

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Specifika hodnocení v 1. třídě základní školy

Specifics of Assessment in the First Year of Primary School

diplomová práce

Autor: Zuzana Kolářová

Vedoucí DP: PhDr. Marta Franclová

České Budějovice 2010

Anotace

Diplomová práce, Specifika hodnocení v 1. třídě základní školy, se skládá z části teoretické a části praktické. Cílem teoretické části je rozbor problematiky hodnocení, jednotlivých typů, forem a cílů hodnocení a jejich funkcí ve výchovně vzdělávacím procesu. Dalším cílem je vymezení pojmu sebehodnocení, vymezení podnětů pro užívání pozitivních a negativních forem hodnocení a konkrétní popis průběhu zapojování žáků do procesu hodnocení.

Praktická část vychází z části teoretické, zdůrazňuje specifika hodnocení v první třídě. V praktické části se zaměřím na popis reálných hodnotících situací ve výchovně vzdělávacím procesu, na jejich použití, funkčnost a úskalí. Cílem je konkrétní rozbor používaných hodnotících a sebehodnotících aktivit v první třídě základní školy mojí osobou jakožto učitelky a samotnými žáky. Pro realizaci praktické části jsem využila metodu zúčastněného pozorování a uvedla tak konkrétní příklady z praxe.

Klíčová slova

Cíle hodnocení, formy hodnocení, hodnocení, hodnotící aktivity, klasifikace, motivace, negativní hodnocení, odměna, pozitivní hodnocení, první třída, sebehodnocení, slovní hodnocení, spolehodnocení, trest, typy hodnocení, učitel, žák.

Annotation

This thesis concerning specifics of assessment in the first year of primary school consists of two parts. The aim of the theoretical part is an analysis of assessment problems of various types, forms and targets and their functions in the pedagogical and educational process. Another aim is to define the concept of self-assessment, definition of the impetuses for using positive and negative forms of assessment and a factual description of students' participation in the assessment process.

The practical part is based on the theoretical part and it emphasizes specifics of assessment in the first year of primary school. It focuses on the description of real assessment situations in the pedagogical and educational process, on their use, functionality and pitfalls. The aim is factual analysis of assessing and self-assessing activities in the first year of primary school done by me as a teacher and by the pupils themselves. I took advantage of the participant observation method for the practical part of this thesis and illustrated particular examples from my practice.

Keywords

Assessment target, forms of assessment, assessment, assessing activities, marking, motivation, negative assessment, reward, positive assessment, first year, self-assessment, oral assessment, co-assessment, punishment, types of assessment, teacher, pupil.

Poděkování

Ráda bych vyjádřila své poděkování především PhDr. Martě Franclové, vedoucí této práce, za její ochotu a poskytnutí cenných rad při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat mé sestře Mgr. Šárce Kolářové, celé své rodině a přátelům za podporu během mého studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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.

15. dubna 2010

Zuzana Kolářová

Obsah:

ÚVOD

I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. Vymezení pojmu školní hodnocení.....	10
2. Funkce školního hodnocení.....	11
2. 1 Motivační funkce.....	12
2. 2 Informační funkce.....	13
2. 3 Regulativní funkce.....	14
2. 4 Výchovná funkce.....	14
2. 5 Prognostická a diferenciační funkce.....	15
3. Typy hodnocení.....	15
3. 1 Typy a charakteristika hodnocení z hlediska vztahové normy.....	16
3. 2 Další typy hodnocení.....	17
4. Formy hodnocení.....	20
4. 1 Klasifikace – kvantitativní hodnocení.....	21
4. 2 Slovní hodnocení – kvalitativní.....	22
4. 2. 1 Formulace slovního hodnocení.....	24
5. Pozitivní a negativní forma hodnocení.....	25
5. 1 Pozitivní hodnocení – odměna.....	25
5. 2 Negativní hodnocení – trest.....	27
5. 3 Odměny versus tresty.....	29
5. 4 Rizika odměn a trestů.....	29
6. Cíle hodnocení.....	31
7. Spoluhodnocení a sebehodnocení žáků.....	32
7. 1 Vývojová stádia z hlediska sebehodnocení žáka – ranný školní věk.....	32
7. 2 Spolupráce učitele a žáků při učební činnosti – hodnotící aktivity.....	34
7. 3 Zapojování žáků do hodnocení.....	35
7. 4 Samostatná hodnotící činnost žáků.....	36
7. 5 Sebehodnocení žáků.....	36
7. 5. 1 Funkce sebehodnocení.....	38
7. 5. 2 Smysl sebehodnocení z hlediska žáka.....	38
7. 5. 3 Úskalí a problémy sebehodnocení.....	39

II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	41
1. Specifika hodnocení v první třídě.....	41
2. Charakteristika třídy.....	41
3. První kontakt s dětmi a jejich rodiči.....	42
4. Hodnocení v prvním školním dni.....	42
5. Hodnocení jednotlivce.....	43
5. 1 Každý den je z hlediska hodnocení jiný.....	43
5. 2 Individuální přístup.....	44
5. 3 Předcházení negativnímu hodnocení.....	48
5. 4 Pozitivní hodnocení jednotlivce.....	49
5. 4. 1 Klasifikace v prvním pololetí.....	49
5. 4. 2 Razítka a razítkovače.....	50
5. 4. 3 Hodnocení domácích úloh.....	52
5. 4. 4 Čtení na centimetry.....	53
5. 4. 5 Syslíci.....	53
5. 4. 6 Psaní perem.....	53
5. 4. 7 Vysvědčení.....	54
5. 5 Negativní hodnocení jednotlivce a černé puntíky.....	55
6. Hodnocení kolektivu.....	55
6. 1 Pozitivní hodnocení kolektivu.....	55
6. 1. 1 Pozitivní momenty jako forma odměny.....	56
6. 2 Negativní hodnocení kolektivu.....	56
6. 2. 1 Hodnocení chování o přestávce.....	56
6. 2. 2 Ztišení hlasu.....	57
6. 2. 3 Zvoneček.....	57
6. 2. 4 Počítání do pěti.....	58
7. Konkrétní podmínky hodnocení v mé třídě.....	58
8. Zapojování žáků do procesu hodnocení.....	60
9. Sebehodnocení.....	61
9. 1 Sebehodnotící škála.....	61
10. Komunikace s rodiči.....	63
11. Shrnutí mého vlastního pojetí práce v 1. třídě.....	65
ZÁVĚR.....	67
SEZNAM LITERATURY.....	68

INTERNETOVÉ ZDROJE.....	69
SEZNAM PŘÍLOH.....	70
PŘÍLOHY	

ÚVOD

V současné době je na trhu mnoho publikací, které se zabývají problematikou hodnocení žáků. Autoři se věnují hodnocení všech věkových kategorií, od ranného školního věku, až po hodnocení studentů. Oblast hodnocení je poměrně probádána jak u nás v České republice, tak i v cizích zemích. Většina těchto knih je ale zaměřena na obecné poznatky, nikoliv na specifika hodnocení pouze v první třídě. Pohledy autorů na téma hodnocení se prolínají a dále prozkoumávají jejich efektivitu na hodnocené osoby. V diplomové práci se budu soustředit na již zmíněné hodnocení žáků se zaměřením na specifika hodnocení v první třídě. Hodnocení je stěžejní prvek mé diplomové práce, prolíná celý její text a vztahuje se ke všem tématům.

V první části diplomové práce se zaměřím na vymezení pojmu školního hodnocení, na funkce hodnocení, typy hodnocení, formy a cíle hodnocení. Následně budou tyto kapitoly podrobněji popsány. Dále bych chtěla postihnout funkci pozitivního i negativního hodnocení a jejich rizika aplikace u žáků v praxi.

V souvislosti s hodnocením se zaměřím a konkrétněji vysvětlím pojem spolehodnocení a sebehodnocení žáků samotných, zaměřím se na vývojová stádia z hlediska vývoje sebehodnocení žáka v ranném školním věku, na spolupráci učitele a žáků při učební činnosti, samostatnou hodnotící činnost žáků, na funkci a smysl sebehodnocení a také na jeho úskalí a problémy.

Ve druhé části diplomové práce se prakticky zaměřím na rozbor hodnotících aktivit v první třídě základní školy. Tato část vychází z reálných situací v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Nejprve budou objasněna specifika hodnocení a charakteristika třídy, kde bylo pozorování provedeno. Následně bude popsán první kontakt s žáky a jejich rodiči a hodnocení v prvním školním dni. Poté se zaměřím na konkrétní způsoby hodnocení jak jednotlivců, tak i kolektivu. Tato jednotlivá hodnocení budou dále rozdělena na hodnocení pozitivní a negativní. Budu se zabývat též jejich efektivitou, důsledky, četností a možnostmi a podmínkami pro jejich užívání. Podrobněji bude rozebráno také zapojování žáků do procesu hodnocení, sebehodnocení žáků a komunikace s rodiči. Na závěr shrnu mé vlastní pojetí práce v první třídě.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení pojmu školní hodnocení

Školní hodnocení je rozsáhlý pojem, a proto se v této kapitole zaměřím na hlediska několika autorů a vymezím termín školního hodnocení z různých hledisek.

J. Slavík (1999) rozumí školním hodnocením všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.

J. Velikanič (1973) chápe hodnocení jako proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků. Hodnocení má vyjádřit ocenění žákovy práce nebo naznačit cestu, jak nedostatky napravit.

Podle J. Skalkové (1971) můžeme hodnocení chápat jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj. Podobné stanovisko zaujímá i A. Tuček (1966), když vymezuje hodnocení jako každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činnostech žáka.

V rámci hodnocení posuzujeme mimo výsledků učebních činností i všechny další projevy mající význam pro výchovně-vzdělávací proces (Kolář, Šikulová, 2005).

M. Pasch a kol. (Pasch, 1998) hovoří o hodnocení jako systematickém procesu, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám.

V učebnicích pedagogiky a didaktiky je hodnocení považováno za součást kontrolní fáze vyučování, např. L. Mojžíšek (1988) o něm hovoří jako o vyučovací metodě. Ojediněle se o hodnocení hovoří jako o prostředku výchovy, přestože je v pedagogice i psychologii známa a výzkumy doložena skutečnost, že hodnocení vyvolává změny v chování dítěte, ovlivňuje jeho vztah k učiteli, ovlivňuje vztahy uvnitř

kolektivu, žákův postoj ke škole, aspirační úroveň žáka, jeho sebepojetí a sebehodnocení.

Jak uvádí J. Průcha (2002), mezi další závazné činnosti učitelů podle Pracovního řádu o povinnostech pedagogických pracovníků patří zejména povinnost informovat žáky o výsledcích jejich vzdělávání, v případě nezletilých též jejich zákonného zástupce.

Hodnocení v rámci vyučování chápe Nelešovská, Spáčilová (2005) jako proces neustálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostí, dovedností, projevů a výkonů, ale i schopností a předpokladů, zájmů, motivů a dalších vlastností osobnosti. V rámci hodnocení posuzuje výsledky učebních činností a celkovou úroveň dosaženého stupně rozvoje osobnosti žáků vzhledem ke stanoveným výukovým cílům. Předmět hodnocení závisí hlavně na cílech a požadavcích daných učebními osnovami a dalšími školskými dokumenty. Hodnotící výroky učitele by měly být výstižné, pravdivé a objektivní. Zvláště v primární škole by mělo hodnocení a klasifikace působit povzbudivě, učitel by měl co nejvíce používat kladné hodnocení, které má motivační funkci.

Hodnocení prostupuje vyučování permanentně, a to i v situacích, ve kterých si účastníci hodnotící aktivity ani neuvědomují (povzbudivý úsměv, souhlasné pokývnutí hlavou, jednoduchá pochvala, ...), ale i v situacích, které jsou záměrně jako proces či akt hodnocení organizovány (závěrečné zkoušky, rozsáhlejší písemné práce, v podstatě i pravidelné zkoušení u tabule) (Kolář, Šikulová, 2005).

Pravidelné hodnocení prospěchu žáků je nedílnou součástí učení a vyučování ve škole. Může se uskutečňovat širokou škálou forem od pouhého nahlížení přes ramena žáků píšících do sešitu až po oficiální provádění zkoušek stanovených nadřízenými orgány. Existuje celá řada postupů, používaných pro hodnocení žáků a jimi dosahovaných výsledků. Každý z nich se vyznačuje specifickými metodami a technikami (Kyriacou, 2004).

2. Funkce školního hodnocení

Hodnocení v životě člověka slouží různým cílům, neboli plní různé funkce. Vymezení funkcí hodnocení je velmi široké a dochází k tomu, že k označení jedné

funkce se užívá více výrazů. Často dochází ke spojování funkce diagnostické a prognostické, funkce kontrolní, informativní a regulativní. Nejčastěji se hovoří o čtyřech funkcích: informační, motivační, diferenciální a prognostické (Kolář, Šikulová, 2005).

2. 1 Motivační funkce hodnocení

Hodnocením můžeme sledovat a dosáhnout zvýšení motivace žáka v učebních činnostech. Na druhou stranu můžeme prostřednictvím hodnocení žáka zcela nebo jen částečně demotivovat pro učební činnosti. Hodnocení může žáka významně povzbudit, může být pro žáka významnou pobídkou (jako odměna za příznivý výkon), ale stejně tak, v rukou netaktního učitele, může stejného žáka výrazně „otrávit“, znechutit mu práci v některém předmětu nebo u konkrétního učitele, v horším případě jakoukoliv práci ve škole. Hodnocení může ovšem fungovat i jako potrestání za nedostatečný výkon. Motivační funkce je nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení a v praxi školy je hodnocení k tomuto záměru nejčastěji využíváno, a to v případě, že je učitelem použito jako prostředek k udržení kázně ve třídě (Kolář, Šikulová, 2005).

Motivace je založena na potřebách žáka, zejména na potřebách výkonu, úspěchu, uznání druhými lidmi, na potřebě úcty a sebeúcty, potřebě být kladně hodnocen a kladně přijímán, potřebě kompetence, potřebě poznání, potřebě seberealizace (Čáp, Mareš, 2001).

Lze tedy konstatovat, že motivační funkce hodnocení je v podstatě jedna z nejsilnějších funkcí tohoto procesu ve vyučování. Intenzita motivační funkce významně souvisí s tím, že hodnocení se dotýká výrazně emocionální, citové stránky osobnosti a zasahuje do intimních sfér osobnosti (Kolář, Šikulová, 2005), a tak si žák pod vlivem hodnocení postupně vytváří a mění svůj systém hodnot, něco přijímá jako hodnotné a významné, něco odmítá jako nežádoucí, něco je mu lhostejné. Záměrně zaměřuje svoji pozornost, zájem, činnost vědomě a odůvodněně určitým směrem (Kosová, 1998).

2. 2 Informativní funkce hodnocení

Ve vyučování hraje důležitou roli zpětná vazba. Zpětnou vazbu chápeme jako korekční informaci určenou žákovi, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí. Jde o zpětné informace o výkonu žáka, o jeho učební činnosti, o vynaloženém úsilí (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Jak uvádí Kolář, Šikulová, (2005) prostřednictvím hodnocení předává učitel žákovi informaci o tom, jak se přiblížil k cílové normě, na jaké kvalitativní úrovni je jeho hodnocený výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými výkony žáků, na jaké úrovni je jeho učební činnost, jaká je kvalita osvojených norem jednání a chování, tj. konkrétně jaké jsou jeho znalosti, dovednosti, na jaké úrovni je jeho chování a jednání. Ke zjištění aktuální dosažené úrovně žáků používá učitel řadu diagnostických prostředků (různé druhy zkoušení, didaktické testy, orientaci v učivu, samostatnou práci, žakovské projekty aj.).

Tyto informace předává učitel prostřednictvím hodnocení nejen žákovi, ale i rodičům žáka, případně dalším zájemcům o žakovy výkony (jiným učitelům, vedení školy).

Informační hodnota hodnocení vychází v podstatě ze srovnání aktuálního stavu žakových vědomostí a dovedností s normou, která měla být zvládnutím těchto dovedností dosažena (jde o normy, standardy obsažené v konkrétním vzdělávacím programu školy). Jde tedy o konkrétní informaci, zda bylo dosaženo stanoveného cíle nebo jak daleko má žák ke splnění cílové normy.

Hodnocení učitele tedy slouží žákovi jako zpráva, kterou získá informace o svém správném či chybném výkonu. Zároveň pomáhá žákovi zvládnout proces kritické analýzy své vlastní činnosti i činnosti svých spolužáků.

Učitele informuje o tom, jak jsou jeho vzdělávací programy i jeho výukové postupy a metody v případě každého jednotlivého žáka účinné. Na základě těchto informací pak vyučující plánuje další postup výuky.

Informativní funkce hodnocení žákovi poskytne informaci, zda jeho činnosti a úsilí vedou, nebo nevedou k žádoucím cílům. Pro žáka jsou důležité především informace o průběhu učení získané v době, kdy je lze využít ke korekci postupu, tedy ještě v průběhu učení. Rodičům sděluje, jak se jejich dítěti daří. Dobré hodnocení se neomezuje jen na souhrnnou závěrečnou zprávu o výsledku vzdělávání. Informuje rodiče srozumitelně a včas o silných stránkách práce jejich dítěte i o tom, v čem

potřebuje pomoc a podporu. Kromě toho jim podává zprávu, oč škola usiluje, co považuje za důležité, na co dává důraz a o co v učení jde (Kolář, Šikulová, 2005).

2.3 Regulativní funkce hodnocení

Hodnocením učitel reguluje každou další učební činnost žáka. Záměrně prostřednictvím hodnocení ovlivňuje kvalitu žákovy práce, a to nejen v konečném výsledku, ale především již při činnosti samotné. Zaměřuje svou pozornost na intenzitu žákovy činnosti, používání metod a učebních postupů, na žákův učební styl i jeho volní úsilí. Podle hodnocení učitel reguluje tempo i směr výuky žáků.

Hodnocení dokonce funguje ve vyučování jako hlavní prostředek regulující žákovu (učební) činnost. Regulace učení je dána jednak tím, jak učitel řídí učební činnost žáků, jednak jistou sebekontrolou, která napodobuje školní kontrolu a hodnocení.

Regulativní funkci plní hodnocení tehdy, pokud učitel provádí podrobnější analýzu výkonu, včetně orientace na metody učební činnosti žáka a doporučení, které postupy má žák volit při dalším učení. Plněním regulativní funkce má vlastně každý akt hodnocení zároveň funkci výchovnou. Zvláště tehdy, chápeme-li výchovu jako vnější cílevědomou regulaci kvalitativních změn v osobnosti žáka (Kolář, Šikulová, 2005).

2.4 Výchovná funkce hodnocení

Jakékoliv hodnocení je vlastně vynesení určitého posudku nejen o konkrétním výkonu žáka, o jeho zcela konkrétním činu, ale ať chceme nebo nechceme, určitým způsobem do tohoto posudku zahrnujeme i námi vnímanou kvalitu osobnosti tohoto žáka.

Výchovnou funkci hodnocení spatřujeme v tom, že by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků (na příklad odpovědnost, vytrvalost, svědomitost aj.) k sobě samému i ke svému okolí. Hodnocením, zejména pozitivně laděným, může učitel velmi výrazně ovlivňovat aspirace žáka, jeho hodnotovou orientaci a oblast žákova sebevědomí. Učitelovo hodnocení a vlastní kontrola pomáhají žákovi vytvářet postoje k sobě samému a představy o hodnotách vlastní osobnosti.

Dobrym hodnocením může učitel pozitivně ovlivňovat tyto stránky osobnosti, nevhodně voleným hodnocením může i některé oblasti osobnosti narušovat (Kolář, Šikulová, 2005).

2.5 Prognostická a diferenciatní funkce hodnocení

Hodnocení má svou podstatou významnou funkci prognostickou. To znamená, že na základě především důkladného poznání žákových možností a dlouhodoběji prováděného hodnocení výkonů žáka můžeme s jistou pravděpodobností předpovědět další žakovu studijní perspektivu (Kolář, Šikulová, 2005).

Prognostickou funkci může smysluplně plnit používání klasifikace (nebo jiné kvantitativní hodnocení) (Slavík, 1999).

S prognostickou funkcí velmi úzce souvisí diferenciatní funkce hodnocení. Školní hodnocení umožňuje rozčleňovat žáky do určitých homogenních výkonnostních skupin. Tyto skupiny se odlišují např. různou úrovní zvládnutí učiva, respektováním stanovených pravidel chování a společného soužití ve škole, pracovním tempem, učebním stylem, svými společnými zájmy, nadáním apod. Ve výuce může učitel tohoto rozdělení využívat k přípravě různě náročných učebních úloh, které zadává žákům k řešení (Kolář, Šikulová, 2005).

3. Typy hodnocení

Formy hodnocení žáků jsou ve skutečnosti vnějšími projevy hodnotícího procesu, jinak řečeno – jsou to způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení. Je to způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek. Učitel může vyjadřovat výsledky hodnocení nejrůznějšími způsoby – od jednoduchého souhlasného pokývnutí hlavou, nebo mrknutí okem, přes jednoduché slovní sdělení či několikavěté vyjádření, udělení známky či stanovení sumy získaných bodů, až po složité obsahové analýzy výkonu spojené s formulováním závěrečného hodnocení (Kolář, Šikulová, 2005).

V moderní didaktice se prosazuje tendence k obezřetnému zacházení s relativním hodnocením, kdy se výkon žáka posuzuje ve vztahu k výkonům ostatních

a porovnávají se dosažené výsledky jednotlivých žáků. Zdůrazňuje se více hodnocení kriteriální, vztahující se k věcným měřítkům a cílům a hodnocení individualizované, kdy se srovnávají současné výkony žáka s jeho výkony minulými a hodnotí se tak především jeho osobní vývoj (Švarcová, 2005).

3.1 Typy a charakteristika hodnocení z hlediska vztahové normy

Slavík (1999) rozlišuje tyto normy:

1. norma odvozená z četnosti (tzn., že výskyt určitých hodnot bývá nejčetnější v rozmezí poblíž střední hodnoty průměru. Viz výše), např. za normální je považováno, když většina žáků ve třetím ročníku na našich základních školách umí dobře číst

2. norma odvozená z funkce (zaměřuje pozornost na dokonalost výkonu, je výzvou ke snaze a úsilí)

3. norma odvozená z očekávání (je podmíněna sociálním nebo kulturním očekáváním), za normální je považováno to, co je očekávané a správné podle nějaké dohody

4. norma individuální (tzn., že výkony, stavy či chování jednotlivce jsou srovnávány s jeho vlastní normou)

5. norma sociální (je založena na sociálních vztazích, na pozici mezi ostatními), učitelé však zpravidla při hodnocení sociální normou berou v úvahu i individuální žákovy předpoklady a vztahy (Slavík, 1999).

Hodnocení sociálně normované porovnává výkony žáků s výkony ostatních členů skupiny. U hodnocení individuálně normovaného je výkon žáka porovnáván s jeho výkony předchozími (Ježová, 2009).

U sociální vztahové normy se výsledek jedné osoby srovnává s výsledky druhých osob. Např. výsledek jednoho žáka se srovnává s výsledky jeho spolužáků v rámci školní třídy; jde o sociální srovnávání. Nadprůměrné výsledky se považují za výborné výkony, podprůměrné výsledky za špatné výkony. Má-li žák dosáhnout zvýšení výkonu, musí jiné žáky ve výkonu předstihnout, což je ale v heterogenní vztahové skupině velmi málo pravděpodobné. Proto se za těchto podmínek výkon žáka jeví jako stabilní; vysvětlení popsaného stavu se hledá odpovídajícím způsobem (například v málo ovlivnitelných schopnostech, v malém nadání, v negativních

postojích k učení)... (pf.jcu.cz [on-line], 2005).

U individuální vztahové normy jsou standardem výsledky, kterých daná osoba dosáhla v minulosti u úloh srovnatelné obtížnosti. Aktuální výkon jedince se poměří jeho vlastním výkonem (nikoli výkony spolužáků v předchozím období). Sleduje se, zda jeho výkon stagnuje, zvyšuje se nebo snižuje. Individuální zlepšení se u této normy považují za dobrý výkon, individuální zhoršení oproti tomu za výkon špatný (pf.jcu.cz [on-line], 2005).

Schimunek (1994) se také zmiňuje o individualizovaném hodnocení, v němž jsou srovnávány současné výkony žáka s jeho výkony minulými a hodnocen je tak především jeho osobní vývoj.

Hodnocení sociálně a individuálně normovaná se mohou dobře prolínat (Ježová, 2009).

Kriteriální či věcná vztahová norma jsou standardy, které spočívají ve věci samotné. Výkon žáka se zde nevztahuje ani ke spolužákům, ani k žákovi samotnému, nýbrž ke stanovenému kritériu (např. sčítat a odčítat s přechodem přes desítku, zaběhnout 50m za X sekund, pomoci spolužákovi, aby se zlepšil ve čtení s porozuměním). Dobrý výkon existuje tehdy, bylo-li dosaženo stanoveného cíle nebo zamýšleného efektu. Podle použité vztahové normy tedy vystupují do popředí zcela rozdílné aspekty téhož výsledku, které pak mohou mít zcela rozdílné následky (pf.jcu.cz [on-line], 2005).

3. 2 Další typy hodnocení

Dalšími typy hodnocení jsou: formativní hodnocení, finální hodnocení normativní hodnocení, kriteriální hodnocení, diagnostické hodnocení, interní a externí hodnocení, neformální hodnocení, formální hodnocení, hodnocení průběžné, hodnocení závěrečné, objektivní hodnocení, hodnocení průběhu a hodnocení výsledku.

Formativní hodnocení je hodnocení zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků. Dosahuje toho tím, že žákům poskytuje užitečnou zpětnou vazbu. Také učitel slouží jako zpětná vazba a zdroj informací, které mu v budoucnu pomohou lépe vycházet vstříc potřebám žáků. Toto hodnocení bývá obvykle zaměřeno na odhalení chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení budoucích výkonů (Kyriacou, 2004).

Jedním z druhů školního hodnocení je formativní hodnocení. Má za cíl poskytnout zpětnou vazbu učiteli i žákovi. Nabízí žákovi radu a vedení orientované na zlepšení dalších výkonů. Poskytuje zpětnou vazbu ve chvíli, kdy se dá určitý výkon ještě zlepšit (Slavík, 1999).

Formativní hodnocení je prvním krokem na cestě k žákovu autonomnímu hodnocení, protože za jeho pomoci se žák dozví, později i sám rozpoznává, co je v jeho práci dobře a má to rozvíjet a co případně má napravit (Slavík, 1999).

Formativní hodnocení posuzuje pokrok žáků, kterého dosáhli v průběhu učební jednotky ve vztahu ke konkrétním cílům, a pomáhá učiteli rozhodnout, jak vybrat učební činnosti, kdy jsou žáci pro určité činnosti připraveni a které činnosti je třeba opakovat (Cangelosi, 1996).

Smyslem formativního hodnocení je každému individuálně sdělit, kde se na cestě k cílům výuky nachází, a hlavně, jak má postupovat dál. Snahou není určit, kdo umí nejlépe a kdo nejhůře, ale jak to udělat, aby uměli všichni dobře (Kalhous, Obst, 2002).

Finální (sumativní, shrnující) hodnocení stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém okamžiku; obvykle se provádí na konci určitého vyučovacího období (např. na konci pololetí, na konci určitého počtu témat) (Kyriacou, 2004).

Finální hodnocení je periodické posouzení prospěchu žáků po dokončení konkrétních učebních jednotek. Na finálním hodnocení je postaveno známkování (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Sumativní hodnocení se od formativního odlišuje tím, že je zaměřené na konečný přehled dosažených výkonů. Jde o periodické posouzení žáka a o shrnutí jeho práce (například vysvědčení).

Nejtypičtějším příkladem jsou známky uváděné na vysvědčení nebo výsledky oficiálních zkoušek (Kyriacou, 2004). Schimunek (1994) doslova tvrdí, že finální hodnocení slouží spíše klasifikaci, je verdiktem o prospěchu žáka.

Normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu, statisticko-normativního) je hodnocení výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních. Například definujeme-li jedničku jako známku odpovídající výkonu nejlepších deseti procent žáků, znamená to, že bez ohledu na to jak dobrá nebo špatná byla úroveň předvedených výkonů, desetina nejlepších žáků bude vždy hodnocena jedničkou (Kyriacou, 2004).

Hodnocení normativní porovnává výkony žáků mezi sebou navzájem. Příkladem toho jsou přijímací zkoušky na vyšší stupně škol, kdy uspět mohou jen ti nejlepší ze všech Schimunek (1994).

Kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu) neboli známkování jednotlivých výkonů v pojmech odpovídajících tomu, zda byl konkrétní popis výkonu (kritérium) splněn. To znamená, že všichni žáci, kteří splňují tato kritéria, budou hodnoceni odpovídající známkou bez ohledu na to, jakých výsledků dosáhli ostatní. Typickým příkladem jsou v našem prostředí například některé výkonnostní testy ve sportu, testy předepsané pro získání řidičských průkazů, testy pro získání některých kvalifikací při studiu cizích jazyků atd. (Kyriacou, 2004).

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

Interní (vnitřní) a externí (vnější) hodnocení jsou hodnotící činnosti navržené, prováděné a vyhodnocované učiteli, kteří ve třídě průběžně učí. Velmi často jsou běžnou součástí jejich vlastního vyučovacího plánu. Hodnotící činnosti, které navrhují a často také vyhodnocují osoby působící mimo školu. Vyhodnocení mohou někdy provést i kmenoví učitelé a dodatečně je předložit k namátkové kontrole zvnějšku.

Neformální hodnocení je založené na pozorování výkonů, které žáci podávají jako součást běžných činností ve třídě.

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

Průběžné hodnocení zakládá konečné zhodnocení úrovně prospěchu žáka na hodnotících poznatcích, které učitel získal v průběhu delšího časového období.

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

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

Hodnocení průběhu (procesu) je hodnocení činnosti, která právě probíhá,

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

Při **hodnocení výsledku** jde o hodnocení založené na hmatatelném výsledku práce, jako je písemka, projekt, kresba, model nebo zápis o zkoušce pořízený pro tento účel (Kyriacou, 2004).

V diskusích o různých typech hodnocení se obvykle uvádějí protikladné dvojice, z nichž nejdůležitější jsou: formativní versus finální hodnocení, normativní versus kritériální hodnocení, interní versus externí hodnocení, průběžné versus závěrečné hodnocení, hodnocení průběhu versus hodnocení výsledku (Kyriacou, 2004).

4. Formy hodnocení

Formy hodnocení jsou způsoby, kterými je zkoumán a poznáván objekt hodnocení s cílem vyjádřit v objektivizované podobě poznatky o úrovni a kvalitě žakových výkonů (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Jsou to způsoby, jakými učitelé sdělují žákům výsledky hodnocení jejich práce. Formu hodnocení vybírá učitel v závislosti na pedagogické situaci a podle svého pedagogického záměru.

Existuje několik forem hodnocení, které jsou dále popsány (Kolář, Šikulová, 2005):

Jednoduché mimoverbální hodnocení znamená například úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se, gesto (vyjadřující potěšení, nebo zamítnutí), dotyk učitele (pohlazení, podání ruky, poklepání na rameni).

U **jednoduchého verbálního hodnocení** jde o velice jednoduché slovní vyjádření (ano, ne, dobře, špatně, chyba, prima...), kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem (dnes jsi mne potěšil, zase jsi mne zklamal, čekal jsem, že to zvládneš...).

Označování žáků podle výkonnosti či chování. Zde lze uvést jako příklad lokaci (nejen tradiční – tzv. „oslovská lavice“, ale i posazení si rozpustilejšího žáčka blíže k učiteli) a signy (různá označení úspěšných či neúspěšných žáků; v současné době spíše jen žáků úspěšných – tabule cti ve škole, jméno a foto na nástěnce ve třídě).

Oceňování výkonů, jako jsou výstavky prací žáků (případně i s žakovskými komisemi), jako ocenění může žák vnímat i pověření náročným úkolem, nabídku k výběru z úkolů s hierarchií náročnosti a pověřením vedení týmu při řešení problému.

Písemná a grafická vyjádření, charakterizují žáka, používají diagramy, zařazení na diagramu a posuzovací škály (Kolář, Šikulová, 2005).

Díváme-li se na školní hodnocení z hlediska posuzování kvality rozvoje žáků nebo kvantitu jejich výkonů, pak hovoříme o kvalitativním a kvantitativním hodnocení (Slavík, 1999). **Kvantitativní hodnocení** je vyjádření známkou podle klasifikační stupnice (případně s plusy a mínusy), známkou se zdůvodněním, výčet dobře splněných úkolů, výčet chyb, vyjádření počtu bodů (bodové systémy různé povahy, bodové systémy vázané na klasifikaci) či procenty.

Slovní (kvalitativní) hodnocení využívá slovní obsahové analýzy výkonu, obšírné slovní obsahové analýzy výkonu, ocenění práce třídy po vyučovací hodině, zhodnocení realizovaného projektu a parafrázování výkonu (pozitivní i negativní – někdy bohužel až zesměšňující). Dále se objevuje při vyvolání jiného žáka (na zpřesnění, opravení...), odměně žákovi (hra na lízátko) a vyznamenání žáka. Také na tabuli cti, tabuli hanby, zastupování školy nebo třídy na vyšších soutěžích, hrách, olympiádách, diskuzích, pověření vysvětlit spolužákům problém, jev, situaci a zastoupení učitele v určitých situacích (pověření), vyhlášení vítězů (Kolář, Šikulová, 2005).

4.1 Klasifikace – kvantitativní hodnocení

Klasifikace je v naší škole silně převažujícím vnějším formálním vyjádřením hodnocení. Problémem v této souvislosti je skutečnost, že je to jakási zobecněná informace pro celou řadu charakteristik žáka. Učitel při klasifikaci hodnotí nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale zahrnuje do hodnocení i žákovo chování, vyjadřovací schopnosti, jeho zájmy, motivy, sleduje, jak se utvářejí jeho pracovní a mravní návyky, jaký je vztah žáka k předmětu, k učení apod. Do známky se může promítat i osobní vztah učitele k žákovi. To lze jednou známkou jen velmi obtížně postihnout a vyjádřit. Tato obtížnost vyplývá z toho, že známka je označení statické, konečné, neukazuje perspektivu, kdežto učení a vyučování jsou procesy dynamické (Kolář, Šikulová 2005).

Jak uvádí Cangelosi (1994), známky slouží jako jedna z forem komunikace. Přestože je třeba klást větší důraz na formativní než finální hodnocení, je nutné předávat periodicky výsledky finálního hodnocení. Běžným prostředkem takové komunikace jsou žákovské knížky.

Kreislová (2008) považuje známkování za tradiční způsob hodnocení, se kterým má zkušenosti převážná část učitelů, rodičů a prarodičů. Vyzkoušeli je všichni na vlastní kůži, a když se řekne vysvědčení vybaví se člověku známky a hlavně velká jednička na prvním vysvědčení.

Také první vysvědčení se stává chloubou většiny dětí a rodičů – tak by to jistě mělo být. Vždyť školní vysvědčení mladších dětí je nejen ocenění jejich práce, ale také spolupráce celé rodiny se školou (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Používání klasifikace bývá v první třídě zpravidla ovlivněno tím, že se školáci se známkami setkávají poprvé a učitelé silně vnímají potřebu pozitivního hodnocení, vždyť špatnou známku může dítě přijímat jako trest. Proto se s používáním klasifikační stupnice v první třídě nespěchá a hledáme jiné možnosti. Znamky z počátku nahrazují obrázky, někdy se první jedničky objevují až po několika měsících a postupně se škála známek rozšiřuje. Je však mnoho učitelů, kteří během školního roku celou stupnici ani nevyužijí a hodnocení známkou doplňují průběžným slovním hodnocením.

Mezi nedostatky klasifikace se uvádí: malá informační hodnota, nízká motivace – zvláště pro slabé žáky, problémem je objektivita a spravedlnost klasifikace. Negativním jevem se stává i určitá honba za známkami, čímž se známka stává hlavním motivem učení žáků. Zámka bývá často zneužívána jako nátlak na dítě, jako určitá forma zajišťování kázně a dokonce prostředek trestu (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

4.2 Slovní hodnocení – kvalitativní

Slovní hodnocení nachází své místo stále častěji nejen ve školách s alternativním programem. Co je důvodem? Z. Kolář a R. Šikulová (2005) uvádí, že hodnocení je jen jednou součástí celkového pojetí vyučování. Vyučování je třeba důsledně chápat jako složitý systém, v němž jednotlivé prvky (cíle a obsah vyučování, vztah učitel – žák, metody a organizace vyučování, způsob hodnocení a motivování, vztah škola – rodina apod.) navzájem úzce souvisejí. Nelze zásadně měnit způsob hodnocení na změnu celkového pojetí vyučování.

Školy pracují podle vlastních vzdělávacích programů, které nabízejí učitelům a žákům nové možnosti a lze tedy očekávat také změnu v hodnocení, zejména u žáků prvních ročníků. Hodnocení vyjádřené známkou má velmi omezené možnosti a potřeba podávat informace nejen o vědomostech, ale také o snaze, péli, vytrvalosti, tvořivosti, schopnosti spolupracovat, nás přinutí hledat nový způsob hodnocení.

Slovně hodnotit znamená své žáky dobře znát, více o nich přemýšlet a používat takové učební strategie, které nám jejich poznávání umožní. Můžeme tak objevit klíč k řešení problémů ve vztazích mezi námi i žáky navzájem. Slovním hodnocením rozumíme konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k výukovým cílům a k možnostem žáka. Jedná se o posouzení žáka v jeho vývoji, ve vztahu k minulosti s naznačením dalších možností vývoje (Kreislová, 2008).

Slovní hodnocení může být předkládáno buď ústní formou, písemnou formou či formou představení konkrétní práce dětí přímo ve škole (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Jak uvádí T. Beníšková (2007), slovní hodnocení je další z možností, jak lze hodnotit školní výkon dítěte. Slovní hodnocení může být na vysvědčení samostatně nebo může známky doplnit. Rodič se dozví „jaká“ ta známka vlastně je, co přesně v daném předmětu potomkovi jde a co ne, jak se potom ve škole snaží atp.

Co všechno by mělo obsahovat slovní hodnocení? Podle pokynů Ministerstva školství ČR by v něm mělo být zahrnuto: jak dítě ovládá učivo předepsané osnovami, jaká je úroveň myšlení dítěte (zda uvažuje samostatně, chápe souvislosti či zda odpovídá špatně i na návodné otázky), jak se dokáže dítě vyjadřovat, jak umí aplikovat osvojené dovednosti, jakých chyb se dopouští, jaký má zájem o učení, jak se ve škole chová. Ve slovním hodnocení se dá vyzdvihnout, v čem dítě vyniká, i když celkové výsledky z daného předmětu jsou slabé. Slovní hodnocení by nemělo obsahovat kritiku dítěte. Při upozorňování na nedostatky by tam zároveň mělo být doporučení, na čem a jakým způsobem by mělo dítě ještě pracovat. Slovní hodnocení by neměla být jen známka opsaná slovy, pak by ztrácelo svůj smysl. Ale sami rodiče se ptají, jestli tohle slovní hodnocení znamená dvojku nebo jedničku (Beníšková, 2007).

Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Jde o kvalitativní posuzování žákovy výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy. Slovní hodnocení má obsahovat nejen informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich úsilí a snahu, a tím umožňuje i postižení tzv. skrytého učiva. V tomto smyslu má slovní

hodnocení vyšší informační hodnotu a může žáky lépe motivovat. Dostatečná informovanost slovního hodnocení je zajištěna tím, že se žák dozvídá kritérium hodnocení a míru své úspěšnosti v rámci kritéria (Kolář, Šikulová, 2005).

Například F. P. Schimunek (1994) uvádí, že sumativní slovní hodnocení by mělo mít podobu obsahové analýzy žákova výkonu a mělo by obsahovat: hodnocení kvality dosažených dílčích výkonů, které byly předmětem školního hodnocení (úspěchy žáka i nedostatky žáka), pravděpodobné příčiny dosaženého stavu, návrhy, jak dosáhnout zlepšení a jak zvládnout přetrvávající nedostatky (Schimunek, 1994).

Slovní hodnocení se může ve vyučování uplatňovat v různých formách, jak uvádí M. Dvořáková (1992). **Slovní hodnocení ve formě průběžné** se uplatňuje: **ústně**, to znamená, že ve vyučování hodnotí učitel i žáci (postupně se žáci vyjadřují k procesu vyučování), dále se toho hodnocení používá na třídních schůzkách nebo na dohodnutých konzultacích, dále **písemně**, kdy se písemné slovní hodnocení uplatní např. komentářem do notýsků (píše je učitel i samotní žáci) či komentářem k písemným pracím, a také **představením konkrétní práce dětí** buďto přímo ve vyučování (dny otevřených dveří, rodiče jako pomocníci ve vyučování – uplatňuje se např. v projektu Začít spolu) nebo jejich výsledků (místo známek nosí děti domů své práce, pořádání třídních slavností).

Slovní hodnocení závěrečné se uplatňuje **písemně** ve formě vysvědčení. Píše je učitel, ale mohou se na něm podílet i žáci. Pro učitele je tato forma závěrečného slovního hodnocení náročnější, vyžaduje zvýšené kvality odborné i pedagogicko-psychologické, zejména v oblasti didaktické, diagnostické a interpretační. Učitel musí jednotlivé žáky důkladně poznat, je nucen o žácích víc přemýšlet, zajímat se o ně a hledat způsoby a prostředky, jak je kvalitněji poznávat (Dvořáková, 1992).

4. 2. 1 Formulace slovního hodnocení

Při formulaci slovního hodnocení Schimunek (1994) doporučuje: na počátku hodnocení nejprve uvést úspěchy žáka (to, co konkrétně žák již zvládl a nedělá mu potíže) a následně uvést nedostatky, neúspěchy, problémy a vždy sdělit cestu k nápravě (co má udělat, aby se zlepšil, aby dokázal to, co mu zatím dělalo potíže, aby se naučil aj.),

Hodnotitel by při tom měl používat popisného vyjadřování, vykreslit situaci,

chování, dosažený výsledek nebo pocit, soustředit se na učební úkoly, okolnosti, situace. Popisné vyjadřování obsahuje více informací (žák se dovídá konkrétně, co se mu povedlo či nepovedlo, jak příště postupovat). Žák neztrácí pocit vlastní hodnoty, nedochází k nepříjemným situacím pro žáka.

Není vhodné používat vyjadřování posuzující. Jde o vyjadřování (hodnocení), kterým žáka (jeho chování, dosažené výsledky) zařazujeme (klasifikujeme). Jde o označení „nálepkou“ (šikovný, pomalý, dobře vychovaný, špatný čtenář, inteligentní, výborný matematik, bystrý žák...). Kvalitativní přívlastky vyvolávají u žáků ohrožení, sebeobranné postoje a menší ochotu zapojovat se do učebních činností. Je třeba používat obsahově jasné a jednoznačné formulace, aby hodnocení bylo dostatečně informativní (adjektiva – lepší, horší, dobrý, špatný – sama o sobě nic neříkají). Dále je třeba si uvědomit, že hodnotíme činnost, práci, výrobek, chování, ale nikoliv osobnost žáka (vyhnout se hodnocení v podobě „nálepky“ -,bystrý“ žák, „rozený“ matematik, „nevychovaný“ žák, „špatný“ čtenář, patří v českém jazyce mezi „nejhorší“ žáky apod.). Hodnocení by mělo být vždy pozitivně orientováno, aby žáka motivovalo k další činnosti. Hodnotitel by se měl vyvarovat ironie a sarkasmu (Schimunek, 1994).

5. Pozitivní a negativní forma hodnocení

V této kapitole se zaměřím na pozitivní a negativní hodnocení. Popíši jejich podobné i rozdílné prvky působení na dítě. Dále budou rozebrána rizika a nedostatky při jejich aplikaci.

5.1 Pozitivní hodnocení – odměna

Prostřednictvím pozitivního hodnocení učitel chválí žáka za jeho chování, výkon, provedené řešení. Jde o takové hodnocení, kdy žák dostane dobrou známku, kdy je jeho výkon analyzován a posouzen jako dobrý, dokonalý, kdy je takovéto ocenění spojeno i s prožitkem úspěchu, s pocitem uspokojení (Kolář, Šikulová, 2005).

Pochvala je nejrozšířenější odměnou, kterou rodiče i učitelé používají.

(Morrish, 2003). Odměna je takové působení spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb. Princip pozitivního hodnocení je jedním z klíčových prvků moderního vzdělávání (Čapek, 2008).

Pozitivní hodnocení je takové, jehož prostřednictvím učitel chválí žáka za jeho chování, výkon, provedené řešení. Pozitivní ocenění nemusí být v klasifikační řadě jenom jednička. Ale může to být jakákoliv známka, která je lepší než ta před týdnem. Pozitivní hodnocení znamená: ocenění pozitivního posunu ve výkonu žáka, uznání výkonu žáka, vyjádření učitele, že se žák co nejvíce přiblížil k cíli, nebo tento cíl splnil, nebo snad i překročil.

Jako pozitivní hodnocení lze označit každé hodnocení, které žák prožívá, pociťuje, chápe jako úspěch (tedy i ortodoxní čtyřkař může dostat z diktátu dvojku a bude to považovat za úspěch a bude to úspěch nejen v jeho očích, ale i v očích učitele, spolužáků, i rodičů a každý z nich to dá nějak najevo) (Kolář, Šikulová, 2005).

Princip priority pozitivního hodnocení by měl být jedním ze základních pravidel moderního vyučování. Pozitivní hodnocení posiluje kladné vztahy člověka ke svému okolí i k sobě samému, na rozdíl od negativního hodnocení, které je spíše překážkou rozvoje osobnosti žáka (Kolář, Šikulová, 2005).

Nelze však chválit cokoli a kdykoli. Pochvaly mohou mít i negativní účinky, např. návyk na pochvalu (Čapek, 2008).

Převahu pozitivního hodnocení, které podporuje sebedůvěru žáka, potvrzuje jeho výkon, ubezpečuje jej v jeho schopnostech, motivuje žáka k vyššímu, kvalitnějšímu výkonu, dává mu prožít významný pocit úspěchu a vytváří příznivou atmosféru pro spolupráci žáka s učitelem. Navíc pozitivní hodnocení pomáhá žákovi vytvářet i silné, příznivé sociální zázemí, sociální ohodnocení, vytváří předpoklady dobrého zařazení v kolektivu, v rodině, ve skupině, i mimo školu (Kolář, Šikulová, 2005).

Motivující hodnocení je mimořádně důležité. Každé dítě má jiné možnosti a každé postupuje dopředu svým tempem. Vždy je třeba ocenit snahu, zájem a ochotu. Je vhodné se zaměřit na rozvíjení sebedůvěry, samostatnosti, iniciativy a zodpovědnosti. Psychologové na předním místě uvádějí prožitek, který posiluje sebedůvěru a zdravé sebevědomí. Jeho prostřednictvím žák získává vnitřní osobní zkušenost, vztah k okolnímu dění i k vlastnímu učivu (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004).

Realizace principu priority pozitivního hodnocení má velice silnou

motivační, ale i metodologickou hodnotu, protože k nezvládnutému učivu lze ještě doplnit, jak postupovat, co udělat, na co se zaměřit, aby žák nezvládnuté učivo dobře zvládl. Princip převahy pozitivního hodnocení však neznamená, že se ve škole musíme vyhýbat negativnímu hodnocení. Žáci se chybám při učení nevyhnou a ne vždy projevují stoprocentní znalosti, ne vždy projevují plný zájem o práci ve škole, všechny předměty jim nejdou stejně dobře, o některé dokonce nemají zájem, což se může projevat i na nízké úrovni dosahovaných výsledků.- A tyto projevy nelze skutečně chválit. Lze však např. vhodným způsobem naznačit užitečnost i chybného řešení dílčího úkolu pro úspěšné zvládnutí celého problému.

Pozitivní hodnocení je potvrzením žákova úspěchu a úspěch je silným motivačním faktorem, který posiluje žákův zájem o vykonávané činnosti, posiluje pocit sebedůvěry ve své vlastní síly (Kolář, Šikulová, 2005).

Odměny mají své místo a mohou být velmi užitečné. Mějte však na paměti, že odměn (a následků) je nejlépe užívat k podpoře správného výcviku a výuky u dětí, nemohou však tyto prvky nahradit. Odměny, jsou-li použity správně, mohou působit velmi pozitivně a produktivně. Koneckonců, všichni potřebujeme občas trochu uznání a malý podnět navíc (Morrish, 2003).

5.2 Negativní hodnocení – trest

Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb (Čapek, 2008).

Negativním hodnocením rozumíme takové hodnocení, které zdůrazňuje žákovy chyby; odmítá žákův výkon jako špatný, nesprávný, nedokonalý; výkon oceňuje známkou v horní polovině klasifikační stupnice (4-5) nebo body u nejnižší hranice bodového systému; doprovází výkon žáka negativními emocionálními projevy učitele, někdy i rozčilením a bohužel někdy i posměchem. Negativní hodnocení vyvolává u žáků stres a obavy z následků. Dotýká se nepříjemně žáka, ale i učitele. Vyvolává nepříjemné situace v rodině žáka, pro rodiče znamená často jakési nepříjemné „ocejšování“ rodiny, snížení rodičovské prestiže (Kolář, Šikulová, 2005).

Podle definice je trest podnět uplatněný po reakci, který snižuje pravděpodobnost, že daná reakce se bude v budoucnu opakovat. Mělo by se rozlišovat

mezi záměrně vytvářeným (umělým) trestem a samovolně působícím trestem („trest přirozeného důsledku“), protože mají tendenci působit odlišně. Rozdíly mezi záměrně vytvářeným a samovolně působícím trestem se mohou zdát tak jemné, že bychom je mohli považovat za bezvýznamné. Avšak z dlouhodobého hlediska je jejich účinek na žáky zcela rozdílný (Cangelosi, 1994).

Tělesný (fyzický) trest podle Cangelosiho (2006) „forma záměrně udělovaného trestu, při němž je jedinci záměrně způsobována bolest nebo nepohodlí ve snaze přimět ho k lítosti za určité jednání“.

Psychické tresty fungují většinou na bázi striktního, chladného chování učitele. Jejich další podoba je negativní hodnocení, odepření přátelského vztahu apod. Přestože vypadají humánněji než fyzické tresty, mohou i neadekvátní psychické tresty vyvolávat škodlivé účinky, např. úzkost, přecitlivělost, pocity viny, vědomí vlastní nedostatečnosti (Čapek, 2008).

Příliš časté negativní hodnocení uvolňuje někdy i těžko kontrolovatelné vedlejší projevy žáků (vzdor, odpor k učiteli, apriorní nedůvěru k jakémukoliv hodnocení, pocity méněcennosti). Permanentní negativní hodnocení žáka vyvolává postupné přijetí postoje neúspěšného, neschopného, který se už ani nemusí snažit, protože je to již předem ztraceno.

V jistých situacích může mít ovšem i negativní hodnocení charakter jakéhosi povzbuzení, může upozorňovat žáka, že není něco v pořádku, vede ke změně učební činnosti žáka (k využití jiné metody práce, jiného stylu učení, ke zvýšení studijního úsilí aj.) (Kolář, Šikulová, 2005).

Trest funguje pouze tehdy, je-li zřídka se vyskytujícím jevem. Pokud jej použijete příliš často, děti se rychle stanou vůči němu imunními. Trest ve výchově musí plnit důležitou roli, avšak není tím, za co jej považujete. Trest děti naučí zodpovědnosti a smyslu pro spolupráci. Nikdy nedokáže nahradit dohled a řízení. Co však trest dokáže, je, že předá zřetelně sdělení o tom, že: „Ne znamená ne!“ Trest dětem sděluje, že co říkáte, myslíte vážně, a děti toto poselství potřebují. Trest dokáže rovněž zastavit špatné chování, a to je důležité (Morrish, 2003).

Na adresu negativního hodnocení můžeme ještě říci, že bývá často spojováno se strachem. Vyplývá to z naší výrazně selektivní kvality školního hodnocení a jeho orientace na chybu ve vyučování. Následkem toho se ze školního hodnocení vytrácí především jeho motivační a regulační funkce. Tento strach z negativního hodnocení bývá příčinou nejen tradičních žákovských „školních podvůdků a podvodů“

(ve snaze vyhnout se negativnímu hodnocení a nepříjemným následkům ve třídě i doma), ale bohužel někdy vede až k osobním tragediím žáků (Kolář, Šikulová, 2005).

5.3 Odměny versus tresty

Podobnost působení odměn a trestů je v tom, že obojí je vnějším popudem, který působí pouze na vnější chování dítěte, ale nedostává se dovnitř. Chybí-li vnitřní pohnutky, navozené chování vydrží, jen dokud je odměňováno nebo ve vzduchu visí hrozba trestu. Tresty i odměny mívají okamžitý účinek, což mnohým zabraňuje vidět jejich dlouhodobější neblahé dopady na rozvoj osobnosti. (Kopřiva, Nováčková, Nevelová, Kopřivová, 2007) Tresty a odměny (Čapek, 2008), ve školním prostředí regulují chování žáků a utvářejí prvky nové, na základě obecně přijímaných postulátů.

Odměna zvyšuje frekvenci chování, které k ní vede. Když chování neposilujeme, jeho četnost se sníží, vyhasíná. Pozorování vzoru vede k novému způsobu chování. Námí navozovaná změna chování musí být v souladu s potřebami jedince. Trest snižuje pravděpodobnost, že se dané chování bude opakovat.

Tresty a odměny ve výchově mají opodstatnění v úvaze, že žák v očekávání odměny zvýší výskyt odměňovaného chování a v očekávání trestu sníží výskyt trestaného chování. Existují i další (výzkumy potvrzené) předpoklady: Pochvala má silnější účinek než kárání. Žák, kterého si nevšímáme, má horší výsledky než žák chválený nebo káraný. Opakovaná pochvala zvyšuje výkon, opakované kárání jej snižuje. Toto zvyšování a snižování výkonu platí markantněji u slabších žáků. Úzkost žáků není závislá na momentálním kárání nebo chválení, ale na předchozích zkušenostech (Čapek, 2008).

5.4 Rizika odměn a trestů

Nekvalitně odvedená práce nás zlobí a působí nám potíže. Je pro ni typické, že chybí snaha odvést ji co nejlépe, je odbyta co nejrychleji, jen natolik, aby ji nebylo možno prohlásit za nedostatečnou. Takový přístup k práci je příznačný pro lidi, kteří si navykli být řízeni vnějšími podmínkami – tresty a odměnami.

U odměn jde o příjemné situace, kladné emoce. Jedinou připomínkou bývá,

že vše by se mělo dít s mírou a že tedy jejich nadměrné používání dětem asi prospívat nebude. Přesto mají odměny a pochvaly rizika. Alternativou k odměnám ve výchově je uspořádat podmínky pro činnosti a chování tak, aby žáci mohli prožívat pozitivní přirozené důsledky těchto činností a chování. Alternativou k pochvalám jsou komunikační dovednosti zpětná vazba a ocenění. Tyto postupy vyjadřují partnerský, rovnocenný vztah, na rozdíl od pochval a odměn, které patří k prostředkům výchovy založené na mocenském modelu, byť jde o jeho laskavější podobu (Kopřiva, Nováčková, Nevelová, Kopřivová, 2007).

Tresty jsou zaměřeny na minulost. Jsou odplatou za něco, co už se stalo. Přirozené důsledky jsou zaměřeny na přítomnost nebo budoucnost – umožňují nám dát věci do pořádku a stávat se kompetentnějšími. Ve jménu trestů klademe důraz na hledání viníka (Kdo to udělal?), ve jménu přirozených důsledků mnohem více na řešení (Co s tím uděláme?).

Kdykoliv se hovoří o autoritativním, mocenském přístupu, dříve nebo později se diskuze stočí k tématu trestání. Toto téma vyvolává emoce a nedorozumění. Neexistují žádné správné, přiměřené či nutné tresty. Jakýkoliv trest je rizikem svojí podstatou. Současně je však zastáván názor, že nesprávné chování nemá zůstat nepovšimnuto, ať se jedná o děti nebo dospělé. Když dochází k překračování psaných pravidel, i nepsaných norem dobrého chování, k porušování dohod a pravidel, k ubližování, je třeba reagovat (Kopřiva, Nováčková, Nevelová, Kopřivová, 2007).

Řada dětí se bude v podobných situacích dál chovat nevhodně a naučí se přijímat tresty jako jakési výkupné za své přestupky. Nenaučí se tedy chovat správně, ale naučí se přijímat tresty. Napravit, co jsme způsobili, nebo napravit sebe, dá mnohem víc práce než snášet trest (Kopřiva, Nováčková, Nevelová, Kopřivová, 2007).

Učitelé, kteří si přejí zavést klidnou kázeň ve svých třídách, by se měli řídit čtyřmi jednoduchými pravidly.

Z počátku by se měly používat mírné důsledky. Je nutné zavést nějaká rozumná pravidla chování ve třídě a poslušnost jejich vynucování, která by měla začínat mírnými tresty. Jestliže jsou pravidla opravdu rozumná, neměl by vyučující váhat použít mírných trestů k jejich vynucování.

Dále by učitel měl svá pravidla uplatňovat bez přísnosti nebo hněvu. Tresty samy o sobě by měly být tak přísné, aby odstrašily žáky od porušování pravidel. Pokud se zjistí, že jsou tresty příliš mírné, aby sloužily jako zastrášovací prostředky, jednoduše se zpřísní. Ale žádný žák by neměl trpět zároveň trestem a učitelovým hněvem. Zkrátka

je vhodné neukazovat své emoce, když je uplatňován kázeňský systém. Ještě lépe, snažit se naučit nerozčilovat se, když dítě poruší pravidlo. Cílem učitele by mělo být zůstat klidný a mít situaci pod kontrolou. Jestliže bude schopen zůstat uvolněný a přátelský po celou dobu ke všem žákům, třída bude mít příjemnou atmosféru, která je nápomocná učení. I když vyučující vysvětluje žákům třídní pravidla poprvé, neměl by být přísný a vážný. Žáci zjistí, jak systém řízení opravdu funguje, pozorováním, zda opravdu uplatňuje pravidla pokaždé, když je dítě poruší.

Pokaždé, když určitý žák poruší pravidla, zapíše si vyučující jeho jméno (nebo si u něj udělá poznámku). Jakmile jsou třídní pravidla a následky za jejich porušení ustanoveny, pak se kázeňský systém, stává pouhým vedením statistiky. Učitel potřebuje jenom sledovat, kolikrát každý žák poruší pravidlo, aby mohl vyměřit dohodnuté důsledky.

Odměny by měl učitel používat často, ale nečekaně (nepředvídatelně). Když slíbí žákům odměnu za určité chování, ihned se vzdává určité kontroly. Je lepší překvapovat žáky s odměnami za takové věci, jako je vynikající úsilí, kvalitní práce, zlepšení ve výkonu, dobré chování nebo příjemné vystupování vůči ostatním lidem. Vhodné odměny zahrnují zvláštní pochvalu pro jednotlivé žáky. Pravděpodobně nejlepší odměnou, kterou může vyučující dát, je být takovým učitelem, který umí udržet kázeň ve třídě, aniž by se musel rozčilovat (Bendl, 2005).

6. Cíle hodnocení

Hodnocení může sloužit k řadě různých cílů. Nejčastější z nich jsou následující. Hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci, pomůže odhalit problémy nebo nedorozumění, ke kterým mohlo dojít při nesprávném pochopení učiva a které bude nutné opravit, umožňuje posoudit, jak se podařilo splnit stanovený výukový cíl.

- Hodnocení má poskytovat žákovi zpětnou vazbu o jeho výkonu a o prospěchu, pokroku, umožňuje žákovi porovnat svůj výkon s očekávaným standardem, informuje ho o úspěších a nedostatecích a ukazuje, jak nedostatky odstranit, jak zlepšit svou práci.
- Hodnocení má žáky motivovat. Hodnotící aktivity mohou být pro žáka

pobídkou, aby se učil to, co se po něm žádá, pokud chce být úspěšný. Informace o splnění náročného úkolu jsou pro žáka účinným zdrojem motivace.

- Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka. Pravidelná hodnocení umožňují učitelům vést si o žákovi záznamy a sledovat jeho pokroky, tyto záznamy pomohou učitelům v plánování práce s podobnými žáky nebo skupinami žáků, pomohou při poznávání individuálních zvláštností žáků. Záznamy lze použít i pro jednání s rodiči.
- Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka – je podkladem pro sumativní hodnocení, základem pro vysvědčení tedy pro oficiální prohlášení určené okolí, zejména rodičům.
- Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení. Hodnocení může sloužit jako ukazatel toho, zda jsou žáci připraveni pro určitý typ dalšího učení (například učení se čtení), zda je vhodná určitá forma vnitřní diferenciaci, zda se projevují určité učební obtíže, nebo zda žáci zvládli předchozí učivo potřebné k tomu, aby bylo možno si efektivně osvojit nové učivo (Kyriacou, 2004).

7. Spoluhodnocení a sebehodnocení žáků

Žákovské hodnocení vlastní osoby je pro školní prospěch nesmírně důležité, protože v závislosti na adekvátnosti sebehodnocení se žák méně obává neúspěchu (rvp.cz [on-line], 2008).

7.1 Vývojová stádia z hlediska sebehodnocení žáka – ranný školní věk

Nástup do školy vyžaduje od dítěte nutnost osamostatnit se, přijmout zodpovědnost za vlastní jednání a jeho následky. Dítě se nachází v nových neznámých situacích, s novými lidmi. Aby byla uspokojována jeho potřeba bezpečí, snaží se navázat vztah s třídním učitelem. Vazba k němu totiž posiluje pocit jistoty a pomáhá adaptovat se na školní systém. Dítě se snaží udělat učitelům radost, být za to oceněno a akceptováno. Adaptace na školu navíc zahrnuje zvládnutí role spolužáka. V rodině

mělo dítě zatím výsadní postavení, nyní musí své egocentrické tendence potlačit a podřídit se požadavkům celé skupiny. Protože mu však vývoj jeho myšlenkových operací zatím nedovoluje, aby realisticky hodnotilo vlastní osobu a ostatní lidi, bezvýhradně a nekriticky přejímá názory autority – učitele nebo rodiče, a to jak na sebe samého, tak i na spolužáky.

Úspěch i neúspěch vnímá v tomto období vždy v kontextu vztahů k nejbližším osobám. Chce být úspěšné, aby vyhovělo „svým“ významným lidem (rodičům, učitelům), kteří zpětně uspokojí jeho potřebu jistoty a lásky. Větší váhu než sám výsledek má ocenění osobně významnou autoritou, protože dítě je zcela vázáno na názor dospělých. Je tedy zřejmé, že úloha učitele je v tomto věku zásadní – dítěti se v jeho osobě dostává uspokojení jak v potřebě jistoty a bezpečí, tak lásky a sounáležitosti – a také, a to je zvlášť významné, v potřebě sebeúcty – jak o něm smýšlí a mluví jeho učitel, tak ono hodnotí sebe samo.

Na počátku školní docházky se dítě nedovede adekvátně ocenit, není schopno posoudit, co dovede, jakou má výtvarnou kvalitu. V oblasti sebehodnocení potřebuje získat zkušenosti, vědět, jak ho hodnotí rodiče a učitel ve škole. Ti mohou výrazně přispět k rozvoji jeho sebehodnocení (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

Zralé dítě na počátku školní docházky má zpravidla pozitivní očekávání, z čehož je třeba vycházet. V mladším školním věku patří učitel z hlediska žáka mezi osoby významné, je důležitou autoritou. Proto mladší školáci učitelovo hodnocení vždy přijímají bez výhrad. Na rozdíl od rodičovského je učitelské hodnocení objektivnější, protože trpí nižší emoční zangažovaností. Přesto by měl učitel nepřiměřeně optimistické sebehodnocení žáků na počátku školní docházky korigovat a také mít stále na paměti, že jediné pokárání může vyvážit sto pochval (rvp.cz [on-line], 2008).

Hodnocení výkonu dítěte spojují dospělí často s hodnocením jeho osoby. Poté, co dítě něco udělá, se často dozvídá, jaké je, nebo co z něj vyroste, když se bude takhle chovat. Pro dítě je dosud obtížné vyjadřovat se v kategoriích psychických vlastností, protože jde o abstraktní pojmy, a chování lidí se navíc často mění. Také dosud vyjadřovat své citové prožitky se musí dítě teprve učit (Košťálová, Miková, Stang., 2008).

Podle Vágnerové (2009) nemůže být v tomto věku plně rozvinuta ani další metakognitivní dovednost – vyhodnocování efektivity metod nebo strategií. Děti nejsou obvykle ještě schopny posoudit, zda byl jejich přístup, např. k řešení určitého problému, efektivní, a proto často ulpívají na jednom způsobu řešení, které opakují,

i když se ukázalo jako neúčelné.

Neznamená to však, že bychom měli na rozvoj dovednosti sebehodnocení dětí tohoto věku rezignovat – naopak, měli bychom využít jejich velké otevřenosti k názorům dospělých a poskytovat jim maximálně konkrétní zpětnou vazbu včetně doporučení, v čem a jak mohou svou práci vylepšit, jaký jiný postup použít, aby dosáhly cíle apod. Učitel by také měl využít toho, že je na počátku školní docházky pro dítě klíčovou osobou, a tím, co dělá, by měl modelovat nejen požadované výkony a očekávané chování, ale také způsob, jakým je lze hodnotit (Košťálová, Miková, Stang., 2008).

7. 2 Spolupráce učitele a žáků při učební činnosti - hodnotící aktivity

Vzájemnou spolupráci a společné hodnotící činnosti je možné navozovat v prostředí s dobrým sociálním klimatem. Toto dobré sociální klima učitel vytváří nejen svým pozitivním přístupem k žákům, ale i tím, že žáky zapojuje do dění kolem nich, že je povzbuzuje a podporuje ve vzájemném sdílení svých prožitků a vede je k tomu, aby si navzájem pomáhali, aby se aktivně účastnili vyučování. Dobré sociální klima se odvíjí od: atmosféry vzájemné důvěry, smyslu pro sounáležitost a komunitu, zapojení žáků do procesu rozhodování, laskavosti a povzbuzení od vrstevníků, hodnověrnosti a neodsuzujícího postoje učitele, jasných očekávání učebních výsledků, možnosti zapojit se do hodnocení, slušnosti a spravedlnosti při účasti na třídním životě (Kolář, Šikulová, 2005).

Podle H. Kasíkové (2001) mohou učitel i žáci v kooperativním systému výuky využívat skupiny, které hodnotí celoskupinové činnosti, členy skupiny, kteří jsou podněcováni k hodnocení jeden druhého, jednotlivců hodnotících sami sebe v kontextu skupiny a konečné prezentace nebo produktu, který může být hodnocen jinou skupinou a učitelem (Kasíková, 2001).

7.3 Zapojování žáků do hodnocení

Jak uvádí Z. Kolář, R. Šikulová (2005) zapojováním žáků do procesů hodnocení ve škole jim pomáháme rozvíjet schopnosti hodnotit i sebe sama. Schopnost kvalitního sebehodnocení by si měli žáci odnášet ze školy jako jedno z nejdůležitějších vybavení pro život. Vytváření prostoru pro hodnotící a sebehodnotící dovednosti žáků by měl učitel realizovat již od prvních let školní docházky (Kolář, Šikulová, 2005).

Během školní docházky si učitelé ponechávají hodnocení ve svých rukou, protože je to velice významný mocenský nástroj. Moderní změny ve vzdělávání zdůrazňují význam sebehodnocení a prosté zpětné vazby namísto hodnocení učitelů. Zpětnou vazbu může dát učitel, ostatní děti nebo vyplyne ze situace samotné (Kopřiva, Nováčková, Nevelová, Kopřivová, 2007).

Když se děti naučí sebehodnocení, je to velký vklad pro jejich budoucnost. Budou spokojené i hrdé, když něco udělají dobře. Když uvidí dobrý výsledek, bude jim to stačit a nebudou potřebovat obdiv ostatních. Tento přístup učí děti zaměřovat se na činnost samotnou, mít z ní potěšení, nečekat, až co na to řekne okolí. Zakládá se tím nácvik dobré, poctivé práce (Kopřiva, Nováčková, Nevelová, Kopřivová, 2007).

Jednou ze základních schopností, kterou by měl být člověk pro život vybaven, je schopnost kvalitně hodnotit svět kolem sebe i sebe sama. S touto schopností a dovednostmi se však dítě nerodí, ty se utvářejí u dítěte postupně tak, jak se vyvíjejí jeho poznávací schopnosti a jak se utváří pod vlivem vnitřních a vnějších faktorů jeho vlastní „já“. A právě učitel a jeho hodnocení je jedním z důležitých faktorů, které mohou různou měrou ovlivňovat utváření hodnotících a sebehodnotících dovedností u žáků.

Pokud má mít žák možnost účastnit se efektivně procesu hodnocení, musí učitel žákům vysvětlit, co se od nich očekává a co lze považovat za kvalitní práci. Žáci by měli rozumět kritériím úspěchu a účastnit se spoluvytváření těchto kritérií způsobem, který je jim blízký. Formulace jasných, konkrétních a pro žáky dosažitelných cílů učení je nejdůležitější součástí plánování v procesu zavádění hodnotících aktivit do vyučování. Dílčí cíle pak musí být natolik konkrétní, aby bylo možné zkontrolovat jejich plnění. Na kontrole plnění se mohou podílet i žáci sami, tím se stávají spoluaktéry procesu hodnocení (Kolář, Šikulová, 2005).

Tímto způsobem se žáci učí zvládat dovednosti efektivního hodnocení, např. užívání adekvátního jazyka. I zde platí, že popisný (deskriptivní) hodnotící jazyk je informativnější než jazyk posuzující. Výhodou vzájemného hodnocení je, že přispívá

k žákovu osobnímu a sociálnímu rozvoji. Žáci se učí, jak komunikovat se svými spolužáky. Žáci prostřednictvím společných činností a hodnotících aktivit sbírají individuální zkušenosti kontrolou hodnocení práce spolužáků, a to přispívá zároveň k rozvíjení sebekontroly a sebehodnocení. Toto společné sdílení poskytuje prostor pro autentické reakce a vytváří příležitost ke společnému řešení problému (Kolář, Šikulová, 2005).

7.4 Samostatná hodnotící činnost žáků

Hodnotící aktivity žáků tvoří samostatná hodnotící činnost žáků orientovaná na jejich vlastní výkony, na jejich vlastní práci, na zaznamenávání jejich pokroků, tzn. sebehodnocení ve smyslu sebereflexe. Základem pro rozvoj procesu sebehodnocení je poznání sebe sama a důležitou oporou pro žáka je zároveň hodnotící činnost učitele a hodnocení spolužáků. Hodnocení vlastní práce umožňuje žákovi regulovat svou další činnost, což ovlivňuje zároveň proces jeho učení. Investice žáků do učení a kvalita jejich práce se zvýší, když je učitel zapojí do stanovování si osobních cílů a hodnocení vlastního pokroku. Tím vede žáky k přijetí zodpovědnosti za proces i výsledek svého učení. S žáky je potřeba provádět reflexi a využívat k tomu otázek typu „co“ a „proč“. Žákům je třeba podat pomocnou ruku, aby zjistili, v čem jsou úspěšní, a aby poznali, kde a jak se mohou napříště zlepšit (Kolář, Šikulová, 2005).

7.5 Sebehodnocení žáků

Nejvyšší formu hodnocení - sebehodnocení - lze chápat jako formativní či kriteriální, které je výchovným prostředkem neformálního charakteru a zaměřuje se jak na průběh, tak na výsledek školní práce. To znamená, že je zacílené na zvýšení účinnosti procesu dosahování kognitivních, afektivních, sociálních i psychomotorických cílů žáka, a to ne prioritně ve srovnání s „normou“, tj. ve vztahu k výkonům spolužáků ve třídě, ale vzhledem k předem danému kritériu bez ohledu na výkony spolužáků. Dochází k odhalování chyb v práci žáka a sebehodnocení je východiskem k odstranění chyb analýzou příčin a vyvozením důsledků. Je doplňkem oficiálních forem hodnocení,

daných zákonem.

V užším smyslu je z didaktického hlediska cílem sebehodnocení to, aby se stalo kompetencí, podporující samostatnost a nezávislost žáka na učiteli, a aby směřovalo k rozvoji autentické osobnosti. Tato kompetence je důležitá k uplatnění v dalším životě, kdy dochází k sebereflexi v oblasti sociální, pracovní nebo světonázorové. Sebehodnocení je dlouhodobý proces, kterému je třeba se učit. Je závislé na kognitivním vývoji žáka, protože proces hodnocení náleží do nejvyšší úrovně myšlení člověka. Sebehodnocení předpokládá určitý přesah vlastní osobnosti, což je v mladším věku nesmírně náročná činnost, kterou je třeba pěstovat přiměřeně k věkovým zvláštnostem žáků (rvp.cz [on-line], 2008).

Sebehodnotící dovednosti může učitel u žáků navozovat jednak průběžným sebehodnocením a jednak sebehodnocením závěrečným. Průběžné sebehodnocení můžeme chápat jako sebekontrolu žáka, která umožňuje žákovi provádět zpětnou vazbu, tj. analyzovat svůj výkon, odhalovat chybné kroky v řešení, opravit řešení úkolu, stanovovat další učební postupy, kroky, které zajistí žákovi úspěšné zvládnutí požadovaného úkolu. Na průběžné sebehodnocení navazuje závěrečné sebehodnocení, které odráží souhrnnější názor žáka na svou práci, postoje k sobě samému, reflektuje a formuluje vlastní pocity doprovázející učební činnost žáka (Kosová, 1998).

Bez kompetence sebehodnocení se člověk bude ve společnosti jen obtížně prosazovat. Vždyť kvalita sebehodnocení je mimo jiné i podmínkou sebevědomí, víry ve vlastní schopnosti a možnosti. Na základě dosažené úrovně a kvality sebevědomí se žák i dospělý také realizuje ve společenských podmínkách, je tedy buď rozumně asertivní, nebo neadekvátně asertivní. Člověk, který se podceňuje a tedy není dostatečně asertivní, může mít značné problémy v pracovních i mezilidských vztazích. Snadno se může stát přehlíženým, bude pověřován méně náročnými úkoly nebo může stát až na samém okraji skupiny, ve které pracuje. Na druhou stranu i člověk, který se přeceňuje, nadhodnocuje své schopnosti, má o sobě vysoké mínění, se při jednání s lidmi může dostávat do konfliktů (Kolář, Šikulová, 2005).

7. 5. 1 Funkce sebehodnocení

Sebehodnocení plní zpravidla funkci informativní a formativní. Informativní funkce spočívá v tom, že díky sebehodnocení si žák uvědomuje proces svého učení a výsledky, kterých dosáhl. Sebehodnocení žáka je zpětnou vazbou také pro učitele a rodiče. S tím souvisí funkce diagnostická, umožňující učiteli určit pedagogickou diagnózu, týkající se žákovského sebevědomí, učebního stylu a stanovení příčin neúspěchu. V závislosti na tom učitel vybírá vhodné metody a formy vyučování, konkrétní učivo a celkově individualizuje výuku. Dochází ke kontrole splnění cíle, a tak sebehodnocení funguje jako kontrolní mechanismus (rvp.cz [on-line], 2008).

Adekvátní sebehodnocení, pokud jsou ve vyučování využita jeho specifika, je vždy výchovným prostředkem, plní funkci **formativní (výchovnou)**. Formuje pozitivní vlastnosti a postoje, podílí se na regulaci procesu vzdělávání, je stimulem rozvoje osobnosti žáka, impulsem k dalšímu poznávání. Není tedy zaměřeno pouze na kognitivní složku žákovy osobnosti, ale zasahuje též oblast konativní a postojovou. Z funkcí sebehodnocení vyplývá jeho opodstatnění ve vyučování. Dříve byla v souvislosti s hodnocením zmiňována tzv. funkce **rozvíjející**, která se týkala v užším smyslu rozvoje schopnosti hodnotit sama sebe, sebepojetí a sebekontroly (funkce kontrolní). Ve školní praxi učitelé spatřují zcela konkrétní výhody sebehodnocení pro žáka (rvp.cz [on-line], 2008).

7. 5. 2 Smysl sebehodnocení z hlediska žáka

Ze zkušeností učitelů málotřídních škol, vyplynuly výhody sebehodnocení. Většina učitelů se shodla na tom, že při sebehodnocení žák: pochopí aktuální stav úrovně znalostí, dovedností, vědomostí, (sebehodnocení se vztahuje i na chování), hledá příčiny a vyvozuje důsledky jednání, je vnitřně motivován pro vlastní jednání, k výkonu, analyzuje vlastní chování, navrhuje opatření, pracuje s chybou, přičemž se učí nepovažovat chybu za fatální, odsuzující práci, ale chápe ji jako výzvu, stimul ke zdokonalení, poznává osobní hodnoty, odhaluje své potencionální možnosti, uvědomuje si své silné stránky, na kterých buduje svoji sebedůvěru, ale i své slabiny, na kterých intenzivně pracuje, uvědomuje si, že jako osobnosti mají všichni žáci stejně

vysokou hodnotu, přijímá odpovědnost za své učení (oblast kognitivní i emotivní), získává zpětnou vazbu, stejně tak jako učitel a rodiče, cvičí se v komunikačních schopnostech, rozšiřuje slovní zásobu a je spokojený (dochází k eliminaci kázeňských problémů, k navození pozitivní sociální atmosféry ve třídě) (rvp.cz [on-line], 2008).

7. 5. 3 Úskalí a problémy sebehodnocení

Nejvýraznějším problémem je nerealističnost sebehodnocení žáků (přílišná sebekritika nebo naopak absence sebekritiky). Ne všechny problémy může škola ovlivnit nebo zcela eliminovat. Existuje mnoho faktorů, které do žákovského sebehodnocení intervenují. Nejvýznamnější z nich je rodinné prostředí. Právě v rodině se u dítěte předškolního věku rozvíjí sebevědomí, na němž závisí sebehodnocení a atribuce úspěchu nebo neúspěchu, proto názor rodičů dítě předškolního věku přijímá nekriticky. Dítě se s rodiči identifikuje, a proto jejich názor nekriticky přijímá. Stejným způsobem se zpočátku identifikuje s osobou učitele. Je tedy na učiteli, aby reguloval žákovské sebehodnocení a eliminoval extrémní nadhodnocování nebo podhodnocování vlastní osobnosti žáka. Vhodné je parafrázovat některé ústní výroky žáků. Žák se pak znovu zamýšlí nad svým hodnocením.

Ochotně překonává potíže. V důsledku toho dochází ke stimulaci školního výkonu. Naopak nízké sebehodnocení se podepisuje na práci pod úrovní vlastních schopností a může být paralyzována žákova aktivita. Naopak pokud učitel utvrzuje platnost nereálného sebehodnocení, fixovaného v rodinném prostředí, stává se učitelovo hodnocení etickým problémem. Úsudek učitele je základem pro sebehodnocení. Proto neplatí zjednodušené tvrzení, že hodnotí-li žák sám sebe, nemůže se pak vymlouvat na ukřivdění. Takové sebehodnocení je pouze nastavení zrcadla „dospělým lidem“. Odpovědnost v plném rozsahu může přijmout žák tehdy, když si dovednost sebehodnocení zcela osvojí, nikoli, když se jí teprve učí. Může jít o křivdu ze strany osoby, která je pro žáka osobně významná (rvp.cz [on-line], 2008).

Pokud je zdravé sebehodnocení žáka dobře založeno, nastupuje ve středním školním věku k vnímání spravedlnosti učitele. Žáci začínají být kritičtí k učiteli a k jeho hodnocení. Začínají být na něm méně závislí a identifikují se se svými vrstevníky, s nimiž porovnávají výsledky své práce. Třída se tak diferencuje podle školní

úspěšnosti. Žáci se vymaňují ze závislosti na učiteli a směřují k sebehodnocení vzhledem ke kritériím, která na pedagogovi vyžadují - chtějí znát, co od nich požaduje (rvp.cz [on-line], 2008).

Sebehodnocení je ovlivňováno vnějšími a vnitřními činiteli. Příkladem vnějších činitelů je výchova v rodině; vztah učitele k žákovi; objektivita a spravedlnost hodnocení žáka ze strany učitele; stereotypy v hodnocení žáka učitelem a komunikační schopnosti učitele; výběr učiva, který díky pestrosti umožní žákovi prožitek úspěchu. Vnitřními činiteli jsou dosavadní osobní zkušenost žáka s vlastním úspěchem nebo neúspěchem od samého počátku školní docházky („dobrý start“); zkušenosti s výkonem spolužáků; vztah žáka k učiteli; atribuce a identifikace žáka s vrstevnickou skupinou třídy.

K sebehodnocení nelze vést žáka bez přihlednutí na drobná vývojová specifika žáků mladšího školního věku a bez uplatňování učitelské profesionality (rvp.cz [on-line], 2008).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Specifika hodnocení v 1. třídě

Cílem praktické části diplomové práce je popis situací, kdy byli žáci hodnoceni a jak toto hodnocení působilo na jejich chování a výsledky ve škole. Vycházela jsem z vlastních zkušeností získaných praxí v 1. třídě základní školy v Sezimově Ústí 1. V této části se zaměřím na hodnocení jednotlivce, hodnocení kolektivu, sebehodnocení žáků, zapojování žáků do hodnocení a komunikaci s rodiči. Hlavní kapitoly, hodnocení jednotlivce a hodnocení kolektivu, jsou rozpracovány do podkapitol, které se zabývají pozitivním a negativním hodnocením. Jednotlivé situace z výchovně vzdělávacího procesu jsou podloženy konkrétními příklady z praxe.

2. Charakteristika třídy

Po absolvování souvislé měsíční praxe ve čtvrtém ročníku mi byla nabídnuta práce učitelky v 1. třídě. Protože jsem tuto školu navštěvovala i já jako žák, s radostí jsem nabídku přijala. Škola, kde v současné době působím, se nachází v malém městě, Sezimově Ústí I., a je zde pouze 1. stupeň základní školy. I proto zde panuje rodinná, klidná atmosféra. Mně byla přidělena třída 1.B, kterou navštěvuje celkem 16 žáků, z toho 7 dívek a 9 chlapců. Prostory třídy jsou sdíleny s družinou, ráno a po vyučování jsou jí využívány.

Protože děti navštěvovaly různé mateřské školy, neměly zažity shodné návyky a pravidla, již zde se daly pozorovat určité rozdíly v připravenosti na školu. Pro mě to znamenalo od počátku pro všechny žáky nastavit stejná pravidla.

3. První kontakt s dětmi a jejich rodiči

Jelikož jsem nebyla přítomna u zápisu a neměla jsem možnost seznámit se s dětmi a představit se jim i rodičům osobně, rozesílala jsem poštou v posledním srpnovém týdnu dopis každému žákovi. Byl psán tiskacími písmeny, některé děti si ho uměly již přečíst samy, jiným pomohli rodiče. Dopis obsahoval přání hezkého zbytku prázdnin, úspěšného vstupu do školy a získávání jedniček v průběhu celého školního roku. V závěru jsem nezapomněla zdůraznit, že se na konkrétního budoucího prvňáčka budu 1. září těšit. V tomto případě byl můj záměr nastavit ve třídě ihned od začátku přátelskou atmosféru beze strachu. Tento dopis přispěl i k příjemnějšímu průběhu prvního shledání 1. září a počátečnímu stmelování kolektivu. To, že patříme všichni do třídy 1.B bylo tímto dopisem potvrzeno.

4. Hodnocení v prvním školním dni

Při příchodu rodičů s novými prvňáčky proběhlo uvítání, vzájemné představování a seznámení dětí se třídou. Při podávání informací rodičům, byla zadána práce pro děti, a to vybarvování obrázků motýla. Všichni pilně pracovali a Maruška, jako první, mi přede všemi rodiči i novými žáky přinesla splněný úkol – obrázek vybarveného motýla. Zde už byla viditelná motivace od rodičů řádně ve škole pracovat a plnit úkoly vyučujícího. Již to, že žákyně předstoupila jako jediná před zcela novým kolektivem dětí a všechny dospělé s vypracovaným úkolem, vyžadovalo z mé strany vhodnou zpětnou reakci, pozitivní hodnocení. Poté byli kladně slovně ohodnoceni i všichni ostatní, protože zadaný úkol splnili.

Dále měli žáci vyhledat své křestní jméno na papírech, které byly rozprostřeny na koberci. Jména byla napsána velkými tiskacími písmeny. Poté následoval rozhovor, jak si dítě přeje být oslovováno. Především chtěly oslovovat zdvojnásoběnými – a již to naznačuje přání kladného přístupu k jejich osobě. Různé tvary jmen jsem také později použila jako hodnotící prvek. Pokud žáci pracovali dle pokynů, byli oslovováni dle svých přání. Pokud ne, použila jsem jména neutrální. Mnou nejčastěji používaný tvar jména žáci převzali. Z toho vyplývá, že i žáci pozitivněji hodnotí lépe pracující žáky.

Poté měli všichni za úkol uhodnout, co se skrývá v dárkově zabalené krabici, která byla určena pro celou třídu. Uvnitř byl pro každého přichystán notýsek na známky. Žákům byl umožněn dostatek času si jej prohlédnout. Tyto notýsky byly předány na závěr prvního školního dne zároveň s diplomy pro každého nového školáka. Diplomem byl kladně ohodnocen vstup žáků do školy a notýsky měly funkci motivace žáků při získávání jedniček.

5. Hodnocení jednotlivce

Hodnocení jednotlivce, ať už pozitivní či negativní, je jedna z důležitých činností učitele. V jeho důsledku ukazuje žákovi, jak má postupovat dál, aby svůj výkon zlepšil, a tak řídí jeho proces učení. Každý den ve výchovně-vzdělávacím procesu probíhá jinak, já proto přistupuji ke každému dítěti individuálně a citlivě. Aby žák nepociťoval hodnocení jako trest, předcházím negativnímu hodnocení vysvětlením a utvrzením dětí ve správném postupu práce. Poté se stává hodnocení pro žáka zaslouženou odměnou.

5.1 Každý den je z hlediska hodnocení jiný

Je známo, že každý člověk je individuální, a to se týká jak žáků tak i učitelů. Jeden den na děti platí něco odlišného, než jiný den. Také je rozdíl, pokud je výuka před prázdninami, po nich, před víkendem nebo po něm a v jaké denní době. Konkrétně kolem třetí vyučovací hodiny jsou děti v jakémsi útlumu a je daleko těžší je k nějaké práci motivovat. Tedy i z hlediska hodnocení přihlížím k aktuálnímu stavu dítěte. Je těžké hodnotit žáka, pokud mu není dobře fyzicky, nebo má nějaké problémy a na učení se nemůže soustředit. I toto je potřeba při hodnocení zohlednit.

Každý žák má právo na to, říci, že dnes si nepřeje být hodnocen, pokud uvede, jaké k tomu má důvody. Protože mým cílem není žákovi dokázat, co všechno neumí a hodnotit ho zhoršenými známkami, ale naopak hodnocení vnímám jako jednu z hlavních a velice důležitých motivací.

5.2 Individuální přístup

Protože vyučuji pouze 16 žáků, lze realizovat individuální přístup a tím i individuální hodnocení snáze, než jsem předpokládala. Díky nízkému počtu žáků mám možnost hodnotit nejen výsledky, ale především přistupovat ke každému žáku jednotlivě, a tak sledovat a hodnotit jednotlivé pokroky v celém procesu učení.

Na rozdíl od praxí, jako třídní učitelka poznávám žáky systematicky a globálně. U žáků jsem přítomna mimo vyučovací hodiny v průběhu přestávek při jejich přirozenějším chování. Pro tyto chvíle jsou typické vlastnosti jako hravost a spontánnost. Trávím tak se žáky celou dobu vyučování a mohu je pozorovat v různých situacích. V první třídě je hodnocení vcelku obtížné, protože žáci přichází do školy s velkými rozdíly. Ať už jde o věkové, vědomostní a znalostní rozdíly, nebo jde o odlišnost v samostatnosti, zralosti, šikovnosti a celkové přípravě pro školní prostředí. U některých jde o samozřejmé věci, jiní slyší ty samé informace poprvé.

Obecně jsou však žáci seznámeni s myšlenkou, že se ve škole získávají za úspěšnou práci jedničky a ty jsou od jejich blízkého okolí po nich vyžadovány. Proto mohou být pro děti obrovskou motivací a hnacím motorem pracovat lépe a stále své výsledky zlepšovat.

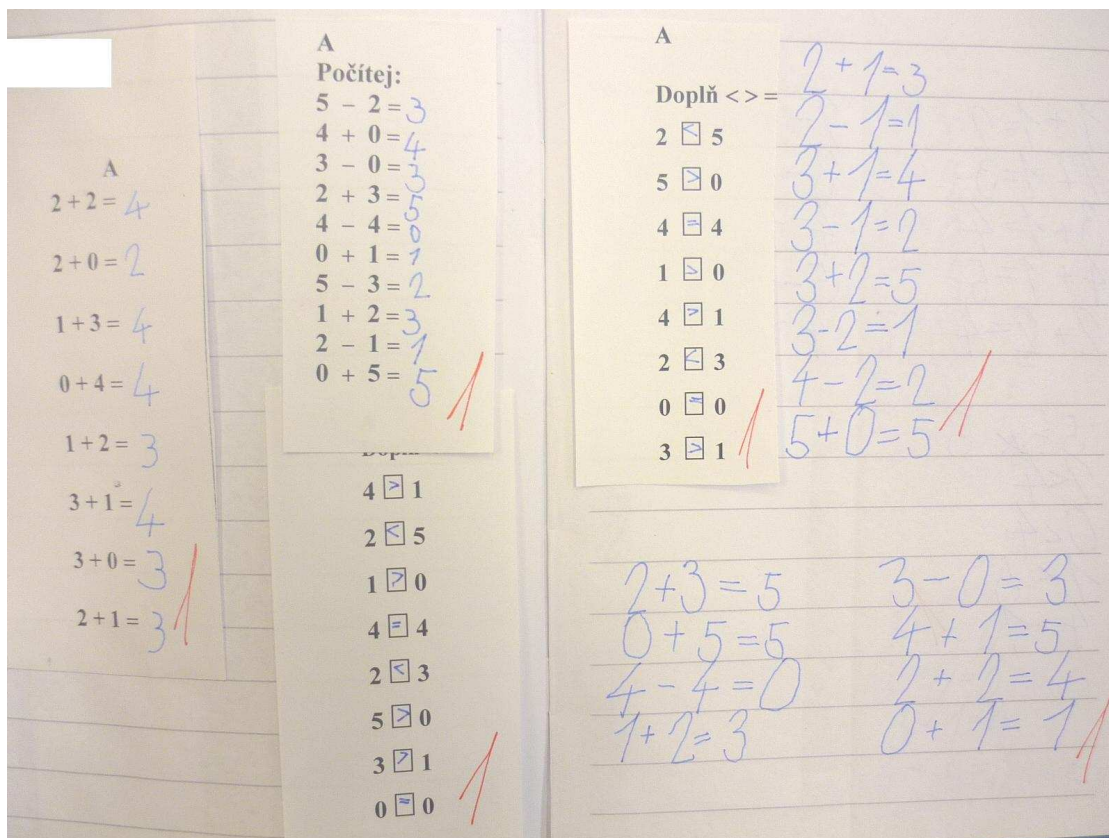
Rozdíly se projevují především v hlavních předmětech, a to ve čtení, psaní a počítání. Někdo při vstupu do školy umí číst plynule téměř celé věty, jiní se seznamují s jednotlivými písmenky, slabikami, slovy a teprve poté s větami. Pro většinu dětí bylo přirozené správné držení pera, pro jiné to byl obrovský problém. Někteří si teprve určovali, kterou rukou budou vůbec psát. Jak pak toto hodnotit, když pro jednoho je to jen opakování, pokud psát už umí a pro jiné je veliký pokrok to, že přestane tlačit na tužku, či některé písmenko se mu povede méně roztřesené než ostatní. Proto jsem si pokládala otázky, zda hodnotit všechny tím stejným způsobem. V tomto případě by stále ti lepší byli pozitivně hodnoceni a ti pomalejší nebyli hodnoceni vůbec. Proto jsem zavrhlá toto hodnocení a začala téměř od začátku hodnotit individuální vztahovou normou.

V každém předmětu jsem vytyčila kritéria, za jakých podmínek bude jednička udělena tak, aby tomu všichni žáci porozuměli. Pokud se jedná o matematiku a výpočet příkladů, jednička byla udělena těm, kteří měli vše spočítáno bez chyby. V tomto případě je individuální přístup v tom, že jsem respektovala výpočty jak pamětné, tak i pomocí počítadla, prstů a jiných pomůcek, které dítěti pomohou počet si

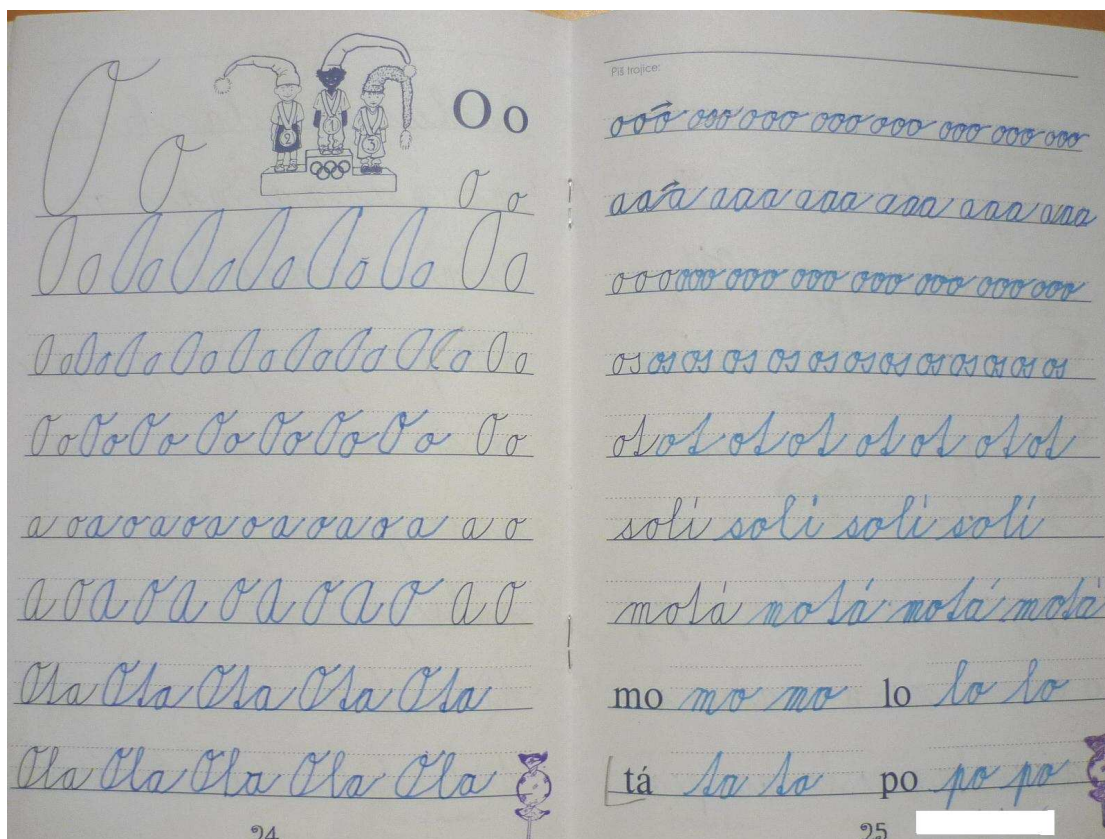
představit.

V oblasti psaní jsem lepší žáky hodnotila jedničkou výborné, bezchybné výsledky, či zlepšení jejich práce. U ostatních jsem jedničkami hodnotila jednotlivé pokroky – tedy napodobení tvaru písma, sklonu, záchytných bodů apod. Pokud v předešlé stránce dítě nebylo schopné napodobit tvar písma nebo písmo bylo roztřesené, žák byl upozorněn na tyto nedostatky. Znovu jsem vysvětlila, co se vyskytlo za chyby a především, jak je napravit tak, aby se jich nadále vyvarovalo a mohlo tak získávat jedničky, či razítka.

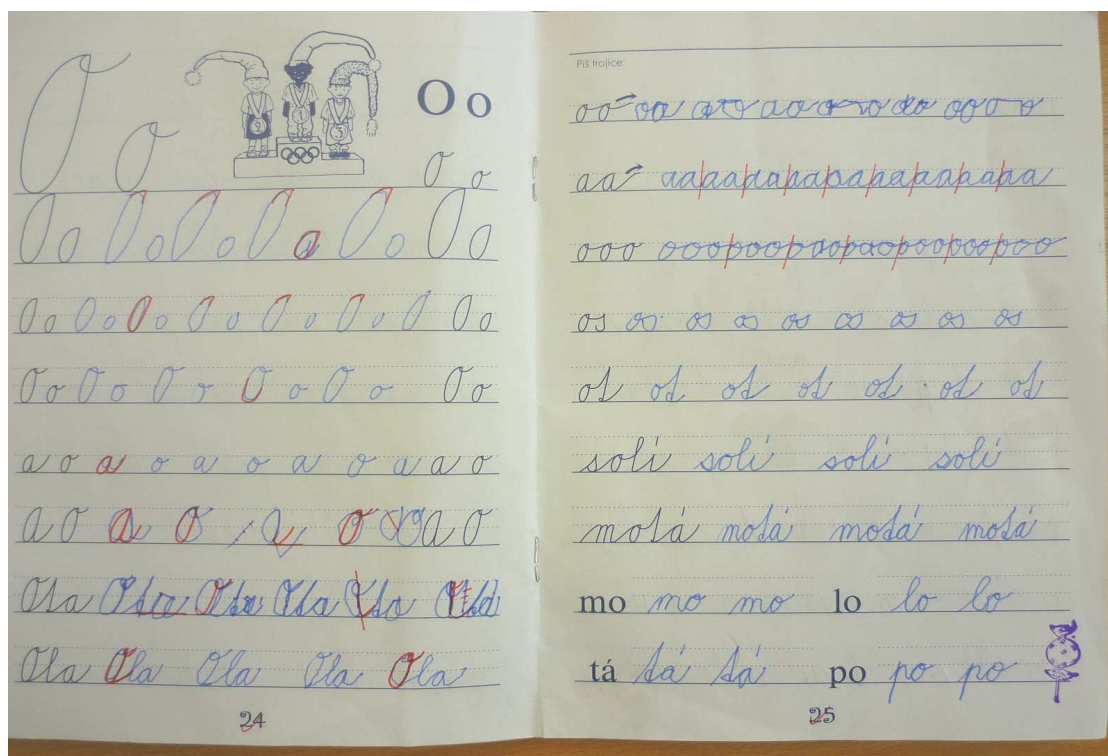
Obrázek č. 1: Výborná práce žáka ohodnocena jedničkami.



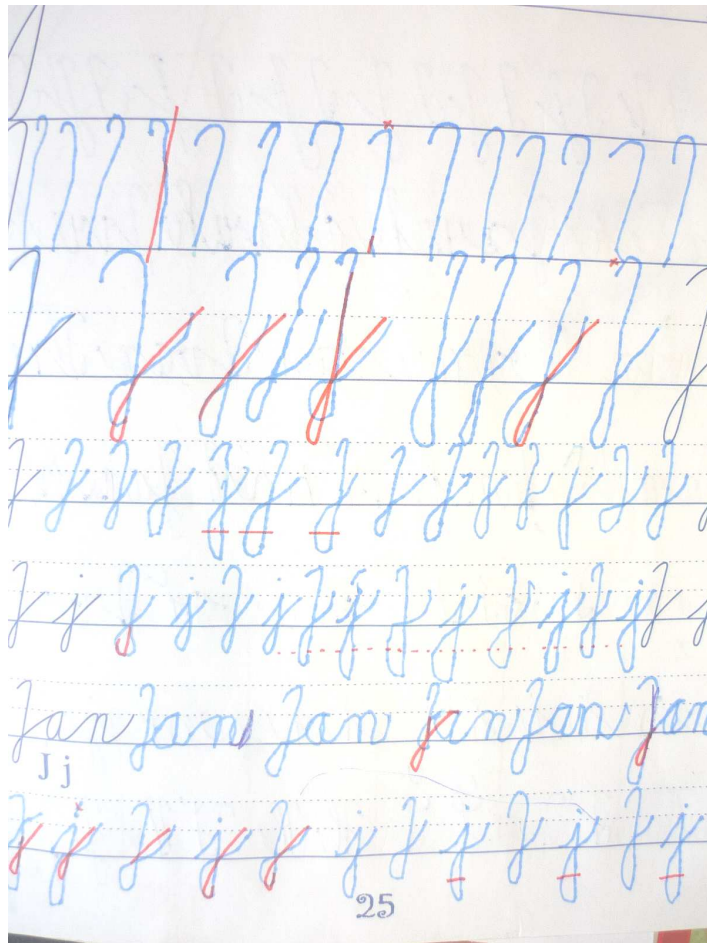
Obrázek č. 2: Výborná práce ohodnocená razítky. Vlevo školní práce, vpravo domácí úloha.



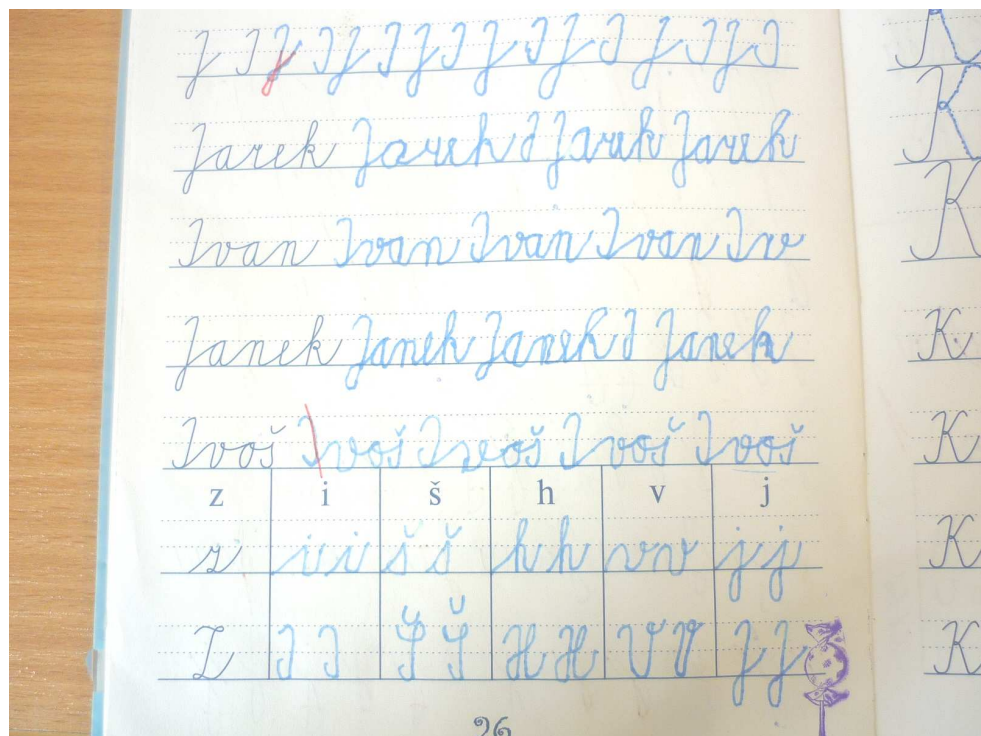
Obrázek č. 3: Zlepšení žáka, razítkem ohodnocena až strana vpravo (strana 25).



Obrázek č. 4: Za tuto stránku (str. 25) žák nezískal razítko.



Obrázek č. 5: Ten samý žák a jeho zlepšení, získává razítko na další straně (str. 26).



V oblasti výchov je jedničkou hodnocena především snaha podat, v rámci možností žáka, co nejlepší výsledek. Nezáleží tedy na výsledku, ale pokud podají výkon děti s různou úrovní motoriky a obě se stejně snaží, měly by být i stejně hodnocené. Obávala jsem se zde, že žáci nepochopí a nebudou s tímto principem souhlasit. Následně jsem přišla na to, že žádné obhajování vůbec není potřeba. V tomto věku jsou děti sobecké, řeší a počítají si pouze svoje jedničky, protože jsou to právě jejich jedničky, za které jsou doma chválené. O tomto tématu pojednávám podrobněji v kapitole: Zapojování žáků do hodnocení.

Protože je také pro žáky vstup do školy něco nového a platí zde jiná pravidla, která dosud neplatila, považovala jsem za důležité určitá pravidla stanovit společně s dětmi ihned na počátku školního roku, tak, aby byla pro žáky co nejdříve přijata. (viz kapitola: Konkrétní podmínky hodnocení)

Tato pravidla se týkala domácích úkolů (musí být vypracované doma, podepsané od rodiče, odevzdané před zvoněním na vyučování), přípravy na vyučování (nošení pomůcek, učebnic, pravidelná domácí příprava), chování během vyučovací hodiny a přestávek, chování v jídelně a na vycházkách (děti musí dodržovat pravidla slušného chování). Pokud jsou určité hranice přijaté a domluvené s dětmi, ví, kam až mohou zajít a co bude následovat v případě jejich porušení za postih (napomenutí, černé puntíky, poznámka, rozhovor s rodiči). Preventivním nastavením těchto pravidel lze předejít negativnímu hodnocení nebo postihu.

5.3 Předcházení negativnímu hodnocení

Postupem času jsem zjistila, že při zadávání úkolu je potřeba dětem vysvětlit, co konkrétně chci, aby vypracovaly, jakým způsobem a ideálně jim postup a řešení ukázala na prvním příkladu. Stávalo se totiž, že žáci nesplnili úkol jen proto, že nepochopili jeho zadání. Zpětně jsem si uvědomila, že některé věci, které byly pro mne samozřejmé, děti nechápou a tudíž nevědí, co mají dělat. To se týkalo například psaní, úhlednosti psaní, opisu a výpočtu matematických příkladů do sešitu.

Konkrétním příkladem byla oprava písemné matematické práce, při které žáci dostali pokyn napsat velké psací O a za ním dvojtečku. „O” jedna dívka napsala velké přes půl stránky a slovo dvojtečka děti slyšely poprvé, takže bylo potřeba tento symbol vysvětlit. Tím jsem zjistila, že žáci plní pokyny doslovně a bez rozmyslu

a proto je třeba vyvarovat se nepřesných zadání, svoje požadavky vysvětlit a dohlížet na jejich provedení. Nejvíce se mi osvědčilo názorné předvedení požadovaného úkolu. Po ukázce žáci vše napodobili bez problémů a v podobných situacích už věděli, jak postupovat. Na základě těchto zkušeností jsem žáky naučila, že se mají přihlásit, kdykoliv nebudou rozumět, co se po nich žádá. Touto domluvou jsem předešla nedorozuměním a tak i negativnímu hodnocení.

5. 4 Pozitivní hodnocení jednotlivce

Protože cílem práce učitele je především pozitivní hodnocení, zavedla jsem specifickou klasifikaci na první pololetí – razítka, čtení na centimetry a syslíky. Tak hodnotím nejen výsledek, ale i průběžné pokroky jednotlivých žáků jak ve škole, tak i mimo ni. Dále budou jednotlivé pojmy konkrétně vysvětleny.

5. 4. 1. Klasifikace v prvním pololetí.

Od začátku školního roku jsem, mimo jiné, jako hodnocení zavedla známkování, což na děti působilo jako velká motivace. Až do vánočních prázdnin jsem klasifikovala splněné úkoly pouze jedničkami, a když se žákovi nepodařilo úkol splnit, nebyl nijak hodnocen. To, že žák získal jedničku, je pro něj jasná a zřetelná známka toho, že splnil zadaný úkol výborně a je schopen a připraven pokračovat dále v učení a prohlubování látky. Pokud nezískal žák výbornou známku, okomentovala jsem slovně jeho výkon, vysvětlila, proč ji nedostal, jaké měl chyby a poradila jsem mu, jak postupovat příště. Pokud jsem měla možnost ukázat mu srovnání - sešit jiného žáka, konkrétně jsem poukázala na rozdíly v jednotlivých pracích a tím jsem zároveň znovu pozitivně upozornila na kvalitu této výborné práce.

Za těžší úkoly jsem dávala jedničku ihned, za lehčí úkoly lze získat jednička nasbíráním třech razítek (viz kapitola: Razítka a razítkovače). Po rodičovské schůzce, kde jsem s rodiči mimo jiné projednávala další postup při hodnocení dětí, jsme společně došli k závěru, že od ledna by klasifikace obsahovala již i dvojky. Cílem bylo, aby si děti uvědomily, že tzv. známkování má škálu od jedné do pěti. V této stupnici je nejlepší známka 1-výborně a nejhorší 5-nedostatečně. Nechtěla jsem ihned používat

celou škálu známek, proto jsem zpočátku pro srovnání přidala jen dvojku, abych tak zdůraznila, že známka jedna je nejlepší.

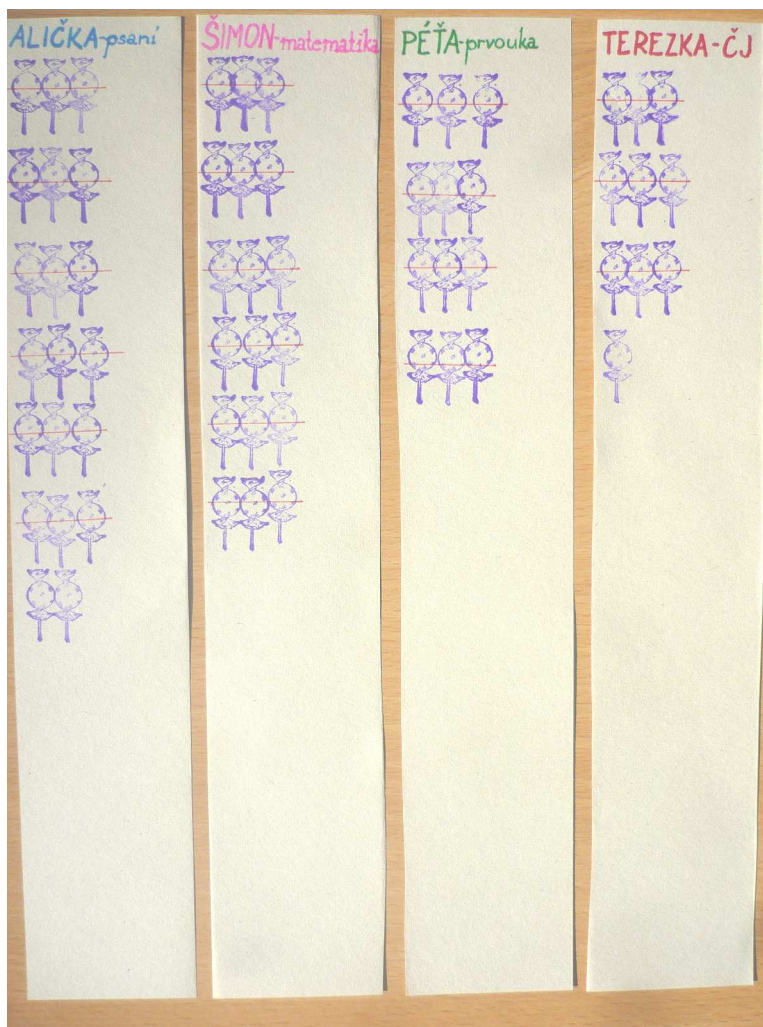
Na základě tohoto hodnocení se u některých žáků vyskytla obava z neúspěchu. Konkrétním případem byla dívka, která byla klasifikována z diktátu dvojkou. Nebyla ochotna ji přijmout a plakala. Dvojka na ni působila jako špatná známka, jako neúspěch, stres. V této chvíli jsem ocenila přístup Marka, který k Elišce přišel s kapesníkem a řekl jí, že dvojku může dostat každý a není to nic strašného. Znovu jsem žákům vysvětlila, že známka dvě je velmi dobře a že stále odráží velmi dobrý výkon. Pociťovala jsem zde vliv a tlak rodiny na výborné hodnocení žákyně. Proto jsem na příštích třídních schůzkách prosila o spolupráci a jednotnost rodičů i v tomto směru – zbytečně nestresovat dítě získáváním pouze jedniček.

Po těchto zkušenostech je mým cílem rozšířit klasifikační škálu v prvním ročníku pouze na známky jedna, dvě a tři.

5. 4. 2 Razítka a razítkovače.

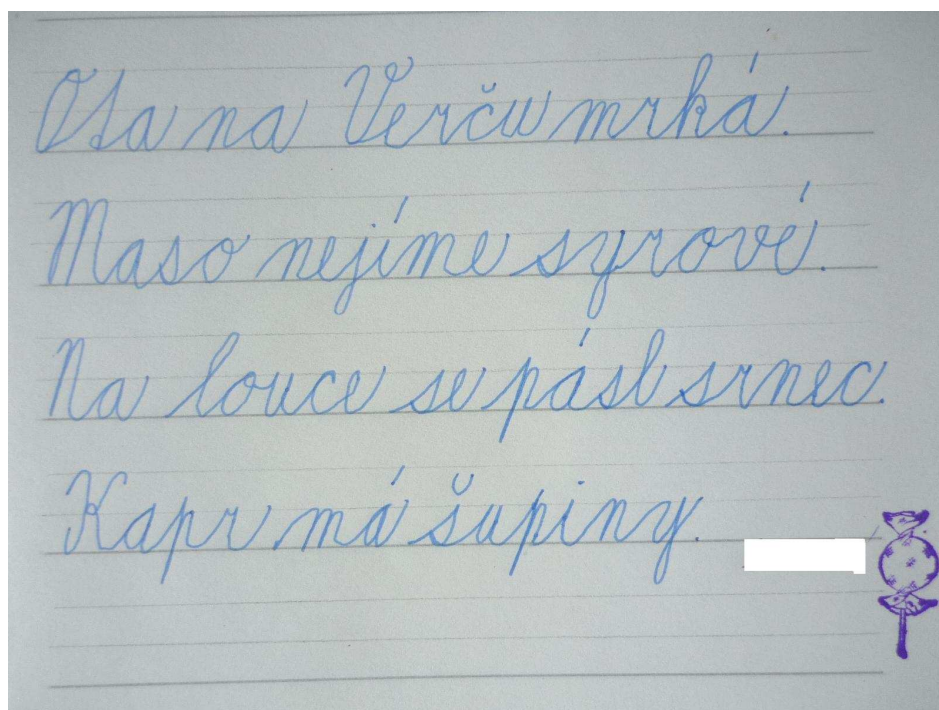
Princip dávání razítek jsem vysvětlila žákům ihned s rozdáním notýsků na známky. Z předmětů český jazyk, matematika a prvouka dostal každý žák svůj razítkovací pruh papíru, tzv. “razítkovač“. Tento razítkovač si žáci nosí v příslušném sešitě nebo všechny pohromadě v notýsku na známky. Žák za splněný úkol získává razítko ihned do sešitu, kde byl úkol zadán a zároveň do razítkovače. Po získání třech razítek se tato trojice škrtná a do žákovské knihy se zapisuje jednička. Žáci vždy vědí, za jaký úkol razítko bude, jsou pevně stanovena pravidla a podmínky, kdy má na razítko nárok.

Obrázek č. 6: Razítkovače.



Mimo práci ve škole mohou žáci získat razítka i za splněné domácí úlohy. S tímto hodnocením mám velmi dobré zkušenosti, samy děti si počítají razítka i jedničky, které na jejich základě získaly. V sešitě mají ihned zpětnou vazbu, vědí co se jim povedlo, protože u splněného úkolu mají razítko. Žáci velmi rychle princip pochopili a razítkovače si pečlivě schraňují. Hlídnají si počet razítek, a když mají dostat třetí, jsou automaticky připraveni s notýskem na známky na zápis jedničky. I zde je aplikována individuální vztahová norma. Jsou takto hodnoceni žáci se stabilními výbornými výsledky, ale i ti, kteří je průběžně zlepšují.

Obrázek č. 7: Ukázka výborně splněného domácího úkolu ohodnocena razítkem.



5. 4. 3 Hodnocení domácích úloh.

Od 1. září jsem žákům zadávala denně domácí úlohy. Domácí příprava je jeden z rituálů ve škole a věc pro školu typická. Děti domácí úkoly přijímají pozitivně, protože je píšou s rodiči, kterým se chlubí, co již umí a zvládají.

Nejprve byly domácí úlohy v podobě vybarvování, kreslení atd., později samozřejmě klasické vypracovávání písemné – procvičování počítání a psaní do písanky. Domácí úlohy hodnotím razítky, ovšem i zde jsou určitá pravidla, kdy žák razítko dostane. Žák získá razítko v případě, že: donese domácí úkol v den, na kdy byl určen (většina úkolů je na druhý den), vypracuje jej tak, jak bylo určeno při jeho zadávání, odevzdá ho před zvoněním na první vyučovací hodinu a bude podepsaný od rodiče. Všechna tato pravidla byla postupně stanovována během prvních několika týdnů. Nyní jsou žáci zvyklí, že rovnou s domácím úkolem odevzdávají i své “razítkovače”.

Obecně lze říci, že všichni žáci jsou schopni téměř vždy tyto podmínky splnit a razítko je pro ně pozitivní zpětnou vazbou a motivací pro další práci.

5. 4. 4 Čtení na centimetry

Pro hodnocení čtení jsem žákům vytvořila systém čtení na centimetry. Metry všech dětí jsou umístěny na hlavní tabuli ve stejné výši. Každý žák má svůj vlastní metr podepsaný. Po přečtení určeného počtu slabik, slov nebo vět ze slabikáře či jiného textu, je ohodnocen stanoveným počtem centimetrů. Dva centimetry žák odstříhne, pokud dodrží všechna kritéria čtení (správnost, plynulost, porozumění, hlasitost). Pokud žák udělá při čtení chybu, může se opravit a stále má nárok na odstříhnutí dvou centimetrů. Když žák poruší jedno kritérium a ponechá jej bez opravy, má nárok pouze na jeden centimetr. Pokud text přečte s opakovaným porušováním několika kritérií, nezískává žádný centimetr. V hodině postupně každý žák čte zvlášť slabiky, slova a věty a každá část je hodnocena samostatně. Žák tedy může získat za hodinu čtení několik centimetrů, většinou maximálně čtyři až šest. Centimetry se během hodiny sčítají a poté jsou odstříhnuty. Protože jsou metry ve stejné výšce, jsou zde vidět jednotlivé rozdíly ve čtenářské dovednosti. Za každých odstřížených pět centimetrů následuje zápis jedničky do notýsku na známky a na žáky s nejrychlejším ustřížením celého metru čeká odměna.

5. 4. 5 Syslíci.

Syslíci jsou ve skutečnosti razítka s ozdobným písmenkem „S“. Slouží k pozitivnímu hodnocení žáků při práci ve škole i mimo ni. Syslíky může žák získat na základě různých aktivit – např. reprezentací třídy ve školních soutěžích, aktivitou v hodině, pomocí při úklidu třídy, sběrem druhotných surovin, kultivovaným, zdvořilým, čestným a poctivým chováním atd. Pro zaznamenávání syslíků jsem zavedla tabuli odměn. Pro žáka s nejvyšším počtem za celé pololetí je připravena v den vysvědčení odměna.

5. 4. 6 Psaní perem

V českém jazyce bylo pro žáky motivací psaní perem. Do velké přípravné písanky se píše pouze tužkou, aby se děti naučily tužku dobře držet a napodobily

správný tvar kresebného, či psacího prvku. Do první písanky se již začala psát písmenka. Na toto psaní se kladly určité nároky – vhodné sezení při psaní, netlačít na tužku, sklon písmenka, nápodoba tvaru atd. Pokud někdo tyto požadavky splnil, mohl si vybrat své vlastní pero. Někteří jej získali téměř hned, někomu získání pera trvalo delší dobu. Nakonec však mají pero všichni. I když to byla pro děti motivace, zároveň je to pro žáky kladné ohodnocení jejich práce. Ví, že pero získal až po úspěšném splnění všech kritérií, která byla stanovena. Ti, kteří získali pero mezi posledními, vnímali tento systém jako motivaci, ale zároveň jako určitý stres. Proto byli od začátku seznámeni s tím, že perem budou psát nakonec všichni a získávat ho pouze po skupinkách a jen jednou týdně.

Jako příklad uvádím žákyni, která pero získala jako jedna z posledních. Nosila nesprávně napsané domácí úkoly (šlo o špatný sklon písma), i když ve škole psala výborně. Sjedнала jsem si proto schůzku s jejími rodiči. Ti tento problém připisovali tomu, že je dívka levák, avšak změna spočívala v posunutí levého rohu sešitu výše. Ve škole totiž před každým psáním připomínám a dbám na úklid pracovní plochy, správné držení těla, psací potřeby a sklon sešitu při psaní. Po tomto rozhovoru Nikolka získala pero během několika dnů.

5. 4. 7 Vysvědčení

Vysvědčení se týká každého žáka, avšak má vliv i na kolektiv a klima celé třídy. Všichni žáci mé třídy byli ohodnoceni za uplynulé pololetí samými jedničkami. Tento výsledek zhodnotil odvedenou práci v prvním pololetí a zároveň působil jako motivace pro podávání výborných výkonů v budoucnu. K předávanému vysvědčení jsem se vždy slovně vyjádřila a sám žák si předsevzal, v jakém směru by se chtěl v nadcházejícím pololetí zlepšit. Žákům jsem na tento den přichystala překvapení v podobě dortu se svíčkami. Každý žák si sfoukl svou vlastní svíčku a v duchu si přál, v čem by chtěl dosáhnout lepších výsledků.

5.5 Negativní hodnocení jednotlivce a černé puntíky

Protože mám v úmyslu žáky spíše podporovat a stimulovat k nejlepším výsledkům, jediné k čemu jsem přistoupila v oblasti negativního hodnocení byla „čertovská tabule“, kde jsou žáci hodnoceni černými puntíky. Slouží k tomu, aby si žák uvědomil, že nedodržel stanovená pravidla (viz 7. Konkrétní podmínky hodnocení).

Po zkušenostech získaných po prvním pololetí, kdy děti zapomínaly učebnice, pomůcky, domácí úlohy atd., jsem zavedla takzvanou „čertovskou tabuli“. Jde o čtvrtky formátu A4 se jmény všech žáků ze třídy a u každého jména jsou kolonky podle měsíců. Na čertovskou tabuli se zapisují černé puntíky, když žák zapomene pomůcky na vyučování (učebnice, sešity, záložky), nevypracuje či nepřinese domácí úkol nebo se nevhodně chová. Za získání pěti puntíků v měsíci píše zprávu pro rodiče.

6. Hodnocení kolektivu

Hodnocení kolektivu má vliv na klima celé třídy. Je-li hodnocení pozitivní, příznivě ovlivňuje přátelskou atmosféru a plynulé pracovní tempo. V případě, že jsou žáci nesoustředěni na výuku, je třeba zaujmout jejich pozornost. V této oblasti jsem ověřila několik technik s různým výsledným efektem.

6.1 Pozitivní hodnocení kolektivu

Pozitivní hodnocení je jednou z motivací a pobídkou pro žáky, aby pracovali tak, jak se po nich žádá a tím se stali úspěšnými ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dle mých zkušeností vede kladné hodnocení žáky k dodržení stanovených pravidel a podávání dobrých výsledků. Konkrétní příklady pozitivního hodnocení uvedu dále.

6. 1. 1 Pozitivní momenty jako forma odměny

Motivaci žáků lze považovat také jako hodnocení. Velkou motivací pro aktivnější a rychlejší práci dětí je rozhovor, co nás čeká za odměnu, uvolnění nebo odpočinek od učení. Například jsem viděla větší aktivitu a nadšení dětí, když jsme plánovali, jak bude vypadat vánoční besídka, vycházka do lesa nebo návštěva kina. Slibem jejich oblíbené třídní diskotéky nebo her jsou žáci motivováni na celý den. Je ale důležité slib dodržet, aby děti nebyly zklamány a mohly mi důvěřovat. Za dobře odvedenou naplánovanou práci čeká děti zábava, a to nejlépe v den splnění, aby měly okamžitou zpětnou vazbu.

Spousta žáků pociťuje radost a nadšení v hodinách tělesné výchovy. Především je to dáno tím, že se v tomto předmětu učíme nové prvky, které nikdy neměli možnost si vyzkoušet. Je to například šplh na tyči, houpání na kruzích, či hry, při kterých mohou ukázat svoji rychlost, mrštnost a sílu. Tento předmět mají děti také rády proto, že je to čas, kdy mohou cvičit a běhat a vybit tak nahromaděnou energii za celý den. Konkrétní úkony, které žáky baví, používám též jako motivaci, a to potřebuji-li soustředěnost v některém z hlavních předmětů.

6. 2 Negativní hodnocení kolektivu

Na základě mých zkušeností hodnotím kolektiv negativně především v oblasti chování. Negativní hodnocení není mou prioritou a snažím se jej používat zřídka. Abych však nemusela k tomuto hodnocení přistupovat, předcházela jsem mu společným nastavením určitých pravidel tak, aby vyučování probíhalo plynule. Během vyučování se nerealizuje negativní hodnocení v pravém slova smyslu, spíše se snažím žáky zaujmout a podnítit tak jejich pozornost nezvyklými podněty, které jsou pro žáky nové či zajímavé.

6. 2. 1 Hodnocení chování o přestávce

Nezbytnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu je chování, které je také třeba hodnotit, ať už kladně či záporně. Stanovení pravidel chování, jejich hranic

a dodržování probíhalo od samého začátku po dohodě s dětmi. Všichni byli seznámeni s postihy v případě nedodržení a porušení těchto hranic. Konkrétní sankcí mohou být černé puntíky či zápis do notýsku. Většinou jsem vycházela z chování a jednání žáků. Poté jsme aktuálně řešili, proč právě toto chování ve škole nebude vhodné a jaké může mít důsledky. Především šlo o chování o přestávce, a to běhání mezi lavicemi. Pro děti bylo nové, že musí čtyřicet pět minut sedět v lavici, soustředit se na učivo, a přestávku, ve které přirozeně potřebují odpočinek a hru, si nemohou udělat vždy, když samy potřebují.

Cílem bylo, aby se děti samy staly zodpovědné za své chování a pochopily následky svého jednání nezávisle na přítomnosti dospělé osoby. Proto proběhla diskuze, co by se mohlo stát při zakopnutí, uklouznutí a jak toto chování bude vnímáno spolužákem, který by chtěl v klidu svačit.

V zadní části třídy mají děti koberec na hraní, což je prostor určený k trávení přestávek a hraní si. Dovolila jsem jim půjčovat si hračky ze skříně patřící družině a vysvětlili jsme si, že k běhání je prostor v předmětu tělesná výchova. I v tomto případě jsem zjistila, že se objevují rozdíly v chápání. Někteří tento princip pochopili ihned, jiným bylo zapotřebí udělit černé puntíky. V současné době se na základě této zkušenosti žáci chovají podle stanovených pravidel.

6. 2. 2 Ztišení hlasu.

Pokud jsou děti rozpovídáné a ve třídě je při hodině neklid, ztišení hlasu mi nepomohlo k utišení a udržení pozornosti. To, že já ztiším hlas postřehli sotva žáci sedící v prvních lavicích, a to také po značné době. Tato metoda je dle mých zkušeností zdlouhavá a neúspěšná, neosvědčila se a nadále ji nepoužívám.

6. 2. 3 Zvoneček.

Pro upoutání pozornosti při hluku ve třídě používám zazvonění zvonečku. Žáci se ihned ztiší, avšak ne vždy na dlouhou dobu. Tato metoda se mi osvědčila, nesmí se však používat příliš často. Zvuk zvonečku totiž pro žáky musí zůstat neobyčejným.

6. 2. 4 Počítání do pěti.

Jsou-li děti v během vyučovací hodiny hlučné, zvednu dlaň a počítám pomalu na prstech do pěti. Pokud bych dosáhla čísla pět, hodina pokračuje i během přestávky. Vysvětlila jsem dětem, že tím, že vyrušují, se nemůžeme učit to, co bychom měli, a tím mě zdržují. Proto musíme pracovat o přestávce, kdy jim musím zkrátit čas jejich her. Dosud se mi ještě nestalo, že bych napočítala do oněch pěti, vždy se děti zklidní. Tato metoda funguje i dlouhodobě a využívám ji i v současné době.

7. Konkrétní podmínky hodnocení v mé třídě

V následující kapitole blíže popíši kriteria pro získávání razítek, jedniček a černých puntíků.

Razítka jsou hodnoceny lehčí úkoly. Jde o motivující hodnocení, protože po udělení třech razítek, žák vždy získává jedničku do žákovské knížky. Takto hodnotím v českém jazyce úroveň psaní a jeho postupné individuální zlepšování, buďto na části jedné stránky v písance nebo strany celé. V matematice jsou razítkem hodnoceny hravé typy úloh, například vybarvování, dokreslování, při hře „na krále matematiky“, „na vláček“ aj.

Při získávání razítka za domácí úlohu je potřeba, aby žák splnil tato kritéria: odevzdal sešit s domácím úkolem před zvoněním na první hodinu, úkol musí být podepsán od rodiče a splněn dle stanoveného zadání.

Pro získání **jedničky** za vypracovaný úkol musí žák podat výborný, ať už bezchybný výkon nebo ještě za jednu chybu uděluji známku jedna. Toto hodnocení se týká v českém jazyce diktátů, opisu a přepisu do školního sešitu. V oblasti čtení je jednička zapsána do žákovské knihy po odstříhnutí každých pěti centimetrů. V matematice je tato výborná známka udělena při bezchybném výpočtu stanovených početních příkladů či je-li ve výpočtech pouze jedna chyba. A to jak při doplňování výsledků v pracovním sešitě, tak i u přepisu příkladů a jejich výpočtů do sešitu matematiky. Za dvě a tři chyby žák získává z matematiky i z psaní **známku dva**, za více než tři chyby je klasifikován **známkou tři**. Dále je jednička udělena na základě

nabytých třech razítek, která mohou žáci získat ze psaní, z českého jazyka, z matematiky a z prvouky.

Obrázek č. 8: Hodnocení sloupečků příkladů známkami 1 (0 - 1 chyba) a 2 (2 chyby).

Hodnocení v prvním pololetí.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Piš výsledky	9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1	
$8 + 1 = 9$	$6 + 3 = 9$	$9 - 1 = 8$	$9 - 3 = 6$
$1 + 8 = 9$	$3 + 6 = 9$	$9 - 8 = 1$	$9 - 6 = 3$
$7 + 2 = 9$	$5 + 4 = 9$	$9 - 2 = 7$	$9 - 4 = 5$
$2 + 7 = 9$	$4 + 5 = 9$	$9 - 7 = 2$	$9 - 5 = 4$
$3 + 6 = 9$	$1 + 8 = 9$	$9 - 6 = 3$	$9 - 8 = 1$
$6 + 3 = 9$	$8 + 1 = 9$	$9 - 3 = 6$	$9 - 1 = 8$
$2 + 7 = 9$	$9 + 0 = 9$	$9 - 4 = 5$	$9 - 0 = 9$
$7 + 2 = 89$	$0 + 9 = 9$	$9 - 2 = 7$	$9 - 9 = 0$
$7 + 1 = 8$	$4 + 2 = 6$	$8 - 2 = 6$	$8 - 1 = 87$
$6 + 1 = 7$	$6 + 2 = 8$	$7 - 2 = 5$	$9 - 1 = 8$
$8 + 1 = 9$	$7 + 2 = 9$	$6 - 2 = 4$	$8 - 3 = 5$
$5 + 1 = 6$	$5 + 2 = 97$	$9 - 2 = 7$	$9 - 3 = 6$
$5 + 3 = 8$	$5 + 4 = 9$	$5 - 3 = 52$	$5 - 4 = 1$
$2 + 3 = 5$	$4 + 4 = 8$	$3 - 3 = 0$	$4 - 4 = 0$
$4 + 3 = 7$	$2 + 4 = 6$	$6 - 3 = 93$	$6 - 4 = 2$
$6 + 3 = 9$	$1 + 4 = 5$	$9 - 3 = 6$	$9 - 4 = 5$
	30		

Černý puntík reprezentuje negativní hodnocení. V oblasti chování o přestávce ho dítě získává porušením dohodnutých pravidel, která jsou: zákaz běhání mezi lavicemi, kopání a praní se s druhými a jiné záměrné ubližování ostatním žákům - posměch, hrubost, užívání vulgárních slov apod. Po prvním a druhém slovním napomenutí během jednoho dne získává za toto nevhodné chování černý puntík na „čertovskou tabuli“.

Dále jsou černé puntíky za zapomínání domácích úkolů a pomůcek: záložky, psací potřeby, učebnice, knihy.

Po pěti přidělených puntíkách je žákovi udělena poznámka do notýsku a žák

ji musí doma předložit rodiči k podpisu.

8. Zapojování žáků do procesu hodnocení

Cílem zapojení žáka do hodnocení je podpořit ostatní děti tak, aby všichni ve třídě cítili uznání a ocenění své práce. Také zde má počátky učení se spolupráce mezi dětmi, tolerance a vnímání se navzájem, zamyšlení se nad svými výkony a zařazení sebe sama do určité skupiny. Tuto metodu používám nejen v hodinách výtvarné výchovy a praktických činnostech, ale i v hlavních předmětech.

Po skončení práce v hodině výtvarné výchovy, či pracovních činností se výkresy a výrobky všech dětí položí na zem tak, aby měl každý svůj prostor. Žáci se pak rozestoupí před výsledné práce a mají dostatečný čas si vše prohlédnout. Poté každý okomentuje ostatním žákům svou práci, co vytvořil nebo namaloval a proč. Například při prvním seznamování s temperovými barvami žáci vysvětlovali, z jakých barev namíchali ten či jiný odstín, z čehož se jiní mohli poučit. Poté má každý za úkol vybrat práci, která se mu líbí. Nemají tuto činnost limitovanou pouze na jednu práci, ale mohou jich označit i více, avšak vždy musejí přidat komentář, proč a čím se mu zrovna tato práce líbí. Jde ale pouze o hodnocení pozitivní, protože i v tomto směru jsou velké rozdíly v samotném nápadu, kreativitě a manuální zručnosti. Každý má na komentář času, kolik potřebuje, a většinou tento monolog přejde do diskuze s ostatními, protože každý má svůj osobní názor. Závěrem okomentuji všechny výrobky já tak, aby všichni mohli zažít pocit úspěchu, protože na každém výrobku se vždy najde něco vydařeného, čím žáka podpořit v další práci. Tak si žák utvoří představu o určitém směru, kterým se má příště vydat, co bude mít úspěch. Samozřejmě jsou vystaveny ve třídě všechny práce. A to nejen proto, že se všichni snaží v hodině podat ten nejlepší výkon, ale také je pro ně velikou motivací, že jejich práci uvidí maminka, tatínek či jiné děti. Také je motivuje to, že si své výrobky zakládají do vlastní složky a na konci školního roku si je odnesou domů. Efekt tohoto hodnocení je velmi pozitivní. Žáci se naučí respektovat ostatní styly práce, není jim lhostejné vynaložené úsilí ostatních a mimo jiné si pomalu utvářejí estetické cítění.

V hlavních předmětech se vzájemně žáci učí hodnotit práci a výkon ostatních. A to především v matematice a českém jazyce. Po vypracování zadaného

úkolu si žáci vymění sešit ve dvojici, či trojici, při ruce mají červenou pastelku a probíhá společná kontrola. Například v matematice, pokud žáci naleznou chybu, označí ji slabým podtržením jedním tahem a poté celou práci zhodnotí počtem chyb.

Odlišný princip má hodnocení práce v českém jazyce, především ve psaní. Po napsání celé stránky v písance si žáci mezi sebou vymění sešity a navzájem si se spolužákem označí nejpovedenější písmenko. Někdy hodnotíme celou stranu, jindy se dohodneme pouze na jeden řádek, který se hodnotí tak, aby měli žáci dostatečný výběr písmen. Vzájemně tak pozorují práci a výsledky ostatních a sami se z nich poučují. Tyto poznatky pak přenáší do své vlastní práce. Žáci si také téměř od začátku psaní hodnotili svou práci. Sami se hodnotili již do písanky s přípravnými grafomotorickými tvary tak, že u nejvíce povedeného prvku nakreslili hvězdičku. Nyní již při psaní do písanky děti označí písmenko, slabiku, slovo, které se jim nejvíce líbí. Samozřejmě je před tímto hodnocením domluvené a zopakované, co se na písmenku bude hodnotit – sklon písma, nápodoba tvaru, dodržení záchytných bodů apod. Při kontrole každý žák sám odpoví kolikáté písmenko na určité řádce označil jako nejlepší a proč.

9. Sebehodnocení

Cílem sebehodnocení je naučit žáky sebekriticky pohlížet na své vlastní činy, jednání, chování a práci ve škole. Dosud byly děti závislé na tom, co považuje osoba pro něj důležitá (rodič či prarodič) za správné nebo nesprávné. Systém sebehodnocení však stimuluje žáka k tomu, aby se sám nad sebou zamýšlel a utvářel si určitou představu o sobě samém. S těmito výsledky může nadále pracovat a tím se efektivně a stále zlepšovat.

9.1 Sebehodnotící škála

Aby se žáci sami naučili svůj výkon ohodnotit a individuálně posuzovat, co se jim povedlo více a co méně, používáme tzv. motýlkovou stupnici. Během měsíce září jsem vytvořila žákům hodnotící škálu z barevných papírů. Na jedné straně této

stupnice je v černé barvě nakreslený zamračený, smutný “smajlík”. Postupně tyto tmavé barvy přechází do tónů světlých, až na opačnou stranu, kde se nachází v růžovém poli usmívající se, veselý “smajlík”. Sebehodnotící škálu jsem umístila těsně pod tabuli tak, aby ji měly všechny děti na očích. V hodině pracovních činností si každý žák vytvořil z kolíčku na prádlo a papíru svého vlastního motýlka.

Princip této metody se aplikuje poté, co žáci splní zadaný úkol, a před tím, než jejich výkon ohodnotím já. Žák připevní svého motýlka na stupnici podle toho, jak je se svým výkonem spokojen. Poté okomentuje, proč motýla právě na tento bod umístil – co by mohl zlepšit, co se mu podařilo, kde udělal chybu a co by příště udělal jinak. Postupem času jsem zjistila, že tato metoda má využití téměř ve všech oblastech sebehodnocení. Ať už jde o výkony v hodinách českého jazyka (čtení, psaní), tělesné, výtvarné, hudební výchovy, tak i uvědomění si vhodného, či nevhodného chování. Konkrétně jsem tuto škálu využila při přednesu básně, zpěvu a zhodnocení chování za určitý den.

Sebehodnocení je efektivní metoda, protože žák má okamžitou zpětnou vazbu. Aby se zabránilo negativnímu hodnocení okolí, každý má specifického motýlka, který není podepsaný a nikdo, kromě samotného žáka, neví, že je právě jeho. Může tak o svém výkonu nadále přemýšlet a je tak pro něj motivací se stále zlepšovat. Snažím se používat tuto metodu tak, aby každý měl možnost zažít úspěch a průběžně si uvědomoval, v čem vyniká a na čem by měl ještě zapracovat. Vyskytují se velké rozdíly v sebevědomí žáků a přístupu k sobě samému. Avšak i zde se vyskytují určitá úskalí. Někteří se hodnotí až neadekvátně výborně a druhý opak je, že si žáci nevěří a podceňují se. Těm, kteří se ohodnotí velmi dobře, ačkoliv tomu výkon neodpovídá, je potřeba šetrně vysvětlit, proč s nimi tento názor nesdílím. Žákům jsem vysvětlila, že se nemusí můj názor s jejich vždy ztotožňovat. Vycházím i z toho, že někteří si svou chybu ani třeba neuvědomují. V opačném případě žáka povzbudím a ponechám mu možnost nápravy, když se svým výkonem spokojen není. V případě, že žák umístí kolíček do „negativní“ poloviny stupnice, má možnost pokusit se o zlepšení další den. Neadekvátní hodnocení také příkládám tomu, že je sebehodnocení pro děti nové, teprve se s ním seznamují a učí se s ním pracovat. Lze zde také poukázat na individuální postup a zlepšování, což je pro děti další motivací do budoucna.

10. Komunikace s rodiči

Již od počátku jsem se snažila s rodiči komunikovat a na všem se domluvit. Komunikace probíhá nejen na „povinných“ rodičovských schůzkách, které se konají pětkrát za školní rok, ale i formou konzultací, které jsem stanovila na každý všední den před vyučováním a po něm, aby nenarušovaly výuku. Tyto konzultace využívají někteří z rodičů individuálně několikrát do měsíce ke zjištění současného prospěchu jejich dítěte nebo v případě aktuálních problémů. V případě, že se rodič nemůže osobně dostavit, je možné využít mé soukromé telefonní číslo. V době, kdy je dítě nemocné nebo není přítomno ve škole, udržuji s rodiči e-mailovou korespondenci, v níž zasílám domácí úlohy a informuji je o aktuálním dění.

Uvádím zde dva konkrétní příklady e-mailové komunikace mezi mnou a rodiči:

1. *„Naše paní učitelko, chtěla bych na tento týden omluvit Marušku. Má rýmu a kašel. Děkujeme předem za učivo! Už aby bylo jaro!:o) Pěkný den. C.“*

→ *„Dobrý den paní C., děkuji za Váš e-mail. Zasílám učivo, které jsme dnes s dětmi stihli vypracovat. Bude-li Maruše lépe, procvičujte prosím: Čtení - slabikář strana 65, psaní- písanka strana 35 a sčítání a odčítání do 10 - matematika strana 31, pouze 1. a 2. sloupeček. Děkuji za spolupráci a pozdravujte, prosím, Marušku ode mne i od dětí. Zítra po vyučování zase zašlu probrané učivo. Z. Kolářová“*

→ *„Děkujeme a hned se do toho pustíme!:o)“*

Po týdnu zasílání učiva: → *„Naše paní učitelko, děkujeme moc za zasílání učiva a v pondělí se budeme těšit! Ten sníh za okny nás už nebaví :-)) Tak se mějte prima a na viděnou se těší C.“*

→ *„Milí C., nemáte zač děkovat, samotné mi to dělá radost, když se mnou takhle rodiče spolupracují! S tím sněhem s Vámi naprosto souhlasím! Už to, myslím, pro letošek stačilo a konečně by mohlo převzít žezlo jaro. O to víc si ho ale budeme potom vážit:o). Krásný víkend (nekoukejte moc z okna, ať si nekazíte náladu) a v pondělí se také moc těším na naši třídní kreslířku Marušku!!:o) Z. Kolářová“*

2. *„Dobrý den paní učitelko, prosím Vás, omluvte dceru z vyučování, má chřipku. Do konce týdne bych ji nechala doma. V neděli dobírá poslední antibiotika. Počítám, že by v pondělí již přišla do školy. Kdyby se něco změnilo, určitě Vám dám*

vědět. Prosila bych Vás o zaslání učení na náš mail. Mockerát děkuji. N.“

→ „Dobrý den paní N., děkuji Vám za zprávu. Dosud jsme stihli probrat toto učivo: Slabikář strana 46 a 47 a Písanka strana 16 a 17, Prvouka strana 30. Doufám, že už je Natálce lépe. S pozdravem a přáním hezkého dne Z. Kolářová“

→ „Dobrý den, Natálka již nemá teplotu, ale stále má velký kašel. V pondělí jdeme na kontrolu k paní doktorce, tak uvidíme. Zatím to vypadá, že by do školy šla někdy v týdnu. Napíšu, jak dopadla kontrola. N.“

→ „Paní učitelko, dnes jsme byly na kontrole a podle paní doktorky si máme Natálku nechat doma ještě do středy. Ve čtvrtek by tedy už určitě přišla. Už se na Vás moc těší. Děkuji za posílání učiva. N.“

→ „Dobrý den paní N., také už se všichni na Natálku těšíme. Jen připomínám, že minulý týden bylo poslední plavání, takže tento čtvrtek bude již vyučování probíhat jako obvykle od rána podle rozvrhu. Děkuji za spolupráci a přeji hezký den, Z. Kolářová.“

→ „Ano, počítám s tím. Děkuji N.“

Důležitá je úzká spolupráce vyučujícího s rodiči tak, aby jednání a postupy obou stran byly shodné a na dítě působily jednotně.

Na první třídní schůzky jsem se žáky připravila třídu tak, aby každý rodič věděl, na jaké místo usednout. Všichni žáci se podepsali velkými písmeny a nakreslili obrázek toho, co je nejvíc baví. Tyto obrázky jsem položila na místa dětí podle zasedacího pořádku a z druhé strany obrázku jsem napsala slovní hodnocení. Vyjádřila jsem se k současnému stavu dítěte v hlavních předmětech, okomentovala chování žáka, popřípadě si s rodičem sjednala individuální konzultaci. Tím jsem rodiči zajistila určité soukromí na čtení informací, týkajících se pouze jejich dítěte. V průběhu schůzky jsem rodiče informovala a konzultovala s nimi současné dění ve třídě. Poté byl prostor pro diskuzi všech rodičů. Na konci třídních schůzek mohli přicházet rodiče jednotlivě do třídy, pokud měli jakékoli dotazy a připomínky.

Na třídních schůzkách mě rodiče žádali o zápis každého kázeňského přestupku či nedostatku do notýsku, aby na tuto situaci mohli okamžitě reagovat. Proto jsem také ve třídě zavedla čertovskou tabuli, kam může rodič kdykoli nahlédnout.

Dosud se v komunikaci s rodiči nevyskytly vážnější problémy a neochota ke spolupráci. Konkrétní a v podstatě jediný problém, se kterým se potýkám jsou ranní příchody jedné žákyně. Ačkoliv to není její chyba, přichází téměř denně kolem 7:58.

Považuji včasnou docházku pro žáka první třídy jako jedno z velice důležitých pravidel. Při příchodu před zvoněním na první hodinu by měl stihnout dva úkony – připravit si na lavici učebnice na hodinu a odevzdat domácí úkol. Standardně tato žákyně při příchodu do třídy snídá, takže o to déle jí přípravy na vyučování trvají. Zbytečně potom přichází o razítka z domácího úkolu, protože ho odevzdává až během hodiny. Také všechny ostatní děti svou přípravou v hodině zdržuje. Je ale zajímavé, že se to nestává v den, kdy chodíme na plavecký výcvik. To přichází včas, dokonce mezi prvními. Po rozhovoru s maminkou i tatínkem mi bylo řečeno, že jejich dítě nedávají večer brzy spát, protože neusne, čímž ponocuje a ráno ji pak nemohou vzbudit. Když jsem se ptala na důvod pozdního příchodu přímo žačky, řekla mi, že se ráno dívala dlouho na pohádky, a tak nestihla přijít včas. Toto chování hodnotím poznámkou do notýsku především proto, že tato informace je určena rodičům, avšak nemá samozřejmě žádný efekt. Rodiče jsou si tohoto jednání vědomi, a tak nečiní žádné výchovné závěry, ani se sami nad svým jednáním nezamyslí. I když je to stanoveno ve školním řádu, že „žák chodí do školy pravidelně a včas podle rozvrhu hodin nebo pokynů vyučujících“, jediné, jak mohu toto jednání ovlivnit, když nepomáhá diskuze, je zoufalý nátlak na rodiče – snížená známka z chování dítěte za nerespektování školního řádu. Na toto řešení nechci přistoupit, protože bych tak negativně hodnotila samotné dítě. Touto zkušeností docházím k závěru, že pokud se rodič rozhodne nerespektovat školní pravidla a „netáhne tak za pomyslný provaz“, vyučující s tímto chováním nic nezmůže a nemá šanci rodiče ovlivnit.

Se všemi rodiči mám ale vřelé, přátelské vztahy, naše spolupráce a komunikace je vynikající a jsou tak pro mě velkou motivací k další práci.

11. Shrnutí mého vlastního pojetí práce v 1. třídě

Hodnocení žáků v první třídě považuji za velice důležitý prvek výchovně-vzdělávacího procesu, ať již jde o hodnocení učitele, spolužáků či vlastní sebehodnocení. Je to začátek přirozeného lidského jednání, se kterým se žáci budou setkávat celý život. Již v počátcích by si žák měl uvědomit spravedlnost a adekvátnost hodnocení vzhledem ke svému výkonu tak, aby nesl zodpovědnost za své činy. V případě nespravedlivého hodnocení by měl mít možnost konstruktivně argumentovat

nebo naopak přiznat svou vlastní chybu a nést za ni případné následky. Tímto chováním tak získává žák úctu nejen ke své osobě a vynaloženému úsilí, ale i k práci jiných.

V mé třídě se osvědčilo žáky adekvátně motivovat pozitivním hodnocením. Vlastní zkušeností jsem zjistila, že efekt pozitivního hodnocení má daleko větší význam než hodnocení negativní. Splněním zadaných úkolů jsou žáci odměněni, ať už výbornou známkou, pochvalou, uznáním či jinou formou tak, aby měli chuť tyto výsledky prohlubovat a dál tak prožívat pocity úspěchu. Různé formy odměň jsou pro jednotlivé žáky rychlou zpětnou vazbou, a tak přispívají k příjemné, přátelské atmosféře v celé třídě. V tomto prostředí se pracuje lépe nejen žákům, ale i vyučujícímu. Mým cílem je přistupovat k žákům jako partnerům a jejich názory vnímat jako zpětnou vazbou mojí práce, ze které vychází mé následující kroky. Vedu tak děti nejen k toleranci a respektování ostatních, ale i soudržnosti celého třídního kolektivu jako určité sociální skupiny. Považuji toleranci různých názorů za významnou pro budoucí život dítěte, tedy nejen ve školním prostředí, ale téměř v celé lidské společnosti. Prostor pro diskusi je v naší třídě otevřený jak ze strany žáků, tak i rodičů a nedochází pak ke zbytečným nedorozuměním. Pokud jsou ujasněna základní pravidla, není důvod žáky hodnotit tresty, a to přispívá ke spokojenosti na všech stranách výchovně-vzdělávacího procesu.

ZÁVĚR

Moje diplomová práce zahrnuje teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsem nastínila činitele, které ovlivňují proces vyučování a souvisejí tak s hlavním tématem – školním hodnocením. Soustředila jsem se tedy na vysvětlení pojmů týkajících se hodnocení. Konkrétně jsem se zabývala funkcemi, typy, formami a cíli hodnocení, dále jsem popsala vliv odměn a trestů na výkony žáka. Také jsem se zaměřila na samotné sebehodnocení žáků. Jednotlivá témata byla podrobněji rozpracována tak, abych se této problematice mohla dále věnovat a využít ji v praktické části.

Teoretickými informacemi jsem se v praktické části nechala inspirovat a zaměřila jsem se na jejich reálnou aplikaci ve výuce. Rozebrala jsem jednotlivé hodnotící aktivity, jejich efektivitu, četnost a také důsledky na žákovu osobnost. Těmito postupy, které byly prováděny v první třídě základní školy, jsem dospěla k několika závěrům významným pro práci učitele. Zjistila jsem, že je velice důležité mít adekvátně stanovená pravidla hodnocení tak, aby si na ně žáci zvykli a chápali je jako samozřejmá, stálá a neměnná. Osvědčilo se mi stanovit tyto předpisy společně s dětmi. Pravidla byla nutno určit jak v oblasti odváděných výkonů, tak i v okruhu chování, a to již na počátku školního roku. Poté byli totiž žáci sami schopni předvídat důsledky a předpokládat ohodnocení jejich práce učitelem nebo ostatními žáky. To přispívalo u dětí k přebírání odpovědnosti za sebe samého i za své činy.

Dále mohu konstatovat, že vhodně aplikované pozitivní hodnocení je účinnější metoda než hodnocení negativní. Převaha pozitivního hodnocení má kladný vliv nejen na pracovní tempo žáků, ale i na kvalitu odvedené práce a na osobnost žáků samotných. Ovlivňuje mimo jiné přátelské klima třídy a žákův celkový vztah ke škole. Ovšem ani zřídka použité negativní hodnocení není nežádoucí. Žák konkrétní pochvalu i kritiku od vyučujícího přejímá a je pak schopen sám rozeznat kvalitní, výbornou práci od chybné a správné chování od nevhodného. Tyto dva pohledy na výslednou práci a chování žákům napomáhají proniknout do zvládnání dovednosti sebehodnocení či hodnocení jiných.

Věřím, že má diplomová práce přispěje k rozšíření praktických poznatků v oblasti specifik hodnocení v první třídě a že zjištěná fakta budou přínosem pro další výzkumy věnované této problematice.

SEZNAM LITERATURY

1. BENDL, S. *Ukázněná třída : aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha : Triton, 2005. 298 s. IBSN 80-7254-624-4
2. BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*. 1. Praha : Grada Publishing, 2007. 168 s. IBSN 978-80-247-1906-1
3. BUDÍKOVÁ, J; KRUŠINOVÁ, P; KUNCOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?*. 1. Brno : Computer Press, 2004. 157 s. IBSN 80-722-6637-3.
4. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy : Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 1. Praha : Portál, 1994. 289 s. IBSN 80-7178-014-6
5. CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy : Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 4. Praha : Portál, 2006. 289 s. IBSN 80-7367-118-2.
6. ČÁP, J; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 655 s. IBSN 80-7178-463-X
7. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*, 1. Praha : Grada Publishing, 2008. 160 s. IBSN 978-80-247-1718-0
8. DVOŘÁKOVÁ, M. *Hodnocení ve vyučování : Pedagogika pro učitele, Aktuální otázky pedagogiky konce 20. století*. Plzeň : Pedagogická fakulta ZU, 1992. skripta
9. JEŽOVÁ, M. *Metody a způsoby hodnocení žáků základní školy*. Brno, 2009. 70 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
10. KALHOUS, Z., OBST, O., a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. IBSN 80-7178-295-8
11. KOLÁŘ, Z; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 1. U Průhonu 22, Praha 7 : Grada Publishing, 2005. 160 s. IBSN 80-247-0885-X.
12. KOPŘIVA, P; NOVÁČKOVÁ, J; NEVOLOVÁ, D; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. 2. Kroměříž : Pavel Kopřiva - Spirála, 2007. 286 s. IBSN 80-901873-7-4.
13. KOSOVÁ, B. *Hodnotenie jako prostriedok humanizácie školy*. 2. Banská Bystrica : Metodické centrum pro školy, 1998. 90 s. IBSN 80-8041-199-9.
14. KOŠTÁLOVÁ, H; MIKOVÁ, Š; STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 1. Praha : Portál, 2008. 152 s. IBSN 978-80-7367-314-7.
15. KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem 1. třídou*. 1. Praha : Grada Publishing, 2008. 168 s. IBSN 978-80-247-2038-8.

16. KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. 2. [s.l.] : Portál, 2004. 156 s. ISBN 80-7178-965-8.
17. MAREŠ, J; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
18. MORRISH, R. G. *12 klíčů k důsledné výchově*. 1. Praha : Portál, 2003. 135 s. ISBN 80-7178-786-8.
19. NELEŠOVSKÁ, A; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. 1. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. 254 s. ISBN 80-244-1236-5.
20. PASCH, M; GARDNER, T. G. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. Praha : Portál, 1998. 500 s. ISBN 80-7178-127-4.
21. PRŮCHA, J. *Učitel : Současné poznatky o profesi*. 1. Praha : Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-290-4
22. SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha : Portál, 1994. 62 s. ISBN 80-85282-91-7.
23. SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve výučování*. Praha : SPN, 1971. 190 s. ISBN neuvedeno.
24. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole : Východiska a nové metody pro praxi*. [s.l.] : Portál, 1999. 192 s. ISBN 80-7178-262-9.
25. ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, Praha 2005. 199 s. ISBN 80-7080-573-0.
26. TUČEK, A. *Problémy školního hodnocení žáků*. Praha : SPN, 1966. 75 s. ISBN neuvedeno.
27. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová Psychologie : Dětství, dospělost, stáří*. 1. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
28. VELIKANIČ, J. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľství, 1973. 299 s. ISBN neuvedeno.

INTERNETOVÉ ZDROJE

29. HAVELKA, P; MAN, F. Ovlivňování a motivace žáků 1. stupně ZŠ učiteli. In JANDOVÁ, R. *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 15. a 16. 9. 2005 [cit. 2010-01-17]. Dostupné z WWW: <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/konf05-sbornik-14-havelka_p-man_f.pdf>. ISBN 80-7040-789-1.

30. RAKOUŠOVÁ , Alena. Sebehodnocení žáků. *Metodický portál RVP* [online]. 14. 02. 2008, 2008, [cit. 2010-01-17]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html>>. ISSN 1802-4785.

Seznam příloh

Obrázek č. 1: Dopis žákům zaslaný před zahájením školního roku

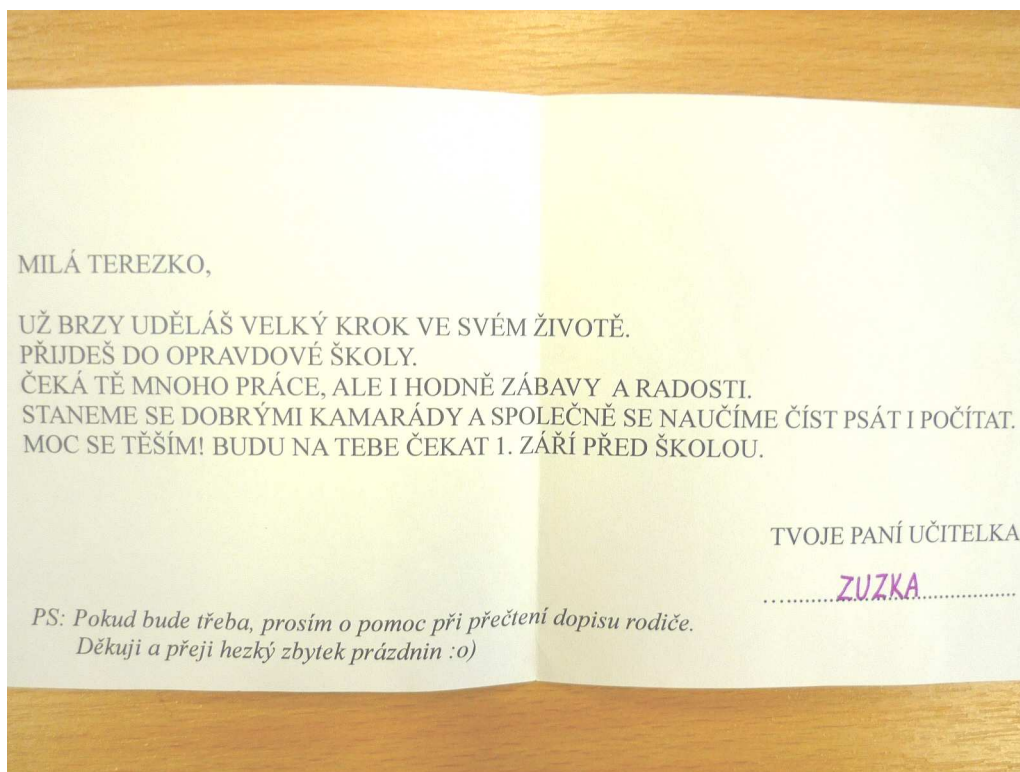
Obrázek č. 2: Čtení na centimetry a sebehodnotící škála

Obrázek č. 3: Ukázka hodnocení do Vánoc. Žák je hodnocen pouze za splněné úkoly.

Obrázek č. 4, 5, 6: Výborné práce žáků ohodnoceny jedničkami či razítky.

PŘÍLOHY

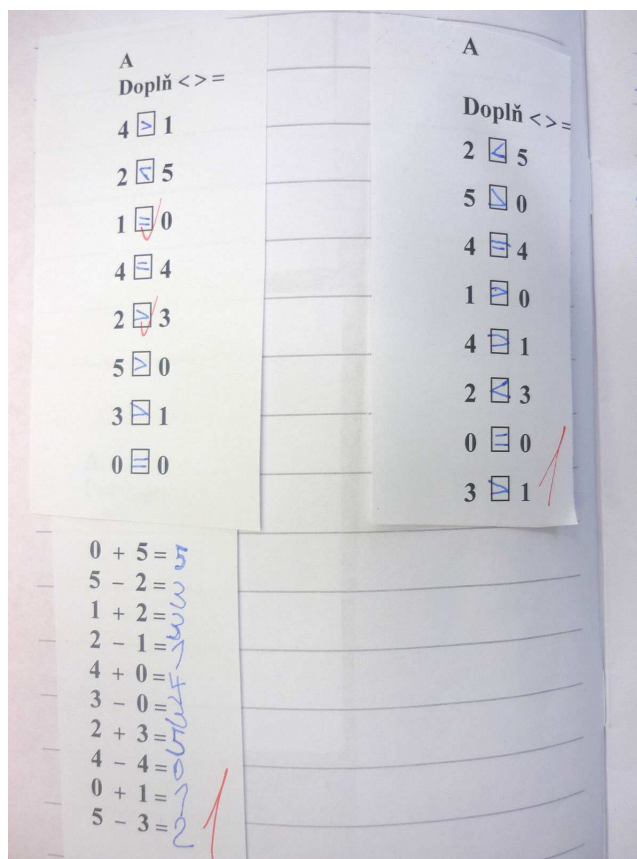
Obrázek č. 1: Dopis žákům zasláný před zahájením školního roku.



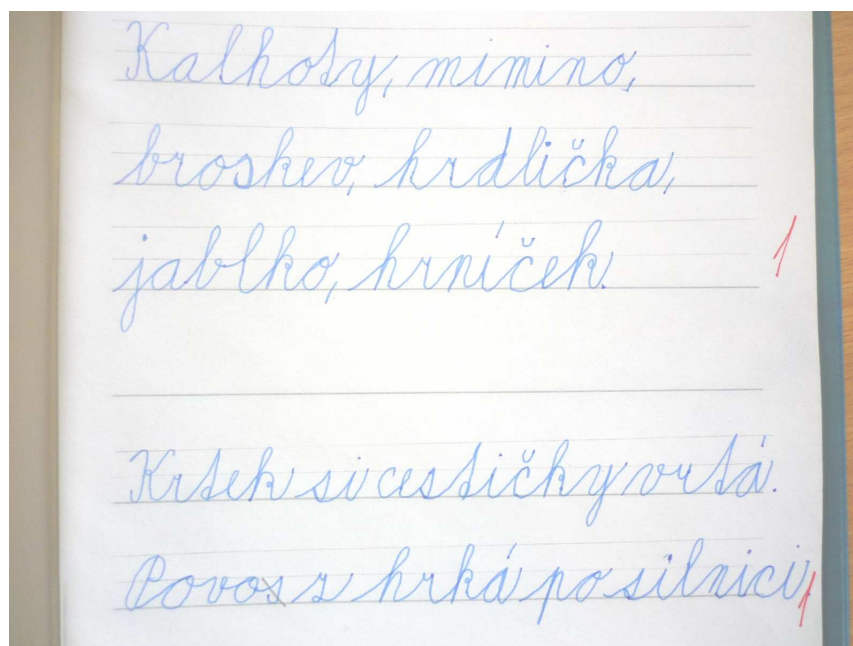
Obrázek č. 2: Čtení na centimetry a sebehodnotící škála.



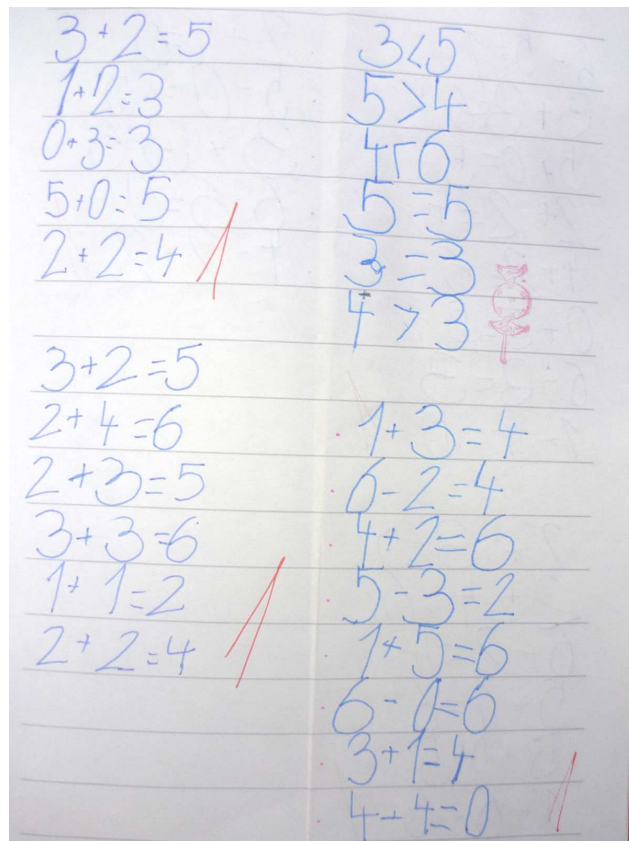
Obrázek č. 3: Ukázka hodnocení do Vánoc. Žák je hodnocen pouze za splněné úkoly.



Obrázek č. 4, 5, 6: Výborné práce žáků ohodnoceny jedničkami či razítky.



Obrázek č. 5



Obrázek č. 6

