využíváno k neformálnímu hodnocení pokroku žáka nebo k formálnímu hodnocení jeho výsledků odvozuje jeho účel. Může být určeno jako podklad k informování rodičů nebo určeno k informování žáků, aby s jeho využitím sledovali svůj vlastní pokrok. Může sloužit jako podklad pro stanovení známky na výročním vysvědčení apod.¹⁴¹

3.5.1 Typy portfolia

Typ portfolia je odvozen od jeho účelu, kterému slouží. Při rozhodování o typu portfolia se můžeme tedy rozhodovat podle toho, zda slouží primárně formativnímu účelu, tedy pro poskytování zpětné vazby, nebo účelu sumativnímu, tedy jako podklad pro známkování.

Některá portfolia slouží k monitorování každodenního pokroku žáků a pomáhají žákům reflektovat jejich práci. Zaměřují se na sledování vývoje žákových vědomostí a dovedností a jsou používána k formativním a diagnostickým účelům. Jiná poskytují podklady pro formální hodnocení. Některá obsahují záznam toho, jak se žákova práce vyvíjela, např. koncepty, opravy a potom konečné produkty práce. U nich jde o zaměření nejen na výsledek, ale hlavně proces vedoucí k výsledku. Jiná portfolia obsahují pouze výslednou práci (slohová práce, umělecké dílo apod.) jako podklad pro souhrnné hodnocení. Jsou zaměřeny jen na výsledek. Účelu, kterému portfolio slouží, je podřízen jeho obsah

orientován na podporu a ochranu práv každého dítěte. Prostředí třídy v něm tvoří centra aktivit, užívá projektového učení. Rodiče se účastní činnosti ve třídě i v celé škole. Vedle spolupráce s rodinou je hlavním principem týmová spolupráce pedagogů. V oblasti hodnocení se zaměřuje na průběžné rozvíjení hodnocení, pozorování, portfolio a analýzu a evaluaci vlastní práce. Srov. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha: Portál, 2003, s. 11 – 15.

¹³⁹ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 33 – 34.

¹⁴⁰ Srov. STRAKOVÁ, J. Využití portfolia k hodnocení práce a výsledků žáků. *Moderní vyučování* [online]. 2005, č. 11, s. 1 [cit. 2006-03-08]. Dostupné na WWW: <http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&prmKod=MV_MY09A06A>.

¹⁴¹ Srov. Tamtéž, s. 1.

a způsob výběru jeho prvků.¹⁴² Dle obsahu se rozlišují portfolia, která obsahují všechny práce nebo naopak jen práce některé. Dle způsobu výběru rozlišujeme, zda vybírá jeho prvky žák nebo externí autorita.

Příkladem portfolia, které má formativní účel je portfolio obsahující všechny práce, jejichž výběr tvoří sám žák. Dokumentuje se každodenní práce žáka. Jeho majitelem je žák. Odráží jeho osobní cíle, a proto se portfolia jednotlivých žáků liší. Obsahují totiž právě to, co má význam konkrétně pro žáka jedince. Uložené informace tak mohou pocházet i z mimoškolních aktivit. Takové portfolio se používá primárně k výuce. Žák se učí sledovat sám svůj pokrok tím, že reflektuje svoji práci a vybírá položky do svého portfolia. Takové formativní hodnocení očekává, že žáci přijmou sami zodpovědnost, budou na svém hodnocení spolupracovat s učitelem a snažit se zlepšovat své výsledky.¹⁴³

Příkladem portfolia, které má spíše sumativní účel, je portfolio, jež obsahuje jen vybrané položky, jejichž výběr uskutečňuje externí autorita. Obsahuje především položky, které jsou společné portfoliům všech žáků a které umožňují porovnávání jejich práce. Rozhodnutí o výběru položek je na učiteli. Zařazuje i položky, které jsou důležité pro porozumění vývoji žáka, např. hodnocení ústního zkoušení, výsledky písemných prací. Tento typ portfolia může poskytnout žákům, učitelům i rodičům kontinuální a podrobnou informaci o učení žáka a zároveň o jeho výsledcích i o vzdělávacím programu. Umožňuje porovnávání např. v rámci regionu. Existují podrobné návody na vyhodnocování společných složek, takže toto hodnocení je pro žáky srovnatelné. V některých státech USA je tento typ portfolia běžně používán.¹⁴⁴

V zásadě se rozlišují tři základní typy portfolia. Jedná se o pracovní, dokumentační a prezentační portfolio. Mnohé informace jsme již uvedli, a proto jen stručně shrňme základní charakteristiku jednotlivých typů.

Pracovní portfolio je nástrojem poskytování zpětné vazby. Jeho úkolem je dokumentovat učební pokrok žáka v dané oblasti vzdělávání z pohledu žáka i učitele. Je vlastnictvím žáka, slouží žákovi k reflexi vlastní práce. Jeho prostřednictvím se učí sledovat, jak se rozvíjí jeho myšlení i jeho vědomosti a dovednosti. Učitelé umožňuje sledovat žákův pokrok, hodnotit jej a dále usměrňovat. Je velmi důležitá dobrá spolupráce mezi žákem a učitelem. Nejdůležitějším momentem spolupráce žáka a učitele je pravidelný rozhovor nad portfoliem. Pokud se žák i učitel naučí s portfoliem pracovat, stává se základním nástrojem

¹⁴² Srov. STRAKOVÁ, J. Využití portfolia k hodnocení práce a výsledků žáků. *Moderní vyučování* [online]. 2005, č. 11, s. 1 [cit. 2006-03-08]. Dostupné na WWW: <http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&prmKod=MV_MY09A06A>.

¹⁴³ Srov. Tamtéž, s. 2 – 3.

¹⁴⁴ Srov. Tamtéž, s. 3.

k poskytování a získávání zpětné vazby.¹⁴⁵ Jiné označení tohoto typu portfolio, které uvádí česká literatura, je název sběrné portfolio. Vystihuje jeho podstatu, jde o soubor veškerých prací žáka za určité období.¹⁴⁶

Dokumentační portfolio slouží primárně k hodnocení práce žáka. Jde o soubory jeho prací, jež slouží k hodnocení. Neměly by obsahovat jen výslednou práci žáka, ale i informaci o tom, jak se tato práce vyvíjela. Součástí dokumentačního portfolio jsou i záznamy učitele. Užitečnost tohoto portfolio pro hodnocení práce žáka závisí na tom, jak dobře obsažené práce pokrývají cíle vzdělávání v daném předmětu a do jaké míry ukazují žákovy silné a slabé stránky. Práce zařazuje učitel, je ale dobré, aby žák měl možnost obsah portfolio ovlivnit.¹⁴⁷ Jiným názvem je toto portfolio označováno jako hodnotící. Jde o kolekci záznamů, na jejichž základě se vytváří souhrnné hodnocení žáka, není určeno pro veřejnou prezentaci, jde pouze o podkladový materiál určený pro sumarizované hodnocení. S hodnotícím portfolio pracuje učitel, rodič i žák. Žák má možnost takové portfolio nosit domů a výsledky své práce konzultovat se svými rodiči, rodiče jsou žádáni o písemné zhodnocení portfolio dítěte, v němž mohou být jakékoli připomínky, poznámky a otázky.¹⁴⁸

Prezentační portfolio je promyšlená kolekce omezeného množství žákovských prací, jejímž účelem je představit to nejlepší, co žák dokázal. Obsahuje pouze dokončené práce. Tato portfolio jsou v zahraničí využívána zpravidla k závěrečnému hodnocení, certifikaci nebo jako podklad pro přijímací řízení.¹⁴⁹ Česká literatura uvádí název výstavní portfolio, je totiž určeno i pro veřejnou prezentaci.¹⁵⁰

3.5.2 Užitečnost a cíle portfolio

Portfolio je užitečné pro učitele v tom, že uchovává celou řadu informací o žákovi, a tak poskytuje učiteli oporu při hledání odpovědí na hodnotící otázky, např. v čem je tento žák úspěšný, v čem má nedostatky apod.

Cíle portfolio shrnuje Slavík.¹⁵¹ Portfolio má sloužit především k ocenění žákova pokroku, jeho úsilí nebo tvůrčích úspěchů. Samotnému žákovi má vést k rozvíjení jeho

¹⁴⁵ Srov. STRAKOVÁ, J. Pracovní portfolio. *Moderní vyučování* [online]. 2005, č. 12, s. 1 [cit. 2006-03-08]. Dostupné na WWW: <[http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=0&prmKod=MV_MYARCH.4195...>](http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=0&prmKod=MV_MYARCH.4195...).

¹⁴⁶ Srov. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha: Portál, 2003, s. 122.

¹⁴⁷ Srov. STRAKOVÁ, J. Dokumentační portfolio. *Moderní vyučování*, 2006, roč. 11, č. 1, s. 6 – 7.

¹⁴⁸ Srov. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha: Portál, 2003, s. 123 – 125.

¹⁴⁹ Srov. STRAKOVÁ, J. Prezentační portfolio. *Moderní vyučování*, 2006, roč. 11, č. 2, s. 6 – 7.

¹⁵⁰ Srov. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha: Portál, 2003, s. 122 – 123.

¹⁵¹ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 107 – 108.

schopností sebehodnocení, povzbuzovat ho k posuzování vlastních pokroků v práci a má být odpovědí na otázku: „Kdo jsem?“ Ostatním, tj. učiteli a žakovým rodičům má zprostředkovat ucelenou historii žakova školního vývoje.

Portfolio ilustruje konkrétní práci dítěte, vypovídá o aktivitách a úkolech, na kterých dítě pracovalo. Poskytuje dítěti, učiteli, rodičům i dalším osobám informace o pokroku dítěte. Komplexně dokumentuje vývoj a učení dítěte ve všech oblastech. Umožňuje dítěti účastnit se na hodnocení vlastní práce. Je podkladem pro individuální konzultace rodiče, dítěte a učitele o prospěchu.¹⁵²

Hodnocení portfolia není snadné, vyžaduje od učitele pedagogický cit pro důležité momenty žakovy práce. Leckterý učitel bývá překvapen, vidí-li výkon svého žáka v jiném předmětu. Portfolio je pokusem, jak předcházet tomu, aby učitel znal svého žáka jen z úhlu pohledu předmětu, který ho vyučuje. Portfolio a jeho hodnocení je příležitost pro učitele, jak vidět ve svém žakovi komplexní osobnost s mnoha rozmanitými schopnostmi, s vlastními cíli a přáními.¹⁵³

3.5.3 Principy vedení a hodnocení portfolia

Pokud chce učitel hodnotit portfolio, je nutné nejprve si vymežit cíle a kritéria hodnocení. Na jejich podkladě je určeno, co má být do portfolia ukládáno, ale také kým a kdy. Jde o to přesně stanovit, zda portfolio bude ukládat učitel, sám žák, jeho rodiče nebo v kombinacích, dále zda bude do něj ukládáno po každé vyučovací hodině, jednou týdně, občas atd.¹⁵⁴

Přesně stanovená kritéria hodnocení jsou pro hodnocení portfolia velmi důležitá proto, aby byly učiněny co možná nejobjektivnější závěry a nedošlo k poškození žáka subjektivním názorem hodnotitele.¹⁵⁵

Rozhodnutí o tom, kdo má vybrat jeho prvky a jaké mají být, je opět odvozeno od účelu portfolia. Některá portfolia obsahují téměř vše, co žák v daném období udělal a všechny informace, které o něm shromáždil jeho učitel např. žakovy poznámky, koncepty, výsledné práce, učitelovy komentáře, hodnocení ústního zkoušení známky z písemných prací a domácích úkolů apod. Jiné může obsahovat pouze několik přesně vymezených položek.

¹⁵² Srov. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program začít spolu*. Praha: Portál, 2003, s. 121.

¹⁵³ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 107 – 108.

¹⁵⁴ Srov. Tamtéž, s. 107 – 108.

¹⁵⁵ Srov. STRAKOVÁ, J. Využití portfolia k hodnocení práce a výsledků žáků. *Moderní vyučování* [online]. 2005, č. 11, s. 3 – 4 [cit. 2006-03-08]. Dostupné na WWW: <http://www.modernivycovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&prmkod=MV_MY09A06A>.

Například výtvarné portfolio může obsahovat čtyři nejlepší výtvarné práce žáka za určité období nebo tři vzorky práce určitého typu.¹⁵⁶

Důležitou základní poznámkou k principům vedení portfolio je dodržení zásady, aby všechny výtvary dítěte i další materiály v portfolio nashromážděné byly opatřeny datem svého vzniku. Teprve tehdy nám mohou sloužit ke sledování pokroků dítěte.¹⁵⁷

Aby portfolio mohlo plnit svůj úkol, je nutné ho vést správným způsobem. Jak již bylo uvedeno, pojem portfolio pochází z angličtiny, nejde však jen o původ pojmu. Portfolio samotné do českých škol proniká právě vlivem zahraničních vzorů. V současné době jde o velký „boom“, který je ve školách zaváděn. Je to zcela jistě jen a jen přínosem, ale je nutné nezapomínat na základní pravidlo. Aby nám něco fungovalo, měli bychom tomu rozumět. Je tedy žádoucí, aby se každý učitel, který se chce do vytváření a následného hodnocení portfolio se svými žáky pustit, se nejprve seznámil s pravidly a informacemi, které s tím souvisí. Aby portfolio bylo přínosem a smysluplné, je potřeba mu rozumět. Informací a návodů na vytvoření portfolio žáků v naší české odborné literatuře příliš nenajdeme. Veškerí autoři čerpají ze zahraniční pedagogické literatury (především anglické, americké, australské), neboť zde mají s portfoliem mnohem více zkušeností, zatímco u nás je teprve novinkou. Kvůli přesnosti je třeba uvést, že informace o portfolio se neobjevily teprve nyní, ale faktem zůstává, že právě teď je kladen důraz na to zavést portfolio prakticky do všech našich škol. Jde tedy pro nás učitele o novinku, se kterou je nutné naučit se pracovat. Vzorem nám mohou být právě zkušenosti zahraničních kolegů.

3.5.3.1 *Kritéria pro hodnocení portfolio*

Slavík ve své publikaci uvádí způsob, kterým navrhli uspořádání kritérií pro hodnocení portfolio američtí autoři Paulson a Paulson. Navrhli uspořádání kritérií a hledisek, která se použijí při hodnocení, do tří dimenzí:¹⁵⁸

První dimenze zahrnuje účastníky (angl. stakeholders – podílníci, participanti). Tato dimenze zahrnuje poznatky a posouzení, které se týkají všech osobností, jež se podíleli na tvorbě portfolio. Všichni, kdo do portfolio přispívají, se mohou stát zároveň objektem jeho hodnocení. Portfolio má sloužit především žákovi, on je jeho nejdůležitější osobností. Je to žák, kdo hraje hlavní roli při rozhodování o účelu portfolio a způsobu jeho použití i jeho

¹⁵⁶ Srov. STRAKOVÁ, J. Využití portfolio k hodnocení práce a výsledků žáků. *Moderní vyučování* [online]. 2005, č. 11, s. 2 [cit. 2006-03-08]. Dostupné na WWW: <http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&prmKod=MV_MY09A06A>.

¹⁵⁷ Srov. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program začít spolu*. Praha: Portál, 2003, s. 121.

¹⁵⁸ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 108.

hodnocení. Nejdůležitější informace pocházejí od žáka a jemu také mají sloužit. Díky dobře vytvářenému portfoliu si žák uvědomuje proces uskutečňování svých záměrů, své pracovní pokroky i nesnáze. Je dobré, aby učitel nebo žákovi rodiče se žákem probírali, jak s portfoliem zacházet, ale zároveň respektovali jeho mínění.

Druhou dimenzí je dimenze aktivity, jež zahrnuje poznatky týkající se činností zaměřených na dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Do portfolia si žák sám zaznamenává průběh školních aktivit, ale nejen to. Uvažuje nad jejich kvalitou a smyslem. Náhled žáka na vlastní práci, žákovo sebehodnocení a jeho pokus o prognózu vlastního vývoje je pro něj velmi důležitý. V této souvislosti Slavík uvádí příklad ukázky jedné části portfolia amerického středoškoláka.¹⁵⁹

Třetí dimenzí, kterou autoři uvádějí, je dimenze historie, ta zohledňuje fakt, že portfolio zachycuje historii žákova školního vývoje, je tedy jakousi kronikou žakovské osobnosti.

¹⁵⁹Moje první úvaha, kterou jsem napsal v této škole, byla úplně nejhorší z celé třídy. Neměl jsem žádný úvod, udělal jsem spoustu pravopisných chyb a chyběl mi i pořádný závěr, pokud nepočítám nápis „The end“ na konci. Ale poslední dobou jsem se hodně zlepšil, protože v mých textech začíná být všechno, co tam patří: dokážu text zakončovat a dodržet postup od úvodu k závěru, napíšu i víc než pět stránek, umím lépe popisovat detaily.....Příští rok bych chtěl usilovněji pracovat na popisu detailů....

4 Důležité aspekty v hodnocení žáků

Z celospolečenského hlediska je hodnocení žáků závažným aktem. Předmětem hodnocení, tedy tím, co u žáka hodnotíme, by mělo být především to, co je pro jedince i společnost nejdůležitější, prioritní. Zcela určitě to nejsou jen vědomosti, dovednosti a návyky, ale i schopnost samostatně poznávat, objevovat a tvořit, pružně a kreativně myslet, komunikovat a spolupracovat, jednat samostatně, čestně a mravně atd. Orientace hodnocení jen na „vědomostní“ stránku je zcela nevyhovující.¹⁶⁰

4.1 Zásady hodnocení žáků

Učitele přirozeně musí zajímat, jak postupovat, aby jeho hodnocení žáků bylo správné, aby bylo dobrým pomocníkem jemu, jeho žákům i jejich rodičům. Uvádíme proto několik základních zásad, na které by měl učitel během celého procesu hodnocení dbát.

Základním pravidlem školního hodnocení je, že by žáci měli vždy vědět, co se bude hodnotit. To znamená, jaká je tedy k dané konkrétní učební látce formulovaná cílová norma. Zda si stačí něco zapamatovat, nebo je nutné pochopit souvislosti, nebo je nutné zvládnout aplikaci na nové situace atd. Tedy vědět, co je standard, co nadstandard a co je bráno jako nedostatečný výkon ve vztahu ke stanovené normě.¹⁶¹

Požadavky kladené na žáka při hodnocení by měly být přiměřené. Přílišná shovívavost je stejně škodlivá jako přílišná přísnost. Východiskem pro hodnocení mohou být dobře zpracované standardy.¹⁶²

Aby hodnocení působilo efektivně, má nastupovat pokud možno bezprostředně po hodnoceném výkonu a především na tento výkon má být zaměřené.¹⁶³

Hodnocení by mělo žákům pomáhat překonávat případné nedostatky, povzbudit je, orientovat je pozitivním směrem, kladně je motivovat a přispívat tak k rozvoji každého jedince i prospěchu celé společnosti. Mělo být prováděno humánním, taktickým, rozvážným a citlivým způsobem. Výsledky hodnocení by neměly být podceňovány, ale ani přeceňovány. Každý normální jedinec je schopen dalšího (pozitivního i negativního) vývoje a případně

¹⁶⁰ Srov. FIALOVÁ, H. et al. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova Universita, 1996, s. 58.

¹⁶¹ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 29.

¹⁶² Srov. FIALOVÁ, H. et al. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova Universita, 1996, s. 58.

¹⁶³ Srov. SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994, s. 35.

krajně nepříznivé výsledky určité školní (životní) etapy by mu neměly definitivně uzavírat další vzdělávací (životní) cestu.¹⁶⁴

Hodnocení by mělo být co nejvíce objektivní, spravedlivé a nestranné. Nesmí se v něm promítat sympatie či antipatie učitele k žákům, nebo k jejich rodičům. Při hodnocení učitel přihlíží k zdravotnímu a psychickému stavu žáka. Učitel by měl žáka hodnotit vzhledem k jeho možnostem. Neměl by žáka srovnávat s ostatními žáky, ani s nějakou abstraktní normou.¹⁶⁵

Je velmi nezbytné v této souvislosti porozumět individualitě každého žáka a postupným procesem poznávání a hodnocení odhalovat individuální zvláštnosti a specifika osobnosti, jeho možnosti v dosahování cílů. Hodnocení navíc nemůže být vždy jen oním kvantitativním vymezením, co žák umí a co neumí. Je nutné hledat zcela jinou polohu hodnocení. Důležité je zaměřit se na žákovu samostatnost, na jeho schopnost uvažovat, hodnotit a vyvozovat, logicky spojovat, argumentovat, propojovat fakta s pojetím, názory apod.¹⁶⁶ Je také vhodné, aby se učitelé o nějakém závažnějším hodnocení jednotlivých žáků vzájemně informovali.¹⁶⁷

Uvedli jsme, že hodnocení žáka musí být spravedlivé. Každé hodnocení v sobě zahrnuje důležitý aspekt, aspekt emocionální. Emocionální aspekt je spojen se samotnou podstatou hodnocení. Nespravedlivé hodnocení vyvolává většinou u žáka emocionální stavy hněvu, odporu, nenávisti apod. Stejně však působí i hodnocení spravedlivé, které je žákem subjektivně pocíťováno jako nespravedlivé. Z toho vyplývá zásada, že nestačí jen spravedlivě hodnotit, ale je také nutné žáka přesvědčit o tom, že hodnocení je spravedlivé a nasměrovat ho k tomu, aby ho jako spravedlivé přijal. Hodnocení, které je žákem přijímáno jako spravedlivé má výrazný motivační vliv.¹⁶⁸

Důležité je, aby se učitel zajímal o vývoj prospěchu. Z úrovně školního prospěchu a především z jeho změn je možné toho hodně vyvodit. Nadměrné kolísání prospěchu signalizuje pravděpodobně nestálost učební aktivity, nedostatečné působení motivačních a autoregulačních mechanismů u žáka, a současně je pravděpodobným ukazatelem i určitých nedostatků v některých jeho schopnostech. Rovnoměrné zhoršení prospěchu od 1. třídy základní školy, které překračuje běžnou úroveň zpřísňování klasifikace, signalizuje často

¹⁶⁴ Srov. FIALOVÁ, H. et al. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova Univerzita, 1996, s. 58.

¹⁶⁵ Srov. Tamtéž, s. 58.

¹⁶⁶ Srov. PRUNNER et al. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2003, s. 75.

¹⁶⁷ Srov. FIALOVÁ, H. et al. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova Univerzita, 1996, s. 58.

¹⁶⁸ Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 138.

nedostatek schopností. Změny náhlé a pronikavé v celkovém prospěchu žáka odrážejí výrazné změny tělesného nebo psychického stavu, mohou však odrážet změny ve výchovném nebo rodinném zázemí. Úroveň známek v jednotlivých předmětech, tzv. prospěchový profil, může být pro učitele i rodiče zdrojem informací o struktuře schopností nebo zájmů žáka. Je-li trvale rozdíl v úrovni klasifikace mezi jednotlivými předměty nebo skupinami předmětů podobných, informuje to zpravidla o specifických schopnostech žáka. Na prvním stupni se tyto rozdíly nejčastěji objevují v předmětech matematika a český jazyk. Náhlá změna prospěchu v jednom předmětu může být obrazem změněných osnov, ale nejčastěji informuje o narušeném vztahu mezi učitelem a žákem. Prospěch celé školní třídy může odrážet učitelovu tendenci přísně nebo benevolentně známkovat, může do jisté míry odrážet i úroveň didaktických a pedagogických dovedností učitele a v neposlední řadě může odrážet náročnost učiva.¹⁶⁹

Hodnocení, klasifikace, ale zcela jistě i zkoušení, které je důležitou metodou používanou při hodnocení školního výkonu,¹⁷⁰ představují z psychického hlediska velmi citlivou oblast školní činnosti. Představují zátěžovou situaci zejména pro žáky, ale mohou být zátěžovou situací i pro učitele. V jeho rozhodnutí je mnoho zodpovědnosti, ono rozhodnout o osudu žáka není mnohdy snadné a jednoduché. Zkoušení a známkování by nemělo nikdy představovat samoučelnou školní praxi, ale mělo by se vždy vztahovat k rozvoji žákovy osobnosti. Učitel by si měl být přesně vědom úskalí, která ho mohou čekat, a tato úskalí by měl nejlépe poznat, aby se jim mohl vyhnout. Zkoušení a známkování by mělo učit žáky překonávat překážky, zvykat si na zátěž a tuto zátěž dostupnými prostředky zvládat. V literatuře¹⁷¹ je uvedeno jakési desatero zásad, deset základních pravidel, která by učitel měl u zkoušení a známkování dodržovat.¹⁷²

V neposlední řadě nelze zapomínat na to stěžejní. Hodnocení se mají používat tak, aby podporovala rozvoj žáků a probouzela u nich aktivitu. To není lehké, neboť to, co podporuje vývoj jednoho žáka, nemusí mít stejný vliv na žáka jiného. Například chvála, která je považována za pozitivní nástroj motivace žáků působí také různě. Na klidné, skromné a tiché žáky působí zcela jinak než na žáky extroverty. Stejně je to s pokáráním. Při chybném použití těchto prostředků můžeme dosáhnout opaku zamýšleného efektu. Důležitý je způsob, jak

¹⁶⁹ Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 150 – 151.

¹⁷⁰ Srov. VAŠÁTKOVÁ, D. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, s. 52.

¹⁷¹ Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 151.

¹⁷² viz Příloha VII

chválíme a káráme, kdy a před jakým publikem. Chvála je nejpůsobivější, uděluje-li se jednotlivci veřejně, tzn. před celou třídou, zatímco pokárání působí pozitivně tehdy, není-li veřejné, nýbrž osobní, zaměřené na jedince. Chvála podporuje vlastní aktivitu žáka, která je vlastní základen učení (learning by doing). Nadměrné komandování a kárání brzdí aktivitu žáků. Zajímavé je přirovnání F. P. Schimunka. Chválu a kárání přirovnává k počasí. Při výchově by mělo převládat slunečno, pošmourné dny by se měly vyskytovat výjimečně, blesky a hromy nelze však zcela vyloučit.¹⁷³

4.1.1 Hlavní charakteristiky hodnocení

Podmínky, jež by mělo dobré pedagogické hodnocení splňovat, se dají shrnout do čtyř charakteristik. Navzájem souvisejí a částečně se i kryjí a dle nich lze posuzovat nakolik je učitelova snaha co nejlépe hodnotit své žáky úspěšná. Hodnocení má být cílené, systematické, efektivní a informativní.¹⁷⁴

Cílenost hodnocení souvisí s jeho validitou. Nemělo by se stát, aby pedagogické hodnocení nesouviselo s cílovými pedagogickými požadavky. Žákům má být jasné, co se od nich očekává.

Systematičnost hodnocení se projevuje v tom, že je hodnocení dostatečně pestré a zároveň ucelené. Systém hodnocení by měl obsahovat hodnocení kriteriální i normativní, formativní i sumativní, analytické i holistické nebo autentické v proporcích, jež jsou vhodné pro vyučovaný obor a pro zvolenou výchovnou koncepci. Není dobré používat jen jeden typ nebo formu a považovat ji za vždy vhodnou. Obsah výuky a její cíle jsou dynamické a složité, vyžadují proto, aby i hodnocení bylo co nejpestřejší.

Efektivnost hodnocení znamená jeho účelnost. Je takové, aby přinášelo dostatek údajů při normálním tempu práce. Velice neefektivní je, jestliže se například pro samé zkoušení ani neprobere nová látka. Jiným neefektivním hodnocením je, jestliže je učitel neustále zatížen samým opravováním sešitů a písemných prací a to mu ubírá čas pro potřebnou přípravu na výuku.

Informativnost hodnocení souvisí s jeho obsahem. Má přinášet co nejvíce srozumitelných informací pro žáky, rodiče i učitele.

4.2 Význam pozitivního a negativního hodnocení

¹⁷³ Srov. SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994, s. 32 – 33.

¹⁷⁴ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 87 – 90.

Mluvíme-li o zásadách hodnocení žáků nelze pominout zásadu, která prosazována. Jde o prosazování principu priority pozitivního hodnocení. Pedagogická literatura poukazuje na to, že by tento princip měl být vždy jedním ze základních pravidel moderního vyučování.¹⁷⁵

Hodnocení je pozitivní, jde-li o vyjádření hodnotícího soudu o tom, co žák zvládl, co umí, co dokázal. Vyjadřuje-li hodnocení, co žák nezvládl, co neumí, v čem zklamal, jde o hodnocení negativní.

4.2.1 Pozitivní hodnocení a jeho účinky

Jako pozitivní hodnocení lze označit každé hodnocení, které žák pocítuje a vnímá jako úspěch. V klasifikační řadě to tedy nemusí být jen jednička, ale může to být jakákoli známka, která je lepší než ta před týdnem.¹⁷⁶

Pozitivní hodnocení podporuje u žáka sebedůvěru, vytváří předpoklady pro prožití pocitu úspěchu, vytváří příznivou atmosféru pro spolupráci s učitelem spolužáky. Vytváří i příznivé sociální zázemí, předpoklady pro dobrou pozici ve třídě i v rodině. Je tedy dobré pozitivní hodnocení posilovat. Posílit pozitivní hodnocení však neznamená vyloučení negativního. Jde o to začínat verdikt tím, co žák dokázal, oceněním pozitivních stránek výkonu a končit odhalením nedostatků a dosud nezvládnutého.

Ve prospěch pozitivního hodnocení mluví, že podporuje sebedůvěru žáka, potvrzuje jeho výkon, ubezpečuje jej v jeho schopnostech, motivuje žáka k vyššímu, kvalitnějšímu výkonu, dává mu prožít významný pocit úspěchu a vytváří příznivou atmosféru pro spolupráci učitele s žákem.¹⁷⁷

4.2.1.1 Princip převahy kladného hodnocení

Jestliže žák, který se poctivě připravuje na vyučování, dostává špatné známky, začne špatné známky spojovat se svým úsilím a pokud ve škole neexistují nějaké jiné odměny, nejčastěji dojde k poklesu jeho úsilí.¹⁷⁸

¹⁷⁵ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 105.

¹⁷⁶ Srov. Tamtéž, s. 105 – 107.

¹⁷⁷ Srov. Tamtéž, s. 115.

¹⁷⁸ Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 140.

Prosazovaný princip převahy pozitivního hodnocení spočívá v tom, vždy na prvním místě žáka ocenit za to, co zvládl. Hodnotit ho pozitivně a teprve pak analyzovat a hodnotit to, co ještě nezvládl a kde chybuje. Důležité je spolu s hodnocením vyjádřit i důvěru v žákovy schopnosti a víru v jeho úspěšnost při řešení dalších úkolů.¹⁷⁹

Dodržovat tento princip však neznamená, že se ve škole má vyhýbat negativnímu hodnocení. Žáci přirozeně chybují, ne vždy vykazují stoprocentní znalosti, ne vždy prokazují zájem o školní práci a toto vše nelze chválit. Je však dobré dodržet onu hlavní zásadu, a pokusit se i z žákových chyb vyčíst něco pozitivního. Hodnotíme-li žáka totiž pozitivně, potvrzujeme jeho úspěch a co je více motivační pro žáka než jeho úspěch, za který je oceněn? Takové hodnocení je pro žáka motivačním faktorem, posiluje jeho zájem a pocit sebedůvěry ve vlastní síly.¹⁸⁰

F. P. Schimunek mluví o tom, že úspěch potřebují všechny děti. Úlohou učitele je, aby se různými způsoby snažil o to, aby skutečně každý z žáků úspěch pocítil. Například prostřednictvím specifického zadávání úkolů může učitel dopomoci i slabším žákům k úspěchu. Doslova radí učitelům: „Umožněte Vaším dětem, aby byly úspěšné, abyste je mohli pozitivně hodnotit.“¹⁸¹

Převaha pozitivního hodnocení ve vyučování neznamená absolutní vyloučení hodnocení negativního. Znamená ovšem vyhledávání a analyzování pozitivních stránek žákovy výkonu, jeho chování a jednání.¹⁸²

4.2.2 *Negativní hodnocení a jeho účinky*

Negativní hodnocení je hodnocení, které zdůrazňuje žákovy chyby. Učitel v hodnocení žákův výkon odmítá jako špatný, nesprávný a doprovází ho učitelovy negativní emocionální projevy, někdy i rozčilení. Takové hodnocení vyvolává u žáka stres a obavu následků. Vyvolává nepříjemné situace, je ne příjemné pro žáka, učitele i rodiče. Je-li žák příliš často negativně hodnocen, může to mít i následky v projevech žáka. Vzdor a odpor vůči učiteli, apriorní nedůvěra k jakémukoliv hodnocení, pocity méněcennosti, postupné přijetí postoje neúspěšného, neschopného, který se už ani nemusí snažit, protože to stejně dopadne špatně. Takové hodnocení vede tedy nejen k rezignaci na školní práci, ale především vede žáka

¹⁷⁹ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 105–107.

¹⁸⁰ Srov. Tamtéž, s. 107.

¹⁸¹ SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994, s. 34.

¹⁸² Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 115.

k vyhledání jiných situací, často mimoškolních, ve kterých by byl oceněn. Žák potřebuje sociální uznání a nemá-li ho v kolektivu třídy, často ho hledá ve skupinách jiných.¹⁸³

Strach z negativního hodnocení je mnohdy příčinou školních podvůdků, které žák koná ve snaze vyhnout se mu a hlavně jeho následkům ve škole i doma. Není v pořádku, že někteří učitelé cíleně tento strach z negativního hodnocení využívají jako zdroj motivace k lepším učebním výsledkům, udržení kázně atd.¹⁸⁴

Je potřeba zmínit, že negativní hodnocení nemusí být jen a pouze zcela negativní účinky. Může být i přínosné, je pro žáka upozorněním, že je někde něco v nepořádku a tedy motivuje žáka ke změně učební činnosti, ke zvýšení studijního úsilí, jiného stylu učení apod.¹⁸⁵

4.2.3 *Shrnutí problematiky*

Hodnocení je ve škole nezbytné, potřebuje ho pro svou práci žák i učitel. Může působit jako vysoce pozitivní stimul školní práce, ale může působit také velice negativně.

Dát žákům špatné známky, dát jim najevo jejich neznalost či neschopnost, nechat je propadnout, to je pro učitele velice snadné. Daleko obtížnější je žáky naučit a vzbudit u nich zájem o učení a to především u těch méně schopných.¹⁸⁶

Je velký rozdíl mezi účinky kladného a negativního hodnocení. Motivační účinek známky špatné je velmi nízký, může sice krátkodobě zvýšit aktivitu žáka, ale je to aktivita vynucená nepřírozenou cestou, strachem.¹⁸⁷

Když se má za to, že pozitivní hodnocení vede k prožitkům úspěchu a negativní k prožitkům neúspěchu, neplatí to obecně. Je dobré dávat přednost pozitivnímu hodnocení, nelze však popřít, že i negativní hodnocení má pozitivní význam pro výkon a motivaci k učení. Účinky těchto kvalit hodnocení jsou závislé na okolnostech, jako je jeho frekvence, pořadí. Vyplývá jeden jednoduchý závěr, pozitivní a negativní hodnocení jsou nezbytná. Je nutné vždy správně vyhodnotit situaci a použít to, které přinese užitek. Ukazuje se, že nejhorší je absence hodnocení.¹⁸⁸

¹⁸³ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 108.

¹⁸⁴ Srov. Tamtéž, s. 108 – 9.

¹⁸⁵ Srov. Tamtéž, s. 108.

¹⁸⁶ Srov. ČERVENKA, S. *Angažované učení*. Praha: vydal Tomáš Houška, 1992, s. 54.

¹⁸⁷ Srov. Tamtéž, s. 54.

¹⁸⁸ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 109 – 110.

I neúspěch přinese žákovi určité poznání. Je třeba každého žáka vést k tomu, že každý neúspěch je východiskem pro kvalitní zvládnutí znalostí, způsobů řešení problémů atd.¹⁸⁹

Kladné hodnocení vyjadřuje učitelovu důvěru ve schopnosti žáka, vyjadřuje víru v jeho úspěšnost a očekávání dobrých výsledků. Žák musí vědět a cítit, že učiteli nevádí jeho případný omyl, protože je soustředěn na úspěch a ne zásadně na chybu. Žák musí také ztratit obavu z posměchu třídy či odsouzení učitelem. Dobré je, když učitel využije žákovy chyby, k tomu, aby žáky upozornil na určitou podrobnost, dovysvětlení učiva.¹⁹⁰

S. Červenka připomíná, že je dobré, aby žák z postoje učitele poznal, že známkování je jen jednou a nikoli jedinou a rozhodující formou hodnocení. Je dobrou zásadou používat co nejčastěji pochvaly, povzbuzení a vždy zdůvodnit své hodnocení. Je dobré viditelně žákům projevit radost z jejich úspěchu.¹⁹¹

Odborná literatura poukazuje na to, že princip priority pozitivního hodnocení by měl být vždy jedním ze základních pravidel moderního vyučování. Pozitivní hodnocení posiluje kladné vztahy člověka ke svému okolí i k sobě samému, na rozdíl od negativního hodnocení, které je spíše překážkou rozvoje osobnosti žáka.¹⁹²

Z psychologického hlediska se doporučuje, aby žáci nejnižších ročníků dostávali převážně známky dobré. Měli by prožívat převážně pozitivní emocionální stavy.¹⁹³

4.3 *Otázka objektivity hodnocení*

Hodnotit žáka objektivně, to patří k prvořadým povinnostem učitele. Na druhé straně nelze zapomínat, že subjektivní hodnocení je obvykle vázáno na dialog učitele s žákem.

Kdyby mělo být hodnocení naprosto objektivní, pak by mělo platit vždy, za každých okolností a nezávisle na hodnotiteli. V praxi by to znamenalo, že například slohou práci by učitelé různých škol ohodnotili naprosto stejně. Taková shoda se ale nedá z mnoha důvodů vůbec předpokládat. Každé hodnocení má jiná kritéria, každý hodnotitel je jiný, používá jiné metody a formy hodnocení.¹⁹⁴

Otázka objektivity školního hodnocení je jednou z palčivých otázek. Nedílnou součástí toho, aby hodnocení bylo objektivní, je v první řadě respektování žáka, jeho

¹⁸⁹ Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 115.

¹⁹⁰ Srov. ČERVENKA, S. *Angažované učení*. Praha: vydal Tomáš Houška, 1992, s. 54.

¹⁹¹ Srov. Tamtéž, s. 54 – 55.

¹⁹² Srov. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 105.

¹⁹³ Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 144.

¹⁹⁴ Srov. SCHNEIDEROVÁ, A. *Edukativní psychologie 2*. Ostrava: Ostravská universita-Filosofická fakulta, 2003, s. 52.

možností dalšího rozvoje, jeho úsilí v průběhu plnění konkrétních cílů a jeho individuálního pokroku, byť by byl minimální. Přihlížení k žakovým možnostem, obavám, k jeho úsilí, individuálnímu pokroku atd. v průběhu školního hodnocení je považováno za „citlivou objektivitu“ ve výchovně vzdělávací práci. Nejde totiž o to, aby se vytěsnily všechny subjektivní prvky z procesu školního hodnocení, jako to bylo v tradičním pojetí problematiky objektivitu a subjektivitu. To však neznamená, že i nadále nemá trvat úsilí na snížení či odstranění projevů subjektivitu, která vyplývá z případného neadekvátního chování učitele.¹⁹⁵

Objektivní hodnocení je takové, při kterém se používají metody omezující nebo vylučující vliv osobnosti učitele. Příkladem mohou být objektivně skórovatelné didaktické testy.¹⁹⁶

Objektivitu školního hodnocení mohou problematizovat různé důvody. Jedním z nich je již fakt, že se hodnocení mnohdy týká hodnot, které sami o sobě mohou být považovány za relativní. Objektivitu lze také posuzovat z různých hledisek. Další příčinnou nízké objektivitu hodnocení může být špatné stanovení kritérií, nesprávné přiřazení údajů ke stupňům bodové škály atd.¹⁹⁷

Základní otázkou zůstává, zda vůbec jde, aby školní hodnocení bylo objektivní? Co to přesně znamená objektivní? Slovo objektivní lze nahradit téměř identicky slovem pravdivý, správný. Objektivní soud má platit stále nezávisle na člověku, který ho vyslovuje. Pak je možné ho dokazovat, dá se prověřit a přesvědčit se, že je skutečně pravdivý. Tak, jak často se objevují hlasy po tom, aby školní hodnocení bylo co nejobektivnější, objevují se pochybnosti, zda školní hodnocení taková (pravdivá a nezkreslená) vůbec mohou být. Snaha o objektivitu znamená, pokoušet se vyvarovat omylů a chyb hodnocení. Zvládnout to ve zcela absolutní míře je sice krásný, ale ve svém důsledku nesplnitelný cíl. To však neznamená, že se o to nemá učitel snažit.¹⁹⁸

4.3.1 Znaký objektivitu

Aby hodnocení bylo smysluplné a splnilo svůj účel, je potřeba, aby zjištěné údaje byly validní a reliabilní. Dva znaký objektivního hodnocení jsou tedy jeho validita neboli platnost, správnost a reliabilita neboli spolehlivost.

¹⁹⁵ Srov. KOLÁŘ, Z.; NAVRÁTIL, S.; ŠIKULOVÁ, R. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP v Ústí n. L., 1998, s. 18 – 19.

¹⁹⁶ Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s.r.o., 2002, s. 406.

¹⁹⁷ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné škole*. Praha: Portál, 1999, s. 62.

¹⁹⁸ Srov. Tamtéž, s. 61 – 62.

4.3.1.1 Validita

Validita hodnocení, znamená, že hodnocení ukazuje opravdu to, co má. Ukazuje skutečně to, co se od něj očekává. Například, dostane-li žák za svoji slohovou práci trojku, i když slohově byla nejlepší ze třídy a kvalitní, proto, že obsahovala mnoho gramatických chyb, hodnocení je validní, pokud učitel žáky před psaním slohové práce upozornil na to, že ve známce se promítne i formální úprava textu a množství gramatických chyb.¹⁹⁹ Validita je tedy vlastnost hodnocení, která má zaručit, že hodnoceno bude jen to, co má být a ne nic jiného. Například při hodnocení sportovního výkonu v předmětu tělesné výchovy by nemělo na hodnocení mít vliv chování žáka, které s hodnoceným výkonem nemá nic společného.²⁰⁰ Učitel by neměl hodnotit svého žáka za něco jiného, než je předem domluveno a stanoveno a nesouvisí to nijak s předmětem hodnocení.²⁰¹

Validita bývá v detailnějším pohledu rozdělována na více okruhů. Mezi ty nejpotřebnější pro praxi patří validita obsahová, konstruktová, souběžná a predikční.²⁰² Tyto termíny zní sice nezvykle, ale jednotlivě poukazují na problémy, které jsou ve škole běžné a dělají starosti žákům i učitelům.

Obsahová validita vypovídá o souladu mezi obsahem hodnocení a obsahem hodnocené oblasti. Jinými slovy řečeno, vypovídá o souladu mezi tím, co jsme skutečně ohodnotili a tím, co vše bychom měli hodnotit vzhledem ke stanoveným cílům. Vždy je důležité zkoumat úplnost hodnocení, rovnoměrnost a vhodná zaměřenost, zda hodnotí vše, co má, jsou-li jednotlivé prvky (např. učiva) zastoupeny rovnoměrně a zda učitel hodnotí opravdu jen to, co s žáky probral. Jestliže zjistí učitel, že na některou z otázek neodpoví kladně, vypovídá to o tom, že jeho hodnocení není obsahově validní. Je třeba upozornit, že učitelé mají tendenci tuto obsahovou validitu hodnocení podceňovat. Přísně například žáky hodnotí i z málo procvičeného učiva, které se jim zdá jako samozřejmé, „každý to zná“.

Konstruktová validita udává, nakolik se hodnocení týká toho, co by skutečně mělo být hodnoceno, např. té konkrétní žakovy kompetence. Například, bude-li se hodnotit v nějakém projektu tvořivost žáka, nemělo by se stát, aby byla ohodnocena například místo tvořivosti

¹⁹⁹ Srov. SCHNEIDEROVÁ, A. *Edukativní psychologie 2*. Ostrava: Ostravská universita-Filosofická fakulta, 2003, s. 52 – 53.

²⁰⁰ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 62 – 63.

²⁰¹ Pozn. autorky: Literatura uvádí krásný pedagogický recept: „Řekni jim, co se naučí, nauč je, co jim slíbil, a vyzkoušej je z toho, co jsi vyučoval.“ PASCH, M. et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998, s. 109.

²⁰² Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 62 – 66.

jeho píle. Samozřejmě, že učitel má píli a snahu žáka v hodnocení zohlednit, má však žákovi předem vysvětlit, v jakých situacích hodnocení to je a není možné.

Souběžná validita se zjišťuje porovnáváním výsledků jednoho druhu hodnocení s druhem jiným. Ve školní praxi může jít například o porovnání učitelova subjektivního hodnocení s hodnocením téhož žáka standardizovaným písemným testem. V České republice se čas od času objevují různé státní či soukromé projekty plošné evaluace vzdělávacích výsledků, které se mimo jiné také týkají souběžné validity (např. sonda Maturant v roce 1998, projekt Kalibro od roku 1995). Díky podobným projektům mají učitelé šanci porovnávat svá hodnocení žáků se standardizovaným posuzováním.

Predikční validita, se týká, jak její název napovídá, predikce, tedy předpovědi. Jde o předpovědní hodnotu hodnocení. Například se ptáme, nakolik z výsledku přijímací zkoušky, lze usuzovat úspěšnost žáka v budoucím vzdělávání na této škole apod. Všechny školy by měly při přípravě svých přijímacích zkoušek prověřovat predikční validitu svého přijímacího řízení. Ideálně by pak platila přímá úměrnost. Čím úspěšnější výsledek u zkoušky, tím úspěšnější žák během studia. Mnohem důležitější je predikční validita ve vztahu mezi působením školy a úspěšností žáka v budoucím životě. Výtečně hodnocený žák by pak měl, v ideálním případě, výtečně obstát i v té oblasti života, na kterou byl ve škole připravován. Z uvedeného vyplývá, že zajistit i prověřovat takovou predikční validitu je velmi těžké.

4.3.1.2 *Reliabilita*

Druhým znakem objektivního hodnocení je spolehlivost, tj. reliabilita. Spolehlivost je pro každého člověka velmi důležitá.²⁰³

Reliabilita hodnocení vyjadřuje stálost výsledků hodnocení, a to v čase i u hodnotitele. Spolehlivé hodnocení je takové, které využívá stejných posuzovaných kritérií při hodnocení určité činnosti v čase, nezáleží tedy na tom, kdy jsou využívána a kým jsou využívána. Spolehlivost vyjadřuje kontinuitu. Příklad nereliabilního hodnocení je, dostane-li za čtyři chyby z osmi žák dvojku a po určitém čase stejný žák u stejného učitele je hodnocen trojkou, žák nemůže vnímat hodnocení jako spolehlivé. Další příklad nespolehlivého hodnocení je, hodnotí-li učitel různě pod vlivem své nálady apod.

²⁰³ Srov. SCHNEIDEROVÁ, A. *Edukativní psychologie 2*. Ostrava: Ostravská universita-Filosofická fakulta, 2003, s. 52 – 53.

Reliabilita neboli spolehlivost hodnocení se tedy týká stálosti hodnocení zejména vzhledem k času a posuzovateli. Hodnocení by totiž v ideálním případě mělo poskytovat stále stejné výsledky bez ohledu na to, kdo a kdy je používá. Samozřejmě, jako ve všem je ideál jen ideálem. Hodnocení jsou ovlivněna mnoha chybami (např. nálada učitele, fyzický stav žáka apod.). Spolehlivost hodnocení se také značně liší podle formy, typu a způsobu hodnocení. Tak například, žák může být hodnocen subjektivně dvojkou, zatímco při hodnocení standardizovaným testem by jeho výkon odpovídal čtyřce. Toto je mnohem menším problémem v předmětech, kde se kvalita výkonu dá přesně změřit (např. v matematice při numerických výpočtech).²⁰⁴

Nejlépe je realibilita prověřena, je-li nalezena shoda mezi více posuzovateli při použití stejné metody hodnocení anebo shoda při opakovaném hodnocení téhož výkonu.²⁰⁵

4.3.2 Shrnutí problematiky

Snahou každého učitele by mělo být pokusit se dosáhnout co nejvyšší objektivity školní klasifikace a školního hodnocení vůbec. V odborné pedagogické literatuře se dočteme několik možností cest, které jsou v učitelově moci.²⁰⁶

Pracovat s dobře formulovanými výukovými cíli a učebními úlohami je jednou z nich. Nedochozí pak k opomíjení důležitých souvislostí a nevyužívání významných pedagogických nástrojů řízení učení žáků. Další cestou je pracovat s klasifikačním řádem, který je velmi dobrou metodickou pomůckou pro posuzování výsledků edukace. Vymezuje učitelům, co se hodnotí a zejména, jak využívat rozlišovací schopnosti jednotlivých klasifikačních stupňů.²⁰⁷ Přesné vymezení klasifikačního stupně pro jednotlivé úrovně osvojení může být pro učitele dobrou oporou.²⁰⁸ Pomáhá to předejít problému intuitivního hodnocení, kdy učitel prakticky

²⁰⁴ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 66.

²⁰⁵ Srov. Tamtéž, s. 66.

²⁰⁶ Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s.r.o., 2002, s. 411.

²⁰⁷ Pozn.: Např. ve vyučovacích předmětech s převahou teoretického zaměření se v souladu s požadavky učebních osnov hodnotí: 1/ucelenost, přesnost a trvalost osvojení požadovaných poznatků (faktů, pojmů, definic atd.) 2/ kvalita a rozsah získaných dovedností vykonávat požadované intelektové a motorické dovednosti 3/ schopnost uplatňovat osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení společenských a přírodních jevů a zákonitostí 4/Schopnost využívat a zobecňovat zkušenosti a poznatky získané při praktických činnostech 5/ kvalita myšlení, tj. hlavně jeho logika, samostatnost a tvořivost 6/ aktivita 7/ ústní a písemný projev, tj. jeho přesnost, výstižnost a odborná i jazyková správnost 7/ kvalita výsledků činností 8/osvojení účinných metod samostatného studia Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s.r.o., 2002, s. 412.

²⁰⁸ Pozn. Např. stupeň „výborný“ je charakterizován takto: Žák ovládá požadované poznatky, fakta, pojmy a definice uceleně, přesně a úplně, chápe vztahy mezi nimi. Pohotově vykonává požadované intelektuální a motorické činnosti. Samostatně a tvořivě uplatňuje poznatky a dovednosti pro řešení teoretických a praktických úkolů i při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí. Myslí logicky správně, zřetelně se u něho projevuje

nemůže zdůvodnit žákovi, proč byl právě takto klasifikován. Jako další možnou cestu, jak dosáhnout větší objektivitu školního hodnocení, uvádí literatura cestu kombinace klasifikace se slovním hodnocením. Slovní hodnocení dává učiteli možnost doplnit to, co známka říci nemůže. Tato možnost by měla být i na vysvědčení.²⁰⁹

Hodnocení by mělo být, co nejvíce objektivní. Absolutní objektivitu nelze však nikdy dosáhnout. Snaha o objektivitu při hodnocení je důležitá především v oblasti hodnocení žáka učitelem například při ústním zkoušení apod. Je nutné, aby se učitel vyvaroval všech chyb v hodnocení, aby se v jeho hodnocení nepromítala například jeho náladovost, jak tomu mnohdy u některých učitelů bývá, aby si učitel dokázal udržet svoji profesionalitu a nepodlehli například laciné mstě vůči rušivému žákovi. Chyb, kterých se učitel může, ale neměl by dopustit, je celá řada, o nich bude nicméně pojednávat další samostatná kapitola. Subjektivita hodnocení učitele je však také svým způsobem důležitá. Učitel zná svého žáka a tak má právo být subjektivně posoudit momentální jeho stav, situaci a tu ve svém hodnocení zohlednit.

Subjektivní hodnocení žáka učitelem je jedním z nejčastějších typů školního hodnocení v našich zemích. Je výrazem a symbolem profesní kompetence učitelů, neboť právě oni ve svém povolání mají jedinečné právo i povinnost zodpovědně posuzovat kvalitu žákova školního výkonu a jeho chování.²¹⁰

Osobnost učitele a osobnost žáka je vždy v hodnotícím procesu přítomna. Je na učiteli, aby rozvíjel schopnost vysoké objektivitu k sobě samému, ale zároveň aby dokázal subjektivně posoudit žáka vzhledem k žákovi samotnému a aktuálním podmínkám jeho výkonu.²¹¹

4.4 Chyby v hodnocení

P. Dařílek a P. Kusák v literatuře uvádějí výsledky výzkumů, které ukázaly na chyby, ke kterým při hodnocení žáků dochází. Jde o chyby, jichž se dopouští učitel v mnohých případech nevědomě. Dle výsledků výzkumů byl zjištěn vztah mezi známkováním a oblibou žáků. Ukázalo se, že téměř polovina žáků, ke kterým mají učitelé pozitivní vztah, mají lepší známky, než které odpovídají jejich výkonu. Stejně to bylo u žáků neoblíbených, dostávali známky horší, než odpovídalo jejich výkonům. Jedná se o základní chybu učitele tzv. haló

samostatnost a tvořivost. Jeho ústní a písemný projev je správný, přesný a výstižný. Grafický projev je přený a estetický. Výsledky jeho činnosti jsou kvalitní pouze s menšími nedostatky. Je schopen samostatně studovat vhodné texty. Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s.r.o., 2002, s. 412 – 413.

²⁰⁹ Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s.r.o., 2002, s. 412 – 413.

²¹⁰ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 9.

²¹¹ Srov. KOSÍKOVÁ, V. *Úvod do humanistické pedagogiky*. Plzeň: Západočeská universita v Plzni, 2001, s. 23.

efekt. Oblíbený žák připadá učiteli relativně schopnější a neoblíbenému žákovi se obtížněji přisuzují pozitivní vlastnosti. Existuje ale zároveň i opačný vliv. Žáci, kteří dobře prospívají, si lépe získávají přízeň učitele než žáci, kteří neprospívají nebo jsou problémoví. S tím souvisí tzv. preferenční postoje učitelů k žákům. Jde o zvýrazněnou zaměřenost učitelů na určité žáky ve třídě, kteří se více než ostatní stávají předmětem učitelova zájmu, ať pozitivního či negativního. Tito žáci bývají mnohdy nadhodnocováni nebo naopak podhodnocováni a to má vliv na jejich další školní výkon a sociální vztahy ve třídě. Přesto, že preferenční postoje se vztahují jen k určité skupině žáků ve třídě, mohou velmi intenzivně ovlivnit celou třídu. Ostatní mohou trpět pocitem, že je učitel zanedbává, mohou být solidární s podceňovanými žáky, preferované žáky izolovat apod. Preferenční postoje bývají často neuvědomělé a učitelé sami je mnohdy popírají. Jsou ovlivněny učitelovou osobností, ale i osobností žáka. Často se mohou vytvářet nebo jsou ovlivněny názory ostatních učitelů na určité žáky. Vlastnost, která má ve škole velký vliv právě na pozitivní preferování žáků, je jejich píle. Žáci pilní a snaživí bývají velmi často nadhodnocováni. Existují i preferenční postoje vůči celým školním třídám. Některé třídy jsou preferovány, jiné podhodnocovány.²¹²

Projevy preferenčního postoje učitele jsou různé. Učitel například poskytuje žákovi větší nebo menší šanci dosáhnout dobrého výkonu. Jde třeba o pomocné, návodné otázky, limit času, povzbuzování, zamítání atd. Někteří žáci jsou ve škole soustavně podceňováni a jiní naopak soustavně přeceňováni. Učitelova představa o žákovi je pak samotnému žákovi vnucována a má vliv na jeho sebehodnocení. Zajímavá je skutečnost, že i pohlaví má v této oblasti svůj vliv. V literatuře je uvedeno, že již na začátku školní docházky se ukazuje, že dívky jsou známkovány lepšími známkami než chlapci. Proč tomu tak je, není lehké zanalyzovat. Ukazuje se, že dívky mají příznivější postoje ke škole než chlapci. Jsou více motivovány a jsou ukázněnější. Chlapci naproti tomu mají větší problém s přizpůsobením se a co je zajímavé, celkově jsou citlivější na zátěžové situace. To vše má potom vliv i při jejich hodnocení, mají poněkud odlišný přístup ke školní práci, jiná osobnostní specifika.²¹³

Učitel by si měl být vědom chyb a omylů, jichž se obecně člověk může dopouštět v sociální percepci (první dojem, figura a pozadí, předsudky...) i tendencí preferovat určité skupiny dětí. Obecně platí, že děti pilné, klidné a hodné, které neruší, nebo kterých je učitelé líto apod., se hodnotí lépe.²¹⁴

²¹² Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 145 – 146.

²¹³ Srov. Tamtéž, s. 146 – 147.

²¹⁴ Srov. VAŠÁTKOVÁ, D. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, s. 54.

Měl by si být také vědom obecné tendence zařazovat žáky do určitých kategorií, škatulkovat je a následně se k nim i chovat.²¹⁵

4.4.1 Chyby sociální percepce

Největší oblastí, kde dochází k častým chybám ze strany učitele při hodnocení žáka, je tedy v oblasti jeho vnímání. Vnímání učitele by mělo být objektivní a nezkreslené. Jedná se o tzv. sociální percepci, tj. vnímání druhých, se kterými se setkáváme a vnímání sociálních situací, do kterých se dostáváme. Při tomto druhu vnímání se odrážejí především vnější projevy osobnosti (vzhled, obsah a intonace řeči, gesta, mimika atd.). Existují mnohé faktory, které sociální vnímání ovlivňují, mohou poznávání vnímané osoby zkreslit. Učitel si musí být těchto faktorů vědom.²¹⁶

Shrňme si tedy nejčastější chyby, kterých se dopouštějí učitelé při vnímání a hodnocení svých žáků. Jsou to právě především chyby sociální percepce. Chyba podlehnutí prvnímu dojmu vychází z přirozené tendence okamžitě se orientovat v lidech. Je-li první vnímání žáka kladné, má učitel tendenci další vnímaná fakta zlepšovat (nepřipisovat záporným vlastnostem náležitý význam apod.). Funguje to i opačně. Je-li první dojem špatný, má učitel tendenci další vnímaná fakta zhoršovat. Někdy se objevuje ještě další chyba tzv. efekt přání, tendence vidět žáka tak, jak si ho vidět přejeme. Často se to objevuje u učitelů, kteří mají své oblíbené žáky a mají tendenci vnímat všechny jejich vlastnosti pozitivně.²¹⁷

Další chybou je již zmiňovaná chyba podlehnutí „haló-efektu“,²¹⁸ kdy jeden výrazný rys žáka nám zastiňuje vnímání rysů ostatních. Například příjemný vnější vzhled nebo inteligentní chování žáka nám brání vidět jeho záporné vlastnosti.²¹⁹

Další chybou je nesprávný úsudek učitele. Každý člověk má své soukromé „teorie osobnosti“, má-li vnímaná osobnost vlastnost X, musí mít i vlastnost Y (vysoké čelo prý znamená vyšší inteligenci, leváctví aplikuje nešikovnost, hubený člověk bývá vznětlivý apod.). Těchto úsudků je mnoho, potvrdí-li se, člověk si je upevňuje a pak se stávají součástí tzv. individuálního stereotypu v sociálním vnímání, vzniká tak nebezpečí jisté generalizace. Literatura zmiňuje příklady nejčastějších chybných úsudků, které se v pedagogické praxi

²¹⁵ Srov. VAŠÁTKOVÁ, D. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, s. 55.

²¹⁶ Srov. HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2001, s. 19.

²¹⁷ Srov. Tamtéž, s. 20.

²¹⁸ Pozn. autorky: Přesnější označení je „halový efekt“, mezi halové jevy patří např. kruhový barevný prstenec kolem Slunce či Měsíce, který nám brání vnímat jejich skutečné rozměry.

²¹⁹ Srov. HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2001, s. 20.

objevují.²²⁰ S chybou nesprávného úsudku souvisí i tzv. efekt intencionality, který spočívá v tendenci přisuzovat každému chování žáka nějaký záměr a úmysl.²²¹

Další uváděnou chybou sociální percepce je chyba projekce. Vnímané osobě přisuzujeme vlastnosti osoby, která se vnímanému jedinci něčím podobá, někdy i vlastnosti své. Ve školní praxi se často přisuzují novému žákovi vlastnosti, které měl jeho sourozenec či rodič.²²²

Chybná tendence „figury a pozadí“ je další častou chybou, která se promítá při hodnocení žáka učitelem. Jde o sklon posuzovat člověka na základě charakteristiky lidí, mezi kterými žije a připisovat mu jejich vlastnosti. Tato tendence ovlivňuje učitele při utváření názoru a hodnocení žáka rómské národnosti apod. Jde také o sklon příznivěji hodnotit žáky svých přátel a naopak. S tím souvisí i tzv. efekt sociální pozice, kdy má učitel tendenci posuzovat žáky podle sociálního postavení jejich rodiny (např. děti inteligentních rodičů má sklon hodnotit jako intelektově schopnější).²²³

Chyba mírnosti a přísnosti se projevuje tendencí hodnotit lidi obecně spíše pozitivně či negativně. Někteří učitelé mají sklon hodnotit na žácích spíše to negativní.

Má-li učitel sklon vyhýbat se při hodnocení „krajním pólům“, jedná se o chybu centrální tendence. Učitel nedává žádné jedničky, ale ani pětky, znamená to pro něj nepříjemnost a práci navíc.²²⁴

V. Holeček uvádí, že mnohé psychologické výzkumy ukazují, jak učitelé vnímají své žáky zjednodušeně. Ve školách převažuje důraz na učení, oceňovány jsou vlastnosti související s výkonem (pilnost, pracovitost apod.). Poměrně málo si učitelé všimají a oceňují tvořivost žáka a jeho samostatnost.²²⁵

4.4.2 Další nevhodné postoje a chyby při hodnocení

Někteří učitelé svým chováním v žácích vyvolávají strach a úzkost. Usnadňují si tím svou situaci, ve svých hodinách tak mají klid, žák ze strachu, aby na sebe neupozornil,

²²⁰ Pozn.: Například je-li žák pilný, je jistě i nadaný, má kladné charakterové vlastnosti. Je-li žák naopak líný, bude i málo nadaný a přisuzují se mu spíše záporné charakterové vlastnosti. Špatný prospěch žáka aplikuje špatný charakter a naopak. Srov. HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2001, s. 21.

²²¹ Pozn. autorky: Když například žák nepozdraví učitele při náhodném setkání ve městě, má tento učitel tendenci si jeho chování někdy interpretovat jako žákův výraz nepřátelství nebo přezírání. Mnohdy to tak, ale není, třeba žáka učitele neviděl, protože zapomněl doma brýle apod.

²²² Srov. HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2001, s. 21.

²²³ Srov. Tamtéž, s. 21 – 22.

²²⁴ Srov. HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2001, s. 22.

²²⁵ Srov. Tamtéž, s. 22.

nevyrušuje. Motivace, která u žáků převládá, je na základě strachu, výsledky sice mohou být dobré, ale jen za cenu toho, že se vytrácí příjemná atmosféra a převládají negativní emoce. Vztah ke škole i k učiteli je tak velmi narušen. Učitel by měl respektovat, že kontrola žákových vědomostí a dovedností (např. zkoušením) je pro něj zátěžovou situací a měl by se snažit ji svým chováním oslabit a ne naopak.²²⁶

Nedostatky lidského kontaktu jako jsou odměřenost, formálnost, lhostejnost, náladovost, nervozita učitele, výsměch a ironie, nezáměr, přerušování odpovědí, podceňování, to vše jsou zdroje žákovy trémy, která má velmi výrazný vliv na jeho výkon.²²⁷ Všechny tyto aspekty jsou projevem hluboké neprofesionality učitele.

V neposlední řadě připomeňme velkou a zásadní chybu při hodnocení a tou je, je-li hodnocení samoučelné.

Je mnoho dalších chyb, kterých se učitel může při hodnocení žáka dopouštět, v zásadě vychází z nedodržení zásad při hodnocení, které jsou uvedeny v samostatné kapitole.

²²⁶ Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 139.

²²⁷ Srov. Tamtéž, s. 149 – 150.

5 Hodnocení žáků s SPU

Úkolem hodnocení je zjišťovat a posuzovat úroveň žáků v daném období. Hodnocení postihuje celou osobnost dítěte a má být orientováno především na jeho kladné rysy. Hodnocení žáka je dlouhodobý proces. Hodnocení se odráží na všech žácích a tak i hodnocení žáků s poruchami učení může velmi výrazně ovlivnit jejich další vývoj.

Často se v našich školách používá označení např. dyslektik, dyslektická třída, ale není to správné a nemělo by to tak být. Učitel by si měl být vědom toho, že žák s jakoukoli poruchou je především osobnost, která je jedinečná, neopakovatelná, má řadu pozitivních i negativních charakteristik a pouze jednou z nich je (v případě dyslektika) snížená schopnost naučit se číst. A tak je to i u žáků s jinou specifickou poruchou. V každém případě je třeba především vidět v žákovi osobnost. Nikdy by se specifické obtíže neměly stát dominujícím znakem.

5.1 Vymezení pojmů

Specifické poruchy učení (dále jen SPU) jsou souhrnným názvem pro poruchy: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie a dysmúzie.²²⁸ Předpona dys- znamená deformaci. Dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. V uvedených pojmech znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti.

Poruchy učení jsou v odborné literatuře definovány jako „termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Jednotlivé poruchy mají řadu společných projevů. Jde například o poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání a další obtíže.“²²⁹

V americké literatuře se používá pojem *learning disability*, v britské převažuje název *specific learning difficulties*.

Specifické poruchy učení jsou předmětem zájmu nejen pedagogiky a psychologie, ale také lékařských věd a dalších příbuzných oborů.

²²⁸ viz Příloha VIII

²²⁹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 2003, s. 10.

V současné době se žáci s touto problematikou také označují jako žáci se specifickými výukovými potřebami.²³⁰ Toto označení vystihuje jejich problematiku lépe. Reeducace jejich poruch spočívá především v použití jiných výukových a pracovních metod.²³¹

Specifické vývojové poruchy učení mají svá specifika jednak ve své etiologii,²³² příčinách vzniku a jednak ve svých projevech. Tyto poruchy jsou vždy vrozené, vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Svou roli zde má i dědičnost. Dalším specifikem je i to, že tyto poruchy se nijak neváží na snížené intelektové schopnosti. Žáci s těmito poruchami mají průměrné, ale mnohdy i nadprůměrné intelektové schopnosti. U těchto žáků bývají porušeny funkce percepční, kdy je porušeno především smyslové vnímání (zrakové, sluchové), dále funkce kognitivní (poznávací), kdy je porušena např. schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč a matematické představy. Pak jsou to funkce motorické, pohybové, kdy jde o poruchu jemné a hrubé motoriky ruky, ale i očních pohybů a mluvidel. Dále se na vzniku poruch podílí i porucha senzomotorických funkcí, kdy se jedná o propojení poznávacích a motorických funkcí. Proto se poruchy nazývají poruchami funkčními.²³³

SPU se objevují v různých stádiích období vývoje dítěte. Nejčastěji jsou zachyceny během mladšího školního věku po nástupu do školy. Problematika se často rozvíjí i na druhém stupni základní školy, v období staršího školního věku. Ve výjimečných případech dochází k primární diagnostice i v období adolescence či dospělosti. To je většinou tehdy, kdy specifická porucha učení nečinila obtíže, neboť byla kompenzována např. vysokými intelektovými schopnostmi.²³⁴

²³⁰ Pozn. autorky: Zmiňované označení „žáci se specifickými výukovými potřebami“ je označení širšího významu. Zahrnuje nejen žáky s SPU, ale všechny žáky, kteří vyžadují specifický přístup k jejich výuce. Jde tedy o žáky s výchovnými problémy, žáky zdravotně a mentálně postižené, žáky se sociálním znevýhodněním. Vedle nich se do této skupiny zařazují i žáci nadaní, kteří také potřebují specifický přístup ze strany učitele. Mimořádně nadaní žáci vyžadují specifický přístup k rozvoji svého nadání např. rozšířenou výukou některých předmětů, přeřazením do vyššího ročníku apod. V zákonné formě je na tyto žáky pamatováno v § 17 Školského zákona.

²³¹ Srov. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: nakladatelství D + H, 2001, s. 4.

²³² Pozn. autorky: Někdy je etiologie neznámá nebo nepříliš jasná. Uvádí se souvislost s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo poruchou činnosti mozku, případně s poruchami vývoje dítěte. Srov. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: nakladatelství D + H, 2001, s. 4.

²³³ Srov. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: nakladatelství D + H, 2001, s. 4 – 5.

²³⁴ Srov. Tamtéž, s. 5 – 6.

5.2 Zákonná úprava hodnocení žáka s SPU na ZŠ v ČR

První instrukce pro zřizování tříd pro děti s poruchami učení, jejíž součástí byl i systém slovního hodnocení byla vypracována v roce 1972. Šlo o instrukci pro zřizování specializovaných tříd pro děti poruchou čtení a specializovaných tříd pro děti poruchou školní přizpůsobivosti na základních devítiletých školách. Žáci byli podle čl. 3 této směrnice hodnoceni slovně, číselnou klasifikací se mělo hodnotit alespoň jedno klasifikační období před odchodem z takové specializované třídy. Byla vydána vysvědčení, která umožňovala vypisovat slovně jednotlivé stupně klasifikace. Slovní vyjádření bylo pevně formulováno. Žák s SPU byl hodnocen z hlediska všeobecných, předmětových a projevových kritérií prospěchu. Všeobecná kritéria sledovala úroveň vědomostí, zručností a návyků, úroveň myšlení a vyjadřování, schopnost aplikovat získané poznatky, aktivitu, samostatnost a tvořivost při vyučování. Kritéria předmětová zdůrazňovala dovednosti a vědomosti charakteristické pro jednotlivé předměty. Projevová kritéria vymezovala vlastnosti žákova projevu, tj. rychlost, přesnost, správnost, samostatnost, úpravu písemných projevů.²³⁵

V roce 1986 byl vydán další dokument, šlo o Metodický návod pro hodnocení a klasifikaci žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a žáků ve vyrovnávacích třídách. Zahrnoval stručný popis poruch učení a chování a hlavně postup při hodnocení a klasifikaci takových žáků. Vedle toho obsahoval i návod na způsob zjišťování vědomostí a dovedností. Tento metodický pokyn přispěl k lepšímu povědomí učitelům rodičům o těchto poruchách. Nebyl normou v tom smyslu, že by formuloval klasifikační stupně.²³⁶

Dalším pokynem byl Pokyn MŠMT ČR z roku 1992 č.j. 23472/92-21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách. Svým obsahem byl podobný předchozímu pokynu. Navíc zdůrazňoval individualitu dítěte a jeho myšlenky byly převzaty do pokynu nového z roku 2002. Přestože platnost tohoto metodického pokynu byla zrušena²³⁷, může být stále zdrojem podnětů.²³⁸

Jeho základní tezí bylo, aby se ke zjišťování vědomostí a dovedností žáků s SPU volily takové formy ověřování, které odpovídají schopnostem žáka a na něž nemá porucha negativní vliv. To tedy znamená, že žáci s SPU by měli být nejen vzdělávání odlišným

²³⁵ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 2003, s. 215 – 216.

²³⁶ Srov. Tamtéž, s. 216.

²³⁷ Poznámka autorky: Jeho platnost byla zrušena dnem vyhlášení Metodického pokynu MŠMT k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č.j. 13 711/2001-24 ve Věstníku MŠMT, tj. platným od září 2002.

²³⁸ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 2003, s. 216.

způsobem, ale také hodnocení. Jde totiž o poruchy vrozené a žáci je sami bez pomoci nedokážou ovlivnit.²³⁹ Pro žáky s SPU se zde doporučovalo slovní hodnocení ze všech předmětů, do kterých se porucha promítá. Dále bylo doporučeno, že jakmile žák překoná nejvýraznější obtíže, je vhodné postupně přecházet k běžné klasifikaci.²⁴⁰

Následným pokynem byl Metodický pokyn č.j. 13 711/2001-24. Tento Metodický pokyn navazuje a Směrnici MŠMT č.j. 13 710/2001-24 k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. Stanovuje podrobnosti organizačního zajištění a postupů při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování na školách základních, středních a vyšších odborných.²⁴¹

Hodnocení a klasifikaci je v tomto pokynu věnován článek 5. Uvádí, že způsob hodnocení a klasifikace žáka s SPU má vycházet ze znalosti jeho postižení. Dále je zde kladen důraz na skutečnost, aby se tento zvolený způsob hodnocení uplatňoval ve všech vyučovacích předmětech, ve kterých se postižení žáka projevuje a také na všech stupních vzdělávání. Pokyn klade důraz na motivační složku hodnocení takového žáka a to především v období povinné školní docházky. Doporučuje tedy hodnotit ty jevy, které žák zvládl. Dále se doporučuje používat při hodnocení různé formy hodnocení (bodové, hodnocení s uvedením počtu chyb apod.). Dává se v něm přednost širšímu slovnímu hodnocení a doporučuje se taktně informovat spolužáky o individuálním přístupu a způsobu hodnocení a klasifikace integrovaného žáka.²⁴²

Přestože výše uvedené pokyny MŠMT již nejsou platné, ministerstvo nadále doporučuje postupovat v intencích těchto metodických pokynů.²⁴³

Přesné znění jednotlivých stupňů slovního hodnocení v současné době neexistuje. Formulace takového hodnocení, které je v souladu s individuálním vzdělávacím programem se může výrazně lišit od hodnocení ostatních žáků ve třídě, proto se nedoporučuje jeho převádění na běžné klasifikační stupně, protože mu tyto stupně neodpovídají. Slovní hodnocení může navrhnout rodič žáka, učitel nebo pracovní pedagogicko psychologické

²³⁹ Srov. ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: nakladatelství D & H, 2001. ISBN neuvedeno, s. 1 – 2.

²⁴⁰ Srov. Pokyn MŠMT ČR č. j. 23 472/92-21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách

²⁴¹ Srov. Metodický pokyn MŠMT k vzdělávání dětí a žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č.j. 13 711/2001-24

²⁴² Srov. Čl. 5 Metodického pokynu MŠMT k vzdělávání dětí a žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č. j. 13 711/2001-24

²⁴³ Pozn. autorky: Tato informace byla poskytnuta ředitelkou pracoviště Pedagogicko-psychologické poradny ve Strakonících Ing. D. Hanušovou.

poradny. Rozhodnutí je ale nakonec vždy na rodičích, kteří s touto formou hodnocení musejí souhlasit.²⁴⁴

Neliší-li se žák s SPU výrazně od svých spolužáků, je dobré ho klasifikovat jako ostatní, nejčastěji známkami, samozřejmě s respektováním speciálních vzdělávacích potřeb žáka.²⁴⁵

Součástí klasifikačního řádu ve školách jsou i pravidla a způsob hodnocení žáků s SPU. V nich si každá škola stanovuje základní zásady způsobu hodnocení těchto žáků. Platnou vyhláškou MŠMT se upravuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.²⁴⁶ Vyhláška stanovuje, že vzdělávání žáků s SPU se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, kterými se rozumí využití speciálních metod, postupů forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, snížení počtu žáků ve třídě apod. Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání.²⁴⁷

Je-li žák na základě vyšetření zařazen do režimu speciálního vzdělávání, zajišťují se jeho potřeby formou individuální integrace nebo formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání individuálně integrovaného žáka se uskutečňuje na základě individuálního vzdělávacího plánu. Strukturu a náležitosti individuálního vzdělávacího programu je možné sestavit dle individuální potřeby žáka. Doporučený postup zpracovávání individuálního vzdělávacího programu a doporučená struktura takového programu jsou uvedeny v přílohách směrnice MŠMT.²⁴⁸

Školský zákon stanovuje, že povolit vzdělávání žáka se speciálními potřebami podle individuálního vzdělávacího plánu je v kompetenci ředitele školy, který tak činí na základě písemného doporučení školského poradenského orgánu a na žádost žákových rodičů.²⁴⁹

Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, dále ze závěrů pedagogicko-psychologického vyšetření. Tento plán je součástí dokumentace žáka. Má mimo jiné obsahovat údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu

²⁴⁴ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 2003, s. 217.

²⁴⁵ Srov. Tamtéž, s. 217.

²⁴⁶ Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí a žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí a žáků a studentů mimořádně nadaných

²⁴⁷ Srov. § 1a2 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí a žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí a žáků a studentů mimořádně nadaných

²⁴⁸ Přílohy 1a 2 ke směrnici MŠMT, k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j. 13 710/2001-24

²⁴⁹ Srov. §18 školského zákona

poskytování individuální péče. Údaje o cíli vzdělávání, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů a samozřejmě způsob hodnocení. Tento plán musí být vypracován nejpozději jeden měsíc po nástupu žáka do školy nebo jeden měsíc po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Dle potřeby může být upravován a doplňován během celého školního roku.²⁵⁰

Individuální vzdělávací plán vypracovává učitel příslušného předmětu,²⁵¹ ale odpovědnost za jeho vypracování nese ředitel školy, ten má povinnost seznámit zákonného zástupce žáka s tímto plánem a ten tuto skutečnost musí potvrdit podpisem.²⁵²

5.3 *Formy hodnocení u žáka s SPU*

Forem hodnocení je ve škole mnoho. Rozhodnout, kdy kterou použít není pro učitele jednoduché. Vzhledem k tomu, co víme o žácích s SPU,²⁵³ existují určitá doporučení, která zde uvádíme.

Pro zjišťování úrovně žákových vědomostí a dovedností má učitel volit takové formy a druhy zkoušení, které odpovídají schopnostem žáka a na něž nemá jeho porucha negativní vliv, aby jeho následné hodnocení bylo co nesprávnější.²⁵⁴

U žáka s SPU je výběr formy hodnocení velmi zásadní. Podívejme se tedy na tři hlavní typy forem hodnocení, které jsme zmiňovali. Jde o hodnocení formou klasifikace, slovní hodnocení a portfolio.

5.3.1 *Klasifikace známkami*

Klasifikace známkou, jak jsme uvedli, má svá pozitiva i negativa a to platí i u jejího použití při hodnocení žáků s SPU. Zda zrušit nebo nezrušit známkování těchto žáků není to podstatné, nutnou zásadou je pracovat se známkováním citlivě. U hodnocení žáka s SPU je zvláště důležité, aby byla dodržována zásada individuálního přístupu v hodnocení.

²⁵⁰ Srov. §6 odst. 2,3,4 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí a žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí a žáků a studentů mimořádně nadaných

²⁵¹ viz Příloha IX

²⁵² Srov. §6 odst. 5,6,7 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí a žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí a žáků a studentů mimořádně nadaných

²⁵³ viz Příloha VIII

²⁵⁴ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 2003, s. 216.

Číselnou klasifikaci, ve které jsou respektovány speciální vzdělávací potřeby, lze doporučit především u těch žáků s SPU, kteří se výrazně neliší od svých spolužáků. Je nutné znát specifické projevy jednotlivých poruch a v této souvislosti tolerovat v různé míře obtíže typu např. pomalé pracovní tempo, obtíže ve čtení ve všech předmětech, používání kompenzačních pomůcek (kalkulačka, gramatické přehledy apod.).²⁵⁵

Ve školní praxi se bohužel často objevuje pouhé formální zjednodušení řešení problematiky klasifikace žáků s SPU. Je nepsaným pravidlem na mnoha školách, že při klasifikaci je žákovi s SPU uměle zlepšena známka o jeden stupeň. Tento postup je mnohdy uplatňován velmi mechanicky bez ohledu na specifika poruchy a snahu žáka. Takový způsob hodnocení je v literatuře zdůrazňován jako velmi nesprávný.²⁵⁶

Velmi častou otázkou bývá, zda žák s SPU může být klasifikován nedostatečnou. Odpověď není jednoduchá. Hlavním vodítkem k odpovědi musí být sledování zájmu dítěte. Opakovat ročník by měl žák s SPU, jestliže mu opakování prospěje. Je nutné ke každému žákovi přistupovat individuálně. Někdy opakování ročníku žákovi prospěje, posílí jeho sebevědomí, zlepší prospěch, zmírní jeho obtíže, jindy však může žákovi spíše ublížit.²⁵⁷ Za poruchu nelze žáka trestat. Nutné je odlišit, zda je příčinou neúspěchu porucha nebo jsou příčiny jiné. To není vůbec jednoduché. Chce-li učitel klasifikovat žáka s SPU nedostatečnou, může. Musí ale být schopen prokázat, že vyčerpal všechny možnosti, jak žákovi pomoci (např. individuální plán, přístup, psychickou podporu, spolupráci s rodinou apod.) a že vše zůstává ze strany žáka bez odezvy. Přes veškerou snahu učitele žák svou diagnózu zneužívá jako důvod k nicnedělání.²⁵⁸

5.3.2 Slovní hodnocení

Možnost slovního hodnocení žáků základních škol upravuje školský zákon a další předpisy.²⁵⁹

²⁵⁵ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 2003, s. 217.

²⁵⁶ Srov. ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: nakladatelství D & H, 2001, s. 4.

²⁵⁷ Pozn. autorky: Velmi důležité je v této souvislosti sledovat celkový prospěch žáka. Pokud je evidentní, že žák naprosto nezvládá např. pravopis již několik let, pak opakování ročníku k výraznému zlepšení zřejmě nepovede. Obdobně nelze doporučit opakování ročníků z důvodu neprospěchu v cizím jazyce. Vždy je třeba velmi pozorně zvážit, zda by opakování ročníku přineslo žákovi s SPU prospěch, nebo mělo pro něj naopak negativní dopad tím, že by nedostal šanci seznámit se s novými informacemi a učivem vyššího ročníku v předmětech, ve kterých nemá díky své poruše tak výrazné problémy nebo ve kterých může i vynikat.

²⁵⁸ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 2003, s. 217 – 218.

²⁵⁹ viz Kapitola 2: *Zákonné úpravy hodnocení žáků ZŠ v ČR*.

Při hodnocení je u žáka s SPU zvláště důležité postupovat zcela individuálně. Je potřeba mít na zřeteli především prospěch dítěte a podpoření jeho možnosti být úspěšný. Rozhodnout, zda použít slovní hodnocení, je velmi citlivá záležitost. Slovní hodnocení u žáků s SPU má žáka především chránit, aby nebylo traumatizováno častými neúspěchy, špatnými známkami. Slovní hodnocení je navíc nutností u žáků, kteří se snaží pracovat co nejlépe, ale výsledek jejich práce neodpovídá vynaloženému úsilí a představám učitele. Použití širšího slovního hodnocení²⁶⁰ v takové situaci pomáhá neodradit žáka od snahy ve škole pracovat a učit se. Výhodou slovního hodnocení je, že dokáže lépe vystihnout situaci žáka, popsat nejen jeho nedostatky, ale také klady jeho práce.²⁶¹ Umožňuje poukázat na to, co se žákovi daří, co zvládl, ale i kde má mezery, co je třeba u něj zopakovat, docvičit. Žák se tak dočká i pozitivního ocenění. Nutný je tedy hlavně individuální přístup. Slovní hodnocení je dobré používat u žáků s SPU nejen na vysvědčení, ale i v průběhu roku v sešitech, žákovských knížkách apod.²⁶²

U žáků s lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD),²⁶³ jež bývá častým spolufaktorem obtíží u SPU²⁶⁴, je velmi častý kolísavý výkon. Je tedy dobré kombinovat opět klasifikaci se známkou. Je možné někdy hodnotit známkou a jindy, když například vidíme, že je diktát plný specifických i nespecifických chyb, použít slovního hodnocení. Hlavní zásadou však zůstává, aby slovní hodnocení vždy obsahovalo rozbor toho, co se žákovi povedlo a nepovedlo a vyjádření naděje do budoucna.²⁶⁵

Použití slovního hodnocení se doporučuje i obecně, jako alternativní forma hodnocení u všech žáků. U žáků s SPU je doporučován tento způsob hodnocení metodickými pokyny MŠMT.²⁶⁶ Pokyn²⁶⁷ stanovuje, že rozsah a struktura slovního hodnocení je záležitostí učitele, forma tedy nemusí být u všech žáků stejná. Musí však nutně obsahovat vyjádření toho, co žák zvládl a v jaké kvalitě a vymežit další postup rozvoje, vzhledem k úsilí a dalším předpokladům žáka. Za slovní hodnocení není považován slovní ekvivalent známky

²⁶⁰ Pozn. autorky: Širší slovní hodnocení je hodnocení vyjádřené formou několika slov i vět.

²⁶¹ viz Příloha II

²⁶² Srov. ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: nakladatelství D & H, 2001, s. 21.

²⁶³ viz Příloha VIII

²⁶⁴ Pozn. autorky: Syndrom LMD má díky svým projevům úzkou souvislost s poruchami učení, které často na jeho bázi vznikají. Srov. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: nakladatelství D + H, 2001, s. 13.

²⁶⁵ Srov. ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: nakladatelství D & H, 2001, s. 21.

²⁶⁶ Srov. Pokyn MŠMT ČR č. j. 17 228/93-22 k užívání širšího slovního hodnocení u žáků ZŠ

²⁶⁷ Pozn. autorky: Přestože pokyn již není platný, nyní je hodnocení žáků obsaženo přímo ve školském zákoně, zákon 561/2004 § 69 odst. 2 a 3, ministerstvo doporučuje stále postupovat v intencích pokynu, sdělila ředitelka Pedagogicko-psychologické poradny Ing. D. Hanušová.

(např. 1 = výborný). Pro zápis slovního hodnocení se používají speciální tiskopisy vysvědčení a přílohy katalogového listu.²⁶⁸

5.3.3 Portfolio

Hodnocení portfolio je jedním z prostředků autentického hodnocení.²⁶⁹ Dle uvedené charakteristiky, portfolio obsahuje nejrozličnější žákovy práce i další podklady (písemky, výkresy, výrobky, záznamy o jeho pozorování učitelem apod.). Složka může obsahovat také komentáře jiných lidí k žákově práci i k jeho chování. Výhodou hodnocení portfolio je, že učitelé umožňuje v žákovi vidět komplexní osobnost s různými schopnostmi, přáními a potřebami. Umožňuje postihnout úspěchy i slabších a nějak znevýhodněných žáků, tedy např. žáků s vývojovými poruchami učení.²⁷⁰

Portfolio bývají využívána ke stanovení pokroku jednotlivých žáků v průběhu předem vymezeného období.²⁷¹ To je důležitým aspektem. Právě u žáků s SPU je mnohem důležitější a přínosnější mapovat jejich postupný pokrok a vývoj, než jejich okamžitý výkon. Žáci s SPU jsou svým handicapem často znevýhodněni při časově limitovaných pracích, jejich výkon je také kolísavý vzhledem k momentální situaci. Specifické poruchy jsou spojeny často i s LMD, projevem je pak např. hyperaktivita žáka nebo naopak hypoaktivita, neschopnost soustředit apod. Portfolio, které zaznamenává a shromažďuje žákovy práce za určité období, může být při hodnocení skutečného pokroku žáka s SPU velmi přínosné. Stejně může pozitivně plnit i funkci motivační u takového žáka, který ve svém portfoliu vidí nejen známky z písemných prací, ale i své povedené výtvořky a úspěchy atd.

Portfolio jako forma hodnocení je užitečné pro hodnocení všech žáků. Zmiňovali jsme, že uchovává celou řadu informací o žákovi a tím poskytuje učitelé oporu při hodnocení žáka, v čem je úspěšný, v čem má nedostatky apod. Hlavním pozitivem je, že slouží především k ocenění žákova pokroku, jeho úsilí nebo tvůrčích úspěchů a to je u žáků s SPU zvláště důležitá rovina jejich hodnocení.

²⁶⁸ Srov. ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: nakladatelství D & H, 2001, s. 22.

²⁶⁹ Pozn. autorky: Zatímco školní hodnocení je zaměřeno především na kognitivní složku žákovy osobnosti, autentické hodnocení umožňuje více brát v úvahu i postoje kvality žáka a jeho praktické dovednosti. Při takovém hodnocení není východiskem umělá slovní úloha ale výkon, který má smysl i mimo školu. Hodnotí se například dopis kamarádovi do nemocnice namísto diktátu, místo desetiminutovky z matematiky pak rozpočet na výlet apod. Autentické hodnocení souvisí s autentickým učením.

²⁷⁰ Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s.r.o., 2002, s. 411.

²⁷¹ Srov. STRAKOVÁ, J. Využití portfolio k hodnocení práce a výsledků žáků. *Moderní vyučování* [online]. 2005, č. 11, s. 3 – 4 [cit. 2006-03-08]. Dostupné na WWW: <http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&prmKod=MV_MY09A06A>.

5.4 Zásady hodnocení žáka s SPU

Je velmi nutné, aby učitel dobře znal specifické projevy jednotlivých poruch.²⁷² Dle nich je možné v různé míře tolerovat např. pomalé tempo práce, obtíže ve čtení, používání kompenzačních pomůcek jako je kalkulačka, gramatické potřeby apod.

Velmi hezké je motto H. Žáčkové a D. Jucovičové, které uvádějí ve své publikaci. Motto zní: „Není umění dokázat, že dítě něco neumí, ale je umění dát mu příležitost prokázat, že něco umí.“²⁷³

Prvním krokem, který by měl učitel učinit, je vysvětlit všem (žákovi, jeho rodičům, učitelům kolegům a hlavně ostatním žákům), že bude tento žák odlišně vzděláván a proto i odlišně hodnocen. Je nutné všem vysvětlit, jakým způsobem a proč se tak bude dít. Zde velmi záleží na učiteli, jeho taktosti a jeho profesionalitě, nejproblematičtější bývá vysvětlování spolužákům. Je nejlepší jim stručně vysvětlit, co je předmětem poruchy a že za ni žák nemůže. Tato fáze je velmi silně problematická, učitel nesmí dopustit situaci, kdy se žák stane terčem posměchu nebo vyřazeným z kolektivu. Důležité je rovněž vyzdvihnout jiné oblasti, ve kterých žák vyniká a ocenit jeho jiné kvality.²⁷⁴

Velmi důležitým pravidlem pro každého učitele, majícího ve třídě žáka s SPU, je nevystavovat ho takovým činnostem, ve kterých on díky své poruše nemůže podávat optimální výkon, například desetiminutovky u dyskalkuliků, dlouhé hlasité čtení před třídou u dyslektiků, dlouhé přepisování u dysgrafiků apod. Ve většině případů odborníci doporučují preferovat zkoušení ústní, z písemných prací se potom doporučují různé pracovní listy, doplňovačky, testy s variantou odpovědí apod. Učitel by měl dbát na to, aby například test u dyslektiků obsahoval méně textu psaného větším písmem.²⁷⁵

Úlohou učitele je rozpoznat skutečné vědomosti, znalosti a dovednosti nezkreslené poruchou. Pro toto je nezbytné, aby se učitel seznámil se specifickými poruch svých žáků²⁷⁶ a mohl jim pak následně přizpůsobit výběr vhodných metod.

Je velmi žádoucí seznámit s metodami hodnocení a tolerance a specifiky poruch i ostatní učitele. Zvláště nutný je tento postup na druhém stupni, kde je nezbytné pracovat

²⁷² viz Příloha VIII

²⁷³ ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: nakladatelství D & H, 2001, s. 1.

²⁷⁴ Srov. ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: nakladatelství D & H, 2001, s. 2.

²⁷⁵ Srov. Tamtéž, s. 2.

²⁷⁶ Viz Příloha VIII

s ostatními učiteli týmově.²⁷⁷ Zásadní je také všechna navrhovaná pedagogická opatření a záměry projednat s rodiči žáka, srozumitelně jim je objasnit a vysvětlit.²⁷⁸

Specifické poruchy učení se málokdy vyskytují izolovaně, nejčastěji bývají v kombinaci dvou i více poruch. Určité činnosti činní obtíže u všech typů poruch, přesto však každá porucha má svůj individuální průběh a vývoj a velmi často také zcela individuální projevy. Důležitou již zmiňovanou zásadou tedy je nesrovnávat výkony jednotlivých dětí s SPU, neboť stupeň a projevy poruch bývají značně rozdílné.²⁷⁹

5.4.1 Výběr metod hodnocení u žáků s SPU

Jednou z hlavních zásad hodnocení žáka s SPU je zvolit správnou metodu hodnocení. Volba metody hodnocení je tedy pro učitele zásadním úkolem.

Metod hodnocení a tolerance dětí s poruchami učení je hodně, mnohé z nich se běžně v praxi používají. Některé jsou náročnější, ale stojí za to i takové využít, vždyť hlavním cílem je pomoci žákovi. Jde v podstatě jen o doporučené přístupy a záleží plně na učiteli, které formy budou vyhovovat v práci jemu a žákům. Opakujme hlavní zásadu, vždy je nutné přistupovat ke každému žákovi individuálně.²⁸⁰

Základní myšlenkou je vybrat takové metody hodnocení, které budou vyhovovat jak žákovi, podle individuálních projevů jeho poruchy, tak i učiteli. Individualizovat výběr prostředků a metod znamená vycházet z konkrétních znalostí o problémech žáka. Tyto informace učitel získá jak ze zprávy z vyšetření dítěte psychologem a speciálním pedagogem, tak z rozhovoru s rodiči dítěte a v neposlední řadě z poznatků získaných při výuce a pozorování žáka.²⁸¹

Při metodách hodnocení a klasifikaci žáků s SPU má být uplatňován tolerantní přístup. V hodnocení má jít především způsob ocenění snahy žáka za jeho nejlepší výkon v rámci jeho možností. Pokud jsou hodnoceny tak, že u nich není oceněna jejich snaha, může dojít k rezignaci na školní práci a k negativním změnám v jejich psychice. Záleží tedy hlavně na učiteli, aby volil takové metody ověřování znalostí žáka s SPU, na které nemá porucha negativní vliv nebo je zkresluje co nejméně. Je tedy nutné, aby učitelé znali problematiku

²⁷⁷ Srov. ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: nakladatelství D & H, 2001, s. 3 – 4.

²⁷⁸ Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999, s. 141.

²⁷⁹ Srov. ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: nakladatelství D & H, 2001, s. 3 – 4.

²⁸⁰ Srov. Tamtéž, s. 25.

²⁸¹ Srov. Tamtéž, s. 3.

SPU a dokázali u žáků odlišit, co z poruchy plyne a za co nemohou a tak dokázali rozhodnout jakým způsobem je hodnotit.²⁸²

Zohlednit žáka s poruchou učení není jen na dobré vůli učitele, ale je to jeho povinností, vyplývající z obecně platných zákonů, vyhlášek a metodických pokynů MŠMT.²⁸³

5.4.1.1 Ústní a písemné zkoušení žáků s SPU

Učitel si musí být plně vědom, že zkoušení je zátěžovou situací pro všechny žáky a tedy i žáka s SPU, u nějž může být strach ještě více umocněn z důvodu vědomí svého handicapu.

Ústnímu zkoušení dáváme obecně u žáků s SPU přednost. Preferovat ústní formu ověřování znalostí platí v podstatě u převážné většiny druhů poruch žáků s SPU. Platí to především u dysortografiků a dysgrafiků a kombinovaných typů poruch.²⁸⁴

Ústní formou máme možnost zjistit skutečné znalosti nezkreslené poruchou. Při hodnocení písemného projevu musíme počítat již s možnostmi určitého zkreslení.

Při písemném zkoušení, by měl učitel dodržovat jednu zásadu. Hodnotit a posuzovat pouze to, co žák stačil vypracovat. Žákům s SPU ve většině případů nevyhovují časově limitované úkoly. Hlavním důvodem bývá jejich pomalejší pracovní tempo. Časově limitované úkoly (desetiminutovky, diktáty, soutěže na rychlost apod.) často žáci s SPU nevládají. Proto by učitel, pokud použije takovou formu písemného zkoušení, měl na to brát zřetel a hodnotit pouze to, co žák stihl vypracovat.²⁸⁵ I při klasifikaci by měl učitel vycházet z počtů jevů, které žák zvládl a ne jen z prostého počtu chyb. Žák s SPU by měl mít zcela individuální kritéria a neměl by být posuzován ve srovnávání s ostatními žáky. Stejně tak nelze srovnávat ani žáky s SPU mezi sebou, neboť stupeň a projevy téže poruchy jsou vždy individuální.²⁸⁶

Je nutné zdůraznit velmi důležitou věc. Žák s SPU by měl mít k dispozici při písemných testech pomocné pomůcky typů tabulek apod.

²⁸² Srov. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: nakladatelství D + H, 2001, s. 20.

²⁸³ viz školský zákon; Vyhláška MŠMT ČR č.225/1993; Pokyn MŠMT ČR č.j. 17 228/93-22 aj.

²⁸⁴ Srov. ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: nakladatelství D & H, 2001, s. 2.

²⁸⁵ Pozn. autorky: Velmi vhodné je používání různých pracovních listů, kde žák pouze doplňuje a může se soustředit plně na konkrétní např. gramatický jev. Dobré jsou také testy formou výběru správné varianty. U dyslektiků je dobré krátit požadované texty ke čtení, použít větší typ písma apod.

²⁸⁶ Srov. ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: nakladatelství D & H, 2001, s. 3.

Při opravách písemných testů je dobré dodržovat navíc jednu zásadu. Učitel by neměl opravovat výrazně. Žák s SPU má tendenci si zapamatovat to, co je barvou zvýrazněno a tedy jev chybný namísto správného. Je vhodné proto volit méně kontrastní barvu. Dobré je zvýraznit podtržením, zakroužkováním apod. to, co je napsáno správně.

Pro potřeby učitele existuje v literatuře²⁸⁷ výčet konkrétních postupů práce i hodnocení žáka s SPU v jednotlivých školních předmětech a jejich specifických oblastech.

5.4.2 Chybné postoje k hodnocení žáků s SPU

V praxi se bohužel stále objevují případy, kdy jsou poruchy učení zlehčovány nebo dokonce neuznávány. Tento přístup pramení z neznalosti specifík poruch učení nebo z nějaké negativní zkušenosti. Dalším důvodem může být nechut' a neochota pracovat odlišnými metodami, neschopnost přijmout a přizpůsobit se novým poznatkům. Často se tento přístup objevuje u učitelů na druhém stupni ZŠ a na středních školách.²⁸⁸

Stejně tak nesprávným přístupem je pouze formální používání metod tolerantního přístupu, hodnocení a klasifikace u dětí s SPU. Je běžné, že je žák s SPU během roku hodnocen stejným způsobem jako ostatní žáci bez ohledu na jeho poruchu a při závěrečné klasifikaci je mu známka zlepšena zcela formálně o jeden i více stupňů. Jde o ryze formální přístup, žákovi není věnována žádná speciální péče a to je nesprávné. Nevyvolává to totiž u žáka snahu ke zlepšení a korekci jeho problémů plynoucích z poruchy. Tento formální způsob dítěti vůbec nepomůže a navíc ho spolužáci vnímají jako nespravedlivé hodnocení. Stejně tak je nesprávné formálně použít několik stejných metod (zkrácení diktátů apod.) pro každého žáka. Je potřeba vždy hledat individuální možnosti, takové metody, které budou pro konkrétního žáka přínosem a pomocí.²⁸⁹

Ani opačný přístup však není správný, být k žákovi s SPU nadměrně tolerantní také není přínosné, spíše naopak. Jestliže děláme stále úlevu žákovi s dyslexií, že nemusí číst a on se již zatím rozečetl, není to dobře. Problémem je, že mnohdy sami rodiče podporují své dítě v tom, že nemusí nic dělat, protože má poruchu. Zde záleží především na učiteli, ten jako

²⁸⁷ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: nakladatelství D + H, 2001, s. 37 – 67.

²⁸⁸ Srov. ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: nakladatelství D & H, 2001, s. 23.

²⁸⁹ Srov. Tamtéž, s. 23 – 24.

odborník musí vysvětlit rodičům, na jaké úlevy má jejich dítě nárok a jakým způsobem bude hodnoceno.²⁹⁰

²⁹⁰ Srov. ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: nakladatelství D & H, 2001, s. 24.

Závěr

Hodnocení ve škole patří bez sporu k ožehavým stránkám pedagogické práce. Mnozí učitelé považují hodnocení žáků za jednu z nejobtížnějších složek své pedagogické činnosti. Je také problémem začínajících učitelů. Hodnocení žáků je pro učitele činnost velmi zodpovědná, neboť je jakýmsi předstupněm pohledu žáků na svět a hodnoty v něm. Velmi ovlivňuje nejen jejich sebehodnocení, ale především jejich hodnocení ostatních a světa kolem sebe.

Cílem diplomové práce bylo shrnout základní informace o tom, jakým způsobem má učitel správně hodnotit své žáky, jaké formy je vhodné použít, jaké má možnosti a povinnosti. Práce tedy, po charakteristice školního hodnocení, jeho typů a metod a zákonné úpravy hodnocení žáků na ZŠ v ČR, rozebírá podrobně tři důležité formy hodnocení, a to klasifikaci známkami, slovní hodnocení a portfolio. Ukazuje mimo jiné, že není důležité zrušit formální známkování, ale zavést i jiný způsob hodnocení, který je založen na zvýšené aktivitě žáka, kdy se v součinnosti se spolužáky a učitelem stává žák sám subjektem hodnocení. Rozvíjí se u něj návyk sebekontroly. Jde o přenesení podstatné části hodnocení z učitele na žáka.²⁹¹

Ze zásad, jež práce shrnuje, vyplývá, že k hodnocení žáka musí učitel přistupovat velmi zodpovědně. Je nutné, aby znal nejen primárně své povinnosti, které mu v oblasti hodnocení ukládá zákon, ale také by se měl orientovat i v ostatních pokynech a doporučeních odborníků, které by měl při hodnocení žáka uplatňovat. Různé možnosti jak hodnotit, je potřeba nejen znát, ale hlavně se naučit je správně používat a uplatňovat. Nezbytné je také uvědomovat si vliv, který na žáka hodnocení má.

Tato diplomová práce naplnila cíl, který si stanovila. Studentům připravujícím se na učitelskou profesi a začínajícím učitelům nabízí nejen základní informace a fakta, ale i odborné pohledy a rady na konkrétní problematiku hodnocení žáků. Výčet chyb, kterých se učitel musí vyvarovávat, je pak připomínkou nejen učitelům „nováčkům“, neboť o zdokonalení své profesionality by se měl snažit každý učitel. Práce přináší i nové podněty, jak přistupovat k otázce hodnocení, dává i konkrétní návodné příklady.

Velmi důležitým faktem je, že práce také sleduje problematiku hodnocení žáků s SPU. V současné době stále více přibývá žáků, u kterých je diagnostikována některá ze

²⁹¹ Pozn.: Žák sám zjišťuje, co umí a co neumí, co umí nebo neumí jeho kamarád. Zjišťuje, jaké vědomosti si musí v určité oblasti doplnit, jak může pomoci spolužákovi nebo naopak v čem mu může být spolužák nápomocen. Žák pak vyslovuje sám své hodnotící soudy o své vlastní činnosti a výsledcích spolužáků. Srov. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. OLOMOUC: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 142.

specifických vývojových poruch, mnohdy se jedná o jejich kombinace. Na oblasti, kde je potřeba vliv poruchy při hodnocení výkonu dítěte zohlednit, práce také poukazuje. Návodně upozorňuje na metody i formy, jež je vhodné u těchto žáků používat a daná doporučení zdůvodňuje.

Tato diplomová práce může posloužit každému, kdo se o danou problematiku zajímá. Především studentům připravujícím se na pedagogickou profesi může být užitečná v jejich studiu dané problematiky. Učitelům, primárně těm začínajícím, by měla být přínosným materiálem k rozvoji jejich pedagogické praxe. Poznatky a zásady, které jsou obsaženy v této diplomové práci, může využít však každý učitel.

Práce nevyčerpává však zcela všechny aspekty této problematiky. Téma hodnocení žáků souvisí i s jinými příbuznými oblastmi. V neposlední řadě, je nutné připomenout, že samotný proces hodnocení v sobě zahrnuje, jak již jsme v úvodu předeslali, mnoho hodnotících vztahů. Tato práce se zaměřila jen na jeden z nich – hodnocení žáka učitelem. Proto neuzavírá možnosti dalších pohledů a způsobů zpracování.

Použité zdroje

Literatura

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X

ČERVENKA, S. *Angažované učení*. Praha: vydal Tomáš Houška, 1992. ISBN 80-900704-8-5

DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. OLOMOUC: Vydavatelství University Palackého, 1998, ISBN 80-7067-837-2

FIALOVÁ, H. et al. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova Universita, 1996. ISBN 80-210-1308-7

HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2001. ISBN 80-7082-739-4

JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: nakladatelství D + H, 2001. ISBN neuvedeno

KALHOUS, Z., OBST, O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-253-X

KOLÁŘ, Z.; NAVRÁTIL, S.; ŠIKULOVÁ, R. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP v Ústí n. L., 1998. ISBN 80-7044-202-6

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0885-X

KOSÍKOVÁ, V. *Úvod do humanistické pedagogiky*. Plzeň: Západočeská universita v Plzni, 2001. ISBN neuvedeno

- KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0
- PASCH, M. et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN neuvedeno
- PRUNNER et al. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2003. ISBN 80-7082-979-6
- SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7
- SCHNEIDEROVÁ, A. *Edukativní psychologie 2*. Ostrava: Ostravská universita-Filosofická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-649-7
- SLAVÍK, J. *Hodnocení současné školy*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9
- VAŠÁTKOVÁ, D. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, ISBN 80-7041-253-6
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Desáté, zcela přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-800-7
- ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Rozšíření vydání. Praha: nakladatelství D & H, 2001. ISBN neuvedeno

Zákonné zdroje

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Vyhláška č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

Vyhláška 454/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

Pokyn MŠMT ČR č. j. 23 472/92-21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách

Metodický pokyn MŠMT ČR č. j. 13 711/2001-24 k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí a žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí a žáků a studentů mimořádně nadaných

Směrnice MŠMT ČR č. j. 13 710/2001-24 k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení

Pokyn MŠMT ČR č.j. 17 228/93-22 k užívání širšího slovního hodnocení u žáků ZŠ

Tištěné seriálové publikace

STRAKOVÁ, J. Dokumentační portfolio. *Moderní vyučování*, 2006, roč. 11, č. 1

STRAKOVÁ, J. Prezentační portfolio. *Moderní vyučování*, 2006, roč. 11, č. 2.

Elektronické seriálové publikace

STRAKOVÁ, J. Využití portfolia k hodnocení práce a výsledků žáků. *Moderní vyučování* [online]. 2005, č. 11 [cit. 2006-03-08]. Dostupné na WWW: <http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&prmKod=MV_MY09A06A>.

STRAKOVÁ, J. Pracovní portfolio. *Moderní vyučování* [online]. 2005, č. 12 [cit. 2006-03-08]. Dostupné na WWW: <http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=0&prmKod=MV_MYARCH.4195...>.

Seznam příloh

Příloha I: Vysvědčení (klasifikace známkami)

Příloha II: Vysvědčení (slovní hodnocení žáka)

Příloha III: Příklady výstupních hodnocení žáků 9. třídy ZŠ

Příloha IV: Záznam z katalogového listu žáka

Příloha V: Udělení sníženého stupně z chování

Příloha VI: Klasifikační řád ZŠ

Příloha VII: Pravidla zkoušení a známkování

Příloha VIII: Základní typy poruch učení

Příloha IX: Příloha individuálního učebního plánu

Příloha I: Vysvědčení (klasifikace známkami)

ČESKÁ REPUBLIKA

ZŠ a MŠ Strakonice, Povážská 263

IZO 107722232

Třída: IX.A Ročník: 9. Číslo v třídním výkazu: 1 Školní rok: 2005 / 2006

VYSVĚDČENÍ

Jméno a příjmení:

Datum narození:

Rodné číslo:

Místo narození: Strakonice

Chování	I. pololetí	II. pololetí
	velmi dobré	velmi dobré
Prospěch:		
Český jazyk a literatura	chvalitebný	chvalitebný
Anglický jazyk	výborný	chvalitebný
Dějepis	chvalitebný	dobrý
Občanská výchova	výborný	výborný
Rodinná výchova	výborný	výborný
Zeměpis	chvalitebný	chvalitebný
Matematika	dobrý	chvalitebný
Přírodopis	chvalitebný	dobrý
Fyzika	výborný	výborný
Chemie	chvalitebný	chvalitebný
Hudební výchova	výborný	výborný
Výtvarná výchova	výborný	výborný
Pracovní činnosti	výborný	výborný
Tělesná výchova	výborný	výborný
Informatika	výborný	výborný
Konverzace v anglickém jazyce	chvalitebný	chvalitebný

Příloha II: Vysvědčení (slovní hodnocení žáka)

I. pololetí	
Prospěch v povinných a nepovinných předmětech:	
Předmět:	Hodnocení:
Teruzko,	<p>v matematice jí spíše opakovala a procvičovala naučené učivo. Někdy si šlo písemně sčítání a odčítání. Proto bylo více času věnováno násobení a dělení. Co neustálým opakování postupu písemného dělení jednociferným číslem, se jí podařilo procvičit bylo příklady samostatně i bez chyb. Co si ale občas chybí, to je chuť do práce. Občas by se jí podařilo zlepšit svojí aktivitu, určitě by byly své výsledky vydatnější. Písemné dělení dvouciferným číslem si dává stále velké problémy. To nelze nemění na tom, aby jí si i nadále procvičovala násobilku, aby tyto výpočty byly rychlejší a bez chyb. Její aktivní přístup k práci si jí ještě zlepšit i výsledky. V geometrii si svoje činnosti snaží nadělit nové vědomosti a postupy. Nepůjde to však bez své pomoci a bez dokonalé přípravy doma. Často zapomíná na výsoké potřeby, což je nedostatkem. I nadále se svoje práci věnuje spíše opakování již naučeného a procvičování výjímavých základních rovinných obrazců. I tady platí: více aktivního přístupu a zájmu o své strany.</p> <p>Rysování v tomto ročníku je již dost náročnou aktivitou. Proto dostává jednodušší úkoly. Ale i k jejich řešení je nutné používat potřeby, které si budeš muset pravidelně nosit a opakovat si s nimi jednodušší rysování.</p> <p>Pod stálým dohledem pracuje dobře a snaží se. Aby své hodnocení bylo ještě lepší, zlepšit svoje domácí přípravu na vyučování a ukázat více aktivity při vyučovací hodině. Nepotívej se v práci a ještě rychleji.</p>

II. pololetí

Prospěch v povinných a nepovinných předmětech:

Předmět: Hodnocení:

Teorie
 v matematice jí v druhém pololetí nadále opakovala a procvičovala již naučené učivo. Samostatně velmi dobře ovládá písemné sčítání a odčítání. V písemném násobení dvojciferných a trojciferných čísel jí na počátku dělala chyby, zejména v psaní výpočtu při násobení jednotlicích čísel. Když jí se ale na práci soustředila, tyto chyby jí odstranila. Když by však přimla domácí úkoly, které si často chyběly, chyb by se vyvarovala dříve. Při dělení jednociferných čísel jí pracovala samostatně a bez chyb. Jestliže jí v některém případě udělala chybu, bylo to z nepozornosti. Dělení dvojciferných čísel ovládá velmi špatně i pod vedením. Při hodině jí někdy málo aktivní, což je někdy příčinou svých výukových postů. V geometrii jí se v tomto pololetí seznámila s kalkulábrem. Snázila jí se naučit vzorečky objemu a povrchu těles. Při této látce jí chyběla při dosazování čísel do vzorce. S pomocí tento úkol ovládá. Je ovšem nutně dobře se vzorce naučit. V rýsování jí zlepšila domácí přípravu. Začala jí moci kreslit, a to se objevilo na své práci. Více jí se začala snažit. Náročnější úkoly ovládá pod stálým vedením.

Příloha III: Příklady výstupních hodnocení žáků 9. třídy ZŠ

Příklad 1

Základní škola a Mateřská škola Strakonice, Povážská 263

VÝSTUPNÍ HODNOCENÍ

Jméno a příjmení: **Marie XXXXXXXXX**

Datum a místo narození: XXXXXXX, Vimperk

Bydliště: XXXXXXX, Strakonice

Maruška patří mezi žáky s výborným prospěchem. Po celou dobu školní docházky dosahovala průměru 1.

Má dobrou paměť, při práci používá logické myšlení, vědomosti umí správně aplikovat, pracuje aktivně, samostatně, soustředěně. Její ústní aktivita je nižší. Dokáže velmi dobře vyhledávat, třídit, zpracovávat a využívat nové informace. Domácí přípravu plní svědomitě. Bez problémů vystupuje na veřejnosti. Její ústní projev je plynulý, formálně správný, má dobrou slovní zásobu.

Marie je klidné, tiché a spíše uzavřené povahy. Je skromná, trpělivá, zdvořilá, ochotná pomoci učitelům i spolužákům.

Ve školním roce 2003/2004 reprezentovala školu v Olympiádě z anglického jazyka a v okresním kole se umístila na čtvrtém místě. V letošním školním roce opět postoupila do okresního kola této soutěže. Úspěšně se zúčastnila literární soutěže „O Čestický brambor“. Ve volném čase hraje na keyboard, dříve i na flétnu.

.....
třídní učitelka

.....
ředitelka školy

Ve Strakonících dne

VÝSTUPNÍ HODNOCENÍ

Jméno a příjmení: **Jakub XXXXX**

Datum a místo narození: XXXXX, Strakonice

Bydliště: XXXXXXXX

Patří k nejlepším žákům ve třídě. Jeho prospěchový průměr byl vždy lepší než 1,4. Chvalitebné hodnocení se vyskytovalo hlavně u českého a anglického jazyka a u matematiky.

Tento žák má dobrou logickou i mechanickou paměť. Během vyučování pracuje samostatně, i když ne příliš aktivně. Dobře zvládá i problematičtější úlohy. Při diskusi je spíše pasivní. V týmu většinou zaujímá vedoucí roli. Dovede vyjádřit svůj názor. Má předpoklady pro studium na střední škole.

Volný čas věnuje počítačovým hrám a rybaření. Ze sportů dává přednost cyklistice. Ve škole ho nejvíce zajímá přírodopis. Jeho cílem je dostat se na vysokou školu s přírodovědným zaměřením. Na druhém stupni se zúčastnil Olympiády z českého jazyka a z dějepisu. Každoročně soutěžil v Biologické olympiádě. Vždy postoupil do okresního kola. V 6. ročníku se v okresním kole této soutěže umístil na 2. místě.

Jeho chování bylo vždy v souladu se školním řádem. Během školní docházky zameškal jen málo vyučovacích hodin, jeho zdravotní stav je dobrý.

Třídní učitelka:

Ve Strakonících dne

Ředitelka školy:

VÝSTUPNÍ HODNOCENÍ

Jméno a příjmení: **Dan XXXXXX**

Datum a místo narození: XXXXXX, Strakonice

Bydliště: XXXXXX

Dan patří mezi žáky se slabším prospěchem. Na jeho prospěchu se odráží nepravidelná domácí příprava. Jeho celkový prospěch mírně přesahoval průměr 2, v osmém ročníku se přiblížil k průměru 3.

Dan je při práci neklidný, nepozorný, nesoustředěný, není schopen pracovat vždy samostatně, v práci vyžaduje neustálý dohled, pro pomoc se obrací k vyučujícímu i ke spolužákům. Při samostatné práci potřebuje neustálou kontrolu, aby bylo dosaženo požadovaného výsledku.

Při práci v týmu není aktivní, spoléhá na práci druhých, sám se práce téměř neúčastní. Reprodukce je spíše mechanická.

Danova domácí příprava je nepravidelná. Prospěch pozitivně ovlivňuje domácí doučování, je-li přerušeno, Danův prospěch se výrazně zhorší.

Dan hraje závodně hokej. Ve škole byl členem florbalového družstva, které ji reprezentovalo v okresním kole florbalového turnaje.

.....

třídní učitelka

Ve Strakonících dne

.....

ředitelka školy

Příloha IV: Záznam z katalogového listu žáka

Výchovná opatření¹⁾

Pochvaly a jiná ocenění a opatření k posílení kázně (datum, ročník a stručný obsah)

- 11.11.2003, 6.r., NTU - bezohledná zpráva a dom. úkol. K.
- 17.4.2004, 6.r., TB - nedobrá příprava na vyučování. K.
- 10.11.2004, 7.r., TB - nedobrá příprava na vyučování, nepořádek
dom. úkol. K.
- 25.1.2005, 7.r., TB - nepořádek v učebnici, zmeškaný
úkol, byla doma pot. pok. K.
- 24.6.2005, 7.r., TB - zanedbaná domácí úkol, špatný přístup
ke zk. práci. K.
- 17.11.2005, 8.r., TB - neplní zk. povinnosti. K.
- 26.1.2006, 8.r., NTU - negativní přístup ke zk. práci. K.
- 29.4.2006, 8.r., TB - neplní zk. povinnosti, nerespektuje vyuč. K.

Důležitá sdělení o žákovi, jeho zdravotním stavu a údaje týkající se podstatných změn u žáka²⁾

Příloha V: Udělení sníženého stupně z chování

Základní škola a Mateřská škola Strakonice, Povážská 263

Adresa rodičů žáka: [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Vážení rodiče,
pedagogická rada ze dne 23. června 2005 Vám sděluje, že Vaše syn

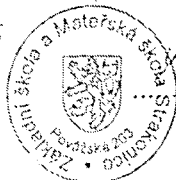
(Vaše dcera) Veronika [REDACTED]

byl(e) hodnocen(a) z chování II. stupněm

Zdůvodnění: 11 neomluvených hodin a polovina s omluvenkou

Ve Strakonici dne 24.6.2005

Blanka Kvačková
třídní učitel(ka)



Michal P. V.
ředitelka školy

Příloha VI: Klasifikační řád ZŠ

Klasifikační řád ZŠ Štěkeň – platný od 1. 1. 2005

Žáci ZŠ Štěkeň budou klasifikováni v pololetí a na konci školního roku známkou.

Výjimku tvoří žáci s poruchami učení. Ti budou, požádají-li o to rodiče, klasifikováni širším slovním vyjádřením, a to v předmětech, jichž se dotýká porucha učení.

Změny.....
.....*datováno pro školní roky, ve kterých začne být realizován ŠVP (tj. 2007 – 08)*
.....

1/ Obecné zásady pro hodnocení

- při hodnocení a při průběžné a celkové klasifikaci pedagogický pracovník /učitel uplatňuje přiměřenou náročnost a pedagogický takt vůči žákovi
- při celkové klasifikaci přihlíží učitel k věkovým a osobnostním zvláštnostem žáka i k tomu, že žák mohl v průběhu klasifikačního období zakolísat v učebních výkonech pro určitou indispozici

Kritéria pro jednotlivé klasifikační stupně jsou formulována především pro celkovou klasifikaci.

Učitel však nepřeceňuje žádné z uvedených kritérií, posuzuje žákovy výkony komplexně, v souladu se specifikou předmětu.

2/ Získávání podkladů pro hodnocení a klasifikaci

- soustavné diagnostické pozorování žáka
- soustavné pozorování výkonů a připravenosti na vyučování
- různé druhy zkoušek /písemné, ústní, grafické, praktické, pohybové/
- kontrolní písemné práce a praktické zkoušky
- rozhovory se žákem
- konzultace s ostatními vyučujícími, popř. s PPP

Zkoušky jsou rovnoměrně rozloženy po celý šk. rok. Písemné zkoušky většího rozsahu nesmějí být kumulovány v jeden den /dohoda s třídním učitelem/. V jednom dni smějí žáci konat jen jednu zkoušku uvedeného charakteru.

Učitel oznamuje žákovi výsledek klasifikace a poukazuje na klady i zápory hodnocených projevů, výkonů, výtvorů. Při ústním zkoušení – okamžitě, písemné zkoušení musí být oklasifikováno a oznámeno žákovi do 14 dnů.

Žáci 2. stupně musí být z předmětu minimálně 2x zkoušeni, z toho alespoň jednou ústně.

Učitel je povinen vést soustavnou evidenci o každé klasifikaci žáka.

3/ Klasifikace

- žáci se klasifikují ve všech vyučovacích předmětech uvedených v učebním plánu příslušného ročníku
- klasifikační stupeň určí učitel, který vyučuje příslušnému předmětu
- na konci klasifikačního období se hodnotí kvalita práce a učební výsledky za celé období, stupeň prospěchu se neurčuje na základě průměru známek sledovaného období
- učitel hodnotí objektivně, nepodléhá subjektivnímu ani jinému vlivu

- případy zaostávajících žáků a žáků s problematickým chováním se projednávají na pedagogické radě
- učitelé spolupracují ve prospěch žáka /náhlé zhoršení prospěchu, osobní žakovy problémy.../
- na konci klasifikačního období, v termínu, který určí ředitelka školy, zapíše učitelé příslušných předmětů výsledky celkové klasifikace do třídního výkazu /číslicí/, připraví podklady pro slovní hodnocení, opravné zkoušky, posunutí klasifikace /sumarizace u TU/
- učitelé ve spolupráci s TU / popř. po dohodě s ředitelem/ informují zákonné zástupce o chování a prospěchu žáků /konzultační dny, osobní pozvání, písemné zprávy.../
- přechází-li žák do jiné školy, zašle ředitel dosavadní školy škole, na níž žák přechází, kopie dokumentace o žákovi /po 15. 11. nebo 15. 4. dokumentace obsahuje návrh klasifikace chování i prospěchu/

4/ Vysvědčení.

Vysvědčení vyplní třídní učitel na předepsaném tiskopise. Škola žákovi vydá na konci prvního pololetí na určenou dobu, na konci druhého pololetí natrvalo.

Na vysvědčení se uvádí klasifikace – chování, klasifikace povinných předmětů, povinně volitelných a nepovinných předmětů /pokud je náboženství nepovinným předmětem, hodnotí se jako jiný nepovinný předmět/.

Hodnotí se i zájmová činnost organizovaná školou /pracoval úspěšně, pracoval//.

Forma hodnocení a klasifikace

A/Známkami:

1. st. – v jednotlivých předmětech číslicí od 1 do 5
2. st. – v jednotlivých předmětech číslicí 1–5 odpovídají termíny psané slovy: výborný, chvalitebný, dobrý, dostatečný, nedostatečný.

Chování žáka je klasifikováno těmito stupni:

1. st. – 2. st.: 1 – velmi dobré
 2 – uspokojivé
 3 – neuspokojivé

Snížení stupně z chování – za závažné porušení školního řádu, za opakované porušování závažnějšího charakteru. Nutno využívat celé škály kázeňských postihů /napomenutí TU, třídní důtka, ředitelská důtka/. Od řed. důtky k vyšším trestům– rozhodování ped. rady.

Nezapomínat na pozitivní hodnocení žákova chování /pochvala do ŽK, na vysvědčení, veřejná pochvala za záslužný čin /

Každé hodnocení žákova chování – prokazatelně oznámit rodičům.

Dbát na pedagogický takt při udělování kázeňských postihů.

Celkový prospěch:

V 1. – 9. ročníku:

prospěl s vyznamenáním / v žádném povinném předmětu není horší než chvalitebný,
průměr do 1,5 chování –1, velmi dobré/

prospěl / bez nedostatečného/

neprospěl /alespoň jedenkrát v povinném teoretickém předmětu hodnocen
nedostatečným stupněm/

Do vyššího ročníku postupuje žák:

a/ který „prospěl“ /třeba po opravných zkouškách/

b/ který sice neprospěl, ale už na svém stupni jednou opakoval ročník / žák smí opakovat jen 1x na prvním a 1x na druhém stupni ZŠ /

B/ Slovně:

Pro šk. r. 2005–6, 06 – 07 jen žáci s poruchami učení, jejichž rodiče o slovní hodnocení písemně požádali. /slovník – viz kritéria hodnocení – musí obsahovat jasné formulace – zvládl, zvládl částečně, s obtížemi, nezvládl požadované dílčí vědomosti a dovednosti. Součástí je i hodnocení způsobů myšlení, přístupu k práci apod. /

5/ Opravné zkoušky

Žáci 9. ročníku a žáci 2. st., kteří dosud neopakovali ročník a kteří na konci 2. pololetí neprospěli nejvýše ze 2 povinných předmětů /kromě předmětů výchovného zaměření/.

Opravné zkoušky – nejpozději do konce příslušného šk. roku /termín určen ředitelem/. Žák smí v jednom dni skládat jen jednu zkoušku. Opravná zkouška je komisionální. Žák, který není při zkoušce úspěšný nebo se bez omluvy nedostaví, neprospěl. Ze závažných důvodů může ředitel žákovi stanovit náhradní termín zkoušky /nejpozději do 15. 9. následujícího šk.roku/. Do té doby je žák zařazen do vyššího ročníku /popř. znovu devátého.

6/ Posunutí klasifikace

V prvním pololetí – nelze-li žáka hodnotit ne konci 1. pololetí – určí ředitel náhradní termín tak, aby klasifikace proběhla nejpozději do 2 měsíců po skončení 1. pololetí. Není-li možné hodnotit, žák se nehodnotí.

V druhém pololetí – náhradní termín nejpozději do konce září následujícího roku. Žák zatím – ve vyšším ročníku.

Pokud ani pak nemůže být žák hodnocen, opakuje ročník /kromě žáka, který již na daném stupni opakoval/. Opakovat může žák ze závažných zdravotních důvodů jedině na žádost zákonného zástupce.

Totéž platí o žákovi, který splnil povinnou školní docházku a neprospěl nebo nemohl být hodnocen, ředitel může umožnit po posouzení dosavadních výsledků a důvodů žádosti opakování ročníku.

V posledním roce plnění povinné šk. docházky vydá škola žákovi výstupní hodnocení o tom, jak žák dosáhl cílů vzdělání stanovených v § 44 zák. 561/2004Sb. /osvojení strategie učení, motivace k celoživotnímu vzdělávání, tvořivé myšlení, řešení problémů, účinná komunikace, spolupráce, ochrana fyzického a duševního zdraví, tolerance k jiným lidem, k odlišným kulturám, poznání vlastních schopností a možností, uplatňování vědomostí a dovedností/

V pátém a sedmém ročníku vydá škola výstupní hodnocení žákovi, který se hlásí ke vzdělávání ve střední škole.

Dále viz § 51–56 zák. 561/2004Sb.

PŘÍSTUP K HODNOCENÍ

Je nutné hodnocením posilovat kladný vztah žáků k vlastnímu vzdělávání, oceňovat jejich pozitivní projevy, respektovat přirozené projevy ve způsobu učení a podněcovat jejich individuální rozvojové možnosti. Hodnocení musí být adresné a musí se vyhýbat

jednostrannostem. Mělo by se zaměřovat na široké spektrum projevů žáků v oblasti poznávací, činnostní a hodnotové.

Nutno sledovat:

1. míru osvojení poznatků a dovedností
2. dovednost používat získané poznatky a dovednosti
3. ovládání základních komunikačních prostředků / umění naslouchat, vyjadřovat se věcně, klást otázky, formulovat myšlenky, písemný projev, funkční gramotnost.../
4. projevy rysů samostatného myšlení /souvislosti jevů, třídění, příčiny a následky, vlastní názory/
5. ovládání důležitých učebních postupů a způsobů samostatné práce /práce s učebnicí, tabulkami, slovníky, nákresy.../
6. chápání a přijímání mravních a občanských hodnot /kritéria postojů a činů, sociální vztahy, vztah k přírodě, domovu.../
7. projevy vlastností /spolehlivost, snaživost, schopnost spolupráce/

Kritéria klasifikace / nejsou dogmatem, ale vodítkem/

A/ Klasifikace a hodnocení žáků s vývojovými poruchami

U žáka se smyslovou nebo tělesnou vadou, vadou řeči, prokázanou specifickou vývojovou poruchou učení nebo chování se při jeho hodnocení a klasifikaci přihlídně k charakteru postižení. Klasifikace těchto žáků se řídí metodickým pokynem MŠMT ČR č.j. 23472/92-21.

Vyučující respektují doporučení psychologických vyšetření žáků a uplatňují je při klasifikaci a hodnocení prospěchu a chování žáků a volí také vhodné a přiměřené způsoby získávání podkladů.

Diagnostikovaným dětem je nutno věnovat pozornost celou šk. docházku.

Pokud je to nutné, nebude dítě s vývojovou poruchou vystavováno úkolům, v nichž vzhledem k poruše nemůže přiměřeně pracovat. Vyučující klade důraz na ten druh projevu, ve kterém má žák předpoklady podávat lepší výkony. Při klasifikaci nevycházet z počtu chyb, ale z počtu jevů, které žák zvládl. Klasifikace je provázena hodnocením, tj. vyjádřením pozitivních stránek výkonu, objasněním podstaty neúspěchu, návodem, jak mezery a nedostatky překonávat.

Žák může být vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, který se může diametrálně lišit od výukového programu ostatních žáků. Bude však poskytovat v příslušných předmětech ucelené základy zvládnutelné handicapovaným žákem.

Všechny pedagogické záměry /hlavně individuální plán/ musí být předem prokazatelně projednány se zákonnými zástupci a lze je realizovat jen po jejich prokazatelném souhlasu.

Obdobné zvláštní zacházení může být aplikováno na žáky výrazně nadané /individuální plán/.

B/ Klasifikace chování a vyučovaných předmětů podle jejich charakteru – viz školní řád: Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků (kapitola 1 – 5).....

Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků (kapitola 1–5):

1 Zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou

1.1 Zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání

1. Hodnocení žáka je organickou součástí výchovně vzdělávacího procesu a jeho řízení.

2. Za první pololetí vydává škola žákovi výpis z vysvědčení; za druhé pololetí vysvědčení.
3. Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady a po projednání v pedagogické radě.
4. Je-li žák hodnocen slovně, převede třídní učitel po projednání s vyučujícími ostatních předmětů slovní hodnocení do klasifikace pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání.
5. Klasifikace je jednou z forem hodnocení, její výsledky se vyjadřují stanovenou stupnicí.
6. Ve výchovně vzdělávacím procesu se uskutečňuje klasifikace průběžná a celková.
7. Průběžná klasifikace se uplatňuje při hodnocení dílčích výsledků a projevů žáka.
8. Klasifikace souhrnného prospěchu se provádí na konci každého pololetí a není aritmetickým průměrem běžné klasifikace.
9. Při hodnocení žáka klasifikací jsou výsledky vzdělávání žáka a chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou hodnoceny tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména vzhledem k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a k věku žáka. Klasifikace zahrnuje ohodnocení pile žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon.
10. Chování neovlivňuje klasifikaci výsledků ve vyučovacích předmětech.
11. Při hodnocení a při průběžné i celkové klasifikaci pedagogický pracovník uplatňuje přiměřenou náročnost a pedagogický takt vůči žákovi.
12. Klasifikační stupeň určí učitel, který vyučuje příslušnému předmětu.
13. V předmětu, ve kterém vyučuje více učitelů, určí výsledný klasifikační stupeň za klasifikační období příslušní učitelé po vzájemné dohodě.
14. Ohodnocením výkonu žáka klasifikačním stupněm posuzuje učitel výsledky práce objektivně a přiměřeně náročně.
15. Pro určování stupně prospěchu v jednotlivých předmětech na konci klasifikačního období se hodnotí učební výsledky, jichž žák dosáhl za celé klasifikační období. Při celkové klasifikaci přihlíží učitel k věkovým zvláštěm žáků i k tomu, že žák mohl v průběhu klasifikačního období zakolísat v učebních výkonech pro určitou indispozici. Přihlíží se i ke snaživosti a pečlivosti žáka, k jeho individuálním schopnostem a zájmům. Stupeň prospěchu se neurčuje na základě průměru a klasifikace za příslušné období.
16. Ředitel školy je povinen působit na sjednocování klasifikačních měřítek všech učitelů.
17. Zákonní zástupci žáka jsou o prospěchu žáka informováni třídním učitelem a učiteli jednotlivých předmětů: – průběžně prostřednictvím žákovské knížky
 - před koncem každého čtvrtletí (klasifikační období)
 - případně kdykoliv na požádání zákonných zástupců žáka.
 V případě mimořádného zhoršení prospěchu informuje učitel zákonné zástupce žáka bezprostředně a prokazatelným způsobem. Případy zaostávání žáků v učení se projednají v pedagogické radě.
18. Žáci školy, kteří po dobu nemoci nejméně tři měsíce před koncem klasifikačního období navštěvovali školu při zdravotnickém zařízení a byli tam klasifikováni za pololetí ze všech, popřípadě jen z některých předmětů, se po návratu do kmenové školy znovu nezkoušejí a neklasifikují. Jejich klasifikace ze školy při zdravotnickém zařízení v předmětech, ve kterých byli klasifikováni, je závazná. V předmětech, ve kterých nabyli vyučování, se neklasifikují.
19. Do vyššího ročníku postoupí žák, který na konci druhého pololetí prospěl ze všech povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem s výjimkou

- předmětů výchovného zaměření stanovených rámcovým vzdělávacím programem a předmětů, z nichž byl uvolněn. Do vyššího ročníku postoupí i žák prvního stupně základní školy, který již v rámci prvního stupně opakoval ročník, a žák druhého stupně základní školy, který již v rámci druhého stupně opakoval ročník, a to bez ohledu na prospěch tohoto žáka.
20. Nelze-li žáka hodnotit na konci prvního pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za první pololetí bylo provedeno nejpozději do dvou měsíců po skončení prvního pololetí. Není-li možné hodnotit ani v náhradním termínu, žák se za první pololetí nehodnotí.
 21. Nelze-li žáka hodnotit na konci druhého pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za druhé pololetí bylo provedeno nejpozději do konce září následujícího školního roku. V období měsíce září do doby hodnocení navštěvuje žák nejbližší vyšší ročník, popřípadě znovu devátý ročník.
 22. Má-li zákonný zástupce žáka pochybnosti o správnosti hodnocení na konci prvního nebo druhého pololetí, může do 3 pracovních dnů ode dne, kdy se o hodnocení prokazatelně dozvěděl, nejpozději však do 3 pracovních dnů od vydání vysvědčení, požádat ředitele školy o komisionální přezkoušení žáka; je-li vyučujícím žáka v daném předmětu ředitel školy, krajský úřad. Komisionální přezkoušení se koná nejpozději do 14 dnů od doručení žádosti nebo v termínu dohodnutém se zákonným zástupcem žáka.
 23. Žák, který plní povinnou školní docházku, opakuje ročník, pokud na konci druhého pololetí neprospěl nebo nemohl být hodnocen. To neplatí o žákovi, který na daném stupni základní školy již jednou ročník opakoval; tomuto žákovi může ředitel školy na žádost jeho zákonného zástupce povolit opakování ročníku pouze z vážných zdravotních důvodů.
 24. Ředitel školy může žákovi, který splnil povinnou školní docházku a na konci druhého pololetí neprospěl nebo nemohl být hodnocen, povolit na žádost jeho zákonného zástupce opakování ročníku po posouzení jeho dosavadních studijních výsledků a důvodů uvedených v žádosti.
 25. V posledním roce plnění povinné školní docházky zpracuje třídní učitel výstupní hodnocení o tom, jak žák dosáhl cílů vzdělávání stanovených v § 44 zákona č. 561/2004 Sb. V pátém a sedmém ročníku zpracuje třídní učitel výstupní hodnocení žáka, jestliže se hlásí k přijetí ke vzdělávání ve střední škole.

1.2 Zásady pro hodnocení chování ve škole

1. Klasifikaci chování žáků navrhuje třídní učitel po projednání s učiteli, kteří ve třídě vyučují, a s ostatními učiteli a rozhoduje o ní ředitel po projednání v pedagogické radě.
2. Kritériem pro klasifikaci chování je dodržování pravidel slušného chování a dodržování vnitřního řádu školy během klasifikačního období.
3. Při klasifikaci chování se přihlíží ke věku, morální a rozumové vyspělosti žáka; k uděleným opatřením k posílení kázně se přihlíží pouze tehdy, jestliže tato opatření byla neúčinná.
4. Škola hodnotí a klasifikuje žáky za jejich chování ve škole a při akcích organizovaných školou.
5. Nedostatky v chování žáků se projednávají v pedagogické radě.
6. Zákonní zástupci žáka jsou o chování žáka informováni třídním učitelem a učiteli jednotlivých předmětů: : – průběžně prostřednictvím žákovské knížky
- před koncem každého čtvrtletí (klasifikační období)
- okamžitě v případě mimořádného porušení školního řádu

2 Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků

1. Sebehodnocení je důležitou součástí hodnocení žáků.
2. Sebehodnocením se posiluje sebeúcta a sebevědomí žáků.
3. Chybu je potřeba chápat jako přirozenou věc v procesu učení. Pedagogičtí pracovníci se o chybě se žáky baví, žáci mohou některé práce sami opravovat. Chyba je důležitý prostředek učení.
4. Při sebehodnocení se žák snaží popsat:
 - co se mu daří
 - co mu ještě nejde
 - jak bude pokračovat dál.
5. Při školní práci vedeme žáka, aby komentoval svoje výkony a výsledky.
6. Znamky nejsou jediným zdrojem motivace.

3 Stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristika, včetně předem stanovených kritérií

3.1 Stupně hodnocení prospěchu

1. Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem se v případě použití klasifikace hodnotí na vysvědčení stupni prospěchu:
 - 1 – výborný,
 - 2 – chvalitebný,
 - 3 – dobrý,
 - 4 – dostatečný,
 - 5 – nedostatečný.
2. Pro potřeby klasifikace se předměty dělí do tří skupin:
 - předměty s převahou teoretického zaměření
 - předměty s převahou praktických činností
 - předměty s převahou výchovného a uměleckého odborného zaměřeníKritéria pro jednotlivé klasifikační stupně jsou formulována především pro celkovou klasifikaci. Učitel však nepřeceňuje žádné z uvedených kritérií, posuzuje žákovy výkony komplexně, v souladu se specifikou předmětu.

3.1.1 Klasifikace ve vyučovacích předmětech s převahou teoretického zaměření

Převahu teoretického zaměření mají jazykové, společenskovední, přírodovědné předměty a matematika.

Při klasifikaci výsledků ve vyučovacích předmětech s převahou teoretického zaměření se v souladu s požadavky učebních osnov hodnotí:

- ucelenost, přesnost a trvalost osvojení požadovaných poznatků, faktů, pojmů, definic, zákonitostí a vztahů, kvalita a rozsah získaných dovedností vykonávat požadované intelektuální a motorické činnosti,
- schopnost uplatňovat osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení společenských a přírodních jevů a zákonitostí,
- kvalita myšlení, především jeho logika, samostatnost a tvořivost,
- aktivita v přístupu k činnostem, zájem o ně a vztah k nim,

- přesnost, výstižnost a odborná i jazyková správnost ústního i písemného projevu,
- kvalita výsledků činností,
- osvojení účinných metod samostatného studia

Výchovně vzdělávací výsledky se klasifikují podle těchto kritérií:

Stupeň 1 (výborný)

Žák ovládá požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti uceleně, přesně a úplně a chápe vztahy mezi nimi. Pohotově vykonává požadované intelektuální a motorické činnosti. Samostatně a tvořivě uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí. Myslí logicky správně, zřetelně se u něho projevuje samostatnost a tvořivost. Jeho ústní a písemný projev je správný, přesný a výstižný. Grafický projev je přesný a estetický. Výsledky jeho činnosti jsou kvalitní, pouze s menšími nedostatky. Je schopen samostatně studovat vhodné texty.

Stupeň 2 (chvalitebný)

Žák ovládá požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti v podstatě uceleně, přesně a úplně. Pohotově vykonává požadované intelektuální a motorické činnosti. Samostatně a produktivně nebo podle menších podnětů učitele uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí. Myslí správně, v jeho myšlení se projevuje logika a tvořivost. Ústní a písemný projev má menší nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. Kvalita výsledků činnosti je zpravidla bez podstatných nedostatků. Grafický projev je estetický, bez větších nepřesností. Je schopen samostatně nebo s menší pomocí studovat vhodné texty.

Stupeň 3 (dobrý)

Žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení si požadovaných poznatků, faktů, pojmů, definic a zákonitostí nepodstatné mezery. Při vykonávání požadovaných intelektuálních a motorických činností projevuje nedostatky. Podstatnější nepřesnosti a chyby dovede za pomoci učitele korigovat. V uplatňování osvojených poznatků a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se dopouští chyb. Uplatňuje poznatky a provádí hodnocení jevů a zákonitostí podle podnětů učitele. Jeho myšlení je vcelku správné, ale málo tvořivé, v jeho logice se projevují chyby. V ústním a písemném projevu má nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. V kvalitě výsledků jeho činnosti se projevují častější nedostatky, grafický projev je méně estetický a má menší nedostatky. Je schopen samostatně studovat podle návodu učitele.

Stupeň 4 (dostatečný)

Žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení si požadovaných poznatků závažné mezery. Při provádění požadovaných intelektuálních a motorických činností je málo pohotový a má větší nedostatky. V uplatňování osvojených poznatků a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se vyskytují závažné chyby. Při využívání poznatků pro výklad a hodnocení jevů je nesamostatný. V logice myšlení se vyskytují závažné chyby, myšlení není tvořivé. Jeho ústní a písemný projev má vážné nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. V kvalitě výsledků jeho činnosti a v grafickém projevu se projevují nedostatky, grafický projev je málo estetický. Závažné nedostatky a chyby dovede žák s pomocí učitele opravit. Při samostatném studiu má velké těžkosti.

Stupeň 5 (nedostatečný)

Žák si požadované poznatky neosvojil uceleně, přesně a úplně, má v nich závažné a značné mezery. Jeho dovednost vykonávat požadované intelektuální a motorické činnosti má velmi podstatné nedostatky. V uplatňování osvojených vědomostí a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se vyskytují velmi závažné chyby. Při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí nedovede své vědomosti uplatnit ani s podněty učitele. Neprojevuje samostatnost v myšlení, vyskytují se u něho časté logické nedostatky. V ústním a písemném projevu má závažné nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. Kvalita výsledků jeho činnosti a grafický projev mají vážné nedostatky. Závažné nedostatky a chyby nedovede opravit ani s pomocí učitele. Nedovede samostatně studovat.

3.1.2 Klasifikace ve vyučovacích předmětech s převahou praktického zaměření

Převahu praktické činnosti mají v základní škole pracovní vyučování, praktika, základy techniky, domácí nauky.

Při klasifikaci v předmětech s převahou praktického zaměření v souladu s požadavky učebních osnov se hodnotí:

- vztah k práci, k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem,
- osvojení praktických dovedností a návyků, zvládnutí účelných způsobů práce,
- využití získaných teoretických vědomostí v praktických činnostech,
- aktivita, samostatnost, tvořivost, iniciativa v praktických činnostech,
- kvalita výsledků činností,
- organizace vlastní práce a pracoviště, udržování pořádku na pracovišti,
- dodržování předpisů o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a péče o životní prostředí,
- hospodárné využívání surovin, materiálů, energie, překonávání překážek v práci,
- obsluha a údržba laboratorních zařízení a pomůcek, nástrojů, náradí a měřidel.

Výchovně vzdělávací výsledky se klasifikují podle těchto kritérií:

Stupeň 1 (výborný)

Žák soustavně projevuje kladný vztah k práci, k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem. Pohotově, samostatně a tvořivě využívá získané teoretické poznatky při praktické činnosti. Praktické činnosti vykonává pohotově, samostatně uplatňuje získané dovednosti a návyky. Bezpečně ovládá postupy a způsoby práce; dopouští se jen menších chyb, výsledky jeho práce jsou bez závažnějších nedostatků. Účelně si organizuje vlastní práci, udržuje pracoviště v pořádku. Uvědoměle dodržuje předpisy o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a aktivně se stará o životní prostředí. Hospodárně využívá suroviny, materiál, energii. Vzorně obsluhuje a udržuje laboratorní zařízení a pomůcky, nástroje, náradí a měřidla. Aktivně překonává vyskytující se překážky.

Stupeň 2 (chvalitebný)

Žák projevuje kladný vztah k práci, k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem. Samostatně, ale méně tvořivě a s menší jistotou využívá získané teoretické poznatky při praktické činnosti. Praktické činnosti vykonává samostatně, v postupech a způsobech práce se nevyskytují podstatné chyby. Výsledky jeho práce mají drobné nedostatky. Účelně si organizuje vlastní práci, pracoviště udržuje v pořádku. Uvědoměle dodržuje předpisy o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a stará se o životní prostředí. Při hospodárném využívání surovin, materiálů a energii se dopouští malých chyb. Laboratorní zařízení a

pomůcky, nástroje, náradí a měřidla obsluhuje a udržuje s drobnými nedostatky. Překážky v práci překonává s občasnou pomocí učitele.

Stupeň 3 (dobrý)

Žák projevuje vztah k práci, k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem s menšími výkyvy. Za pomoci učitele uplatňuje získané teoretické poznatky při praktické činnosti. V praktických činnostech se dopouští chyb a při postupech a způsobech práce potřebuje občasnou pomoc učitele. Výsledky práce mají nedostatky. Vlastní práci organizuje méně účelně, udržuje pracoviště v pořádku. Dodržuje předpisy o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a v malé míře přispívá k tvorbě a ochraně životního prostředí. Na podněty učitele je schopen hospodárně využívat suroviny, materiály a energii. K údržbě laboratorních zařízení, přístrojů, náradí a měřidel musí být částečně podněcován. Překážky v práci překonává jen s častou pomocí učitele.

Stupeň 4 (dostatečný)

Žák pracuje bez zájmu a vztahu k práci, k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem. Získané teoretické poznatky dovede využít při praktické činnosti jen za soustavné pomoci učitele. V praktických činnostech, dovednostech a návycích se dopouští větších chyb. Při volbě postupů a způsobů práce potřebuje soustavnou pomoc učitele. Ve výsledcích práce má závažné nedostatky. Práci dovede organizovat za soustavné pomoci učitele, méně dbá o pořádek na pracovišti. Méně dbá na dodržování předpisů o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a o životní prostředí. Porušuje zásady hospodárnosti využívání surovin, materiálů a energie. V obsluze a údržbě laboratorních zařízení a pomůcek, přístrojů, náradí a měřidel se dopouští závažných nedostatků. Překážky v práci překonává jen s pomocí učitele.

Stupeň 5 (nedostatečný)

Žák neprojevuje zájem o práci a vztah k ní, ani k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem. Nedokáže ani s pomocí učitele uplatnit získané teoretické poznatky při praktické činnosti. V praktických činnostech, dovednostech a návycích má podstatné nedostatky. Nedokáže postupovat při práci ani s pomocí učitele. Výsledky jeho práce jsou nedokončené, neúplné, nepřesné, nedosahují předepsané ukazatele. Práci na pracovišti si nedokáže zorganizovat, nedbá na pořádek na pracovišti. Neovládá předpisy o ochraně zdraví při práci a nedbá na ochranu životního prostředí. Nevyužívá hospodárně surovin, materiálů a energie. V obsluze a údržbě laboratorních zařízení a pomůcek, přístrojů, náradí, nástrojů a měřidel se dopouští závažných nedostatků.

3.1.3 Klasifikace ve vyučovacích předmětech s převahou výchovného zaměření

Převahu výchovného zaměření mají: výtvarná výchova, hudební výchova a zpěv, tělesná a sportovní výchova.

Žák zařazený do zvláštní tělesné výchovy se při částečném uvolnění nebo úlevách doporučených lékařem klasifikuje s přihlédnutím ke zdravotnímu stavu.

Při klasifikaci v předmětech s převahou výchovného zaměření v souladu s požadavky učebních osnov se hodnotí:

- stupeň tvořivosti a samostatnosti projevu,
- osvojení potřebných vědomostí, zkušeností, činností a jejich tvořivá aplikace,
- poznání zákonitostí daných činností a jejich uplatňování ve vlastní činnosti,
- kvalita projevu,
- vztah žáka k činnostem a zájem o ně,

- estetické vnímání, přístup k uměleckému dílu a estetice ostatní společnosti,
- v tělesné výchově s přihlédnutím ke zdravotnímu stavu žáka všeobecná, tělesná zdatnost, výkonnost a jeho péče o vlastní zdraví.

Výchovně vzdělávací výsledky se klasifikují podle těchto kritérií:

Stupeň 1 (výborný)

Žák je v činnostech velmi aktivní. Pracuje tvořivě, samostatně, plně využívá své osobní předpoklady a velmi úspěšně podle požadavků osnov je rozvíjí v individuálních a kolektivních projevech. Jeho projev je esteticky působivý, originální, procítěný, v hudební a tělesné výchově přesný. Osvojené vědomosti, dovednosti a návyky aplikuje tvořivě. Má výrazně aktivní zájem o umění, estetiku a tělesnou kulturu a projevuje k nim aktivní vztah. Úspěšně rozvíjí svůj estetický vkus a tělesnou zdatnost.

Stupeň 2 (chvalitebný)

Žák je v činnostech aktivní, tvořivý, převážně samostatný na základě využívání svých osobních předpokladů, které úspěšně rozvíjí v individuálním a kolektivním projevu. Jeho projev je esteticky působivý a má jen menší nedostatky z hlediska požadavků osnov. Žák tvořivě aplikuje osvojené vědomosti, dovednosti a návyky v nových úkolech. Má aktivní zájem o umění, estetiku a tělesnou zdatnost. Rozvíjí si v požadované míře estetický vkus a tělesnou zdatnost.

Stupeň 3 (dobrý)

Žák je v činnostech méně aktivní, tvořivý, samostatný a pohotový. Nevyužívá dostatečně své schopnosti v individuálním a kolektivním projevu. Jeho projev je málo působivý, dopouští se v něm chyb. Jeho vědomosti a dovednosti mají četnější mezery a při jejich aplikaci potřebuje pomoc učitele. Nemá dostatečný aktivní zájem o umění, estetiku a tělesnou kulturu. Nerozvíjí v požadované míře svůj estetický vkus a tělesnou zdatnost.

Stupeň 4 (dostatečný)

Žák je v činnostech málo aktivní i tvořivý. Rozvoj jeho schopností a jeho projevu jsou málo uspokojivé. Úkoly řeší s častými chybami. Vědomosti a dovednosti aplikuje jen se značnou pomocí učitele. Projevuje velmi malou snahu a zájem o činnosti, nerozvíjí dostatečně svůj estetický vkus a tělesnou zdatnost.

Stupeň 5 (nedostatečný)

Žák je v činnostech převážně pasivní. Rozvoj jeho schopností je neuspokojivý. Jeho projev je většinou chybný a nemá estetickou hodnotu. Minimální osvojené vědomosti a dovednosti nedovede aplikovat. Neprojevuje zájem o práci a nevyvíjí úsilí rozvíjet svůj estetický vkus a tělesnou zdatnost.

3.2 Stupně hodnocení chování

Chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou se v případě použití klasifikace hodnotí na vysvědčení stupni:

- 1- velmi dobré,
- 2- uspokojivé,
- 3 – neuspokojivé.

Kritéria pro jednotlivé stupně klasifikace chování jsou následující:

Stupeň 1 (velmi dobré)

Žák uvědoměle dodržuje pravidla chování a ustanovení vnitřního řádu školy. Méně závažných přestupků se dopouští ojedinele. Žák je však přístupný výchovnému působení a snaží se své chyby napravit.

Stupeň 2 (uspokojivé)

Chování žáka je v rozporu s pravidly chování a s ustanoveními vnitřního řádu školy. Žák se dopustí závažného přestupku proti pravidlům slušného chování nebo vnitřnímu řádu školy; nebo se opakovaně dopustí méně závažných přestupků. Zpravidla se přes důtku třídního učitele školy dopouští dalších přestupků, narušuje výchovně vzdělávací činnost školy. Ohrožuje bezpečnost a zdraví svoje nebo jiných osob.

Stupeň 3 (neuspokojivé)

Chování žáka ve škole je v příkrém rozporu s pravidly slušného chování. Dopustí se takových závažných přestupků proti školnímu řádu nebo provinění, že je jimi vážně ohrožena výchova nebo bezpečnost a zdraví jiných osob. Záměrně narušuje hrubým způsobem výchovně vzdělávací činnost školy. Zpravidla se přes důtku ředitele školy dopouští dalších přestupků.

4 Zásady pro používání slovního hodnocení v souladu s § 15 odst. 2 vyhlášky č. 48/ 2005 Sb., o základním vzdělávání, včetně předem stanovených kritérií

1. O slovním hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady a po projednání v pedagogické radě.
2. Třídní učitel po projednání s vyučujícími ostatních předmětů převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka.
3. Je-li žák hodnocen slovně, převede třídní učitel po projednání s vyučujícími ostatních předmětů slovní hodnocení do klasifikace pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání.
4. U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka.
5. Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem a chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou jsou v případě použití slovního hodnocení popsány tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a k věku žáka. Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení pile žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka. Obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat.

5 Zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace

Zásady pro převedení slovního hodnocení do klasifikace nebo klasifikace do slovního hodnocení pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení

1. Prospěch

Ovládnutí učiva předepsaného osnovami

1 – výborný	ovládá bezpečně
2 – chvalitebný	ovládá
3 – dobrý	v podstatě ovládá
4 – dostatečný	ovládá se značnými mezerami
5 – nedostatečný	neovládá

Úroveň myšlení

1 – výborný	pohotový, bystrý, dobře chápe souvislosti
2 – chvalitebný	uvažuje celkem samostatně
3 – dobrý	menší samostatnost v myšlení
4 – dostatečný	nesamostatné myšlení
5 – nedostatečný	odpovídá nesprávně i na návodné otázky

Úroveň vyjadřování

1 – výborný	výstižné a poměrně přesné
2 – chvalitebný	celkem výstižné
3 – dobrý	myšlenky vyjadřuje ne dost přesně
4 – dostatečný	myšlenky vyjadřuje se značnými obtížemi
5 – nedostatečný	i na návodné otázky odpovídá nesprávně

Celková aplikace vědomostí, řešení úkolů, chyby, jichž se žák dopouští

1 – výborný	užívá vědomostí a spolehlivě a uvědoměle dovedností, pracuje samostatně, přesně a s jistotou
2 – chvalitebný	dovede používat vědomosti a dovednosti při řešení úkolů, dopouští se jen menších chyb
3 – dobrý	řeší úkoly s pomocí učitele a touto pomocí snadno překonává potíže a odstraňuje chyby
4 – dostatečný	dělá podstatné chyby, nesnadno je překonává
5 – nedostatečný	praktické úkoly nedokáže splnit ani s pomocí

Píle a zájem o učení

1 – výborný	aktivní, učí se svědomitě a se zájmem
2 – chvalitebný	učí se svědomitě
3 – dobrý	k učení a práci nepotřebuje větších podnětů
4 – dostatečný	malý zájem o učení, potřebuje stálé podněty
5 – nedostatečný	pomoc a pobízení k učení jsou zatím neúčinné

2. Chování

1 – velmi dobré	Žák uvědoměle dodržuje pravidla chování a ustanovení vnitřního řádu školy. Méně závažných přestupků se dopouští ojedinele. Žák je však přístupný výchovnému působení a snaží se své chyby napravit.
2 – uspokojivé	Chování žáka je v rozporu s pravidly chování a s ustanoveními vnitřního řádu školy. Žák se dopustí závažného přestupku proti pravidlům slušného chování

	nebo vnitřnímu řádu školy; nebo se opakovaně dopustí méně závažných přestupků. Zpravidla se přes důtku třídního učitele školy dopouští dalších přestupků, narušuje výchovně vzdělávací činnost školy. Ohrožuje bezpečnost a zdraví svoje nebo jiných osob.
3 – neuspokojivé	Chování žáka ve škole je v příkrém rozporu s pravidly slušného chování. Dopustí se takových závažných přestupků proti školnímu řádu nebo provinění, že je jimi vážně ohrožena výchova nebo bezpečnost a zdraví jiných osob. Záměrně narušuje hrubým způsobem výchovně vzdělávací činnost školy. Zpravidla se přes důtku ředitele školy dopouští dalších přestupků.

Ve Štěkni.....

ředitelka školy

Příloha VII: Pravidla zkoušení a známkování

Deset základních pravidel, která by měl učitel u zkoušení a známkování dodržovat:²⁹²

1. Učitel by měl dodržovat zásady psychologie zkoušky: musí žáky připravit, musí jasně stanovit požadavky, rovnoměrně organizovat zkoušení a opakování, individuálně k žákům přistupovat, dbát na to, aby ve třídě převládala klidná a aktivní atmosféra, klidně vystupovat, být objektivní.²⁹³
2. Učitel by neměl připustit, aby zkoušení a známkování bylo ovlivněno oblibou nebo chováním žáka.
3. Učitel by nikdy neměl používat známek jako trestu.
4. Učitel by měl jasně vysvětlit kritéria zkoušení a známkování a měl by je vždy dodržovat.
5. Učitel by se měl ujistit o tom, že žáci rozumějí instrukcím pro plnění úkolů, které budou známkovány.
6. Učitel by měl dohlížet na to, aby žáci nepodváděli.
7. Učitel by měl písemné práce žáků opravit co nejdříve, výsledky by měl zveřejnit a chyby nebo chybné postupy se žáky prodiskutovat.
8. Učitel by měl známkovat velmi odpovědně a trvat na udělené známce.
9. Učitel by měl pozitivně hodnotit správné a tvořivé odpovědi, i když se neshodují s jeho názorem.
10. Učitel by měl citlivě a uváženě používat písemné nebo verbální komentáře, prostřednictvím kterých může zvyšovat motivační hodnotu.

²⁹² DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Vydavatelství University Palackého, 1998, s. 151.

²⁹³ Tamtéž, s. 139.

Příloha VIII: Základní typy poruch učení

Mezi základní typy specifických vývojových poruch učení patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. Obtíže může žákům ve škole působit také dyspraxie, dyspinxie a dysmúzie. Poruchy se mohou vyskytovat samostatně, ale nejčastěji tvoří komplex poruch. Často se vyskytují se syndromem LMD ve své hyperaktivní nebo hypoaktivní formě.

Uvádíme podrobnou charakteristiku těch typů poruch, které nejvýrazněji ovlivňují osvojování vědomostí žáků ve škole.²⁹⁴

Dyslexie je specifická vývojová porucha čtení, porucha osvojování čtenářských dovedností. Z celé skupiny poruch učení je nejznámějším pojmem. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte.

Vzniká většinou na podkladě poruchy zrakové percepce, kdy je porušeno zrakové vnímání, velmi často zrakové rozlišování např. stranově obrácených tvarů a drobných detailů, rozlišování figury a pozadí, vnímání barev. Bývá přítomna porucha pravolevé a prostorové orientace (v makro- i v mikroprostoru). Spolupodílí se zde i schopnost spolupracovat analyzovat a syntetizovat, a to nejen pomocí zraku. Dále zraková paměť a také mikromotorika očních pohybů a motorika mluvidel. Je zde souvislost z lateralizací a spoluprací mozkových hemisfér. Působí zde i porucha koncentrace pozornosti.

Projevuje se obtížemi ve čtení. Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.

Porucha rychlosti čtení má dvě podoby. Čtení je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravohemisférové čtení) nebo naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí, kdy žák slova domýšlí (tzv. levohemisférové čtení). Problémy se také objevují s intonací a melodií věty, kdy žák čte monotónně, neklesá hlasem.

Nejčastějšími chybami vyskytujícími se typicky při dyslexii jsou záměny písmen tvarově podobných (b-d-p, l-k-h, m-n), zvukově podobných (t-d) nebo zcela nepodobných. Dalšími specifickými chybami je přesmykování slabik (např. lokomotiva-kolomotiva), vynechávky nebo přidávání písmen, slabik, slov, vět. Typické je také vynechávání diakritických znamének (háčků, čárek) nebo jejich nesprávné použití a také domýšlení koncovek slov.

²⁹⁴ Srov. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: nakladatelství D + H, 2001, s. 6 – 13.

Obtíže se projevují i v nesprávné technice čtení, tzv. dvojí nebo také tiché čtení, kdy si žák přečte slovo nejprve potichu pro sebe a teprve pak jej čte nahlas.

Další oblastí potíží je porozumění textu. Jde o to, že si žák vůbec nepamatuje, co četl, nebo je reprodukce chudá nebo útržkovitá. Příliš se soustředil na výkon čtení jako takový. Výkon ve čtení, ovlivňuje i poruchy řeči.

U dyslektického žáka dochází k disproporci mezi úrovní jejich obecných schopností, která je vyšší než jejich úroveň čtení. Důsledkem je, že má potíže všude tam, kde je závislý na výkonu čtení. A tedy nejen v jazycích, ale i v naukových předmětech a i v matematice při řešení slovních úloh.

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, zejména psaní. Jejím podkladem bývá nejčastěji porucha motoriky, zvláště jemné, ale někdy i v kombinaci s hrubou. Postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu.

Tempo psaní je výrazně pomalé nebo naopak příliš rychlé, psaní je neplynulé, žák má problémy s navazováním jednotlivých písmen, je tedy rychleji unavitelný. Obtíž je pro žáka udržet písmo na řádku, udržet směr písma a jeho správný sklon. Písemný projev je tedy velmi neupravený. Problém bývá při napojování jednotlivých písmen na sebe, při vykroužení jejich tvarů. Žák písmena nedotahuje, nedopisuje, nedodrží jejich správný tvar, často škrtná a přepisuje. Dochází tak k záměně tvarově podobných písmen (m-n, o-a, r-z, l-k-h, S-L-Z, j-p apod.). Dysgrafici mývají také potíže se zapamatováním a osvojováním tvarů jednotlivých písmen. Příliš se soustředí na výkon psaní jako takového, písmařský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času.

U některých žáků postihuje dysgrafie pouze proces psaní. Často mívá však vliv i na další formy grafického projevu. Pak ovlivňuje zejména rýsování a tím tedy žákův výkon v geometrii. V matematice může ovlivnit žákův výkon nesprávným zapsáním číslic (záměny tvarově podobných) nebo čísel (pořadí číslic, posun v prostoru).

Obtíže se objevují všude tam, kde je žákův výkon závislý na psaní, jeho rychlosti, kvalitě a úpravě písemného projevu, jedná se tedy téměř o všechny vyučovací předměty.

Dysortografie je specifická vývojová porucha pravopisu. Vzniká většinou na podkladě poruchy sluchové percepce, kdy je porušeno sluchové vnímání, často zejména sluchové rozlišování. Jde o rozlišování zvuků, výšky, hloubky a délky tónů, jednotlivých hlásek, slabik a slov. Bývá porušena schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace a sluchová paměť. Spolupodílí se i porucha koncentrace pozornosti.

Postihuje pravopis ve dvou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů. Specifické chyby, které se projeví zejména při nutnosti psát diktát, jsou vynechávání nebo přidávání písmen, slabik, slov i vět, vynechávky nebo nesprávné umístění diakritických znamének, přesmykování slabik, záměny hlásek či celých slabik zvukově podobných (bě, pě, vě, mě atd.). Časté bývá také nedodržování hranic slov, jedná se o psaní slov dohromady (naokně, hrajemesi apod.), někdy i celých vět.

Důležité je, že pravidla pravopisu se tito žáci dokáží naučit, proto při ústním ověřování jejich znalostí dosahují podstatně lepších výsledků.

Na druhém stupni ZŠ bývají dysortografické obtíže již výrazně komplikovány sekundární problematikou, která již neplyne z primární poruchy, ale úzce s ní souvisí. Mívají obtíže nejen v jazycích, ale i v naukových předmětech, pokud si musí učivo zaznamenávat formou diktování.

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, počítání. Tato porucha postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii. Týká se spíše ovládnutí základních matematických úkonů, než vyšší matematiky.

Jejím podkladem bývají opět obtíže v oblasti sluchové i zrakové percepce. Pravolevé i prostorové orientace, dále i porucha koncentrace pozornosti a paměti. Má souvislost s lateralizací a spoluprací mozkových hemisfér, bývají poškozena centra související s vyzríváním matematických funkcí. Často se spolupodílí i porucha motoriky a senzomotorické koordinace.

Typickými projevy dyskalkulie bývá nespojení čísla s počtem (žák si např. nepředstaví příslušný počet předmětů), nerozlišování geometrických tvarů (žák je neroztřídí podle tvaru ani velikosti), špatná orientace v číselné řadě (žák ji např. nedokáže vyjmenovat, neorientuje se v pojmech větší-menší, zvláště velké obtíže mívá při přechodech přes desítky), obtíže v označování operačních znaků a matematických úkonů, neschopnost číst matematické znaky diktátem nebo přepisem neschopnost provádět matematické operace a chápat matematické vztahy.

Obtíže se pak projevují nejen v matematice, ale všude tam, kde se matematiky užívá, tj. v chemii a fyzice.

Dyspraxie může žákovi také působit potíže. Jde o poruchu schopnosti vykonávat manuální složité úkony. U žáka se dyspraxie projevuje neobratností a nešikovností. Často bývá příznakem syndromu LMD.

Dyspinxie je označení poruchy výtvarných schopností.

Dysmúzie je porucha hudebních schopností a osvojování hudebních dovedností.

Syndrom LMD je syndrom tzv. lehké mozkové dysfunkce. Tento syndrom má díky svým projevům úzkou souvislost s poruchami učení, které často na jeho bázi vznikají.

Jeho podkladem je lehké, difúzní organické poškození mozku nepostihující intelektové schopnosti. Škála jeho projevů je velmi široká. Jedná se o poruchy v několika oblastech: poruchy v oblasti motoriky (ve smyslu poruchy v oblasti procesu útlumu a vzruchu /hyperaktivita a hypoaktivita/ a v oblasti hrubé a jemné motoriky a motorické koordinace), poruchy koncentrace pozornosti (nesoustředěnost), paměti (zvl. Krátkodobé), myšlení řeči, poruchy v oblasti percepčních schopností.

Příloha IX: Příloha individuálního učebního plánu

Příloha individuálního učebního plánu: Václav XXXXX 6.ročník ZŠ 2006/2007

vyučovaný předmět: **Anglický jazyk**

vyučující: Zuzana Čuřínová

Individuální přístup, požadavky a podmínky klasifikace :

1/ důraz na ústní komunikaci v anglickém jazyce formou: otázka – odpověď (jednoduché otázky)- pro praktické využití v životě (What is your name?.....)

2/ převážně ústní zkoušení – hl. slovní zásoby (vždy základní podstatná slovíčka z určitého tématu) a tvoření jednoduchých vět či vyprávění (vždy po domácí přípravě); v oblasti obsáhlejších témat např. reálií minimálně zvládnout česky pohovořit o tomto tématu, při ústním projevu nehodnocení gramatických chyb

3/ při písemném testu individuální podmínky – např. delší čas na vypracování (dle vlastního tempa), nehodnocení pravopisu, pouze zvládnutí gramatických jevů a základní slovní zásoby; gramatické testy formou doplňování; krácené testy.....

4/ překlady a čtení jednoduchých textů (jen po domácí přípravě)

5/ při vypracovávání projektů (domácí zpracování určité tématické oblasti) – min.požadavky

Do konečné klasifikace žáka bude zahrnuto vedle známek také: aktivita a práce v hodinách; plnění domácích úkolů; vedení sešitů (zohlednění problému s vedením úpravy a úhledností písma!) a snaha žáka.

Úloha rodiny

1/dohled nad domácí přípravou (! Pravidelnost!)

2/ spolupráce s vyučujícím (třídní schůzky, individuální schůzky dle domluvy.....)

Abstrakt

Abstrakt v českém jazyce

ČUŘÍNOVÁ, Z. *Formy hodnocení žáků na základních školách v České republice /s poukázáním na problematiku hodnocení žáků s SPU/*. České Budějovice 2006. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Michal Kaplánek, Th.D..

Klíčové pojmy: Hodnocení, typy hodnocení, funkce hodnocení, metody hodnocení, zásady hodnocení, chyby hodnocení, formy hodnocení, klasifikace známkami, slovní hodnocení, portfolio, specifické poruchy učení

Diplomová práce se zabývá kompletně problematikou hodnocení žáka učitelem. V úvodní části jsou popsány specifika školního hodnocení, jeho význam a smysl. Dále je uveden přehled mnoha důležitých typů, funkcí hodnocení a metod, jichž se ve škole nejčastěji při hodnocení žáků využívá. Pojednává také o vlivu hodnocení na žáka. Shrnuje zásady a způsoby hodnocení žáků, které jsou platné a závazné pro školy v České republice. Rozebírá problematiku základních forem hodnocení, které jsou nejčastěji používány v našich školách, a to slovní hodnocení a klasifikaci, a popisuje také portfolio, které je novou alternativní formou hodnocení. Soustředí se na důležité aspekty v hodnocení žáků, zásady, které je nutné znát a při hodnocení je dodržovat. Věnuje se významu pozitivního a negativního hodnocení a palčivé otázce objektivity hodnocení. Poukazuje také na chyby, kterých je třeba se vyvarovat. Zdůrazňuje důležitost individuálního přístupu k žákům, zejména v souvislosti se žáky se specifickými poruchami učení. Rozebírá problematiku hodnocení žáků se specifickými poruchami učení a poukazuje na zásady, na něž je při hodnocení žáků s SPU nutné pamatovat.

Abstract in English language

Title: Forms of the pupils' evaluation at primary and secondary schools in the Czech Republic / with referring to evaluation problems of the pupils with specific learning difficulties/

Key words: Evaluation {assessment}, types of the evaluation, functions of the evaluation, methods of the evaluation, principles of the evaluation, mistakes of the evaluation, forms of the evaluation, the classification by marks, the word evaluation, the portfolio, specific learning difficulties

This diploma work completely deals with problems of the evaluation by a teacher. In the introductory part there are described specifics of the school evaluation, its importance and sense. There is also mentioned a survey of many types, functions of the evaluation and methods, which are mostly being used for the pupils' evaluation at school. It also discusses an influence of the evaluation on the pupil. It summarizes principles and processes of the pupils' evaluation, which are established and obligatory for schools in the Czech Republic. It analyzes the problems of basic forms of the evaluation, which are mostly being used at our schools; those are the word evaluation and the classification by marks; and it also describes the portfolio that is a new alternative form of the evaluation. It concentrates on important aspects of pupil' evaluations, principles, those are important to know and they must be observed. It devotes to an importance of positive and negative evaluations and also to a smart question of the evaluation objectivity. It refers to mistakes which are important to avoid. It points out the importance of individual approach to pupils, especially to pupils with specific learning difficulties. It analyzes the evaluation problems of the pupils with learning disability and it refers to the mistakes that are necessary to remember in the evaluation of pupils with specific learning difficulties.

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
knihovna
Kněžská 8
370 01 České Budějovice