

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra pedagogiky a psychologie

**SLOVNÍ HODNOCENÍ NA II. STUPNI  
ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

**(Diplomová práce)**

**Verbal assessment at the second stage of primary  
schools**

Autorka diplomové práce : Petra Kubešová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Renata Jandová

Datum odevzdání: 27. 6. 2008 v Českých Budějovicích

## **Anotace**

Cílem mé diplomové práce bylo zaměřením se na vztahy mezi tradiční klasifikací a nově proklamovaným slovním hodnocením. Nejprve jsem popsala základní kritéria, funkce, typy a specifika školního hodnocení a následně jsem se zabývala přiblížením základních atributů, které sebou slovní hodnocení přináší. Nezůstala neopomenuta ani nová pedagogická reforma, poukazující na důležitost slovního hodnocení, v souvislosti se zavedením klíčových kompetencí. Snažila jsem se přiblížit současné názory a pohledy rodičů, učitelů a dětí na význam obecného hodnocení v konfrontaci s názory na hodnocení slovní.

V praktické části jsem se prostřednictvím dotazníku zaměřila na názory a informovanost učitelů II. stupně základních škol na slovní hodnocení. Pedagogové byli tázáni, zda působí na škole uplatňující již slovní hodnocení, považují-li slovní hodnocení za účelnější formu hodnocení než je klasifikace, do jaké míry byli o slovním hodnocení informováni ze strany školství nebo zda se domnívají, že slovní hodnocení může přispět ke zlepšení výkonu žáka. Zajímalo mě také v případě možnosti druh hodnocení, který by pedagog volil podle svého osobního přesvědčení. Všechny názory byly prostřednictvím statistické metody vyhodnoceny a graficky znázorněny.

## **Annotation**

The target of my dissertation was to get a closer look at relations between the traditional classification and newly proclaimed verbal evaluation. First of all I have described the basic criteria, types and specifics of the common school classification and consequently I have considered an approximation of basic attributes, which are brought along with the verbal evaluation. Left out has not been even the new pedagogical reform, which shows the importance of the verbal evaluation with regards to implementation of key competences. My target was to approximate current opinions and insight of parents, teachers and students on the meaning of the common classification in confrontation to opinions regarding the verbal evaluation.

In practice, by the means of the questionnaire, I have focused on opinions and awareness of teachers at the II. stage of elementary schools regarding the verbal evaluation. Pedagogues were asked what is the effect of the applied verbal evaluation, if they consider it as more efficient type of an evaluation than is the classification, how thoroughly were they informed by the national educational system regarding the verbal evaluation and if they believe that the verbal evaluation can contribute to improvement of the student's performance. I was also interested to know, what kind of evaluation the pedagogue would choose from his own confidence, if he could make the choice. All opinions were evaluated by the means of the statistic method and diagrammatized.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Slovní hodnocení na II. stupni ZŠ vypracovala samostatně a použila jsem jen pramenů, které cituji a uvádím v příložené bibliografii.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 27. dubna 2008

.....  
Kubešová Petra

## **Poděkování**

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Renatě Jandové za spolupráci, odborné vedení a doplňující komentáře, které mi poskytla při vypracování této diplomové práce.

Dále mé poděkování patří zástupci ředitele Základní školy Londýnské v Praze Mgr. Jiřímu Trundovi za jeho vlídné přijetí, odbornou konzultaci a poskytnutí materiálů o dané problematice.

# Obsah

<b>1. ÚVOD</b> .....	8
<b>2. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	9
2.1 Vymezení pojmu školní hodnocení .....	9
2.2 Vývoj hodnocení.....	10
2.2.1 Známkování v České republice.....	11
2.3 Specifika školního hodnocení .....	14
2.4 Funkce školního hodnocení .....	15
2.4.1 Motivační funkce hodnocení .....	16
2.4.2 Výchovná funkce hodnocení .....	16
2.4.3 Informativní funkce hodnocení.....	16
2.4.4 Regulativní funkce hodnocení .....	18
2.4.5 Prognostická funkce hodnocení .....	18
2.4.6 Diferenciační funkce hodnocení .....	19
2.5 Typy hodnocení .....	19
2.5.1 Portfoliové hodnocení.....	22
2.5.2 Sebehodnocení .....	23
2.6 Význam hodnocení pro žáka, rodiče a učitele .....	24
2.6.1 Význam hodnocení pro žáka.....	24
2.6.2 Význam hodnocení pro rodiče.....	26
2.6.3 Význam hodnocení pro učitele .....	27
2.7 Význam evaluace a autoevaluace ve škole .....	28
2.7.1 Pedagogická evaluace .....	28
2.7.2 Autoevaluace .....	29
2.8 Rámcový vzdělávací program – přístup k hodnocení žáků .....	32
2.9 Subjektivní zdroje chyb při hodnocení .....	33
2.10 Klasifikace – kvantitativní hodnocení .....	35
2.11 Slovní hodnocení – kvalitativní hodnocení .....	37
2.11.1 Historie slovního hodnocení v ČR.....	37
2.11.2 Hlavní zásady slovního hodnocení .....	37
2.11.3 Fáze slovního hodnocení .....	39

2.11.4 Formulace slovního hodnocení.....	40
2.11.5 Pochvala v rámci slovního hodnocení .....	43
2.11.6 Pozitiva i problémy slovního hodnocení .....	44
2.11.7 Jak postupovat při slovním hodnocení.....	45
2.12 Slovní hodnocení versus klasifikace.....	46
2.12.1 Názory učitelů na známku či slovní hodnocení.....	46
2.12.2 Názory rodičů na známku či slovní hodnocení.....	48
2.12.3 Názory žáků na známku či slovní hodnocení .....	48
<b>3. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>49</b>
3.1 Kvantitativní výzkum .....	49
3.2 Cíl výzkumu.....	49
3.3 Hypotézy .....	50
3.4 Popis výzkumu.....	50
3.5 Výběrový vzorek.....	51
3.5.1 Popis výběrového vzorku.....	54
3.6 Prezentace výsledků dotazníku .....	58
3.7 Vyhodnocení výsledků dotazníku.....	77
<b>4. ZÁVĚR .....</b>	<b>83</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>85</b>
<b>PŘÍLOHY</b>	

# 1. ÚVOD

Nezbytnou součástí výchovně vzdělávacího procesu probíhajícího ve škole je hodnocení žáků, které je velmi složité a pro učitele znamená jednu z nejnáročnějších částí jejich pedagogické práce. Tradiční podoba hodnocení v současné době bývá stále častěji kritizována a význam hodnocení překračuje pouhé udělení známky. V současnosti se stále více zdůrazňuje potřeba hodnotit žáka v jeho cestách při vzdělání a nabídnout rady, jak své výsledky zlepšit prostřednictvím slovního hodnocení. Častěji zaznívají názory, proklamující širší využívání slovního hodnocení nad klasifikací, která přestává odpovídat potřebám moderního vzdělání. Proto jsem se ve své diplomové práci zaměřila na přiblížení pedagogického hodnocení se zaměřením na základní kritéria, zásady, postupy a formulace související se slovním hodnocením.

V teoretické části jsem se nejprve zabývala vymezením pojmu hodnocení a následně jsem představila obecný vývoj školního hodnocení se zaměřením na naši zemi. Tento přehled nám podává informace, jak bylo z hlediska minulosti v jednotlivých časových etapách ke známce přistupováno a kde se nacházejí počátky, dnes tak zdůrazňovaného slovního hodnocení. Nechybí ani výčet základních funkcí a typů hodnocení s uvedením nejčastěji dopouštěných subjektivních chyb. Opomenuta není ani současná kurikulární reforma, která zdůrazňuje nový přístup k hodnocení, s akcentem na slovní hodnocení, které v následujících kapitolách nejen vymezují z hlediska historie, zásad, postupů, správných formulací, ale uvedeny jsou též názory učitelů, rodičů a konfrontace vzhledem k tradiční klasifikaci.

V praktické části diplomové práce jsem se zaměřila na názory současných pedagogů vůči slovnímu hodnocení, na jejich informovanost a celkový přístup k této alternativní možnosti hodnocení, neboť se domnívám, že na nich záleží, zda tato nová forma hodnocení nalezne své opodstatnění i u široké veřejnosti. Formou standardizovaného dotazníku jsem zjišťovala názory respondentů, ale zajímala mě i jejich orientace v oblasti slovního hodnocení. Výzkum byl proveden na čtyřech základních školách v České republice a respondenty byli pedagogové II. stupně. Na začátku výzkumu jsem si stanovila hypotézy, které byly následně dokazovány.



## 2. TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Vymezení pojmu „školní hodnocení“

Školní hodnocení se v současné moderní společnosti stává velmi aktuálním tématem v oblasti školství a je spjato s existencí každé školy. Čím dál častěji si uvědomujeme, že známkování a hodnocení žáka by nemělo být podceňováno, neboť se podle mého názoru jedná o velmi důležitou součást správného fungování vztahu škola – žák – učitel – rodič. Pokud se však zamyslíme nad samotným termínem „školní hodnocení“, není už tak lehké správně definovat a vymežit tento termín. Nabízím proto definici, která by měla plně vystihnout a uvést nás do problematiky školního hodnocení.

*„Pro řízení, ovlivňování a usměrňování činností žáků používá učitel celou řadu prostředků. Hodnocení žáků – jejich výkonů, činností, chování – je jeden ze základních, velmi účinných prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat složité a pro žáky značně náročné učební činnosti. Hodnocení je tedy neoddělitelnou součástí činností učitele a činností žáků ve škole.“* (Kolář, Šikulová, 2005: 15) V Pedagogickém slovníku kolektivu autorů Jana Průchy, Evy Walterové a Jiřího Mareše se význam hodnocení pojí s širším a novějším termínem pedagogická evaluace, který se stal jedním z nejfrekventovanějších v pedagogické teorii i praxi. *„Ve vědecké terminologii má „evaluace“ obecně význam „hodnocení“. V pedagogice znamená zjišťování, porovnání a vysvětlování dat charakterizující stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávacího systému, pro strategie plánování jeho rozvoje, priorit aj. Opírá se o rozsáhlou vědeckou základnu.→ edukometrie→efektivnost vzdělávání→IEA“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995: 146 - 147).

Školním hodnocením se zabývala již v minulosti řada autorů, kteří se snažili tento pojem co nejvýstižněji definovat a poukázat na určité funkce, které by mělo hodnocení ve škole splňovat. Z knihy Hodnocení žáků od Zdeňka Koláře a Renaty Šikulové uvádím pro zajímavost od několika autorů vymezení pojmu školní hodnocení: *„Školní*

*hodnocení – „Všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“ (Slavík, 1999: 23 – 24. in. Kolář, Šikulová, 2005: 16) „Hodnocení – „Proces stálého poznávání a posuzování žáka jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků.“ (Velikanič, 1973: 156 – 157. in. Kolář, Šikulová, 2005: 16) „Hodnocení vymezujeme jako „ každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka.“ (Tuček, 1966: 5. in. Kolář, Šikulová, 2005: 16) „Hodnocení – systematický proces, 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.“ (Pasch a kol.,1998: 104. in. Kolář, Šikulová, 2005: 16) Pokud provedeme konfrontaci staršího vymezení pojmu hodnocení s nově stanovenými aspekty, nabýváme pocitu, že hodnocení žáků bylo dříve vnímáno méně objektivně než je tomu dnes. Zastávám názor, že každý člověk, tedy i učitel, není neomylný a hodnotit vlastnosti někoho jen na základě kontaktu mezi žákem a učitelem ve škole není možné. Dnes je vypracována řada modelů usilujících v hodnocení o mnohem větší přesnost, spravedlnost, výstižnost a nabízejících další možnosti zlepšení. Názory učitelů nejsou vnímány tak striktně, jako tomu bylo dříve a žáci mají možnost vyjádřit se ke svým výkonům, což může podpořit jejich osobní míru zodpovědnosti ke škole.*

## **2.2 Vývoj hodnocení**

Jaký byl původní význam známky? Kdy a kde se známka poprvé začala používat? Jak se postupně proměňovala její podoba až do současnosti? Co bylo její prvotní funkcí? Nad těmito a jinými základními otázkami, které si můžeme položit ve vztahu k známce, se pokusíme nyní podívat v souvislosti s odbornou literaturou.

*„Pojem „známka/ censura“ se pro používání ve škole rozšířil až později. Označoval původně státně-politický úřad – censor měl rozdělovat římské občany podle jejich původu, majetku a mravního postoje na stav občanů, jezdců a senátorů.“ (Ziegenspeck, 2002: 20)*

Známka bývá nejen z hlediska minulosti, ale i současnosti ve škole přednostně vyjadřována prostřednictvím čísel a odkaz na tuto korelaci můžeme nalézt v historii.

Parametr pro vytvoření známky byl dříve dán pořadím žáka ve třídě. Určujícími kritérii pro řazení žáků na příslušnou třídní pozici byla konfrontace majetku a ovládnutí naučené látky. Ve třídě mělo každé místo svoji vlastní hodnotu a žákům bylo přiděleno podle osobního rozhodnutí učitele. Postupem doby bylo však stále více vyžadováno nalezení pevnějších měřítek pro posouzení výkonu žáka a známka vyjádřená číslem, byla tehdy nově objevená myšlenka. Počet hodnotících stupňů se v průběhu historického vývoje měnil, ale známka v číselné podobě si podržela svoji podobu a místo. V polovině 19. století existovala tříbodová stupnice (nadprůměr, průměr, podprůměr) a hodnocení se mohlo lišit v jednotlivých regionech. Výsledná známka měla být konzultována a rozmyšlena s ostatními pedagogy. Účelem známky bylo nejen vyjádřit úroveň znalostí, ale vystihnout i charakter žáka. Na základě stanovené známky žák prožíval buď zklamání nebo naopak radost ze svého výkonu. Mohl posoudit sám sebe, své schopnosti, pečlivost přípravy a výsledky. „*Na začátku 20. století se v některých zemích uplatnily varianty známkovací škály. Předepisuje se dvojí hodnocení, známky z mravů a známky pro výkon. Čtyřstupňové škály pro „chování“ (I = velmi chvályhodné, II = hodné chvály, III = ne zcela dokonalé, IV = velmi neuspokojivé) odpovídala sedmistupňová škála pro ostatní předměty.*“ (Ziegenspeck, 2002: 22)

### **2.2.1 Známkování v České republice**

Po všeobecném seznámení s vývojem známky ve světě se nyní zaměříme na počátky a postupné úpravy hodnocení v českých zemích. Zámka u nás prošla složitými procesy proměn, vypovídajícími o míře důležitosti, která byla na známku kladena v minulosti a neztratila svoji odpovědnost ani v současnosti. Dnes se ale spíše zamýšlíme nad tím, jak zlepšit a zároveň více zpřesnit informace, které by nám hodnocení mělo poskytovat.

Poznatky Jana Slavíka v knize K problému známkování ve škole ukazují, že stálejší podobu si získalo školní hodnocení v jezuitských školách v průběhu 16. a zejména 17. století.

Za vlády Marie Terezie pak získal školní systém hodnocení pevnější pravidla a nabyl státní normy. „*Klasifikovalo se čtyřmi stupni: návštěva školy (velmi pilná, pilná, nestálá, řídká), mravy (velmi dobré, dobré, prostřední, školnímu řádu neodpovídající),*

*prospěch v jednotlivých předmětech (velmi dobrý, dobrý, prostřední, slabý).“*  
(Ziegenspeck, 2002: 27)

Prospěch s vyznamenáním mohl žák, jehož nadpoloviční počet známek se rovnal stupni „velmi dobrý“, žádná známka nebyla na stupni „prostředním“ nebo horším. Pokud měl žák na konci roku více než tři známky na stupni „prostředním“ neprospěl, byl nucen příslušný ročník opakovat. V polovině 19. století došlo ke změnám v hodnocení. Z klasifikace byl vyřazen čtvrtý stupeň známkování, zvláště byla hodnocena píle žáka a do celkového hodnocení se promítala klasifikace z partikulárních dovedností např. krasopis. Zde je patrné odlišení od současnosti, kdy se hodnotí podle jednotlivých předmětů, což dříve nebylo možné. Vedle klasifikace byly do katalogu zapisovány slovní charakteristiky prospěchu a tudíž jsme si mohli přečíst jakých výkonů žák dosahoval. Stanovení platných norem v rámci školního hodnocení se váže k roku 1905, kdy klasifikace a vysvědčení jsou upraveny vyučovacím řádem měšťanských a obecných škol a klasifikace jsou prováděny čtvrtletně za jednotlivé vyučovací předměty. Celkový prospěch byl závislý na osobním a jednostranném posouzení učitele, ale v ostatních oblastech jako mravy, vnější úprava písemných prací a píle se na hodnocení podílelo více vyučujících hlasováním na učitelské konferenci. Klasifikační stupnice zůstala pětibodová. Zda žák postoupil do vyššího ročníku bylo závislé na rozhodnutí učitelské porady, kde se rozhodnutí neodvíjelo jen podle známek. (Ziegenspeck, 2002)

V roce 1948 vychází jedinečná poválečná odborná publikace *Zkoušení a známkování* věnovaná tématu školní hodnocení, kde autor konstatuje: *„Třebaže zkoušky trvají od nepamětna, neuspokojují nás a je proti nim mnoho námitek. Nejsou objektivní a spravedlivé. Při zkouškách zpravidla vyniknou žáci, kteří mají dobrou paměť, kdežto žáci mysliví a bystří, avšak slabší paměť, mívají někdy výsledky horší. Nejcennější výsledek vyučování, tj. schopnost využít poznatků při řešení praktických úkolů, zpravidla se vůbec nezkouší anebo se ani nedá zkoušeti.“* (Ziegenspeck, 2002: 28) Z textu je patrné, že už před více než šedesáti lety pedagogové poukazovali na nepřesné a zkreslující informace, které známka může o výkonu žáka přinášet. V polovině padesátých let 19. století dochází ke sjednocení klasifikačních předpisů pro všechny

stupně a typy škol. Teoretické studie a zamyšlení nad problémem školního hodnocení se objevují v 70. – 80. letech. Úvahy poukazují na neobjektivní hodnocení učitelů a s tím spojenou demotivovanost k získávání nových poznatků ze strany žáka. Konsekvence, která vzešla z těchto procesů byla orientována na přesnější popis výkonů, spjatých s jednotlivými stupni známek a důraz byl kladen na vztah mezi klasifikací a cíli vyučování. Objevují se i první zmínky o uplatnění žákova sebehodnocení. Poprvé se patrně začíná uvažovat o jedné ze složek současného slovního hodnocení.

Velká změna přichází v roce 1993, kdy je možno hodnotit žáka na základní škole od první do deváté třídy prostřednictvím slovního hodnocení, pokud u něj byla prokázána porucha učení. O možnost využít změny hodnocení musí požádat žákovi zákonní zástupci a o použití slovního hodnocení rozhoduje ředitel školy. (Ziegenspeck, 2002) K využití širšího způsobu slovního hodnocení byl v roce 1993 vydán Pokyn MŠMT ČR pro žáky 1. – 3. ročníku základní školy. O využití slovního hodnocení rozhoduje učitel, za souhlasu vedení školy a zástupců všech žáků, u kterých se slovní hodnocení bude využívat. Pro použití alternativních způsobů hodnocení ve vyšších ročnících byl vydán zvláštní Pokyn MŠMT ČR z roku 1994. Od začátku 90. let v kritickém centru pozornosti vedle sebe stojí a stávají se řadou nejrůznějších témat klasifikace a slovní hodnocení. Pedagogové se zamýšlejí nad aspekty, které přinášejí obě formy hodnocení, snaží se proniknout k jádru této problematiky a vydáváním odborných příruček se snaží přiblížit výhody a negativa, která sebou přinášejí oba způsoby hodnocení. (Ziegenspeck, 2002). Dnešní hodnocení výsledků vzdělání žáků se řídí § 51 až § 53 školského zákona a vyhláškou o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. (*viz. příloha č. 1*)

Odborné studie ukazují, že výrazný zájem o slovní hodnocení na začátku byl postupně vystřídán postupným nezájmem ze strany učitelů, rodičů a návratem k tradičním formám hodnocení - klasifikace. Domnívám se však, že v posledních letech v souvislosti se ŠVP otázka slovního hodnocení znovu nabývá na své důležitosti. Přípravenost učitelů, jak ukazuje sama praxe, je však nízká. Jádrem problému můžeme spatřovat, jak v osobním neztotožnění se s tímto druhem hodnocení, tak v časové náročnosti. Důležité je si položit otázku, zda nemůže takovéto hodnocení více ublížit,

nežli danému žákovi pomoci. Vyvarujme se již předešlé situace s „výstupním hodnocením“, kdy vyhláška MŠMT vydala základní osnovu, ale přesto zde zůstala řada nejasností, které se nepodařilo vyřešit ani doplňujícími informacemi vydanými na poslední chvíli.

Závěrem lze tedy říci, že známkování v podobě čísla stále převažuje v mnoha zemích, i když se ví o nedostacích, které sebou tradiční forma klasifikace přináší. Slovní hodnocení se stále více dostává do podvědomí pedagogické veřejnosti a nezbyvá než věřit, že postupně přinášené pedagogické výzkumy více objasní nebo propojí obě formy školního hodnocení.

## **2.3 Specifika školního hodnocení**

*„Hodnocení žáků ve vyučování je také jediné hodnocení v životě člověka, které je ve své podstatě systematické.“* (Pasch, 1998: 104. in. Kolář, Šikulová, 2005: 16) Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků, je důležitou součástí výchovné a vzdělávací práce školy. Aby však hodnocení mělo správný účinek na vyučovací proces a bylo přínosem pro rozvíjení potencialit žáka, mělo by vycházet z objektivního posouzení dosažených znalostí, formulovaných v rámcově vzdělávacím programu školy v oblasti jednotlivých vyučovacích předmětů. Hodnocení musí být srozumitelné a mělo by být prováděné systematicky. Učitelé by měli vycházet z předem stanovených požadavků, s nimiž je žák seznámen a pak pravidelně a organizovaně sbírat informace o výkonu žáka. Žák má právo vědět, jakým způsobem a na základě jakých kritérií bude hodnocen.

*„Specifičnost hodnocení žáků ve vyučování je dána také tím, co hodnotíme a kdy hodnocení provádíme.“* (Kolář, Šikulová, 2005: 17) Hodnotit bychom měli nejen výsledky žákovy práce, ale i celkový přístup - řešení problémů, práce s informačními zdroji, tvořivost, iniciativu, úroveň a prezentace výstupu a celkové zapojení do hodiny, či spolupráci s ostatními vrstevníky. Jedním ze specificky důležitých úkolů školy je naučit žáka se učit. Hodnocení učitele prostřednictvím obecně uznávaných kritérií, může napomoci ke zlepšení této dovednosti. Nutnost hodnotit žáky samo o sobě

představuje další specifický parametr hodnocení. Učitel sděluje žákovi, jakého výkonu dosáhl a zároveň ho motivuje, ať už pochvalou za příznivý výkon, nebo poukazuje na nedostatečné výsledky a posiluje tak u žáka sociální učení.

*„Další specifičností školního hodnocení je jeho velký podíl na utváření psychických stránek osobnosti každého žáka.“* (Kolář, Šikulová, 2005: 19) Dotýká se žákovy sebevědomí, motivuje ke zlepšení výkonu, výrazně se podílí na postavení žáka v rámci třídního kolektivu a ovlivňuje jeho působení ve společnosti. Velmi často se může stát zdrojem konfliktů mezi žákem a rodiči. Dlouhodobější neúspěch může vést u žáků ke kompenzaci úspěchů ve volnočasových aktivitách, ale bohužel často se žák začne realizovat v oblastech, které spadají do sféry asociální nebo antisociální. Specifika školního hodnocení v souvislosti s duševními procesy člověka jsou též provázána s učitelovým pojetím výuky. Organizace vyučovací hodiny, plán vyučování, spolupráce, pomůcky, koherence vyučování s realitou, to vše působí na žáka a má vliv na jeho vykazované výsledky, které jsou následně podle patřičných norem ohodnoceny. Důležité je zdůraznit, že prostřednictvím hodnocení dosažených výsledků u žáků, hodnotí učitel i svoji kvalitu pedagogické práce. Učitel může prostřednictvím hodnocení reflektovat svoji práci, uvědomit si např. zda volí dostatečně pestré a vhodné metody, k co možná nejlepšímu dosažení stanovených cílů. Zda umí identifikovat silné a slabé stránky každého žáka a realizovat tak výuku, co nejefektivněji. Záleží samozřejmě také na tom, nakolik pojmá učitel proces vyučování jako kooperaci mezi žákem a učitelem.

## **2.4 Funkce školního hodnocení**

*„Hodnocení v životě člověka slouží různým cílům, nebo-li plní různé funkce. Jaké úkoly plní školní hodnocení v práci učitele? Co vše může učitel prostřednictvím hodnocení výkonů žáků ovlivnit? A co učitel může záměrně hodnocením sledovat? Jaké informace přináší hodnocení žákům samotným a jaký význam má pro žákovy rodiče?“* (Kolář, Šikulová, 2005: 44) Pokud nahlédneme do odborné literatury zjistíme, že názory autorů na funkčnost hodnocení se do určité míry odlišují. Kritéria podle kterých bychom mohli vymezit účel známky nejsou jednoznačně stanovena. Uvádím proto šest funkcí, která považuji za fundamentální a domnívám se, že by učitelem neměly být opomíjeny.

### **2.4.1 Motivační funkce hodnocení**

Žáka by především hodnocení mělo motivovat ke zlepšení a zvýšení výkonu. Hodnotící aktivity mohou být pro žáka pobídkou pro zlepšení učebních výsledků, které povedou k uspokojení potřeby být úspěšný. Zároveň nevhodně užitá hodnocení způsobí u žáka negativní dopad, projevující se nechutí k další činnosti v rámci předmětu, který vyučuje učitel, jež takové hodnocení vytvořil, anebo zaujme žák celkově otrávený přístup ke škole jako celku. (Kolář, Šikulová, 2005)

Tato funkce je považována za nejsilnější v procesu vyučování, neboť se nejvýrazněji dotýká emocionální stránky osobnosti. Nejsilnějším emocionálním impulsem je snaha chtít získávat nové vědomosti, chtít se vzdělávat a tímto směrem by se měla ubírat motivace žáka. Pro učitele je důležité si uvědomit, že motivační funkce nevzniká automaticky. Některá hodnocení vnímá žák jako důležitá, některá naopak jsou pro něj pomíjivá, ale osobní prožitek nemusí vést k větším učebním snahám. Důležité je zjistit, kdy hodnocení působí motivačně a pro žáka znamená změnu jeho postojů a přístupů.

### **2.4.2 Výchovná funkce hodnocení**

Výchovná funkce hodnocení by měla u žáka podporovat rozvoj pozitivních vlastností jako např. připravenost, poctivost, vytrvalost, svědomitost. Vhodným hodnocením můžeme u žáka ovlivňovat sebevědomí, vlastní zájem o získání nových informací, ale zároveň nevhodně zvoleným přístupem a slovy, můžeme naopak narušit dětskou osobnost. (Kolář, Šikulová, 2005)

### **2.4.3 Informativní funkce hodnocení**

Hodnocení má poskytnout žákovi zpětnou vazbu o jeho výkonu, o pokroku a o prospěchu. Umožňuje hodnocenému porovnat svůj výkon s očekávaným standardem, informuje ho o úspěších a nedostacích a mělo by i ukázat, jak nedostatky odstranit a zlepšit svoji práci. Hodnocení je pro žáka informací a momentem, kdy zjistí nakolik



splnil/ nesplnil předepsanou normu. Kontrolní hodnotu může mít však i pro inspekční orgány, učitele nebo rodiče. Dosaženou vědomostní úroveň můžeme u žáka zjistit prostřednictvím diagnostických a evaluačních metod jako např. test, písemná práce, různé formy zkoušení, žákovské projekty, dotazníky, rozhovory. Získané informace pak učitel předává žákovi, rodičům, aby se mohli společně s vyučujícím podílet na zlepšení školních výsledků. Nalezení příčiny, za nichž k chybám dochází, aktivní přístup ze strany žáka i rodičů a uplatnění vhodné metody řešení, k tomuto všemu by měly získané informace posloužit.

Často jsou však informace (jenž by měli vést k řešení a nápravě nedostatků) předávané žákovi nesrozumitelné. Cíl, ke kterému vyučující směřuje, je pro žáka velkou neznámou. Důležité je, aby učitel zvolil přijatelný způsob komunikace mezi ním a žákem. Záleží také na povaze učitele, nakolik si uvědomuje důležitost předávaných informací, neboť on je ten hlavní zprostředkovatel, který by měl rozhovor začít a přesvědčit se o srozumitelnosti předaných informací.

*„Informačně chudé se stává hodnocen v situaci, kdy učitel pouze jednoznačně formuluje známku bez příslušného komentáře. Aby učitelovo hodnocení mělo pro žáka skutečně informační hodnotu, měl by učitel provádět obsahovou analýzu výkonu. Obsahová analýza znamená, že učitel žákovi sdělí informaci, o zvládnutí učební látky, ve srovnání s požadovanou normou.“* (Kolář, Šikulová, 2005: 48) Smyslem hodnocení je zjistit, kde má žák nedostatky, proč k chybám dochází, včas odhalit příčiny neúspěchu, vhodně poradit např. ve zlepšení či změně pracovního postupu a motivovat k dalším efektivním činnostem. Každý dobrý učitel by se měl však zamyslet nad tím, zda tyto předpoklady hodnocení dokáže lépe vyjádřit známka či slovní hodnocení? Opravdu je to známka, která může zkvalitnit vztahy mezi učitelem a žákem, které jsou důležité pro celkové vzdělávání? Nebo vhodně zvolená slova, která jsou adresována pedagogem přímo žákovi, dokáží efektivněji naplnit informativní funkci hodnocení a zároveň tak získat žákovi důvěru či respekt ve vztahu k učiteli?

#### **2.4.4 Regulativní funkce hodnocení**

Učitel má možnost prostřednictvím hodnocení u žáka regulovat učební výsledky, domácí přípravu a činnosti probíhající v průběhu vyučování. Na základě zpětné vazby ať už od žáků, nebo i v rámci ověřování získaných vědomostí, může učitel regulovat tempo výkladu, sílu hlasu, přístup ke třídě. Hodnocení též reguluje učební činnost u žáka. Regulativní funkce plní zároveň i funkci výchovnou. Žák na základě získaných informací od učitele, může regulovat své další kroky (možnost zlepšení dosavadních výsledků) a ovlivňovat své budoucí vzdělání. Záleží také na individuálním přístupu každého z žáků, jak se získanými informacemi ohledně svého prospěchu bude nadále pracovat.

Regulace studijní činnosti prostřednictvím známky však bývá často zpochybňována, protože pokud žák dostane za určité znalosti známku, málokdy se k probrané látce vrací sám, aby si ji doplnil či zopakoval a svůj neúspěch tak kompenzuje znalostmi v jiné kapitole. (Kolář, Šikulová, 2005) Pozitivnější přínos by nám však podle mého názoru mohlo přinést slovní hodnocení, kdy učitel provede analýzu učení a žákovi navrhnou vhodné metody, které by měl zvolit při dalším učení. Nejenže tak podpoříme jednu z důležitých funkcí školy – umět se učit, ale zároveň by tak byla plnohodnotně naplněna regulativní funkce.

#### **2.4.5 Prognostická funkce hodnocení**

Hodnocení může plnit významně i funkci prognostickou a předpovědět další studijní perspektivu žáka. Děje se tak na základě dlouhodobějšího sledování jednotlivých výkonů, kdy lze rozpoznat možnosti žáka a pomoci mu při rozhodování ohledně volby povolání a dalších studií. Zde je pak prognostická funkce velmi důležitá, neboť může zabránit pozdějším neúspěchům a zklamáním.

## 2.4.6 Diferenciační funkce hodnocení

Jedna z dalších možných funkcí hodnocení je diferenciační. Žáky můžeme rozdělit podle jejich učebních výkonů do stejnorodých skupin. Daná skupina se vyznačuje určitým tempem, učebním stylem, učitel pak může využít přiměřeného a co nevhodnějšího učebního postupu, vhodných úloh, které žáky rozvíjí.

Ráda bych však upozornila na nevhodné využití diferenciační funkce, kterou jsem sama zažila ve svém okolí. Žáci jsou rozděleni na studijní/nestudijní třídy a podle toho učitelé zaměřují i další výuku. Toto rozdělení znamená i perspektivu pro jejich další vzdělávání. Mnozí zastánci této funkce hodnocení si ale neuvědomují, že žáci nestudijní skupiny nemají možnost se nijak výrazně zlepšit, koho požádat o radu, kým se inspirovat. Osobně považuji za neúčelné takto žáky rozlišovat, vždyť děti se neustále vyvíjí a nikdo nemůže předem vědět, jaké změny nastanou u žáka za čtyři roky, kdy si např. bude volit své další studijní cesty.

## 2.5 Typy hodnocení

Základním východiskem pro hodnocení je nejen zjištění dosažené úrovně znalostí ze strany žáka, ale i vytvoření „zpětné vazby“, čili informace o průběhu, předání vědomostí a pochopení výsledku. Různé typy hodnocení nám umožňují porovnat výkon žáka ve vztahu k ostatním, srovnání výsledků minulých se současnými a celkové posouzení žákova osobního vývoje. Musíme si však uvědomit, že k získání srozumitelných závěrů podávajících informace o zvládnutí učiva, je možné využít různé druhy hodnocení. Na pedagogy záleží, jaký postup zvolí, aby co nejvíce odpovídal záměrům a cílům, ať už konkrétní výuky vyučovaného předmětu nebo v souvislosti s konkrétní osobou.

Uvádím proto přehled různých typů hodnocení nabízené odbornou literaturou a rozdělené podle vybraných hledisek ze strany jednotlivých autorů. B. Kosová rozlišuje hodnocení podle zdroje hodnocení na „*hodnocení vnější (heteronomní) – zdroj*

*hodnocení objektu leží mimo a hodnocení vnitřní (autonomní) – zdrojem hodnocení je objekt sám.*“ (Kolář, Šikulová, 2005: 31)

Posoudit výkony žáků můžeme i na základě vztahové normy. K dispozici máme „*hodnocení sociálně normované, ve kterém jsou porovnávány výkony hodnoceného žáka s výkony ostatních členů třídy a individuálně normované, ve kterém je výkon žáka porovnáván vzhledem k jeho předcházejícím výkonům.*““ (Slavík, 1999: 60. in. Kolář, Šikulová, 2005: 31) V knize Hodnocení žáků s odvoláním na J. Slavíka je upozorňováno, že hodnocení podle sociální normy představuje pro žáka psychickou zátěž, hlavně tam, kde je činnost zaměřena na výkon a úspěch. Používání individuální vztahové normy je dobré pro žáky, kteří se vymykají průměru, nebo naopak u žáků velmi slabých. Po praktické stránce mohou být oba druhy hodnocení komplementární.

Mezi další typy hodnocení patří např. „*kriteriální hodnocení – hodnocení jednotlivých výkonů odpovídajících tomu, zda byl konkrétní popis výkonu (kritérium) splněn, bez ohledu jakých výsledků dosáhli ostatní.*“ (Kolář, Šikulová, 2005: 32) Hodnocení, které je pak primárně určeno žákovi se nazývá *formativní hodnocení*. „*Žákům poskytuje zpětnou vazbu, zaměřuje se na odhalování chyb, obtíží a nedostatků v práci. Nabízí radu a poučení zaměřené na zlepšení budoucích výkonů.*“ (Kolář, Šikulová, 2005: 32)

Pro úplnost uvádím i další druhy hodnocení, se kterými jsem se seznámila prostřednictvím knihy Hodnocení žáků od Zdeňka Koláře a Renaty Šikulové a na základě rozhovoru s Mgr. J. Trundou zástupcem ředitele ZŠ Londýnské. Porovnávali výsledky žáků navzájem, jedná se o *hodnocení normativní* (např. při hodnocení slohových prací). Výkon je poměřován s výkony ostatních žáků ve třídě. Normativní hodnocení může způsobit, že známky z různých škol nejsou vzájemně srovnatelné. *Finální hodnocení* slouží k posouzení výkonů žáků za určité období, nejčastěji na konci školního roku. Poskytnout informace o učebních potížích žáka nám může *hodnocení průběžné*. Uplatňuje se při hodnocení dílčích výsledků a výkonů žáka. *Diagnostické hodnocení* se zaměřuje na včasné zjištění potíží při vzdělávání. Při formálním hodnocení (test, zkoušení) je žák předem informován o průběhu jeho konání a učivo si

může předem zopakovat. Naopak při *neformálním hodnocení* je pozorován výkon žáka např. mimo školu (školní výlet) nebo v rámci činnosti ve třídě.

Hodnocení ve škole můžeme dále rozlišovat i podle toho, kdo ho provádí a to na *interní a externí*. Interní hodnocení provádějí sami učitelé na rozdíl od externího, které je prováděno buďto návštěvou školního inspektora nebo hospitací učitelů z jedné školy. Za pozitiva interního hodnocení můžeme považovat do jisté míry jednoduchost a snazší dostupnost. Nevýhodou je větší možnost subjektivního zkreslení a určitou roli může hrát i oblíbenost dotyčné osoby, přestože dobrý učitel by se měl umět rozhodovat na základě svého vlastního svědomí, nikoli dobré či špatné pověsti žáka. *Závěrečné hodnocení* je prováděno většinou na konci výuky, tedy v pololetí a na konci školní roku, popřípadě po skončení pracovního programu. Žák je ohodnocen stupněm prospěchu. *Kvalitativní hodnocení* je nejčastěji představováno slovním hodnocením, zatímco pokud si učitel zvolí pro vyjádření učebního výsledku, či znalostí známku, máme tím na mysli *hodnocení kvantitativní*.

Tam, kde je hodnocena situace blízká životu, praktická dovednost, výstup přibližující se realitě života a nikoli umělá školní situace se jedná o *hodnocení autentické*, které by mělo být stále častěji součástí moderní školy. Typickými příklady je hodnocení napsaného dopisu, sestaveného rozpočtu výletu, konkrétního výrobku. *Portfoliové hodnocení* je komplexní formou hodnocení, sestavované z produktů vytvořených žákem. Dalším netradičním typem je *hodnocení vrstevnické*, kdy žák je hodnocen jiným žákem. Prostřednictvím vrstevnického hodnocení si žák rozvíjí dovednost formulovat své myšlenky, naslouchat řeči spolužáků, spolupracovat s ostatními, učit se kriticky myslet, vyhledávat informace, bez nichž by hodnocení nemohl provádět, samostatně vyvozovat závěry do budoucna a řadu dalších aspektů. Vzájemné hodnocení však vyžaduje vysokou profesionální úroveň učitele, aby splňovalo svůj efektivní výsledek. Jedna z možností jak podporovat samostatnost a nezávislost žáka na učiteli, přispívající k autentickému rozvoji osobnosti, spočívá ve využívání *sebehodnocení* žáků. Žáci hodnotí sami sebe bez ohledu na výkony spolužáků a učí se tak odhalovat své chyby a analyzovat příčiny. „*Autonomní hodnocení – „ předpokladem autonomního hodnocení je předcházející pedagogická práce s formativním hodnocením, na jehož základě se žáci*

*učí postupně posuzovat svoji práci. K tomuto hodnocení využívají prvků portfolia, využívají schůzek menších skupin a celé třídy, kde učitel vytváří podmínky pro to, aby se žák učil sebehodnocení, učil se hodnotit práci spolužáků a měl příležitost se vyjádřit i k práci učitele a k vyučování.“ (Kolář, Šikulová, 2005: 34 )*

Nelze opomenout fakt, kdy v rámci každé školy by měla být vymezena jasná pravidla o způsobech hodnocení (klasifikace, slovní hodnocení, kombinace obou způsobů) ve vztahu k jednotlivým stupňům, daným ročníkům a konkrétním předmětům. Rodiče i žáci by měli být informováni o možnostech hodnocení, ale i způsobech, kterými lze ovlivnit dosahující výsledky. Způsob hodnocení by pak měl odpovídat jednotlivým klíčovými kompetencím, které jsou stanoveny nově zavedeným rámcově vzdělávacím programem.

### **2.5.1 Portfoliové hodnocení**

Dlouhodobé shromažďování informací o vzdělání a výsledcích žákovské práce během školního hodnocení zaznamenává pedagogické portfolio. Představuje jednu z možných alternativ jak k hodnocení přistupovat, ale v České republice zatím není příliš využíváno. „*Portfoliovým hodnocením se rozumí hodnocení na základě souboru různých produktů vytvořených žákem a dalších záznamů o dítěti (různé typy výrobků, exponátů, písemných prací, sešitů, pracovních listů, uměleckých děl).*“ (Kolář, Šikulová, 2005: 33) Žákovské portfolio zachycuje soubor uspořádaných vybraných materiálů, vznikajících během učení žáků a zachycující vývoj žákovy práce. Není cílem učení žáků, ale prostředkem k němu.

V praxi se můžeme setkat s různými způsoby uspořádání, třídění a práce s materiály, které bývají do portfolia řazeny. Portfolio mívá nejčastěji podobu šanonu označených jménem či jinou značkou a sem žáci od první třídy vkládají své výtvarné, písemné, literární práce a veškeré výrobky, které žáci během školní docházky vytvoří. Materiály mohou být členěny i podle oblastí RVP ZV, nebo klíčových kompetencí. Žáci nejprve do portfolia řadí všechny své práce, ať zdařilé, či nepovedené. Za několik měsíců se s pedagogem k pracím vrátí a společně nad nimi přemýšlí. Diskuze s žáky probíhá nad

tím, v čem se zlepšili, co bylo příčinou jejich neúspěchů a co je zaujalo. Žáci jsou vedeni k tomu, aby se učili hodnotit svoji vlastní práci. Důležité je zdůraznit, že žákovské portfolio rozvíjí kompetence k sebereflexi a sebezpozorování. Žáci se sami rozhodují jaké práce zůstanou v šanonu zařazeny a zde se dostáváme k již zmíněnému sebehodnocení. „Žáci si po dohodě s vyučujícím mohou do svého portfolia zařazovat i osobní záznamy, fotografie, záznamy o úspěších v mimoškolní činnosti. Dokumentování žákova pokroku přispívá k udržení jeho vnitřní motivace.“ (Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání, 2005: 76)

## 2.5.2 Sebehodnocení

Sebehodnocení je významná kompetence, kterou žák nabývá v procesu vývoje a výchovy, vedoucí k posílení sebeúcty a sebevědomí. „*Sebehodnocení - lze chápat jako formativní či kriteriální, které je výchovným prostředkem neformálního charakteru a zaměřuje se jak na průběh, tak na výsledek školní práce.*“ (Sebehodnocení žáků, 2008-[on/line]) Cílem sebehodnocení je, aby žák získal schopnost vidět sám sebe a své vlastní výkony seberealisticky. Dokázal samostatně zhodnotit svoji práci a vyvozovat zpětný pohled a závěry pro budoucnost.

Mezi základní funkce z hlediska obecného hodnocení, podporuje sebehodnocení funkci informativní a formativní. Prostřednictvím funkce informativní si žák uvědomuje výsledky, kterých dosáhl v procesu učení a formativní funkce přispívá k uvědomění si pozitivních vlastností a podněcuje žáka k dalšímu poznávání. Na sebehodnocení mohou působit jak vnější, tak vnitřní činitelé. Mezi vnitřní činitele řadíme rodinné prostředí, vztah mezi učitelem a žákem, konkrétní vyučovaný předmět a za vnější činitele považujeme zkušenost žáka s úspěchem či nezdarem, vztah žáka k učiteli, třídní vztahy. (Sebehodnocení žáků, 2008--[on/line]-volná citace)

Školním sebehodnocením rozumíme osobní objektivní vyjádření toho, jak si člověk sám sebe váží, cení, jaké mínění má sám o sobě, o svých hodnotách, schopnostech, o své činnosti. Sebehodnocení se může uskutečňovat nejen ústně, ale např. i prostřednictvím sebehodnotících listů, které připraví učitel pro žáky. Někdy se sebehodnocení může

provádět po 2-3 měsících, v pololetí nebo na konci školního roku. (viz. příloha č. 2, 3, 4, 5) Tentýž list může vyplnit vyučující a ten pak slouží nejen ke komparaci názorů mezi ním a žakovým stanoviskem, ale i jako podklad k pololetnímu slovnímu hodnocení, kdy učitel zjišťuje, nakolik se žák v následujících měsících zlepšil či pohoršil (viz. příloha č. 6, 7) V současnosti zatím sebehodnocení není příliš využíváno. Učitelé mají většinou nechuť sebehodnocení se žáky realizovat.

## **2.6 Význam hodnocení pro žáka, rodiče a učitele**

Funkce hodnocení bývá často interpretována v rámci společnosti a ve vztahu k osobám učitel – žák - rodič velmi rozdílně. Měli bychom se zkusit zamyslet, zda výpovědní hodnota čísel v podobě známky, je chápána u všech osob, jichž se dotýká stejným způsobem a plní tak základní informativní, výchovnou a nebo diferenciací funkci.

### **2.6.1 Význam hodnocení pro žáka**

Známka by měla pro žáka znamenat informaci o splnění jeho povinností ve vztahu ke škole nebo v souvislosti se stanovenou normou. Problém však spatřuji již na samém začátku v pětibodové stupnici. Jak vtěsnat do čísel přípravu na vyučování, snaživost a zájem o výuku, komunikaci s učitelem a celkovou korelaci získaných poznatků? Jedna z nejdůležitějších funkcí, které by měla známka splňovat je i zpětná vazba, podněcující ke zlepšení či dalšímu rozvíjení vědomostí.

Prvním adresátem známky se stává žák prvního stupně, který nahlíží na známku jako prostředek určité sympatie ze strany učitele a projevu jeho „lásky“. Pokud na vysvědčení napíšeme velkou číslici (známku) např. 2 můžeme u některých jedinců vyvolat tíseň, nezájem a dovolím si tvrdit i určitý „odpor“ k získávání dalších poznatků, neboť takto malé děti jsou mnohem více citlivé a mají vyšší míru prožitku. Přechod z MŠ do ZŠ znamená v životě člověka velký zlom a děti, které jsou do této doby zvyklé na slovní sdělení ohledně úspěšnosti plnění základních dovedností, dokážou jen těžko pochopit, co vše známka zahrnuje. Kde je pak obsažena konkrétní odpověď, na co by se měl žák zaměřit, více procvičovat, nebo naopak, kde jsou jeho výsledky vynikající a



zasluhuje tedy po právu pochvalu, která bude současně motivací pro další přístup k učivu? Nebylo by přeci jen lepší aspoň u takto malých dětí zvolit slovní formu hodnocení?

*„V rámci vývojové psychologie musíme zohlednit, že žák zpravidla při hledání realistického sebeposouzení a identity srovnává své známky se známkami svých spolužáků. Zatímco mezi 9. a 13. rokem života žák uznává známku jako objektivní zachycení výkonu, v průběhu puberty se tato víra na základě subjektivního prožívání sebe sama a subjektivního sebepozorování ztrácí. Týká se to zvláště případů, kdy se žák setkává s učiteli, pro které je posouzení výkonu spíše kázeňským a motivačním prostředkem. Žáci pak vnímají známkování spíše jako mocenský nástroj, nikoliv jako užitečný prostředek k navození diskuse a nabídce pomoci.“ (Ziegenspeck, 2002: 35)*

Se zvláštním významem klasifikace se pak setkáme v 9.ročníku na základní škole, nebo při maturitní zkoušce, kdy známka rozhoduje o dalším průběhu studia, což vede žáky, na které je kladen v rodině velký psychický tlak, ke krátkodobému snažení. Na některých školách totiž stále platí, čím lepší průměr, tím větší šance na přijetí a v lepším případě možnost dostání se bez absolvování přijímacích zkoušek. Bohužel bez ohledu na důležitost vedle sebe stojí předměty hlavní (matematika, český jazyk..), tak předměty výchovné. S nadhodnoceným průměrem a přeceněním znalostí se žákovi na nové škole bohužel stejně nedaří a mnohdy tak musí změnit své další studijní cesty, ať už přechodem na méně náročnější obor či odstoupením ze školy.

V současnosti se hodně zamýšlíme nad smyslem a výstižností klasifikace oproti slovnímu hodnocení. Velkým přínosem by bylo aspoň zpočátku zavést slovní hodnocení na I. stupni ZŠ, kde má učitel méně dětí a větší prostor pro zaměření se na konkrétní osobu žáka. U vyšších tříd však v rámci slovního hodnocení spatřuji problém, neboť učitel má ve svém spektru mnohem více žáků, časově a obsahově náročnější přípravu na vyučovací hodiny. Představím-li si, kolik stovek hodnocení by musel učitel provádět při uzavírání známek, dovoluji si tvrdit, že naše současné školství na to není připraveno. Učitelé podle mého názoru nejsou ani dostatečně informováni, co by funkční slovní

hodnocení mělo splňovat, ať už z hlediska gramatického či jiných aspektů (sběr dat, osobní/ neosobní tón) a pro žáky by bylo spíše více přínosné nikoli kontraproduktivní.

Vím, že existují školy např. ZŠ Londýnská, kde se slovní hodnocení provádí po celou dobu studia na základní škole, ale zde si troufám říci, že existuje dlouhodobě zcela jiný systém, který je potřeba prožít a vyzkoušet si osobně. Možnost na vlastní oči vidět to, co pro řadu učitelů znamená prozatím nepřekonatelnou hranici.

## 2.6.2 Význam hodnocení pro rodiče

Nyní se pojděme podívat a zamyslet, co vše znamená hodnocení pro rodiče. Nakolik ovlivňuje vztah mezi rodinou a dítětem? Který druh hodnocení je preferován rodiči více a z jakého důvodu.

*„Známka je specifickou informací nejen pro žáky, nýbrž i pro rodiče, popř. zákonné zástupce. Rodiče mají nárok na pravidelné informace o chování a výkonu svého dítěte. Je jim tak dána možnost konkretizovat výchovná opatření. Můžeme tedy o známkách hovořit jako o důležitém spojovacím článku mezi rodinou a školou. Srovnávání známek v rámci určitého časového úseku rodičům umožňuje vytvořit si představu o školním vývoji svého dítěte.“ (Ziegenspeck, 2002: 39)*

Převaha rodičů, kteří se přiklání k tradiční klasifikaci je stále velmi zřetelná. Často můžeme slyšet, že rodina nemá o problematice slovního hodnocení dostatečné informace. Není to však jen pouhá výmluva a lenost odpoutat se od zavedené tradice? Nebylo by na čase, aby pohodlnost byla vystřídána účelností? Rodiče dětí, které jsou ve škole hodnoceny slovně, si tuto formu hodnocení pochvalují. O vědomostech, znalostech, chování neinformuje pouze známka, ale mají možnost se dozvědět, jaký je celkový přístup jejich dítěte ke školní práci a na které oblasti by bylo potřeba se více zaměřit. Klady slovního hodnocení rodiče spatřují v možnosti dalšího zlepšení oproti minulým ročníkům. Aníž by si to rodina uvědomovala známka bývá často méně srozumitelná a chybně interpretovaná.

Strach, úzkost, nervozita, radost jsou pocity, které mohou v rodičích vyvolat známky jejich dětí. Ovlivněny jsou jak vztahy rodičů k dítěti, tak k učiteli, ale i celkový přístup ke škole. Mnohdy známky vedou rodiče k nepřiměřeným reakcím (nadávky, zákazy), v těžších případech nastupuje fyzické násilí. Rodiče vnímají neúspěch jako celkové selhání jedince v životě. Místo zaujetí aktivního přístupu vedoucího ke zlepšení, bývá vnímána známka jako nositelka rodinné cti.

Přístup rodičů k hodnocení je ve společnosti odlišný, stejně jako názory na druh školního hodnocení. Pokud zůstaneme u klasifikace, pak jsou nutně potřebná doprovodná slova učitele, jinak se známka stane pouze nic neříkajícím číslem a můžeme si pod ní představit podprůměrného, avšak pilného žáka či chytrého lenocha.

### **2.6.3 Význam hodnocení pro učitele**

Zatím jsme si uvedli význam hodnocení pro žáka a jeho rodiče, kdy se jedná o sdělení ohledně dosažených výkonů, jeho akceptování a zároveň nastínění budoucího zaktivizování. *„Pro učitele význam hodnocení nezahrnuje pouze dvě dimenze (na jedné straně výkon žáka – na druhé straně známka), nýbrž je vícevrstevný a představuje možnost sebekriticky zaujmout stanovisko k odvedené práci“ (Ziegenspeck 2002: 39)*

Výsledný výkon žáka je ovlivněn ze strany učitele vyučovacími metodami, učebními styly, motivací a celkovým přístupem k danému předmětu. Prostřednictvím žáků učitel vidí do jaké míry se mu daří předávat informace a zda využitím vhodné motivace a komunikace mezi žákem a rodiči dochází ke zlepšení. Učitel může zpětně posoudit kvalitu své práce a má možnost na svém pedagogickém působení neustále pracovat.

Ze strany veřejnosti je známkování vnímáno jako činnost, která je pro učitele příjemná, zábavná, na kterou se zkrátka těší. Opak je však pravdou. Spravedlivý učitel si uvědomuje zodpovědnost, kterou sebou známky přinášejí. Zámka v podvědomí veřejnosti znamená úspěšnost žáka, mentální zralost, přístup rodiny a okolí, to zda žák bude kárán, či chválen. Není to však trochu více přehnané vnímání čísla?

Problém je spatřován už v pětibodové stupnici, která má vyjádřit žákovy znalosti, připravenost a schopnost využívat své poznatky. Přesto však někteří učitelé by klasifikaci za slovní hodnocení nevyměnili. Názory nejsou samozřejmě jednotné. Známkující učitelky uvádějí jednotné posouzení vědomostí, slovní hodnocení považují pro žáka a rodiče za nesrozumitelné, negativem je i velká časová náročnost. Naopak slovně hodnotící učitelé si nemůžou vynachválit tuto formu hodnocení, která je mnohem výstižnější a objektivnější. Umožňuje totiž lépe postihnout celkový přístup žáka k učivu a přináší přesné informace o konkrétních možnostech zlepšení. Časová náročnost je kompenzována přínosem, které má slovní hodnocení pro děti. Srozumitelnost hodnocení ať už pro žáka nebo rodiče závisí na důkladném vysvětlení tohoto přístupu a určitá míra přijetí je dána i zvykem.

## **2.7 Význam evaluace a autoevaluace ve škole**

V současnosti se v oblasti školství stávají často proklamovaným tématem pojmy evaluace a autoevaluace. V praxi však zůstávají pro řadu vyučujících tyto termíny stále nejasné. Důsledkem bude nejednotná česká terminologie, ale i malá existence publikací, seznamující nás s těmito novými procesy, jenž jsou pro budoucí zkvalitnění práce školy velmi důležité.

### **2.7.1 Pedagogická evaluace**

Termín evaluace je českém jazyce poměrně nový a v současné pedagogické teorii a praxi velmi frekventovaný. Slovo přešlo z latiny do angličtiny a anglický termín pro evaluaci zní evaluation a obecně se překládá jako ocenění, vyhodnocení, hodnocení. Evaluace bývá definována jako „*Systematické zkoumání a sledování určitého předmětu či jevu*“ nebo „*Zjišťování, porovnání a vysvětlování dat charakterizující stav, kvalitu, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému.*“ (Autoevaluace ve škole, 2005-[online])

Evaluaci lze rozdělit podle toho, kdo hodnocení provádí na vnější a vnitřní. Vnější forma evaluace bývá prováděna inspekcí, zřizovatelem školy a v zahraničí si evaluaci nechávají dělat rodiče dětí. Naopak vnitřní forma evaluace je součástí autoevaluace škol, kterou si provádí škola sama, proto, aby se mohla zlepšovat. Mezi nejčastější metody evaluace používané v ČR se řadí:

*rozběr běžných písemností a produktů žáků*

*rozběr veřejných vystoupení žáků včetně jejich audio a videozáznamů*

*hospitace*

*rozběr pedagogické a další dokumentace*

*rozhovor s žáky, učiteli, rodiči a dalšími sociálními partnery školy*

*rozběr ocenění, stížností, ohlasů v médiích, hodnocení školy jinými subjekty*

*dotazníky, ankety, sociometrická šetření, výzkumy*

*analýza hodnocení (klasifikace)*

*komerční srovnávací testy (Kalibro, Scio aj.)*

*srovnávací testy připravované a zadávané ve spolupráci s jinými školami*

*vlastní (školní, ředitelské) písemné práce, testy*

*rozběr úspěšnosti žáků v soutěžích, přehlídkách, olympiádách apod.*

*rozběr úspěšnosti žáků při přijímacím řízení na střední nebo vysoké školy*

*rozběr příčin neúspěchu žáků (opakujících ročník, se zhoršením prospěchu aj.)*

*modelové situace, sociodrama, problémové úlohy zadávané skupinám*

(S paní učitelkou skeptickou na téma evaluace a autoevaluace, 2006-[online])

## **2.7.2 Autoevaluace**

*„Pod pojmem autoevaluace rozumíme systematicky připravené a plánovité hodnocení, směřující podle předem stanovených kritérií k předem stanoveným cílům“ (Roupec, 1997: 5-6) Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělání vymezuje autoevaluaci jako vlastní plánovitou hodnotící činnost s pravidelně se opakujícími aktivitami, která je zaměřena na hodnocení práce školy, za účelem zajištění kvality vzdělávání v rámci realizovaného programu.*

S autoevaluací se dnes nejčastěji můžeme setkat v souvislosti se školou, pro niž znamená kontrolní mechanismus vypovídající o kvalitách její práce. Škola prostřednictvím autoevaluace získává zpětnou vazbu o splnění předem stanovených cílů a může tak zdokonalovat a zlepšovat poskytované vzdělávací služby.

Průběh autoevaluace může na školách probíhat velmi individuálním způsobem. Škola vychází ze svých zkušeností, možností, situace ve které se momentálně nachází a podle toho pak volí svůj optimální postup. Přestože proces autoevaluace a s ním spojená realizace je docela obtížný moment, lze nabídnout zhruba pět fází v procesu autoevaluace.

1. fáze **motivační** - Vzniká v okamžiku potřeby autoevaluace, ředitel (iniciátor) buduje síť pracovních kontaktů a vztahů, získává sympatizanty a spojení.

2. fáze **přípravná** - Zahrnuje promyšlení projektu, záměry a cíle autoevaluace; stanovují se pravidla a zpracovává se projekt; určuje se, co se pokládá za úspěch a co ne; upřesňuje se pojetí důležitých proměnných; pro tuto fázi je typický myšlenkový chaos, tápání, hledání, diskuse a dohadování, shánění informací, externích odborníků (spolupracovníků a poradců).

3. fáze **realizační** - Konkretizují se dosavadní poznatky podle podmínek školy; určují se konkrétní postupy; projekt se stále průběžně aktualizuje a reviduje; je dokončen výběr proměnných i způsob jejich měření; ke spolupráci jsou přizváni externí odborníci.

4. fáze **evaluační** - Jsou získána data a informace a vyhodnocují se; na jejich základě je zpracována autoevaluační zpráva.

5. fáze **korektivní** - Završuje celý autoevaluační proces; v ní závěrečná zpráva vyústíuje do dosavadní činnosti školy; dochází k inovacím a korekcím nesrovnalostí (např. přehodnocení vzdělávacích cílů, obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, organizační struktury školy).

(Rýdl, Horská, Dvořáková, 1998: 71)

Autoevaluace prováděné školou jsou spíše na samém začátku, ale škola má povinnost informovat rodiče, veřejnost o stupni výkonnosti, na kterém se nachází. Školy by si měly uvědomit zodpovědnost ve vztahu k žákovi. Posouzením výsledků u jednotlivých žáků získají školy přehled o kvalitě vyučování v jednotlivých vyučovaných předmětech a zároveň si uvědomí, které složky ve výuce je zapotřebí posílit. S předložením jasně stanovených cílů a výsledků dosažených v minulých letech si školy získávají důvěru svých budoucí žáků, jejich rodičů a uznání veřejnosti. Za jeden z hlavních účelů je považováno vytyčení cílů, které mají žáci splňovat a vymezení časového horizontu, po kterém bude následovat zpětná vazba - ověření dosažených výsledků.

Význam autoevaluace pro žáky a rodiče je dán především hlavním významem sebeevaluace. Máme na mysli zkvalitňování výuky, vylepšení vzdělávacích služeb, přispívajících k vyšší kvalitě poznatků a toho všeho je žák součástí. Proč mu tedy nedát možnost, aby vyjádřil svůj názor na další možné změny? Úkolem pedagogických pracovníků je pak zvážit jednotlivé odpovědi a snažit se upřímně míněné návrhy zrealizovat do praxe. U rodičů je situace malinko složitější. V současnosti se většina snaží míru zodpovědnosti ohledně vzdělání jejich dětí přenést na školu. Domnívají se, že učitelé, klima školy a situace uvnitř se odehrávající, jsou záležitostí mezi žákem a školou. Přesto zůstává zájem, aby se jejich dítě ve škole cítilo dobře, zažívalo úspěchy, výuka byla kvalitní a jejich děti získaly poznatky pro budoucí cesty životem. Autoevaluace je zde pro ty, kterým záleží na kvalitě práce a jsou ochotni pro současnou a budoucí situaci něco udělat.

Závěrem lze tedy říci, že podstata autoevaluace patří neodmyslitelně k našemu školství. Školy by měli působit nejen sebevědomě a znát své silné stránky, ale dokázat přijmout i určitou míru kritiky vedoucí ke sebezdokonalování. Neboť to svědčí o zdravém systému školství. Aby byla autoevaluace účinná, měli bychom jí věnovat přiměřené množství času a prostředků. Zpočátku se stačí zaměřit jen na pár základních oblastí, vybrat ty nejdůležitější informace, protože méně někdy znamená více. Pro získání důvěry a kladného přístupu zúčastněných stran je zapotřebí seznámení s metodou autoevaluace, s prospěšnými závěry, které jsou podloženy konkrétními situacemi a fakty. Proces autoevaluace nemusí vždy splnit naše očekávání nebo se může výrazně odchýlit od

stanovených cílů. Od těchto nepříjemných situací by nám ale mohl pomoci dobře vypracovaný autoevaluační plán.

## **2.8 Rámcový vzdělávací program – přístup k hodnocení žáků**

Rámcový vzdělávací program je pedagogický dokument respektující moderní trendy vzdělání v souladu s novými principy kurikulární politiky. Na jeho základě je pak povinností každé školy, vytvoření školního vzdělávacího programu. *„Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005: 10)* Klíčové kompetence pak RVP ZV charakterizuje jako výstupní kvality na konci základního vzdělání.

Jedna z tendencí podporující RVP ZV se snaží prosadit změny v hodnocení žáků zaměřující se na průběžnou diagnostiku, výraznější užívání slovního hodnocení, které dokáže lépe vystihnout individuální pokrok, či slabé stránky žákova výkonu. Zavádění slovního hodnocení je však vnímáno již na samém počátku školním vzdělávacím programem, jako obtížné a realizované pozvolna a postupně. Z hlediska rozvoje školy je však potřeba, aby nastala změna k přesnému vyjádření kritérií prostřednictvím slovního hodnocení. Pro hodnocení žáků může být využito i žákovské portfolio, rozvíjející celou škálu klíčových a oborových kompetencí. Zvláště umožňuje rozvíjet kompetence k sebereflexi a sebehodnocení a udržuje i žákovu vnitřní motivaci k učení. Sebereflexí máme na mysli přemýšlení o naší minulé činnosti. *„Nejvýraznější změna oproti současné praxi spočívá v tom, že hodnocení se bude vztahovat především k dosahování očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oborech a současně s tím i k utváření klíčových kompetencí.“ (Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání, 2005: 73)*

Změny hodnocení by se měly týkat i zkvalitnění zpětné vazby poskytované žákovi, skrze niž získává informace o zvládnutí či chybách, kterých se v probraném učivu dopustil. Součástí hodnocení je přesný návod, jak má žák dále postupovat, aby došlo k odstranění nedostatků. Efektivnější by mělo být usilování o eliminaci vnější motivace –



motivace prostřednictvím známky a podporovat růst motivace vnější. Žádoucí je z hlediska negativních důsledků, aby hodnocení bylo sdělováno osobně danému žákovi nebo rodičům a nabývalo podoby spíše neveřejné. Kritéria stanovená školou, jež jsou vymezena ve ŠVP ZV, by podle Manuálu RVP měla vycházet z klíčových kompetencí a rozpracována mohou být v rámci jednotlivých předmětů. Z hlediska vnitřní motivace, která se v Manuálu RVP považuje za jeden z cílů pedagogické práce, je důležité, aby se na vytváření kritérií a v souvislosti s tím i udělování známek podíleli samotní žáci. (Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání, 2005)

## **2.9 Subjektivní zdroje chyb při hodnocení**

Hodnocení by mělo v rámci společnosti, či jedince, spravedlivě splňovat význam svého poslání. Proto jsou vysoce kladené nároky směřovány převážně na stránku objektivitu. Mnoho lidí se domnívá, že spravedlivé hodnocení jde ruku v ruce s pojmem objektivní hodnocení. Domnívám se však, že každý proces spravedlivého hodnocení obsahuje příměs subjektivity, kterou přináší osobnost pedagoga a která je do určité míry žádoucí. Někdy však subjektivní stránka uplatňující se v hodnocení může překročit jakési pomyslné hranice a v zachycení výkonu se mohou projevovat tyto chybné postupy:

### **Chybné tendence při hodnocení chyb**

Vytváření unáhlených závěrů na základě prvního vnímání, které je více či méně subjektivní. K dispozici máme často jen omezené množství informací a zohledňujeme: předinformace, vzhled dotyčného, situace a podmínky ve kterých vnímaná osoba jedná.

### **Logická chyba**

Učitel se domnívá, že charakteristika a určité rysy se objevují společně, přestože by měly být vnímány odděleně. Množství domněnek pak vede k nesprávným závěrům, např. dobré výsledky v matematice jsou očekávány stejně tak v chemii.

### **Haló-efekt**

Souvisí se sympatiemi a získanými informacemi o žákovi, rodičích, na jejichž základě si předem učitel vytváří negativní očekávání budoucích projevů. Haló-efekt může

fungovat i obráceně ve vztahu k učiteli. Podle tohoto usuzování má dítě/ rodič/ učitel/ velmi malou šanci na zlepšení. Často např. špatné oblečení, druh písma, vzhled může negativně ovlivnit hodnocení.

### **Efekt řady a kontrastu**

Výkon prvního žáka ovlivní hodnocení následujícího žáka. Učitel nerozlišuje individuální náročnost daného úkolu a domnívá se, že úkol je stejně náročný pro všechny žáky. Na základě dojmu z předchozího výstupu bývá žák hodnocen podle efektu řady hůře. Tato subjektivní chyba souvisí i s rozdělením výkonů jednotlivých žáků do určitých kvalit. Např. při opravě písemných prací po řadě průměrných výsledků, ohodnotí učitel jednu z prací lépe, neboť všichni nemohou být na stejné úrovni. Naopak po velmi pěkných výkonech ohodnotíme následující znalosti průměrně, aniž bychom vzali v úvahu předcházející znalosti. Tuto chybu označujeme jako efekt kontrastu.

### **Posuzovací tendence**

Při posuzování mnoho učitelů vychází z vlastních osobních i pracovních zkušeností v osobním životě. Hodnocení pak často vede u učitele k tendenci mírnosti, přísnosti, a nebo zvolení neutrálního středu. Výkony však nejsou dostatečně diferenciované a žáci jsou tak znevýhodňováni.

### **Projekční a kontrastní metody**

Přenášení vlastních chyb, přání, motivů na druhou osobu, kdy si myslíme, že na daném jedinci je shledáváme totožné. Např. matematicky nadaný učitel bude v hodnocení mnohem přísnější, než jiný pedagog, který nedisponuje takovými znalostmi a zájmem k tomuto předmětu.

### **Chyby způsobené vědomím následků**

Připuštění nepřiměřené míry zodpovědnosti za jiného jedince. S vědomím následků zvolí učitel mírnější hodnocení. Např. Velmi často se můžeme s touto chybou setkat na konci školního roku při uzavírání známek. Nový učitel by žákovi dal z určitého

předmětu nedostatečnou, ale ví, že předcházející učitelé žákovi dávali dostatečnou a v důsledku opakování ročníku se přikloní k předcházejícímu ohodnocení.

### **Pygmalion efekt**

Je opakem haló-efektu, kdy dobré výsledky vedou k očekávání úspěchu i nadále, popřípadě v ostatních předmětech. Jedinci jsou hodnoceni výborně i ve chvíli, kdy nepodávají očekávaný výkon. Následkem této chyby může dojít k demotivaci a snížení úsilí.

(Ziegenspeck, 2002)

Učitelé by se měli v rámci hodnocení oprostít od stereotypů, uplatňovat požadavky komplexnosti, individuálnosti a konkrétnosti. Spatřovat v hodnocení perspektivu a možnost dalšího zlepšení. Nepodceňovat teoretické informace, tedy znalost subjektivních chyb, ke kterým může učitel v průběhu své praxe dospět. Nikdo z nás není neomylný, ale důležité je umět si přiznat pravdu a snažit se udržet na profesionální úrovni.

## **2.10 Klasifikace – kvantitativní hodnocení**

Klasifikace je stále v našem školství jeden z nejpoužívanějších způsobů hodnocení. Cílem známkování je, aby učitel zhodnotil vědomosti, dovednosti, přístup a připravenost žáka na vyučování, vyjadřovací schopnosti a chování odehrávající se v prostorách školy i mimo ni. Otázkou se stává, zda známka dokáže škálu těchto aspektů pojmut a být dostatečně srozumitelná. Jednou z negativních vlastností, pro které bývá známka často kritizována je její pevné a konečné označení, neukazující perspektivu a stavějící ji do protikladu k učení a vyučování, jejichž průběh se neustále vyvíjí.

*„Klasifikace je kodifikovaná forma vyjádření posudku o výkonu žáka (v současné době informuje o hodnocení žáků ve škole zákon č. 561/2004 Sb. – školský zákon, § 51-53 (Hodnocení výsledků vzdělávání žáků).“ (Kolář, Šikulová, 2005: 83) viz příloha č. 1.*

Někteří pedagogové a psychologové upozorňují na negativa, která známka přináší a pro něž je kritizována: „V každodenní vyučovací praxi zjistíme, že když děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se k nim zřídka kdy vracejí, aby si je zdokonalily a upřesnily.“ (Amonašvili, 1987: 24) „Sám fakt existence známky má neustálý vliv na charakter, intenzitu a zaměřenost učební činnosti žáka v učebních procesech a vyvolává u něho stav úzkosti. (Amonašvili, 1987: 76) Zdeněk Kolář, Stanislav Navrátil a Renata Šikulová v knize Školní hodnocení a jeho současné problémy odmítají tradiční klasifikaci i z hlediska toho, že „známka, sice může odrážet stav vědomostí žáka, nepodává však informaci o tzv. sociální kvalifikaci žáka, o jeho schopnosti kooperovat, o jeho snaze, péli, tvořivosti, vytrvalosti; známka má převážně kognitivní obsah, její sociální dimenze je omezená.“ Obecně bývají uváděny mezi nevýhodami známek i nízká objektivita a validita. Často bývá zaměňován špatný výsledek s nízkým výkonem a nepřipraveností, přestože žák pracuje v rámci svých možností. Rozdílná interpretace známky ze strany rodičů a učitelů je jedním z dalších negativních rysů známky.

Na druhé straně se ozývají hlasy, které zmiňují pozitiva, která můžeme klasifikaci přiznat jako např. zjednodušené vyjádření hodnocení, možnost porovnání výkonů, přehledná orientace ve výkonech každého žáka a možnost statistického zpracování. „Školní známky poměrně rychle získávají motivační hodnotu a v závislosti na plnění této funkce mohou plnit i další funkce školního hodnocení.“ (Amonašvili, 1987: 54) Důležité je však dávat pozor, aby se žák neučil pouze pro známky a nedocházelo tak k oslabování vnitřní motivace. Mnoho učitelů stále považuje známku za lepší prostředek komunikace mezi žákem a rodiči. Náš školský systém je na něm vystavěn např. při přijímacích řízeních a rozděluje tak žáky podle znalostí a dovedností do dalších vzdělávacích profesí.

Rozdílné názory na hodnocení prostřednictvím známky dokládají, jak složitá je otázka klasifikace, a proto ji nelze řešit pouhým odmítnutím, či úředním zrušením. Klasifikace, která se u nás běžně používá, se zcela mechanicky zaměřuje v rámci tradičního vyučování na hodnocení výsledků žáka vzhledem k stanoveným cílům. Pedagogická

práce by se však měla zabývat prostředky a postupy, kterými žák dosáhl stanovených norem. Pak bude hodnocení komplexně přispívat k rozvoji žákovy osobnosti.

## **2.11 Slovní hodnocení – kvalitativní hodnocení**

Slovní hodnocení je jedno z alternativních metod a možností, jak získat informace o vzdělávání žáka. Přínos slovního hodnocení oproti klasifikaci bývá spatřován hlavně v lepší srozumitelnosti dosažených výkonů žáka, v přímém poukázání na nedostatky v učení, v naznačení způsobu zlepšení a zároveň v neustále probíhající zpětné vazbě a posilování vnitřní motivace u žáků. V následujících podkapitolách se pokusím přiblížit slovní hodnocení hlavně z hlediska praktického, uvedu stručný pohled do historie a neopomenu ani problémy vyskytující se při nevhodném použití kvalitativního hodnocení.

### **2.11.1 Historie slovního hodnocení v ČR**

Od roku 1990 začínají v ČR zkušenosti se slovním hodnocením, kdy několik škol požádalo ministerstvo školství o změnu v hodnocení žáků. Zpočátku psali učitelé rodičům kratší nebo podrobnější zprávy o průběhu pololetí, vědomostech žáka, přístupu k učení a chování dítěte. Při setkání v r. 1993 se zástupci těchto škol shodli na jednoznačné propojení výuky a hodnocení. Dalším krokem bylo slovní hodnocení legalizováno novelou vyhlášky o základní škole jako alternativní možnost známkování v 1.-3. ročníku (podmínkou byl souhlas rodičů). Nový školský zákon od 1. 1. 2005 umožňuje rovnoprávně využívat slovní hodnocení vedle klasifikace ve všech ročnících ZŠ. (Andrášová a kol., 2006)

### **2.11.2 Hlavní zásady slovního hodnocení**

Slovní hodnocení by mělo ukázat, zda žák dospěl k stanovenému cíli, tedy bylo-li dosaženo určitých požadovaných výsledků. Dotýká se i snahy žáků, hodnotí jejich připravenost a snaží se nalézt příčiny v případě neúspěchu. Zásada, která by měla být

dodržována při uplatnění slovního hodnocení zní, že by „*mělo být jen výpovědí (popisem) o činnosti, (průběhu učení) o výsledcích učení, (co je již zvládnuto, co je dalším cílem učení) či o chování žáka, v žádném případě by nemělo být hodnocením žáka (jeho osoby, vlastností)! (Andrášová a kol. 2006: 1)*

Na začátku každého slovního hodnocení je důležité stanovit pravidla, na které se učitel zaměří a bude usilovat o jejich dodržování. Mezi základní čtyři kritéria, která by měly školy zohledňovat se řadí : „ *a) chování při učení – chápání, pozorování, zapamatování si, kombinování, jazykové vyjadřování, schopnost snášet přenesení poznatků do nových situací b) připravenost k učení – postoj ke školní práci, výdrž, zájmy c) zvláštnosti ve vztahu ke škole – změna učitele, školy, výuky d) Tělesné a zdravotní zvláštnosti“ (Schimunek, 1994: 13)*

Při shromažďování dat o konkrétním žákovi, by se měl učitel zaměřit na získávání informací o osobnosti žáka a na informace o schopnostech a znalostech žáka. „ *Pozorování je založeno na vnímání. Vnímání je závislé na fyziologickém a psychickém stavu pozorovatele (kvalita smyslových orgánů, okamžité naladění, momentální kondice pozorovatele a psychické konstituce). Pozorování žáků by se mělo plánovat. Odděluji striktně zaznamenávání pozorovaných skutečností od hodnocení. Výsledky pozorování je důležité vhodně zaznamenat ( abecední kniha, sešit, kartičky, podrobný nebo heslovitý popis).“ (Schimunek, 1994: 24-27)*

Pro úspěch činnosti žáka ve škole je důležitá i fungující zpětná vazba mezi učitelem a žákem podávající informace o výsledku žáka. Neslouží však k interpretaci jeho kvalit (nešikovný, pilný, snaživý). Vlastnosti žáka můžeme pouze zmínit jako vedlejší dokreslující faktor související s osobním přístupem ke vzdělání. Okamžitá, soustavná zpětná vazba je jedna z podmínek efektivního učení.

### 2.11.3 Fáze slovního hodnocení

Uvedené poznatky týkající se jednotlivých fází slovního hodnocení uvádím na základě souhlasu ZŠ Londýnské, kde jsem s nimi byla seznámena p. zástupcem Mgr. J. Trundou. Nutno dodat, že informace jsou ověřené z praxe této školy.

Slovní hodnocení probíhá v následujících fázích:

1. Fáze plánování – plánování hodnocení je nedílnou součástí plánování vyučování. Chci-li naplánovat vhodné vzdělávací strategie, musím nejdříve formulovat, jaký přede mnou a žáky stojí cíl. Např. *Žák se umí rozhodnout pro správnou koncovku přičestí minulého v případě, že je podmět nevyjádřený.*

2. Fáze motivační – Seznámení žáků s cílem, ke kterému chceme dospět. Stanovený cíl vyvěsíme ve třídě, aby byl po celou dobu plnění všem žákům na očích. Pro tento účel ho formulujeme první osobě: *Umím správně rozhodnout, jakou koncovku má přičestí minulé v případě, že je podmět nevyjádřený.* S žáky se společně zamyslíme, k čemu je osvojovaná dovednost přínosná, k jakým nedorozuměním může v případě záměny i, y, v přičestí minulém dojít. S očekávaným výstupem seznámím rodiče prostřednictvím týdenního plánu nebo internetu.

3. Fáze realizační – V době plnění zadaného úkolu, učitel sbírá podklady, vede záznamy z pedagogického pozorování, všímá si přístupu žáků k učivu...atd.

4. Fáze vyhodnocení – Na konci stanoveného období nasbírané materiály vyhodnotím vzhledem k stanovenému cíli. Pokud zjistím, že více než 60% žáků se neumí správně rozhodnout pro správnou koncovku přičestí minulého v případě, že je podmět nevyjádřený, učitel musí hledat chybu v plánování nebo ve špatné formulaci zadání úkolu či v samém počátku výkladu látky.

### 2.11.4 Formulace slovního hodnocení

Prvně je důležité poznamenat, že slovní hodnocení by mělo být jednoznačně adresováno samotnému žákovi. Ukazujeme mu tím, že učení je jeho záležitostí a zodpovědností. Používáme formulace s psaním velkých písmen – *Ty, Tvoje...* Není chybou pokud se učitel rozhodne pro neosobní formulaci, často svědčí o dobrých vztazích mezi učitelem a žákem. „*Formulace na vysvědčení musí být věcné a dobře podložené. V hodnocení popisujeme pouze skutečnosti související se školou.*“ (Schimunek 1994: 39)

Jeden z možných systémů uváděný v rámci slovního hodnocení je metoda lístečků se jménem žáka a datum dne, kdy bylo něco pozorováno. Např. *12. 11. 2007 Petrovi se nepodařilo u skupiny při dramatizaci příběhu „Slavík a růže“ prosadit návrh kostýmu slavíka a přestal se skupinou na čas spolupracovat. Záznamy typu Petr je urážlivý, namyšlený, nekomunikativní, nespolupracující* jsou neoprávněné. Učitel popisuje pozorovanou skutečnost. Často můžeme pozorovat, že problém, který bychom jinak spojovali v paměti s danou osobou, může prostřednictvím lístečkových zápisů během měsíce odeznít a stát se pouze chvilkovou záležitostí.

„Z gramatického hlediska nám mohou pomoci slovesa s případným udáním četnosti výskytu. *Pracovala jsi vždy soustředěně* místo *Jsi méně soustředěná. Občasné spory jsi řešil v klidu, nikdy jsem Tě neslyšela používat nevhodná slova* místo *jsi klidný, slušný chlapec.*“ (Andrášová a kol. 2006: 1)

„Další příklady dobrého popisu pozorovaných skutečností:

*Často jsi přicházel s informacemi, které jsi našel v encyklopediích a na internetu.*

*Během práce častěji odpočíváš, ale vždy se k ní vrátíš.*

*Přicházela jsi s nápady, co v naší třídě vylepšit.*

*Vyjadřuješ se plynule a srozumitelně.*

*Někdy jsi naslouchala, někdy jsi ale nepočkala, až druhý domluví.*

*Párkrát jsi vyjádřila názor, který se lišil od názorů ostatních spolužáků, ale když nebyl přijat, již si ho dál neobhajovala. (místo *Neumíš se prosadit*).*

*Pomůžeš, když Tě někdo o to požádá.*



*Několikrát se stalo, že když ostatní ve skupině měli jiný názor, přestal jsi s nimi spolupracovat a začal úkol řešit sám.*

*Učíš se rychle a ani nejtěžší látka z českého jazyka – slovní druhy – Ti nedělala potíže. Rychle pracuješ, když jsem u Tebe, protože jinak se necháš okolím snadno vyrušit. Dokážeš však pracovat i samostatně.*

Do oblasti pozorovatelného chování nepatří formulace typu *Když chceš, tak umíš....*“  
(Andrášová a kol. 2006: 5-6)

Někdy je vhodné převést popis minulého chování do úkolů pro budoucnost.

*„Místo *Ještě ti dělá problémy ...raději Bude potřebné ještě dotáhnout* ( mluvnické kategorie u sloves, vyjmenovaná slova,...)*

*Potřebuješ se zlepšit....*

*Potřebuješ si procvičit....*

*Bude potřeba zdokonalit....*

*Naším společným úkolem pro příští pololetí bude....*“ (Andrášová a kol. 2006: 6)

Snažíme se uvádět i možné cesty nápravy, nikoli však tónem rozkazovacím. Učitel se pouze snaží nabídnout žákovi možnosti, které by mu pomohly.

*Aby Tvé slohové práce měly lepší provázanost, pomohlo by ti udělat si heslovitou osnovu, aby jsi viděl, jak na sebe jednotlivé myšlenky (odstavce) budou navazovat.*

*Možná by Ti pomohlo, kdyby Tě maminka každý den 15 min. vyzkoušela z vyjmenovaných slov.*

Doporučujeme-li žákovi, co by měl udělat, aby jeho problémy byly co nejdříve vyřešeny, neměli bychom opomíjet odůvodnění, které dává pocit smysluplnosti.

„Část obecnějších informací bychom měli formulovat v 1. osobě mn. čísla nebo ve 3. osobě:

*Pomáhá spíš častější krátké procvičování (třeba i dvakrát za odpoledne 5 minut), než si sednout na to jednou za dva – tři dny na delší čas.*

*Technika čtení je dobrá, další zdokonalování bude spočívat v plynulosti a výraznosti čtení.*

*Při učení si nemusíme být stoprocentně jisti správností odpovědi, důležité je odhodlat se k odpovědi, abychom měli co nejvíce potvrzení o tom, zda uvažujeme správně, nebo zda se mylíme.“*

(Andrášová et al. 2006: 6-7)

V následujících odstavcích nyní uvedu výrazy, které je možno využívat v rámci slovního hodnocení, tak jak byly získány z odborné literatury. Jedná se o určitou nabídku, která může být v začátcích spíše jen nápomocná, ale nikterak zavazující. Každý předmět má svá specifika a často musíme využívat i další odborné termíny.

### **„Výrazy pro popis chování při učení a práci:**

soustředěný, pozorný, otevřený, chápavý, snadno poučitelný, důkladný, spolehlivý, podávající perfektní výkon, plánující, soustavný, cílevědomý, rychlý, přesný, obsáhlý, precizní, prudký, jistý, diferencovaný, přiměřený, obratný, dobře zapracovaný, dobrá paměť, výrazově bohatý, jasný, srozumitelný, plynulý, čilý, názorný, výstižný, přizpůsobivý situaci, rozpoznávající souvislosti, snaživý, pilný, účelný, vytrvalý, produktivní, kriticky hodnotící, samostatný, racionální, uspořádaný, pracovitý, mnohostranný, tázavý, napjatý, uvědomělý, průběžně pracující, stálý, plynulý, bystrý, nápaditý, tvořivý, dobrá představivost,.....

### **sociální chování**

upřímný, otevřený, snášenlivý, kamarádský, ohleduplný, spolehlivý, tolerantní, přizpůsobivý, rád navazuje kontakty, zodpovědný, svědomitý, přesný, prozíravý, předvídavý, připravený pomoci, opatrný, zdrženlivý, nasazuje se pro druhé, energetický, snaživý, živý, klidný, nadšený, jistý, schopný spolupracovat, komunikativní, vůdčí, rozhodující, schopný změny, iniciativní, poskytující podněty, plánující, vyrovnaný,

plodný, stálý, schopný podřídit se, účastníci se, taktní, vědomý si povinností, nezištný, schopný vcítit se, vnímavý.....

### **individuální zvláštnosti**

cílevědomý, rozvážný, ukázněný, silná vůle, rozumný, věcný, ovládající se, pohyblivý, přizpůsobivý, uměřený, soustředěný, odolný, snáší zátěž, neústupný, odhodlaný, jistý, povzbuzující, příjemný, schopný nadchnout se, otevřený, přístupný, citlivý, spolupracující, vyrovnaný, harmonický, veselý, spokojený, milý, radostný, dobře naladěný, tichý, rozvážný, uzavřený, spokojený, střízlivý, dobromyslný, obětavý, oddaný, racionální, sebevědomý, disciplinovaný, důvěřuje si, sebejistý, sebekritický, náročný, skromný, vitální, pilný.....“

Při posuzování se vyhýbejte používání odborných termínů! (Schimunek 1994 41-42)

## **2.11.5 Pochvala v rámci slovního hodnocení**

Z praxe velmi často víme, že vnitřní motivace vydrží u většiny žáků jen malou chvíli, přestože je tím nejsilnějším prostředkem pozitivního přístupu k učení. Méně častěji si však rodiče i učitelé uvědomují, že jsou to právě oni, kteří svojí chválou žáky převedou do motivace vnější. Ve slovních hodnoceních, ale i z úst rodičů totiž můžeme slyšet pochvaly typu: *Chválím Tě za...., Zasloužíš si pochvalu za...*, dítě se pak začne snažit a nebo dělá něco jen proto, aby udělalo někomu radost, nebo se zavděčilo. Existují však i jiné možnosti a vyjádření, jak ocenit žakovu snahu aniž bychom směřovali ke zrádné pochvale.

„Např. *Asi máš radost, že počet chyb se snížil skoro o polovinu místo Chválím Tě za zlepšení v diktátech* nebo *Mám velkou radost, že počet chyb klesl na polovinu.*

Namísto *Chci Tě pochválit i za skvělé vystoupení na vánoční akademii* raději napsat *Za své vystoupení na vánoční akademii jsi sklídl velký potlesk, to musel být opravdu pocit, zejména, když jsi věnoval té přípravě tolik času.*

Slova *chválím, mám radost* by se v slovních hodnoceních neměla vyskytovat!“  
(Andrášová a kol. 2006: 9-10)

### 2.11.6 Pozitiva i problémy slovního hodnocení

Slovní hodnocení má v dnešní společnosti mnoho svých zastánců, kteří vnímají tuto alternativní formu hodnocení jako nový a účinný způsob zaujetí žáka pro vzdělání. Můžeme tedy říci, že slovní hodnocení má své přednosti, ale bohužel i rizika, na která upozorňuje druhá strana skládající se z řad učitelů a rodičů.

„Slovnímu hodnocení je přisuzována odborníky i učiteli řada **pozitiv**:

*Slovní hodnocení nestresuje žáka, protože umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, může povzbudit žáka.*

*Slovní hodnocení může obsahovat i doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu.*

*Slovní hodnocení snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků.*

*Široká variabilita možností slovního hodnocení umožňuje přiblížit se individualitě žáka.*

*Slovní hodnocení může spíše zaměřovat pozornost na vlastní učební činnost dítěte, napomáhá tak rozvoji vnitřní motivace učení – neumožňuje nahrazovat motivaci známkou.*

*Slovní hodnocení umožňuje hodnotit výkony žáka v nejrůznějších situacích a etapách osvojování činností, dovedností, znalostí, může tedy včas korigovat činnosti žáka.*

*Slovním hodnocením můžeme konkrétně říci, co už žák umí, můžeme poukázat na to, kde vidíme mezery, doporučit, co je třeba zopakovat, navrhnout, na co je právě teď třeba se zaměřit.“*

(Kopřiva 1994:75. in. Kolář, Šikulová 2005: 85-86)

„Slovní hodnocení však mohou doprovázet i **problémy**, na které je nutno upozornit:

*I při slovním hodnocení může docházet k podobným chybám jako při hodnocení známkami.*

*Slovní hodnocení může vyvolávat nebezpečí určitého schématického typizování „nálepkování“ žáků.*

*Učitelé nejsou vybaveni provádět kvalifikovaně pedagogickou diagnózu, proto je slovní hodnocení pro řadu učitelů až neúměrným požadavkem.*

*Slovní hodnocení je časově značně náročné, proto zde existuje nebezpečí, že učitel časem sklouzne k používání hodnotících schémat a klišé.*

*Často není jasné, komu jsou zprávy o hodnocení určeny. Rodiče nemusí vždy dobře a jednoznačně rozumět formulacím učitelů.*

*Slovní hodnocení nevytváří možnost porovnávat výkony různých žáků.*“

(Kolář, Šikulová 2005: 86)

### **2.11.7 Jak postupovat při slovním hodnocení**

Při slovním hodnocení popisujícím výsledky vzdělávání žáka stanovených školním vzdělávacím programem a vymezuující úroveň vzdělání, kterého dosáhl žák vzhledem ke stanoveným výstupům, formulovaných v rámci jednotlivých předmětů, se snažíme dodržovat tato pravidla :

- a) na začátku hodnocení vyzdvihneme úspěchy tedy znalosti, které žák bez potíží ovládá a následně uvádíme problémy, nedostatky a rezervy
- b) vždy doporučíme cestu k nápravě, naznačíme další postup
- c) uvádíme souvislosti, při kterých žák dosahuje lepších výkonů např. *Umíš lépe řešit úlohy, máš-li k dispozici více času.*
- d) používáme popisného vyjadřování: snažíme se objektivně zhodnotit dosažené výsledky, chování, soustředíme se na učební úkoly, situace, okolnosti, konkrétně žáka informujeme v jakých kvalitách zvládl dané téma a co se mu nepovedlo
- e) nepoužíváme vyjadřování posuzující, to které žáka klasifikuje, ani označení nálepkou, která bývají nejčastěji vyjádřena podstatným nebo přídavným jménem a vyjadřují vlastnosti dítěte např. *šikovný, pomalý, dobře vychovaný, špatný čtenář, inteligentní, výborný matematik, bystrý žák...*
- f) uvádíme obsahově jednoznačné formulace, nikoliv nekonstruktivní výrazy: *neumíš, nedovedeš...*

(Kolář, Šikulová, 2005: 87-88)

Při vymezení jednotlivých postupů v hodnocení je důležité neopomenout hledisko časové. Hodnotit bychom měli co nejdříve tak, aby žák nezapomněl souvislosti. U dětí by měla více převládat pochvala před celou třídou a pokárání by mělo být více záležitostí soukromou. Výchovné účinky jsou propojeny s osobností pedagoga, mezi jehož přednosti by měla patřit důslednost a trpělivost. V rámci hodnocení bychom se měli vyvarovat ironii a sarkasmu. Hodnotit se snažíme různými způsoby, neboť někdy to, co může zapůsobit jednou, nemusí mít stejný účinek na podruhé.

## **2.12 Slovní hodnocení versus klasifikace**

V současnosti se vedou velké polemiky mezi odborníky, učiteli a rodiči o výsledné funkci klasifikace a slovního hodnocení. Všichni se shodují na důležitém efektivním hodnocení, ale bohužel názory na způsob hodnocení, rozdělují veřejnost na dvě odlišné skupiny. Jedna strana setrvává na zavedené a pro ně postačující tradici a druzí volají po mnohem účinnější a nutné změně. Pokud si přečteme či vyslechneme blíže jednotlivé názory ohledně slovního hodnocení, uvědomíme si, že mnohé argumenty vycházejí z nedostatku informací jak rodičů, tak samotných učitelů a často bývá z řad učitelů uváděná časová náročnost.

### **2.12.1 Názory učitelů na uplatnění známek či slovního hodnocení**

Názory pedagogického sboru na problematiku školního hodnocení nejsou jednotné. Obecně můžeme učitele rozdělit podle jejich názoru na známkování do několika skupin. Názor první třetiny učitelů říká, že slovní hodnocení je pro děti a rodiče málo srozumitelné, tradiční způsob klasifikace je snáze pochopitelný. Naopak učitelé hodnotící slovně uvádějí, že se jedná pouze o zvyk, jak se rodiče ke slovnímu hodnocení postaví. Jejich zkušenosti ukazují, že rodiče, kteří si na slovní hodnocení zvykli, jsou s ním spokojeni. S tím je spojena samozřejmě dobrá informovanost ze strany učitele. Zhruba pětina známkujících učitelů odmítá slovní hodnocení z důvodu časové náročnosti a zazněl i názor, že slovní hodnocení děti motivuje a méně stresuje.

Učitelé využívající slovní hodnocení jsou s tímto typem hodnocení spokojeni, neboť dokáže nejen plně rozvíjet všechny důležité funkce školního hodnocení, ale umožní postihnout i celkovou osobnost dítěte. Oproti klasifikaci je mnohem výstižnější, objektivnější a lépe informuje o výsledcích žáka. Znamka je podle jejich názoru diskriminační, nevýstižná a neobjektivní. Perspektivou do budoucna je fakt, že asi pětina vyučujících je ochotna slovní hodnocení využívat, i když zatím pouze pro doplnění známky.

(Znamka nebo slovní hodnocení, 2004-[on/line]-volná cit.).

Pro slovní hodnocení se spíše rozhodují školy než rodiče. Napsat známku od jedné do pěti znamená pro pedagoga podstatě menší práci, než vytvořit slovní hodnocení, které není nikterak jednoduchou záležitostí. Přesto škol, které se pro slovní hodnocení rozhodly přibývá. Dříve bylo možno hodnotit žáka slovně pouze na prvním stupni, ale od roku 2004 připouští školský zákon hodnotit slovně až do konce školní docházky. Učitelé působící na školách, kde se provádí slovní hodnocení často uvádějí, že rodiče se ptají, jaké známce by slovní hodnocení odpovídalo a z jejich reakce je patrné, že by jednoznačně chtěli známky místo slovního vyjádření. Školy uplatňující slovní hodnocení, jsou často nuceny převádět slovní hodnocení na známku. Děje se tak v případě, že žák přechází na školu, která si výslovně žádá převedení slovního hodnocení do klasifikace, nebo při podání přihlášky na střední školu. I v rámci slovního hodnocení lze propadnout. Informuje nás o tom kolonka na zadní straně vysvědčení a dále slovní vyjádření učitele. Někdy se můžeme setkat se slovním hodnocením, které nesplňuje všechny předepsané zásady, ale přesto pedagogičtí zastánci slovního hodnocení se domnívají, že je to stále lepší než srovnávání výkonu prostřednictvím známek. Učitel by se měl stát průvodcem žáka v procesu učení a snažit se pochopit náhlé indispozice, chyby, snažit se získat důvěru a nabídnout možná řešení, které slovní hodnocení umožňuje. Každý člověk je individuální osobnost a někdy se cítí dobře, jindy prožívá období nezdarů. Nikdo si ale nezaslouží, aby jeho neúspěchy byly zaškatulkovány a staly se následně „nálepkou“, která ho provází po celou dobu školních studií.

### **2.12.2 Názory rodičů na známku či slovní hodnocení**

Zatím převažuje většina rodičů, kteří změnu klasifikace za slovní hodnocení neuznávají. Důvodem ve většině případů bývá nízká informovanost o problematice slovního hodnocení, nezkušenost ze strany rodičů a s tím související nedůvěra. Rodiče dětí, kteří jsou ve škole hodnoceni slovně, si nemohou slovní hodnocení vynachválit. Jako pozitiva uvádějí nejen přínos informací o prospěchu, vědomostech, znalostech dítěte, ale i možnou cestu nápravy, celkový přístup ke školní práci a míru zlepšení či zhoršení oproti předcházejícímu období.

Rodiče, kteří mají skutečný zájem dovědět se, jak se jejich dítěti ve škole daří, v čem jsou úspěšné, kde má naopak nedostatky, zkrátka zajímají je plnohodnotné školní výsledky, těm by informovanost v podobě známky stačit neměla. Přesto až do současnosti přetrvává využití klasifikace nad slovním hodnocením. Rodiče vnímají známku jako dobrou informaci a snadno se tak orientují, zda použít kárná opatření, či zaujmout mírný odstup. Nezbyvá než věřit, že zavedením klíčových kompetencí (konkrétně kompetence k učení tedy chuť se celoživotně vzdělávat) nalezne vedle tradiční klasifikace své pevné a stále místo i doplňující slovní hodnocení.

(Známka nebo slovní hodnocení, 2004-[on/line]-volná cit.).

### **2.12.3 Názory žáků na klasifikaci či slovní hodnocení**

Hodnocení je ve škole určeno žákovi, a proto se domnívám, že vyjádřit názor ohledně typu hodnocení vzhledem k jeho největšímu přínosu, by měli právě samotní žáci. Ale při hledání, ať už v odborné literatuře či v médiích, se mi nepodařilo najít vyjádření dětí, ze kterého bychom mohli poznat, kterému typu hodnocení jsou žáci nakloněni. Několik málo informací máme o tom, jak žáci vnímají známky, které na jedné straně mohou způsobovat strach, stísněnost, rozrušení, depresi, neúspěch a na druhé straně úlevu a pocit úspěchu. Jak je tomu však u slovního hodnocení, je už bohužel těžké říci. Literatura uvádí, že slovně hodnocení žáci jsou sebevědomější a otevřenější, ale další názory žáků teprve čekají na své zpracování a vyřčení.



## **3. Praktická část**

V praktické části diplomové práce jsem se zajímala o celkové vnímání slovního hodnocení ze strany učitelů a jejich komplexním přístupem k této alternativní formě hodnocení. V současnosti nový školský zákon umožňuje a upřednostňuje slovní hodnocení před klasifikací, ale tisk a média často proklamují, že většina rodičů, ale i společnosti nechápe, v čem spočívá pro žáka jeho přínos a raději se přiklání k tradičnímu způsobu hodnocení prostřednictvím známek. Proto jednou z důležitých rolí, která bude pro zdomácnění slovního hodnocení fundamentální, je i přístup „profesionálů“ tedy pedagogů. Na jejich znalostech a komunikaci s rodiči, při které se budou snažit vysvětlovat pozitiva, které slovní hodnocení přináší, bude záviset další přijetí či odmítnutí z hlediska budoucnosti.

### **3.1 Kvantitativní výzkum**

Typ sociologické metodologie, který se zaměřuje na plošné zkoumání sociálního jevu/jevů v populaci a směřující k popisu. Jeho výsledkem je rozsáhlý, ne příliš detailní popis vybrané problematiky na rozsáhlém souboru (stovky až tisíce osob), obvykle s možností zobecnění výsledků na celou populaci. Typickým nástrojem sběru dat v kvantitativním výzkumu je standardizovaný dotazník, nástrojem analýzy datových souborů pak statistické metody.

(Centrum pro výzkum veřejného mínění - Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2002-  
[on/line])

### **3.2 Cíl výzkumu**

Cílem praktické části bylo, jak jsem již zmínila, prostřednictvím dotazníku zaměřit se na přístup pedagogů ke slovnímu hodnocení. Zajímala mě jejich informovanost, orientace o pozitivech či negativech, ale i vnitřní přesvědčení, zda tento způsob hodnocení je pro žáka ten nejlepší.

### 3.3 Hypotézy

Na začátku výzkumu jsem si stanovila několik hypotéz, které jsem se snažila následně prostřednictvím výzkumu ověřit. Při statistickém vyhodnocení dotazníků jsem pro přehlednost uvedla výsledky rozboru v přehledných tabulkách a grafickém zobrazení.

**H 1: Učitelé mají i přesto, že byla spuštěna nová kurikulární reforma, nedostatečné informace o slovním hodnocení.**

**H 2: Slovní hodnocení bývá učiteli považováno za nejlepší možnost, jak zvyšovat u žáka školní znalosti.**

**H 3: Učitelé si uvědomují negativa, které může špatně vytvořené a použité slovní hodnocení přinášet.**

**H 4: Kdyby způsob hodnocení závisel na osobní volbě učitele, preferoval by slovní hodnocení.**

### 3.4 Popis výzkumu

Výzkum probíhal formou dotazníku a tuto techniku jsem zvolila proto, neboť umožňuje zkoumat velký počet respondentů současně a tudíž v krátké době je možno získat velké množství výpovědí. Při sestavování dotazníků jsem se snažila promyslet a přesně určit hlavní cíl dotazníkového průzkumu, logicky a stylisticky správně připravit konkrétní otázky. Respondenti při vyplňování dotazníku mohli pečlivě zvažovat své odpovědi, nebyli pod tlakem nutnosti okamžité odpovědi, jako je tomu při aplikaci metody rozhovoru. Nevýhodou statistické procedury bylo, že jsem složité jevy musela zjednodušit pro potřeby statistického zpracování do jasných formulací v dotazníku,

často do uzavřených otázek s předepsanými možnostmi odpovědí a u některých otázek byly uvedeny otázky doplňující. Přesnost a objektivita dotazníku pak závisela na ochotě dotazovaných. Výsledky získané dotazníkem byly zpracovány kvantitativně, statistickou metodou.

Dotazník byl rozdělen do dvou částí. V úvodní části jsem se snažila získat identifikační sociologické údaje, informující nás o respondentech z hlediska věku, pohlaví, jimi vyučovaných předmětů a momentálního působení na II. stupni základní školy uplatňující příslušný typ hodnocení. Druhá část pak byla explicitně zaměřena na zkoumaný problém, tedy zajímal mě učitelův osobní přístup, pohled a informovanost v rámci slovního hodnocení.

Dotazník byl rozdán na čtyřech základních školách v naší republice: Základní škola L. Kuby v Českých Budějovicích – Rožnov, Základní škola v Lomnici nad Lužnicí, Základní škola Na Sadech Třeboň a Základní škola Londýnská – Praha. Dotazník byl zaměřen na učitele II stupně základních škol a celkový počet zpětně odevzdaných dotazníků byl 47. Z těchto dotazníků byl následně výzkum vyhodnocen.

Celkem obsahoval dotazník 15 otázek (*viz. příloha č. 8*) vztahujících se ke 4 hypotézám a první 3 otázky pouze popisují výzkumný vzorek.

### **3.5 Výběrový vzorek**

Dotazník byl zaměřen na učitele II. stupně základních škol. Respondenty výzkumu byli učitelé Základní školy L. Kuby v Českých Budějovicích – Rožnov, Základní školy v Lomnici nad Lužnicí, Základní školy Na Sadech Třeboň a Základní školy Londýnské – Praha.

## **Základní škola, L. Kuby 48, České Budějovice**



Základní škola L. Kuby se nachází na okraji Českých Budějovic v části města Rožnov. Škola je pavilónového typu a tvoří ji celkem pět budov propojené spojovacími chodbami. Součástí školy je školní družina pracující denně v pěti odděleních. Celkový počet dětí je 549 a z toho 245 chlapců a 304 dívek. Na I. stupni je počet žáků 285 a II. stupeň navštěvuje 264 žáků. Žáci nejsou jen z Rožnova, ale dojíždějí hlavně ze Včelné a Boršova nad Vltavou. Učitelský sbor se skládá z 32 učitelů. Škola nabízí žákům širokou škálu kroužků, otevírajících se na začátku školy podle zájmu žáků např. výtvarný, grafika na PC, matematický, Baltík (výukový multimediální programovací a kreslicí nástroj pro děti, kde se žáci s pomocí Baltíka učí ovládat počítač), keramický, dopravně zdravotní...atd. Žáci se zúčastňují a dosahují výborných výsledků v okresních, celostátních i mezinárodních soutěžích a olympiádách.

(Základní škola Rožnov, 2004-[on/line]–volna cit.)

*Z 18 učitelů druhého stupně vyplnilo 17 učitelů.*

## **Základní škola a Mateřská škola Lomnice nad Lužnicí**

Škola se nachází na náměstí 5. května a ve školním roce 2006-2007 měla základní škola na I. stupni 5 tříd se 112 žáky a na II. stupni 7 tříd se 108 žáky. Školní družinu navštěvuje 60 žáků a mateřskou školu 53 dětí. Počet pedagogických pracovníků na I. stupni je 5 a na II. stupni 12. Do školy dojíždějí žáci z okolních



vesnic jako je Smržov, Klec, Kolence, Lužnice, Záblatí, Ponědraž, Ponědražka, Frahelž a Novosedly nad Nežárkou. Škola se nachází v nádherné přírodě a je obklopena lesy,

rybníky, a proto se snaží těchto přírodních krás co nejvíce využívat. Na škole se organizují celoročně přírodovědecky orientované pořady a žáci na nižším stupni jsou seznamováni se základy ekologie. Škola nabízí žákům i další možnost vyžití prostřednictvím zájmových kroužků např. dovedné ruce, náboženství, kroužek angličtiny, hra na zobcovou flétnu, aerobic, dopravní kroužek, dramatická výchova a mnoho dalších. Žáci se mohou realizovat i prostřednictvím školního časopisu Koumák. Dlouhodobě škola udržuje partnerství s rakouskou školou v městě Bad Griespertholz, které je provázáno vzájemnými návštěvami, spojenými až už s exkurzí na zajímavá místa daného kraje, soutěžemi nebo vystoupeními.

(Základní škola a Mateřská škola Lomnice nad Lužnicí, 2004-[on/line]–volna cit.)

*Z 12 učitelů druhého stupně vyplnili dotazník 4 učitelé.*

### **Základní škola Třeboň, Na Sadech 375**

Barevná škola pro všechny, tak se nazvala Základní škola v Třeboni ve svém školním vzdělávacím programu, jako jedna ze dvou základních škol ve městě. V současnosti navštěvuje školu 430 žáků a dvě třídy mají rozšířenou výuku tělesné výchovy. Ve škole působí 11 učitelů na I. stupni a 14 učitelů na II. stupni. Škola navázala zahraniční styky s litevskou, španělskou a Základní školou v Košicích. Žáci si vydávají školní časopis Ďoubalíček, který na škole vychází už 15 let. Ve škole funguje školní klub pro žáky 5. – 9. ročníků, který vyplňuje žákům volný čas před vyučováním, o přestávkách i po vyučování. Klub nabízí žákům různé kroužky, je propojen se školní knihovnou a umožňuje přístup k internetu, kde se žáci mohou připravovat na výuku. Škola se snaží spolupracovat s rodiči a na základě domluvy mohou rodiče individuálně školu navštívit. Pro rodiče, ale i veřejnost pořádá škola kulturní programy a každoročně reprezentační ples.

(Základní škola Třeboň Na Sadech 375, 2004-[on/line]–volna cit.)



*Z 14 učitelů druhého stupně vyplnilo dotazník 11 učitelů.*

## **Základní škola, Praha 2, Londýnská 34**



Budova základní školy Londýnské je umístěna v oblasti Vinohrad. Ve školním roce 2006-2007 navštěvovalo školu 546 žáků. Počet učitelů působících na I. stupni je 18 a stejný počet učitelů je i na stupni II. Ve škole dále působí 3 speciální pedagogové a 6 asistentů pedagoga. Školu navštěvují i cizí státní příslušníci např. z Řecké republiky, Spojených států amerických, Spojeného království Velké Británie a Severního Irska, Ukrajiny, Srbska a Černé hory, Chorvatské republiky a mnoha dalších jiných zemí. Škola organizuje 39 zájmových kroužků. Mezi neobvyklé můžeme zařadit horolezectví, kroužek počítače flash a tvorba webových stránek, hravá španělština, hra s bicími nástroji nebo moderní tanec. Škola věnuje náležitou pozornost nadaným žákům a k přednostem školy patří využívání slovního hodnocení žáků. Mezi zajímavosti, které nebývají na základních školách běžné, můžeme zařadit výuku cizího jazyka (anglického) už od 1. ročníku a výuku druhého cizího jazyka (španělského) jako volitelný předmět od 5.ročníku a povinný předmět od 7. ročníku. Od 1. ročníku je běžnou součástí výuky internet. ZŠ Londýnská je také jednou z pilotních škol, která stála u zrodu rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání.

(Základní škola, Praha 2, Londýnská 34, 2006-[on/line]–volna cit.)

*Z 18 učitelů druhého stupně vyplnilo dotazník 15 učitelů.*

### **3.5.1 Popis výběrového vzorku**

**Z celkového počtu 62 dotazníků pro učitele II. stupně ZŠ se vrátilo řádně vyplněných 47.** Návratnost dotazníků byla 75,8 %, což lze považovat za průměrný výsledek. Jsem si vědoma, že počet respondentů, kterým byl tento dotazník rozdělán, je velmi malý a může nám tedy jen naznačit, nikoli přesně odpovědět na otázky a hypotézy týkající se slovního hodnocení.

První 3 otázky v dotazníku jsou zaměřeny na bližší identifikaci respondentů (učitelů II. stupně ZŠ), pro které byl dotazník připraven. Týkají se pohlaví a věku respondentů a jimi vyučovaných předmětů.

Výsledky rozboru jsou uváděny pro větší přehlednost v tabulkách a prostřednictvím grafů.

1) Dotazník vyplnilo celkem 47 respondentů a z toho bylo 14 mužů a 33 žen

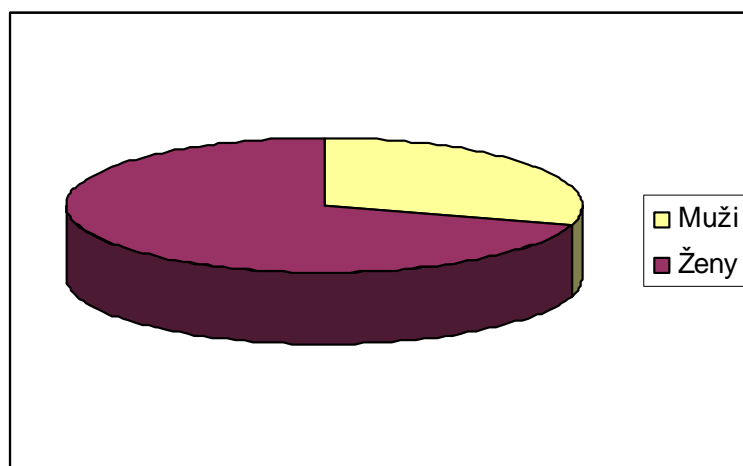
#### POHLAVÍ RESPONDENTŮ

Tabulka č. 1

Pohlaví	Počet	%
Muži	14	29,8%
Ženy	33	70,2%
Celkem	47	100%

#### POHLAVÍ RESPONDENTŮ

Graf č. 1



Rozložení pohlaví respondentů odpovídá všeobecné situaci v dnešním školství, kdy ženy mají značnou početní převahu nad muži. Tento stav odpovídá i poměru mužů a žen na pedagogických fakultách.

2) Věkové zastoupení respondentů od 25 – 35 let byl v počtu 25, od 36 - 50 let byl počet respondentů 20 a 51- 65 let byl počet respondentů 2.

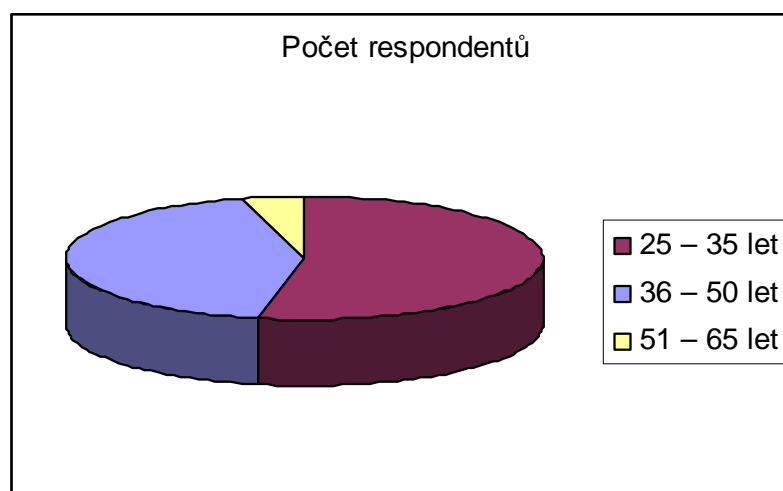
## VĚK RESPONDENTŮ

Tabulka č. 2

Věk	Počet respondentů	%
25 – 35 let	25	53,2%
36 – 50 let	20	42,5%
51 – 65 let	2	4,3%
<b>Celkem</b>	<b>47</b>	<b>100%</b>

## VĚK RESPONDENTŮ

Graf č. 2



Věkové rozložení respondentů ukázalo, že rozdíl mezi počtem pedagogů v letech mladších 35 let a starších do 50 let je nepatrný. Přesto převládá počet učitelů ve věku od 25 – 35 let a velmi nízké je zastoupení učitelů starších 50 let.



3. Při vyplnění dotazníku byli nejpočetněji zastoupeni učitelé s aprobacemi a zaměřením na humanitní předměty v počtu 28, počet učitelů technických předmětů byl 16, učitelé vyučující hudební a tělesné výchovy byli 2 a 1 speciální pedagog.

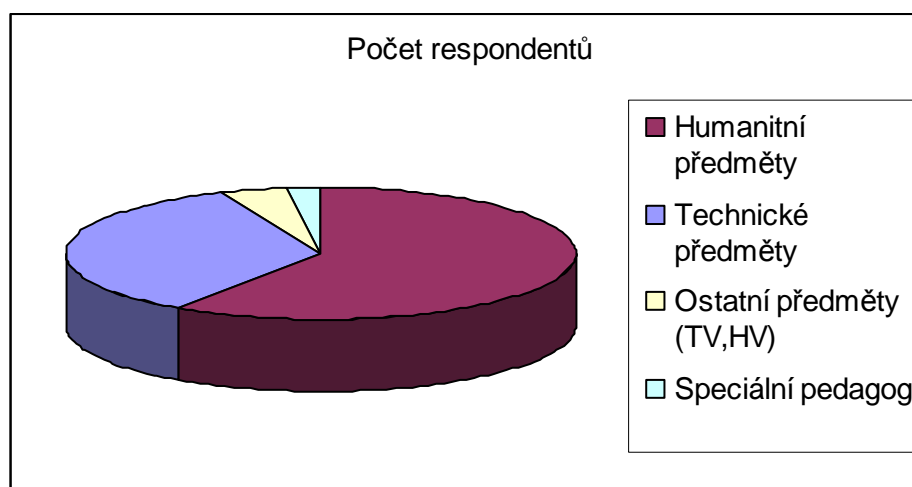
### PŘEDMĚTY VYUČOVANÉ RESPONDENTY

Tabulka č. 3

Předměty	Počet respondentů	%
Humanitní předměty	28	59,6%
Technické předměty	16	34%
Ostatní předměty (TV, HV)	2	4,3%
Speciální pedagog	1	2,1%
<b>Celkem</b>	<b>47</b>	<b>100%</b>

### PŘEDMĚTY VYUČOVANÉ RESPONDENTY

Graf č. 3



Převažující zastoupení respondentů, kteří vyučují humanitní předměty, odpovídá běžné situaci ve školství, ale tento stav je možné zaznamenat i na vysokých školách, kdy každoročně vychází více absolventů zaměřených na humanitní předměty oproti předmětům technickým.

### 3.6 Prezentace výsledků dotazníku

Dotazník obsahuje celkem 15 otázek. První 3 otázky jsou zaměřeny na identifikaci respondentů. Jejich podrobné zpracování jsem uvedla v předcházející kapitole 3.5. Následující otázky se vztahují k testovaným hypotézám:

**H1 testují otázky:** 4, 5, 6

**H2 testují otázky:** 7, 8, 11, 12

**H3 testují otázky:** 9, 13

**H4 testují otázky:** 10, 14, 15

**H 1: Učitelé mají i přesto, že byla spuštěna nová kurikulární reforma, nedostatečné informace o slovním hodnocení.**

**Otázky vztahující se k H1 – 4, 5, 6**

#### **Otázka č. 4**

**Působím na II. stupni základní školy uplatňující hodnocení formou:**

klasifikace

slovního hodnocení

klasifikace + slovní hodnocení

V případě, že působíte na škole uplatňující at' už plně nebo jen částečně slovní hodnocení, máte stanoveny kritéria?

ano

ne

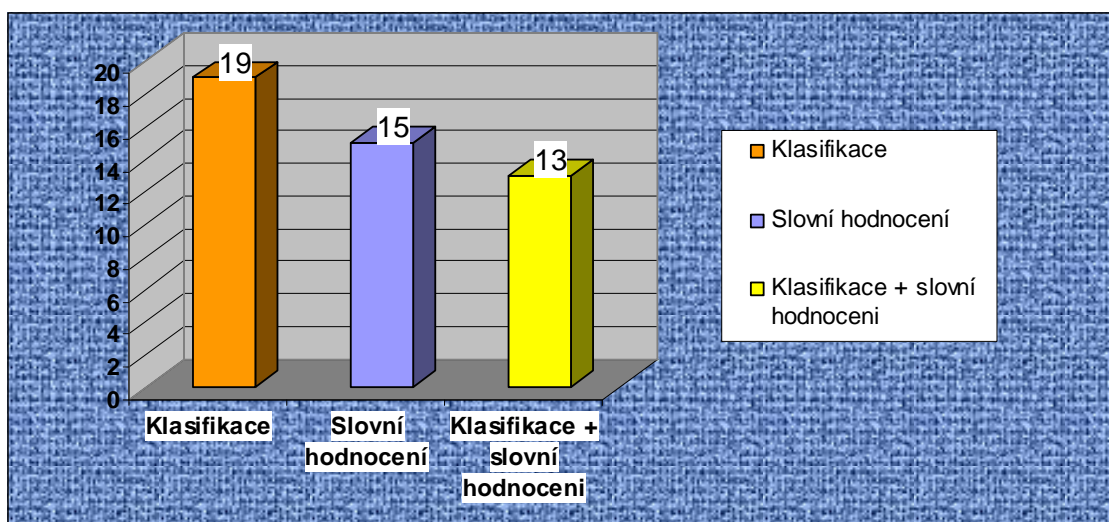
V případě kladné odpovědi napište prosím jaká?

.....  
.....  
.....

Tabulka č. 4

Odpořed'	Počet respondentů	%
Klasifikace	19	40,4%
Slovní hodnocení	15	32%
Klasifikace + slovní hodnoceni	13	27,6%
Celkem	47	100 %

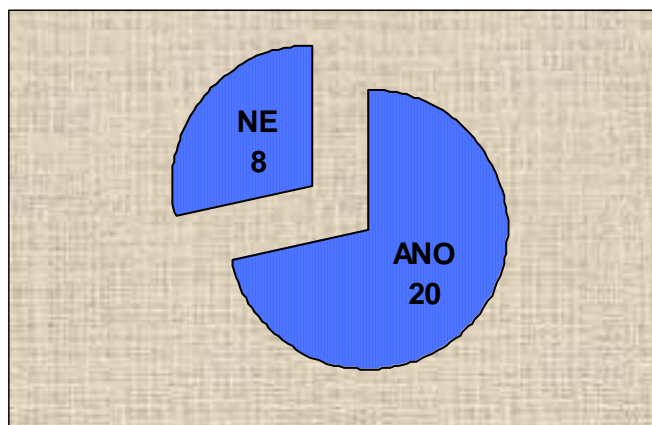
Graf č. 4



Tabulka č. 4 a graf č. 4 ukazují, že ze 47 respondentů 19 (40,4%) respondentů využívá při hodnocení žáků klasifikaci. 15 (32%) respondentů využívá při hodnocení žáků slovní hodnocení a 13 (27,6%) využívá při hodnocení žáků dohromady klasifikaci se slovním hodnocením.

Druhá část otázky byla zaměřena na respondenty, kteří působí na škole uplatňující plně nebo částečně slovní hodnocení a zjišťovala, zda mají pro slovní hodnocení stanoveny kritéria a v případě odpovědi ano, měli napsat jaká. Z 28 respondentů, kteří odpověděli, že uplatňují slovní hodnocení nebo klasifikaci ve spojení se slovním hodnocením, byla uvedena odpověď ano 20 respondenty a odpověď ne 8 respondenty – graf 4.1.

Graf 4.1



V odpovědi na otázku, jaká kritéria má škola stanovena při využívání slovního hodnocení, bylo nejčastěji uváděno, že kritéria stanovuje Rámcově vzdělávací program a uvedena jsou ve školních vzdělávacích programech. Dále bylo v odpovědích uváděno : „*Individuální možnosti žáka a jeho pokroky, míra naplňování očekávaných výstupů. Ve spolupráci s kolegy a vedením školy jsme si specifikovali, jak slovně hodnotit míru naplnění očekávaných výstupů. Na toto téma se čas od času konají dílny. V pololetí a na konci školního roku hodnotíme výstupy dané ŠVP. U jednotlivých výstupů vyjadřujeme míru jejich naplnění. Dle přesné předlohy od výchovného poradce, hodnocení se skládá ze 3 částí, co žák zvládl dokonale, co částečně a na čem by měl více pracovat. V případě diagnostikovaných poruch učení a souhlasu rodičů. Pozitivní formulace, povzbuzení, ocenění, hodnotí se pokrok, porovnání s minulým obdobím.*

Ať už ze ZŠ Londýnské v Praze, která má se slovním hodnocením zkušenosti nebo z dalších třech škol účastnících se tohoto výzkumu, nebyl v odpovědích zaznamenán příliš velký rozdíl. Učitelé většinou místo konkrétních kritérií uváděli místo, kde jsou kritéria vymezena a tím je ŠVP.

### Otázka č. 5

**Byl/a jste už odborně ze strany školství informován/a o slovním hodnocení?**

ano – informace byly dostačující

částečně – informace byly povrchní

ne – žádné bližší seznámení se slovním hodnocením neproběhlo

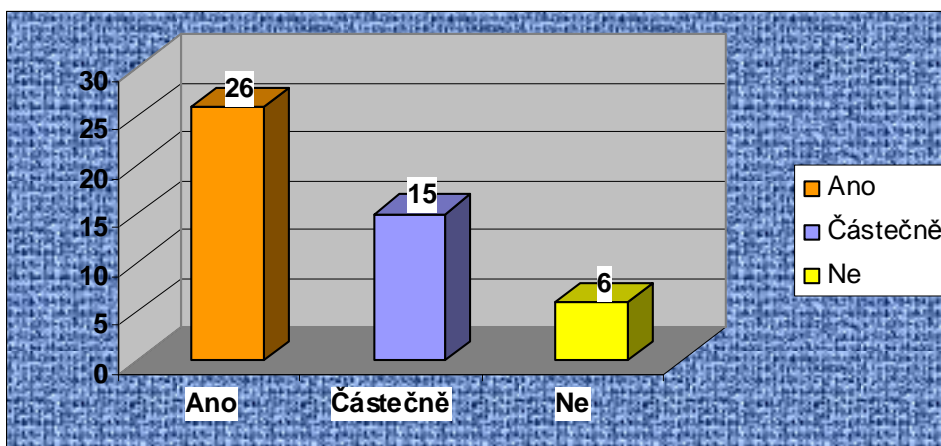
V případě odpovědi **ano** nebo **částečně** uveďte prosím, jakou formou vám byly informace předány a zda jste měli možnost praktického vyzkoušení s následnou odbornou konzultací

.....  
.....

**Tabulka č. 5**

Odpověď	Počet respondentů	%
Ano	26	55,3%
Částečně	15	32%
Ne	6	12,8%
<b>Celkem</b>	<b>47</b>	<b>100%</b>

**Graf č. 5**



Z tabulky č. 5 a grafu č. 5 je zřejmé, že pro 26 (55,3%) respondentů byla informovanost ze strany školství ohledně slovního hodnocení dostačující, pro 15 (32%) respondentů byly poskytnuté informace pouze částečné a povrchní a 6 (12,8%) respondentů uvedlo, že žádné bližší seznámení se slovním hodnocením ze strany českého školství neproběhlo.

Druhá část otázky se týkala respondentů, kteří informováni byli, ať už dostatečně či povrchně a cílem této podotázky bylo zjistit, jakou formou jim informace byly předány. Zda měli možnost slovní hodnocení si prakticky vyzkoušet a následně ho podrobit odborné pedagogické kontrole. V odpovědi na tuto otázku učitelé nejčastěji uváděli předávání poznatků o slovním hodnocení prostřednictvím seminářů, výchovného poradce a porad, kde získali pedagogové odborné materiály. Konkrétní odpovědi respondentů jsem rozdělila na odpovědi od učitelů II. stupně ZŠ v Lomnici nad Lužnicí, v Třeboni, v Českých Budějovicích – Rožnov, kde se slovní hodnocení uplatňuje krátkodobě a nebo ve spojení s klasifikací a na odpovědi ze ZŠ Londýnské v Praze, kde má slovní hodnocení dlouholetou tradici.

#### **Odpovědi učitelů ze ZŠ v Lomnici nad Lužnicí, v Třeboni a v Českých Budějovicích – Rožnov:**

*„Semináře, porady, pedagogická centra. Na školení, školitelé pochází ze školy, kde mají slovní hodnocení – předávají informace. Byli jsme informováni na akcích o ŠVP, informace byly dostatečné. Stručně bez příkladů. Na vysoké škole při seminářích. Stručně, drobné příklady z webových stránek. Kolegové, odborná literatura, porady. Informace byly předány písemnou formou a od výchovného poradce. Pomocí vedení a kolegů byly nám ukázány inázorné příklady. Prakticky zkoušeno – NE. Informace z médií. Informace předány byly, ale následná odborná konzultace nebyla. Informována výchovným poradcem, mám žákyni, která má individuální studijní plán ze zdravotních důvodů, matka žádá o slovní hodnocení – i dříve jsem sl. hodnocení užívala u některých slabších žáků.*

### **Odpovědi učitelů ze ZŠ Londýnské v Praze:**

*„Za 8 let, co slovně hodnotím si již na všechny informace nevzpomínám. Většinou v rámci studia pedagogiky na UK v Praze. Konzultace individuálně s kolegy i vedením školy, pomoc a rady i při psaní vysvědčení. Byli jsme informováni vedením školy a tento měsíc se také chystám na workshop pořádaný naší školou, kde budou podány bližší informace, především k řešení konkrétních problémů z češtinářského hlediska. Hotové slovní hodnocení si také vždy máme možnost nechat zkontrolovat svými kolegy. Předání informací formou praxe, pracovních dílen, osobních konzultací a měli jsme i možnost praktického vyzkoušení. Dílny v rámci školy pod vedením kvalifikovaného pedagoga. Konzultace s vedením školy a koordinátory ŠVP, dílny zaměřené na hodnocení žáků a prakticky si zkouším slovní hodnocení každé pololetí při psaní vysvědčení. Byly předány informace, ale následná odborná konzultace nebyla.*

Z následujících odpovědí je patrné, že se školy snaží své pedagogy informovat o možnosti slovního hodnocení a to především po teoretické stránce. ZŠ Londýnská se slovnímu hodnocení věnuje každodenně a na toto téma zde probíhají časté konzultace, porady a žáci během školního roku dostávají pouze slovní hodnocení. Naproti tomu ostatní školy, účastníci se výzkumu a uplatňující spíše při hodnocení klasifikaci, jsou informovány spíše povrchně většinou vedením školy, výchovným poradcem a často chybí možnost praktického vyzkoušení s následnou odbornou pedagogickou kontrolou.

### **Otázka č. 6**

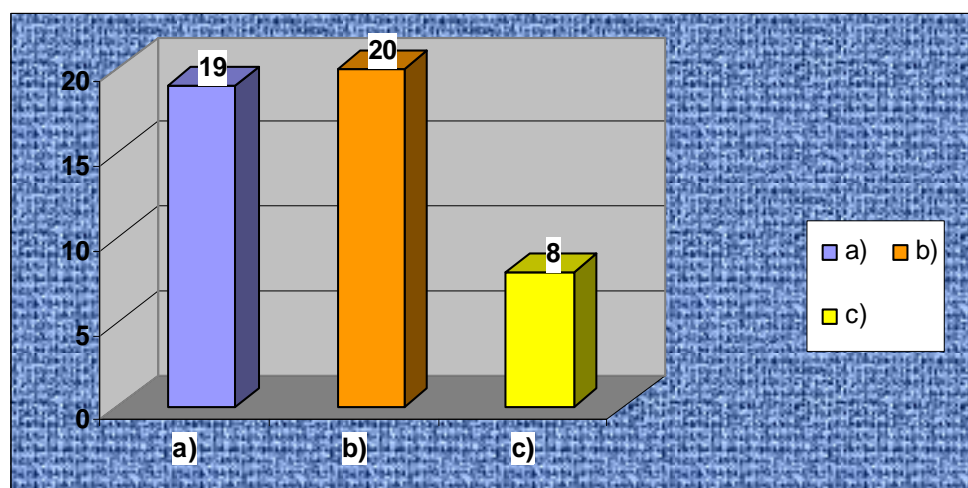
**Zajímal/a jste se o slovní hodnocení, jako jednu z nových možností hodnocení žáka ve škole tím, že byste sám/a vyhledával/a a získával/a patřičné informace?**

- a) ano, aktivně jsem se zajímala o slovní hodnocení
- b) můj zájem byl jen částečný a občasný
- c) ne, o slovní hodnocení jsem se nezajímala

**Tabulka č. 6**

<b>Odpověď</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>%</b>
<b>a)</b>	19	40,4%
<b>b)</b>	20	42,6%
<b>c)</b>	8	17%
<b>Celkem</b>	47	100%

**Graf č. 6**



Z tabulky č. 6 a grafu č. 6 je patrné, že samostudium tedy samostatné získávání poznatků o slovním hodnocení se z vlastního zájmu věnuje aktivně 19 (40,4%) respondentů. Osobní zájem, ale jen částečný o slovní hodnocení uvedlo 20 (42,6%) respondentů. 8 (17%) respondentů se o slovní hodnocení samostatně nezajímalo.

**H 2: Slovní hodnocení bývá učiteli považováno za nejlepší možnost, jak zvyšovat u žáka školní znalosti.**

**Otázky vztahující se H2 - 7, 8, 11, 12**



### Otázka č. 7

Jako jedna z předností slovního hodnocení bývá uváděna lepší výstižnost momentálně dosažené úrovně žáka. Souhlasíte s tímto tvrzením:

ano

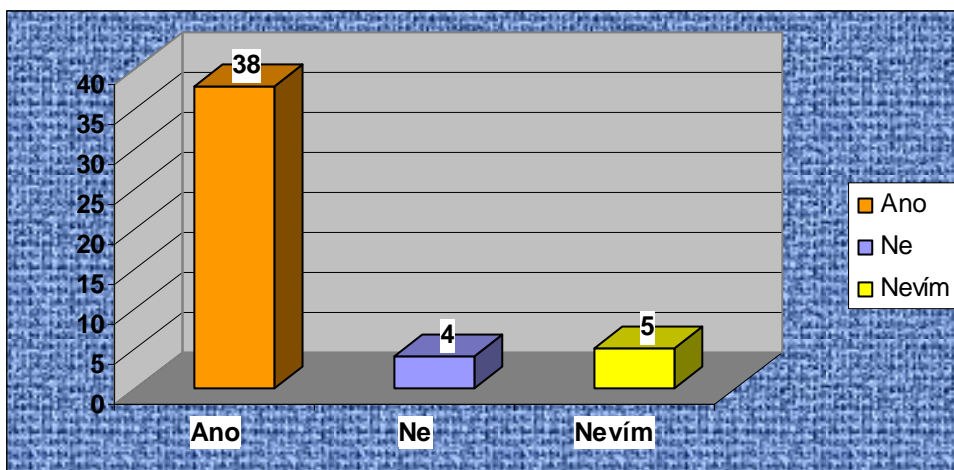
ne

nevím

**Tabulka č. 7**

Odpověď	Počet respondentů	%
Ano	38	80,9%
Ne	4	8,5%
Nevím	5	10,6%
<b>Celkem</b>	<b>47</b>	<b>100%</b>

**Graf č. 7**



Na tuto otázku odpovědělo, jak je patrné z tabulky č. 7 a z grafu č. 7 - 38 (80,9%) respondentů, že souhlasí s tvrzením, uvádějící lepší výstižnost momentálně dosažené úrovně žáka prostřednictvím slovního hodnocení. Mezi odpovědi nesouhlasnou a možností nevím, byl jen velmi malý rozdíl, neboť odpověď ne uvedli 4 (8,5%) respondenti a odpověď nevím uvedlo 5 (10,6%) respondentů.

### Otázka č. 8

**Považujete slovní hodnocení za účelnější formu hodnocení než klasifikace?**

ano

ne

nevím

V případě kladné odpovědi uveďte pozitiva, která na slovním hodnocení spatřujete.

.....

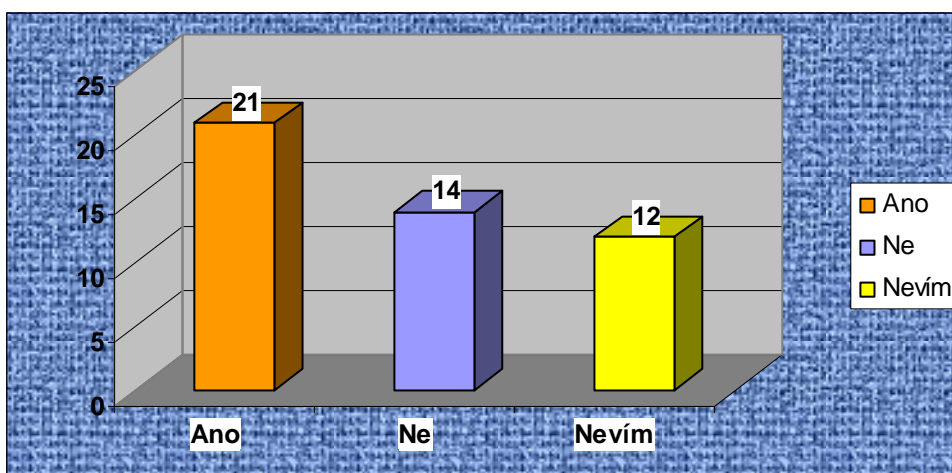
.....

.....

**Tabulka č. 8**

Odpověď	Počet respondentů	%
Ano	21	44,7%
Ne	14	29,8%
Nevím	12	25,5%
<b>Celkem</b>	<b>47</b>	<b>100%</b>

**Graf č. 8**



Tabulka č. 8 a graf č. 8 nám ukazují, že 21 (44,7%) respondentů považuje slovní hodnocení za účelnější oproti tradičnímu způsobu klasifikace. 14 (29,8%) respondentů zvolilo odpověď ne a 12 (25,5%) se přiklonilo k odpovědi nevím.

Druhá část otázky byla zaměřena na uvedení pozitivních stránek, které ve slovním hodnocení spatřují respondenti, kteří považují slovní hodnocení za účelnější formu hodnocení než-li klasifikaci. Odpovědi respondentů jsem opět pro porovnání rozdělila na odpovědi od učitelů II. stupně ZŠ – Lomnice nad Lužnicí, v Třeboni, v Českých Budějovicích – Rožnov, kde se slovní hodnocení uplatňuje krátkodobě a nebo ve spojení s klasifikací a na odpovědi ze ZŠ Londýnské v Praze.

### **Odpovědi učitelů ze ZŠ v Lomnici nad Lužnicí, v Třeboni a v Českých Budějovicích – Rožnov:**

*„Konkretizace toho, co žák umí, zvládá, myslím si, že uvedení jeho znalostí je pro něj motivující a pozitivní. Je daleko objektivnější a některým žákům psychicky pomáhá. Lepší možnost popsat dovednost, znalost.*

### **Odpovědi učitelů ze ZŠ Londýnské v Praze:**

*Komplexnější zpětná vazba pro žáka a rodiče. Více vstřížné a přesnější. Konkrétnost, individuálnost, přesnost. Vyšší vypovídací hodnota, lze doplnit návod ke zlepšení, lze ocenit pokrok, je více motivující pro žáky a lepší pro zpětnou vazbu. Individuálnost, podrobnost, doporučení do budoucna, srozumitelnost. Lze zachytit vývoj vědomostí a přístupu žáka k danému předmětu, verbální i písemný projev. Opravdu lze přesněji vyjádřit míru naplnění výstupu, ne vždy je ale slovní hodnocení pochopeno žákem nebo rodičem. Někdy je vnímáno kladněji, než bylo zamýšleno. Jako zásadní výhodu vidím možnost ohodnocení jednotlivých výstupů, vyjádření se k individuální snaze žáka a možnost ocenění jeho silných stránek. Kromě hodnocení můžete žáka pochválit, povzbudit, doporučit mu cestu ke zlepšení. Vše co se inteligentně žákovi napíše a vyjádří je pozitivnější než jedno číslo. Celostní pohled na žáka, vyšší srozumitelnost pro žáka i rodiče, předávání zodpovědnosti za vlastní vzdělání žákovi. Postižitelnost celé škály možných výsledků (oproti pěti stupňům klasifikace). Možnost hodnotit všechny očekávané výstupy i klíčové kompetence (jsem přesvědčená, že v případě klasifikace to nejde). Motivační aspekt. Možnost doporučení cesty ke zlepšení. Učitel se musí nad hodnocením skutečně zamyslet, klasifikace vede k „zařazování do škatulek“. Srozumitelnost („Co znamená: Matematika – trojka?“). Mám možnost ohodnotit každého žáka dle jeho individuálních předpokladů, poněvadž ne každý je sportovně*

*nadany, ale má-li snahu, není důvod ho hodnotit na základě jeho výkonů, ale individuálních předpokladů. Možnost opravdu individuálního přístupu v hodnocení žáků, možnost stanovení východisek ke zlepšení žáka a hlavně strukturované hodnocení žáků.*

Z následujících odpovědí je velmi patrné, že učitelé ZŠ Londýnské si plně uvědomují pozitiva a také to, v čem spočívá účelnost slovního hodnocení pro žáka. Oproti učitelům ze ZŠ v Lomnici nad Lužnicí, v Třeboni, v Českých Budějovicích – Rožnov, jejichž odpovědi byli sice patřičné, ale velmi stručné a omezené, z odpovědí učitelů ZŠ Londýnské můžeme poznat, že vnímají slovní hodnocení jako zpětnou vazbu, kterou potřebuje každý z nás, pokud se o něco snaží. Mnohokrát je zmiňován aspekt individuálního přístupu a naznačení dalších cest ke zlepšení uváděnému ve slovním hodnocení žáka. Domnívám se, že hlavní důvod, proč se odpovědi ze ZŠ Londýnské a z ostatních ZŠ účastnících se výzkumu tolik odlišují, bude souviset s dlouhodobou zkušeností či nepoužíváním slovního hodnocení.

#### **Otázka č. 11**

**Domníváte se, že slovní hodnocení může zlepšit komunikaci a vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem.**

ano

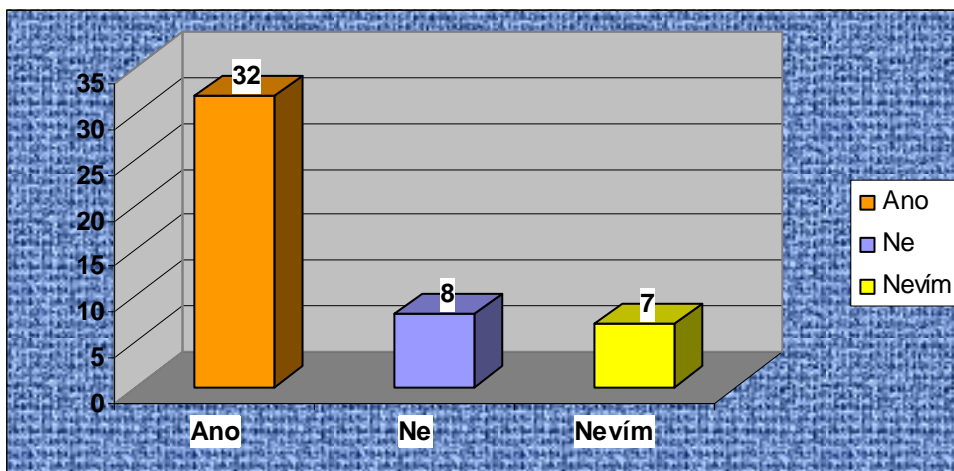
ne

nevím

**Tabulka č. 9**

<b>Odpověď</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>%</b>
<b>Ano</b>	32	68,1%
<b>Ne</b>	8	17%
<b>Nevím</b>	7	14,9%
<b>Celkem</b>	47	100%

**Graf č. 9**



Tabulka č. 9 a graf č. 9 zřetelně ukazují, že učitelé jsou přesvědčeni o zlepšení komunikace při využívání slovního hodnocení. Z celkového počtu 47 respondentů zvolilo odpověď ano 32 (68,1%) respondentů, 8 (17%) respondentů uvedlo odpověď ne a možnost nevím byla uvedena 7 (14,9%) respondenty.

**Otázka č. 12**

**Myslíte si, že slovní hodnocení může napomoci ke zlepšení výkonu žáka?**

ano

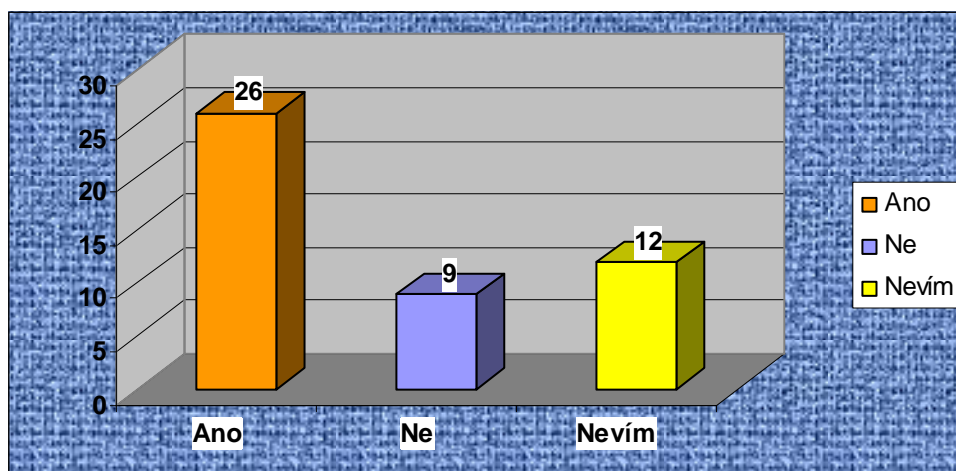
ne

nevím

**Tabulka č. 10**

Odpověď	Počet respondentů	%
Ano	26	55,3%
Ne	9	19,2%
Nevím	12	25,5%
<b>Celkem</b>	<b>47</b>	<b>100%</b>

Graf č. 10



Z tabulky č. 10 a grafu č. 10 vidíme, že 26 (55,3%) respondentů volilo odpověď ano, 9 (19,2%) respondentů se nedomnívá, že by slovní hodnocení napomáhalo ke zlepšení výkonů žáka a volilo odpověď ne, 12 (25,5%) respondentů si nebylo jisto a zvolilo odpověď nevím.

**H 3: Učitelé si uvědomují negativa, které může špatně vytvořené a použité slovní hodnocení přinášet.**

Otázky vztahující se H3 - 9, 13

**Otázka č. 9**

**Pokud učitel nepochopí správně smysl slovního hodnocení a nedokáže najít správnou formu a obsah vyjádření, může tato forma hodnocení žáka poškodit.**

**S tímto tvrzením:**

souhlasím

nesouhlasím

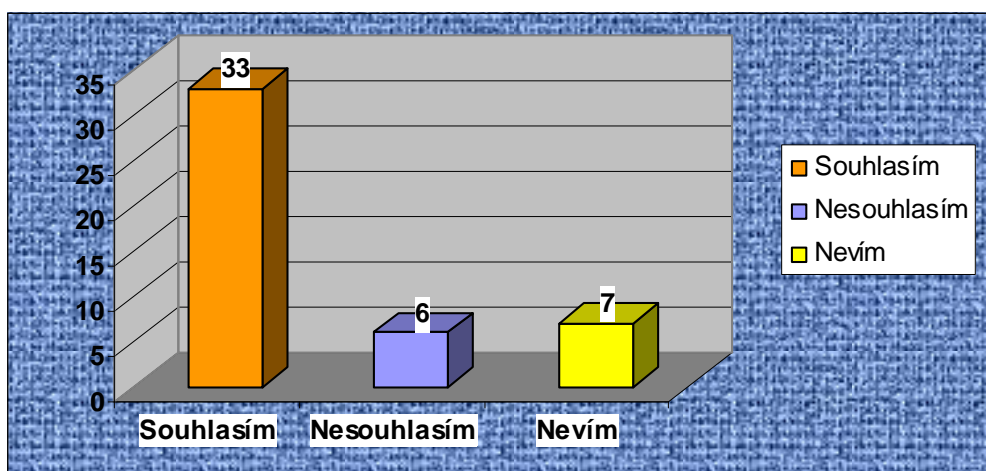
nevím

*Ze 47 dotazníků 1 respondent tuto otázku nevyplnil a napsal, že neumí odpovědět.*

Tabulka č. 11

Odpověď	Počet respondentů	%
Souhlasím	33	71,7%
Nesouhlasím	6	13%
Nevím	7	15,2%
<b>Celkem</b>	<b>46</b>	<b>100%</b>

Graf č. 11



Tabulka č. 11 a graf č. 11 nám ukazují převažující souhlasný názor respondentů s tvrzením, že nevhodně užitá slovní hodnocení po formální a obsahové stránce může žáka poškodit. Souhlasnou odpověď zvolilo 33 (71,7%) respondentů, nesouhlas vyjádřilo 6 (13%) respondentů a odpověď nevím zvolilo 7 (15,2%) respondentů.

**Otázka č. 13**

**Slovní hodnocení může přinášet i určité množství rizik.**

ano

ne

nevím

V případě kladné odpovědi napište, v čem pro vás spočívají ta největší negativa.

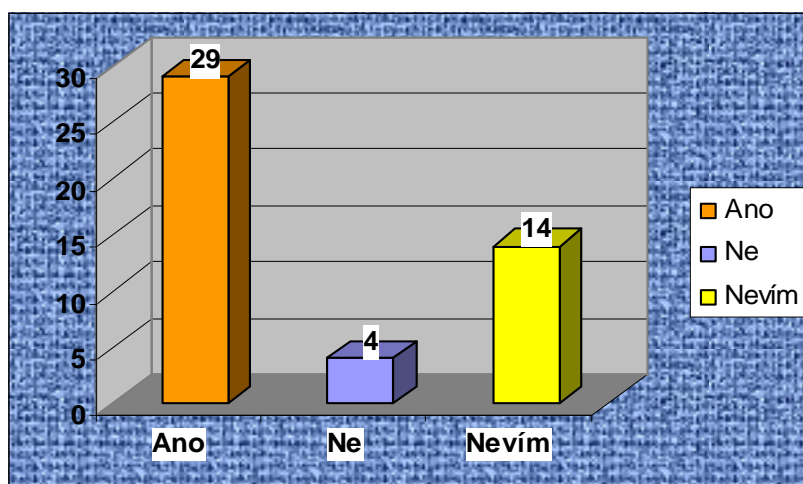
.....

.....

Tabulka č. 12

Odpověď	Počet respondentů	%
Ano	29	61,7%
Ne	4	8,5%
Nevím	14	29,8%
<b>Celkem</b>	<b>47</b>	<b>100%</b>

Graf č. 12



Z tabulky č. 12 a grafu č. 12 je patrné, že 29 (61,7%) respondentů souhlasilo s tvrzením, že slovní hodnocení může přinášet i určité množství rizik, a proto zvolilo odpověď ano. 4 (8,5%) respondenti nesouhlasili a odpověď neví bylo zaznamenána u 14 (29,8%) respondentů.

**H 4: Kdyby způsob hodnocení závisel na osobní volbě učitele, preferoval by slovní hodnocení.**

Otázky vztahující se H4 – 10, 14, 15



### Otázka č. 10

**Slovní hodnocení je často odmítáno pro svou časovou náročnost. Byla by pro vás motivací finanční odměna?**

ano

částečně

ne

nevím

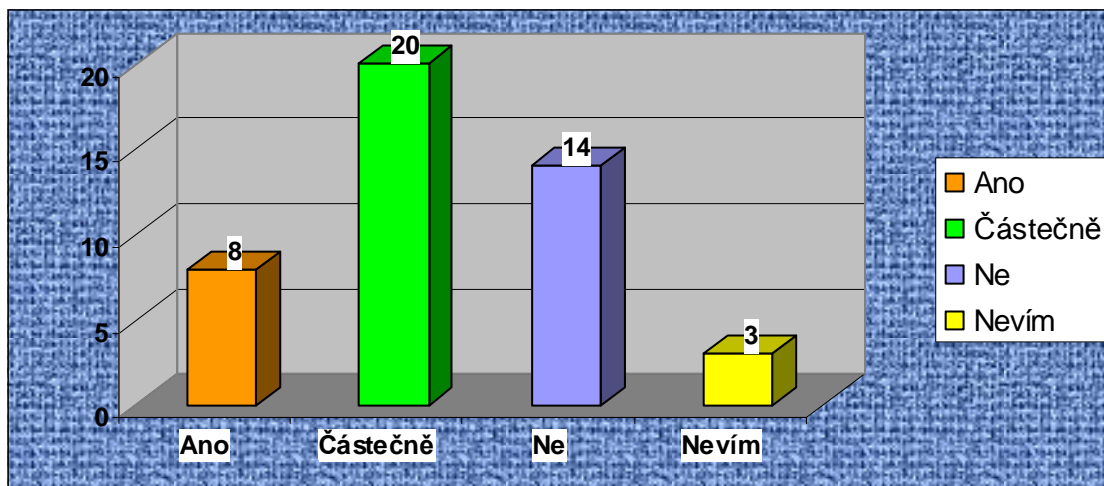
*Ze 47 dotazovaných 2 respondenti neodpověděli, ale pouze napsali: U nás jsou pedagogové částečně finančně odměňováni.*

*Nedokáží si představit finanční ohodnocení, které by motivovalo jen v rámci tvorby slovního hodnocení.*

**Tabulka č. 13**

Odpověď	Počet respondentů	%
Ano	8	17,8%
Částečně	20	44,4%
Ne	14	31,1%
Nevím	3	6,7%
<b>Celkem</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>

**Graf č. 13**



Tabulka č. 13 a graf. č. 13 nám zřetelně ukazují, že finanční odměna by pro řadu učitelů byla motivací, aby o slovní hodnocení projevili více zájmu. Odpověď ano zvolilo 8 (17,8%) respondentů, pro 20 (44,4%) respondentů by byla finanční odměna motivací jen částečně, odpověď ne zvolilo 14 (31,1%) respondentů a 3 (6,7%) respondenti nevěděli.

#### **Otázka č. 14**

**Myslíte si, že slovní hodnocení je specifické pro váš vyučovaný předmět?**

ano

ne

nevím

Odpovíte-li ano, napište prosím proč nebo v čem?

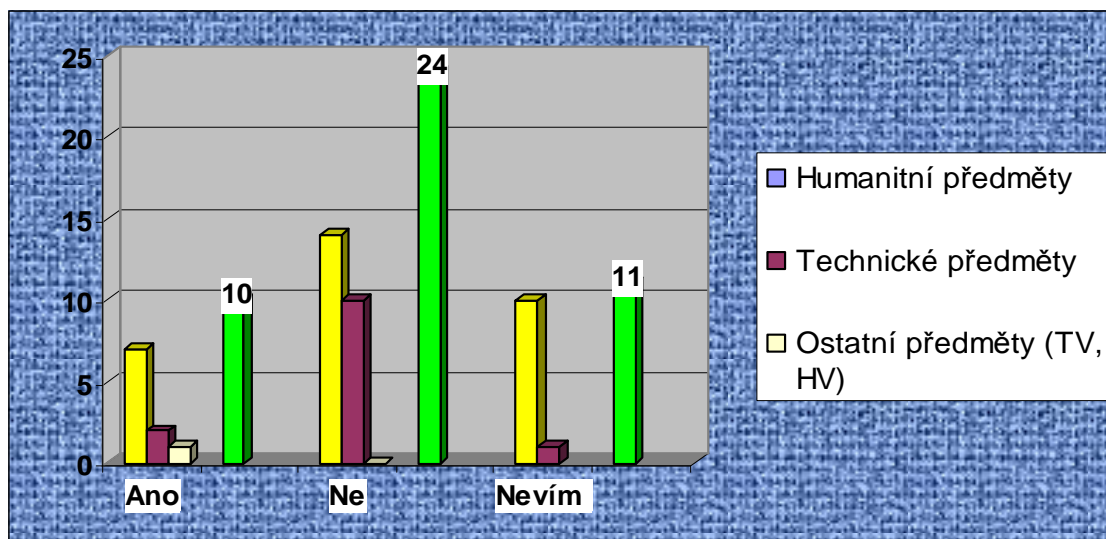
.....  
 .....

*Tato otázka souvisí s otázkou č. 3, kde byli respondenti tázáni, které předměty vyučují. Proto otázka č. 14, kde jsou učitelé tázáni, zda si myslí, že jejich slovní hodnocení je pro jejich vyučovaný předmět specifické, se pojí s předměty, které uvedli v otázce č. 3.*

**Tabulka č. 14**

Odpověď	Humanitní předměty	Technické předměty	Ostatní předmět (TV, HV)	Humanitní předměty v %	Technické předměty v %	Ostatní předměty v %
Ano	7	2	1	15,6%	4,4%	2,2%
<b>Celkem</b>	<b>10</b>			<b>22,2%</b>		
Ne	14	10	0	31,1%	22,2%	0%
<b>Celkem</b>	<b>24</b>			<b>53,3%</b>		
Nevím	10	1	0	22,3%	2,2%	0
<b>Celkem</b>	<b>11</b>			<b>24,5%</b>		
<b>CELKEM</b>	<b>45</b>			<b>100%</b>		

Graf. č. 14



Tabulka č. 14 a graf č. 14 nám ukazují, že z 45 respondentů se 10 (22,2%) respondentů domnívá, že slovní hodnocení je specifické a vhodné pro hodnocení žáků jimi vyučovaných předmětů. Z těchto 10 souhlasných odpovědí bylo zastoupeno 7 (15,5%) respondentů humanitních předmětů, 2 (4,4%) respondenti technických předmětů a 1 (2,2%) respondent předmětu tělesná a hudební výchova. 24 (53,3%) respondentů sdílí názor, že slovní hodnocení není vhodné pro hodnocení žáků jimi vyučovaných předmětů. Z těchto 24 respondentů bylo 14 (31,1%) respondentů humanitních předmětů, 10 (22,2%) respondentů technických předmětů a žádný respondent předmětu tělesná a hudební výchova. Odpověď nevíím zvolilo 11 (24,5%) respondentů. Z těchto 11 respondentů bylo 10 (22,3%) respondentů humanitních předmětů, 1 (2,2%) respondent technických předmětů a žádný respondent předmětů tělesná a hudební výchova.

Celkově tedy převažuje názor, že učitelé nepovažují slovní hodnocení za specifické při hodnocení žáků ve svém předmětu. Protože v tomto dotazníku bylo zastoupeno více respondentů vyučujících humanitní předměty, potvrdilo se i v této otázce, že za nespecifické považuje slovního hodnocení více respondentů humanitně zaměřených. Důležité je však poznamenat, že odborníci i pedagogové s dlouholetou zkušeností poukazují na účelnost slovního hodnocení oproti klasifikaci ve všech předmětech, se kterými se žák na ZŠ setkává. Domnívám se, že tato otázka je také propojena s otázkou č. 8, kdy převážil názor, že slovní hodnocení není považováno za více účelné oproti

klasifikaci. Bude tedy ještě nějaký čas trvat, zda se podaří, aby slovní hodnocení v našich školách zdomácnělo.

### Otázka č. 15

**Kdybyste měl/a možnost, který druh hodnocení byste si osobně zvolil/a pro hodnocení žáka ve škole.**

klasifikace

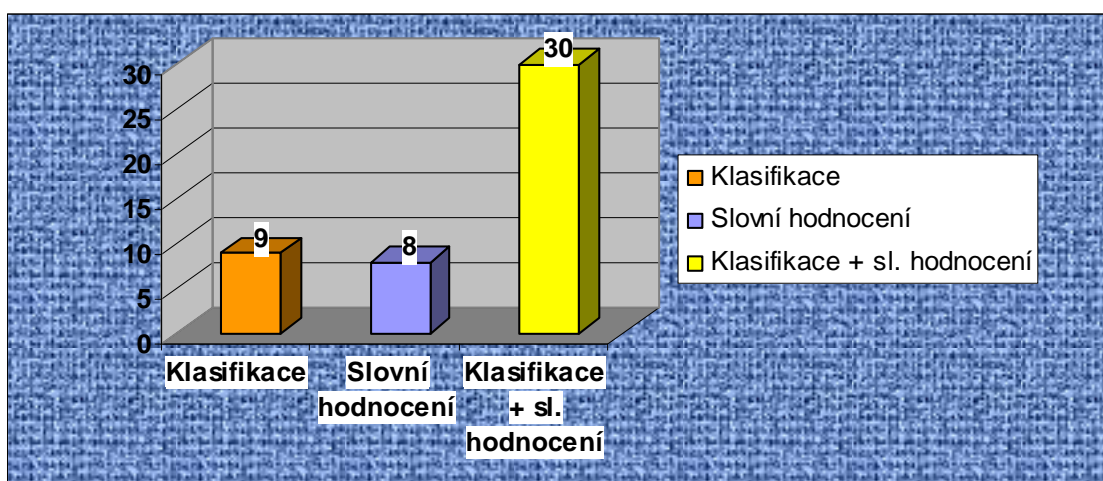
slovní hodnocení

klasifikace + slovní hodnocení

**Tabulka č. 15**

Odpo věď	Poč et respondentů	%
Klasifikace	9	19,2%
Slovní hodnocení	8	17%
Klasifikace + sl. hodnocení	30	63,8%
Celkem	47	100%

**Graf č. 15**



Z tabulky č. 15 a grafu č. 15 je zřejmé, že největší počet učitelů by při osobní volbě hodnocení žáků zvolil klasifikaci ve spojení se slovním hodnocením. Samotnou klasifikaci by při osobní volbě zvolilo 9 (19,2%) respondentů, slovní hodnocení zvolilo 8 (17%) respondentů a 30 (63,8) respondentů by zvolilo klasifikaci ve spojení se slovním hodnocením.

Jeden z respondentů do dotazníku u této otázky připsal, že by slovní hodnocení spíše volil pro I. stupeň ZŠ a pro II. stupeň klasifikaci. V jednom z dotazníků bylo napsáno, že by slovní hodnocení respondent uplatňoval u žáků, kde by bylo doporučeno z pedagogicko psychologické poradny.

### 3.7 Vyhodnocení výsledků dotazníku

**H 1: Učitelé mají i přesto, že byla spuštěna nová kurikulární reforma, nedostatečné informace o slovním hodnocení.**

#### **Otázka č. 4 – doplňovala hypotézu č. 1**

Tato otázka se zabývala momentálním působením učitelů na II. stupni ZŠ uplatňující buďto klasifikaci, slovní hodnocení a nebo klasifikaci ve spojení se slovním hodnocením. Druhá část této otázky byla zaměřená na respondenty, kteří odpověděli, že uplatňují slovní hodnocení nebo klasifikaci ve spojení se slovním hodnocením a zjišťovala, zda mají pedagogové stanoveny kritéria. V případě odpovědi ano, měli napsat jaká.

Odpovědi respondentů ukázaly, že klasifikace se využívá oproti slovnímu hodnocení v poměru 19:28. V čísle 28 jsou zahrnuty jak odpovědi respondentů, kteří používají slovní hodnocení, tak odpovědi respondentů využívající slovní hodnocení společně s klasifikací. V druhé části otázky týkající se stanovení kritérií, bylo z 28 respondentů poměr těch, kteří mají kritéria stanovená vůči těm, kteří je nemají v poměru 20:8.

Odpovědi v této otázce ukazují, že oproti předcházející době se v současnosti uplatňuje ve školách více slovního hodnocení, často ve spojení s klasifikací a kritéria slovního hodnocení jsou stanovena prostřednictvím ŠVP. Tuto otázku lze z hlediska, jak převažujícího samotného slovního hodnocení nebo i ve spojení s klasifikací a i z aspektu stanovení kritérií považovat za nepotvrzenou v souvislosti s H1.

**Otázka č. 5 – základní pro hypotézu č. 1**

Tato otázka se zaměřovala na informovanost učitelů ze strany českého školství. Respondenti kteří uvedli, že informováni byli, ať už plně a zvolili tedy odpověď ano a nebo jen částečně, měli uvést jakou formou jim informace byly předány. Většina respondentů informována byla a odpovědi byly v poměru ano, částečně a ne 41:6. Lze tedy tuto otázku považovat za nepotvrzenou v souvislosti s H1.

**Otázka č. 6 – základní pro hypotézu č. 1**

V této otázce jsem se zabývala samostatným zájmem každého učitele o slovní hodnocení, jako jednu z možností, jak hodnotit žáky ve škole. Z celkové počtu respondentů převažují ti, kteří se aktivně zajímají o slovní hodnocení a nebo jejich zájem je částečný oproti těm, kteří se o slovní hodnocení sami nezajímají v poměru 39:8. Tuto otázku v souvislosti s hypotézou H1 považujeme za nepotvrzenou.

**Závěr k H1 – V otázkách 4, 5, 6 byla H1 nepotvrzena.**

Domnívám se, že poskytování informací ohledně slovního hodnocení se v posledních letech stále zvyšuje. Otázkou však zůstává, zda učitelé opravdu znají hlavní zásady pojící se se slovním hodnocením. K pochybnostem mě vede otázka č. 4, která byla pouze doplňující k H1, hlavně její druhá část, kde měli učitelé napsat, zda mají stanoveny kritéria a jaká. Mnoho pedagogů odpovědělo nejčastěji ve zkratce, že kritéria stanovuje RVP, ŠVP, ale konkrétně už je nenapsali. Důležité poznatky týkající se slovního hodnocení, tím mám na mysli, že by mělo vypovídat o činnosti žáka a jeho výsledcích v učení (což již žák umí, co je dalším cílem) a v žádném případě by nemělo hodnotit vlastnosti žáků. Stanovení pravidel, kterými se bude učitel při slovním hodnocení řídit a mnoho dalších aspektů, bylo zmiňováno jen velmi zřídka. Tyto

odpovědi, které jsou také přesně citovány u otázky č. 4 mě příliš nepřesvědčují, že by učitelé měli plně dostačující informace, týkající se slovního hodnocení. V následujících letech se domnívám, že je stále potřeba usilovat nejen ze strany českého školství, ale i samostudiem o neustálé zvyšování informací, zabývajících se slovním hodnocením.

**H 2: Slovní hodnocení bývá učiteli považováno za nejlepší možnost, jak zvyšovat u žáka školní znalosti.**

**Otázka č. 7 – základní pro hypotézu č. 2**

Tato otázka měla za úkol zjistit, zda pedagogové spatřují ve slovním hodnocení jeden ze základních aspektů a tím je, lepší výstižnost momentálně dosažené úrovně žákových vědomostí. V odpovědích jednoznačně převažovala odpověď ano ku odpovědi ne, nevím 38:9. Odpověď nevím, nepovažuji za plně jistou a při potvrzování otázek, vztahujících se k jednotlivým hypotézám, ji spojuji proto s odpovědí ne. Tuto otázku lze tedy v souvislosti s hypotézou č. 2 potvrdit.

**Otázka č. 8 – doplňující pro hypotézu č. 2**

V této otázce jsem zjišťovala, zda učitelé považují slovní hodnocení za účelnější oproti klasifikaci. Druhá část otázky byla určena pro respondenty, kteří v první části uvedli odpověď ano a měli proto napsat, v čem spatřují klady slovního hodnocení. Respondenti nejčastěji zvolili odpověď ano v poměru ku odpovědi ne, nevím 21:26. Nelze tedy jednoznačně říci, že by učitelé považovali slovní hodnocení za účelnější. Tuto doplňující otázku k hypotéze č. 2 nelze potvrdit.

O nejednoznačném názoru učitelů na slovní hodnocení, jako účelnější formy hodnocení, svědčí i doplňující otázka, týkající se pozitivních stránek slovního hodnocení. Jak jsem již uvedla při prezentaci výsledků u otázky č. 8, v České republice se většinou vyskytují školy hodnotící prostřednictvím klasifikace a v současnosti se i využívá klasifikace ve spojení se slovním hodnocením. Učitelé znají kladné stránky slovního hodnocení jen velmi povrchně a prakticky si ho vyzkoušelo jen velmi málo pedagogů. Ve srovnání se ZŠ uplatňující po delší čas slovní hodnocení jako je např. ZŠ Londýnská, jsou znalosti učitelů mnohem detailnější, což odpovídá logické stránce věci.

### **Otázka č. 11 – doplňující k hypotéze č. 2**

Při zvyšování školních znalostí hrají důležitou roli nejen vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem, ale i zdravá a fungující komunikace. Odpovědi v této otázce nám jasně ukazují, že stejný názor mají i učitelé. Většina respondentů zvolila odpověď ano ku odpovědi ne, nevím v poměru 32:15. Lze tedy tuto doplňující otázku k hypotéze č. 2 považovat za potvrzenou.

### **Otázka č. 12- základní pro hypotézu č. 2**

Dvanáctá otázka se přímo zaměřovala na názor učitelů, zda si myslí, že slovní hodnocení může napomoci ke zlepšení výkonu žáka. Respondenti ve svých odpovědích ukázali, že sice převažuje názor, uznávající zlepšení celkových znalostí prostřednictvím slovního hodnocení, ale vzhledem k nesouhlasným názorům a k odpovědím, kdy si respondenti nebyli jisti a zvolili proto odpověď nevím, nebyl zaznamenán příliš velký rozdíl. Tedy odpověď ano v poměru ku odpovědi ne, nevím byla 26:21. Tuto otázku vztahující se k hypotéze č. 2 lze považovat za potvrzenou.

### **Závěr k H2 – V otázkách 7, 8, 11, 12 byla H2 potvrzena.**

Domnívám se, že slovní hodnocení může opravdu více přispět ke zlepšení žákových vědomostí a znalostí. Hypotéza č. 2 byla ve výzkumu sice potvrzena, avšak podle mého názoru, a tak jak o tom svědčí otázka č. 8 a částečně i otázka č. 12 učitelé si stále nejsou ještě plně jisti, že slovní hodnocení je ve srovnání s klasifikací pro žáka mnohem více prospěšnější. V otázce č. 8 převážil názor učitelů nepovažující slovní hodnocení za účelnější a v otázce 12 získala odpověď ano sice nejvíce hlasů, ale jen velmi málo ve srovnání s názorem ne či nevím.

**H 3: Učitelé si uvědomují negativa, které může špatně vytvořené a použité slovní hodnocení přinášet.**

### **Otázka č. 9 – základní pro hypotézu č. 3**

Tato otázka se zaměřovala na znalosti učitelů ohledně vyjádření formální a obsahové stránky slovního hodnocení. Zjišťováno bylo zda učitelé souhlasí, že při nesprávném



jazykovém vyjádření použitým ve slovním hodnocení a tím tedy i nepochopení smyslu této alternativní možnosti hodnocení, může dojít k poškození žáka. Převažující byl názor souhlasný oproti názoru nesouhlasnému nebo nevím v poměru 33:13. Tuto otázku vztahující se k hypotéze č. 3 můžeme považovat za potvrzenou.

**Otázka č. 13 – základní pro hypotézu č. 3**

V této otázce jsem se zaměřila na to, zda si učitelé vůbec uvědomují, že nevhodné slovní hodnocení může přinášet i určité množství rizik, které už jsem popisovala v kapitole 2.11.7. Odpovědi v této otázce ukázaly, že učitelé jsou si vědomi rizik oproti těm, kteří si žádné nebezpečí nepřipouští nebo nevědí v poměru 29:18. Lze tedy tuto otázku v souvislosti s hypotézou č. 3 považovat za potvrzenou.

**Závěr k H3 – v otázkách 9, 13 byla H3 potvrzena.**

Učitelé využívající k hodnocení žáka slovní vyjádření si uvědomují, že i slovní hodnocení má svá úskalí, pokud je užito nevhodně a nebo se jedná jen o bezobsažné vršení slov. Slovní hodnocení, které učitel neumí a nedokáže, nemůže být považováno za účelnější druh hodnocení, ba naopak. Jak bylo také v jednom dotazníku připsáno, jedním z rizik, které může slovní hodnocení přinášet je, pokud jej žáci, respektive rodiče, nedokážou číst „objektivně“ – tj. porozumět mu.

**H 4: Kdyby způsob hodnocení závisel na osobní volbě učitele, preferoval by slovní hodnocení.**

**Otázka č. 10 – doplňující k hypotéze č. 4**

V otázce č. 10 bylo zjišťováno, zda by časová náročnost, která bývá zmiňována v souvislosti se slovním hodnocením a pro kterou je také mnoha učitelů odmítáno, pomohla změnit finanční odměna. U většiny respondentů převážil názor, že přístup ke slovnímu hodnocení by opravdu mohla motivovat finanční odměna oproti názoru, že finance nehrají žádnou roli. Poměr respondentů s názorem ano a částečně, vůči respondentům s odpovědí ne a nevím byl v poměru 28:17. Tuto doplňující otázku lze tedy v souvislosti s H4 potvrdit.

Často můžeme u některých učitelů využívajících klasifikaci při hodnocení žáků slyšet, že slovní hodnocení je časově velmi náročně na II. stupni ZŠ a není ani doceněno po finanční stránce. Tehdy se učitelé obrací k nízkému platu ve školství ve srovnání s jinými obory, zaměstnávajícími vysokoškolsky vystudované zaměstnance. Proto mě zajímalo, zda by finanční stránka mohla ovlivnit či zlepšit zájem učitelů o tuto alternativní formu hodnocení.

#### **Otázka č. 14 – základní k hypotéze č. 4**

Tato otázka byla zaměřena na názor každého vyučujícího a souvisela s předměty, které na II. stupni ZŠ pedagog vyučuje. Respondenti byli tázáni, zda se domnívají, že slovní hodnocení je specifické pro jimi vyučované předměty. Při vyhodnocení otázky č. 14 jsem nerozlišovala jednotlivé druhy předmětů. U respondentů jednoznačně převládla odpověď ne, nevím ku odpovědi ano v poměru 35:10. Tuto otázku tedy v souvislosti s H4 nemohu potvrdit.

#### **Otázka č. 15 – základní k hypotéze č. 4**

V poslední otázce dotazníku měli respondenti uvést, jaký druh hodnocení by v případě osobní možnosti zvolili. Převahu u učitelů II. stupně ZŠ by získala klasifikace ve spojení se slovním hodnocením a slovní hodnocení oproti tradiční klasifikaci v poměru 38:9. Tuto otázku tedy lze potvrdit v souvislosti s H4.

#### **Závěr k H4 - v otázkách 10, 14, 15 byla H4 potvrzena.**

Postupem doby, jak nám ukázala H4, učitelé začínají ve škole stále více preferovat při hodnocení žáků slovní hodnocení a v současnosti bývá uplatňováno v koherenci s klasifikací. Do budoucna se ale domnívám, že než si samostatné slovní hodnocení získá převahu a učitelé mu dají plnou přednost před známkami, ještě nějaký čas potrvá, jak nám naznačila otázka č. 14.

## 4. ZÁVĚR

Slovní hodnocení je jedna z alternativních možností, jak hodnotit žáka ve škole a v souvislosti s nově zavedeným vytvářením školních vzdělávacích programů na základě RVP ZV, bývá této formě hodnocení přikládán i patřičný důraz. Pedagogičtí odborníci vyzdvihují u slovního hodnocení přednosti, mezi kterými bývá uváděna zejména zpětná vazba a lepší vystižení individuálního pokroku u každého z žáků. Rizika jsou zmiňována v případě, že učitel nezná správnou obsahovou a formální stránku a nechápe ani smysl slovního hodnocení, které tak představuje jen bezobsažné vršení slov. Ve své diplomové práci jsem se tedy zaměřila na obecné seznámení s pojmem hodnocení, kde jsme nahlédli do historie, seznámili se s funkcemi a typy hodnocení, ale i chybami, kterých se pedagog může v jeho souvislosti dopustit. Podrobněji je rozpracována část věnující se náležitostem slovního hodnocení a opomenuta nezůstala ani konfrontace mezi klasifikací a slovním hodnocením, kde jsem za důležité považovala uvést názor všech účastníků, kterých se slovní hodnocení dotýká.

V současnosti je slovní hodnocení pro společnost změnou, která bývá vnímána z různých pohledů rozporupně. Tato diplomová práce se snažila, zachytit přístup a pohled učitelů na slovní hodnocení, neboť se domnívám, že právě pedagog je primární zdroj informací pro žáka, rodiče, ale i okolní společnost, která může projevit zájem být informována. Důležité je totiž poznamenat, že momentálně je také velký nedostatek knižního materiálu, který by se problematice slovního hodnocení věnoval. Proto i při diplomové práci bylo využíváno internetového zdroje, kde jako jednu z mála výhod spatřuji aktuální přehled a výčet názorů, zamyšlení vztahující se právě ke slovnímu hodnocení.

Praktická část diplomové práce měla jen naznačit, vzhledem k nízkému počtu respondentů, jak se učitelé ke slovnímu hodnocení staví a zda mají dostatečné informace, pokud zákon umožňuje jeho používání. Obecně lze konstatovat, že učitelé mají v povědomí určité základní poznatky o slovním hodnocení, ale přesto se v otázkách zaměřených přímo na preferenci známek či užití slovního hodnocení ukázalo, že tradiční klasifikace vítězí a slovní hodnocení začíná teprve postupně

nabývat na své vážnosti. Nepříliš velký rozdíl mezi názory na otázku, zda považují učitelé slovní hodnocení za účelnější směrem k žákovi, nám může poukázat na skutečnost, že učitelé zatím nepřikládají slovnímu hodnocení příliš velký důraz a vzhledem k časové náročnosti, na kterou upozorní řada učitelů při rozhovoru, bývá uváděn i argument, že rodiče slovnímu hodnocení nerozumějí.

Jedna z důležitých rolí pro zdomácnění slovního hodnocení bude záležet i na snaze učitelů se neustále samostatně vzdělávat, neboť aktivně se na získávání poznatků podílí jen menšina učitelů. Domnívám se, že teprve následující roky ukáží, zda slovní hodnocení nalezne u většiny pedagogů stabilní zastání, neboť tradice známek je u nás příliš vžitá. Učitelé by si měli uvědomit, že hodnocení je tu především pro žáka, které by mu mělo odpovědět na otázky, co již zvládl, na co je potřeba se dále zaměřit a umět vhodně poradit další cesty k budoucímu zlepšení.

## SEZNAM LITERATURY

- AMONAŠVILI, Š., A. *Výchovná a vzdělávací funkce ve vyučování žáků*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1987.
- ANDRÁŠOVÁ, H. a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Hodnocení ve vyučování*. Plzeň : Pedagogická fakulta ZU, 1992.
- KOLÁŘ, Z., NAVRÁTIL, S., ŠIKULOVÁ R. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 1998.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005.
- KOPŘIVA, P. *Hodnotit čísla, nebo větami?* Praha : Agentura Strom, 1994.
- PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1995.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- SCHIMUNEK, F., P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha : Portál, 1999.
- ROUPEC, P. *Vedení školy. Autoevaluace*. Praha: Raabe, 1997.
- RÝDL, K., HORSKÁ, V., DVOŘÁKOVÁ, M. *Sebehodnocení školy*. Praha: Agentura STROM, 1998.
- TUČEK, A. *Problémy školního hodnocení*. Praha: SPN, 1966.
- VELIKANIČ, J. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1973.
- Výzkumný ústav pedagogický, *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: Tauris, 2005.
- Výzkumný ústav pedagogický, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Tauris, 2005.
- ZIEGENSPECK, W., J. *K problému známkování ve škole*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002.

## Elektronické zdroje

- Autoevaluace ve škole. *Metodický portál RVP : Portál vzdělávání* [online]. 2006 [cit. 2007-12-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/soubor/autoevaluace-Charalambidis.ppt#257,1,AUTOEVALUACE VE ŠKOLE>>.
- S pani učitelkou skeptickou na téma evaluace a autoevaluace: Evaluace a autoevaluace. *Učitelský zpravodaj* [online]. 2006 [cit. 2007-12-10]. Dostupný z WWW:<<http://www.ucitelskyzpravodaj.cz/tema/tabid/332/articleType/ArticleView/articleId/18/Default.aspx>>.
- JAROŠOVÁ , Zuzana. Znamka nebo slovní hodnocení. *Učitelské noviny* [online]. 2004, roč. 26 [cit. 2007-12-13]. Dostupný z WWW: <[http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah\\_clanku.php?vydani=26&rok=04&odkaz=znamka.htm](http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=26&rok=04&odkaz=znamka.htm)>.
- RAKOUŠOVÁ, Alena. Sebehodnocení žáků. *Metodický portál RVP : Portál vzdělávání* [online]. 2008 [cit. 2008-03-17]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/512/1965>>.
- *Centrum pro výzkum veřejného mínění - Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.* [online]. 2002. 2002 [cit. 2008-04-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.cvvm.cas.cz/>>.
- *ZÁKLADNÍ ŠKOLA ROŽNOV : FAKULTNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLA, L. Kuby 48, České Budějovice* [online]. 2004 [cit. 2008-04-14]. Dostupný z WWW: <<http://zsroznov.cz/index.html>>.
- *ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA LOMNICE NAD LUŽNICÍ* [online]. 2004, 14.4.2008 [cit. 2008-04-14]. Dostupný z WWW: <<http://zs.lomnicenl.net/pmwiki.php>>.

- *Základní škola Třeboň Na Sadech 375* [online]. 2004 [cit. 2008-04-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.zstrebon.cz/>>.
  
- *Základní škola, Praha 2, Londýnská 34* [online]. 1998 , 2006 [cit. 2008-04-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.londynska.cz/uzakladniinfo.php>>.
  
- *Http://www.zakony.cz/default.php3?sekce=zakony&akce=view&id=24368* [online]. 2004 , 24.09.2004 [cit. 2007-01-06]. Český. Dostupný z WWW: <<http://www.zakony.cz/default.php3?sekce=zakony&akce=view&id=24368>>.

# PŘÍLOHY

## Seznam příloh:

Příloha č. 1: Právní podklady pro možnosti současného hodnocení

Příloha č. 2: Námět sebehodnotícího listu pro žáky

Příloha č. 3: Námět sebehodnotícího listu pro žáky

Příloha č. 4: Námět sebehodnotícího listu pro žáky

Příloha č. 5: Námět sebehodnotícího listu pro žáky

Příloha č. 6: Námět sebehodnotícího listu pro žáky

Příloha č. 7: Hodnotící list učitele

Příloha č. 8: Dotazník



## **Příloha č. 1**

### **Právní podklady pro možnosti současného hodnocení**

Uvádím přesné znění „zákona č.561/2004“ Sb. a „Vyhlášky o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.“ s odkazem na paragrafy týkající se hodnocení žáků ve škole.

#### **Zákon č. 561/2004 Sb.**

#### **ZÁKON**

**ze dne 24. září 2004**

#### **o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**

Parlament se usnesl na tomto zákoně České republiky:

#### **HLAVA II ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ Hodnocení výsledků vzdělávání žáků § 51**

§51 (1) Každé pololetí se vydává žákovi vysvědčení; za první pololetí lze místo vysvědčení vydat žákovi výpis z vysvědčení.

§51 (2) Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen „klasifikace“), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.

§51 (3) Škola převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka. Škola, která hodnotí slovně, převede pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání slovní hodnocení do klasifikace.

§51 (4) U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Výsledky vzdělávání žáka v základní škole speciální se hodnotí slovně.

§51 (5) V posledním roce plnění povinné školní docházky vydá škola žákovi výstupní hodnocení o tom, jak žák dosáhl cílů vzdělávání stanovených v §44. V pátém a sedmém ročníku základního vzdělávání vydá škola výstupní hodnocení žákovi, který se hlásí k přijetí ke vzdělávání ve střední škole.

## § 52

§52 (1) Do vyššího ročníku postoupí žák, který na konci druhého pololetí prospěl ze všech povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem s výjimkou předmětů výchovného zaměření stanovených rámcovým vzdělávacím programem a předmětů, z nichž byl uvolněn. Do vyššího ročníku postoupí i žák prvního stupně základní školy, který již v rámci prvního stupně opakoval ročník, a žák druhého stupně základní školy, který již v rámci druhého stupně opakoval ročník, a to bez ohledu na prospěch tohoto žáka.

§52 (2) Nelze-li žáka hodnotit na konci prvního pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za první pololetí bylo provedeno nejpozději do dvou měsíců po skončení prvního pololetí. Není-li možné hodnotit ani v náhradním termínu, žák se za první pololetí nehodnotí.

§52 (3) Nelze-li žáka hodnotit na konci druhého pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za druhé pololetí bylo provedeno nejpozději do konce září následujícího školního roku. V období měsíce září do doby hodnocení navštěvuje žák nejbližší vyšší ročník, popřípadě znovu devátý ročník.

§52 (4) Má-li zákonný zástupce žáka pochybnosti o správnosti hodnocení na konci prvního nebo druhého pololetí, může do 3 pracovních dnů ode dne, kdy se o hodnocení prokazatelně dozvěděl, nejpozději však do 3 pracovních dnů od vydání vysvědčení, požádat ředitele školy o komisionální přezkoušení žáka; je-li vyučujícím žáka v daném předmětu ředitel školy, krajský úřad. Komisionální přezkoušení se koná nejpozději do 14 dnů od doručení žádosti nebo v termínu dohodnutém se zákonným zástupcem žáka.

§52 (5) Žák, který plní povinnou školní docházku, opakuje ročník, pokud na konci druhého pololetí neprospěl nebo nemohl být hodnocen. To neplatí o žákovi, který na

daném stupni základní školy již jednou ročník opakoval; tomuto žákovi může ředitel školy na žádost jeho zákonného zástupce povolit opakování ročníku pouze z vážných zdravotních důvodů.

§52 (6) Ředitel školy může žákovi, který splnil povinnou školní docházku a na konci druhého pololetí neprospěl nebo nemohl být hodnocen, povolit na žádost jeho zákonného zástupce opakování ročníku po posouzení jeho dosavadních studijních výsledků a důvodů uvedených v žádosti.

### § 53

§53 (1) Žáci devátých ročníků a žáci, kteří na daném stupni základní školy dosud neopakovali ročník, kteří na konci druhého pololetí neprospěli nejvýše ze dvou povinných předmětů s výjimkou předmětů výchovného zaměření, konají opravné zkoušky.

§53 (2) Opravné zkoušky se konají nejpozději do konce příslušného školního roku v termínu stanoveném ředitelem školy. Žák může v jednom dni skládat pouze jednu opravnou zkoušku. Opravné zkoušky jsou komisionální.

§53 (3) Žák, který nevykoná opravnou zkoušku úspěšně nebo se k jejímu konání nedostaví, neprospěl. Ze závažných důvodů může ředitel školy žákovi stanovit náhradní termín opravné zkoušky nejpozději do 15. září následujícího školního roku. Do té doby je žák zařazen do nejbližšího vyššího ročníku, popřípadě znovu do devátého ročníku.

§53 (4) V odůvodněných případech může krajský úřad rozhodnout o konání opravné zkoušky a komisionálního přezkoušení podle §52 odst. 4 na jiné základní škole. Zkoušky se na žádost krajského úřadu účastní školní inspektor.

Zdroj: *Sbírka zákonů a mezinárodních smluv : Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004. 2005 [cit. 2007-09-18]. Dostupný z WWW: <<http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>>.

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

**48/2005 ve znění 454/2006**

**Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní  
docházky**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanoví podle § 19, § 20 odst. 7, § 23 odst. 3, § 26 odst. 4, § 27 odst. 6, § 31 odst. 1, § 38 odst. 7 a § 56 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon):

**Hodnocení žáků**

§ 14

(1) Pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu<sup>12)</sup> a obsahují zejména:

- a) zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou,
- b) zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků,
- c) stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristiku, včetně předem stanovených kritérií,
- d) zásady pro používání slovního hodnocení v souladu s § 15 odst. 2, včetně předem stanovených kritérií,
- e) zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace,
- f) způsob získávání podkladů pro hodnocení,
- g) podrobnosti o komisionálních a opravných zkouškách,

h) způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

(2) Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků je:

- a) jednoznačné,
- b) srozumitelné,
- c) srovnatelné s předem stanovenými kritérii,
- d) věcné,
- e) všestranné.

(3) Hodnocení vychází z posouzení míry dosažení očekávaných výstupů formulovaných v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu. Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné.

### **Hodnocení žáků na vysvědčení**

#### § 15

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

- a) 1 - velmi dobré,
- b) 2 - uspokojivé,
- c) 3 - neuspokojivé.

(2) Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem a chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou jsou v případě použití slovního hodnocení popsány tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a k věku žáka. Slovní

hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka. Obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat.

(3) Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem se v případě použití klasifikace hodnotí na vysvědčení stupni prospěchu:

- a) 1 - výborný,
- b) 2 - chvalitebný,
- c) 3 - dobrý,
- d) 4 - dostatečný,
- e) 5 - nedostatečný.

(4) Při hodnocení podle odstavce 3 jsou výsledky vzdělávání žáka a chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou hodnoceny tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména vzhledem k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a k věku žáka. Klasifikace zahrnuje ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon

(5) Při hodnocení žáka podle odstavců 1 a 3 se na prvním stupni použije pro zápis stupně hodnocení číslice, na druhém stupni se použije slovní označení stupně hodnocení podle odstavců 1 a 3.

(6) Celkové hodnocení žáka se na vysvědčení vyjadřuje stupni:

- a) prospěl(a) s vyznamenáním,
- b) prospěl(a),

c) neprospěl(a),

d) nehodnocen(a).

(7) Žák je hodnocen stupněm

a) prospěl(a) s vyznamenáním, není-li v žádném z povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem hodnocen na vysvědčení stupněm prospěchu horším než 2 - chvalitebný, průměr stupňů prospěchu ze všech povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem není vyšší než 1,5 a jeho chování je hodnoceno stupněm velmi dobré; v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace postupuje škola podle pravidel hodnocení žáků podle § 14 odst. 1 písm. e),

b) prospěl(a), není-li v žádném z povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem hodnocen na vysvědčení stupněm prospěchu 5 - nedostatečný nebo odpovídajícím slovním hodnocením,

c) neprospěl(a), je-li v některém z povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem hodnocen na vysvědčení stupněm prospěchu 5 - nedostatečný nebo odpovídajícím slovním hodnocením nebo není-li z něho hodnocen na konci druhého pololetí,

d) nehodnocen(a), není-li možné žáka hodnotit z některého z povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem na konci prvního pololetí.

(8) Výsledky práce v zájmových útvarech organizovaných školou se v případě použití klasifikace hodnotí na vysvědčení stupni:

a) pracoval(a) úspěšně,

b) pracoval(a).

(9) Při hodnocení žáků, kteří nejsou státními občany České republiky a plní v České republice povinnou školní docházku, se dosažená úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle odstavců 2 a 4, která ovlivňuje výkon žáka. Při

hodnocení těchto žáků ze vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura určeného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání se na konci tří po sobě jdoucích pololetí po zahájení docházky do školy v České republice vždy považuje dosažená úroveň znalosti českého jazyka za závažnou souvislost podle odstavců 2 a 4, která ovlivňuje výkon žáka.

### **Výstupní hodnocení**

#### § 16

(1) Hlavním obsahem výstupního hodnocení<sup>13)</sup> je vyjádření o dosažené výstupní úrovni vzdělání ve struktuře vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

(2) Dále výstupní hodnocení žáka obsahuje vyjádření o:

- a) možnostech žáka a jeho nadání,
- b) předpokladech pro další vzdělávání nebo pro uplatnění žáka,
- c) chování žáka v průběhu povinné školní docházky,
- d) dalších významných skutečnostech ve vzdělávání žáka.

(3) Výstupní hodnocení vydá škola žákovi na konci prvního pololetí školního roku, v němž splní povinnou školní docházku.

(4) Výstupní hodnocení vydá škola žákovi také v pátém a sedmém ročníku základního vzdělávání, jestliže se hlásí k přijetí ke vzdělávání ve střední škole. Výstupní hodnocení škola vydá do 10 pracovních dnů po odevzdání přihlášky ke vzdělávání ve střední škole, nejdříve však na konci prvního pololetí a nejpozději 5 pracovních dnů po posledním dni stanoveném pro odevzdání přihlášky<sup>13a)</sup>.

(5) V případě podání přihlášky k přijetí do oboru vzdělání, v němž je jako součást přijímacího řízení stanovena talentová zkouška, vydá škola žákovi výstupní hodnocení



do 10 pracovních dnů po odevzdání přihlášky ke vzdělávání ve střední škole, nejdříve však 30. října a nejpozději 5 pracovních dnů po posledním dni stanoveném pro odevzdání přihlášky.

---

12)

§ 30 odst. 2 školského zákona.

13)

§ 51 odst. 5 školského zákona.

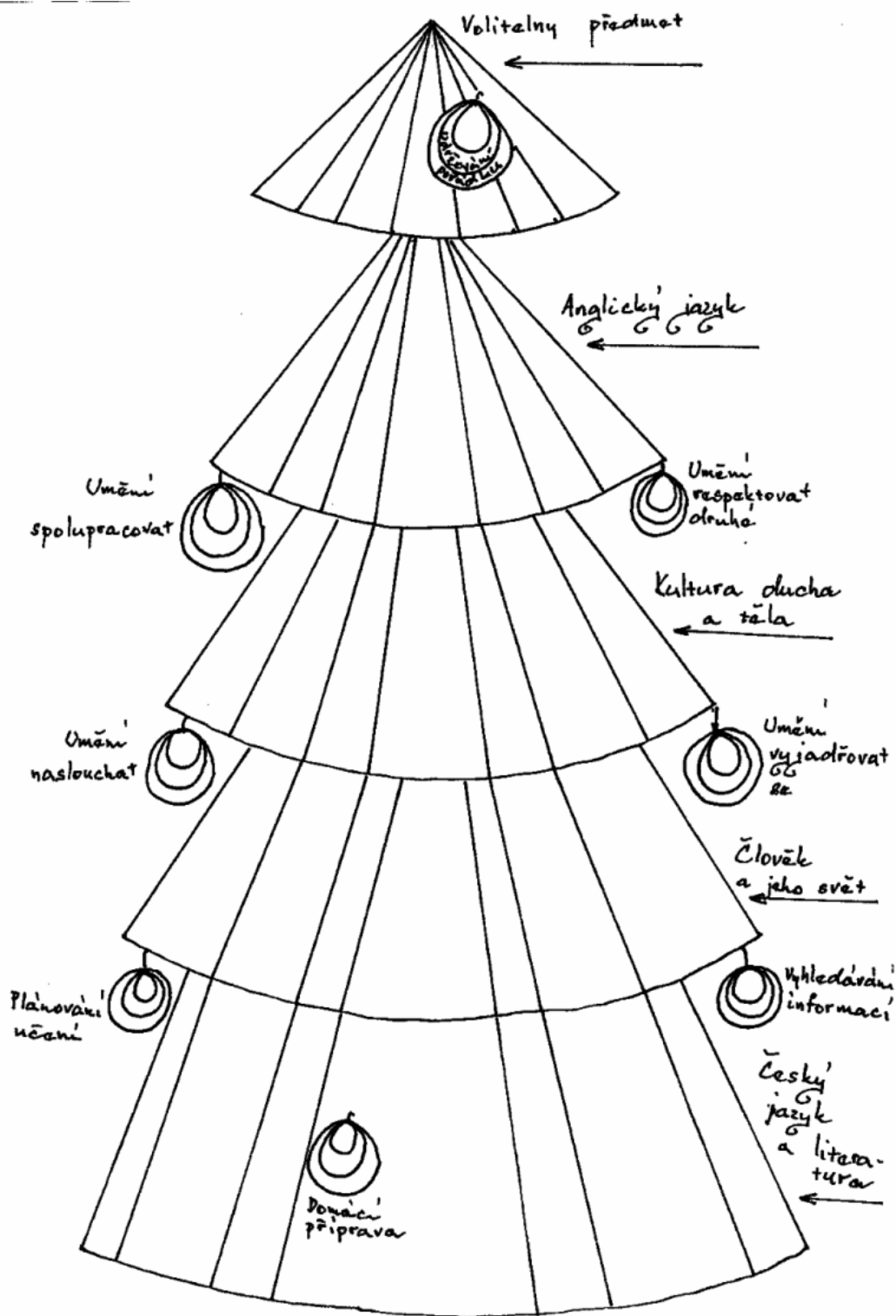
13a)

§ 2 odst. 1 vyhlášky č. 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách.

Zdroj: *Společnost ATRE* [online]. 2004 [cit. 2007-09-18]. Dostupný z WWW:  
<<http://www.atre.cz/zakony/frame.htm>>.

## Příloha č. 2

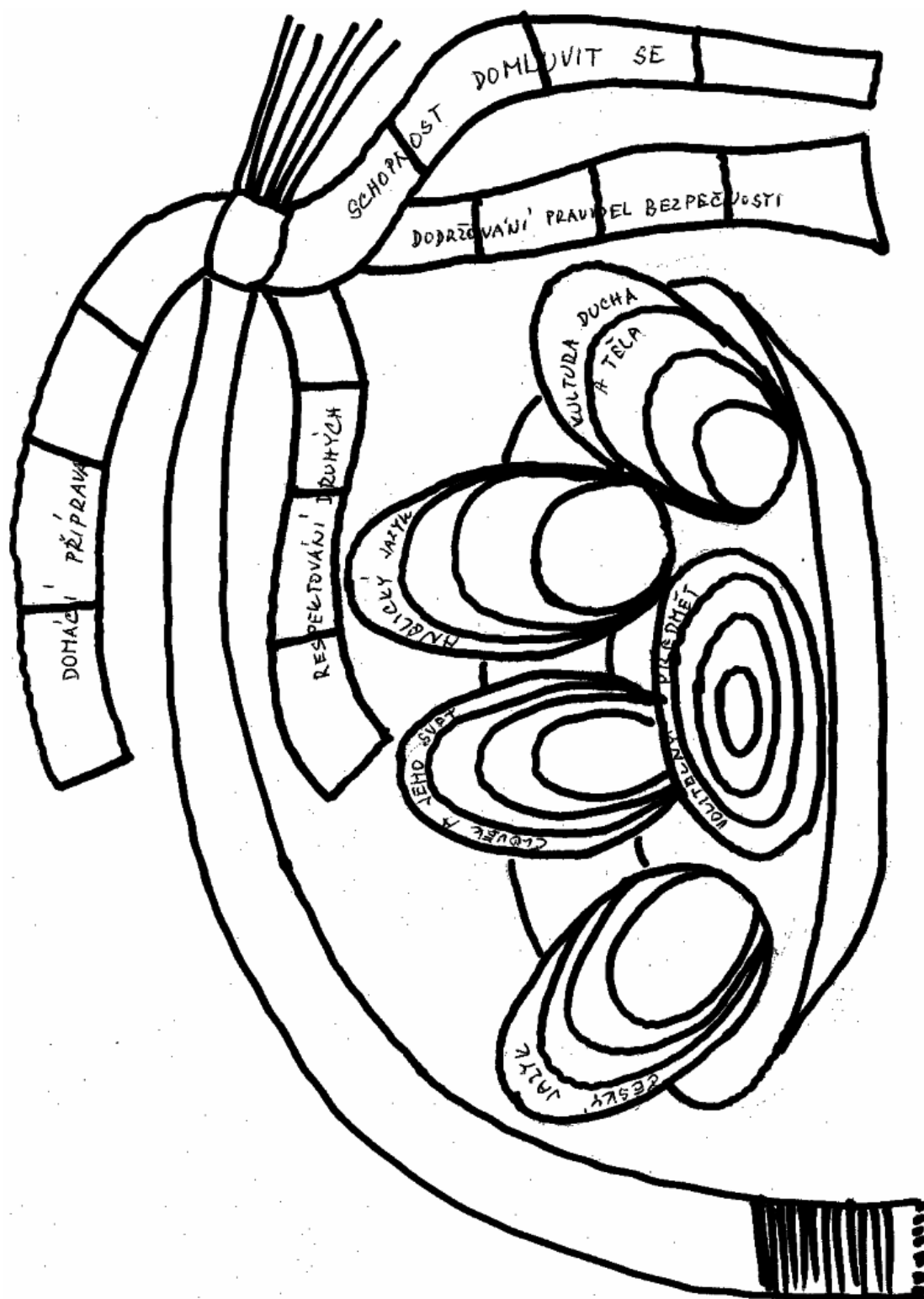
Námět sebehodnotícího listu pro žáky



Zdroj: Základní škola Londýnská 34, Praha 2,

### Příloha č. 3

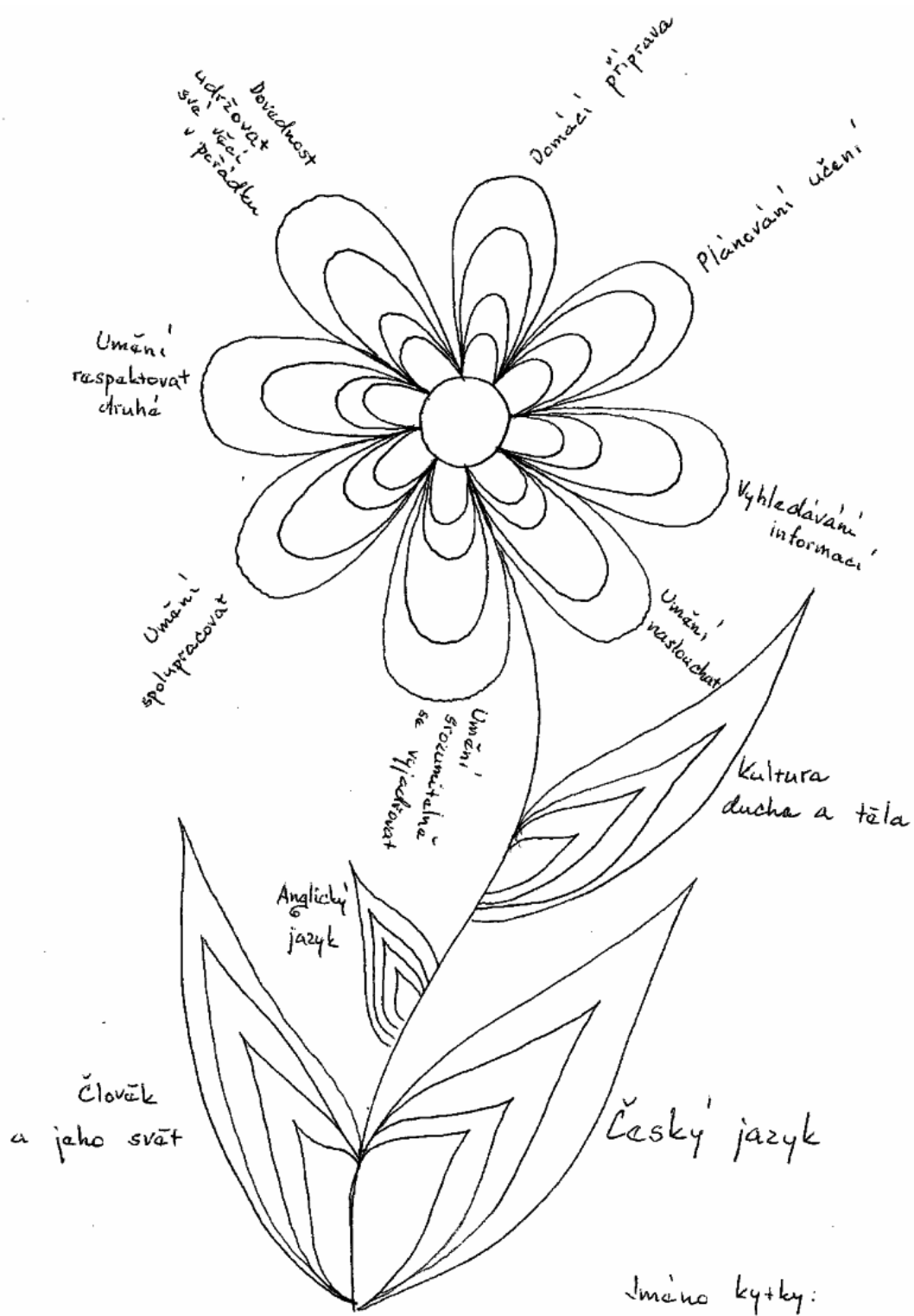
Námět sebehodnotícího listu pro žáky



Zdroj: Základní škola Londýnská 34, Praha 2,

## Příloha č. 4

Námět sebehodnotícího listu pro žáky



Zdroj: Základní škola Londýnská 34, Praha 2,



## Příloha č. 6

### Námět sebehodnotícího listu pro žáky

.....		
Vyučovací předmět	Očekávaný výstup	Hodnocení
Český jazyk a literatura	Umím pracovat s pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a dalšími jazykovými příručkami.	
	Umím používat osvojená pravidla českého pravopisu.	
	Umím rozlišit základní literární druhy a žánry, porovnám je i jejich funkci.	
	Umím správně třídit slovní druhy, tvořit spisovné tvary slov a vědomě jich používat ve vhodné komunikační situaci.	
	Umím rozlišit abstraktní a konkrétní; pomnožná, hromadná a látková podstatná jména	
Anglický jazyk	Umím samostatně používat získané dovednosti z předchozích ročníků.	
	Umím vyprávět anglicky o událostech v minulosti.	
	Umím číst nahlas a správně jednoduché anglické texty.	
Člověk a společnost	Umím popsat život pravěkých sběračů a lovců, jejich kulturu.	
	Umím objasnit význam zemědělství, dobytčářství a zpracování kovů pro lidskou společnost.	
	Umím pracovat v textovém a grafickém editoru.	
	Orientuji se v atlase světa a na mapě.	
	Znám části Vesmíru a postavení Země ve Vesmíru.	
	Uplatňuji vhodné způsoby chování a komunikace, řeším případné neshody nebo konflikty s druhými lidmi nenásilným způsobem.	
Člověk a příroda	Umím provádět početní operace v oboru přirozených a celých čísel	
	Umím provádět početní operace se zlomky (krácení, rozšiřování, násobení).	
	Umím porovnávat zlomky s použitím kalkulátoru i bez něho.	
	Orientuji se v základních fyzikálních veličinách a jejich jednotkách	
	Umím narýsovat a změřit úhel.	
	Rozpoznám naše nejznámější jedlé a jedovaté houby.	
Člověk a svět práce	Dodržuji zásady bezpečnosti práce v dílně.	
	Daří se mi provádět jednoduché práce s technickými materiály.	



## Příloha č. 7

### Hodnotící list učitele

<p style="text-align: center;">.....</p> <p style="text-align: center;"><b>Hodnocení žáka k 3.11.2006</b></p>		
Vyučovací předmět	Očekávaný výstup	Hodnocení
Český jazyk a literatura	Žák samostatně pracuje s pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a dalšími jazykovými příručkami.	
	Žák pracuje s osvojenými pravidly českého pravopisu.	
	Žák rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci.	
	Žák správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci.	
Anglický jazyk	Žák samostatně používá získané dovednosti z předchozích ročníků.	
	Žák vypráví o událostech v minulosti.	
	Žák čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu.	
Člověk a společnost	Žák charakterizuje život pravěkých sběračů a lovců, jejich materiální a duchovní kulturu.	
	Žák objasní význam zemědělství, dobytkářství a zpracování kovů pro lidskou společnost.	
	Žák pracuje v textovém a grafickém editoru.	
	Žák pracuje s dostupnými kartografickými produkty.	
	Žák zhodnotí postavení Země ve Vesmíru.	
	Žák ovládá základy praktické topografie a orientace v terénu.	
Člověk a příroda	Žák uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace, řeší případné neshody nebo konflikty s druhými lidmi nenásilným způsobem.	
	Žák provádí početní operace v oboru přirozených a celých čísel	
	Žák formuluje a řeší reálnou situaci pomocí rovnic.	
	Žák se orientuje v základních fyzikálních veličinách a jejich jednotkách	
	Žák určuje velikost úhlu měřením a výpočtem.	
Člověk a svět práce	Žák rozpozná naše nejznámější jedlé a jedovaté houby s plodnicemi a porovná je podle charakteristických znaků.	
	Žák dodržuje zásady bezpečnosti práce.	
	Žák provádí jednoduché práce s technickými materiály.	





## Příloha č. 8

### DOTAZNÍK

*Vážená paní učitelko, pane učiteli*

*dovolte, abych vás poprosila o vyplnění dotazníku, zaměřeného na přístup a vztah učitelů k slovnímu hodnocení na druhém stupni základních škol. Dotazník slouží k získání podkladů pro moji diplomovou práci na téma „Slovní hodnocení na II. stupni ZŠ“. Zodpovězte prosím postupně všechny otázky a zakroužkujte odpověď, která je nejbližší vašemu názoru. Neexistují dobré či špatné odpovědi. Dotazování bude bráno s veškerou anonymitou. Předem bych ráda poděkovala za pozornost věnovanou při čtení tohoto dotazníku a za vaše pravdivé odpovědi.*

S pozdravem studentka Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích Petra Kubešová

#### 1. Pohlaví

muž

žena

#### 2. Věk

25-35 let

36 – 50 let

51 – 65 let

#### 3. Které předměty vyučujete?

.....

#### 4. Působím na II. stupni základní školy uplatňující hodnocení formou:

klasifikace

slovního hodnocení

klasifikace + slovní hodnocení

V případě, že působíte na škole uplatňující ať už plně nebo jen částečně slovní hodnocení, máte stanoveny kritéria?

ano

ne

V případě kladné odpovědi napište prosím jaká?

.....  
.....  
.....

#### 5. Byl/a jste už odborně ze strany školství informován/a o slovním hodnocení?

ano – informace byly dostačující

částečně – informace byly povrchní

ne – žádné bližší seznámení se slovním hodnocením neproběhlo

V případě odpovědi **ano** nebo **částečně** uveďte prosím, jakou formou vám byly informace předány a zda jste měli možnost praktického vyzkoušení s následnou odbornou konzultací.

.....  
.....  
.....



**14. Myslíte si, že slovní hodnocení je specifické pro váš vyučovaný předmět?**

ano

ne

nevím

Odpovíte-li ano napište prosím proč nebo v čem?

.....  
.....  
.....

**15. Kdybyste měl/a možnost, který druh hodnocení byste si osobně zvolil/a pro hodnocení žáka ve škole.**

klasifikace  
hodnocení

slovní hodnocení

klasifikace + slovní