

JIHOČESKÁ UNIVERZITA  
ČESKÉ BUDĚJOVICE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

PŘÍSTUPY UČITELŮ K HODNOCENÍ A KLASIFIKACI ŽÁKŮ  
NA 1.STUPNI ZŠ

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Vypracovala: Klára Pilná

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radek Cvach

České Budějovice 2011

UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA  
ČESKÉ BUDĚJOVICE  
PEDAGOGICAL FACULTY  
DEPARTMENT OF PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS ASSESSMENT AND  
CLASSIFICATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

**DISSERTATION WORK**

Author: Klára Pilná

Dissertation leader: Mgr. Radek Cvach

České Budějovice 2011

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Název diplomové práce:** Přístupy učitelů k hodnocení a klasifikaci žáků na 1. stupni ZŠ

**Pracoviště:** Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích

**Jméno a příjmení autora:** Klára Pilná

**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**Vedoucí práce:** Mgr. Radek Cvach

**Rok obhajoby:** 2011

**Anotace:** Diplomová práce sleduje proměny v přístupech k hodnocení a klasifikaci žáků na 1. stupni ZŠ a snaží se přinést některé dílčí poznatky o změnách přístupu učitelů 1. stupně ZŠ k hodnocení a klasifikaci svých žáků v souvislosti s požadavky na evaluaci žáků podle RVP ZV. V teoretické části jsem pomocí odborné literatury popsala typy a formy hodnocení a klasifikace užívané na 1. stupni ZŠ a dále kritéria a pravidla pro hodnocení žáků. V praktické části jsem porovnávala přístupy učitelů k hodnocení a klasifikaci žáků na 1. stupni ZŠ a pokusila jsem se srovnat přístupy na malotřídní a plně organizované škole. Dále jsem se zaměřila na vyučující cizích jazyků a jejich přístupy k hodnocení.

**Klíčová slova:** školní hodnocení, klasifikace, slovní hodnocení

## **BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION**

**Thesis title:** Teachers' attitudes towards assessment and classification of primary school pupils

**Place of work:** Department of Pedagogics and Psychology, Pedagogical Faculty, University of South Bohemia

**First name and last name of the author:** Klára Pilná

**Field of study:** Elementary school teaching

**Dissertation leader:** Mgr. Radek Cvach

**Year of defence:** 2011

**Abstract:** The thesis focuses on the changes in teachers' attitudes towards assessment and classification of primary school pupils as brought about by the requirements for pupils' assessment in accordance with the Framework Education Programme for Elementary Education (RVP ZV). In the theoretical part of the thesis, with the help of specialized literature, I described the types and forms of the assessment and classification used at primary schools as well as the criteria and rules for the assessment of pupils. In the inquiry part I compared approaches of teachers towards assessment and classification used at primary schools and attempted to compare the approaches of ungraded schools to those of fully organized schools. Moreover, I focused on teachers of foreign languages and their approaches to assessment.

**Keywords:** school assessment, clasification, verbal assessment

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, pod vedením Mgr. Radka Cvacha, 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 - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 27. dubna 2011 .....

Zde bych chtěla velice poděkovat Mgr.Radku Cvachovi, který byl vedoucí diplomové práce. Děkuji za cenné rady, připomínky a ochotu konzultovat problémy týkající se této práce. Též bych chtěla poděkovat všem pedagogickým pracovníkům, kteří se ochotně podíleli na řízeném rozhovoru.

## **OBSAH**

<b>1 ÚVOD .....</b>	<b>7</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>8</b>
<b>2 CO ROZUMÍME HODNOCENÍM .....</b>	<b>9</b>
2.1 Pojem školní hodnocení .....	10
2.1.1 Školní hodnocení.....	10
2.1.2 Princip pozitivního a negativního hodnocení.....	14
2.2 Kritéria a pravidla hodnocení.....	17
2.3 Cíle hodnocení .....	21
2.4 Funkce hodnocení .....	22
2.5 Typy hodnocení.....	24
2.5.1 Sumativní a formativní hodnocení .....	25
2.5.2 Normativní a kriteriální hodnocení .....	27
2.6 Hodnocení a klasifikace .....	28
2.6.1 Klasifikace.....	29
2.6.2 Slovní hodnocení.....	32
<b>3 SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA .....</b>	<b>35</b>
<b>4 OBJEKTIVITA HODNOCENÍ.....</b>	<b>38</b>
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>40</b>
<b>5 CÍL VÝZKUMU .....</b>	<b>41</b>
5.1 Cíl výzkumu a dílčí cíle .....	41
5.2 Charakteristika výzkumného vzorku.....	41
5.3 Použitá metoda a technika šetření – zpracování dat.....	42
<b>6 VÝSLEDKY A INTERPRETACE.....</b>	<b>43</b>
6.1 Popis a analýza rozhovorů s učiteli .....	43
6.1.1 Otázky určené pro vyučující všech předmětů .....	44
6.1.2 Otázky určené pouze pro vyučující cizího jazyka.....	52
6.2 Shrnutí výsledků .....	55
<b>7 Závěr.....</b>	<b>58</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>61</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>62</b>

# 1 ÚVOD

Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých.

Školní hodnocení patří k nejnáročnějším, a většinou i k nejméně oblíbeným, činnostem pedagogického procesu. Dotýká se všech účastníků vyučovacího procesu. Někdy vnáší do vyučování okamžiky radostné, jindy následuje smutek. Ovšem ani jednu z těchto dvou situací nelze vyloučit. Jsou dána určitá pravidla, kterými se musí každý řídit.

Hodnocení je vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli. Pro učitele je proces hodnocení prostředkem získávání informací o dosažené úrovni žáků. Existuje řada rozmanitých forem hodnocení, počínaje úsměvem, přes pohlazení, pochvalu, až po tradiční hodnocení známkou.

Je to rozporuplný prvek vyučování. Hodnocení žáky motivuje. Může být pro žáka pobídkou, aby si dobře zorganizoval svou práci a aby se učil tomu, co se po něm žádá, pokud chce být úspěšný. Trápí žáky i učitele, rozčiluje rodiče. Ale bez hodnocení nemůže vyučování plnit svou funkci výchovně-vzdělávacího procesu. Vyučování se tak, jako jakákoliv lidská činnost, nemůže obejít bez hodnotících aktivit.



# **TEORETICKÁ ČÁST**

## 2 CO ROZUMÍME HODNOCENÍM

Hodnocení v životě každého člověka vyvolává a prohlubuje poznání sebe sama a reprezentuje požadavky společnosti na jednotlivce. Rozhodně není zanedbatelné ani v životě osobním, ani ve veřejném. Člověk by měl být schopen přijmout jakékoliv hodnocení, i když se mu příliš nelíbí.

Hodnocení je neoddelitelnou součástí každé lidské činnosti. Každý člověk ho provádí velice často, aniž si to uvědomuje. Hodnotíme projevy a činy na umělecké a sportovní scéně, v zaměstnání, v rodině, ale i třeba v restauraci a na návštěvě. Často pronášíme hodnotící soudy, chceme-li se vyjádřit k práci někoho jiného. Je třeba si uvědomit, že hodnocení je téměř vždy velmi subjektivní, jelikož jeho kritéria si určuje většinou sám hodnotitel. Jedním z kritérií může být např. jeho vlastní prospěch, dále pak zkušenosti nebo přesvědčení. Jsou určité situace, ve kterých by byla lepší absence osobních zájmů, ale je velice těžké se od nich oprostit. V tomto smyslu můžeme vymezit hodnocení také jako jeden z procesů, jejichž prostřednictvím člověk (mimo jiné) uspokojuje své potřeby. Zejména potřebu být úspěšný, být přijímán a pozitivně oceňován, potřebu někam patřit a hlavně potřebu seberealizovat se.

Hodnocení je vynášení soudu o nějaké situaci, na základě analýzy, pochopení souvislosti či funkčnosti jevu a jejich řešení. Dalo by se říci, že je organickou součástí každé výchovně-vzdělávací činnosti.

Jak uvádí odborná literatura: Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddelitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním (Slavík, 1999, s.22).

Hodnocení prostupuje život žáků i učitelů natolik intenzivně, že jej můžeme označit jako neoddelitelnou součást školního i mimoškolního života.

Každý z nás jistě několikrát denně něco zhodnotí či ohodnotí, nebo je někým ohodnocen. Výroky typu: „*To se Ti vážně povedlo!*“, „*Jé, ta je krásná!*“ nebo „*To snad nemyslíš vážně...*“ patří neodmyslitelně do běžných rozhovorů celé populace.

## **2.1 Pojem školní hodnocení**

V publikaci Z. Koláře a R. Šikulové *Hodnocení žáků* (Kolář, Šikulová, 2005, s. 110-125), můžeme nalézt několik objasnění tohoto pojmu:

- „... systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím a opravám.“
- „... proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků.“
- „... zaujímání a vyjadřování kladného či 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.“

### **2.1.1 Školní hodnocení**

Od doby, kdy vznikla škola, existuje školní hodnocení v nejrůznějších podobách: od klasifikace s různou stupnicí, přes systémy bodování, hodnocení procenty, až k slovnímu hodnocení a hodnocení prostřednictvím pochval a trestů. Verdikty hodnocení se stávají východisky pro rozdělení žáků na nejúspěšnější, úspěšné, méně úspěšné a neúspěšné.

Hodnocení probíhá ve vyučování neustále, a to jak v situacích, ve kterých si to účastníci ani neuvědomují, tak tehdy, kdy je tento akt záměrně organizován. Hodnocení je skutečně neoddelitelnou součástí vyučování. Problém je ovšem v tom, že hodnocení velmi často přerůstá své funkce a stává se téměř rozhodujícím momentem pro jednání a chování žáků. Ve vyučovacím procesu jsou situace hodnocení velmi často nepříjemné, stresující i trapné. A to nejen pro hodnocené žáky, ale i pro hodnotící učitele. Hlavně v nižších třídách, (1. a 2.) je pro učitele značně těžké dát nějakou horší známku. Např. píše se diktát ve 2. třídě a žákyně, která měla dosud samé jedničky a kromě drobných, téměř zanedbatelných chybiček, neměla vážnější problémy. Ovšem nyní nastala situace, kdy by jí vyučující měl dát horší známku. Vzhledem k ostatním výkonům, jí tu známku dá, ale žádnou radost mu to nečiní a stále přemýšlí, jestli udělal správně. Jsou ovšem i situace veselé, na které se dlouho vzpomíná. K těmto bezesporu patří vysvědčení plné jedniček a nebo i vytoužená jednička z matematiky, o kterou se žáček dlouho snažil.

Hodnocení tedy může přinášet radost, uspokojení, ale někdy i negativní emoce a napětí. Hodnocení motivuje, vede k hledání něčeho nového, k dosažení kvalitních výsledků. Může ale také na jedné straně vytvářet vztahy neporozumění až nepřátelství mezi učiteli a žáky, ale na druhé straně i vztahy vzájemného hlubokého pochopení a sblížení. Vede žáky ke zvýšeným výkonům nebo naopak mívá i účinky naprosto opačné.

Podstatou školního hodnocení je zjištění kompetencí (vědomostí, dovedností, postojů a schopností) žáka a jejich porovnání s předpokládaným cílem výuky. Chce-li učitel hodnotit žáka, resp. vyjádřit se o úrovni dosažených výsledků daného žáka, musí mít co nejjasnější představu o cílovém stavu. Pro učitele to znamená, aby co nejlépe znal cílové kategorie, tedy očekávané výstupy, klíčové kompetence a uměl k nim směřovat své postupy a metody, včetně forem výuky. Pokud tomu tak není a učitel žádné cíle nestanoví, nebo s nimi žáky předem neseznámí, hodnocení se může stát velice obávanou součástí vzdělávacího procesu jak pro žáky, tak i pro učitele.

A. Tuček definuje školní hodnocení tímto způsobem: Základem každého systému školního hodnocení je předmět hodnocení. To, co je hodnoceno, si vymezuje adekvátní metody a formy hodnocení. Předmětem školního hodnocení má být rozvoj osobnosti jednotlivého žáka pod vlivem výchovy, zvláště vyučování. V uskutečněném zhodnocení odpovídá předmětu hodnocení obsah toho zhodnocení. Předmět školního hodnocení se vymezuje stanovením kritérií, podle nichž má být žák hodnocen (Tuček, 1966, s.47).

J.Slavík (1999) má na školní hodnocení tento pohled: Všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají. Toto široké vymezení podle autora má být poukazem na to, že i zdánlivě nenápadné hodnotící procesy, které nějak souvisejí s výukou, o ní mohou do té či oné míry vypovídat, pokud jim dokážeme dobře rozumět (Slavík, 1999, s.23).

Hodnocení by mělo být jednoznačné, srozumitelné a podložené kritérii, které byly předem stanoveny. V celkovém hodnocení zahrne učitel kvalitu práce, aktivitu, píli a snahu, kterou žák po celý školní rok vyvíjel.

Hodnocení je ve škole jev značně kontroverzní a rozporuplný. Přes všechny problémy, které s sebou přináší, je však nezbytnou součástí vyučovacího procesu. Vyučování jako činnost učitele a učení jako činnost žáků, jsou velice složitými lidskými činnostmi. Škola by mimo jiné měla naučit žáky, budoucí občany a pracovníky, procesu hodnocení. Naučit je to může jen tím, že se ve škole hodnocení bude provádět, a to s využitím všech funkcí, které v lidských činnostech má. Naučit se zhodnotit nějaký výkon je asi jedna z nejsložitějších úloh, které na sebe škola přijala. Jako v každé lidské činnosti, tak i v průběhu vyučování je třeba provádět hodnocení. Aby učitel i žáci věděli, čeho již dosáhli, co na ně ještě čeká, proč toho dosáhli a k čemu jim splnění těchto cílů pomůže.

Hodnotící proces má několik etap. Nelze říci, že se při každém hodnocení realizují všechny etapy, a ani pořadí není vždy shodné s tím, které zde uvádím.

Pro možnou analýzu žákova výkonu je ovšem nezbytné brát tyto etapy v úvahu (Kolář, Vališová, 2009, s. 175-190).

a) Zadání úlohy, její přijetí a pochopení – v této chvíli je velice důležité, aby žák pochopil, co má vlastně dělat. Jistou nápomocí bezesporu je, jak učitel daný úkol zadá (je-li úkol zadán nesrozumitelně, může s ním mít i jedničkář velký problém).

b) Průběžná analýza výkonu – žák pracuje (ať už píše diktát, počítá slovní úlohu a nebo je zkoušen ústně) a učitel pečlivě sleduje chod jeho výkonu. V této fázi učitel často vstupuje do žákova projevu (především ústního) a mnohdy tak narušuje chod jeho myšlenek. Není žádoucí, když se v této chvíli vyučující zaměřuje pouze na chyby (a demotivuje tak žáka v jeho výkonu), mnohem účinnější je vyzdvihnout určitá pozitiva v průběhu řešení zadaného úkolu. Tato analýza je důležitá pro kvalitnější realizaci analýzy závěrečné.

c) Ukončení žákova výkonu, očekávání žáka a zpětné promítání jeho výkonu - v této etapě žák dokončuje svůj výkon a sám pro sebe si ho rekapituluje (používá hodnotící soudy typu: „dneska se mi to moc nepovedlo“ nebo naopak „lepší už to snad ani být nemohlo“). Zároveň s ním sumarizuje jeho výkon i učitel, porovnává zadaný cíl s cílem dosaženým a vnitřně zpracovává podklady pro závěrečný posudek.

d) Závěrečná analýza výkonu – tato etapa s sebou přináší rozhodnutí o žakově výkonu. Myslím si, že pro učitele patří mezi nejméně oblíbenou. Jde o to, provést ve velice krátkém čase složitou analýzu žákova výkonu před zraky všech žáků ve třídě. Je třeba co nejpřesněji ohodnotit žákův výkon, ať už známkou či slovním hodnocením. V rámci této etapy je možné zapojit do hodnocení i ostatní spolužáky a klidně i žáka

zkoušeného. Učitel tak má více času na vlastní analýzu a žáci se učí hodnocení jiných i vlastnímu sebehodnocení.

e) Vynesení posudku a jeho přijetí či nepřijetí – učitel vyjádří výsledek své analýzy. Posudek by měl být vyjádřen jednoznačně. Výhodnou formou je klasifikace s doprovodným zdůvodněním. Učitel tím žákům nepřímo předkládá kritéria, podle kterých daného žáka hodnotil. To je velice důležitý moment, jelikož kritéria učitele a žáků se mnohdy značně liší. Pro žáka je důležitá především obsahová stránka vyjádřeného posudku, a proto velmi často vnímá právě jen stručně vyjádřený posudek – většinou známku. Ne vždy je schopen vnímat a přijímat zdůvodnění (obzvláště je-li známka příjemná nebo naopak velmi nemilá), případně rady učitele, jak dále postupovat.

Lašek (2001, s.30) uvádí, že „způsob kontroly a hodnocení žáků vychází z učitelova pojetí výuky, z jeho sebereflexe a z postojů, které si vytvořil ke své práci i k žákům, a oba pojmy lze v praxi učitele od sebe obtížně odlišit; obvykle se výsledky kontroly projevují v úrovni a kvalitě hodnocení a učitelův kontrolní proces vyústí v hodnocení žáka. Učitel hodnotí předpoklady žáka a v jejich světle jeho výkony.“

### **2.1.2 Princip pozitivního a negativního hodnocení**

Princip pozitivního hodnocení je jedním z klíčových prvků moderního vzdělávání. Pozitivní hodnocení je takové, jehož prostřednictvím učitel chválí žáka za jeho chování, výkon, provedené řešení. Jde o takové hodnocení, kdy žák dostane známku, kdy je jeho výkon analyzován a posouzen jako dobrý, dokonalý, kde je takovéto ocenění spojeno s prožitkem úspěchu, s pocitem uspokojení (Kolář, Šikulová 2005, s.105).

Žáci potřebují převahu pozitivního hodnocení. Každý je rád pozitivně ohodnocen za něco, na čem dlouho a intenzivně pracoval. A nevyžaduje přímo jedničku do žákovské knížky, ale mnohdy stačí dobře mířená pochvala. Když například někdo nemá příliš v oblibě výtvarnou výchovu, hlavně z důvodu, že zkrátka neumí kreslit, potěší ho každé pozitivní ohodnocení. A nemusí jít nutně o hodnocení celého „díla“. I pochvala za snahu potěší.

Není však žádoucí chválit za cokoli a kdykoliv. Pochvaly mohou mít i negativní účinky. Ano, i pochvala se může stát věcí stereotypní, která postupem času ztrácí kouzlo a hlavně svou váhu. Odměna by neměla žáka stavět do nepříznivé situace, stejně jako trest nesmí razantně snížit jeho sebehodnocení.

Problematika pozitivního a negativního hodnocení je podstatou tzv. operantního učení. Jedná se o druh učení, při kterém se mění pravděpodobnost výskytu spontánních aktů chování (operandů), na základě jejich důsledků (odměňování, trestání). Principy operantního učení pro výchovu ve škole uvádí Čáp (1997, s. 369) podle Gageho a Berlinera:

- Odměnu je třeba dávat bezprostředně, hned v situaci, kdy se dítě učí.
- Zpočátku odměňujeme i velmi malý úspěch dítěte (např. žáka, který vyrušuje neklidným chováním či mluvením, pochválíme již tehdy, když je poněkud klidnější, mluví při vyučování méně často), s postupujícím zdokonalováním odměňujeme až náročnější výkony.
- Zpočátku odměňujeme často a odměny jsou malé.
- Odměňovat se má za činnost, ne za uposlechnutí příkazu.
- Využití úmluvy mezi učitelem a žákem, popřípadě rodiči, ujednání musí být přesně formulováno a dodržováno.

Nejtypičtější odměnou učitele je pochvala. Aby pochválení splnilo svůj účel (vzbudilo pocit úspěchu a motivovalo k dalšímu úspěchu) je třeba dodržet určité zásady. Četnost pochval by se měla postupně snižovat. Dále je nutné,



aby učitel chválil adekvátně k hodnotě činů. A v neposlední řadě by pochvala měla zaznít hned po daném skutku. V ostatních případech může dojít ke ztrátě souvislostí a odměna není tak efektivní.

Mezi odměny ale rozhodně nepatří jen slovní pochvala. Úsměv, pohazení, samolepka do notýsku či různá gesta (například palec nahoru) jistě plní stejnou funkci jako samotná pochvala. Někdy může jít i o věcné dárky (například pexeso, omalovánky, záložka do knížky, pastelky,...). Paní učitelka, kterou jsem měla možnost sledovat na souvislé praxi, takto odměňovala žáky za počet přečtených knížek a jejich zápis do čtenářského deníku.

Učitel ale není ve třídě od toho, aby jen odměňoval. V určitých situacích také trestá. Učiteli se ale někdy stává, že trestem nevyjadřuje závažnost přestupku, ale svůj názor na žáka. Trest pak bývá často neúměrný. V každém případě by měl být chápán jako cesta k nápravě. Jak uvádí P. Schimunek, chvála je nejpůsobivější, uděluje-li se jednotlivcům veřejně, tzn. před celou třídou, zatímco pokárání působí pozitivně tehdy, není-li veřejné (1994, s.3).

Účinky trestů bývají často na rozdíl od odměn nepředvídatelné. Čáp a Mareš ve své knize vymezují pojem trest takto: Trest má různé účinky – v závislosti na předchozích zkušenostech dítěte, na jeho vlastnostech, na vztahu mezi dospělým a dítětem, na klimatu a situaci, na souhře mnoha podmínek. Někdy trest vede k pravému opaku toho, čeho měl dosáhnout (2001, s.154). Nespolupracuje-li žák, není vždy nutné ho ihned okřiknout. Mnohem efektivnější je zapojit ho důsledně do činnosti. Např. zadat mu náročnější úkol, on pak nemá čas na to, aby nedával pozor a vyrušoval. Nejlepší je tutéž práci zadat i nějakým šikovným spolužákům, aby neměl pocit, že se jedná o trest.

Existuje celá řada metod, jak může učitel při vyučování řešit kázeňské nebo jiné problémy, a vyvarovat se tak trestů. Od pohledu do očí, přes dotknutí se žáka, přerušení výkladu, položení otázky vyrušujícímu žákovi, promluvu s žákem po hodině, až po hrozbu, že bude žák po škole. Ne příliš vhodným trestem je tzv. trest prací. Necháme-li žáka stokrát napsat, že nemá vyrušovat při vyučování, jediným výsledkem bývá křeč v ruce a následný

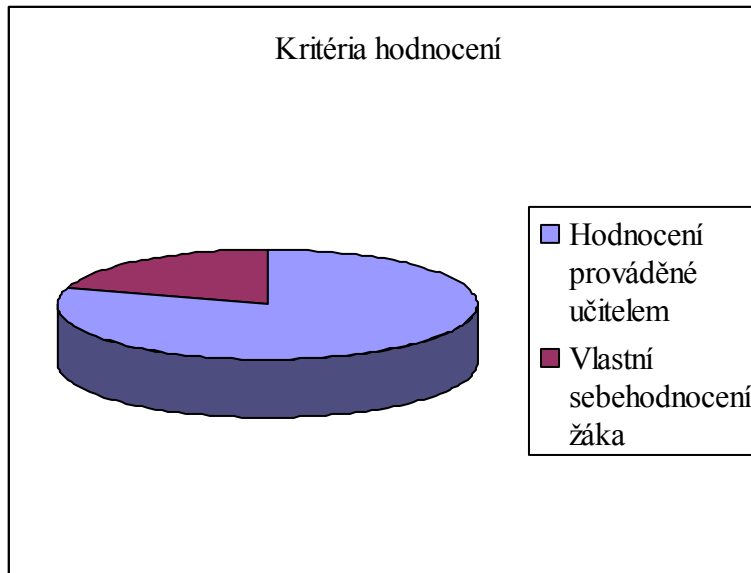
negativní postoj k psaní. Od této chvíle může mít žák tuto činnost zafixovanou jako tu, kterou dostal za trest.

## 2.2 *Kritéria a pravidla hodnocení*

Základem každého systému hodnocení je předmět hodnocení. To, co je hodnoceno, si vynucuje adekvátní metody a formy hodnocení. Předmětem školního hodnocení má být rozvoj osobnosti jednotlivého žáka pod vlivem výchovy, zvláště vyučování. Předmět školního hodnocení se vymezuje stanovením kritérií, podle nichž má být žák hodnocen.

Obecně by mělo platit zhruba toto:

- Žák je seznámen s cílem zadané práce.
- Žák ví, co má dělat pro to, aby se naučil probíranou látku.
- Žák ví, jakým způsobem bude prokazovat, že se něco naučil.
- Žák předem ví, podle jakých kritérií bude hodnocen.
- Žák dostává příležitost hodnotit svůj vlastní pokrok.



graf č.1 – Rozvržení poměrů hodnocení ve vyučování

Slovníková definice pedagogických kritérií zní: „kritéria jsou pravidla nebo charakteristiky, které vymezují míru kvality žakových výkonů nebo jeho chování“ (Slavík, 1999, s. 42).

Kritérium je nějaké slovo nebo slovní spojení, které zaměřuje pozornost na určitou kvalitativní stránku hodnoceného jevu a vymezuje její hodnotovou polaritu, např. tvořivý – netvořivý, přesný – nepřesný, správný – nesprávný atd.

Hodnotová polarita udává dva krajní stavy – nejlepší a nejhorší. Pokud potřebujeme podrobnější žebříček, zavádí se mezi oběma póly obsáhlejší škála s určitým počtem mezistupňů. Jejich počet by měl být vždy lichý, aby bylo možné vždy určit střed škály, např. velmi pečlivý – pečlivý – průměrně pečlivý – málo pečlivý – nepečlivý. Ve škole je nejznámější pětistupňová klasifikační škála. Kladný pól hodnotové škály je cílem práce každého učitele, naopak pól záporný by měl sloužit jako výzva ke změně. Umět poradit, to ve skutečnosti znamená zvolit vhodné kritérium pro posouzení situace. Žák musí samozřejmě svému učiteli rozumět, aby rada měla smysl.

V. Burjan ve své publikaci uvádí, že výběr kritérií je jedním z klíčových problémů hodnocení (1992, s. 230). Odborník se liší od laika tím, že dokáže v málo přehledné situaci zvolit nejvhodnější kritérium. To mu pomáhá k tomu, aby se zdárně dostal tam, kam zamýšlel.

Pro praktické užívání hodnotících kritérií ve škole je důležitý i jejich počet. Je třeba mít na paměti, že nebývá vždy účelné, aby soubor kritérií byl vyčerpávající a pokrýval všechny rozmanité varianty hodnotících hledisek. Nejde o to, žáka detailně postihnout, ale ukázat mu, jak se lépe vyznat v tom, co dělá. Během jedné vyučovací hodiny je účelné sledovat maximálně tři obecnější kritéria. Samozřejmě je možné vymezit pro každou úlohu ještě další detailní kritéria

Pravidla pro hodnocení a klasifikaci mohou být formulována například takto: (převzato z ŠVP ZV – ZŠ Vesec; [www.zs-vesec.cz](http://www.zs-vesec.cz))

### *Základní východiska pro hodnocení a klasifikaci:*

- Základem efektivního hodnocení žáka je především zpětná vazba ve formě písemné nebo ústní informace o správnosti postupu, průběhu a výsledku učení a chování. Zásadně však nemá a nesmí posuzovat žáka charakterizujícím jazykem: *schopný, šikovný, pilný* atd. ani ho porovnávat s ostatními spolužáky: *nejlepší, nejšikovnější ve třídě*. Okamžitá zpětná vazba je jednou ze základních podmínek efektivního učení a odstraňování chyb, zatímco posuzování kvality žáka byť v pozitivním slova smyslu je naopak rizikovým faktorem, který může učení blokovat.
- Při poskytování zpětné vazby musí být kladen důraz na vhodnou formulaci, přednost se dává pozitivnímu vyjadřování.
- Používané způsoby a metody posuzování výsledku práce žáka musí být v souladu se základní filosofií školního vzdělávacího programu, zejména s partnerským vztahem k žákům, soustavným vytvářením bezpečného prostředí a účelovým soužitím ve třídách umožňujícím efektivní práci.
- Hodnocení musí předcházet jasné a srozumitelné seznámení žáka s cíli vzdělávání a kritérii hodnocení. Žák má právo vědět, v čem a proč bude vzděláván a kdy, jakým způsobem a podle jakých pravidel bude hodnocen.
- Důležitou součástí je práce s chybou. Žák má právo udělat chybu s vědomím toho, že chybování je nedílnou součástí procesu každého učení. Chyba je výzva a následná práce s ní je příležitostí ke zlepšení.
- Součástí hodnocení musí být i sebehodnocení žáka, jeho schopnost posoudit jak výsledek své práce, tak i vynaložené úsilí a osobní možnosti a rezervy. Sebehodnocení je nejen přirozenou součástí procesu hodnocení, ale je současně považováno za jednu z významných kompetencí, kterou chceme žáka naučit.

- Také součástí kooperativního vyučování je tzv. reflexe procesu, kdy žáci hovoří, jaké dovednosti (kompetence) potřebovali ke zvládnutí úkolu, co příště musí udělat jinak, jak a proč. Učí se vzájemně si naslouchat, shodnout se ve své skupině v názoru na efektivitu postupu a kvalitu výsledku.
- Při hodnocení se vždy posuzuje individuální pokrok žáka, při respektování jeho individuálních předpokladů, bez srovnávání s ostatními spolužáky.
- Tradiční zkoušení žáka před celou třídou bude nahrazováno efektivnějšími způsoby zjišťování vědomostí a dovedností, protože je to - kromě stresové složky, odporující filosofii vytváření bezpečného klimatu - výrazná ztráta času pro ostatní žáky.
- Žák by měl mít v průběhu klasifikačního období (mimo souhrnných písemných prací, které se oznamují s delším časovým předstihem) ojedinele právo na nepřipravenost, současně si s vyučujícím domluví náhradní termín.
- Rozhodování o výsledné známce za klasifikační období nemůže zásadně ovlivňovat jedna práce žáka, hodnocení klasické čtvrtletní práce není určující. Písemné práce musí být rovnoměrně rozloženy v průběhu klasifikačních období.
- Pro přípravu na souhrnnější písemné práce je vhodné využívat kooperativní vyučování, skupina zodpovídá za to, že všichni členové učivu rozumí.
- Souhrnné písemné práce v rozsahu dvaceti minut a delší zapisují vyučující s předstihem do třídní knihy. Na jeden den je možno naplánovat jen jednu souhrnnou práci. Kontrolní práce menšího rozsahu (5 – 10 minut) se nezaznamenávají.
- Za koordinaci písemných prací jsou ve svých třídách zodpovědní třídní učitelé.

- Stanovená základní východiska pro hodnocení a klasifikaci žáků jsou zcela závazná pro všechny vyučující a musí být dodržována.

### **2.3 Cíle hodnocení**

Termín hodnocení se vztahuje v zásadě ke každé činnosti, která slouží pro posouzení výkonů žáků. Školou stanovené výukové cíle mají napomáhat rozvoji vědomostí, dovedností a postojů žáků. Hodnocení potom představuje proces, který můžete použít k sledování prospěchu vašich žáků. Nejdůležitější otázka, kterou si musíte zodpovědět při hodnocení, je otázka proč. Za jakým účelem je hodnotící činnost prováděna?

Hodnocení může sloužit řadě různých cílů. Nejčastější z nich jsou podle Ch. Kyriacou (2008, s. 121-122) následující:

- Hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o prospěchu žáků. Zpětná vazba umožňuje usoudit, jak úspěšně se vyučujícímu podařilo dosáhnout zamýšlených výsledků. Hodnocení může odhalit problémy nebo nedorozumění, ke kterým došlo, a které ještě bude třeba napravit.
- Hodnocení by mělo poskytovat zpětnou vazbu nejen učitelům, ale i žákům. Hodnocení umožňuje žákům porovnat svůj výkon s očekávaným standardem. Poskytuje zpětnovazební informace k tomu, aby mohli odstranit nedostatky a zlepšit svou práci.
- Hodnocení má žáky motivovat. Mělo by být pro žáky pobídkou, aby si dobře zorganizovali svou práci a učili se tomu, co se po nich žádá. Hodnocení pak bývá úspěšnější. Dozví-li se žák, že uspěl v náročném úkolu, je to neobyčejně účinný zdroj jeho budoucí motivace.
- Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka. Pravidelná hodnocení umožňují vést záznamy o dlouhodobém vývoji žáka. Ty pak slouží jako podklad

v rozhodujících okamžicích, zejména pokud nastanou nějaké problémy. Využívají se při komunikaci s jinými učiteli nebo rodiči. Mnohdy pomohou při plánování práce s podobnými žáky.

- Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka. Tento prospěch je dále podkladem pro vysvědčení, tedy pro oficiální prohlášení určené zejména rodičům.
- Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení. Může sloužit jako ukazatel toho, zda jsou žáci připraveni pro další učení, zda se projevují nějaké učební obtíže nebo zda žáci zvládli předchozí učivo a tudíž není problém navázat s učivem novým.

Existují i určitá úskalí, kterým by se měl učitel pokusit vyvarovat. Jedním z nejzávažnějších je, když hodnocení ukazuje, že výkony určitého žáka jsou slabší než výkony jeho spolužáků nebo očekávaný standard. Žák bývá tímto faktem deprimován a znervózněn. Může docházet k postupnému znechucení a odcizení se škole. Žák se dostává do bludného kruhu, v němž se bude jeho prospěch neustále pohybovat.

## **2.4 Funkce hodnocení**

Hodnocení žáků ve škole plní různé funkce. Jeho charakter závisí na tom, která z funkcí kdy převládá. Každá může mít rozdílný dopad např. na psychiku žáka. Proto je velmi důležité, aby učitel rozlišoval různé funkce hodnocení a v závislosti na nich upravil metody, které žákům předem stanoví. Pro příklad klasifikace funkcí hodnocení zde uvádím dělení podle Tučka (1966, s. 28-29).

Hodnocení dle Tučka má tyto funkce, které jsou pro pedagoga důležitou zpětnou vazbou:

- *funkce informační* - pojítka s rodiči, též bývá považována za jediný pádný důvod, proč hodnotit (klasifikovat) prospěch žáků;
- *funkce regulační* - upravování další učební činnosti;
- *funkce výchovná* - působení na osobnost žáka, má za úkol vypěstovat v žákovi odpovědnost a vytrvalost;
- *funkce sociální* - ovlivňuje sociální vztahy a je též prostředkem pro určení postavení žáka uvnitř sociální skupiny, v tomto případě školní třídy;
- *funkce prognostická* - doporučení do budoucnosti;
- *funkce motivační* - princip pozitivního hodnocení, hodnocení má být žákovi účinnou a hodnotnou pobídkou;
- *funkce diagnostická* – má rozpoznat vlastnosti žáka, jeho schopnosti a sklony, obzvláště ty, které jsou předmětem vyučování.

Někdy se ještě hovoří o funkci výchovné (Turek, 1987), již se rozumí formování pozitivních vlastností a postojů a odstraňování negativních postojů, a o funkci rozvíjející, kterou rozumí rozvoj schopnosti sebepojetí, sebekontroly a sebehodnocení žáků. Učitelé si tuto funkci někdy mylně vykládají po svém. Např.: Látku sice zvládl na jedničku, ale při hodinách se často baví a někdy je i drzý, a to přece nemohu tolerovat – dám mu dvojku. (Kalhous, Obst, 2002, s.405).

Osobně bych zdůraznila funkci výchovnou, kterou uvádí I. Turek. Vlastní sebehodnocení žáka je neoddelitelnou součástí procesu vyučování. Je velice důležité, aby si žák udělal obrázek o svém výkonu a dokázal říci, zda dosáhl kýženého cíle nebo ne a co udělat pro to, aby se jeho výkon zlepšil.



## 2.5 Typy hodnocení

Ve škole učitel hodnotí v různých situacích výchovně-vzdělávacího procesu, a tak používá velké množství typů hodnocení. Je nutné vždy zvážit, kdy které z nich ve výuce použít a proč. Každý typ hodnocení má ve škole svůj jedinečný význam a smysl a vyžaduje zvláštní pozornost. Z hlediska vyučovacího procesu hovoříme o těchto dvou typech hodnocení:

- *Formativní hodnocení* má umožnit cílenou radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení výkonů. Odhalování chyb a nedostatků v práci žáka má smysl, když je východiskem k jejich odstranění. Plní především diagnostickou funkci, poskytuje zpětnou vazbu učitelům i žákům, pro řízení učení žáků je nepostradatelné.
- *Finální (sumativní, shrnující) hodnocení* slouží jako podklad pro oficiální vyjádření o žákově výkonu, určené často i pro někoho mimo školu. Provádí se obvykle na konci určitého vyučovacího období – pololetí, konec školního roku, konec školní docházky.

Z hlediska přístupu k hodnocenému, v našem případě k žákovi, využíváme tyto 2 typy hodnocení:

- *Normativní hodnocení* (hodnocení relativního výkonu, statisticko-normativní) je hodnocením výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních. (Nejlepší dostane jedničku, nejhorší pětku. Dobrých a špatných známek je zhruba stejně. Při přijímacích testech, kde je nutné vybrat jen některé z uchazečů, se hodnotí obvykle tímto způsobem – jsou přijati ti, kdo se umístili na předních místech, i když ostatní také mohli podat slušný výkon.)
- *Kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu)* zjišťuje, zda byl konkrétní výkon (kritérium) splněn, či nesplněn. Hodnotí se bez ohledu na výkony ostatních žáků. (Všichni ve

třídě mohou mít jedničku, pokud i ten nejhorší překonal stanovený limit.)

Orientace v jednotlivých typech hodnocení může být pro učitele užitečná již jen proto, že by jako profesionál měl znát pojmový aparát teorie, o kterou se jeho práce opírá. V konkrétní pedagogické činnosti je třeba vždy myslet na smysl a cíl práce a podle toho volit příslušné metody. Potíž bývá v tom, že často musí vyhovět najednou různým potřebám a cílům. Zároveň zajistit, aby se předešlo možným nežádoucím jevům, nebo je omezit na nejmenší míru.

Při realizaci výuky se např. ve finálním hodnocení najdou prvky formativního hodnocení [učitel předává žákovi vysvědčení a zároveň mu uděluje rady, co by měl dělat dál.] (Kalhous, Obst, 2002, s.405-406).

### **2.5.1 Sumativní a formativní hodnocení**

Typickým příkladem sumativního hodnocení je závěrečné vysvědčení, které slouží hlavně jako informace pro rodiče. Samozřejmě poskytuje informace i žákovi, ale ve fázi, kdy už s výsledky nic neudělá.

Sumativní hodnocení je tedy zpravidla konečné, formativní hodnocení je zpravidla průběžné. Pojem formativní hodnocení se objevil na počátku 70. let. a bývá s ním spojeno jméno B.S.Blooma. Ten se svými spolupracovníky došel k závěru, že pedagogické hodnocení by se nemělo zabývat pouze měřením žákova výkonu. Mělo by žákům především poskytovat zpětnou vazbu a radit jim, jak zlepšovat učební postupy, aby se jejich výkony a s tím související výsledky zlepšovaly.

Většina odborníků dnes považuje formativní hodnocení za velmi důležitou součást vyučovacího a učebního procesu. Je tomu tak i v české pedagogice. Smyslem sumativního hodnocení je: získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor (žáků, pracovních výsledků apod.)(Slavík 1999, s. 37). Oproti tomu podstatou formativního hodnocení je: časté, interaktivní hodnocení pokroku žáka v učení,

porozumění učebním potřebám žáků a přizpůsobení výuky těmto potřebám (Formative Assessment, 2005; přel. K. S.).

Formativní hodnocení lze chápat nejen jako funkci, ale dokonce jako komplexní metodu pedagogické práce (Slavík, 1999, s. 39). Jako hlavní argumenty pro zavádění formativního hodnocení do škol jsou uváděny tyto účinky:

- podporuje spravedlivost školy;
- zvyšuje celkovou školní úspěšnost všech žáků;
- rozvíjí klíčové kompetence, obzvláště kompetenci k učení.

#### *Překážky rozšíření formativního hodnocení a možnosti jejich překonávání*

Přestože je myšlenka formativního hodnocení všeobecně přijímána, naráží ve školní praxi na mnohé překážky. Některé z nich se sice neobejdou bez systémových změn na úrovni vzdělávacího systému, některé lze úspěšně překonávat v pravomoci jednotlivých škol. Mezi obecné překážky většího rozšíření formativního hodnocení patří to, že výsledky sumativních testů jsou snáze prokazatelné než účinky formativního působení na žáka. Výsledky formativního hodnocení se stávají zjevnými až po dlouhodobějším působení a většinou pouze nepřímo. Jako vhodná přechodná fáze se jeví propojovat přístupy sumativního a formativního hodnocení. Doporučuje se využívat sumativních výsledků k formativním účelům, jakmile se k tomu naskytne vhodná příležitost. V praxi to například vypadá tak, že známka z didaktického testu je doplňována slovním komentářem, který může být nejen podrobnějším popisem výkonu. Může však obsahovat i informace o individuálním pokroku žáka vzhledem k dosavadnímu průběhu jeho učení. Mělo by též obsahovat výzvy a doporučení, co by měl žák udělat proto, aby jeho výsledky byly lepší, respektive, aby se dále učil. Žák tak získává zpětnou vazbu, do jaké míry se v uchopení učiva posunul.

Školní hodnocení (formativní i sumativní) zpětně ovlivňuje celý vzdělávací proces, a proto je potřeba pečlivě promýšlet jeho konkrétní podobu

již ve fázi tvorby školního vzdělávacího programu. Podcenění otázek souvisejících s hodnocením by totiž mohlo ohrozit podstatu kurikulární reformy, která spočívá v přizpůsobení vzdělávání potřebám žáků vzhledem k jejich budoucí existenci ve světě, kde znalosti, vědomosti a dovednosti mají rozhodující vliv na úspěch v profesním životě.

### **2.5.2 Normativní a kriteriální hodnocení**

Měřítkem je sociální norma stanovená vzhledem k určité skupině žáků. To znamená, že výkon jedince je poměřován s výkony ostatních, kteří plní stejný úkol. Tomuto způsobu hodnocení se říká zkouška relativního výkonu. V případě, že nějaký žák dosáhl horšího výsledku, než všichni ostatní, je hodnocen jako neúspěšný, i kdyby svůj úkol splnil. Jinými slovy, prohrál s ostatními a nedosáhl tak na úroveň dané normy. V češtině nebo matematice jde o normativní hodnocení, pokud určitou práci hodnotíme za pomoci porovnávání např. práce s nejmenším počtem chyb ve třídě – práce odpovídající průměru třídy – nejhůře zpracované práce ve třídě. Typickým příkladem normativního hodnocení jsou např. přijímací zkoušky – uspějí pouze uchazeči s nejvyššími počty bodů. Zbytek přijat není, i když třeba splnil požadavky, ale již se nevešel do bodové hranice.

Hlavním negativem normativního hodnocení je, že žáci, kteří mají větší potíže se školní prací, jsou již předem odsouzeni k horším známám. Sami sebe velmi rychle pokládají za neúspěšné a motivace k zlepšení je postupem času menší a menší.

Měřítkem kriteriálního typu hodnocení je splnění úkolu, bez ohledu na to, zda byl úkol splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními. Při hodnocení stačí použít pouze dva stupně: vyhověl – nevyhověl. Jde o zkoušku absolutního výkonu, nezáleží tedy na výkonu ostatních, stačí pouze splnit zadaný úkol. Tato metoda je spolehlivá pouze tehdy, jsou-li dobře určena kritéria, např. seznamem kontrolních otázek, neboť v opačném případě je výsledek příliš závislý na posuzovateli, který se na rozdíl od normativního hodnocení nemůže

opírat o normu, jež by zabezpečila jednotné měřítko pro všechny hodnocené (Petty, 1996, s. 344).

Typický příklad pro kriteriální hodnocení je řidičská zkouška. Uchazeč buď uspěje a nebo nikoliv podle toho, zda zvládl řízení vozidla a pravidla silničního provozu.

## **2.6 Hodnocení a klasifikace**

Podklady pro hodnocení a klasifikaci prospěchu a chování žáka získává učitel zejména těmito metodami, formami a prostředky ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)):

- a) pozorováním žáka,
- b) sledováním žákových výkonů a jeho připravenosti na vyučování,
- c) různými druhy zkoušek ( písemné,ústní, grafické, praktické, pohybové), didaktickými testy,
- d) kontrolními písemnými pracemi a praktickými zkouškami,
- e) analýzou výsledků činnosti žáka,
- f) konzultacemi s ostatními učiteli a podle potřeby i s pracovníky PPP a zdravotnických služeb, zejména u žáků se specifickými poruchami učení,
- g) rozhovory s žákem a jeho zákonnými zástupci,

V případě, že se jedná o žáka s nějakou poruchou učení, či o jinak handicapovaného, jsou kritéria hodnocení jiná, než u žáků „normálních“. U těchto žáků je ale taktéž důležité jejich dlouhodobé pozorování, a učitel se zaměřuje hlavně na ten projev (písemní či ústní), ve kterém žák podává lepší výkony. Větší důraz se klade na komunikaci s rodiči, popř. s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny.

## 2.6.1 Klasifikace

Klasifikace, jakožto kvantitativní forma hodnocení, je užším pojmem než je samotné hodnocení. Řídí se určitými dokumenty, jako je např. klasifikační řád. Ten si dnes každá škola tvoří sama. Klasifikace se dá vyjádřit na „nějaké číselné ose“ a je zapisována formou známek. Znamky mají u nás určitou tradici, ale poskytují jen minimální informační hodnotu o výkonu daného žáka. Znamka nám, na rozdíl od slovního hodnocení, neřekne, v čem se má žák zlepšit, aby byl příště ohodnocen lépe. Na našich školách se používá pětistupňová klasifikace, kde jednička je známka nejlepší a pětka nejhorší. Učitel při klasifikaci nehodnotí jen žákovi schopnosti a dovednosti, ale zahrnuje do ní i jeho spolupráci. Je velice složité vyjádřit jednou známkou všechny zmíněné oblasti. Znamka nám sdělí, v jakém skupině je dítě v rámci třídy, jestli patří mezi úspěšnější a nebo méně úspěšné. U nás je klasifikace nejfrekventovanější formou hodnocení.

Podle Spilkové (1994, s.110) se klasifikaci vytýká, že je zaměřená na srovnávání žáků mezi sebou, jedná-li se o hodnocení normativní. Klade důraz na funkci kontrolní, selektivní, z hlediska předmětu hodnocení jde převážně o posouzení znalostí, vědomostí. Klasifikace konstatuje, nevysvětluje příčiny neúspěchu, nehledá nenabízí prostředky k řešení problémů; je založena na vyhledávání chyb, které považuje za patologický jejich, a na jejich trestání.

Existuje i celá řada dalších negativních aspektů:

- V každodenní vyučovací praxi zjistíme, že když děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se k nim zřídka kdy vrací, aby si je doplnily, zdokonalily, upřesnily (Amonašvili, 1987, s. 24).
- Sociální význam známky a imperativnost procesu hodnocení pomocí známky přinutily žáky, aby si vytvořili vlastní „tajné“ prostředky pro dosahování žádoucích známek (Amonašvili, 1987, s. 24).

- Přinese-li žák známku domů, není doplněna dalším upřesňujícím hodnocením. Je od něho oddělena, tzn. že učitel vložil do známky jeden význam, ale rodiče v ní vidí něco úplně jiného. Např. Dítě přineslo domů pětku, tak nejspíš něco neumělo. Znamka jim ovšem nepodá třeba tu informaci, že nedávalo při hodině pozor, rušilo, a proto obdrželo právě tuto známku.
- Už ve třetí třídě se objevuje u žáků tendence „učit se kvůli známkám“. Tato tendence každým rokem sílí a slábne opět až v nejvyšších ročnících (Amonašvili, 1987, s.55).
- Sám fakt existence známky má neustálý vliv na charakter, intenzitu a zaměřenost učební činnosti žáka v učebních procesech a vyvolává u něho stav úzkosti (Amonašvili, 1987, s. 76).
- Hodnocení vyjádřené známkou neplní veškeré funkce, které by hodnocení mělo plnit. Nepřináší totiž zpětnou vazbu a neumožňuje vlastní sebehodnocení.

Jedním z nejzávažnějších důsledků známkování je ten, že se pro mnohé děti stává náhradní, tzv. vnější motivací k učení. Projevem této vnější motivace je, že se známka brzo stává hlavním cílem snažení dítěte. Dítě se postupně učí, že nezáleží ani tak na tom, co umí, jak se k tomu dopracovalo, ale hlavně na tom, „co dostalo“. Tato záměna cílů, neučit se kvůli novým vědomostem a dovednostem, ale sbírat známky, které vlastně představují pro dítě odměnu nebo trest, je nebezpečná pro vytváření postojů k práci pro celý život. Kdykoli je za nějakou činnost nabízena odměna nebo hrozí trest, nepředpokládá se, že by tuto činnost dotyčný chtěl snad dělat „jen tak zadarmo“. U učení se tímto jednáním snižuje jeho význam v očích dětí, ačkoli jim je stále zdůrazňováno, jak je důležité učit se. Pokud známky u dětí zničí vnitřní motivaci k učení a nabízené odměny či tresty je také nezajímají, pak už dospělí nemají v ruce nic, čím by dítě k učení motivovali.

Mnohým rodičům i učitelům se líbí, že známka přináší „jakoby“ přehlednou informaci o tom, jak si žák stojí. Znamka je zejména pro rodiče signál, že učení ve škole probíhá podle očekávání, nebo naopak, že dochází k zhoršování.

Znamka nikdy neexistuje jako holá číslice. Vždy se k ní vážou učitelovy vzpomínky a bývá doplněna nějakým slovním údajem, např. v učitelském zápisníku. Učitel na základě této připomínky dokáže vyvolat z paměti mnoho podrobnějších informací o tom, jak žáka ve škole vnímá a hodnotí. Bývá to dobře vidět na rodičovských schůzkách, kde učitelé nahlíží do svých zápisníků a na jejich podkladě dávají zprávu o žákovi.

Nespornou výhodou známky je, že díky svým číselným vlastnostem dovoluje pohodlně srovnávat různá hodnocení mezi sebou. Pohled na řadu známek vedle sebe jasně ukáže, jak se žákův výkon měnil. Kdyby výkony byly popsány slovně, bylo by mnohem obtížnější je porovnat. Zvláště pokud by slovní hodnocení bylo podrobné.

Znamky mají daleko větší hodnotu, jsou-li vysvětleny. Jedná se o právo každého dítěte vědět, proč dostal zrovna tuto známku, když má pocit, že jeho výkon tomuto hodnocení neodpovídal. Jak uvádí Schimunek, žáci mají právo být informováni o svých výsledcích a o tom, jak se učitel na tyto výsledky dívá. Jak je hodnotí a jaké možnosti pro další vývoj z toho plynou (1994, s. 31).

Na 1. stupni základní školy je známka bezesporu motivací, alespoň v nižších ročnících. Každé dítě si užívá okamžik, kdy přijde ze školy domů a řekne mamince: „*Podívej mami, dneska jsem dostala tři jedničky.*“ Ovšem postupem času tento elán ze sbírání jedniček opadá a může se měnit ve stagnaci, bezmoc a následnou nechuť a selhání při dlouhodobém neúspěchu.

Prožitek největšího úspěchu ve škole souvisí se známkami a vysvědčením. Téměř všichni žáci považují za největší úspěch ve škole dobrou známku a s tím související vysvědčení. Ovšem ne pro každého žáka je to úkol jednoduchý. Někteří žáci sbírají jednu jedničku za druhou a nestráví celé



hodiny doma nad knížkami, a na druhé straně žáci slabší, dělají doma co mohou, ale kýžené jedničky se stejně nedočkají.

Hodnocení, kterého se mu dostává ve škole, má pro žáka velký význam. Znamky přinášejí strach, stísněnost nebo apatii, letargii i depresi, úspěch nebo úlevu. Tyto pocity velmi úzce souvisí především s reakcí rodičů a učitelů. Žák totiž jiné hodnotící výroky o sobě prakticky jinde nedostává, a tím se hodnocení ve škole stává ještě důležitější, než se může jevit (Fischer, 1997, s.141).

### **2.6.2 Slovní hodnocení**

Slovní hodnocení představuje, na rozdíl od klasifikace, spíše formu kvalitativní. Má mnohem vyšší informační hodnotu, ale je pro učitele náročnější (např. ze stylistického hlediska). Jedná se o konkrétní slovní formulace, převážně popisného jazyka, kterými posuzujeme výkon žáka ve vztahu k cíli vyučování a možnostem žáka.

Slovní hodnocení není přepsáním známek, nemá mít charakter odměny či trestu. Jeho cílem je zpětná vazba, informace o tom, čeho dítě dosáhlo, a co a jak dělat dál, aby se jeho výsledky zlepšily. Zatímco známky slouží spíše rodičům jako impuls k „výchovným opatřením“, slovní hodnocení má sloužit především dítěti samotnému. Má být pro něj informací, jak jeho výkony vidí jeho učitel. Učitel ve slovním hodnocení přesně uvádí, v jakém předmětu a do jaké míry se žák zlepšil nebo naopak zhoršil. Dítě touto cestou dostává významný signál, že jeho učení je záležitostí jeho, nikoli rodičů. Proto má mít charakter osobního sdělení dítěti.

Slovní hodnocení je považováno za formativní, diagnostické a intervenující, s důrazem na funkci informační a diagnostickou (kde a proč jsou problémy). Toto hodnocení žáků by mělo být prováděno na základě individuální vztahové normy (aktuální výkon žáka je porovnáván s výkonem předešlým, žák je srovnáván sám se sebou). To umožňuje posoudit žákův vývoj (postihnout zlepšení, zhoršení i kritické body).

Slovní hodnocení umožňuje komplexní posouzení osobnosti (postoje, hodnoty, dovednosti, úroveň myšlení, tvořivost, samostatnost, mravní a volní vlastnosti apod), a to trvale v průběhu učení, dlouhodobě, na základě pozorování a posuzování. Toto hodnocení intervenuje, hledá příčiny, vysvětluje, dělá prognózy, naznačuje řešení a strategie ke zlepšení. Chybu považuje za pozitivní jev v procesu učení, prostředek k porozumění psychickým procesům žáka (jak myslí, kde má největší problémy apod.) (Kalhous, Obst, 2002, s.410).

Slovní hodnocení se uplatňuje průběžně (ústně, písemně – komentář k práci žáka do žákovské knížky, notýsku) nebo na konci školního roku jako hodnocení závěrečné neboli vysvědčení. Aby hodnocení působilo efektivně, je nejlepší, když následuje bezprostředně po hodnoceném výkonu.

Nejdůležitější zásadou při psaní slovního hodnocení je, aby se týkalo učiva, výsledků, ale také pozorovatelného chování dítěte. V žádném případě nemá docházet k hodnocení osobnosti dítěte, jeho vlastností. Hodnotíme, co dítě dělá a čeho dosáhlo, jakým způsobem, nikoli jaké dítě je. Aby učitel tuto zásadu dodržel, je dobré používat tzv. popisný jazyk. Při psaní slovního hodnocení hodně pomohou slovesa popisující, co dítě (případně jak často) (u)dělalo. /Např. „*Hlásila ses zřídka.*“; „*Rýsuješ přesně a vždy velmi čistě.*“ namísto „*Jsi velmi pečlivý.*“ (to je již hodnocení osoby). „*Občas se Ti stává, že nenecháš druhé domluvit a přerušuješ je.*“ namísto „*Jsi impulzivní.*“ (opět hodnocení osoby)./ Právě používání přídavných jmen (klidný, pozorný, agresivní), ale i podstatných jmen (lajdák, loudálek) představuje jedno z největších rizik slovního hodnocení – vytváří základ nálepkám, ke škatulkování. Jestliže dítě „onálepkujeme“ jako nepozorné, neklidné, zlobivé, ale také třeba vzorné, zodpovědné apod., tak právě tím se takové projevy posilují. Z nálepek je opravdu těžké se dostat. I pozitivní nálepky mají negativní dopady – dítě hodně svazují, mohou vést k rozvinutí pocitů úzkosti, aby nezklamalo, brání mu být sebou samým.

Slovní hodnocení by se mělo týkat jen dítěte samotného, nemělo by se v něm vyskytovat srovnávání s ostatními dětmi (např. Patříš k nejlepším počtářům z naší třídy. V češtině patříš k průměru třídy.). Srovnávání má být jen s předem stanoveným cílem. Nemělo by smysl popisovat jen to, co je dobré, ale rozhodně je třeba tím začít. Pokud se povede nedostatek formulovat jako úkol do budoucnosti, je to více motivující než výčet nezdarů. Namísto: „*Ještě ti dělá problémy...*“ raději napsat „*Bude potřebné ještě dotáhnout...*“ nebo „*Potřebuješ si zlepšit (procvičit, zdokonalit)...*“.

Slovní hodnocení by mělo mít podobu obsahové analýzy žákova výkonu, např.:

- Učitel popíše slovním vyjádřením výsledky vzdělávání žáka, jeho chování ve škole a na akcích pořádaných školou tak, aby byla zřejmá úroveň jeho vzdělání.
- Dále zahrne hodnocení dosažených výkonů - žákovy úspěchy a nedostatky
- Zhodnotí i vlastní učební činnosti žáka, jeho píli a přístup ke vzdělávání a zmíní i souvislosti, které ovlivňují žákův výkon, a naznačí jeho další rozvoj.
- Doporučení, jak dosáhnout zlepšení a jak zvládnout přetrvávající nedostatky.

Slovní hodnocení může mít různé podoby. Může být použito při průběžném hodnocení (*formativním*) - ústně, písemně do notýsku, představení konkrétní práce žáka, nebo při konečném (např. *sumativním*) - forma klasifikace (vysvědčení). Tak jsou vyjádřeny výsledky ze všech předmětů, aktivita ve vyučovacích hodinách, chování, vlastnosti žáka, jeho vývoj i snahy. Slovní hodnocení se vždy týká pouze toho žáka, kterému je psáno. Nemělo by v něm docházet ke srovnávání žáků mezi sebou.

Obsah slovního hodnocení by měl být pozitivně motivační, současně však i objektivní a kritický. Musí obsahovat konkrétní vyjádření toho, co žák

v daném předmětu zvládl či nezvládl. Mělo by vymezit další postupy pro rozvoj žáka v jednotlivých předmětech. V předmětech *s převahou výchovného zaměření* bude v souladu s požadavky školního vzdělávacího programu hodnocena především tvořivost, dovednost spolupracovat, aktivita v činnostech a vztah k nim, dále kvalita dovedností, návyků a postojů, schopnost sebehodnocení a hodnocení druhých. V předmětech *naukového charakteru* pak bývá hodnocena především kvalita myšlení, samostatnost, tvořivost, přesnost a výstižnost vyjadřování. Dále se hodnotí kvalita a rozsah vědomostí, kvalita výsledků činnosti, dovednost učit se a spolupracovat. Nelze však opomenout ani úroveň samostatného a tvořivého rozhodování, schopnost hodnocení a zájem žáka. Ve slovním hodnocení musí být jasně uvedeno, zda žák v daném předmětu prospěl či nikoliv.

### **3 SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA**

Donedávna bylo hodnocení ve škole chápáno jako činnost, kterou provádí výhradně vyučující. V poslední době se však stále častěji hovoří o tzv. sebehodnocení (autoevaluaci) žáků, které má při učení velký význam. Žáci se stávají, z pouhých příjemců pokynů a informací vyučujících, aktivními články v procesu vyučování a učení. Jsou nuceni více přemýšlet o svých přístupech k učení. Větší zájem o učení vede nepochybně i k dosažení lepších výsledků. Dobrým příkladem je např. sešit pro sebehodnocení žáka, kde si každý zapisuje činnosti v jednotlivých oblastech učiva v příslušném měsíci a zároveň si zaznamenává, jak úkoly zvládl. Pro každého žáka je velice důležité si uvědomit, co již umí dobře, co může ještě zlepšit, co pro to může sám udělat, co nového by se chtěl ještě naučit apod. O sebehodnocení by s dětmi měl hovořit vyučující, ale i rodiče. Touto cestou podporují jejich učební i osobní rozvoj. Je to jedna z možností, jak přispívat k rozvíjení klíčové kompetence, která je v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání uvedena na první místě - kompetence k učení.

Cílem sebehodnocení je, aby se stalo činností, podporující samostatnost a

nezávislost žáka na učiteli, a aby směřovalo k rozvoji osobnosti žáka. Tato kompetence je důležitá k uplatnění v dalším životě, kdy dochází k sebereflexi v oblasti sociální, pracovní nebo světonázorové. Sebehodnocení je nesmírně náročný proces, kterému je třeba se dlouhodobě 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 velice náročná činnost, kterou je třeba pěstovat přiměřeně k věkovým předpokladům žáků.

Nejvýraznějším problémem je, že žáci nejsou schopni hodnotit svůj výkon vždy realisticky. Buď se hodnotí příliš sebekriticky nebo naopak hodnocení sebekritiku postrádá. Existuje mnoho faktorů, které žákovské sebehodnocení ovlivňují. Nejvýznamnější a také nejvýraznější z nich je rodinné prostředí. Právě v rodině se u dítěte mladšího školního věku rozvíjí sebevědomí, na němž závisí sebehodnocení a úspěch nebo neúspěch. Dítě se s rodiči identifikuje, a proto jejich názor přijímá nekriticky. Rodiče jsou pro něj vzorem, kterému by se chtělo vyrovnat. Stejně se zpočátku identifikuje s osobou učitele. Je tedy na učiteli, aby řídil žákovské sebehodnocení a snažil se potlačovat extrém v nadhodnocování nebo podhodnocování vlastní osobnosti žáka. Neodpovídá-li sebehodnocení žáka skutečnosti, je dobré, aby dal učitel žákovi možnost, znovu se nad tím zamyslet.

Žákovské hodnocení vlastní osoby je pro školní prospěch nesmírně důležité, protože v závislosti na přiměřenosti sebehodnocení se žák méně obává neúspěchu. Snáze překonává potíže. V důsledku toho dochází ke zlepšování školního výkonu. Naopak nízké sebehodnocení sklouzává k práci pod úrovní vlastních schopností a žákova aktivita může být snížena. Zralé dítě na počátku školní docházky má většinou pozitivní očekávání, z čehož je třeba vycházet. V mladším školním věku patří učitel z hlediska žáka mezi osoby velice významné, je důležitou a velkou autoritou. Proto mladší školáci hodnocení učitele přijímají vždy bez výhrad. Učitelské hodnocení bývá objektivnější než hodnocení rodičovské. Nehodnotí totiž pouze své vlastní dítě,

ale několik žáků, tudíž má možnost srovnání. Úsudek učitele je základem pro sebehodnocení. Odpovědnost v plném rozsahu může přijmout žák jen tehdy, když si dovednost sebehodnocení zcela osvojí, nikoli, když se jí teprve učí.

Pokusy žáků o sebehodnocení a samostatné hodnocení druhých s oporou o dialog s vyučujícím by měly podle Kolář, Šikulové a kol. (1998, s. 32):

- zvýšit jejich sebevědomí při spoluúčasti na školním hodnocení
- zpřesnit jejich vnitřní hodnotící systém
- zvýšit objektivitu jejich hodnotících soudů o sobě i druhých
- zdokonalit jejich procesy předvídání chyb a předcházení chybám

Existuje několik klasifikací typů sebehodnocení. Dělí se podle toho, koho nebo čeho se zrovna týká. Vybrala jsem dva typy, které se mi zdají nejdůležitější.

***Typy sebehodnocení z hlediska osob, kterých se týká:***

- *zpětná vazba pro žáka* - sebehodnocení je příležitostí k uvědomění si míry osvojení vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, uvažovat nad cestami, jak dosáhnout úrovně vyšší, kvalitnějších výsledků a jak postupovat dále ve svém sebepoznání;
- *zpětná vazba pro učitele* - každé sebehodnocení žáka ať ústní nebo písemné má diagnostickou hodnotu a na základě toho volí učitel další strategie vzdělávání;
- *zpětná vazba pro rodiče* - sebehodnocení informuje o tom, co a jak žák ve škole prožívá, co zvládá a kam směřuje. Je důležitým impulsem pro rozhovor, dítě potřebuje vědět, že dospělí jeví o jeho osobu zájem. Na základě zpětné vazby se rodiče podílejí na saturaci potřeb dítěte, podporují a motivují, hledají cesty k osobní

spokojenosti a pocitu bezpečného prostředí, ve kterém se dítě nachází;

### ***Typy sebehodnocení z hlediska obsahu vyučování***

Sebehodnocení žáka se liší podle specifík vyučovacích předmětů. Ve vyučovacích předmětech český jazyk a matematika existuje tendence ke konkrétnímu vyjádření míry dovednosti, kvantity, výkonu. Ve výchovách estetických převládá sebehodnocení vzhledem k prožitku, motivům (vztahu k procesu činnosti - malbě, kresbě, zpěvu, dramatizaci). Například po sebehodnocení ve vyučovacím předmětu matematika následuje hodnocení učitele, který koriguje žákovské sebehodnocení podle toho, jak se žák v rámci toho předmětu projevuje, ale v hudební výchově je jediný, kdo může sám sebe „objektivně“ posoudit pouze žák. Vedeme žáky k tomu, aby neporovnávali své výsledky vzájemně (nikdo není schopen určit, co je a není krásné), ale aby sledovali svůj vlastní posun v dovednostech v určitém čase. Proto učitel sleduje pouze obecný postoj k zadané práci, tj. zda žák spolupracoval, nebo pracovat odmítl a z jakých důvodů. Ani to, že žák nechce zpívat, neznamena, že zpívat neumí. Může to být pouze důsledek toho, že jeho projevy spolužáci hodnotili nelichotivě.

## **4 OBJEKTIVITA HODNOCENÍ**

Objektivita jako pojem je vlastně shoda se skutečností, pravdivost nebo správnost. Je-li nějaký výrok nebo soud objektivní, dá se předpokládat, že bude platit za různých okolností a nezávisle na člověku, který jej vyslovuje. Proto se objektivní výroky či soudy dají dokazovat a lze ověřit, zda jsou pravdivé.

Hodnotit žáky objektivně patří k prvořadým povinnostem učitele. Nelze však zapomínat, že subjektivní hodnocení je obvykle vázáno na dialog učitele se žákem, v němž mnohé nepřesnosti nejsou tolik podstatné jako společné přemýšlení nad problémem.

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

Školní hodnocení je součástí pedagogické práce učitele. Netýká se však pouze školních výkonů žáka. Je i důležitou stránkou spolupráce, tj. sociálních vztahů nejen mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a žákovými rodiči.

Hodnocení tyto vztahy nejenom ovlivňuje, ale často o nich také skrytě vypovídá. To znamená, že do hodnocení se mimo jiné mohou promítat chvilkové nebo dlouhodobé sympatie či antipatie ve vztazích učitele k žákovi či k jeho rodičům. Vzhledem k objektivitě je to samozřejmě problém. Posouzení, do něhož se neviditelně kromě samotného výkonu žáka promítá sociální vztah, vypovídá o něčem jiném, než se očekává.

Ve většině případů by bylo nespravedlivé vinit učitele ze záměrného zkreslování hodnocení, jde spíše o situace, které si ani sám pořádně neuvědomuje. Tím obtížnější je odlišit ve školním hodnocení stránku vztahovou od stránky výkonové.

Učitel je ale také jen člověk, a tak se jeho osobnost často projeví v rámci hodnocení. Někdo je od přírody mírný, a tak i jeho hodnocení má sklony k mírnosti. Často vidí věci v lepším světle, než ve skutečnosti jsou. Jiný učitel je přísný. Tento typ učitele hodnotí vše přísněji, ale ne vždy je skutečnost tak špatná. Důležitým faktorem při hodnocení je samozřejmě i nálada vyučujícího.



# **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 CÍL VÝZKUMU

### 5.1 *Cíl výzkumu a dílčí cíle*

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jakým způsobem přistupují učitelé k hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ. A následně se jejich přístupy k hodnocení a klasifikaci pokusím porovnat na plně organizovaných školách a školách malotřídních.

Prostřednictvím výzkumu se budu snažit zjistit odpovědi na tyto dílčí cíle:

- Zda učitelé uplatňují při hodnocení různé formy slovního hodnocení.
- Jestli mají žáci při hodinách možnost k vlastnímu hodnocení, popř. k hodnocení ostatních spolužáků.
- Zda převažuje porovnávání výkonů ve třídě a nebo učitelé přihlížejí spíše k individuálním pokrokům jednotlivých dětí.
- Jaká forma hodnocení převažuje při hodnocení závěrečném.
- Jak přistupují učitelé cizích jazyků na 1. stupni ZŠ k jejich hodnocení.

### 5.2 *Charakteristika výzkumného vzorku*

Celé výzkumné šetření proběhlo na pěti základních školách v Českých Budějovicích a nejbližším okolí. Respondenty byli učitelé prvního stupně.

Tři školy bychom mohli označit jako větší městské, dvě školy byly naopak malotřídní.

Výzkum byl proveden formou řízených rozhovorů s učiteli. Na připravené otázky mi ochotně odpovědělo 15 učitelů prvního stupně ZŠ.

Jednalo se o šest učitelů vyučujících na malotřídních školách a devět učitelů ze škol městských. Mezi zkoumanými učiteli nebyl ani jeden muž.

### **5.3 Použitá metoda a technika šetření – zpracování dat**

K tomu, abych mohla zjistit co nejvíce informací o dané problematice a v těchto zjištěních hledat souvislosti a pravidelnosti, jsem využila metody kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum by mi měl lépe umožnit pochopení tvrzení jednotlivých účastníků výzkumu a popsat souvislosti jednání a chování.

Jako hlavní výzkumnou metodu jsem použila řízený rozhovor s učiteli. Zvolila jsem ji z důvodu přímého kontaktu s dotazovaným, neboť přímá interakce mi umožní (kromě získání informací) pozorovat i jeho reakce na otázky. Rozhovor mi umožnil klást doplňující otázky, díky kterým jsem se dozvěděla více informací, než by zprostředkoval např. dotazník.

Rozhovor probíhal ve většině případů po vyučování, ve třídě vyučujícího. V ostatních případech na chodbě o velké přestávce. Rozhovor trval zhruba dvacet minut a všichni učitelé ochotně odpovídali na připravené otázky.

Řízený rozhovor se skládal ze tří částí. Úvodní část obsahovala čtyři otázky, které se týkaly aprobační, délky praxe a dále mě zajímalo, zda daná paní učitelka učí též cizí jazyk. Druhá část čítala celkem deset otázek, ve kterých jsem se ptala např. na nejčastější způsob hodnocení, na podobu vysvědčení, nebo zda mají žáci někdy příležitost k vlastnímu sebehodnocení či k hodnocení ostatních spolužáků ve třídě. Obě tyto části byly určeny pro všechny vyučující. Částí poslední byly tři otázky pouze pro vyučující nějakého cizího jazyka.

Odpovědi jsem si zaznamenávala do předem připravených archů a doplňovala dalšími postřehy ihned po příchodu z terénu (terénní zápisky).

Výzkumnou část jsem rozdělila na dvě fáze, ve kterých jsem provedla analýzu a interpretaci výsledků:

- Nejprve jsem se věnovala popisu a analýze rozhovorů s jednotlivými učiteli
- A následně jsem se pokusila o shrnutí výsledků.

## 6 VÝSLEDKY A INTERPRETACE

### 6.1 Popis a analýza rozhovorů s učiteli

V následující tabulce jsou zobrazeny všechny dotázané vyučující a odpovědi na otázky, které jsem zařadila na úvod řízeného rozhovoru (viz. příloha):

Učitelé	Praxe 0-5	Praxe 5-10	Praxe 10-15	Praxe 15-20	Praxe 20-25	Aprobace	Cizí jazyk	Třída
1				x		NŠ	ANO	1
2				x		NŠ	ANO (kroužek)	2
3				x		NŠ	NE	2
4		x				NŠ	NE	5
5				x		Spg	NE	1
6		x				NŠ-Spg	ANO	4,5
7		x				NŠ	ANO (4,5 AJ)	2,3
8	x					NŠ-Nj	ANO (NJ-kroužek)	2,3,4,5
9	x					MŠ+dokončení VŠ	ANO	1,2,4,5
10					x	NŠ-Vv	NE	1,2,4,5
11			x			NŠ	NE	3
12				x		NŠ	ANO	4
13		x				NŠ	NE	3
14			x			NŠ	NE	4
15					x	NŠ	NE	5

### 6.1.1 Otázky určené pro vyučující všech předmětů

Nejprve se zaměřím na otázky, které se týkaly všech dotazovaných vyučujících:

- *V čem je pro Vás hodnocení žáků složité? Pokud je pro Vás složité?*

Pro většinu dotazovaných paní učitelek patří hodnocení k nejsložitějším a hlavně nejobávanějším součástem vyučovacího procesu. To je dokladováno těmito výpověďmi: „*Nejde dát každému dobrou známku. A když je člověk zná delší dobu, je to o to horší.*“ „*Ne vždy lze vystihnout přesný výkon. Limituje mě malá hodnotící škála.*“ „*Každý je jiný, každý má jiné zlepšování.*“ „*Pro mě je nejdůležitější, aby hodnocení bylo spravedlivé, objektivní. Aby o něčem vypovídalo. Ne vždy je jednoduché toho dosáhnout.*“ „*Nelíbí se mi systém. Radši bych hodnotila jednotlivce a jeho vývoj, než srovnávala celou třídu.*“ Vyskytly se ovšem i reakce opačné, kterých ale bylo mnohem méně. Jednalo se zejména o vyučující s největším počtem odučených let a o vyučující, která učí jen estetické výchovy. Zde uvádím příklady některých výpovědí: „*Po těch letech praxe už ne.*“ „*Hodnocení už pro mě složité není.*“ „*Vzhledem k tomu, že učím hudební výchovu a pracovky, tak pro mě hodnocení příliš složité není.*“

- *Co je pro Vás při hodnocení nejdůležitější?*

Zde mně zajímalo, jaké aspekty jsou při hodnocení pro jednotlivé vyučující nejdůležitější. Zda se jedná pouze o to, aby žák uměl probranou látku a nebo berou v potaz i třeba zapálení do práce. Výpovědi se pohybovaly v tomto duchu: „*Samozřejmě je důležité, aby ovládali probranou látku. Ale*

*snad ještě důležitější pro mě je, aby dodržovali pravidla českého jazyka a to ve všech předmětech.“ „Asi nejdůležitější pro mě je snaha žáků a jejich zájem o zadanou práci. Nedám zkrátka jedničku tomu, kdo si ji nezaslouží.“ „Umět prodat, co již umí.“ „Samozřejmě správnost, ale i třeba úpravu sešitu považuji za hodně důležitou.“ „To je těžké říct, u každého je to zcela individuální.“ „Nejen výkon, ale i snaha dosáhnout nejlepšího. A rozhodně zohledňuji přístup i žáků k zadané práci.“ „Za dost důležité považuji to, když žáci nějak reagují na hodnocení. I třeba to, že jsou veselí nebo smutní. Velice ocením, když se přihlásí, že si chtějí známku opravit.“*

○ ***Jakým způsobem nejčastěji hodnotíte své žáky?***

Většina dotazovaných vyučujících odpověděla bez váhání, že známkou. Často však následovala různá doplnění, typu: *„Za pěknou úpravu sešitu dávám třeba razítka a pořádáme různé soutěže na body.“ „Máme takový obchod, ve kterém si děti mohou nakupovat různé věci za získané žetony. Žetony dostávají za dobře odvedenou práci, ale když třeba zapomenou úkol, musí je naopak vracet.“ „Motivačně dávám dětem někdy razítka.“* Párkrát se objevily i odpovědi, ze kterých jsem se dozvěděla, že dané paní učitelky hodnotí kombinovaně. Nehodnotí zkrátka jen slovně nebo známkou, ale kombinují tyto dvě formy, jedním z příkladů je tato výpověď: *„Častěji hodnotím známkou, ale jsou i situace, kdy hodnotím slovně. Mají-li děti třeba nějakou skupinovou práci.“*

○ ***Hodnotíte někdy své žáky slovně?***

Odpovědi na tuto otázku měly ve skrze kladný charakter. Slovní hodnocení zařazují do vyučování téměř všechny vyučující pravidelně, jak je ilustrováno v těchto výpovědích: *„Určitě, když třeba hodnotím průběh hodiny. A nebo děláme tzv. zkoušení nanečisto, po kterém žákovi sdělím, zda se mu to*

*povedlo nebo ne.“ „Slovně hodnotím v podstatě pořád. Hodnocení nějaké práce provádím téměř vždycky slovně.“ „Ano, během hodiny hodnotím často slovně.“ „Moc často ne, někdy při hodnocení čtvrtletí.“ „Ano, někdy nedávám dětem známky, ale hodnotím je slovně.“ „Slovní hodnocení používám jako doplnění známek.“ „Ano, integrované žáky hodnotím pouze slovně.“ „Mám předem stanovená kritéria a podle těch pak hodnotím všechny žáky buď známkou, nebo slovně.“*

○ ***Jakou podobu má vysvědčení?***

V této otázce jsem se ptala, jakou formou hodnotí vyučující pololetí a závěr roku. Odpověď byla vlastně u všech totožná, že klasicky známkami. Pouze v některých případech přišel dodatek, že: *„Žáci s individuálním plánem dostávají slovní hodnocení a to nejen na vysvědčení.“* *„Ke klasickému vysvědčení ještě každý žák obdrží dopis, který je adresován přímo jemu. V něm se např. dozví, co se mu povedlo a v čem by se naopak měl zlepšit.“* Dále jedna paní učitelka už asi ve třech případech psala slovní hodnocení a to žákům s jinou národností. A žáci integrovaní dostávají taktéž vysvědčení ve formě slovního hodnocení.

○ ***Porovnáváte někdy výkony žáků ve třídě?***

Zde mě zajímalo, zda paní učitelky srovnávají žáky ve třídě a v čem vidí klady a zápory, popř. rizika. V podstatě všechny řekly, že porovnávají, ale příliš radosti jim to nepřináší. *„Člověk se tomu zkrátka nevyhne.“* Výpovědi se pohybovaly v tomto duchu: *„Není to příliš dobré, snažím se to nedělat. Ale např. před vysvědčením mi nic jiného nezbude.“* *„Spíš ve smyslu, tys zase nic nestihl, koukej kolik toho mají ostatní. Jinak se tomu snažím vyhnout.“* *„Před vysvědčením porovnávám jednotlivé žáky, jinak to asi nejde. Nemůžu zkrátka dát jedničku někomu, kdo má více dvojek, než někdo jiný.“* *„Ano, někdy mi nic*

*jiného nezbyvá, ale je to rozhodně špatné.“ „Ne před nimi, ale jinak se tomu moc nevyhnu.“ „Celkem často. Klad vidím v tom, že je to hnací motor pro ty slabší žáky. Ale na druhou stranu může porovnávání srážet sebevědomí právě těm slabším.“ „Podle mě je to naprosto přirozená věc, porovnává se i v normálním životě.“ „Dobré na porovnávání je, že vidím, jak je na tom třída jako celek. Ovšem za špatné osobně považuju to, že slabší žáci se nikdy nedostanou do popředí. Aby tomu tak bylo, musím snížit žebříček, aby se dostali alespoň do průměru. Ale to je zase pro ty lepší hodnocení skoro zadarmo.“*

○ ***Přihlížíte často k individuálním pokrokům žáků?***

Tato otázka je v podstatě protipólem k otázce předchozí. Vyučující buď porovnává výkony všech žáků ve třídě, a nebo na ně pohlíží jako na individuality. Zde mě tedy zajímalo, kdy paní učitelky přihlíží k individuálním pokrokům svých žáků. Výpovědi některých respondentek vypadali takto: *„Při normální práci k nim přihlížím pořád.“ „Vlastně pořád. Zajímá mě žák jako takový.“ „Ano. Hlavně u slabších žáků. Ti silnější dostávají více práce, aby výkony byly srovnatelné.“ „Ano, zajímá mně zlepšení jednotlivých žáků. Když se třeba žák, který má horší výsledky, zlepší.“ „Někdy ano, ale v podstatě používám jak srovnávání, tak koukám i na pokroky jednotlivých žáků.“ „Hlavně u žáků, kteří mají zprávu z poradny.“*

○ ***Jsou situace, kdy k nim nepřihlížíte vůbec?***

Tato otázka je jakýsi dodatek k otázce předchozí. Předtím jsem se ptala, v jakých případech vyučující přihlíží k individuálním pokrokům jednotlivých a nyní mě zajímalo, jestli jsou naopak situace, kdy k nim nepřihlízejí vůbec. Vyučující, které k nim v podstatě výhradně přihlízejí, odpověděli logicky, že



ne. Následující výpovědi ilustrují reakce zbylých vyučujících: „*Ve chvíli, kdy se rozhoduji, co dám komu na vysvědčení, mi nezbývá nic jiného, než vzít třídu jako celek a srovnat výkony žáků.*“ „*Když píšeme nějakou písemku, tak většinou výkony porovnávám. Nemůžu dát jedničku někomu, kdo má pět chyb, ale jinak je to jedničkář, to by nebylo spravedlivé.*“ „*Když se třeba píše klokan. Tam jsem předem stanovena kritéria, co musí žák splnit. Tady nelze přihlížet k jednotlivým žákům.*“ „*Když hodnotím třídu jako celek, třeba na vysvědčení, v tomto případě nejde nikomu přilepšovat.*“ „*Někdy ano, nelze stále přihlížet jen k pokrokům jednotlivého žáka.*“ „*Když řeknu, že se píše písemka na známky, tak se prostě píše na známky. V tuto chvíli hodnotím nekompromisně.*“

○ ***Mají žáci možnost k vlastnímu sebehodnocení?***

Žáci většiny dotazovaných paní učitelek mají možnosti k sebehodnocení, v některých případech více, jinde méně. Pouze dvě vyučující možnost k sebehodnocení žákům neposkytují. Zde jsou některé odpovědi: „*Někdy hodnotí, co si myslí o tom, jak pracovali. Jejich názory jsou spíše pesimistické, např. Já nic neumím.*“ „*V podstatě pořád. Co by sis dal za čtení, výkres, ...?*“ „*Na konci čtvrtletí kreslí do notýsku, co jim jde nejlíp.*“ „*Často, při básničce nebo při příkladech, někdy si dávají i známky.*“ „*Vždycky v pátek žáci hodnotí, co se jim povedlo a co naopak nepovedlo. Co jak udělat lépe nebo jinak.*“ „*Ano, máme speciální tabuli, kam žáci píšou, jak se cítí. Mají možnost se někdy omluvit, třeba ze zkoušení, ale nesmí to být moc často.*“ „*Opravují si třeba chyby a nebo při závěrečném opakování říkají, co jim už jde a co ještě ne.*“ „*Někdy ano, ale nejde to dělat moc často.*“

Z uvedených odpovědí je vidět, že situace, při kterých se žáci sebehodnotí je celkem mnoho. Jsou zde vidět i rozmanité formy. A mě osobně se velice líbí, že žáci mají tolik možností k sebehodnocení.

○ ***Mají někdy prostor hodnotit své spolužáky?***

Tato otázka v podstatě souvisí s otázkou předchozí a tak i odpovědi probíhaly v podobném duchu. I k této formě hodnocení mají žáci prostor, ovšem méně často, než k hodnocení sebe sama. Většinou převažuje při skupinové práci, jak ilustrují následující výpovědi: „*Někdy jim tuto možnost dávám, třeba při čtení a nebo, když pracují ve skupinách, tak se hodnotí navzájem.*“ „*Moc prostoru pro to nemají, maximálně hodnotí chování ostatních žáků.*“ „*Moc často ne, ale když mají třeba referáty, tak říkají, co by komu dali.*“ „*Když píšeme nějaký diktátek, tak si vzájemně opravují sešity a dávají si navzájem známky.*“ „*Při referátech říkají, co by udělali jinak nebo lépe. Jinak ne.*“ „*Vzhledem k tomu, že mají často tendenci hodnotit své spolužáky negativně, tak jim tuto možnost moc často nedávám. Když už, tak jen ve smyslu kladného hodnocení. Např. která práce se vám zdá nejlepší?*“ „*Při skupinové práci nebo při výtvarné výchově říkají, která práce se jim líbí nejvíce.*“

Těchto deset otázek se tedy týkalo všech 15 dotazovaných paní učitelek. Odpovědi byly vskutku rozmanité a velmi zajímavé. U některých otázek jsem nasbírala materiálu více, u jiných méně.

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak přistupují učitelé k hodnocení a klasifikaci na 1. stupni ZŠ. Zda stále pouze klasifikují známkou a nebo používají i různé formy hodnocení slovního. Z výše uvedených odpovědí je zřejmé, že známkování stále převládá, ovšem v podstatě vždy je doplněno nějakým slovním komentářem a tím má pro hodnoceného mnohem větší hodnotu. Dostává jakousi zpětnou vazbu, a tak se pro něj hodnocení stává srozumitelnějším. Především žáci „začátečníci“ jsou často odměňováni za vykonanou práci nejen jedničkami, ale také různými obrázky, samolepkami či razítky. Dalším, a rozhodně ne zanedbatelným zjištěním bylo, že vyučující poskytují svým žákům stále častěji možnost k vlastnímu sebehodnocení a někdy též k hodnocení ostatních spolužáků ve třídě. Nejčastěji je tomu tak při

skupinové práci, po jejímž dokončení žáci rekapitulují její průběh a mají možnost vyjádřit, co se jim povedlo nejlépe, zda pracovali jako tým, popř. kdo se do práce nezapojoval vůbec a v podstatě se následně jen svezl s celou skupinou. Při práci skupinové se jedná spíše o zhodnocení celé skupiny, tudíž se jedná spíše o zmiňovaný druhý případ (hodnocení ostatních). Ovšem k vlastnímu sebehodnocení jsou nabízeny žákům možnosti snad ještě častěji. V některých třídách žáci pravidelně na konci týdne hodnotí své výkony za uplynulý týden, jinde dostávají možnost ohodnotit sebe sama třeba i známkou za vypočítaný předmět v matematice nebo za přednes básničky. V neposlední řadě rozhodně stojí za to zmínit, že mezi nejdůležitější kritéria hodnocení nepatří pouze to, zda žák perfektně ovládá probrané učivo, i když tato dovednost bezpochyby patří na vrchol této pomyslné pyramidy. Většina respondentek považuje za velmi důležitou snahu, zkrátka chtít a snažit se něco naučit. Opomenout nelze ani „nebojácnost“, resp. aby žáci dokázali a hlavně se nebáli prodat to, co již umí.

Tabulka níže zobrazuje nejčastější výpovědi ohledně forem hodnocení při běžném vyučování a dále nejdůležitější kritéria pro samotné hodnocení:

<b>Formy hodnocení</b>	<b>Nejdůležitější kritéria</b>
kombinace známek a slovního komentáře	správnost
pouze známkování	snaha
pouze slovní hodnocení	zájem
obrázky, samolepky	posun žáka
sebehodnocení	přístup

Díky rozmanitým výpovědím jsem získala řadu pohledů i na problém ohledně typu hodnocení, který ve vyučování převládá. Srovnávají častěji vyučující výkony žáků a nebo spíše přihlížejí na individuální pokroky jednotlivých žáků? V následující tabulce jsou uvedeny některé dobré a špatné

stránky těchto dvou typů hodnocení, které dokládají nejčastější výpovědi dotázaných vyučujících.

Porovnávání žáků		Individuální pokrok	
<i>PRO</i>	<i>PROTI</i>	<i>PRO</i>	<i>PROTI</i>
hnací motor pro slabší žáky	sražení sebevědomí slabších žáků	jak se zlepšil jednotlivec	vysvědčení
třída jako celek	slabší se nikdy nedostanou do popředí	děti s SPU	závěrečné písemky, klokan

Při pokusu o porovnávání přístupů k hodnocení a klasifikaci vyučujících na malotřídních a plně organizovaných školách jsem dospěla k závěru, že se žádné výrazné odchylky mezi těmito dvěma typy škol nenacházejí. Výpovědi vyučujících byly v podstatě totožné, jak dokladuje tabulka níže. V ní jsem shrnula nejčastější odpovědi na 10 kladených otázek:

Otázka	Vyučující na malotřídní škole	Vyučující na plně organizované škole
1	každý je jiný, radši bych hodnotila jednotlivce než celou třídu	objektivita, spravedlnost
2	správnost, snaha	správnost, snaha
3	známky, obrázky, razítka	známky, obrázky
4	často, doplnění známky	ano, při závěrečném hodnocení
5	známky + dopis dětem	známky
6	přirozená věc, ale snažím se to moc nedělat	ano, ale není to dobré
7	při normální práci pořad	ano, pořad

8	vysvědčení	vysvědčení
9	ano, co se mi povedlo/nepovedlo	často, co se mi povedlo/nepovedlo
10	při skupinové práci	při skupinové práci

Řádky podbarvené žlutou barvou (výpovědi na otázky 2, 3, 6, 7, 8, 9 a 10) odkazují na shodné odpovědi na obou typech škol. Lze tedy konstatovat, že nejdůležitějším kritériem při hodnocení je umět probranou látku a snažit se dosáhnout co nejlepšího výkonu a následně obdržet pozitivní hodnocení. Na školách malotřídních i na školách plně organizovaných vyučující nejčastěji hodnotí známkou a dále hlavně motivačně např. obrázkem. Srovnávání výkonů žáků se neubrání žádná vyučující, ale snaží se sledovat spíše individuální pokroky jednotlivých žáků. Jedním z momentů, kdy se ale porovnávání vyhnout nelze, je pololetí a závěr školního roku a s nimi související hodnocení na vysvědčení. A v neposlední řadě se obě skupiny shodují v možnostech poskytování žákům příležitosti k vlastnímu sebehodnocení a hodnocení ostatních spolužáků ve třídě. V ostatních případech se sice výpovědi mírně liší, ovšem jejich smysl je v podstatě totožný. Na jedné malotřídní škole dostávají žáci jako bonus k vysvědčení dopis, ve kterém jsou popsány jejich úspěchy za daný školní rok. Jinak má však vysvědčení jako takové formu známek a tudíž je shodné jako na školách plně organizovaných.

### 6.1.2 Otázky určené pouze pro vyučující cizího jazyka

Nyní přicházejí na řadu otázky, které se týkaly pouze vyučujících cizího jazyka. Byly celkem tři a mým cílem bylo hlavně zjistit, zda se hodnocení cizího jazyka nějak výrazně odlišuje od hodnocení jiných předmětů. Dotazovaných vyučujících bylo celkem osm. Pouze jedna paní učitelka

vyučuje jazyk německý, zbytek jazyk anglický. V některých případech se jedná pouze o nepovinný předmět a tak je jeho hodnocení spíše motivační. A přímo vystudovaný cizí jazyk na vysoké škole má pouze ta paní učitelka, která učí němčinu. I tyto vyučující byly pouze z prvního stupně ZŠ.

- ***Používáte při jeho hodnocení jiná měřítko než při hodnocení jiných předmětů?***

Odpovědi na tuto otázku se lišily v tom, zda mají žáci cizí jazyk povinně nebo nepovinně. A velkou roli hrálo i to, jak dlouho vyučující ten cizí jazyk učí. Pro všechny ovšem bylo společné slůvko „ANO“, pak ale následovala různá doplnění, typu: „*Rozhodně, pro ně je ten jazyk cizí a proto je třeba na jeho hodnocení nahlížet v podstatě mírněji. Je třeba neustále vše opakovat, aby si zapamatovali alespoň základy.*“ „*Vzhledem k tomu, že učím angličtinu nepovinně, tak hodnotím spíše motivačně. Jedná se o jejich první seznámení s tímto jazykem.*“ „*Třeba při písemném projevu jsem mnohem benevolentnější než v českém jazyce.*“ Hodnocení písemného projevu vidí všechny paní učitelky až jako druhořadé, důležitější je pro ně projev ústní.

- ***V čem je pro Vás složitější hodnotit cizí jazyk než ostatní předměty?***

Zde jsem očekávala, že se dozvím, v čem je hodnocení cizího složitější, ale v podstatě jsem byla vyvedena z omylu. Většina dotázaných vyučujících mi totiž sdělila, že pro ně složitější není, ale je zkrátka jiné. Zde jsou výpovědi některých z nich: „*Složitější ne, jen jiné. Jedná se zde o jiná kritéria. V matematice hodnotím správný výsledek a zde třeba jen snahu spolupracovat.*“ „*Ze začátku jsem hodnotila mírněji, kvůli motivaci, ale nyní už se snažím objektivněji.*“ „*Při mluvení se projevuje osobnost člověka, když má někdo např. vadu řeči, co mám pak vlastně hodnotit? Samotné mluvení*

(výslovnost většinou díky „handicapu“ pokulhává) a nebo jen znalost slovní zásoby?“

- ***Jaká kritéria jsou pro Vás při hodnocení cizího jazyka nejdůležitější?***

Jak už jsem zmínila výše, často se opakovala odpověď, že ústní projev. Našly se ale i odpovědi konkrétnější, kde bylo řečeno, co dál je pro vyučující cizího jazyka důležité: *„Rozhodně schopnost se vyjádřit, vyjádřit nějakou myšlenku. A s tím související gramatika.“* *„Celkově ústní projev, ale i výslovnost považuji za hodně důležitou a i poslech. Aby rozuměli.“* *„Nebát se mluvit. I když třeba věta nebude úplně dokonale správně, tak jí zkusit dát dohromady a ne jenom „papouškovat“ to, co řeknu já.“* *„Schopnost se dorozumět a časem umět znalost uplatnit v praxi, až pojedou někam do zahraničí.“* *„Především ústní projev. Umět reagovat na otázky, hlavně se nebát cokoliv říct. A každopádně oceňuji snahu žáků.“*

Vzhledem k tomu, že sama studuji cizí jazyk, konkrétně jazyk německý, na vysoké škole, zajímalo mě, zda dotazované vyučující přistupují k jeho hodnocení jinak, než k hodnocení ostatních předmětů. Více méně mě nepřekvapilo, že odpovědi naplnily mé očekávání a vlastně všechny dotazované paní učitelky se shodly na tom, že rozhodně ANO. Především u úplných začátečníků, kteří se teprve s jazykem seznamují, je hodnocení hlavně motivační. V ostatních případech je snaha o hodnocení objektivnější, neboli nedávat každému jedničku za každou cenu. U všech vyučujících je na prvním místě projev ústní. Umět reagovat na otázky, snažit se o co nejlepší výslovnost a hlavně se nebát vyjádřit myšlenku.

Pokud bych opět chtěla srovnat přístupy k hodnocení učitelů na malotřídních školách a na školách plně organizovaných, tak v případě cizího

jazyka jsou výpovědi zcela totožné. Pro lepší přehlednost uvádím opět srovnávací tabulku složenou z nejčastějších výpovědí z obou typů škol:

Otázka	Vyučující na malotřídní škole	Vyučující na plně organizované škole
1	určitě, je pro ně cizí	větší benevolence, jde o cizí jazyk
2	jiná kritéria	je zkrátka jiné
3	ústní projev	ústní projev

## 6.2 Shrnutí výsledků

Jak jsem již dříve uvedla, na připravené otázky mi odpovědělo celkem patnáct učitelů. Už když jsem nastínila téma rozhovoru, padaly odpovědi typu: „*No, snad Vám pomůžu.*“ nebo „*No jo, hodnocení, to je začarovaný kruh, ale klidně se ptejte.*“

Všechny paní učitelky byly velice milé a udělaly si na mě čas. Některé se rozpovídaly více, jiné méně, ale tak už to chodí.

Výše jsem popsala, jak zhruba vypadaly odpovědi na jednotlivé otázky a nyní bych se pokusila najít nějaké vztyčné body.

Všechny vyučující, které učí méně než 20 let, považují **hodnocení za jev složitý**. Pro někoho je limitující malá škála známek, která nedokáže přesně vystihnout výkon daného žáka, jiný by rád dával všem jen dobré známky, ale je mu jasné, že „bez práce nejsou koláče“. Všem je ale jasné, že bez hodnocení to zkrátka nejde. Pro vyučující, které vykonávají tuto profesi déle než 20 let, je už hodnocení snazší. Za ta léta už si vypracovaly systém, který jim vše usnadňuje.

Pro všechny paní učitelky je stále **nejdůležitější** to, co se žáci naučili a zda to umí takzvaně prodat, ale objevují se i jiná kritéria. Většina oceňuje hlavně snahu, přístup a zájem žáků o probírané učivo. Jedna paní učitelka



považuje za velmi důležitou i např. úpravu sešitu a ve dvou případech se objevilo i dodržování pravidel českého jazyka ve všech předmětech.

Nejčastější odpovědí na další otázku bylo **známkou**. Paní učitelky zvláště těch mladších žáků, 1. a 2. třída, hodnotí velmi často např. razítkem, obrázkem, samolepkou nebo v jednom případě žetonkem. Hodnocení zde plní hlavně motivační funkci. Není dobré děti nemotivovat hned zpočátku školní docházky. Zvítězila sice známka, ale v podstatě ve všech případech přišlo ještě nějaké doplnění. V pár případech hodnotí vyučující i kombinovaně, tedy někdy známkou a někdy slovně, podle předem stanovených kritérií.

Co se týče **slovního hodnocení**, všechny vyučující ho do vyučování zařazují. Objevuje se v různých formách, ať už pochvala, pokárání, motivace nebo upozornění na chyby. I když učitelé stále hodnotí převážně známkou, téměř vždy je doplněna nějakým slovním komentářem, ale často je i nahrazena různými podobami slovního hodnocení. Pro všechny vyučující je zkratka známka nedostačující a doplňující slovní hodnocení ji lépe vystihuje. Žáci tak chápou za co a proč známku dostali nebo je povzbudí k další práci. Zvláště u slabších a problémových žáků je slovní komentář velice důležitý, uvědomují si tak lépe sílu ohodnocení. Žáci s nějakou poruchou učení nebo individuálním plánem jsou hodnoceni zpravidla pouze slovně.

**Vysvědčení** má u všech dotazovaných **podobu známek**. Pouze u žáků s nějakou poruchou učení, s individuálním plánem či u žáků integrovaných má podobu slovního hodnocení. Ve čtyřech případech, vyučující z jedné školy, dostává každý žák ke klasickému vysvědčení dopis, který je adresovaný přímo jemu a ve kterém se dozví, co se mu povedlo nejlépe a kde by bylo ještě dobré zabrat.

**K srovnávání žáků** se uchýlí každá z dotazovaných vyučujících. Jedná se o přirozenou věc, kterou dělá každý člověk v běžném životě, tudíž ve vyučování se někdy promítne též. Zvláště při vytváření závěrečného hodnocení se v podstatě nikdo neoprostí od porovnávání výkonů žáků ve třídě. Srovnávání

žáků může být hnacím motorem pro žáky slabší, ale může vést i k snížení jejich sebevědomí. Rozhodně však při hodnocení není jediným měřítkem.

Většina vyučujících častěji přihlíží k **individuálním pokrokům žáků**, než k srovnávání jejich výkonů. Především u žáků s poruchou učení je nesmysl srovnávání se zbytkem třídy. Najdou se však výjimky, jako např. již zmíněné vysvědčení nebo závěrečná písemka, která má pevně stanovená kritéria, a tak není možné někomu přilepšovat. Zkrátka ne vždy lze přihlížet pouze k pokrokům jednotlivých žáků.

K **sebehodnocení a hodnocení ostatních spolužáků** dostávají žáci prostor celkem často. V některých případech se jedná o věc pravidelnou, kdy každý pátek hodnotí, co se jim v daném týdnu povedlo nebo naopak nepovedlo. Nejvíce příležitostí dostávají při estetických výchovách, kdy hodnotí nejlepší práci, při referátech, kdy mají možnost říct, co by dělali jinak, lépe, nebo při skupinové práci. To, že učitelé dávají žákům prostor pro sebehodnocení ukazuje, že je berou ve vyučovacím procesu jako partnery a učí je tím posoudit svůj výkon.

Pro některé vyučující je hodnocení **cizího jazyka** složitější, pro jiné méně. Většina se shodla na tom, že hlavně zpočátku, kdy se žáci teprve s cizím jazykem seznamují, je dobré hodnotit žáky benevolentněji. Všechny považují za důležitější projev ústní, aby žáci dokázali odpovědět na otázky, aby se soustředili na výslovnost a hlavně se nebáli vyjádřit myšlenku, i když nebude gramaticky úplně na 100%.

## 7 Závěr

Hodnocení je neoddelitelnou součástí vyučování. Obecně lze říci, že pro méně zkušené pedagogy patří k nejsložitějším procesům jejich profese. Naopak pro ty z řad zkušenějších již nepředstavuje takovou hrozbu. Převládající formou hodnocení je stále známkování, které má dlouholetou tradici a pro většinu vyučujících znamená jakýsi zažitý rituál. Pravidelně je však známka doplněna nějakým slovním komentářem a někteří vyučující se dokonce nebrání ani samotnému slovnímu hodnocení, což dokladují i výpovědi ve výzkumném šetření. Všichni si uvědomují, že psát slovní hodnocení není tak jednoduché, jako dávat známky. Stojí to mnoho úsilí a času, ale na druhou stranu, díky slovnímu hodnocení žák a popř. jeho rodiče snadněji pochopí, proč byl ohodnocen právě takto a co vše je potřeba udělat pro to, aby bylo hodnocení příště v pozitivnějším duchu. V současné době také není žádnou novinkou, že vyučují často poskytují svým žákům příležitosti k sebehodnocení a hodnocení ostatních spolužáků. Pro lepší představivost jsem z výpovědí utvořila graf, který zobrazuje přibližné procentuální hodnoty zastoupení výše zmíněných forem hodnocení.



Krátce se ještě zastavím u problému, zda srovnávat výkonu žáků a nebo raději přihlížet k individuálním pokrokům jednotlivých žáků. Všechny dotázané paní učitelky odpověděly, že oba dva typy se v podstatě mísí. Přicházejí situace (např. *Co dám komu na vysvědčení.*), které se zkrátka nedají řešit jinak, než že vyučující porovnává žáky v rámci třídy jako celku. Naopak u žáků s nějakou poruchou učení je nesmysl, aby byli srovnáváni s žáky „zdravými“. Je ovšem třeba poznamenat, že srovnávání je naprosto přirozená věc, kterou dělá každý běžně a ani si to mnohdy neuvědomuje.

Velice mě zajímalo, zda bude nějaký významný rozdíl mezi přístupy učitelů k hodnocení na školách městských a malotřídních. Dalo by se říci, že kromě toho, že na malotřídních školách vyučuje mnohem menší počet pedagogů a panuje tam rodinnější atmosféra, oba dva typy škol mají tzv. stejný metr. Až na pár drobných odchylek byly odpovědi všech vyučujících v podstatě totožné. Jediné, co by stálo za zmínku je asi to, že na malotřídních školách se vyučující méně brání hodnocení slovnímu. Na jedné dokonce žáci dostávají ke klasickému vysvědčení dopis, ve kterém jsou shrnuty jeho úspěchy a neúspěchy za školní rok a rady k možnému vylepšení. Jedno možné vysvětlení se ale ukázalo v tom, že vyučující na této škole patří převážně mezi služebně mladší, a proto se příliš nebrání novým metodám, jelikož vlastně žádnou pořadně zažitou dosud nemají.

Co se týče učitelů cizího jazyka, obzvláště angličtiny (sedm z osmi dotázaných paní učitelek totiž vyučují jazyk anglický), jejich cílem je seznámit žáky s něčím novým a docílit toho, aby se nebáli prodat to, co umí, i když to třeba nebude úplně gramaticky dokonalé. K hodnocení tohoto předmětu přihlížejí všechny dotázané paní učitelky jinak než k ostatním předmětům, jinými slovy mají pro něj jiná měřítko. Nebazírují příliš na projevu písemném a jednoznačně upřednostňují projev ústní. Zpočátku je hodnocení spíše motivační, aby žák nebyl odrazen dříve, než se vůbec cokoliv naučí.

V podstatě až díky této diplomové práci jsem si uvědomila, jak náročnou činností je proces hodnocení a klasifikace, který je vlastně každodenní součástí

učitelské profese. Je opravdu velice náročné vnímat a především postřehnout všechny žákovy pokroky a zahrnout je do hodnocení, být objektivní a spravedlivý, umět dát žákovi srozumitelně najevo v čem se má zlepšovat a hlavně ho motivovat k další práci.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- AMONAŠVILI, Š., A.: *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*, PF UK 1987, Praha
- ČAPEK, R.: *Odměny a tresty ve školní praxi*, Grada 2008, Praha
- KALHOUS, Z., OBST, O.: *Školní didaktika*, Portál 2002, Praha
- KOLÁŘ, Z., NAVRÁTIL, S., ŠIKULOVÁ, R.: *Školní hodnocení a jeho současné problémy*, PF Univerzity J. E. Purkyně 1998, Ústí nad Labem
- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A.: *Analýza vyučování*, Grada Publishing, a.s. 2009, Havlíčkův Brod
- KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*, Portál 2008, Praha
- NOVÁK, J.: *Dítě ve škole – školní hodnocení*, EM-Effect 1990, Praha
- SCHIMUNEK, F.: *Slovní hodnocení žáků*, Portál 1994, Praha
- SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*, Portál 1999, Praha
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Portál 2007, Praha
- TUČEK, A.: *Problémy školního vyučování žáků*, SPN 1966, Praha

### Internetové zdroje

[www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)

[www.zs-vesec.cz](http://www.zs-vesec.cz)

[www.zsturnov.cz](http://www.zsturnov.cz)

## **PŘÍLOHY**

**Příloha č.1** - Příklad rozdělení známek (převzato z ŠVP ZV) pro předměty s převahou naukového a výchovného zaměření na základní škole, čeho všeho musí žák dosáhnout, aby byl ožnámkován tak či onak (www.zsturnov.cz):

### **A) v předmětech s převahou naukového zaměření**

#### **Stupeň 1**

Žák samostatně a tvořivě uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti. Myslí logicky správně. Ovládá požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti uceleně a přesně, chápe vztahy mezi nimi a smysluplně propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. Jeho ústní a písemný projev je správný, přesný, výstižný, účinně se zapojuje do diskuze. Je schopen samostatně studovat vhodné texty, řešit problémy a obhajovat svá rozhodnutí. Plně respektuje demokratické principy, uvědoměle a aktivně pracuje v týmu, jeho působení je velmi přínosné. Je téměř vždy schopen sebehodnocení a hodnocení ostatních členů.

#### **Stupeň 2**

Žák s menšími podněty učitele uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti. Myslí správně, v jeho myšlení se projevuje logika a tvořivost. Ovládá požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti v podstatě uceleně, přesně a úplně, chápe vztahy mezi nimi a s menšími chybami propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. Ústní a písemný projev mívá menší nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. Kvalita výsledků je zpravidla bez podstatných nedostatků. Zapojuje se do diskuze. Je schopen s menší pomocí studovat vhodné texty, řešit problémy a obhajovat svá rozhodnutí.

Respektuje demokratické principy, v podstatě uvědoměle a aktivně pracuje pro tým, jeho působení je přínosné. Je většinou schopen sebehodnocení a hodnocení ostatních členů.

### **Stupeň 3**

Žák se v uplatňování osvojovaných poznatků a dovedností dopouští chyb. Uplatňuje poznatky a provádí hodnocení jevů podle podnětů učitele. Má nepodstatné mezery v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení požadovaných poznatků, faktů, pojmů, definic a zákonitostí, s většími chybami propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. Podstatnější nepřesnosti a chyby dovede za pomoci učitele korigovat. Jeho myšlení je vcelku správné, ale málo tvořivé, v jeho logice se vyskytují chyby. Částečně se zapojuje do diskuze. Je schopen studovat podle návodu učitele. Občas nerespektuje demokratické principy, v týmu pracuje ne příliš aktivně, jeho působení je přínosné v menší míře. Je schopen sebehodnocení a hodnocení ostatních členů.

### **Stupeň 4**

U žáka se v uplatňování osvojených poznatků a dovedností vyskytují závažné chyby. Při využívání poznatků pro výklad a hodnocení jevů je nesamostatný. Žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení požadovaných poznatků závažné mezery, chybně propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. V logice myšlení se vyskytují závažné chyby, myšlení není tvořivé. Jeho ústní a písemný projev má vážné nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti, málo se zapojuje do diskuze. Závažné chyby dovede žák s pomocí učitele opravit. Při samostatném studiu má velké těžkosti. Demokratické principy respektuje jen občas, práce v týmu se pouze účastní. Jeho působení není příliš přínosné. Sebehodnocení a hodnocení ostatních členů je schopen málokdy.



## **Stupeň 5**

U žáka se v uplatňování osvojených vědomostí a dovedností vyskytují velmi závažné chyby. Při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí nedovede své vědomosti uplatnit ani s podněty učitele. Žák si požadované poznatky neosvojil, nesmyslně propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí. Neprojevuje samostatnost v myšlení. V ústním a písemném projevu má závažné nedostatky ve správnosti, přesnosti, i výstižnosti, nezapojuje se do diskuze. Chyby nedovede opravit ani s pomocí učitele. Vůbec nerespektuje demokratické principy, nepracuje pro tým. Svou činností narušuje spolupráci, jeho působení není pro tým přínosné. Správného sebehodnocení a hodnocení ostatních členů není schopen.

## **B) ve vyučovacích předmětech s převahou výchovného zaměření**

- známka má motivační charakter

### **Stupeň 1**

Žák je v činnostech velmi aktivní. Pracuje tvořivě, samostatně, plně využívá své osobní předpoklady a velmi úspěšně je rozvíjí. Vždy používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení. Jeho projev je esteticky působivý, originální, procítěný a přesný. Osvojené vědomosti, dovednosti a návyky aplikuje tvořivě. Aktivně se zajímá o umění a estetiku. Jeho tělesná zdatnost má vysokou úroveň.

### **Stupeň 2**

Žák je v činnostech aktivní, převážně samostatný, využívá své osobní předpoklady, které úspěšně rozvíjí. Používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení. Jeho projev je esteticky působivý, originální a má jen menší nedostatky. Osvojené vědomosti, dovednosti a návyky aplikuje méně tvořivě. Má zájem o umění a estetiku. Je tělesně zdatný.

### **Stupeň 3**

Žák je v činnostech méně aktivní, samostatný a pohotový. Nevyužívá dostatečně své schopnosti v individuálním a kolektivním projevu. Materiály,

nástroje a vybavení používá bezpečně a účinně pouze někdy. Jeho projev je málo působivý, dopouští se v něm chyb. Jeho vědomosti a dovednosti mají četnější mezery a při jejich aplikaci potřebuje pomoc učitele. Nemá aktivní zájem o umění, estetiku a tělesnou kulturu.

#### **Stupeň 4**

Žák je v činnostech málo aktivní i tvořivý. Rozvoj jeho schopností a jeho projev jsou málo uspokojivé. Materiály, nástroje a vybavení většinou nepoužívá bezpečně a účinně. Úkoly řeší s častými chybami. Vědomosti a dovednosti aplikuje jen se značnou pomocí učitele. Projevuje velmi malý zájem a snahu.

#### **Stupeň 5**

Žák je v činnostech převážně pasivní. Rozvoj jeho schopností je neuspokojivý. Materiály, nástroje a vybavení nepoužívá téměř nikdy bezpečně a účinně. Jeho projev je většinou chybný a nemá estetickou hodnotu. Minimální osvojené vědomosti a dovednosti nedovede aplikovat. Neprojevuje zájem o práci.

## **Příloha č.2 - Otázky k řízenému rozhovoru**

Na úvod rozhovoru jsem zařadila 4 otázky, ve kterých jsem se ptala:

- Jakou aprobaci má jednotlivá paní učitelka.
- Kolik let praxe už má za sebou.
- Zda učí nebo neučí cizí jazyk, popř. který.
- A v jaké třídě momentálně vyučují.

Hlavní část obsahovala 10 otázek pro všechny vyučující a 3 otázky pro vyučující cizího jazyka.

### **a) pro všechny vyučující**

1. V čem je pro Vás hodnocení složité, pokud teda je?
2. Co je pro Vás při hodnocení nejdůležitější?
3. Jakým způsobem nejčastěji hodnotíte své žáky?
4. Hodnotíte někdy své žáky slovně?
5. Jakou podobu má vysvědčení?
6. Porovnáváte někdy výkony svých žáků ve třídě? V čem je to podle Vás dobré a v čem špatné?
7. Přihlížíte často k individuálním pokrokům žáků? Pokud ano, za jakých podmínek?
8. Jsou situace, kdy k nim vůbec nepřihlížíte?
9. Mají žáci možnost k sebehodnocení?
10. Mají někdy prostor hodnotit své spolužáky?

### **b) pro vyučující cizích jazyků**

1. Používáte při jeho hodnocení jiná měřítko než při hodnocení jiných předmětů?
2. V čem je pro Vás složitější hodnotit cizí jazyk než ostatní předměty?
3. Jaká kritéria jsou pro Vás při hodnocení cizího jazyka nejdůležitější?