

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hodnocení a klasifikace na 1. stupni ZŠ

Assessment and classification at primary school

Jméno a příjmení autora:

Jana Weisfeitová

Studijní obor:

Učitelství 1. stupně ZŠ

Vedoucí práce :

Mgr. Radek Cvach

České Budějovice 2007

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá hodnocením žáků prvního stupně jako takovým a mohla by přinést některé dílčí aktuální poznatky o způsobech hodnocení a klasifikace. V teoretické části jsem vymezila pomocí odborné literatury pojmy hodnocení a klasifikace. Dále vysvětlila význam hodnocení na 1. stupni ZŠ, jeho funkce a typy. V praktické části jde především o sběr zkušeností učitelů 1. stupně ZŠ s různými formami hodnocení.

ABSTRACT

The diploma thesis could bring some partial current knowledge about assessment methods. The theoretical part contains concepts of assessment which are defined by various experts. Furthermore, the theoretical part deals with the meaning of assessment at primary school, its functions and types. The practical part comprises the collection of primary teachers' experience with various forms of assessment, including verbal assessment.

Prohlášení

Předkládám tímto k posouzení a obhajobě diplomovou práci zpracovanou na závěr studia na Fakultě pedagogické Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Hodnocení a klasifikace na 1. stupni ZŠ“ vypracovala samostatně s použitím odborné literatury a prameny, uvedených v bibliografii.

V Českých Budějovicích dne

podpis

Předmluva

Ráda bych touto cestou poděkovala panu Mgr. Radku Cvachovi, který byl vedoucí diplomové práce, za cenné připomínky, rady a ochotu vždy okamžitě konzultovat problémy týkající se této práce.

Obsah

ÚVOD	1
1. TEORETICKÁ ČÁST	3
1.1 HODNOCENÍ JAKO SOUČÁST JAKÉKOLIV LIDSKÉ ČINNOSTI A „ŠKOLNÍ HODNOCENÍ“	4
1.2 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ	5
1.2.1 Problematika hodnocení ve škole	5
1.2.2 Vymezení pojmu školní hodnocení	6
1.2.3 Specifika školního hodnocení	7
1.2.4 Pedagogické hodnocení	8
1.3 FUNKCE HODNOCENÍ	10
1.4 TYPY HODNOCENÍ	12
1.5 FORMY HODNOCENÍ ŽÁKŮ	23
1.5.1 Známkovat či hodnotit slovně	25
1.5.2 Klasifikace, forma kvantitativního hodnocení	26
1.5.3 Slovní hodnocení - forma kvalitativního hodnocení	27
1.6 PODMÍNKY K SPRÁVNÉMU HODNOCENÍ	29
1.6.1 Klíčové otázky o tom jak hodnotíme prospěch žáků	30
1.6.2 Objektivita školního hodnocení	31
1.6.3 Validita a spolehlivost hodnocení	32
1.6.4 Hodnotíme školní výkon nebo vztah mezi lidmi?	32
1.6.5 Psychologicky podmíněná zkreslení při hodnocení	34
1.7 CHYBY, PRÁCE S CHYBOU	38
1.8 KRITÉRIA PEDAGOGICKÉHO HODNOCENÍ	40
1.9 CÍLE HODNOCENÍ	43
2. PRAKTICKÁ ČÁST	46
2.1 CÍL VÝZKUMU, ÚKOLY A STANOVENÍ HYPOTÉZ	47
2.2 TERÉN VÝZKUMU A VZOREK RESPONDENTŮ	48
2.3 REALIZACE VÝZKUMU	49
2.3.1 Použité techniky	49
2.4 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	58
2.4.1 Výsledky dotazníků a potvrzení jednotlivých hypotéz	58
ZÁVĚR	74
BIBLIOGRAFIE	77
SEZNAM PŘÍLOH	78

Úvod

Školní hodnocení je činnost, která měří hloubku a šíři znalostí a dovedností. Často bývá kritizováno za to, že je nepřesné a nespolehlivé. Přesto se ho něho učitelé ani společnost nechce vzdát. Správně provedené hodnocení inspiruje, motivuje a dodává zpětnou vazbu, která je podstatná pro rychlou korektivní pomoc.

Je to také činnost, která může svými důsledky žákovi hodně pomoci i ublížit. Do hry u ní vstupuje celá řada intelektuálních i emocionálních schopností a zdárný průběh i výsledek vyžaduje od učitele i od žáka jejich plné nasazení. Školní hodnocení nejenom podmiňuje kvalitu výuky ale je současně komunikací mezi učitelem, žáky a rodiči žáků.

Vypovídá o cílech a o koncepci výuky a slouží i jako měřítko pro porovnávání různých vzdělávacích programů.

Kvalitě školního hodnocení se proto dostává stále více pozornosti a na učitele jsou kladeny nemalé nároky. Zejména na jejich pedagogické myšlení a dovednost posuzovat své vlastní pedagogické jednání a podle situace ho promyšleně řídit.

Úkolem učitelova hodnocení je informovat jak vnější autoritu (rodiče, školu, do níž chce dítě postoupit) o úrovni žakových výkonů tak především má sloužit samotnému žákovi jako pomoc při jeho práci ve škole. Umět hodnotit tedy potřebují nejen učitelé, ale v nemenší míře i sami žáci. V současnosti narůstá význam sebehodnocení.

V dnešní době využívá tzv. standardizovaného školního hodnocení prostřednictvím testů. Testy se u nás postupně více prosazují jako nástroj pedagogicko-psychologické diagnostiky žáka, jako zdroj informací sloužících jednotlivému učiteli pro plánování a hodnocení jeho vlastního vyučování, ale též jako prostředek porovnání školních výkonů v rámci různých širších evaluačních programů. Tato metoda má své pro i proti. Sebelepší test nemůže nahradit živý dialog s učitelem v průběhu společné práce, díky kterému se mohou děti učit zacházet s vlastním hodnocením. Testy také nemohou nahradit učitelovo kvalifikované rozhodování. V zahraničí byly testy mnohokrát kritizovány, protože zužují pohled na žáky, ale přesto kvalita testů stoupá.

Pokud chceme své metody hodnocení ve škole promyšleně a systematicky zlepšovat, musíme školnímu hodnocení porozumět.

Cílem teoretické části práce je vymezení pojmů hodnocení a klasifikace, charakterizovat typy hodnocení, funkce a význam kritérií, jejich vyvozování a to v souladu s požadavky

RVP ZV. Dále nastínit možnost hodnotit slovně a klasifikovat a důsledky ve výuce.

1 Teoretická část

1.1 Hodnocení jako součást jakékoliv lidské činnosti a „školní hodnocení“

Obecně vzato je hodnocení **porovnáváním** „něčeho“ s „něčím“, při kterém **rozlišujeme** „lepší“ od „horšího“ a **vybíráme** „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k **nápravě** či alespoň **zlepšit** „horší“ (Slavík, 1999).

Učitel musí zvažovat např. tyto otázky: Co je třeba při školním hodnocení porovnávat a co naopak pomíjet? S čím, vzhledem k čemu porovnávat a jak rozlišovat „lepší“ od „horšího“? Co a jak vybírat ke zlepšování nebo nápravě? Jak naučit žáky rozlišovat „lepší“ od „horšího“?

Školní hodnocení je zvláštním případem hodnocení. Platí pro něj všechno, co platí o hodnocení obecně. Ve své podstatě je srovnatelné s hodnocením ve vědě, v technice, v obchodě, nebo kdekoliv jinde. To znamená, že o školním hodnocení se můžeme poučit i porovnáním s jinými obory. Ale školní hodnocení má i svá specifika, je něčím zvláštní: Týká se sociální instituce – školy, která se od jiných sociálních institucí, kde se také hodnotí, v mnohé liší. Vztahuje se ke zvláštnímu procesu – výuce, a jejím činitelům, žákům a učitelům. Je zdrojem zcela zvláštní zkušenosti, kterou nelze získat jinde než ve škole nebo v těsné souvislosti se školou. Proto potřebuje vlastní teorii pro porozumění jedinečné školní zkušenosti s hodnocením a hodnotami.

1.2 Školní hodnocení

1.2.1 Problematika hodnocení ve škole

Oblast školního hodnocení je ve vzdělávání budoucích i stávajících učitelů dlouhodobě podceňována. Tomu, že jsou učitelé v oblasti hodnocení ponecháni víceméně bez odborné podpory, také odpovídá jeho stav ve školách. Jeho úroveň není dobrá, což má v konečném důsledku negativní dopad na žáky. Žáci nejsou ve škole připravováni projev hodnocení přijímat a sami nejsou vedeni k dovednostem někoho hodnotit. Hodnocení vnímají zpravidla jako násilný projev formální autority učitele, často je považují za nespravedlivé a neobjektivní. Dovednosti sebehodnocení jsou rozvíjeny nedostatečně.

(Karel Starý -metodický portál > Gymnaziální vzdělávání >tematické vstupy> hodnocení žáků> Různé formy hodnocení)

Školní hodnocení je neoprávněně zužováno na klasifikaci. Pětistupňový rozsah zámeck je pro většinu považován jako problém pro jednoduché a spravedlivé ohodnocení rozdílů mezi žáky. Proto jej prokládají různými "doplňkovými systémy". Někteří učitelé se pokoušejí pětistupňovou škálu zjemnit. Používají k tomu nejčastěji jemnější bodové stupnice. Takové postupy mohou klasické známkování vhodně doplňovat, přesto však zůstává mnoho problémů. Jedním z nich je skutečnost, že zpravidla má každý učitel ve škole poněkud odlišný systém. Dalším a ještě závažnějším problémem je skutečnost, že **sebepracovanější klasifikační systémy nejsou schopny zachytit žákovo úsilí** vzhledem k jeho individuálním schopnostem (viz typy hodnocení). Nevysvětlují chybné postupy, kterých se žák dopustil, a neposkytují rady, jak se podobných chyb v budoucnu vyvarovat.

1.2.2 Vymezení pojmu školní hodnocení

V odborné pedagogické literatuře můžeme nalézt různá vysvětlení pojmu školní hodnocení. Uvedu zde několik citací těch nejznámějších autorů.

Slavík (1999, s.23-24)

- rozumí školnímu hodnocení „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“

Vysvětlení tohoto pojmu je velmi obecné, ale alespoň zachycuje celý pojem, protože hodnocení nejenom že ovlivňuje výuku, stejnětak o ni i vypovídá.

J. Velikanič (1973, s.156-157)

- chápe hodnocení jako „proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků.“ Hodnocení má vyjádřit ocenění žákovi práce, nebo naznačit cestu, jak nedostatky napravit.

Skalková (1971, s.95)

17 můžeme hodnocení chápat jako „zaujímání a vyjadřování kladných nebo záporných stanovisek k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější podoby: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po poznámku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj.“

Podle mého názoru jsou sice v tomto vymezení pojmu podrobně popsány způsoby a podoby hodnocení, není ti však zmínka k čemu hodnocení slouží.

M:Pasch a kol. (1998, s.104)

- hovoří o hodnocení jako „systematickém procesu, který vede k určení kvalit a výkonů

vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám,“

1.2.3 Specifika školního hodnocení

Pravidelné hodnocení je nedílnou součástí učení a vyučování ve škole. Setkáme se s ním v mnoha podobách a formách od nahlížení přes ramena žáků, píšících do sešitu, až po oficiální provádění zkoušek stanovených nadřízenými orgány. Existuje mnoho různých postupů, používaných pro hodnocení žáků a jejich dosahovaných výsledků. Tyto postupy potom vyžadují specifické metody a techniky.

Pro přiblížení bych chtěla ukázat na konkrétním případu, která rozhodnutí musí učinit vyučující při hodnocení žáků. Jako příklad uvedu slohovou práci žáků osmé třídy, protože nám nabízí více konkrétnějších pohledů na možné hodnocení než u prací žáků první stupně.

Učitel zadá třídě téma slohové práce „Naše město za sto let“. Musí tedy učinit následující rozhodnutí: Budu hodnotit jen originalnost myšlenek a stylistickou úroveň vyjádření tématu, nebo i pravopisnou správnost, popř. i úpravu práce? Je lepší Ivanova práce bez chyb a bez nápadů, nebo Dášina práce tvořivá, ale s řadou pravopisných chyb (co hodnotím)? Jestliže budu hodnotit pravopis, mohu hodnotit Patrika, který udělal ve slohové práci dvě hrubé pravopisné chyby (práce patřila k nejlepším ve třídě), nebo trojkou, protože osmák by takové chyby vůbec dělat neměl (vzhledem k čemu hodnotím)? Ukázalo slohové cvičení, že je potřeba věnovat více pozornosti procvičení čárek u vět vedlejších, nebo schopnosti jasně formulovat vlastní myšlenky (co je třeba zlepšit)? Bude lepší zopakovat s žáky v příští hodině, proč a kdy klademe čárku v souvětí, anebo hodinu ve škole věnujeme rozboru stylistické stránky jejich prací a několik cvičení z učebnice dostanou za domácí úkol (jak to zlepšit)? Nechám žáky přečíst si sousedovu práci a navrhnout mu několik možností zlepšení (jak učít žáky hodnotit)?

(Slavík, 1999)

Na prvním stupni by to bylo obdobné. Příkladem může být učitel 5. třídy, který potřebuje vybrat deset sérií prací pro výtvarnou soutěž základních škol. Tématem práce je podzim a toto téma má žák zobrazit ve třech různých podobách (výtvarné techniky nejsou zadány).

Tento úkol je dobrovolný, formou domácí práce, ale učitel všechny děti s projektem detailně seznámí. Deset vybraných výtvorů pošle do soutěže a zároveň za ně žáci dostanou jedničku.

Bude hodnotit pestrost výtvarných technik nebo spíše „dokonalé“ zpracování jedné techniky? Čistotu práce, či originalitu? Další otázkou je, bude-li mít známka z této dobrovolné aktivity vliv na celkovou klasifikaci z výtvarné výchovy, když při běžné výuce se žák příliš nesnaží? V tom to případě by dobrovolnost mohla svědčit o tom, že toto téma zadané téma žáka zaujalo a že přes jeho nezdary ve výuce se pustil do nepovinného úkolu...

Hodnocení ve škole bezesporu patří k ožehavým stránkám pedagogické praxe. Patří k nejčastěji pocíťovaným problémům začínajících učitelů.

I žáci považují hodnocení jako jednu z nejzávažnějších školních činností. Kvalita tohoto hodnocení patří mezi nejdůležitější faktory, které ovlivňují žákovo posuzování výuky, přestože ne vždy učitelovo hodnocení rozhoduje o tom, jak kvalitní bude žákovo učení. Řekněme, že se školní hodnocení minimálně podílí na žákově pocitu pohody ve výuce a spolurozhoduje o motivaci k učení.

Diskusí na toto téma stále přibývá. Je zřejmé, že hodnocení ve škole je činnost potřebná, ale zároveň i náročná.

1.2.4 Pedagogické hodnocení

Důležité je vymezit termín **pedagogické hodnocení**. Podle M. Pasche. a kol. (1998,

s.104) jde o systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem.

Pro nás je důležité, že pedagogické hodnocení je systematickou, tj. připravenou, cílevědomě vedenou činností doprovázenou záměrnými opravami, revizemi a korekcemi hodnocení. Tomu odpovídá především práce učitele, popř. hospitujících inspektorů, ředitel, výzkumníka apod. Do pozadí však ustupují nebo se úplně z této definice vymykají mnohé spontánní hodnotící procesy, zejména ze strany žáků a rodičů, které zde považujeme rovněž za důležité východisko pro pedagogickou práci s hodnocením. Proto budeme pedagogické hodnocení pokládat za systematicky pedagogicky řízenou a rozvíjenou stránku školního hodnocení, která tvoří metodické jádro hodnotících procesů ve škole.

1.3 Funkce hodnocení

Hodnocení v životě plní různé funkce. Charakter hodnocení i jeho důsledky se liší podle toho, která funkce v hodnocení momentálně převládá. Kromě toho každá z funkcí hodnocení může mít podle okolností rozdílné dopady na psychiku žáka. Proto by měl učitel rozlišovat různé funkce hodnocení a v závislosti na nich upravit svůj hodnotící postup nebo předem zvolit určitou metodu hodnocení.

Hodnocení v první řadě vede člověka k tomu, že něco přijímá a něco odmítá, k něčemu se naopak staví lhostejně – to je (1) **motivační** funkce hodnocení.

Motivační funkce hodnocení souvisí především s emocionální – citovou stránkou hodnocení. Bezprostředně se týká citů a prožitků člověka, který hodnotí nebo který je hodnocen, a proto s ní v pedagogické praxi není snadné zacházet. Ptáme se na ní osobní otázkou: Proč se ti to (ne)líbí? Proč tě to přitahuje (odpuzuje)? Odpovědi mohou znít: ...protože nesnáším úzkost a při zkoušení se vždycky hrozně bojím, ...protože mě baví pokusy s chemikáliemi, ...protože zbožňuji svého třídního.

Hodnocení také umožňuje, aby člověk pronikal k významu, smyslu a důležitosti toho, co jej ve světě obklopuje – to je (2) **poznávací** funkce hodnocení. Souvisí především s intelektuální – rozumovou stránkou hodnocení a týká se objektu hodnocení. Ptáme se na ni: Co se ti na tom (ne)líbí a s čím to souvisí? Odpovídáme:...(ne)líbí se mi toto řešení úkolu, neodpovídá přesně zadání a je v něm několik věcných chyb, ...nelíbí se mi, že učitel (ne)uvádí příběhy ze života, a proto nás nedokáže zaujmout. A také hodnocení směřuje k aktivnímu působení na skutečnost, k jejím změnám v souladu s hodnotami, které člověk uznává – to (3) **konativní** funkce hodnocení. Souvisí s lidskou vůlí k činu. Ptáme se na ni otázkou po aktivitě. Odpověď závisí na tom, co mohu, co chci, co smím nebo co musím udělat, abych něco napravil, zlepšil nebo udržel na dosavadní úrovni: Měl(a) bych se nechat znovu vyzkoušet. Budu se muset nejdřív naučit slovíčka...

(Slavík, 1999)

Uvedené funkce, které odpovídají známé trojici psychických dimenzí – citu, rozumu a vůli, se různě zřetelně uplatňují v každém hodnocení. Rozdíly mezi různými podobami jsou jen v proporcích, v nichž se jednotlivé funkce hodnocení projevují. Ve škole bývá pedagogicky prospěšné uvědomovat si a záměrně ovlivňovat proporce mezi jednotlivými funkcemi hodnocení.

Dobře víme, že některá hodnocení míří i mimo školu a rodinu. Jakou funkci má tedy hodnocení v širší společnosti a pro společnost?

Na vztah mezi školou a společností (státem) existují dva velmi odlišné názory (srov. Průcha, 1997, s. 31-37), které se promítají i do chápání školního hodnocení. Oba názory v podstatě tvrdí, že společnost zřizuje školu proto, aby zajistila existenci současného pořádku, další chod státu, výroby, služeb atd. Proto společnost, stát a škola děti hodnotí. Funkcionalisté věří, že přitom stát chce, aby se dostali na určitá místa ti nejvhodnější (nejlepší) kandidáti. Škola je má najít a připravit. Hodnocení je oficiální vyjádření, kterým si mezi sebou odpovědní lidé ve společnosti vzkazují, k čemu se podle jejich názoru jednotliví žáci hodí. Škola ještě dodá „a patřil k nejlepším“, „byl průměrný“. Tato klasifikace znamená „doporučujeme na náročný obor“ anebo „může mít při studiu obtíže“. Tím slouží škola žákovi i společnosti (budeme mít dobré manažery, lékařky, herečky...)

Radikální, kritičtí pedagogové souhlasí, že škola se snaží ze všech sil, aby uchovala současnou podobu společnosti. Je to ale zásadně špatný cíl. Škola svým hodnocením zvýhodňuje a vybírá nekonfliktní, poslušné žáky bez samotného myšlení, průměr. Standardizovaná společnost potřebuje standardizované součástky.

Záleží tedy na nás jak vnímáme školní hodnocení...buď jako rozumný nástroj nebo zlovolnou manipulaci. Možná si každý z nás najde něco z obou ostře vyhraněných směrů.

1.4 Typy hodnocení

Pro jejich zařazení bychom si mohli pomoci několika hledisky:

- 1) podle toho, kdo hodnocení provádí – **externí a interní**
- 2) podle toho, kolik získaných výsledků u žáka hodnotíme – **sumativní a formativní**
- 3) podle jakého měřítka je rozlišován lepší výkon od horšího – **normativní a kritériální**

S tímto vymezením se setkáváme v knize Jana Slavíka, 1999, který zde uvádí ty nejzákladnější a staví je vždy do kontrastu (externí x interní, sumativní x formativní,...).

V soudobé škole nacházíme velké množství typů hodnocení, proto musíme vždy zvážit, kdy které z nich ve výuce použít a proč. Jinak hrozí nebezpečí, že v jejich množství ztratíme přehled, kdy se jaká podoba hodnocení nejlépe uplatňuje a jaký má zvláštní smysl pro učitele nebo pro žáky. Každý typ hodnocení má ve škole svůj jedinečný smysl a vyžaduje zvláštní způsob práce i osobitou pozornost.

1) Externí a interní hodnocení

Školní hodnocení lze rozlišovat podle toho, kdo jej provádí, na **externí nebo interní**. Pro rozlišení, co je externí a co interní, doporučujeme chápat jako celek jednu třídu, kterou myslíme skupinu žáků a učitele.

Projevem externího hodnocení v tomto pojetí není jen návštěva školního inspektora, ale může jím být i jiný vyučující z téže školy. Jedná se například o vzájemné hospitování učitelů jedné školy na principu supervizní podpory. Jak interní, tak externí hodnocení má své výhody a nevýhody. Výhodou externího hodnocení je především větší míra objektivity a nevýhodou, že vnější posuzovatelé, kteří jsou sice přímými účastníky výuky, ale vstupují do ní pouze na krátký čas, musí počítat s rizikem povrchních a neúplných dojmů, jež nedostačují pro opravdu přiléhavé hodnocení. Dále jsou to vyšší náklady a menší operativnost.

Hlavní výhodou interního hodnocení je, že je levnější a jednodušší. Nevýhodou je riziko subjektivního zkreslení, vlivu oblíbenosti, dobré či špatné pověsti žáka apod. Jak vyplývá ze stručného výčtu výhod a nevýhod, interní a externí formy školního hodnocení se nejen vzájemně nevylučují, ale lze je dokonce úspěšně kombinovat, protože se dobře doplňují a společně mohou poskytnout daleko plastičtější obraz než výhradně jedna či druhá forma.

Ať už někdo hodnotí nás (naši práci, snahu, výsledky), nebo my jako učitelé hodnotíme děti, či ředitelé hodnotí své podřízené, nese s sebou vždycky určitý **nerovnocenný vztah**. Ten, kdo má právo či dokonce povinnost hodnotit, je obvykle nadřízen (formálně či neformálně) hodnocenému. On je ten, kdo určuje co je a není správné, co je a není norma. Hodnocený se pak automaticky dostává do role podřízeného, závislého na tom jak jej hodnotitel vnímá. Být někomu podřízen není nikomu příjemné (dítěti ani učitelce). Pokud je hodnocení formální, neobjektivní či dokonce netaktní, je spíše zdrojem konfliktů a dalších negativních emocí.

2) Sumativní hodnocení

Sumativní hodnocení i formativní hodnocení jsou ve škole důležité, ale oba způsoby se liší svou informační hodnotou i tím, že pro posuzovaného člověka mívá každý z nich rozdílné důsledky pracovní, mnohdy i prožitkové.

Slovo **sumativní** (z lat. summa = hlavní obsah, celek) naznačuje, že smyslem tohoto

typu hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech (proto se mu také někdy říká finální hodnocení) nebo kvalitativně roztrdit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků, postupů aj.). Jeho podstatou je rozhodnutí typu ano – ne, vyhovuje – nevyhovuje, může postoupit dál -. Nemůže postoupit dál. Jeho cílem tedy není žáka průběžně vést, ale zařadit.

Typickým příkladem sumativního hodnocení jsou přijímací zkoušky na vysokou školu nebo testy při pracovních kurzech, které slouží k přijetí lépe posouzených uchazečů a k odmítnutí těch, kdo byli posouzeni hůře.

Jiný typ sumativního hodnocení se uplatňuje na konci určitého studijního období (v pololetí, v závěru školního roku apod.) za účelem shrnujícího posouzení toho, co se žáci naučili nebo jak se ve škole chovali. Patří sem i v našich školách běžně užívané prostředky. A to „zkoušení“, „písemné práce“ apod., pokud mají za cíl pouze změřit žákův výkon nebo jej zařadit, tj. nejčastěji „dát známku“. Toto hodnocení může mít i slovní formu.: „Mirek byl poslední dobou ve škole velmi nepozorný“ apod.

Sumativnímu hodnocení se vyhnout ani je nahradit. Jde pouze o to, aby navazovalo na dlouhodobou a promyšlenou práci s formativním hodnocením, které žákům dovolí, aby k sumativnímu hodnocení přistupovali s potřebným porozuměním i s větším klidem. A samozřejmě také, aby mělo svou atmosféru úcty k osobnosti žáka, respektu k jeho úsilí, tolerance k nezaviněným omylům, popř. aby v případech velkého bilancování pracovních výsledků (maturitní zkoušky apod.) mělo dostatečně slavnostní ráz.

(Karel Starý -metodický portál > Gymnaziální vzdělávání >tematické vstupy> hodnocení žáků> Různé formy hodnocení)

Jednodušeji pak tento pojem vysvětluje Chris Kyriacou (1996), který píše, že jde o hodnocení, která stanovuje úroveň dosažených znalostí v určité časové okamžiku, obvykle se provádí na konci určitého vyučovacího období (např. na konci pololetí, na konci určitého počtu témat).

3) Formativnímu hodnocení

Formativnímu hodnocení můžeme říkat korektivní, zpětnovazební nebo pracovní (lat. formo odpovídá českému upravuji, přetvářím). Poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu) ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit (Pasch a kol., s. 1998, s. 104).. Pomáhá tedy žákovi hledat lepší cesty k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka.

Cílem formativního hodnocení je poukázat na klady, resp. nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti.

Formativní hodnocení má dialogický charakter, zpravidla probíhá jako rozhovor nad průběhem práce, proto má vliv na poznávací a konativní sféru žáka. Formativní hodnocení má větší šanci být chápáno posuzovaným jako pomoc, prostředek k vlastnímu zlepšení a k sebepoznávání, nikoli jako rozsudek nebo odsudek. To má pozitivní vliv i na motivační sféru hodnoceného člověka, dokonce víceméně bez ohledu na výsledek posouzení.

Na závěr je třeba zdůraznit, že formativní hodnocení je komplexní metoda pedagogické práce, která není závislá na určité formě v níž se hodnocení projevuje (slova, známky, body atd.)

Mohli bychom tedy říci, že toto hodnocení podporuje další efektivní učení žáků, díky zpětné vazbě, kterou žákům poskytuje. Jako zpětná vazba a zdroj informací slouží i učiteli. Tyto informace mu v budoucnosti pomohou lépe vycházet vstříc potřebám žáků.



Dnes většina odborníků považuje formativní hodnocení za velmi důležitou součást vyučovacího a učebního procesu.

Zavedení formativního hodnocení zajišťuje podporu spravedlnosti školy, zvyšuje celkovou školní úspěšnost všech žáků a rozvíjí klíčové kompetence, obzvláště kompetence k učení.

K. Starý popsal šest oblastí školní výuky, které je nutno zajistit k efektivnímu formativnímu hodnocení, poukázal na některé překážky jeho většího rozšíření a

pokusil se naznačit možnosti jejich překonávání.

1. Vytvoření prostředí, které podporuje interakci a užívání hodnotících postupů, je základním předpokladem pro úspěšnou realizaci formativního hodnocení. Bez navození atmosféry bezpečí a důvěry ve třídě nelze očekávat, že se budou žáci ochotni aktivně podílet na procesech formativního hodnocení. Nezbytné je i respektování kulturních a individuálních odlišností žáků, aby se nikdo nemusel obávat, že se při chybné odpovědi stane předmětem posměchu ostatních. Budování takového prostředí je dlouhodobá, náročná a soustavná činnost. Součástí podporujícího prostředí by mělo být, že si učitelé vytvoří dostatek prostoru na individuální a skupinové konzultace se žáky mimo přímou výuku.

2. Stanovování učebních cílů (tzv.výstupů). Ty se promítají do stanovení výukových cílů na úrovni hodin. To, zda žák cíle dosáhl (v jaké kvalitě atd.) je posuzováno učitelem dle určitých kritérií. Do procesu je vhodné zapojovat i žáky vede k tomu, že učební proces se stává pro žáky srozumitelnějším - vědí, co se od nich očekává. Vzdělávací program je na úrovni školy rozpracován do konkrétních učebních cílů a míra splnění těchto cílů je popsána v podobě kritérií. Učitelé explicitně stanovují učební cíle pro svůj vyučovací předmět a zapojují do procesu stanovování učebních cílů žáky.

3. Užívání různorodých výukových strategií za účelem uspokojení různých potřeb žáků umožňuje zaměřit se na porozumění novým pojmům, poskytování možnosti volby při práci ve třídě a povzbuzování žáků ke vzájemné pomoci při učení. Realizace některých výukových strategií vyžaduje uvolnění pevného školního rozvrhu pro plnění specifických úloh (např. v rámci projektové výuky).

4. Užívání různých postupů zjišťování výsledků a procesů učení žáků obsahuje zjišťování znalostí při nástupu žáka do školy, na začátku školního roku nebo při otvírání a uzavírání tematického celku. Vhodnou formou mohou být tzv. pretest a posttest, které po skončení tematického celku umožní porovnání konečných výsledků s počátečním stavem znalostí žáků. Jinou formou jsou průběžné dotazovací techniky v průběhu výukové interakce. Cílem kladení vhodných otázek je zjišťování míry porozumění novému učivu. Pro žáky by se mělo stát běžnou součástí výuky, že jsou zapojováni do hodnotících procesů formou hodnocení výsledků spolužáků i hodnocení svých vlastních výsledků.

5. Zpětná vazba je jádrem formativního hodnocení. Existují rozmanité ústní i písemné

formy poskytování zpětné vazby žákům obsahující informace o míře naplnění stanovených kritérií. Je zde také zdůrazňován interaktivní charakter zpětné vazby, neboť často až v dialogu se žákem učitel identifikuje mylný myšlenkový postup. Teprve potom může jako součást kvalitní zpětné vazby žákovi předat rady a doporučení, jak se nedopustit podobné chyby v budoucnosti. I učitel získává v procesu formativního hodnocení zpětnou vazbu o efektivitě a vhodnosti použitých vyučovacích postupů a měl by na základě této zpětné vazby flexibilně přizpůsobovat výuku identifikovaným potřebám.

6. Aktivní učení žáků je současně předpokladem i výsledkem formativního hodnocení. Učitel již dávno není monopolním zdrojem informací, tím lépe musí umět informace hledat, třídit a hodnotit. Učitelovým posláním je poskytovat žákům podporu a pomoc při učení. Pro takového učitele je legitimním cílem budování repertoáru učebních strategií žáků a rozvíjení jejich dovedností samostatně se učit.

(Karel Starý -metodický portál > Gymnaziální vzdělávání >tematické vstupy> hodnocení žáků> Různé formy hodnocení)

Překážky rozšíření formativního hodnocení a možnosti jejich překonávání

Přestože je myšlenka formativního hodnocení odbornými kruhy přijímána, naráží ve školní praxi na mnohé překážky. Mezi obecné překážky většího rozšíření formativního hodnocení patří to, že výsledky sumativních testů jsou snáze prokazatelné než účinky formativního působení na žáka. Výsledky formativního hodnocení se stávají zjevnými až po dlouhodobějším působení a většinou pouze nepřímo. Jako vhodná přechodná fáze se jeví **propojovat přístupy sumativního a formativního hodnocení**. Doporučuje se využívat sumativních výsledků k formativním účelům, jakmile se k tomu naskytne vhodná příležitost. V praxi to například vypadá tak, že známka z didaktického testu je doplňována slovním komentářem, který může být nejen podrobnějším popisem výkonu, ale může obsahovat i informace o individuálním pokroku žáka vzhledem k dosavadnímu průběhu jeho učení a může (a mělo by) obsahovat i výzvy a doporučení, co by měl žák udělat proto, aby jeho výsledky byly lepší, respektive, aby se dále učil. Žák tak získává zpětnou vazbu, do jaké míry se v uchopení učiva posunul.

Na úrovni školy může být další překážkou velký počet žáků ve třídě nebo mnoho žáků s výchovnými problémy. Tady jsou možnosti individuálního učitele omezené, protože

snížení počtu žáků nemůže přímo ovlivnit. Také dělení tříd může mít dopad na rozpočet školy. Zmíníme se proto jen o jedné překážce, která byla identifikována jak u nás, tak v zahraničí. Je jím **extenzivní nárůst učiva**, tedy tlak na přibývání poznatků, kterým se mají žáci naučit. Zdroje tohoto tlaku mohou být různé. Mohou to být centrálně stanovené "osnovy", ale také subjektivní nároky učitele. V praxi se to projevuje například když učitelé říkají: "Nemám čas se zabývat slovními komentáři ke známkám, protože bych nestihl/a probrat další látku". Množství učiva ve školním kurikulu je limitováno žakovou "absorpční" schopností a ne vždy platí, že čím více učiva žákům předložíme, tím více se toho naučí.

Vzhledem k tvorbě školních vzdělávacích programů je tato otázka velmi živá. Neexistují žádná jednoduchá řešení. Všechna vyžadují diskusi učitelů uvnitř školy o poměru dovedností postojů, schopností a znalostí. O všech těchto věcech vědí díky svým zkušenostem velmi mnoho, není však obvyklé o nich diskutovat a hledat vzájemný konsensus. Tady hraje rozhodující roli vedení školy. Klíčem k tvorbě dobrého školního vzdělávacího programu může být představa finálního produktu - absolventa školy. Od této představy je možno odvíjet postupné kroky v podobě dílčích vzdělávacích cílů pro jednotlivé ročníky, vzdělávací oblasti, vyučovací předměty až po úroveň výukových cílů jednotlivých tematických celků či vyučovacích hodin. Pokud přijmeme myšlenku, že učební látka je prostředkem k rozvoji klíčových dovedností, může to znamenat, že když budeme žáky vést například v dějepisu k dovednosti kriticky hodnotit historické prameny, musíme zákonitě redukovat množství dat, jmen, názvů apod.

Jako efektivní se ukazuje, když se podaří **sladit hodnocení na úrovni školy**. Neznamená to, že by všichni učitelé měli používat stejné způsoby hodnocení, ale aby se o způsobech hodnocení vedla diskuse, která by směřovala k jednotné "filosofii" hodnocení na celé škole. Tento požadavek odpovídá pojetí vzdělávání zaměřeného na žáka, při kterém si učitelé uvědomují, že vzdělávání jednotlivého žáka je jejich "společným dílem" a žák si zaslouží, aby všichni jeho "vzdělavatelé" - učitelé i rodiče, vzájemně spolupracovali.

Vhodným nástrojem se ukázaly **porady učitelů vyučujících v jedné třídě**. Pečlivé informování rodičů nejen o tradičním prospěchu a chování jejich dětí, ale také o pravidlech chování, výukových metodách i učivu. Učitelé by nejen měli být rodičům

svých žáků k dispozici radou a pomocí v případě, že je rodiče sami vyhledávají, učitelé by pro takovou spolupráci měli vytvářet vhodné podmínky a rodiče v zájmu o učení jejich dětí podněcovat a podporovat. Zvláště v rodinách s nižším socioekonomickým statusem a nižším vzděláním rodičů, je tento přístup velmi efektivní.

(Karel Starý -metodický portál > Gymnaziální vzdělávání >tematické vstupy> hodnocení žáků> Různé formy hodnocení)

4) Normativní hodnocení

Rozdíl mezi normativním a kriteriálním hodnocením se týká měřítka, podle kterého je rozlišován lepší výkon od horšího.

U normativního hodnocení je tímto měřítkem sociální norma stanovená vzhledem k určité skupině nebo populaci žáků. To znamená, že výkon jedince je poměřován s výkony ostatních, kteří plní stejný úkol. Tomuto způsobu hodnocení se říká zkouška relativního výkonu nebo také sociálně-vztahová norma.

V případě, že tedy jedinec dosáhne horšího výsledku než ostatní, stává se neúspěšným.

Např. definujeme-li jedničku jako známku odpovídající výkonu nejlepších deseti procent žáků, znamená to, že bez ohledu na to, jak dobrá nebo špatná byla úroveň předvedených výkonů, desetina nejlepších žáků bude vždy hodnocena jedničkou.

5) Kriteriaální hodnocení

V případě kriteriaálního hodnocení by byl hodnocen jako úspěšný, bez ohledu na to jestli to ve třídě dokázal sám nebo všichni ostatní, dosáhl-li by kritérií, učitelem předem stanovených.

Tato metoda je spolehlivá pouze tehdy, jsou-li dobře určena kritéria – např. seznamem kontrolních otázek, souborem kompetencí apod.

Jako typický příklad kriteriaálního hodnocení bývá uváděna řidičská zkouška, v níž uchazeč uspěje, respektive neuspěje pouze podle toho, zda zvládl řízení vozidla a pravidla silničního provozu.

Výhodou této metody je, v případě větších rozdílů ve znalostech a dovednostech žáků ve třídě má šanci i ten slabší žák uspět. Je to pro něj motivující víc než kdyby byl stále hodnocen špatnou známkou a byl považován za neúspěšného žáka.

♦ ♦ ♦

O typickém školním hodnocení v českých školách lze říci, že je svou podstatou hybridní. Jedná se o různou míru kombinace normativního a kriteriaálního hodnocení, přičemž nejčasnější vztahovou normou je jakási "virtuální" skupina žáků, které kdy daný učitel danému předmětu a látce učil. Učitel si pro sebe stanovuje jakýsi standard výkonu, který musí žák splnit, aby uspěl. Jeden náš učitel to vyjadřoval rčením "na jedničku umí Pán Bůh, na dvojku já a vy můžete mít nejlépe trojku". Nemyslel to úplně vážně, ale dobře to vystihuje normativní charakter jeho uvažování. Zdá se, že učitelé si pro sebe kritéria úspěšnosti formulují, zpravidla je však žákům explicitně nesdělují a nevysvětlují předem.

Z perspektivy žáka je kriteriaální hodnocení daleko užitečnější než hodnocení normativní, protože žáci mají omezené možnosti ovlivňovat vztahovou normu, kdežto plnění srozumitelných kritérií je převážně pod jejich kontrolou. Všude tam, kde je to

možné, by se měla kritéria splnění učebních cílů stanovovat, sdělovat a vysvětlovat, protože to činí učební procesy transparentnější a rozvíjí to dovednosti sebehodnocení.

(Karel Starý -metodický portál > Gymnaziální vzdělávání >tematické vstupy> hodnocení žáků> Různé formy hodnocení)

6) Ostatní typy hodnocení

Nyní jsem vybrala jiné typy hodnocení, které považoval Ch. Kyriacou v publikaci Klíčové dovednosti, 1996, za ty nejzákladnější a stručně je rozebral.

Diagnostické hodnocení

Tento pojem se překrývá s formativním hodnocením, speciálně se však zaměřuje na odhalení učebních obtíží a problémů žáků. Určité testy mohou sloužit pro odhalení konkrétních problémů a vést ke stanovení zvláštních vzdělávacích potřeb.

Interní (vnitřní) hodnocení

Hodnotící činnosti navržené, prováděné a vyhodnocované učiteli, kteří ve třídě průběžně učí. Velmi často jsou běžnou součástí jejich vlastního vyučovacího plánu.

Externí (vnější) hodnocení

Hodnotící činnosti, které navrhují a také často vyhodnocují osoby působící mimo školu. Vyhodnocení mohou někdy provést i kmenoví učitelé a dodatečně je předložit k namátkové kontrole vnějšku.

Neformální hodnocení

Hodnocení založené na pozorování výkonů, které žáci podávají jako součást běžných činností ve třídě.

Formální hodnocení

Hodnocení, které následuje po předchozím upozornění žákům, že bude prováděno. Žák tak má možnost učivo si zopakovat a na hodnocení se připravit.

Průběžné hodnocení

Zakládá konečné zhodnocení úrovně prospěchu žáka na hodnotících poznatkách, které učitel získal v průběhu delšího časového období.

Závěrečné hodnocení

Zakládá konečné zhodnocení stupně prospěchu žáka na hodnocení, které bylo provedeno pouze na konci výuky předmětu nebo uceleného pracovního programu

Objektivní hodnocení

Hodnotící činnosti a s nimi spojené metody známkování, které vykazuje velmi vysokou shodu udělovaných známek mezi různými zkoušejícími. Příkladem jsou testy, ve kterých zkoušený pouze vybírá z nabízených odpovědí, z nichž pouze jedna je správná

Hodnocení průběhu

Hodnocení činnosti, která právě probíhá, například v průběhu přednesu básně nebo během přípravy a provádění pokusu. Hodnocení je založeno na přímém pozorování výkonů právě tehdy, když k nim dochází.

Hodnocení výsledku

Hodnocení založené na hmatatelném výsledku práce, jako je písemka, projekt, kresba, model nebo zápis o zkoušce, pořízený pro tento účel.

1.5 Formy hodnocení žáků

„ Přibyslav nepíšeme s měkkým „i“ po „b“.

No výborně, povedlo se ti to, Františku

Jsi příliš hlučný, rušíš ostatní.

Podařil se ti krásný přesný kotoul, skvělé.

Ale to snad ne!

Nevidím důvod ti dát horší než jedna.

Nepovedlo se mi to.

Mám z toho dobrý pocit.“

Tyto věty a jiné jim podobné můžeme slyšet nejvíce právě ve škole- jsou totiž vyjádřeními školního hodnocení.

Školní hodnocení má mnoho podob a týká se mnoha různých vztahů v systému školy. Učitelé hodnotí žáky a jejich výkony slovem, číselně (známkami nebo body), ale také

úsměvem, gestem, pokývnutím atp. Ovšemže také žáci hodnotí sami sebe, své spolužáky a učitele. A konečně sami učitelé se zamýšlejí nad vlastní prací a hodnotí svoje pedagogické postupy i výsledky, leckdy za přispění dalších posuzovatelů – hospitujících kolegů, inspektorů, rodičů žáků nebo i žáků samotných...Je poměrně těžké v jedné definici shrnout všechny podoby a vztahy školního hodnocení. Proto jeho vymezení zahrnuje širokou oblast hodnotících aktivit.

Takovéto pojetí školního hodnocení má být poukazem na to, že i zdánlivě nenápadné hodnotící procesy, které nějak souvisejí s výukou, mohou mít vliv na její průběh a na její výsledky. Anebo o ni pomohou do té či oné míry vypovídat, pokud jim dokážeme dobře rozumět.

Ale vraťme se trochu zpět do historie. Vývoj školy samozřejmě ovlivňoval i různé formy vyjadřování výsledků hodnocení. J. Velikanič (1973, s. 159-160) uvádí, že první zmínky o hodnocení žáků nalézáme již v období starověku a z jezuitských škol jsou známy ve školách tzv. **lokace**, tj. zvláštní místa, určená žákům podle jejich učebních výsledků, která sloužila ke klasifikaci a selekci žáků. Učitel vyjadřoval sympatie a uznání nejlepším žákům tím, že jim vyhrazoval přední místa v lavicích. Svůj negativní postoj dával najevo žákům tím, že museli zaujmout místa ve vyčleněných postranních nebo zadních lavicích. Běžné bývaly i tělesné tresty, například holí nebo metlou. Další z forem hodnocení byly **signy** – symboly, různá znamení, která žáci nosily (špatní žáci potupná znamení, např. oslí uši, znamení osla, slaměný věnec, dobří žáci odznaky za snaživost). Ve školách existovaly také tzv. **knihy cti a černé knihy, tělesné tresty** bývaly na školách běžným výchovným prostředkem.

Do 16. století převládalo na školách většinou slovní vyjadřování hodnotících zpráv, které dostávali žáci při odchodu (ukončení) ze školy. Ve zprávě se stručně a všeobecně zhodnotily výsledky žáka za celou školní docházku. Od 16. století Dochází k poměrně rychlému rozvoji škol, výchovy a vzdělávání, vzrůstá počet městských škol a mění se také funkce hodnocení. Slovní hodnocení bylo postupně nahrazováno **známkami**, neboť ty umožňovaly prostřednictvím klasifikačních stupňů třídit žáky podle určitých kritérií, která lépe vyhovovala snahám tehdejší společnosti, či spíše nově nastupující buržoazii (Velikanič, 1973, s.165). Školní hodnocení se stalo nástrojem školské politiky, nástrojem, který byl využíván k regulaci přístupu ke vzdělání, k selekci dětí a mládeže.

Kodifikace školního hodnocení u nás byla uskutečněna Felbigerovým Školním řádem(1774) Knihou metodní (1775“), kdy byly uzákoněny veřejné zkoušky a při odchodu ze školy se vydávalo vysvědčení.

Vývoj školního hodnocení se ustálil v . 1905 –Školský a vyučovací řád škol obecných a měšťanských upravil klasifikaci žáků a vydávání vysvědčení. Klasifikace byla čtvrtletní, prospěch v jednotlivých předmětech byl určen úsudkem vyučujícího a klasifikace mravů, píle a vnější úpravy, píle a vnější úpravy písemných prací byla stanovena dohodou vyučujících na konferenci.

Přesto se na počátku 20.století začaly objevovat první vážné kritiky školního hodnocení, které bylo vyjadřováno prostřednictvím známek. První kritická vlna byla předznamenána význačnou osobností L. N. Tolstého, který ve jménu zdárného vývoje a svobodné výchovy dítěte odmítl obvyklé zkoušení jako vstupní etapu hodnocení a poručnícký poměr učitele k žákovi, k němuž zkoušení vede. Ve 20.a 30 letech 20.století se ozývaly kritiky tradičního způsobu hodnocení a subjektivity známkování zejména z řady reformních pedagogů (u nás např. V. Příhoda). Vyjadřování výsledků pomocí klasifikačních stupňů – známek – stejně zůstalo nejfrekventovanější formou hodnocení ve škole.

1.5.1 Známkovat či hodnotit slovně?

V 90 letech 20.století dochází k transformaci školního systému v pojetí výuky, s tím samozřejmě i ke změně přístupu ke školnímu hodnocení. Veškeré diskuse, týkající se problémů kolem hodnocení byly často zjednodušovány na otázku „zda mám známkovat či hodnotit slovně?“, přičemž byly tyto formy hodnocení ostře stavěny proti sobě, jako by se snad vzájemně vylučovaly.

Někteří pedagogové a psychologové zatracují hodnocení žáků formou klasifikace a prosazují využívání širšího slovního hodnocení a hodnotících charakteristik žáků. Známkování přisuzují neblahé účinky a dopady na psychiku žáků. Projevem je úzkost, strach ze školy, psychické napětí, vedoucí ke snižování jejich výkonu, morální deformace (vyhnutí se špatné známce všemožným způsobem, podvody k získání dobré

známky), vytváření negativních postojů k sobě samému i ke vzdělání. Tyto argumenty byly podpořeny a podloženy na řadě výzkumů, nemůžeme je samozřejmě brát na lehkou váhu, ale je nutné položit si otázku zda všechny tyto zmíněné projevy právě závisí na tom, zda bylo dítě hodnoceno známkou.

Např. J. Skalková upozorňuje na to, že řada výše uvedených problémů souvisí s tím, jak se známky užívá. Dnešní funkce známky je často využívána jako nátlak, zajištění kázně a pořádku a dokonce jako prostředek trestu.

Číhalová a Mayer v publikaci „Klasifikace a slovní hodnocení“ odmítají klasifikaci jako zastaralou a neodpovídající formu hodnocení a slovní hodnocení za spásnou novodobou praxi.

Uvážíme-li, že slovní hodnocení je jen jednou z forem vyjádření hodnotového posudku, jde v tomto směru o přecenění možností slovního hodnocení. Zaměnit jedním způsobem hodnocení za druhý není rozhodně cestou ke kvalitnímu fungování školního hodnocení jako prostředku výchovy a vzdělávání.

Učitel by měl hodnotit různými způsoby, vynalézavě a vyhýbat se rutině. (Např. můžeme dát známku se slovním- písemným komentářem)

Vyučování je třeba důsledně chápat jako složitý systém, v němž spolu jednotlivé prvky (cíle a obsah vyučování, způsob hodnocení a motivování, vztah učitel – žák, metody a organizace vyučování, způsob hodnocení a motivování, vztah škola – rodina apod.) navzájem úzce souvisejí. Nelze zásadně měnit způsob hodnocení (např. odstranit známky) bez vazu na změnu celkového pojetí vyučování.

Důkazem byl nejen jeden experiment s neklasifikovanou výukou v 1.ročníku ZŠ. Ať už to byly 20.a 30.léta 20.století, 70.léta 20.století, nebo rok 1988. Autoři experimentů řešili otázku, zda existuje vztah mezi vyučováním, učením a zkouškou a zda jednotlivé formy hodnocení mají vliv na učební činnost žáka. Jednoznačné řešení těchto otázek však experiment nepřinesl. Ukázalo se, že pokud bychom chtěli změnit některé stránky školního hodnocení, např. odstranit klasifikaci a nahradit ji např. slovním hodnocením, bude zřejmě nutné změnit celý systém vyučování (změnit cíle, obsah, metody a formy práce, změnit učební činnost žáků i činnost učitele.)

V současné době jsou různé formy hodnocení doporučovány např. ve vzdělávacích programech Obecná škola, Začít spolu nebo Zdravá škola i v RVP ZV. Jmenované vzdělávací programy se snaží o změnu v celkové koncepci vyučování, vychází

z humanisticky orientovaného pojetí vyučování, což se odráží také ve způsobech hodnocení.

Vedle slovního hodnocení se zde uplatňují také další formy vyjádření výsledků žákovi práce, včetně klasifikace.

1.5.2 Klasifikace - forma kvantitativního hodnocení

Klasifikací rozumíme třídění do předem daných kategorií, hodnocení formou známek. Je tedy užším pojmem než hodnocení – můžeme hodnotit, ale nemusíme klasifikovat. Je to pro společnost praktické vyjádření sumativního hodnocení, zpravidla vzhledem k normě nebo kritériu. V naší škole je tato forma silně převažující. Problémem v této souvislosti je skutečnost, že je to jakási zobecněná informace pro celou řadu charakteristik žáka. Učitel při klasifikaci hodnotí nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale zahrnuje do hodnocení i žákovo chování, vyjadřovací schopnosti, jeho zájmy, motivy, sleduje, jak se utvářejí jeho pracovní a mravní návyky, jaký je vztah žáka k předmětu, k učení apod. Do známky se může promítat i osobní vztah učitele k žákovi. To lze jednou známkou jen velmi obtížně postihnout a vyjádřit. Tato obtížnost vyplývá z toho, že známka je označení statické, konečné, neukazuje perspektivu, kdežto učení a vyučování jsou procesy dynamické.

1.5.3 Slovní hodnocení - forma kvalitativního hodnocení

Slovní hodnocení je slovní vyjádření o dosažení úrovně žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy. Informuje nejen o dosažených výsledcích, ale i tom, jakou snahu a úsilí žák vynakládá. Proto bychom mohli říci, že má slovní hodnocení

větší informační hodnotu. Podporuje motivaci a žák se dozvídá i kritérium hodnocení a míru své úspěšnosti v rámci kritéria. Pro shrnutí je ale nutné zdůraznit co všechno by mělo slovní hodnocení obsahovat:

- kvalita dosažených výsledků, které byly předmětem školního hodnocení
- pravděpodobné příčiny dosažených výsledků
- plány a rady, jak nedostatečné výsledky zlepšovat

Jedním z prostředků jak poskytovat dětem ve škole zpětnou vazbu a současně rozvíjet jejich zdravou sebedůvěru, je slovní hodnocení. Děti se nemusí cítit ohroženy neúspěchem a špatnou známkou a nemusí se uchylovat k nefér praktikám. Zejména na prvním stupni by podpora s rozvoj sebedůvěry dětí měly stát na jednom z prvních míst v seznamu našich výchovných cílů. Přejít od slovního hodnocení ke známkování by měl být postupný – děti by si například nejprve mohly vybrat, zda chtějí být hodnoceny slovně nebo známkou, a až od určitého ročníku by byly známky povinné. (Chris Kyriacou, 1996)

Slovní hodnocení se může ve vyučování uplatňovat v různých formách, jak uvádí M. Dvořáková (1994, s.11-16):

Slovní hodnocení průběžné se uplatňuje:

- **ústně** – ve vyučování hodnotí učitel i žáci (postupně se žáci vyjadřují k procesu vyučování), na třídních schůzkách, které mohou být společné s dětmi, na dohodnutých konzultacích (1x měsíčně),
- **písemně** – např. do notýsků (píše je učitel, ale i samotní žáci), komentáře k písemným pracím,
- **představením konkrétní práce dětí** – přímo ve vyučování (dny otevřených dveří, rodiče jako pomocníci ve vyučování – uplatňuje se např. v projektu Začít spolu) nebo jejich výsledků (místo známek nosí děti domů své práce, pořádání třídních slavností).

Slovní hodnocení závěrečné se uplatňuje:

- písemně, ve formě **vysvědčení**. Píše je učitel, ale mohou se na něm podílet i žáci
- Pro učitele je tato forma závěrečného slovního hodnocení náročnější, vyžaduje zvýšené kvality odborné i pedagogicko-psychologické, zejména v oblasti didaktické, diagnostické a interpretační. Učitel musí jednotlivé žáky důkladně poznat, je nucen o žácích víc přemýšlet, zajímat se o ně a hledat způsoby a prostředky, jak je kvalitněji poznávat.

(Kolář, Šikulová, 2005)

1.6 Podmínky k správnému hodnocení

O přístupech k hodnocení ve školách a o potřebě různých změn a reforem v této oblasti už bylo mnoho napsáno. Jako příklad uvádí Kyriacou (1996) z publikace P. Westona pět hlavních negativních rysů hodnocení. Jde o poměrně starý dokument, avšak je stále platný:

- ☞ důraz na normativní hlediska (srovnávání s druhými), což vede k tomu, že žáci, kteří mají větší potíže se školní prací, jsou předem odsouzeni k horším známám a k tomu, aby sami sebe pokládali za neúspěšné

- důraz na sumativní hodnocení, vedoucí ke zprávám o prospěchu, které žákům samotným jen velmi málo pomáhají pochopit příčiny jejich obtíží a najít možné cesty k nápravě
- důraz na rozumovou (kognitivní) oblast, na poznatkový obsah soustředěné, příliš školské a teoretizující pojetí učiva. Poznatky jsou ve velké vážnosti, a přitom se nevěnuje pozornost jiným důležitým přednostem a výkonům žáků, kteří v kognitivní oblasti nevynikají
- žáci jsou pasivními objekty hodnocení, aniž by dostali prostor sami se na něm podílet nebo lépe pochopit, podle jakých měřítek jsou hodnoceni
- hodnocení dosahovaných výsledků je příliš shrnující, takže jednotlivé úspěchy i problémy se ukryjí za sumárním vyjádřením, čímž se snižuje informační hodnota výsledného dokumentu.

Na základě těchto skutečností se uvádí šest hlavních směrů, kterými by se měly snahy o zlepšení přístupů k hodnocení ubírat:

- klást větší důraz na formativní hodnocení
- zahrnout do hodnocení širší okruh výkonů,
- přesněji vymezit výukové cíle,
- více přizpůsobovat postup výuky potřebám jednotlivců,
- zapojit žáka jako partnera do procesu hodnocení,
- volit formy oficiálního finálního hodnocení (předepsané závěrečné zkoušky), které po ukončení školní docházky umožní každému jedinci vstup do dalších typů škol nebo později přístup k různým formám vzdělávání dospělých (prostupnost směrem k dalšímu vzdělávání).

(Ch. Kyriacou, 1996)

1.6.1 Klíčové otázky o tom jak hodnotíme prospěch žáků

Pro shrnutí byl chtěla uvést úryvek z publikace Klíčové dovednosti, Ch. Kyriacou, 1996, který zde uvádí deset nejdůležitějších otázek, které bychom si měli klást , aby byl náš hodnotící proces efektivní, úspěšný a kvalitní.

- 2) Používám přiměřeně širokou škálu forem hodnotících činností, které slouží jako podklad pro hodnocení?
- 6) Využívám hodnocení pro různé účely, zejména pro provádění jak formativního, tak finálního hodnocení? Využívám hodnocení také jako prostředku pro sledování úspěšnosti svého vlastního vyučování a jako prostředku pro plánování budoucí činnosti?
- 9) Zajišťuji, aby každá hodnotící činnost přesně odpovídala účelu, kterému má sloužit?
- 11) Je mé známkování zkušebních úkolů a poskytování zpětné vazby žákům dostatečně rychlé, důkladné, konstruktivní a přínosné, takže napomáhá a udržuje motivaci a sebedůvěru žáků a vytváří podmínky pro jejich další pokrok?
- 14) Pomáhám žákům s přípravou na hodnocené činnosti, aby dobře porozuměli tomu, co se od nich očekává a jak toho lze dosáhnout, a tím jim umožňuji uspět?
- 17) Jsou činnosti, které používám pro hodnocení, spravedlivé v tom smyslu, že odpovídají probíranému učivu a možnostem žáků? Jsou validní v tom smyslu, že opravdu měří ty výukové cíle, které mají být sledovány?
- 19) Provádím hodnotící činnosti tím způsobem, který vytváří žákům podmínky pro podání přiměřeného výkonu?
- 21) Rozvíjím dovednost žáků hodnotit vlastní výkony prostřednictvím sebehodnotících činností?
- 24) Jsou mé záznamy o prospěchu žáků založeny na široké škále hodnotících činností a na rozdílných aspektech podávaných výkonů? Odpovídá jejich forma

účelu, pro který jsou pořizovány?

26) Jsou mé zprávy rodičům (a ostatním osobám) spravedlivé a informativní?

(Ch. Kyriacou, 1996, s. 138)

1.6.2 Objektivita školního hodnocení

Je-li nějaký výrok nebo soud objektivní, dá se předpokládat, že bude platit za různých okolností a nezávisle na člověku, který jej vyslovuje. Proto se objektivní výroky či soudy dají dokazovat, lze je prověřit a s evidencí se přesvědčit, že jsou pravdivé.

Účelem snahy po objektivitě je vyvarovat se chyb a omylů hodnocení. Do důsledku je to asi však nesplnitelný cíl, neboť ze zkušenosti víme, že chybami jsou ovlivněna i ta nejdokonalější měření ve fyzice, v astronomii apod. Proto je vhodné vyvarovat se chyb hodnocení, které by mohli žákovi uškodit. V takovém případě již nezáleží pouze na objektivitě hodnocení, ale také na tom, jak budeme jako učitelé ve vztahu k žákům s hodnocením zacházet a jak přesně odhadneme psychickou odezvu žáka na naše hodnocení jeho projevů. Tím však nemá být rozhodně řečeno, že se ve škole nemá všemi vhodnými způsoby snažit dosáhnout co nejvyšší objektivitě hodnocení.. Pouze nesmíme ztratit ze zřetele, že objektivita hodnocení sama o sobě není cílem, ale jenom požadavkem školní edukace.

Objektivitu školního hodnocení mohou problematizovat rozmanité důvody. Jedním z prvních je již to, že hodnocení se mnohdy týká hodnot, které samy mohou být považovány za relativní. Dalšími příčinami nízké objektivitě je nespolehlivost při získávání hodnotících údajů, bezděčná nebo i záměrná nepřesnost hodnotitelů, nevhodnost zvolených kritérií, nesprávné přiřazení údajů ke stupňům hodnotící škály atd. Jak je vidět, objektivitu můžeme posuzovat z rozmanitých stanovisek.

1.6.3 Validita a spolehlivost hodnocení

Validita a spolehlivost bývá obvykle nejostřeji sledována u standardizovaných testovacích metod hodnocení. Problematické může být jejich prověřování u intuitivního subjektivního hodnocení v běžné pedagogické praxi. Přesto považujeme za nutné pomýšlet na ně i v těchto případech, neboť mají pro učitele smysl naléhavé výzvy k objektivitě hodnocení. Hodnotit žáky objektivně – to patří k prvořadým povinnostem učitele. Na druhé straně nelze zapomínat, že subjektivní hodnocení je obvykle vázáno na dialog učitele se žákem, v němž leckteré nepřesnosti nejsou tolik podstatné jako společné přemýšlení nad problémem.

1.6.4 Hodnotíme školní výkon nebo vztah mezi lidmi?

Školní hodnocení je součástí práce – práce žáka na školním úkolu a na sobě, pedagogické práce učitele. Školní hodnocení se ale netýká pouze práce, a tedy školních výkonů žáka. Je i důležitou stránkou spolupráce, tj. sociálních vztahů nejen mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a žákovými rodiči.

Hodnocení nejenom tyto vztahy ovlivňuje (připomeňme si, co všechno může způsobit nečekaná zpráva o neúspěchu žáka), ale nezřídka o nich také skrytě vypovídá. To znamená, že do hodnocení žáka se mohou promítat chvilkové nebo dlouhodobé sympatie či antipatie ve vztazích učitele k žákovi nebo k jeho rodičům.

Bylo by to ve většině případů nespravedlivé vinit učitele ze záměrného zkreslování hodnocení, jde spíše o neuvědomované vlivy. Avšak tím obtížnější je odlišit ve školním

hodnocení stánku vztahovou od stránky výkonové. Ačkoliv o tomto problému se u nás v minulosti psalo, školní praxe mu nevěnuje soustředěnou pozornost a ani se mu dost dobře nedokáže vyhnout. Ostatně i v mimoškolním životě se smiřujeme s tím, že vztahy v pracovním týmu mají vliv na hodnocení výkonu jeho členů. Má to své oprávnění, protože kvalita týmové práce skutečně do velké míry závisí na vztazích mezi členy týmu. Pracovní skupina nemůže pracovat lépe než má součet členů schopností a vědomostí, ale může pracovat hůř pokud její vnitřní vztahy nejsou dostatečně harmonické. Škola jistě není výjimkou – co může dokázat učitel, se kterým žáci nespolupracují, nesnaží se vyhovět jeho radám a pokynům?

Čím méně žák rozumí učitelovu hodnocení a čím méně umí hodnotit sám sebe, tím nepříjemněji na něj působí, je-li školní hodnocení zatíženo utajenými vztahovými problémy.

Školní výkon totiž žák může vlastním úsilím do té či oné míry ovlivnit, avšak na podstatnější ovlivňování sociální stránky nemá zpravidla ani dostatek autority, ani dost zkušeností k efektivnímu zásahu. Důsledek je nasnadě – „zlobení“ nebo, v horším případě, rezignace ze strany žáka.

K řešení této neuspokojivé situace se dá přistoupit ze dvou konců. Z jedné strany lze sociální stránku hodnocení obejít pomocí standardizovaných testů, jejichž hodnocení není závislé na osobních vztazích mezi učitelem a žákem. Ze strany druhé lze sociální stránku hodnocení pedagogicky využít příklonem k autonomní koncepci vzdělávání – pokud se sám žák učí hodnotit a rozumět svému vlastnímu hodnocení, učitelovo hodnocení znenáhlu ustupuje do pozadí a ztrácí část svého osudového dopadu.

Kromě toho sociální složka hodnocení může v podmínkách autonomního nebo interpretačního pojetí lépe vystoupit ze skrytosti a stát se součástí školního dialogu. Jestliže učitel připustí, že hodnocení patří žákovi a že o školním hodnocení je třeba se žáky rozmlouvat, stává se i sociální složka hodnocení přirozenou součástí školní práce. Jinými slovy, promění se z bezděčného hodnocení v hodnocení záměrné. To znamená, že přestane být zlým tajemstvím, které otravuje vztahy mezi lidmi tím víc, čím víc před ním zavíráme oči.

1.6.5 Psychologicky podmíněná zkreslení při hodnocení

Některá hodnotící zkreslení podmíněná psychologickými zvláštnostmi hodnotícího vztahu člověka ke světu popisuje Schimunek (1994, s. 25). Např. černobílé vidění – sklon k příliš vyhraněným soudům kladným či záporným, nebo známý halo-efekt, jehož vinou se ojedinelý dojem z dílčího hodnocení rozšíří na všechna další hodnocení téhož žáka. Působením halo-efektu se může výjimečné selhání stát zaškatulkováním žáka, které ho navždy odsoudí k hodnocení typu: „To je ten, co kdysi rozbil okno, jen ho nešetřete“. Ale také naopak, žáci, kteří v některém směru vynikají, bývají v jiných souvislostech hodnocení příznivěji.

Dalším častým problémem zkreslujícího hodnocení bývají procesy kauzální atribuce.

Kauzální atribuce a hodnocení

Pro lidský vztah ke světu je typická potřeba rozumět chování druhých lidí i svému vlastnímu. Snažíme se o jeho interpretaci chování, objevujeme jeho motivy a příčiny jeho (ne)úspěšnosti, abychom se mohli orientovat v sociálním světě a abychom mohli volit vhodné způsoby jednání.

Procesu připisování příčin říkáme kauzální atribuce nebo krátce atribuování (z lat. causa = příčina, attribere = přičítat „na vrub“, přidělovat). Kauzální atribuce zaměřené na vysvětlení (ne)úspěšnosti určitého jednání mají následující zaměření:

- Příčiny (ne)úspěchů jsou připisovány převážně vnitřním, nebo naopak vnějším činitelům.
- Příčiny (ne)úspěchů jsou připisovány buď činitelům stálým, víceméně trvale působícím, nebo naopak činitelům měnlivým, působícím jen dočasně.

V této souvislosti je důležité, abychom si byli vědomi existence tzv. základní atribuční chyby, jež se projevuje jako náš sklon uplatňovat odlišná měřítko v přisuzování příčin vlastního a cizímu jednání: Máme sklon posuzovat vlastní chování spíše jako důsledek situace (nejsem takový, ale okolnosti mě k tomu donutily), zatímco jednání druhých často vidíme jako důsledek dispozičních příčin – jejich vlastností (udělal to, protože je zlý a hloupý).

To je pro nás závažné zjištění, neboť procesy kauzální atribuce výrazně ovlivňují vztah učitele k žákům zejména při hodnocení. V tomto smyslu je potřebné odlišovat tzv. povzbudivou (aktivizační) učitelovu atribuci od atribuce tlumivé (dezaktivující).

Povzbudivá (aktivizační) atribuce vede učitele k tomu, že žákovi úspěchy připisuje převážně vnitřním příčinám, tedy jeho schopnostem (talentu) a pílí: „Ta písemka se Adamovi opravdu vydařila, no vždyť to stále říkám, ten chlapec má skutečný talent.“ Současně s tím jsou neúspěchy učitelem vysvětlovány především jako důsledek měnlivých příčin – náhody (smůly), popř. nedostatku úsilí („kdyby se snažil(a), šlo by to“): „Ale to je škoda, tentokrát to Adamovi nevyšlo, asi se necítil dobře, vždyť takový lehký úkol by jindy hravě zvládl.“

Prostřednictvím povzbudivé atribuce je budován obraz žáka, které se možná příliš nesnaží nebo má občas smůlu, ale vcelku je schopný a má na to, aby se rozvíjel a byl úspěšný. Podle toho učitel se žákem i jedná. V případě úspěchu žák z chování učitele vyrozumívá, že dobrý výkon je výsledkem osobních schopností, „je to v něm“. To znamená, že výborné učitelovo hodnocení „bere žák za své“. Oproti tomu neúspěch je interpretován jako něco vnějšího, dočasného a překonatelného. Za takových okolností je i špatné hodnocení vnímáno nikoliv jako hrozba, ale jako výzva k větší aktivitě.

Důsledkem takového přístupu je silná žákovy motivace k činnosti, pocit motivujícího zadostiučinění, kompetence a vnitřní síly.

Tlumivá (dezaktivační) atribuce přisuzuje žákův úspěch jen vnějším příčinám – snadnosti úkolu a náhodě, štěstí: „To je divné, Libor má všechno správně, od koho to opsal? Hm, on seděl sám. No tak je to náhoda, měl prostě štěstí na otázky.“ Neúspěch je v tomto případě připisován převážně příčinám stálým – nedostatku schopností nebo přílišné náročnosti úkolu pro daného jedince („je to pro něj moc obtížné, nestačí na to“): „Vždyť jsem to věděl, zase špatně. Kdepak, ten chlapec sem prostě nepatří, tahle škola je nad jeho síly.“

Prostřednictvím tlumivé atribuce je budován obraz žáka, který se třeba i snaží, ale nemá dost schopností ke zvládnutí kladených požadavků. V případě úspěchu žák z chování učitele vyrozumívá, že odvedený výkon je náhodný, neplyne z vnitřních předpokladů. Úspěch se zdá být neovlivnitelný vlastními silami, proto nemůže navodit plné uspokojení a zadostiučinění. Kladné hodnocení ani nepřináší radost, protože se žáka jakoby „netýká“, patří náhodě. A neúspěch je něčím s čím se musí počítat, je vlastně v žákově případě něčím „normálním“. Důsledkem takového pojetí je ztráta motivace k činnosti, pocit bezmoci a úzkost z aktivity.

Jak je z předchozího popisu zřejmé, učitelovi kauzální atribuce se postupem doby přetvářejí v kauzální autoatribuce samotného žáka. Žák se na základě učitelova jednání a zejména prostřednictvím jeho hodnocení učí, co si má myslet o sobě a vlastních výkonech, za jak schopného se má považovat, s jakými možnostmi úspěchu nebo uplatnění může počítat.

Pesimistické sebehodnocení ze strany žáka, které si přináší třeba z rodiny nebo pod vlivem jiných učitelů, má samozřejmě nemalý dezaktivační vliv, jemuž nepomůže ani to, když se učitel vyhýbá veškerému negativnímu hodnocení žákovy práce. Jak snadno odvodíte ze srovnání povzbudivé a tlumivé atribuce, jde při pozitivně motivujícím hodnocení spíše o to, aby učitel vyjadřoval žákům důvěru v jejich předpoklady k pozitivnímu vývoji a naučil je realistickému sebehodnocení. (Slavík, 1999)

Důsledky hodnotících zkreslení

Ve škole vedou různé typy hodnotícího zkreslení k nespravedlnosti – žák není hodnocen za to, co skutečně udělal, ale za něco jiného anebo jinak, než si zaslouží. V konečném důsledku tlumí žákovu motivaci k učení.

Pedagogicky lze následkům hodnotícího zkreslení nejlépe předcházet tím, že se žák učí proces hodnocení zvládat a prozkoumávat ve vztahu k činnosti, které se hodnocení týká. S pomocí učitele brzy pochopí, že lidské hodnocení je vždy zatíženo mnoha omyly, nepřesnostmi a chybami, jež nelze jednou pro vždy odstranit. Je pouze třeba neustále se s nimi vyrovnávat a prověřovat validitu hodnocení přímo v průběhu práce a ve spolupráci s ostatními účastníky díla. (Slavík, 1999)

1.7 Chyby, práce s chybou

„Hlavně neudělat chybu“ – to je úzkostná představa celé řady dětí školou povinných. Za chyby se trestá výtkami, špatnými známkami, smutkem učitelů i rodičů. Z toho důvodu se zdá žákům lepší podvádět, tajně napovídat nebo opisovat a vůbec provádět leckteré záchranné akce, které by za jiných okolností byly zcela přirozené (není napovídání v jistém smyslu výrazem pomoci slabšímu?), ale ve škole patří k hříchům.

Pokud se naučíme něco nového, prospěšného, málokdy si to osvojíme hned napoprvé. Dopouštíme se chyb, které jsou přirozené a nejen to, jsou i užitečné. Úspěch pocítujeme tehdy, když poznáme své chyby nedostatky a opravujeme je, protože tak se přibližujeme k cíli. Většina žáků považuje své chyby za něco krajně nežádoucího. Proto bychom měli žáky povzbuzovat, aby odpovědně přistupovaly k opravám, ale aby si své chyby nekladli za vinu.

Chyba je v obecném smyslu nepřijatelný rozpor odhalený hodnotícím srovnáním jevu („jak to aktuálně je“) s jeho srovnávacím vzorem („jak by to správně mělo být“). Z praktického hlediska je chyba informací, která vyzývá ke změně daného stavu věci – ke korekci, nápravě chyby.

Chybou je všechno, co se odchyluje od nejlepšího postupu nebo výsledku, tj. od hodnoty. Každý poukaz na chybu je zároveň výpovědí o předpokládané hodnotě a naopak. Jinými slovy, jakmile nám není lhostejné, jakého cíle dosáhneme nebo jak jej

dosáhneme, musíme předpokládat, že se můžeme dopustit chyb.

Chybu nelze odhalit bez hodnocení, tj. bez srovnávání kvalit „lepší – horší“.

Předmětem srovnávání je cíl (co mělo být dosaženo?), anebo prostředek nějaké činnosti (jak se mělo dospět k výsledku?). Projevem chyby je nepřístupná odchylka od stanoveného výsledku (cíle) doprovázená špatným užitím prostředků na cestě k němu. Například gramatická chyba je odchylkou od stanoveného cíle „psát podle jazykových pravidel“. Špatné užití prostředků zpravidla způsobí i chybu při dosahování cíle, ale nemusí tomu tak být vždy – cíle může být dosaženo, ale „složitější“ cestou, „nešikovně“, jak dobře vědí matematici: výsledek je správně, ale ve výpočtu to „skřípe“, postup k cíli „není elegantní“.

Případné nedostatky žáků bychom měli zjistit pomocí **činnostní zpětné vazby** hned v zárodku a průběžně je odstraňovat. Na chyby je důležité upozorňovat žáky včasně, bezprostředně, vstřícně, přátelsky a důsledně. Vyhýbáme se zaujatosti, nahodilosti či opožděnému hodnocení. Žákům vysvětlujeme a zdůvodňujeme, kde se chyby dopustili. Umožňujeme jim poznání, že chyba se může vyskytovat v každé lidské činnosti, může mít však pro člověka různé následky podle své závažnosti. Žáky vedeme přes sebehodnocení a samokontrolu ke schopnosti něco provést dokonale - bez chyby - a v přiměřeném čase. S chybou pracujeme tak, aby vyzývala žáka k většímu soustředění na plnění úkolu, k důslednější kontrole práce i k sebepoznání jeho schopností.

1.8 Kritéria pedagogického hodnocení

Aby hodnocení ve výuce odpovídalo očekávání našich žáků a jejich rodičů, musí splňovat určité podmínky, které si shrneme do čtyř kritérií podle Slavíka (1999). Pedagogické hodnocení má být (1) cílené, (2) systematické, (3) efektivní a (4) informativní. Podle těchto kritérií, jež spolu navzájem souvisejí a do jisté míry se kryjí, můžeme posuzovat, zda naše snaha co nejlépe hodnotit žáky je více nebo méně úspěšná.

☞ Cílenost

Je to hodnocení zaměřené ke stanoveným cílům výuky. To znamená, že je validní, tj. zřetelně souvisí s požadavky vyučování.

Nemělo by se stávat, aby pedagogické hodnocení logicky nesouviselo cílovými pedagogickými požadavky. Validita hodnocení je pedagogickým prostředkem, který zvyšuje zapojení žáků do učební činnosti. Pomocí validního hodnocení může učitel vést žáky k tomu, aby během celého vyučování průběžně promýšleli, čeho danou lekcí dosáhnou, a oceňovat je za porovnávání různých částí učiva, které se vztahují k jednomu okruhu nebo cíli. Tím žáci prokazují, že mají na paměti „k čemu to je“ nebo

„kam směřujeme“.

Potíže s cíleností:

- chaotické přechody mezi hodnocením a ostatními činnostmi
- žákům není jasné, co od nich očekává a k čemu slouží výklad určité části látky
- *žáci jsou málo úspěšní, protože jsou hodnoceni za činnosti, které se vymykají předem dojednaným požadavkům a kritériím hodnocení.*

☞ Systematičnost

Systematické hodnocení je rozrůzněné (variabilní) a přiléhavé, aby co nejlépe pokrylo rozmanité cíle, a zároveň je ucelené – všechny jeho podoby si zachovávají vzájemnou souvislost a odpovídají příslušnému vzdělávacímu programu.

Systém hodnocení by měl obsahovat hodnocení kritériální i normativní, formativní i sumativní, analytické i holistické nebo autentické v proporcích vhodných pro vyučovaný obor a pro zvolenou výchovnou koncepci. Není správné považovat jeden typ nebo jednu formu hodnocení za „všespasitelnou“ a používat jenom ji. Obsah výuky a její cíle jsou příliš složité a dynamické, vyžadují proto, aby i hodnocení bylo co nejpestřejší a ve svých projevech dynamické.

Na druhé straně, výuka má svůj ráz, má svou koncepci a svou vnitřní provázanost. Podle toho bude některý typ hodnocení převládat, jiný bude více v pozadí. Například ve ovládacím učení je hodnocení poměrně časté, je analytické a převážně formativní. Ve vstřícném pojetí je hodnocení převážně formativní, ale méně častá, spíše holistické atd.

Potíže se systematičností

- výuka je stereotypní, bezkonceptní, „nijaká“, nemá zřetelný ráz a není osobitá
- opakuje se stále jeden typ hodnocení
- hodnocení je úzce zaměřeno jen na určitou stránku žakovských

kompetenci třeba jen na faktografické znalosti, opomíjí mnohostrannost žakových schopností.

☛ Efektivnost

Efektivní hodnocení je účelné – není ho ani příliš mnoho, ani příliš málo, přináší dostatek údajů o průběhu práce, ale zbytečně neruší a neobtěžuje, nevyžaduje nadměrnou námahu od učitele ani od žáků (samozřejmě, bez úsilí a solidní práce to nejde). Hodnocení co nejpřirozeněji vyplývá ze společné práce.

Potíže s efektivností

- pro samé zkoušení se ani neprobere nová látka
- žáci si stěžují, že jsou neustále hodnoceni
- učitel je nadměrně vytížen neustálým opravováním sešitů a jinými hodnotícími aktivitami, které mu ubírají příliš mnoho času z přípravy na výuku
- přestože je k dispozici velké množství hodnotících údajů, výsledky žáků se příliš nezlepšují.

☛ Informativnost

Informativní hodnocení je obsažné, tj. sděluje a zaznamenává všechno, co je třeba vědět a je srozumitelné pro žáky i pro jejich rodiče

Potíže s informativností

- učitel nedovede na základě hodnocení žákům nebo jejich rodičům dost dobře poradit, co je příčinou žakových potíží a jak je

možná náprava

- hodnocení má malou predikační validitu, to znamená, že špatně předpovídá budoucí výsledky žáků
- žákům ani jejich rodičům není jasné, k čemu jim hodnocení pomáhá, nevědí dost dobře, co se od nich očekává a jak se výklad určité části látky vztahuje k hodnocení
- žáci se cítí vůči hodnocení bezmocní, nedovedou se s ním vyrovnávat a obávají se ho.

1.9 Cíle hodnocení

Vzájemná závislost mezi cíli a hodnocením má závažný pedagogický důsledek: **Z rozboru učitelova hodnocení se věci znalý pozorovatel může dozvědět o cílech, které učitel sleduje.** A nejenom to. Leckdy může dokonce odhalit rozpor mezi vyhlášenými cíli a cíli skutečnými, tj. těmi, které si sám učitel neuvědomuje, jež však přesto podmiňují jeho hodnocení. Například mnozí učitelé tvůrčích předmětů v dobré víře ubezpečují, že cílem jejich výuky je rozvíjení tvořivosti žáků. Avšak jejich hodnocení se ve skutečnosti jednoznačně týká žákovské pečlivosti, snaživosti, respektu k pravidlům stanoveným učitelem, tedy pravého opaku tvořivosti. Pečlivost, respekt k pravidlům atd. jistě neznamenají nic špatného. Potíž však nastala v tom, že skutečné cíle zůstaly pro učitelé a žáky skryté v jeho hodnocení, zatímco on sám je přesvědčen o tom, že sleduje cíle jiné. Žáci a jejich rodiče se pak ocitají v situaci pasažérů v letadle, jehož pilot tvrdí, že směřuje do Paříže, zatímco ve skutečnosti přistane v Ženevě. Obě města jsou jistě pěkná, ale cestující přece jen mají právo vědět, kam letí. Koneckonců třeba i proto, že v Ženevě už kolikrát byli, zatímco Paříž ještě vůbec neznají. (Slavík, 1999)

Cíle jsou ve výuce vždy přítomny – bez nich by nemohlo existovat ani pedagogické

hodnocení. Cíle jsou hodnotami, které od výchovy a vzdělávání požaduje společnost, učitelé i samy žáci a jejich rodiče. Do výuky cíle zjevně vstupují formou zakázky a nabídky (Slavík, 1995a). Protože tedy hodnocení vypovídá o skutečných cílech výuky, proto slouží jako informace o tom, do jaké míry byly zakázka nebo nabídka splněny.

Učitelství je pedagogickou, tj. výchovnou a vzdělávací službou. Učitel je profesionál, který tuto službu nabízí. Zákazníkem učitele je v první řadě společnost. Cíle, kompetence a odpovídající kritéria hodnocení jsou v tomto případě formulovány prostřednictvím vzdělávacích, eventuálně vzdělávacích standardů. Na vypracování takových programů (ŠVP) se podílejí týmy pedagogů jednotlivých škol.

Zakázka pro učitele přichází také ze strany žáků nebo ještě zřetelněji od jejich rodičů. Také oni mají své očekávání a své cíle, také oni jsou učitelovými zákazníky.

Je na učitelích, aby žákovskou nebo rodičovskou zakázku dokázal v rozhovorech se žáky nebo s jejich rodiči upřesňovat, formulovat ji pro obě strany tak, aby byly jasné její požadavky a její vztahy ke společenské zakázce nebo k nabídce ze strany učitele a samozřejmě především k požadavkům výuky. Vždyť cíle a obsahy připravuje do velké míry sám učitel či skupina učitelů, např. v určité škole. V takovém případě jsou cíle nabídkou, která někdy má v dobrém smyslu charakter reklamy školy. Jak je známo, reklama nesmí být klamná, má splnit, co nabízí. Víme, že hodnocení je závažnou informací o případných rozporech mezi zakázkou, nabídkou a školní realitou. Právě při hodnocení a rozhovorech o něm se většinou ukazuje, zda „reklama“ školní nabídky nebyla klamná, zda očekávání rodičů jsou nerealistická, zda žáci rozumějí svým učitelům apod.

Nebývá však pedagogicky správné spoléhat jenom na hodnocení. Rozumnější je formulovat nabídku a pedagogické požadavky dříve, než vznikne závažnější rozpor. (Slavík, 1999)

Hodnocení může sloužit řadě různých cílů. Nejčastější z nich jsou následující.

- **Hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o prospěchu žáků.**

Zpětná vazba nám pomůže posoudit do jaké míry se nám podařilo dosáhnout zamýšlených výsledků. Problémy, ke kterým došlo, můžeme brát jako poučení a důvod

k nápravě při dalším vyučování.

- **Hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku.**

Zpětná vazba žákům zase umožňuje zjistit nakolik uspěli s očekávaným standardem, a pochopit chyby, kterých se dopustily a využít jich ke zlepšení práce, zpřesnění chápání požadavků, obsažených v zadaných úkolech atd.

- **Hodnocení má žáky motivovat.**

Hodnocení by mělo být pro žáky pobídkou, aby si dobře zorganizovali svou práci, aby se učily tomu, co se po nich žádá, a tak uspěly při hodnocení. Může to být jak vnější tak vnitřní motivace nebo kombinace obou. Řekneme-li žákovi, že uspěl v náročném úkolu je to velice silný impulz pro budoucí motivaci.

- **Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka.**

Pravidelné záznamy umožňují vést podrobný záznam o výsledcích vývoje žáka. Ten potom slouží pro rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách každého jednotlivce, zejména pokud nastanou nějaké problémy. Záznamy lze použít také při komunikaci učitelů s rodiči.

- **Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o mentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka.**

Speciální hodnotící postupy slouží k určení stupně prospěchu žáka v určité okamžiku. Tento prospěch však může být základem pro vysvědčení, tedy pro oficiální prohlášení určené okolí, zejména rodičům.

- **Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení**

Je ukazatelem, jak žáci si předchozí učivo osvojili, aby mohli efektivně zvládnout i učivo, které navazuje na předchozí znalosti a dovednosti. (Chris Kyriacou, 1996)

2 Praktická část

2.1 Cíl výzkumu, úkoly a stanovení hypotéz

Cíl výzkumu a úkoly

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit využívání typů a forem školního hodnocení, které používají učitelé na 1.stupni ZŠ.

☞ Z tohoto cíle byly následně vyvozeny dílčí úkoly výzkumu, tj.:

- 📄 Jakou formu hodnocení učitelé 1. stupně preferují v hodnocení žáka.
- 📄 Jakou formu hodnocení preferují rodiče žáka.
- ⌚ Zjistit postoje žáků na 1.stupni ZŠ k formě průběžného a závěrečného

hodnocení.

Výzkumné hypotézy

H1. Učitelé nejčastěji používají klasifikaci známkou, protože s tím mají největší zkušenosti.

H2. Rodiče nepreferují slovní hodnocení, protože s ním nemají vlastní zkušenost.

H3. Žáci považují klasifikaci známkou za nutnou formu hodnocení, protože se s jinými způsoby hodnocení nesešli.

2.2 Terén výzkumu a soubor respondentů

Popis terénu

Celé výzkumné šetření probíhalo v období leden – březen 2007 v Českých Budějovicích. Zkoumáno bylo cca šest standardních základních škol doposud vyučujících podle vzdělávacího programu Základní škola čj. 16 847/96 - 2 s platností od 1. 9. 1996/97 a to u žáků 1. až 5. třídy, tzn. celého prvního stupně, jejich třídních učitelů a nakonec rodičů .

Popis výzkumného souboru

Výzkum byl proveden na šesti školách v Českých Budějovicích. Tři ze škol bychom mohli označit za menší školy v centru krajského města, další tři představovaly velké školy pavilónového typu mimo centrum.

Počet zkoumaných respondentů: 30 učitelů vyučující na prvním stupni ve školním roce 2006/2007, 80 rodičů žáků navštěvující první ročník ve školním roce 2006/2007, 104 žáků navštěvující první ročník ve školním roce 2006/2007.

2.3 Realizace výzkumu

Výzkum byl realizován ve dvou fázích, tj. předvýzkumnou fází (pilotáží) a vlastní výzkumnou fází. Prvotní metodou pilotáže byl standardizovaný rozhovor. Výzkumný vzorek pilotáže byl volen náhodně, cca 10 učitelů vyučující první ročník ZŠ a cca 10 rodičů žáků navštěvující první ročník. Zjištěné údaje sloužily k sestavení dotazníků, neboť dotazníkové šetření bylo **základní metodou** vlastní výzkumné fáze zjišťující údaje zkoumaného vzorku žáků 3. až 5. třídy, jejich třídních učitelů a rodičů žáků navštěvující první stupeň základní školy ve školním roce 2006/2007.

Druhou metodou vlastní výzkumné části byl standardizovaný rozhovor, a to pro zkoumaný

vzorek žáků navštěvující první ročník ZŠ ve školním roce 2005/2006. Tato metoda byla volena s ohledem na věk žáků a vzhledem k individuálním zvláštěm tohoto věku.

2.3.1 Použité techniky

První technikou, kterou jsem použila byla technika dotazníku. Dotazník byl sestaven pro tři skupiny respondentů (1. dotazník – určen učitelům,

2. dotazník – určen žákům,

3. dotazník určen rodičům žáků)

Jeho součástí je jedna z položek, která využívá „techniky dokončování vět“. Objevuje se u dotazníku určeného dětem a stojí hned jako položka číslo 1.

Třetí technikou byl rozhovor.

▣ Struktura dotazníku

- použití dotazníku v diplomové práci:

Dotazník 1 (příloha 1) byl určen učitelům žáků prvního stupně (tj. 1.-5.třídy). Položky nabízely buďto konkrétní odpověď do předepsané stupnice (ne, spíše ne, nevím, spíše ano, ano), nebo kombinaci stručné odpovědi s krátkým prostorem pro dodatečné vyjádření (volné výpovědi) a poslední položka nabízela pouze možnost své výpovědi (typ otevřené otázky). Jednotlivé položky postupně rozeberu:

- Položka číslo 1

Jako nenahraditelnou formu hodnocení považují klasifikaci.

Položka sleduje, jestli učitel považuje klasifikaci jako neodmyslitelnou součást hodnocení, sloužící k větší motivaci žáka k učení, k jeho dostatečné zpětné vazbě, a konečně i jako informace pro žákovi rodiče o žákových školních výsledcích, nebo-li která vede k efektivnějšímu učení.

- Položka číslo 2

Známky plní ve vyučovacím procesu zejména:

➡ **motivační funkci**

Tato položka zjišťuje v čem vidí učitel, že známky zkvalitňují učební proces. Zda-li působí na dítě jako signál k tomu začít se učit. (např. „Už ze třetí písemky jsem dostal trojku, je na čase se začít učit, abych i na vysvědčení nedostal trojku.)

➡ **informační funkci**

Stejně jako předchozí položka zkoumá jak známky ovlivňují učební proces žáka. V tomto případě, jestli informace o známkách napomáhají i rodičům žáka dozvědět se v čem má žák mezery a případně mu pomoci k pochopení problémové látky, nebo zajistit silnější motivaci k učení.

- Položka číslo 3

Při hodnocení do známky zahrnuji:

➡ **výkon žáka**

Celá položka zjišťuje jak široký soubor žákových kvalit či nedostatků je učitel schopen společně vměstnat do jedné známky. Víme totiž jak složité je, aby výsledná známka byla celkovým obrazem kvality žákova osobního pokroku a výsledků jeho učení – tj. vědomostí, dovedností a znalostí.

První část položky je zaměřená na to, do jaké míry sám učitel zahrnuje do známky konkrétně výkon žáka.

➡ **snahu, se kterou žák k učení přistupuje**

Druhá část je zaměřená na snahu, se kterou žák k učení přistupuje. Hodnocením snahy se zvyšuje i motivace k učení, naopak pokud dítě vidí výsledek své práce jako nezdar v podobě špatné známky, nebude mít jeho snaha k učení do dlouhé trvání.

▪ Položka číslo 4

Ze seminářů či školení jsem získala(la) znalosti o používání slovního hodnocení.

Otázkou pro zavedení jiné formy hodnocení než je klasifikace je také zda-li má učitel o ní jisté informace. Mohou být získané ze školení či seminářů, které jim škola

poskytuje. Slovní forma hodnocení je již poměrně známá, přesto však sleduji, jestli třeba ještě není tak úplně v podvědomí.

- Položka číslo 5

Mám praktické zkušenosti se slovním hodnocením.

Cennou zkušeností je zavedení jiné formy hodnocení. Touto otázkou tedy zjišťuji, jestli se učitel s jinou formou hodnocení seznámil pouze teoreticky nebo ji zavedl či se ji pokoušel zavést ve svém způsobu hodnocení.

➡ **setkal(a) jsem se s pozitivním odrazem jak u žáků, tak u rodičů, využívám tedy slovní formy hodnocení.**

Položka zkoumá, zda-li případně zavedená slovní forma hodnocení přináší úspěchy, které zefektivňují učební proces. A výsledky vidí i na úspěších žáků a spokojenosti rodičů.

➡ **slovní formu hodnocení přesto nepoužívám**

Položka zjišťuje, zda-li i přes zkušební zavedení slovního hodnocení se tato forma neujala a učitel ji tedy přestal používat.

- Položka číslo 6

V případě, že slovní hodnocení nepoužíváte, uveďte z jakého důvodu.

Tato položka (typu otevřené otázky) slouží k širšímu rozvedení odpovědi na otázku proč se u nás ve školách považuje klasifikace za stálou a fungující zavedenou formu hodnocení.

Názorů je velké množství a já zde uvádím jeden z publikace Kolář, Šikulová, 2005 :
„Uvážíme-li, že slovní hodnocení je jen jednou z forem vyjádření hodnotového posudku, jde v tomto směru o přecenění možností slovního hodnocení. Zaměnit jeden způsob hodnocení za druhý není rozhodně cesta ke kvalitnímu fungování školního hodnocení jako prostředku výchovy a vzdělávání.“



Dotazník 2 (příloha 2) byl určen žákům 3., 4. a 5. třídy. Obsahuje otázky otevřené (děti mají dostatečný prostor pro odpověď), které zjišťují postoj žáka ke klasifikaci jakožto hodnotícímu procesu, vliv špatné a dobré známky a jakéhokoli hodnocení na žákovu psychiku. (můžu rozvézt). Znovu tedy rozeberu otázky jednu po druhé:

▪ Otázka číslo 1

Kdyby se ve škole nezkoušelo na známky (doplň větu)

Využití techniky nedokončené věty žáka nikam nemanipuluje, může se rozepsat a nic ho neomezuje.

- Otázka číslo 2

Máš často strach, že dostaneš špatnou známku?

Otázka zjišťuje, jestli má žák jakoukoli písemnou práci či zkoušení spojené se strachem z neúspěchu a hodnocením špatnou známku, který by potom mohl ovlivňovat soustředěnost a sebevědomí při samotném zkoušení

- Otázka číslo 3

Jsi od rodičů za špatné známky trestán? Jestli ano, jaký způsobem?

Otázka zkoumá vliv reakce rodičů na známky žáka, které mohou působit negativně.

- Otázka číslo 4

Myslíš, že by se škola obešla bez známek?

Otázka k zamyšlení, která bude jistě ovlivněna zkušeností s formou hodnocení, kterou jsou žáci hodnoceni a na kterou jsou zvyklí.

- Otázka číslo 5

Co tě těší víc, jednička do ŽK nebo pochvala od paní učitelky?

Otázka je položena proto, abychom zjistily, co je pro dítě silnější motivací, jestli známka nebo ústní vyjádření formou pochvaly, pobídnutí do další úspěšné práce...

▪ Otázka číslo 6

Myslíte, že byste se učili stejně nebo lépe než teď, kdyby jste ve škole nedostávali známky?

Další otázka k zamyšlení, která bude možná, kterou budeme sledovat podrobnější postoj žáka ke známce.

▪ Otázka číslo 7

Proč si myslíš, že se učíme? Proč se učíš ty?

Otázka zjišťuje motivaci žáky k učení.

▪ Otázka číslo 8

Těšíš se většinou na vysvědčení nebo máš spíš strach?

Otázka nám vyjadřuje postoj k sumativnímu hodnocení. Odpověď bude nejspíš bude ovlivněna školními úspěchy.



Dotazník 3 (příloha 3) byl určen rodičům žáků, byl složen z otázek převážně otevřených, zjišťuje do jaké míry jsou rodiče spokojeni s formou hodnocení, klasifikací, zda mají zkušenosti nebo alespoň informace o jiné formě hodnocení a kterou z nich považují za nejvíce efektivní.

- Otázka číslo 1

Jste spokojeni s klasifikací jako formou hodnocení, kterou je hodnoceno Vaše dítě ve škole?

- Otázka číslo 2

Slyšeli jste o slovní metodě hodnocení?

- Otázka číslo 3

Pokud ji znáte, připadá Vám jako vhodná metoda, která by mohla nahradit klasifikaci a zefektivnit? Anebo ji vnímáte jako něco doplňkového, co lze zkombinovat, ale nikoliv tím nahradit tak zažitou formu hodnocení?

- Otázka číslo 4

Myslíte, že by dítě mělo Vaše dítě dostatečně silnou motivaci k učení, kdyby nebylo ve škole klasifikováno, ale hodnoceno slovně?

- Otázka číslo 5

Myslíte si, že je vhodné žáka prvního ročníku ZŠ klasifikovat?

▣ Struktura techniky dokončování vět

- její použití v diplomové práci:

Pozn.: Tato technika byla využita jako jedna z otázek dotazníku 2 (příloha 2)

- Otázka číslo 1

Kdyby se ve škole nezkoušelo na známky (doplň větu)

▣ Struktura rozhovoru

- použití techniky v diplomové práci

Metoda rozhovoru byla použita dvakrát. Zpočátku jako již na začátku zmíněná předvýzkumná část neboli pilotáž a vlastní výzkumná fáze. Na základě pilotáže byly sestaveny dotazníky a vlastní výzkumná fáze byla provedena metodou rozhovoru pouze pro žáky 1. a 2. ročníku, které ještě nemají dostatek zkušeností a schopností se s metodou dotazníku vypořádat. Rozhovor je v tomto případě kvalitnější metodou u které bychom kromě jiného mohly ocenit bezprostřednost a bohatost odpovědí.

Výzkumná fáze metodou rozhovoru se skládala z ekvivalentů otázek, použitých v dotazníku pro žáky 3. až 5. třídy, nebudu je tedy již znovu

vypisovat.

2.4 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Výzkum byl proveden na šesti standardních základních školách, mezi kterými jsem nezjistila žádné významné rozdíly ve způsobech hodnocení žáků 1. stupně, a proto jsou konečné poznatky výzkumu vcelku podobné. Výsledky zapsané do jednoduchých tabulek tedy nebylo nutné rozepisovat pro každou školu jednotlivě.

2.4.1. Výsledky dotazníků a potvrzení jednotlivých hypotéz

H1. Učitelé nejčastěji používají klasifikaci známkou, protože s tím mají největší zkušenosti.

Výsledky **1. dotazníku** určeného učitelům nám dávají odpovědi k potvrzení či vyvrácení **H1**. Budou zapisovány do tabulky, která nabízí možnosti odpovědí (ne, spíše ne, nevím, spíše ano, ano), které byly nabídnuty a zkoumaná osoba měla zaškrtnout přijatelnou odpověď. V tabulce bude zapsán tedy procentuální výsledek sečtených odpovědí na všech šesti školách, který je výsledkem 30ti zkoumaných osob.

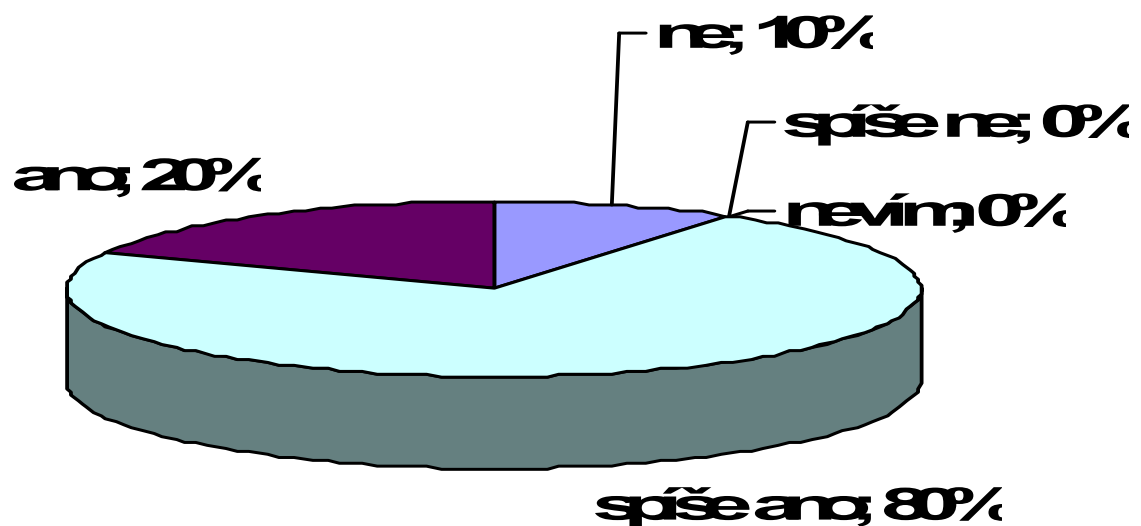
▪ Položka číslo 1

Jako nenahraditelnou formu hodnocení považují klasifikaci.

Komentář:

Za nenahraditelnou formu hodnocení považuje klasifikaci 50% učitelů. Přesněji zněla odpověď u 50% zkoumaných osob spíše ANO.

▪ Položka číslo 2

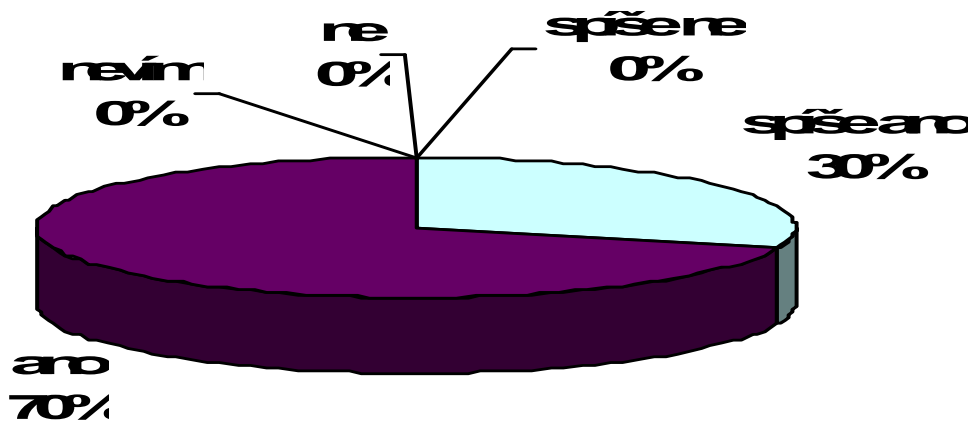


Známky plní ve vyučovacím procesu zejména:

➔ **motivační funkci**

Komentář:

Známka je pro učitele něčím, co podle něho děti motivuje k učení. Něco co jim dává cíl a co je vede k tomu, aby své snažení přizpůsobovali právě výsledkům ve formě dobrých známek. 80% učitelů odpovědělo spíše ANO a zbylých 20% ANO, z čehož můžeme usuzovat, že je známky plní velmi silnou motivační funkci.

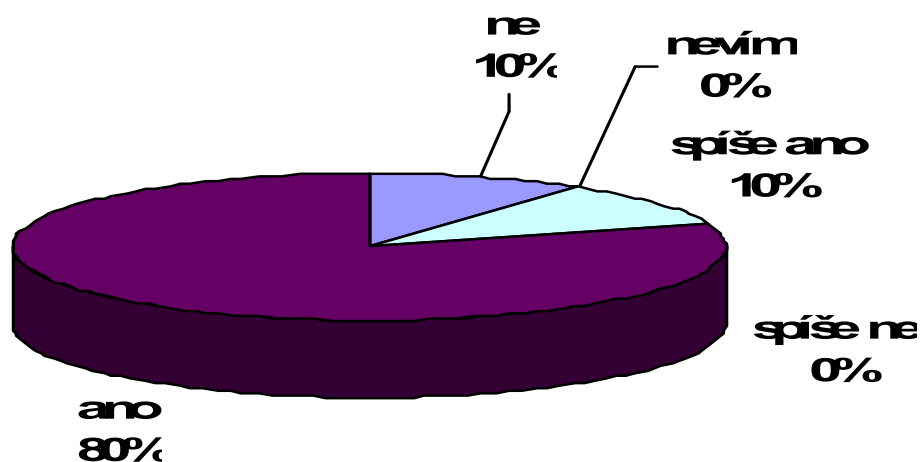


➡ informační funkci

Komentář:

Druhá funkce hodnocení vyšla podobně. To proto, že celých 100% zabraly odpovědi v úrovni kladné (tzn. ANO a spíše ANO), avšak celých 70% zkoumaných osob odpovědělo jednoznačně kladně (ANO). Učitelé tedy považují informativní funkci známky za významnou, což je poněkud v rozporu s odbornou literaturou.

- Položka číslo 3

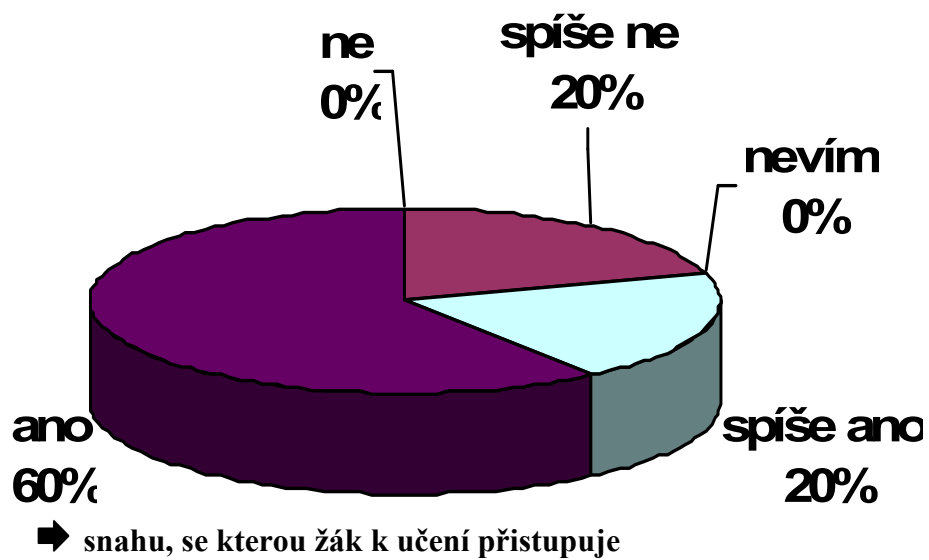


Při hodnocení do známky zahrnuji:

➡ výkon žáka

Komentář:

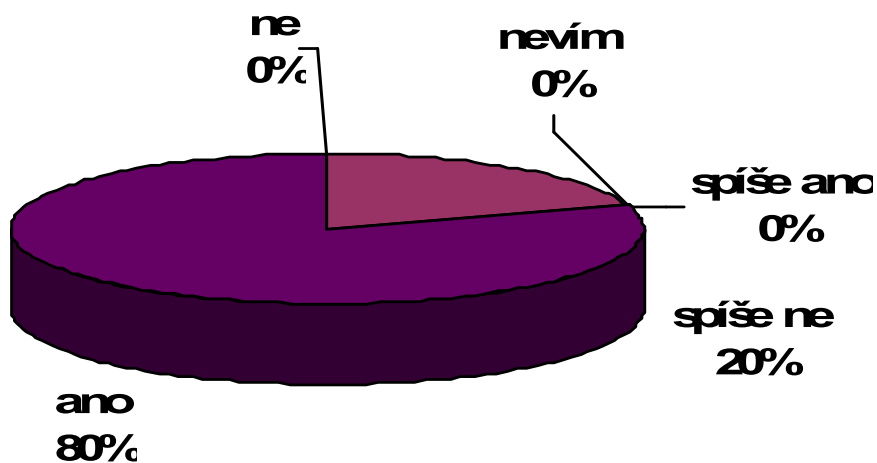
Co je schopen učitel zahrnout do známky byla otázka, která nabízela dvě odpovědi. Ta první, tedy výkon žáka se stala z 80% kladnou odpovědí. Ovšem 10% zkoumaných osob a to zejména učitelů prvních tříd, tvrdilo, že výkon žáka do hodnocení nezahrnuje, oceňují spíše posun ve vědomostech. Hodnotit výkon v první třídě nelze, neboť je ztížen trémou a menšími vyjadřovacími schopnostmi.



Komentář:

V grafu je vidět, že převládá znovu kladná odpověď, ale už pouze jen z 60%. 20% učitelů bere snahu v úvahu při hodnocení na vysvědčení při nerozhodné známce, případně snahu ocení v krátkém komentáři ke známce.

- Otázka číslo 4



Ze seminářů či školení jsem získala(la) znalosti o používání slovního hodnocení.

Komentář:

Z grafu vidíme, že 80% učitelů zaškrtno kladnou odpověď, někteří zmínili i dodatky, že vystudovali různé druhy experimentálních oborů, 20% respondentů však zatím dostatek informací nemá.

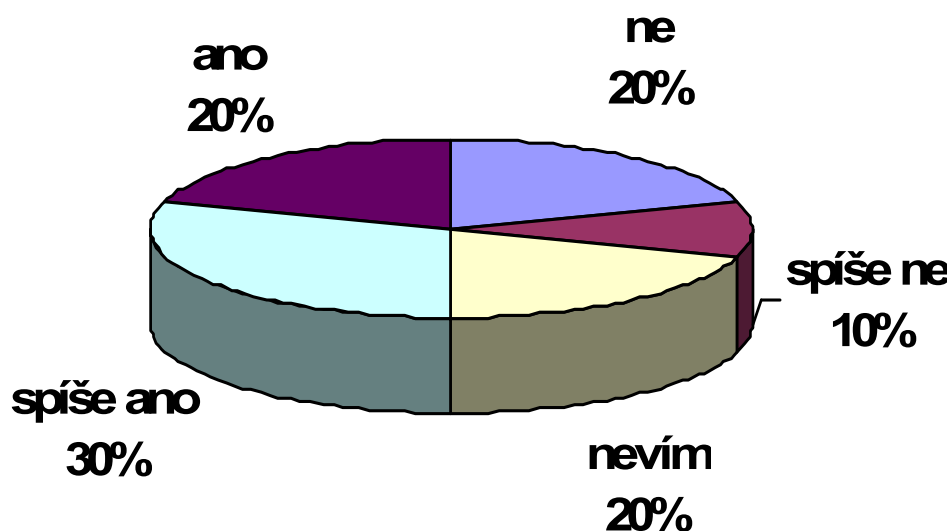
- Otázka číslo 5. (příloha 1)



Mám praktické zkušenosti se slovním hodnocením.

Komentář:

Zde znovu vidíme, že stejné procento učitelů, které získalo informace o slovním hodnocením má i praktické zkušenosti s touto formou hodnocení. Logicky i druhá strana neinformovaných tuto formu neprovozovala, tzn. U 20% respondentů zněla odpověď spíše NE.

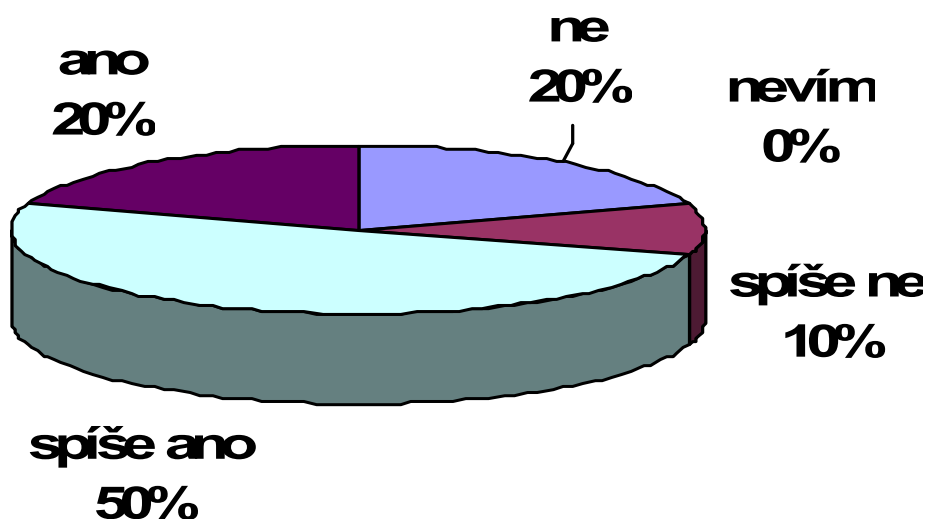


➔ setkal(a) jsem se s pozitivním odrazem jak u žáků, tak u rodičů, využívám tedy slovní formy hodnocení.

Komentář:

V této tabulce již zjišťuje, že přestože na nějakou dobu učitelé slovní hodnocení používali, jen 20% dotazovaných u této formy zůstalo a praktikují ji nadále, vzhledem k tomu, že se jim osvědčila. 30% odpovědělo sice kladně, ale přesné výsledky ukazují, že odpovědi nejsou zcela jisté. Nemohou s jistotou říci, jestli jim tento způsob vyhovuje, či jestli používají tuto formu neustále.

Celkově lze říci, že žádná z odpovědí nám neudělala jasný obraz o skutečnosti.



➡ slovní formu hodnocení přesto nepoužívám

Komentář:

Nejvyšší hodnotou je zde zaškrtnutá odpověď spíše ANO, která pokrývá hodnotu 50%. Tabulka se nám sice nepatrně pozměnila, to nejspíše z důvodů nejistoty respondentů, k jaké odpovědi se přiklonit. Zásadní kladné a záporné odpovědi byly zachovány.

- Otázka číslo 6. (příloha 1)

V případě, že slovní hodnocení nepoužíváte, uveďte z jakého důvodu.

Komentář:

Poslední otázka byla otevřená, její výsledky tedy nelze zpracovat do tabulky a proto zde

zmíním jen krátkou myšlenku, která z odpovědí vyzněla.

Učitel vnímá slovní hodnocení v mnohých případech kladně, ale „situace v Čechách je nastavena na známky, takže i přes krátkodobém zavedení nové formy nebyli žáci ani rodiče spokojeni a výsledkem bylo i zhoršení výkonu žáků.“

Jiným vysvětlením bylo přizpůsobení se školním zvyklostem, jelikož nebyla tato forma hodnocení na škole preferována.

A velmi často se objevovala odpověď, že nikdo zatím tuto formu nevyžadoval.

Závěr hypotézy (H1):

Hypotéza byla potvrzena. Při hodnocení žáků 1. stupně učitelé vyučující žáky 1. až 5. tříd ZŠ stále preferují formu kvantitativního hodnocení, tzn. Znamku vyjádřenou klasifikační stupnicí 1 – 5 a tato forma hodnocení je pro ně vyhovující. Znamka může být doplněna krátkým slovním komentářem – zdůvodněním vyjádřeným ústně.

Hlavním důvodem preference této formy – známky je z pohledu učitelů její motivační a informační funkce, kterou ji učitelé přiřazují. Téměř 92% učitelů zkoumaného vzorku se domnívá, že známka je pro žáka prvního stupně především motivací k dalšímu výkonu a rodičům žáka sdělí, jaké má jejich dítě znalosti a vědomosti, jak dítě ve škole prospívá.

Preference klasifikace také vyplývá z předmětu hodnocení, tzn. z toho, co učitelé u žáka prvního stupně hodnotí. Téměř celá část zkoumaného vzorku u žáků první až páté třídy hodnotí ve výuce výkon žáka, jehož kvalita lze vyjádřit známkou, vyjádřenou klasifikační stupnicí 1 – 5. Tzn. Kvalitu žákova výkonu lze vystihnout slovy „výborně“ - „nedostatečně“, jenž numerické vyjádření známky „sděluje“.

Do známky však také učitelé zahrnují adaptaci žáka na prostředí a jeho snahu, se kterou žák k učivu přistupuje. Avšak tyto předměty hodnocení vyjádřit známkou nelze, proto tvoří jen okrajovou část dané známky. Kvalitu adaptace a

snahy učitelé sdělují pouze krátkým slovním komentářem v ústním podáním, tzv. „odůvodněním“ dané známky.

Ze získaných údajů výzkumného šetření dále vyplývá, že v současné školní praxi je i nadále nejpoužívanější a nejpreferovanější forma hodnocení žáka prvního stupně ZŠ forma kvantitativního hodnocení – klasifikace/známkování. Tzn. výkon, adaptace a snaha žáka je hodnocena známkou vyjádřenou klasifikační stupnicí 1 - 5. Zámka je také v tomto období školní docházky učiteli doplňována slovním komentářem podávaným ústní formou.

Z odpovědí žáků získaných metodou rozhovoru, tedy zejména dětí prvních ročníků, bylo také zjištěno, že kromě známek jsou žáci ve výuce učiteli hodnoceni razítky, plusy, mínusy, hvězdičkami, popř. vykřičníkem, což je ve své podstatě také forma kvantitativního hodnocení, tzv. bodové systémy vázané na klasifikaci, neboť za určitý počet získaných „bodů - symbolů“ žák obdrží známku, většinou jedničku.

Lze tedy říci, že žáci prvního stupně jsou ve výuce průběžně hodnoceni formami kvantitativního hodnocení, tj. známkami a bodovými systémy vázanými na klasifikaci. Klasifikací jsou také hodnoceni na vysvědčení za toto období školní docházky, konkrétně známkami z jednotlivých vyučovacích předmětů.



H2. Rodiče nepreferují slovní hodnocení, protože s ním nemají vlastní zkušenost.

Výsledky z **2. dotazníku**, určené samotným žákům slouží k vyhodnocení **H2**. Byl sestaven zejména z otevřených otázek. Poskytnu tedy pouze zkrácenou formu nejčastějších odpovědí, které se v dotazníku objevovaly. Stejně otázky byly pokládány metodou rozhovoru žákům 1. a 2. třídy.

- Otázka číslo 1

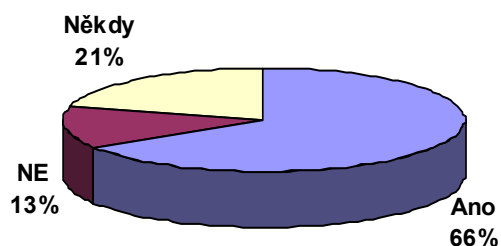
Kdyby se ve škole nezkoušelo na známky (doplň větu)

Komentář:

Žáci reagují kladně, nápad se jim líbí a myslí i za druhé, ale v klasifikaci vidí smysl, bez kterého by škola nemohla fungovat.

▪ Otázka číslo 2

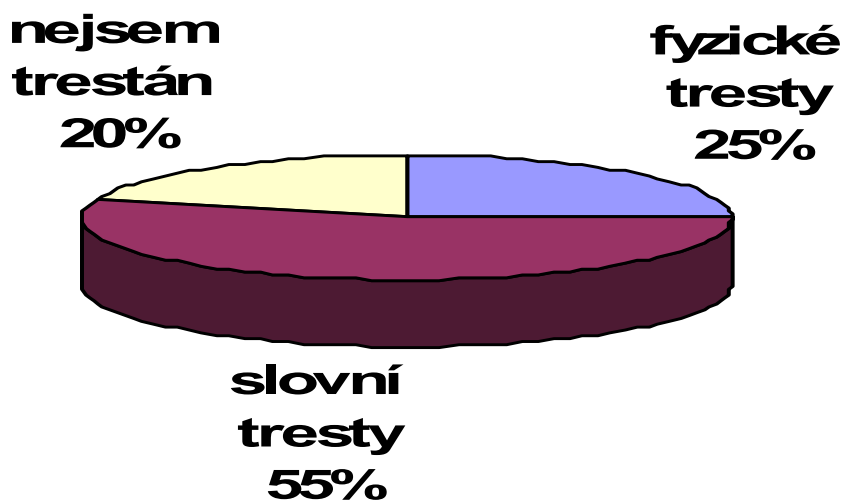
Máš často strach, že dostaneš špatnou známku?



Komentář:

Strach ze známky pocítuje větší polovina (66%) dotazovaných žáků, někdy ho vnímá 21% a zbylých 13% se nebojí díky „hodné paní učitelce“, výborným výsledkům atd.

▪ Otázka číslo 3



Jsi od rodičů za špatné známky trestán (slovně, fyzicky)? Jestli ano, jakým způsobem?

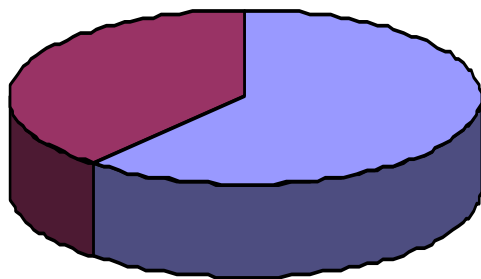
Komentář:

Rodiče ve většině případů (v 80%) na špatnou známku reagují impulsivně, okamžitým trestem, bitím dítěte nebo zákazem např. televize, PC her, „jít ven za kamarády“ apd .

V dětech tím vzbouzí strach známky rodičům sdělovat. Následně pak žáci při ocenění špatnou známkou prožívají smutek, strach, zklamání a nespokojenost.

- Otázka číslo 4

**známky
nejsou
nutné
39%**



**známky
jsou
nutné
61%**

Myslíš, že by se škola obešla bez známek?

Komentář:

Známky jsou pro žáky něčím, co dělá školu školou, stejně jako rodiče dostávají v zaměstnání výplatu, tak žáci dostávají známky. Převážná většina (86%) má názor, že známky ve škole musí být.

▪ Otázka číslo 5

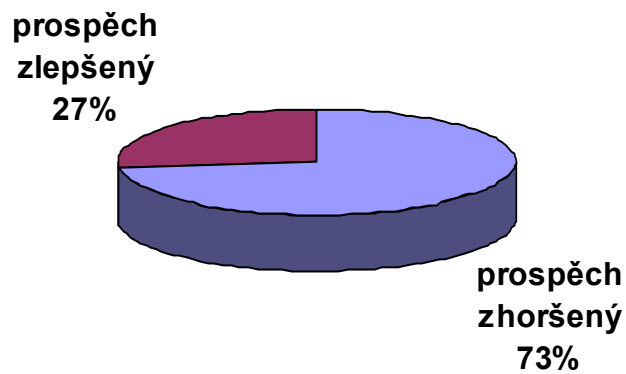
Co tě těší víc, jednička do ŽK nebo pochvala od paní učitelky?

Komentář:

Pochvala je častěji vnímána jako hezčí, cennější a neobvyklá, ale jednička plní žákovské cíle, takže je preferována jen o trochu méně než pochvala.

▪ Otázka číslo 6

Myslíte, že byste se učili stejně nebo lépe než teď, kdyby jste ve škole nedostávali známky?



Komentář:

73% žáků se domnívá, že by se jim prospěch nezlepšil, spíše zhoršil, protože by se nedonutili učit.

▪ Otázka číslo 7

Proč si myslíš, že se učíme? Proč se učíš ty?

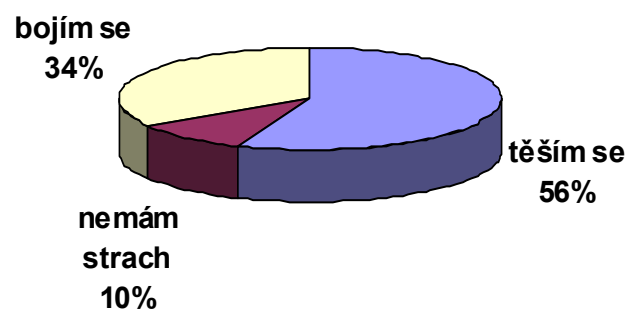
Komentář:

To, co je pro žáky základním motivačním faktorem je touha „být chytrý, hodně

toho vědět, abych si pak mohl najít dobrou práci, koupit si za peníze něco v obchodě, umět si peníze spočítat, aby mě v obchodě neošidili apod.

▪ Otázka číslo 8

Těšíš se většinou na vysvědčení nebo máš spíš strach?



Komentář:

66% se ne vysvědčení těší a nepovažují ho za stresové, spíše naopak.

Závěr hypotézy (H2):

Hypotéza byla potvrzena. Více než polovina zkoumaného vzorku žáků (konkrétně 66%) zaujímá ke klasifikaci, jako nejpoužívanější formě průběžného hodnocení, negativní postoj. Tento postoj žáci odůvodňují tím, že známka jako

taková je přísnější než razítko, známka okolí ukazuje, „jak se učím“ a žáci nechtějí, aby okolí vidělo, „jak se učím a že mi něco nejde“, protože právě na špatných známkách je vidět, že „něco neumím“. Proto si žáci přejí být ze strany učitele odměňováni pochvalou, ať už ústní nebo písemnou do žákovské knížky a nebo by chtěli být hodnoceni pouze samými jedničkami, razítky, obrázky případně hrou. Samotný proces známkování prožívá většina žáků negativně, tzn. mají strach a trému. Podnětem k tomuto strachu je právě špatná známka, je to strach z toho, že se jim daný úkol nepovede a následně budou špatnou známkou hodnoceni.

Avšak tím hlavním důvodem, proč se žáci špatných známek bojí jsou reakce rodičů na takovou známku. Protože sami rodiče ve většině případů (v 80%) na špatnou známku reagují impulsivně, okamžitým trestem, bitím dítěte nebo zákazem např. televize, PC her, „jít ven za kamarády“ apod. Následně pak žáci při ocenění špatnou známkou prožívají smutek, strach, zklamání a nespokojenost.

Zbývající procentuální část žáků zaujímá ke klasifikaci pozitivní postoj, protože známku chápou jako ukazatele úspěchu, tzn. známka ukazuje, „že nám to ve škole jde“, známka je odměna za snahu a hezká známka se žákům líbí, neboť ocenění „hezkou“ známkou žáci prožívají pozitivně, konkrétně štěstí a radost. Také reakce rodičů na hezkou jsou pozitivní a dítě za „hezkou“ známkou ocení pochvalou, případně malým dárkem nebo výletem.

Postoj žáků prvních ročníků k vysvědčení za první pololetí školní docházky, tzn. formě závěrečného hodnocení, vyjádřeného klasifikací (známkami z jednotlivých předmětů) je kladný. 66% žáků prvního stupně na vysvědčení těší.

Pozn.

Procentuální část zkoumaného vzorku žáků, kteří mají ke klasifikaci negativní postoj (60% žáků zkoumaného vzorku) nebo pozitivní postoj (40% žáků zkoumaného vzorku) odpovídá také povaze zkoumaného vzorku žáků. Z důvodu náročného zjištění objektivitu výsledků daného vzorku žáků, jsem při realizaci výzkumu v každé zkoumané třídě volila vždy dvě skupiny žáků.

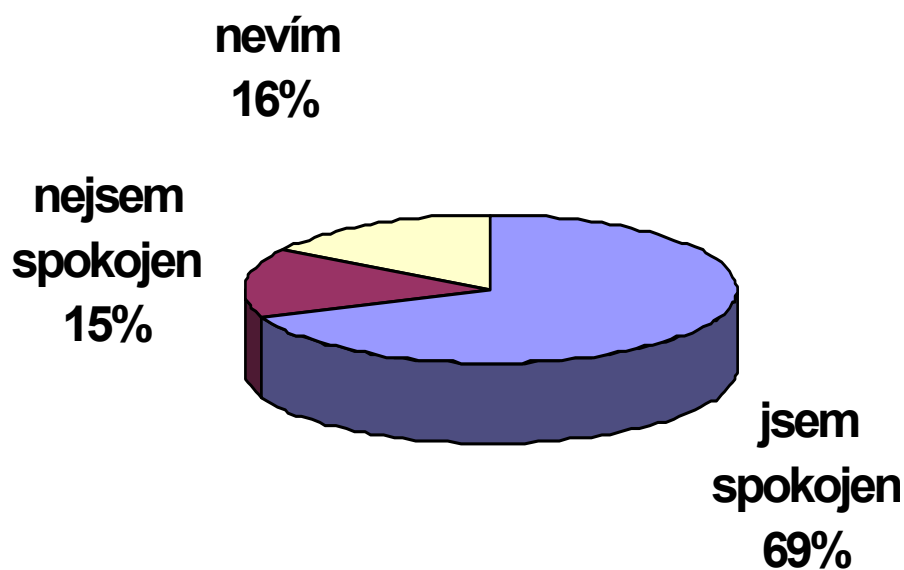
První skupinu tvořili žáci „s lepším prospěchem“ a druhou žáci „s horším prospěchem“. Obě skupiny měly vždy stejný počet žáků. Což také odpovídá zjištěným výsledkům výzkumu, jelikož i postoje žáků ke klasifikaci (jako ke způsobu hodnocení, jímž jsou žáci v prvním pololetí 1. ročníku hodnoceni) jsou téměř rovnoměrně rozloženy na dva póly – negativní, pozitivní. Přesto však ze strany žáků převažuje negativní postoj ke klasifikaci.



H3. Žáci považují klasifikaci známkou za nutnou formu hodnocení, protože se s jinými způsoby hodnocení neseťkali.

Výsledky dotazníku 3 (příloha 3), určený rodičům žáků, slouží k vyhodnocení **H3**. Mají nastínit informovanost rodičů o formách hodnocení jiných než je klasifikace o spokojenost s využíváním této časté formy a zda jim připadá vhodné používat ji i na prvním stupni ZŠ. Skládá se znovu z otevřených otázek, u kterých jsem mohla získat velkou spoustu zajímavých informací.

▪ Otázka číslo 1. (příloha 3)



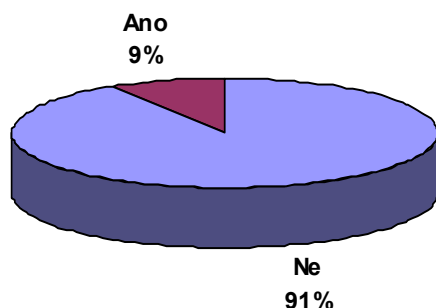
Jste spokojeni s klasifikací jako formou hodnocení, kterou je hodnoceno Vaše dítě ve škole?

Komentář:

Téměř 70% je spokojeno se způsobem hodnocení a není prý nutné ho nějak měnit. Důležitost známky vidí v její motivační funkci pro dítě a informační funkci pro ně samotné, tzn. známka tedy rodičům sdělí, jak jejich dítě ve škole prospívá, co umí nebo neumí.

- Otázka číslo 2. (příloha 3)

Slyšeli jste o slovní metodě hodnocení?



Komentář:

91% zkoumaného vzorku nemá zkušenosti s jinou formou hodnocení než je klasifikace.

- Otázka číslo 3. (příloha 3)

Pokud ji znáte, připadá Vám jako vhodná metoda, která by mohla nahradit klasifikaci a zefektivnit? Anebo ji vnímáte jako něco doplňkového, co lze

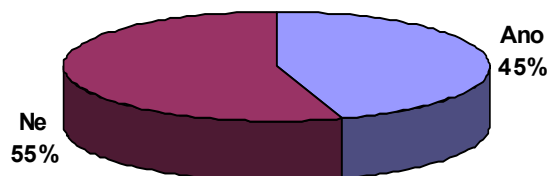
zkombinovat, ale nikoliv tím nahradit tak zažitou formu hodnocení?

Komentář:

Malé procento odpovědí mělo zástupce v rodičích žáků prvních ročníků a ve slovní formě hodnocení vidí smysl zejména u žáků 1., 2. třídy, kde by podle nich bylo možné klasifikaci zcela nahradit.

▪ Otázka číslo 4. (příloha 3)

Myslíte, že by dítě mělo Vaše dítě dostatečně silnou motivaci k učení, kdyby nebylo ve škole klasifikováno, ale hodnoceno slovně?



Komentář:

Necelá polovina připouští, že by zejména v nižších třídách mohlo být slovní hodnocení daleko citlivějším a vhodnějším. Větší část však trvá na tom, že dítě musí být připraveno na klasifikaci, kterou bude později hodnoceno ve vyšších třídách a základní škola by měla již od začátku oddělovat pravidla od školy mateřské.

▪ Otázka číslo 5. (příloha 3)

Myslíte si, že je vhodné žáka prvního ročníku ZŠ klasifikovat?

Komentář:

Reakce byly v podstatě stejné jako v předchozí otázce.

Závěr hypotézy (H3):

Hypotéza byla potvrzena. Také rodiče žáků 1. stupně ZŠ, stejně jako učitelé, preferují při hodnocení žáka 1.stupně formu kvantitativního hodnocení, tzn. Znamku vyjádřenou klasifikační stupnicí 1 – 5. Téměř 70% dotazovaného vzorku dokonce považuje za důležité dítě v tomto období školní docházky známkovat.

Důležitost známky vidí v její motivační funkci pro dítě a informační funkci pro ně samotné, tzn. známka tedy rodičům sdělí, jak jejich dítě ve škole prospívá, co umí nebo neumí. Ze získaných výpovědí rodičů také vyplývá, že známka postupně dítě připravuje na tento způsob hodnocení, který je charakteristický pro vyšší ročníky základní školy a dítě by si již od počátku školní docházky mělo na tento způsob hodnocení „zvykat“.Znamka je také charakteristický rys základní školy, na rozdíl od školy mateřské.Znamkou by také měl být žák 1. ročníku hodnocen i na vysvědčení v prvním pololetí školní docházky.

Tato preference klasifikace ze strany rodičů je také z velké části ovlivněna zkušeností rodičů s tímto způsobem hodnocení. Neboť téměř 91% zkoumaného vzorku má zkušenost pouze s klasifikací a s jiným typem hodnocení se ještě nesešlo. Zkušeností rodičů s klasifikací se v tomto

případě rozumí zjištění, že rodiče sami byli v době své školní docházky do první třídy hodnoceni známkou a nebo mají se známkou zkušenost v období školní docházky svých dětí. Zajímavé je také zjištění, že tato zkušenost s klasifikací je pozitivní, proto také klasifikace rodičům vyhovuje jako způsob hodnocení žáka prvního stupně a preferují ji.

Závěr

H1. Učitelé nejčastěji používají klasifikaci známkou, protože s tím mají největší zkušenosti.

I přesto, že naše vzdělávací soustava prochází komplexními změnami a reformou (zaváděním RVP ZV), z výsledků výzkumu je patrné, že oblast hodnocení žáka stále ještě zůstává na určitém stupni stagnace a změny v této oblasti jsou ve školské praxi jen velmi nepatrné. Klasifikace (hodnocení známkou), jako jedna z forem hodnocení žáka na prvním stupni ZŠ, je učiteli v praxi stále nejpoužívanější, a dokonce nejpreferovanější formou. Podle učitelů

tento způsob hodnocení zřejmě také vyhovuje rodičům žáka, pro něž je známka, velmi významným informačním zdrojem o prospěchu žáka ve škole, tzn. známka sdělí co žák umí, jaké má znalosti a vědomosti a jak prospívá. Avšak s tímto výsledkem bych tak nesouhlasila, neboť numerické vyjádření známky sice sdělí jak? žák prospívá (výborně, chvalitebně, dobře, apod.), ale nesdělí co?, žák umí a jaký je jeho individuální pokrok.

H2. Rodiče nepreferují slovní hodnocení, protože s ním nemají vlastní zkušenost.

Je však překvapující, že ještě doposud má známka tak silnou a neotřesitelnou pozici.

Podle 92% zkoumaného vzorku učitelů známka je pro žáka prvního stupně ZŠ základním motivačním faktorem, který především podněcuje k dalšímu výkonu a k chuti chtít se učit. Nicméně ve skutečnosti tomu tak není. Vyplývá to ze zjištěných výsledků a odpovědí žáků zkoumaného vzorku. To, co je pro žáky základním motivačním faktorem je touha „být chytrý, hodně toho vědět, abych si pak mohl najít dobrou práci, koupit si za peníze něco v obchodě, umět si peníze spočítat, aby mě v obchodě neošidili apod.“ Žáci se neučí kvůli známám, ale pro sebe. Zámka je pro ně jakési společensky dané „pravidlo“, které tady bylo, je a bude, protože ve škole platí, že za daný výkon budu známku odměněn. Např. samotní žáci prvních ročníků však nemají ponětí, co numerická hodnota známky vyjadřuje, co dané číslo znamená. Avšak ví, co známka sdělí, tzn. že „hezká“ známka rodičům řekne, že „něco umí“ a „špatná“, že něco neumí a že za „hezkou“ známku dostanou odměnu a za „špatnou“ většinou následuje trest.

H3. Žáci považují klasifikaci známkou za nutnou formu hodnocení, protože se s jinými způsoby hodnocení nesetkali.

Nedostatky známky přesně vystihly některé názory „nespokojených“ rodičů,

kterým klasifikace žáka prvního ročníku nevyhovuje a pro něž je v podstatě nedůležitá, jelikož žák se v tomto období školní docházky především adaptuje na školní prostředí. Proto zde na ukázkou uvádím výhrady rodičů ke klasifikaci:

„V prvním pololetí 1. třídy by mohlo být jen slovní hodnocení, známka dítěti nesdělí, co

se za ten půlrok ve škole naučilo.; Zámka je pro dítě v 1. třídě příliš obecná, neřekne

mu, co umí nebo naopak v čem „pokulhává“. Zámka není objektivní, neboť každý učitel

je jinak přísný a má jiné hodnoty a posuzování. Zámka je přísná a necitlivá, u dítěte

vyvolává stres a strach, což se projevuje výkonu, neboť dítě je zbrklé, „roztřepané“ a

dělá tak mnoho chyb. Zámka je neobjektivní, často záleží pouze na náladě paní

učitelky. Každá učitelka hodnotí jinak, je jinak přísná. Zámka je subjektivní názor

učitele. Nelze stejně hodnotit žáka od přírody nadaného a žáka slabšího, který byť se

snaží sebevíce, nikdy takových výkonů, jako žák nadaný, nedosáhne. Zámka také

odráží subjektivní vztah učitele k danému dítěti – jestli učitel nemá rád dítě kvůli vzhledu, chování a hyperaktivitě, nikdy toto dítě hezky nehodnotí! V některých případech může známka způsobit ztrátu motivace. Slovní hodnocení povzbuzuje dítě

k rozvíjení toho, co jej zajímá a motivuje snahu rozvíjet se i v oblasti, která mu dělá

problémy. Zámka je „suchá, stručná a málo informující“. Bez osobní konzultace

s učitelkou nejde poznat, co je pod známkou. Zámka jediným znakem úrovně školní

činnosti dítěte.“



Již samotný Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání nabízí učitelům, aby hodnocení klasifikací doplňovali hodnocením slovním, neboť to lépe dokáže postihnout individuální pokrok každého žáka a poskytnout celistvější informace o silných a slabých stránkách jeho výkonu. Umožňuje rovněž hodnotit ty aspekty vzdělávání, které dosud předmětem hodnocení nebyly a jejichž hodnocení tradičními formami nedává dobrý smysl (např. skupinovou práci). Kvalitní slovní hodnocení může být rovněž hodnotným východiskem pro rozhovor o výsledcích žáka s ním samotným a jeho rodiči.

Domnívám se však, že pro mnohé učitele bude právě hodnocení slovním hodnocením popř. hodnocení žáka jiným způsobem hodnocení než známkou, kámen úrazu. Z výsledků výzkumného šetření na realizovaného v českých Budějovicích jsem došla k zajímavému zjištění, a to, že přestože 80% dotazovaného vzorku učitelů uvedlo, že má určité znalosti o používání slovního hodnocení v praxi (ze seminářů a školení) nebo má praktické zkušenosti se slovním hodnocením a při použití této formy hodnocení se v praxi většinou setkala s pozitivním odrazem jak u žáků, tak rodičů 1. ročníků, ve své praxi tuto formu hodnocení nepoužívají.

Hlavním důvodem je zřejmě fakt, jak sami někteří učitelé uvedli, že neví „jak na to“, jak vystihnout „to podstatné“, která slova použít, jak docílit toho, aby dané slovní vyjádření bylo přesně vystihující, informativní jak pro rodiče, tak pro žáka, ale především, kde vzít „čas“ na zpracování takového hodnocení. Jako další důvod se v dotaznících objevila pasivita až negativní postoj vůči této formě hodnocení ze strany školy, což vedlo k přizpůsobení se učitele k zvyklostem školy. Z volných rozhovorů s učiteli jsem také zjistila, že podle učitelů je slovní hodnocení pro žáka v prvním pololetí prvního ročníku málo podnětné, nic neříkající, na rozdíl od známky. Souvisí to také s formou jeho podání, neboť žák v tomto období školní docházky ještě zcela dobře nedokáže číst a naopak rodiče z něj zase danou informaci prý neumí „vyčíst“. „Na známce lze hned poznat, jak na tom dítě je.“ A dále je tady otázka časové náročnosti vypracování slovního hodnocení, kterou se učitelé často brání.

Bibliografie:

BADENGRUBER, B., Portál 1994, Otevřené vyučování ve 28 krocích, Praha, ISBN 80-901954-3-1

ČÍHALOVÁ, E. MAYER, I., Agentura STROM 1997, Klasifikace a slovní hodnocení, Praha

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., Grada 2005, Hodnocení žáků, Praha

KYRIACOU, CH., Portál 1996, Klíčové dovednosti učitele, Praha, ISBN 80-7178-022-7

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. VÚP Praha 2005

PETTY, G. Portál 2002, Moderní vyučování. Praha, ISBN 80-7178-681-0

SLAVÍK, J., Portál 1999, Hodnocení v současné škol, Praha, ISBN 80-7178-262-9

STARÝ, K. Formativní hodnocení. Zpráva o mezinárodním semináři OECD. Pedagogika, 2005b, roč.55, č.4, s. 394-396

SKALKOVÁ, PROCHÁZKOVÁ, SPN 1971, Aktivita žáků ve vyučování, Praha

PASCH, M. a kol., Portál 1998, Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem, Praha

PRŮCHA, J., Portál 1997, Moderní pedagogika. Praha, ISBN 80-7178-170-3

SCHIMUNEK, F., Portál 1994, Slovní hodnocení žáků. Praha, ISBN 80-85282-91-7.

Seznam příloh:

- 2) Příloha 1 – Dotazník pro učitele žáků 1. stupně
- 3) Příloha 2 – Dotazník pro žáky 1. stupně
- 5) Příloha 3 – Dotazník pro rodiče žáků 1. stupně