



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

**Postoje žáků středních odborných škol k hodnocení
ve vyučování**

Vypracoval: František Jirka
Vedoucí práce: PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

České Budějovice 2016

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské - diplomové - rigorózní - disertační 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.

Datum

Podpis studenta

Touto formou děkuji své konzultantce PhDr. Ivě Žlábkové Ph.D. za cenné rady a připomínky při zpracování mé bakalářské práce.

ANOTACE

Bakalářská práce Postoje žáků středních odborných škol k hodnocení ve vyučování se zabývá postojem studentů středních odborných škol k hodnocení ve vyučování. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou.

V teoretické části je charakterizován proces hodnocení, dále se zde věnujeme pojmu školní hodnocení funkcím, formám a také metodám, které jsou používány. Pozornost je věnována také aktuálnímu problému - tedy využití klasifikace a slovní hodnocení. Charakterizujeme oba způsoby a také zmiňujeme, jaké jsou jejich přednosti, ale i naopak v čem jsou pro hodnocení nevyhovující.

Praktická část je tvořena výzkumem, který se snaží vyšetřit, jaké jsou názory studentů středních škol na úlohu hodnocení ve vyučovacím procesu. Jako výzkumná metoda byl zvolen dotazník, protože je považován za objektivní, racionální, je možné jej snadno vyhodnotit a především poskytuje dobrou možnost srovnávání. Odpovědi studentů jsou zpracovány v grafech, které jsou náležitě okomentovány. Na základě získaných informací je možné vyvodit, jak je současný systém hodnocení studenty reflektován a zda je funkční.

ANNOTATION

Dissertation work "Attitudes of pupils of secondary vocational schools towards evaluation at classes", is focusing on standpoint of pupils of secondary vocational schools towards evaluation at classes. The work is divided into two parts, theoretical and practical.

Within the theoretical part a process of evaluation is characterized, we are further focusing on the concept of the class evaluation, its functions, forms and methods that are used. Attention is also paid to the current problem - the use of classification and verbal evaluation. We characterize both ways and also mention what are their strengths, and on the contrary, why are they unsuitable for evaluation.

The practical part consists of a research that tries to investigate what are the views of students of secondary schools on the role of evaluation in the educational process. As a research method was chosen a questionnaire because it is considered to be objective, rational, it can be easily evaluated and foremost provides a good opportunity for comparison. Students' responses are processed in the diagrams that are duly commented. Based on the information it is possible to deduce how the students reflect on the current system of evaluation and whether it appears functional.

OBSAH

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Hodnocení.....	10
1.1 Školní hodnocení.....	12
1.1.2 Historie školního hodnocení.....	12
1.1.3 Hodnocení jako klíčová kompetence pedagoga.....	13
1.2 Funkce školního hodnocení.....	18
1.3 Zásady hodnocení průběhu a výsledku vzdělávání.....	20
1.4 Typy hodnocení v České republice.....	21
1.4.1 Formativní a sumativní hodnocení.....	21
1.5 Současný stav hodnocení v České republice.....	24
2 Metody školního hodnocení.....	26
2.1 Metoda systematického pozorování.....	27
2.2 Ústní, písemné a praktické zkoušení.....	28
2.3 Hodnocení složitých výkonů žáka.....	31
2.4 Didaktické testy.....	31
2.5 Domácí úkoly.....	32
3 Formy hodnocení.....	34
3.1 Slovní hodnocení.....	36
3.2 Sebehodnocení.....	37
3.3 Klasifikace.....	38
4 Žák střední odborné školy.....	40
4.1 Charakteristika střední odborného vzdělávání.....	40
4.2 Žák v období adolescence.....	41
4.2.1 Vztah adolescenta k výuce a školní práci.....	43
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	44
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	45
5.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky.....	45
5.2 Výzkumná metoda.....	46
5.3 Vyhodnocení a interpretace výzkumného šetření.....	47
ZÁVĚR.....	58
SEZNAM LITERATURY.....	60

ÚVOD

Tato bakalářská práce je zaměřena na postoje žáků středních odborných škol k hodnocení ve vyučování. Na základě svých zkušeností z dob studia se domnívám, že hodnocení je jedním z nejdůležitějších prvků školní praxe a zajímalo mě, jak jej vnímají právě ti, jichž se nejvíc týká.

Proces hodnocení chápeme jako zcela přirozenou součástí lidského života, poskytuje nám obraz našeho konání, a v případě, že jej dokážeme akceptovat, pro nás může být prospěšné tím, že prohlubuje naše poznání sebe sama. Hodnocení se již od středověku, byť ve zjednodušených formách, objevuje také ve školní praxi, kde plní hned několik funkcí. Ten, kdo tuto činnost vykonává, by měl být ve svém oboru odborníkem a navíc být nestranný a spravedlivý, své soudy vynášet uváženě a mít pro ně potřebné podklady.

Práce má teoreticko-empirický charakter. Je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Cílem první, teoretické části, bude s využitím odborné literatury zmapovat problematiku školního hodnocení. Nejprve se zabývám obecnou charakteristikou pojmu hodnocení, následně pak s přihlédnutím k pedagogické praxi. Další oddíl je věnován funkcím, metodám a formám hodnocení, které jsou ve vyučování uplatňovány, a následně je v další kapitole charakterizována osobnost žáka v období adolescence z hlediska vývojové psychologie a jeho vztah ke školní praxi.

Druhá, empirická část této bakalářské práce, si klade za cíl z výzkumného šetření zjistit, jaké jsou aktuální postoje žáků středních odborných škol k hodnocení ve vyučování. Na základě výsledků šetření vytvořím a okomentuji grafy, které znázorňují odpovědi žáků. Díky získaným informacím poté zodpovím několik základních otázek: jako například: Který systém hodnocení žáky hodnotí jako nejspravedlivější? Vnímají jako hodnotnější známku či slovní hodnocení? Vidí rozdíl v hodnocení zkušeného a nezkušeného pedagoga? Setkali se ve škole někdy s nespravedlivým hodnocením, a jakým způsobem ho řešili?

V závěru znovu krátce shrnu význam hodnocení ve školní praxi a na základě informací získaných dotazníkovým šetřením definuji postoje žáků středních odborných škol k hodnocení ve vyučování

Cílem empirické části bylo objasnit náš výzkumný problém, tedy zjistit, jaké jsou postoje žáků středních odborných škol k hodnocení ve vyučování. Naše pracovní hypotéza, stanovená z dosud získaných informací např. při pedagogické praxi, byla taková, že žáci vnímají hodnocení rozporuplně – na jedné straně jej považují za důležitou součást školní praxe a za částečně motivační prvek, na druhé straně se někdy cítí při hodnocení být poškozeni a nemají dostatečné vysvětlení pro hodnocení, které od učitele získali.

Abychom tuto otázku mohli zodpovědět, seznámili jsme se nejdříve, jak je již výše uvedeno, s odbornou literaturou na toto téma a dále vybrali vhodnou metodu, pro získání informací – jedná se o metodu dotazníkového šetření, tedy o výzkum kvantitativní.

Dotazník byl rozdán k vypracování vzorku 100 studentů ze středních odborných škol v Českých Budějovicích ve věku 15 – 17 let. Vyplněné dotazníky jsme pečlivě prostudovali – data z nich abstrahovaná sloužila pouze jako jakýsi základní materiál, abychom mohli přistoupit k další části výzkumu – interpretaci údajů, tedy aby bylo možné získané informace dát do vztahu s dosavadním poznáním.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Cílem následující teoretické části práce bylo s využitím odborné literatury zmapovat aktuální stav problematiky školního hodnocení se zaměřením na specifika středních odborných škol.

Při tvorbě teoretické části jsme použili následující výzkumné metody: analýzu, dedukci, generalizaci a především metodu klasifikační. Významná je pro tuto práci také metoda komparace, neboť jsme pracovali s publikacemi několika autorů, a zjistili jsme, že na tutéž problematiku existují odlišné názory. Uplatnili jsme také metodu syntézy, kdy jsme se snažili z jednotlivých informací, které jsme načerpali v odborné literatuře, sestavit obecná tvrzení a vytvořit ucelený obraz námi zkoumané problematiky.

1 Hodnocení

Úvodní kapitola teoretické části této bakalářské práce se bude zabývat obecným výkladem a charakteristikou pojmu hodnocení. S tímto výrazem budeme pracovat v podstatě v průběhu celé práce i výzkumu, proto považujeme za vhodné se mu hned v úvodu věnovat podrobněji.

Všechna činnost člověka, veškeré jeho aktivity, nejsou vykonávány bez záměru, nahodile, obvykle existuje nějaký cíl, ke kterému směřují. Lze tedy konstatovat, že lidské konání má v naprosté většině případů smysl, má záměr, směřuje k jistému cíli, tzn. že k němu dochází již s určitým záměrem – ten může samozřejmě být různý: například chceme něčeho dosáhnout - pro sebe, nebo pro někoho dalšího, může se určitě jednat také o činnost, která je v zájmu většího celku. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 9)

Pokud zde hovoříme o lidském konání, je nutné zmínit, že každá taková aktivita je sestavena z několika významných etap, které se navzájem doplňují, prolínají, ale i vzájemně podmiňují. Pojdme se na ně blíže podívat a vysvětlit si je.

Podle Koláře, Šikulové (2005, s. 9) je na samém počátku jakéhokoli konání potřeba, přání či představa, poté následuje formulace cíle – stanovíme si, čeho bychom chtěli dosáhnout. Další etapou v celém procesu je uvědomění si a přijetí podmínek: vnějších i vnitřních. Výše zmínění autoři ve své publikaci připomínají, že nezbytnou

součástí každého konání je plánování činnosti, promyšlení a sestavení postupu. V samotném závěru procesu stojí etapa realizace konkrétní činnosti a po ní přichází vyhodnocení výsledku.

Z výše uvedeného je tedy zcela zřejmé, že můžeme s citovanými odborníky beze zbytku souhlasit: proces hodnocení je skutečně přirozenou součástí našeho konání, neodmyslitelnou součástí lidského života. Jistě se uvědomujeme, že ho provádí každý člověk, permanentně, a často i nevědomky.

Existují samozřejmě také explicitní odborné definice tohoto procesu, pro ilustraci některé z nich nastíníme. O složitosti problematiky svědčí to, že odborné publikace, ze kterých vycházíme, obsahují velmi rozmanitá vysvětlení pojmu hodnocení. Pro ilustraci dvě tyto definice uvádíme.

„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 neoddělitelně patří k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“ (Slavík, 1999, s. 22)

Další autoři, zabývající se touto problematikou, vysvětlují hodnocení následujícím způsobem: *„Je to takový popis vlastností, jevů, předmětů – stručně objektů hodnocení – při kterém současně s popisem reality vyjadřujeme i význam, váhu jednotlivých vlastností hodnoceného objektu, jejich vzájemné vazby a vztahy.“* (Číhalová, Mayer, 1997, s. 3)

V závěru této úvodní kapitoly týkající se problematiky hodnocení považujeme za důležité zmínit jeden velmi důležitý fakt, který uvádí Kolář, Šikulová (2005, s. 12). Pro hodnocení je tento fakt signifikantní. Zmínění autoři se domnívají, že hodnocení je za každých okolností záležitostí velmi subjektivní. Hodnotitel totiž vždy vykonává tuto činnost na základě svých vnitřních kritérií a je naprosto přirozené a legitimní, že každý člověk má tato kritéria nastavená jinak. Pokud se nad tímto tvrzením zamyslíme, jistě si uvědomíme, že nás při hodnocení ovlivňuje mnoho faktorů – jmenovat můžeme například individuální životní zkušenosti, znalosti a dovednosti, různé sociálně podmíněné faktory, ale i osobní zájmy. Toto bychom vždy měli mít ve spojitosti s hodnocením na paměti.

Tato kapitola představovala stručný úvod do problematiky hodnocení. Připomněli jsme důležitost a samozřejmost tohoto jevu v každodenním lidském životě, popsali jeho fáze a následně definovali tento proces za využití odborné literatury.

1.1 Školní hodnocení

V úvodu této kapitoly, která se bude zabývat školním hodnocením, krátce shrneme historii hodnocení a také stručně popíšeme hodnocení ve smyslu jedné z kompetencí pedagoga.

1.1.2 Historie školního hodnocení

Tato podkapitola představuje krátký exkurz do historie hodnocení. Jak jsme již uvedli v předchozí kapitole, jedná se o přirozenou součást lidského života, která je ve specifické formě také součástí školní praxe.

Hodnocení můžeme v různých formách zaznamenat již období starověku, existuje však pouze omezené množství dochovaných dokladů, takže se jedná spíše pouze o spekulace. Reálnější obrysy pak školní hodnocení získalo ve středověku, kdy je poprvé doložen konkrétní pojem, který označoval jistý způsob hodnocení. Jednalo se o pojem lokace, blíže o něm hovoří Velikanič (1973, s. 159 – 160), který jej charakterizuje jako zvláštní místa ve škole určená žákům v závislosti na jejich studijních výsledcích. V praxi to vypadalo tak, že v lavicích blíže k tabuli seděli žáci s nejlepšími výsledky, v dalších lavicích pak měli svá místa méně úspěšní studenti. Tímto způsobem hodnocení se ve třídě vytvářela jistá hierarchie úspěšnosti/neúspěšnosti, která byla zasvěceným na první pohled patrná.

Dalším ze způsobů historického hodnocení byly tzv. signy, neboli určité symboly, které žák dostal na základě svých školních úspěchů či neúspěchů. Méně úspěšní žáci museli nosit např. oslí uši a ti lepší dostali odznaky za snaživost. Tento způsob se v jisté formě dochoval dodnes – jistě si všichni vzpomeneme na obrázky či razítka, která jsme dostávali do notýsků v první třídě.

V období renesance se školství začalo výrazněji rozvíjet, proto bylo nutné vytvořit sofistikovanější a lépe specifikované hodnocení, které by lépe posloužilo potřebám tehdejšího školního systému. Od 16. století se proto objevuje známkování.

(Velikanič, 1973, s. 165) „Školní hodnocení v českých zemích našlo svou první ucelenější a stálejší podobu v jezuitských školách zejména v průběhu 17. století.“ (Ziegenspeck, 2002, s. 26) Kolář, Šikulová, (2005, s. 77) uvádí, že k významnému posunu v této oblasti došlo v tereziánském období, což je logické, neboť právě císařovna Marie Terezie a její syn Josef II. byli známí kladením důrazu na školství a dodnes se v dějepise i dalších předmětech připomíná školská reforma, kterou tito dva osvícení panovníci habsburského rodu v monarchii provedli. Výsledkem jejich snažení bylo, že v roce 1774 byl uveden do praxe Felbigerův školní řád a o rok později vyšla další příručka: Kniha metodní. V období vlády těchto dvou panovníků došlo k realizaci mnoha školských reforem, jedna z nich se například týkala toho, že byly zavedeny veřejné zkoušky a začalo se vydávat oficiální vysvědčení. V roce 1805 byl uzákoněn způsob hodnocení ve školách.

V této době se, podle přehledu Koláře a Šikulové (2005, s. 77), hodnocení zaměřovalo na čtyři zásadní oblasti: návštěva školy: byla hodnocena jako velmi pilná, pilná, nestálá a řídká, dále se hodnotily mravy, a to stupnicí velmi dobré, dobré, prostřední, školnímu řádu neodpovídající, hledělo se také na prospěch v jednotlivých předmětech: byl hodnocen jako velmi dobrý, dobrý, prostřední a slabý a poslední oblastí, která byla hodnocena, byl prospěch celkový.

Dle Ziegenspecka (2002, s. 27) získávalo v moderní společnosti, tedy v 19. a 20. století, stále větší význam známkování, opíralo se přitom o již kodifikovaný systém školního hodnocení. Jeho obraz se v průběhu let příliš nezměnil, ovšem v souvislosti s tendencemi o reformu školy a její přiblížení se žákům i reálnému životu a také se změnami ve společnosti, je toto téma znovu otevíráno: dochází k takovým situacím, kdy například na počátku 20. století bylo známkování odborníky velmi kritizováno a v konečném důsledku zcela odmítáno, neboť jej odborníci považovali za příliš subjektivní. Ale i přes tyto rozporuplné názory se hodnocení (máme na mysli hodnocení v podobě známek) stalo zlatým standardem moderního československého a později českého školství. V současné době, opět v souvislosti se změnami ve společnosti, se vedou diskuze o možnosti zavést pouze slovní hodnocení namísto známkování, ale tento koncept i přes svá nesporná pozitiva není pro český školský systém bezesbýtku přijatelný. Nyní proto probíhají různé pilotní projekty, které ověřují životaschopnost odlišných druhů hodnocení, než je známkování.

1.1.3 Hodnocení jako klíčová kompetence pedagoga

V této kapitole se budeme stručně věnovat osobnosti pedagoga a jeho postavení ve společnosti a následně se budeme zabývat hodnocením ve smyslu jedné z důležitých kompetencí pedagoga.

Každý, kdo prošel vzdělávacím systémem, bude jistě souhlasit s tvrzením, že pedagog či vychovatel je kromě rodiny a přátel důležitou osobou a s žákem či studentem tráví mnoho času. Může ho tedy výrazně ovlivnit – pozitivním, ale i negativním způsobem. Tento typ povolání, který v mnoha kulturách a společnostech hraničí až posláním, je velmi náročný a svým způsobem i společensky závazný. Je proto velmi alarmující, že v současné době prestiž pedagogického povolání výrazně klesá. Toto však není předmětem naší práce.

Zřejmě nikoho nepřekvapí, že se v odborné literatuře můžeme dočíst o tom, že požadavky na vlastnosti pedagogů či vychovatelů jsou předmětem diskuse již mnoho let. „*Učitelé patří k významným osobám v životě a vývoji dětí a mladistvých. Učitel může působit silně, příznivě, nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především celou svou komunikací a interakcí, vztahem k žákům, svou osobností.*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 264). Vališová a Štětovská (2001, s. 93) se domnívají, že představa „ideálního učitele“ je spojena s mýty, které ale přeceňují leckdy omezené možnosti pedagogů v působení na děti či mládež. Autorky dále soudí, že tyto příliš nadsazené požadavky mohou vést až k frustraci pedagoga a později i celé společnosti, pokud se stanovené cíle nesplní.

A co vlastně dělá „dobrého“ pedagoga? Na tuto ne zcela jednoznačnou otázku existuje mnoho názorů. Kalhous, Obst (2004, s. 403) uvádí, že se jedná o tzv. kompetence učitele. Bádání v této oblasti je velmi rozvinuté, věnují se mu např. Kyriacou (1996), Průcha (1997, 2002) nebo Spilková (1996), na které na tomto místě odkazujeme, neboť v jejich příspěvcích můžeme nalézt mnoho zajímavých a erudovaných názorů na tuto velmi důležitou problematiku.

V předchozím odstavci jsme hovořili o kompetencích pedagoga. Jedna z nich je skutečně významná pro téma této bakalářské práce – jedná se totiž právě o kompetenci k hodnocení žáků. Školním hodnocením se přirozeně zabývá ve svých publikacích mnoho odborníků na pedagogiku, a ve specializované literatuře je proto možné nalézt různé definice tohoto pojmu.

Kyriacou uvádí (1996), že jde o nepostradatelný, ale zároveň velmi komplikovaný proces školní praxe, který je ovlivněn mnoha různými faktory. Přesto má ve vzdělávání nezastupitelnou úlohu a je třeba k němu přistupovat s velkou zodpovědností - zejména proto, že má v procesu výuky silně motivační hodnotu

„Hodnocení žáků je součástí vyučování. Citlivě se dotýká vztahu mezi učiteli, žáky a čivem. I když má učitel při své práci ve vyučování větší volnost než dřív, stále musí dodržovat normy a pravidla. Tato pravidla vycházejí ze Zákona č.561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon, vyhláška č. 454/2006 upravující vyhlášku č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – RVP ZV).“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: Novela vyhlášky č. 48/2005 Sb. [online]. Praha: [vid. 2016-04-06] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>)

Slavík (1999) například chápe školní hodnocení jako všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní nějakým způsobem vypovídají. *„Za školní hodnocení budeme považovat všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají. Jinými slovy, bude nás zajímat srovnávání a rozlišování mezi „lepším a horším“ ve školní výuce a ve všem dění, jež se jí víceméně bezprostředně týká (např. v rodinách žáků).“ (Slavík J., 1999, s. 23)*

Kalhous, Obst (2002, s. 404) rozumějí v užším smyslu pedagogickým hodnocením evaluaci, systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žáky nebo skupinou žáků.

Pojem hodnocení je samozřejmě vysvětlen také v Pedagogickém slovníku, ten u pojmu hodnocení odkazuje na slovní spojení „pedagogická evaluace“. *„Ve vědecké terminologii má obecný význam hodnocení. V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávacího systému, pro strategie plánování jeho rozvoje, priorit aj. Je samostatnou vědní disciplínou, opírá se o rozsáhlou a propracovanou teoretickou a metodologickou základnu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 73)*

Hodnocení jako pojem související se školním prostředím vysvětlují také autorky Blažková, Matoušková, Vaňurová a to takto: „*Hodnocením rozumíme každé mínění učitele o žákovi, jeho vědomostech, chování, dovednostech, vlastnostech (pochvala, pokárání, souhlas, nesouhlas apod.). Toto mínění může být verbální či neverbální.*“ (Blažková, Matoušková, Vaňurová, 1987, s. 42)

S jinou charakteristikou přichází Nelešovská, Spáčilová (2001, s. 12). „*Hodnocení v rámci vyučování chápeme jako proces neustálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostí, dovedností, projevů a výkonů, ale i schopností a předpokladů, zájmů, motivů a dalších vlastností osobnosti. V rámci hodnocení posuzujeme výsledky učebních činností i všechny další projevy mající význam pro výchovně vzdělávací proces. Sledujeme úroveň dosaženého stupně rozvoje osobnosti žáků vzhledem ke stanoveným výukovým cílům.*“

Skalková (1971, s. 95) uvádí: *Hodnocení lze chápat jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáka při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného či nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj.*“

M. Pasch a kol. (1998, s. 102) označuje hodnocení jako systematický proces směřující k určení kvalit a výkonů, jež vykazuje žák nebo skupina žáků. Hodnocení je podle tohoto autora činnost předem připravená a zároveň vždy organizovaná a charakteristické je pro ni to, že k ní dochází opakovaně. Konečně výsledky hodnotícího procesu jsou následně podrobovány opravám a revizím.

Kolář, Šikulová (2005, s. 7) doplňují, že hodnocení může být ve školní praxi velmi přínosné: v optimálním případě totiž přináší do vyučování pocit uspokojení, dobrou náladu, i legraci a radost nebo příjemné myšlenky, na které žáci rádi vzpomínají. Na druhou stranu ovšem varují, že hodnocení může způsobit nepříjemné situace, které žáka vedou k nesnášenlivosti učení, strachu, nepřátelství, stresovým situacím a v konečném důsledku snížit sebevědomí žáka.

Jak je z výše uvedených citací odborníků zřejmé, hodnocení je nahlíženo jako velmi složitý proces zasahující všechny účastníky vyučovacího procesu: ten může být z

jedné strany kladný a žáka díky tomu pozitivně ovlivnit, ale také může nastat opačná situace: hodnocení může zapůsobit negativně a žáka přivést do stresových situací.

V souvislosti s tématem školního hodnocení se setkáváme také s pojmem klasifikace a někdy jsou tyto výrazy zaměňovány, což je chyba. Pro informaci uvádíme také jednu definici klasifikace, ze které bude zřejmý onen rozdíl, na který v předchozích řádcích upozorňujeme. „*Klasifikace je výsledek hodnocení žáka podle kritérií a formami, které předepisuje klasifikační řád.*“ (Blažková, Matoušková, Vaňurová, 1987, s. 42)

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že je možné použít termín hodnocení ve spojení s každou činností, jejímž účelem je posouzení výkonů žáků. V praxi to znamená, že si každá škola sama stanoví jisté výukové cíle, jejichž úkolem je být nápomocné rozvoji vědomostí, dovedností, a postojů žáků. Hodnocení potom funguje jako reprezentace těch technik, které slouží ke sledování prospěchu žáků v podobě konkrétních výsledků učební činnosti.

Další důležitou otázkou, kterou si v souvislosti s hodnocením musíme položit, je ta, která se týká účinnosti školního hodnocení. Má-li splňovat svůj účel, musí být dodržena jistá pravidla.

Hovoří o nich například Schimunek (1994, s. 30-34). Uvádí, že hodnocení, má-li být efektivní, by mělo následovat bezprostředně po výkonu a mělo by se zaměřit pouze aktuální situaci. „*Výchovná účinnost hodnocení dosahovaných výkonů s narůstajícím časem klesá.*“ (Schimunek, 1994, s. 32) Dále by pedagog měl svá hodnocení formulovat zajímavě, projevovat se v celém tomto procesu kreativně, neboť jediné tak bude hodnocení pro žáka atraktivní a zaujme jej. Hodnocení by také vždy mělo podporovat vývoj žáka a podněcovat jeho aktivitu s přihlédnutím k individuálním rysům jeho osobnosti.

A jaký je smysl hodnocení? Následující řádky jsou pouze stručnou sumarizací, podrobněji se tomuto tématu budeme věnovat v další podkapitole. Slavík (1999) se domnívá, že z pohledu žáka by jej mělo informovat o tom, do jaké míry se mu dařilo – například zvládnout zadaný úkol, probírané učivo nebo práci, kterou stanovil pedagog, popř. jak učitel hodnotí například jeho chování. Obsahem „správného“ hodnocení by mělo být zcela určitě být i doporučení, jak postupovat dále. V čem by se žák měl zlepšit, na jakou oblast se zaměřit atd., popř. jak odstranit či zmírnit zjištěné nedostatky a

v neposlední řadě má hodnocení žáka povzbudit, motivovat a podnítit ho k další práci. Učitel by měl v hodnocení nepochybně projevit „pedagogický optimismus“, tím je myšlena jakási důvěra v sílu a schopnosti žáka.

Hodnocení žáků má samozřejmě velmi významnou roli také pro učitele. Můžeme ho chápat jako zpětnou vazbu – poskytuje pedagogovi informace o metodách a postupech, které používá a on si může ověřit, zda jsou úspěšné, přijímané atd. Výborně a srozumitelně toto vysvětlily Blažková, Matoušková, Vaňurová (1987, s. 43) „*Aby hodnocení a klasifikace plnily své úkoly, musí být pro žáky přesvědčivé. Žák by měl pociťovat spravedlivost hodnocení, měl by znát své nedostatky a přednosti a vědět, jakými prostředky může zlepšit svůj prospěch. Při hodnocení a klasifikaci musí být učitel nezávislý, neovlivnitelný. Tím větší je jeho odpovědnost při dodržování kritérií klasifikačního řádu a velmi dobré znalosti všech žáků třídy.*“

1.2 Funkce školního hodnocení

V této kapitole se budeme věnovat funkcím školního hodnocení. Touto problematikou se zabývá mnoho odborníků, kteří vytváří různé klasifikace akcentující odlišné funkce.

Jak již z předchozí kapitoly víme, hodnocení je legitimní součástí systému, také jsme uvedli, že může působit – pozitivně či negativně - na kvalitu výuky a ovlivňovat klima, které ve třídě panuje. Slavík (1999, s. 15) toto ilustruje zajímavým příkladem. Říká, že v ideálním světě, kde by všichni byli spokojeni, by pedagog všechny hodnotil nejvyšším stupněm, tedy jedničkou. Podle jeho názoru by však tento typ hodnocení byl uspokojivý pouze nějaký čas, protože bez motivace k získání lepší známky by mnoho žáků ustrnulo na místě, nerozvíjeli by své schopnosti a nezískali nové vědomosti. „*Školní hodnocení má nezanedbatelný vliv na to, do jaké míry bude výuka žákovi prospěšná a do jaké míry bude pro něj (i pro jeho učitele) příjemná. Aby výuka byla pro žáka prospěšná, musí hodnocení co nejlépe podporovat procesy žákova učení. Aby byla výuka pro žáka příjemná, musí školní hodnocení přispívat k dobrému pracovnímu klimatu školy a třídy, v nichž děti školou povinné tráví valnou část svého času. Dohromady to znamená, že kvalita školního hodnocení spolurozhoduje o celkové kvalitě školní práce.*“ (Slavík, 1999, s. 15)

Také odborná literatura se funkcí hodnocení zabývá a v současné době existuje několik klasifikací funkcí hodnocení. Pojd'me si některé přiblížit.

Vališová, Kasíková a kolektiv (2007, s. 244) uvádí jako první funkci informativní. Ta se dá charakterizovat tak, že hodnocení informuje o dosažených výsledcích. Dále výše uvedené autorky pojmenovávají funkci kontrolní, která přináší informaci o tom, zda a také jakým způsobem byl splněn cíl vyučování. Formulována je také funkce diagnostická poskytující informace o učebním stylu žáka, i o příčinách neúspěchu. Funkce formativní je podle jejich tvrzení specifická, neboť hodnocení v tomto případě není jen nositelem informace, ale také stimulem rozvoje osobnosti žáka.

S jinou klasifikací přichází Slavík (1999, s. 46), který uvádí jako základní obecné funkce následující. Na prvním místě dle jeho názoru stojí funkce orientační, dále je funkce didaktická, funkce oficiální, funkce motivační, funkce poznávací, funkce konativní.

Svůj pohled na tuto problematiku přináší také Kiriadou (2012, s. 123). Hodnocení podle něj funguje jako zpětná vazba a slouží ke zhodnocení, zda se ve vyučování podařilo dosáhnout výsledků, které jsme si stanovili a zároveň odhalí problémy či nedorozumění, jenž jsou třeba v budoucnosti odstranit. Hodnocení přináší žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku a oni tak díky hodnocení mohou srovnat svůj výkon se stanoveným standardem. Hodnocení má žáky motivovat, může zapůsobit na motivaci vnější i vnitřní. Zejména pozitivní hodnocení je pro žáka velkým hnacím motorem. Také slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka. Pravidelně vypracovaná objektivní hodnocení žáka jsou pro vyučovací proces velkým přínosem. Slouží ke srovnávání, znázornění vývoje, jsou dobrou pomůckou pro komunikaci s rodiči. Pedagog je může použít také pro plánování aktivit pro žáka. Dále hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu žáka a může fungovat jako oficiální výstup ve školním procesu – v podobě vysvědčení atd. Dalším pozitivem je podle autora i to, že umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení - díky tomu, že má pedagog v rukách dlouhodobé hodnocení, je pro něj snazší rozhodnout o dalším výukovém plánu, zda je možné přikročit k nové látce, nebo je vhodné ještě zařadit opakování atd.

Nelešovská, Spáčilová (2001, s. 14) přichází s následující klasifikací: hovoří o funkci sebehodnotící, výchovné a motivační.

Napříč odbornou literaturou existují také ještě další funkce: například diagnostická je vysvětlována tak, že vhodně zvolenými způsoby učitel odborného výcviku či učitel odborných předmětů může poznat schopnosti a vlastnosti žáka. Funkce výchovná spočívá ve faktu, že pokud učitel žáka spravedlivě ohodnotí, pěstuje v něm vytrvalost, píli a některé jiné pozitivní vlastnosti. Funkce regulační vychází z toho, že podle výsledků žáka má učitel upravovat svoje další výchovné a pedagogické působení. Funkce motivační vyplývá z toho, že vhodně zvoleným způsobem hodnocení je žák pobízen k dosahování dobrých výsledků. Funkce kontrolní vychází z faktu, že se hodnocením zjišťuje, jakých výsledků dosahuje žák ve vyučování.

1.3 Zásady hodnocení průběhu a výsledku vzdělávání

Tato kapitola se bude zabývat zásadami hodnocení. Jak již z předchozích kapitol vyplynulo, hodnocení je velmi často diskutovaným termínem v oblasti pedagogiky a didaktiky. Je zcela zřejmé, že se jedná o složitý proces, a je tedy legitimní, aby měl pevně daná pravidla, která budou hodnotitelé i ti, jež jsou hodnoceni, bez výhrad respektovat. Jedině tak může systém fungovat a být prospěšný celku.

A jakých oblastí se pravidla hodnocení dotýkají? Jedná se například o to, jak hodnocení probíhá na škole, které osoby se na něm podílí, co všechno je v hodnocení zahrnuto a další. Odborníci proto formulovali několik zásad hodnocení

Kiriadou (1999) uvádí, že pedagog by měl vždy hodnotit to, co je ve vyučovacím procesu prioritou. V souladu s aktuálními trendy v pedagogice je doporučováno, aby se pedagog nesoustředil pouze na vědomosti a dovednosti, které žák ve škole získal, ale hodnocení by mělo být zaměřené především na schopnost žáka samostatně pracovat, na to, zda umí poznávat a tvořit. Ještě v nedávných dobách používané hodnocení „vědomostní“ stránky vzdělávání je v současnosti považováno za přežitek a označováno jako nevhodné. Hodnocení by mělo být především pozitivní, mělo by žákům pomáhat překonávat jejich případné nedostatky a povzbudit je. To vše klade samozřejmě požadavky na učitele - pedagog by měl mít „lidský“ přístup – hodnotit taktně, rozvázným citlivým způsobem s ohledem na charakter a povahu jedince. Hodnocení by mělo být objektivní, spravedlivé a nestranné. Nikdy by se v něm neměly promítnout osobní vztahy - sympatie či antipatie k žákům nebo k jejich rodičům. Je nutné, aby učitel měl na zřeteli zdravotní a psychický stav žáka, zohlednit např. různé dysfunkce a

poruchy učení, které se v poslední době objevují čím dál častěji a někteří pedagogové ještě s tímto novým poznatkem neumí pracovat. Také je velmi žádoucí kooperace mezi pedagogy jednoho dítěte, pro úspěch je vhodné, aby se učitelé o závažnějším hodnocení jednotlivých žáků vzájemně informovali.

1.4 Typy hodnocení v České republice

Pedagogové hodnotí z různých důvodů, proto je zcela legitimní, aby existovalo několik typů hodnocení. „*Každý z vymezených a pojmenovaných typů hodnocení má ve škole svůj jedinečný smysl a vyžaduje zvláštní způsob práce i osobitou pozornost.*“ (Slavík, 1999, str. 33)

Pojďme se na jejich dělení a charakteristiku blíže podívat. Pro ilustraci, jak široká je tato oblast, přinášíme podrobný přehled typů hodnocení uvedený v publikaci autorů Kalhous, Obst (2002, s. 405).

Autoři hovoří o diagnostickém hodnocení, které se zaměřuje speciálně na odhalení učebních obtíží žáků a zjištění zvláštních vzdělávacích potřeb. Dále existuje interní (vnitřní) hodnocení, které je prováděno učiteli a hodnocení externí (vnější) – to bývá navrhováno a většinou prováděno osobami mimo školu. Charakterizují také neformální hodnocení: uvádějí, že se jedná o pozorování výkonů během běžné práce ve třídě. Na druhé straně formální hodnocení je podle nich specifické tím, že žáci jsou na něj předem upozorněni a mohou se proto připravit. V jejich publikaci je definováno i průběžné hodnocení – uvádí, že je pro školní praxi přínosné, neboť díky němu učitel získá představu o úrovni žáka v průběhu delšího časového období. Hovoří se také o závěrečném hodnocení, které je obvykle provedeno na konci výuky předmětu nebo v závěru uceleného pracovního bloku nebo dlouhodobého programu. Při objektivním hodnocení se používají metody omezující nebo zcela vylučující vliv osobnosti učitele. Hodnocení průběhu autoři chápou jako hodnocení právě probíhající činnosti, např. v dílnách, přednes básně apod., hodnocení výsledku je oproti tomu založeno na výsledku práce, např. písemka, projekt, kresba, výrobek.

1.4.1 Formativní a sumativní hodnocení

V této podkapitole se budeme podrobněji zabývat dvěma typy hodnocení – hodnocením formativním, tedy průběžným, a hodnocením sumativním, neboli závěrečným. Jedná se o velmi důležité a hojně diskutované termíny, proto považujeme za vhodné zabývat se jimi v této práci podrobněji.

Slavík (1999, s. 37) uvádí, že oba tyto druhy hodnocení se od sebe odlišují a to ve dvou zásadních věcech – v jaké fázi o žácích vypovídají a jaké důsledky z nich nakonec vyplývají. Je také možné říci, že formativní hodnocení slouží primárně žákovi, sumativní pak třetím osobám, je to například informace pro rodiče nebo slouží jako kritérium pro přijímací řízení na střední školu. Formativní hodnocení samozřejmě poskytuje informace i žákovi, ale až v té fázi výuky, kdy už výsledky nemůže nijak ovlivnit. Nelze striktně říct, že by se ve školní praxi měl používat jeden, nebo druhý typ hodnocení, vždy se budou vyskytovat oba. Níže se budeme zabývat jejich charakteristikou.

Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 244) uvádí, že cílem formativního hodnocení je to, aby žáci měli dostatečný čas na osvojení probírané látky a aby získali čas pro další studium. Pedagog by tedy měl mít ve svém repertoáru co nejširší a pestré formy zkoušení, na jehož základě pak probíhá sumativní hodnocení. Může například zadávat úkoly, individuální i skupinové, celoroční úkoly, patří sem krátké rychlé přezkoušení, ale také písemné testy a samostatná kreativní práce například s vlastními pomůckami, kde se mohou žáci tvořivě projevit. Všechny tyto úkoly mají jasný cíl – jde o smysluplnou činnost žáka podporující porozumění i osvojení probírané látky. V ideálním případě by si žák měl učební látku oblíbit a zabývat se jí. Ve výuce totiž nejde o krátkodobé memorování, ale spíše o dlouhodobé porozumění. Smyslem tohoto typu hodnocení je, aby pedagog žákům průběžně poskytoval konkrétní smysluplné informace o pokrocích, kterých v učení dosáhli. Na závěr je nutné říct, že snahou pedagoga by zcela určitě nemělo být striktní určení toho, kdo umí věc nejlépe a kdo nejhůře, ale v ideálním případě by učitel měl najít takový přístup, jehož výsledkem by byla situace, ve které by učivo všichni žáci dobře zvládli v rámci jejich možností.

K formativnímu hodnocení se vyjadřuje i několik dalších odborníků. Například Slavík (1999, s. 40) zdůrazňuje, že by formativní hodnocení mělo být hodnocením pro výchovu nejvíce příznačným, jelikož prvotní je změna žáka a až poté přichází změna žákova výkonu. *„Výsledky jsou tedy ovlivňovány pomalejší, náročnější, ale*

pedagogicky hodnotnou cestou.“ (Slavík, 1999, s. 40). Pasch (1998, s. 104) připomíná velmi důležitou věc týkající se formativního hodnocení – a to, že cílem je přinést informaci ve chvíli, kdy ještě existuje šance na zlepšení či nápravu. Díky tomu může pedagog dělat rozhodnutí o dalším postupu.

Obecně je možné konstatovat, že myšlenka formativního hodnocení je všeobecně přijímána, nelze jí upřít logiku ani mnohá pozitiva, přesto však naráží ve školní praxi na mnohé překážky. Slavík (1999, s. 41) vysvětluje, že mezi problémy, které brání většímu rozšíření formativního hodnocení, patří logicky například to, že výsledky sumativních testů jsou snáze prokazatelné než účinky formativního působení na žáka. Výsledky formativního hodnocení jsou oproti tomu „viditelné“ až po dlouhodobějším působení a většinou pouze nepřímo.

Jako vhodná přechodná fáze se dle názoru Slavíka (1999, s. 42) tedy logicky jeví propojovat oba přístupy: sumativní i formativní hodnocení. Doporučuje se, pokud je vhodná příležitost, využívat sumativních výsledků k formativním účelům. V praxi to například vypadá tak, že pedagog známku z didaktického testu slovně okomentuje a žák tím získá nejen jasné sdělení v podobě známky, která má také svou vypovídací hodnotu, ale navíc také získá podrobnou informaci o svém výkonu. Dále by toto doplňující slovní hodnocení mělo obsahovat i jasně formulované výzvy a doporučení, co by měl žák udělat pro to, aby jeho výsledky byly lepší, respektive, aby se dále učil. Žák díky tomu získává zpětnou vazbu, do jaké míry se v uchopení učiva posunul.

Druhým typem hodnocení je sumativní hodnocení, tedy hodnocení závěrečné. Dle Vališové, Kasíkové a kol. (2007, s. 244) je chápáno jako poměrný součet všech aktivit žáka v průběhu pololetí, a projevív se známkou na vysvědčení. Žák by však měl přesně vědět, co výsledná známka znamená. Rozhodně se nejedná o pouhý strohý průměr všech získaných známek v průběhu předchozích měsíců, ale opět jde především o splnění konkrétních, předem známých, dlouhodobých cílů. Pedagog tedy hodnotí, jak se žákovi podařilo splnit cíle vyučování v určitém předmětu na konci daného období. Podle Kiriadou (2012, s. 123) bývá sumativní hodnocení označováno jako shrnující či finální: jeho úkolem je především to, aby v něm byla obsažena konečná dosažená úroveň žakových vědomostí, poznatků, dovedností, výkonů. Logicky se toto shrnutí provádí vždy na konci delšího časového období. Příkladem sumativního hodnocení může být pololetní či závěrečné vysvědčení, čtvrtletní i pololetní práce.

Jako sumativní je označováno i hodnocení, které má za úkol zařadit žáka dle dosažené úspěšnosti, tudíž dle kvality výsledného výkonu. V tomto případě žáky posuzují „vnější hodnotitelé“, tedy osoby, které se nepodílely na výuce hodnocených žáků. Jako příklad můžeme uvést přijímací zkoušky na střední či vysokou školu. Faktem zůstává, že sumativní hodnocení je velmi významné i z hlediska formálního, může mít pro žáka velký dopad, je tedy na hodnotiteli, aby žáky prostřednictvím formativního hodnocení vedl k jeho porozumění. (Slavík, 1999, str. 37 – 38).

1.5 Současný stav hodnocení v České republice

V této kapitole se budeme věnovat tomu, jak vypadá aktuální situace v oblasti hodnocení. Zmíníme také určité inovační snahy, které se v současnosti objevují.

Dynamické změny, které ve společnosti probíhají, se samozřejmě zcela přirozeně odrážejí také ve školní praxi. Již v minulosti, a stejně tak i v současné době, se proto objevují více či méně zdařilé pokusy modifikovat vyučovací proces a tím i hodnocení, které je jeho součástí. Inovační snahy se v poslední době zaměřují zejména na změnu vnitřního klimatu školy a kladou velký důraz především na nutnost humanizace školy. Skalková (1999) uvádí, že tyto „novátorské“ proudy hledají nové vztahy mezi učitelem a žákem a výrazně akcentují význam porozumění osobnosti dítěte. Také si přejí školu, která bude zbavená stresových situací. Na změnu přístupu k hodnocení žáků upozorňuje například i Bílá kniha: současná didaktika klade důraz na celkové pozitivní ladění hodnocení. *„Hodnocení by mělo zásadně vycházet z jasně zadaných úkolů či oblastí vzdělávání a z předem známých pravidel a kritérií. Musí být především zaměřeno na odhalování toho, co žák zná, ne na chybu a neznalost.“* (Bílá kniha, s. 49).

Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 247) v souvislosti se změnami zmiňují zejména tyto tři základní body: tendence ke komplexnímu hodnocení žáka, tendence vtahovat žáka do procesu hodnocení, tendence ke zrušení kvalifikace nebo aspoň zrovnoprávnění klasifikace a slovního hodnocení.

Velmi pozitivním zjištěním je v dnešní době ten fakt, že současná didaktika při hodnocení žáka aktivně využívá další vědní obory a přednostně pracuje s poznatky, které přináší vývojová a pedagogická psychologie. V praxi to znamená, že se současní pedagogové snaží o celkové poznání a hodnocení žáka jako osobnosti a respektují

specifickou úroveň jeho poznávacích procesů, přihlíží k jeho charakterovému typu, akceptují úroveň potřeb a zájmů žáka, ale i podmínky k učení a další.

A jaká je budoucnost hodnocení v České republice? Podle Vališové, Kasíkové a kol. (2007, s. 248) v současné době čekají na pedagogy následující důležité úkoly: učitel by měl usilovat o všestranné poznávání žáka, vyhledávat a akcentovat pozitivní rysy žákovy osobnosti, dále je rozvíjet a prohlubovat a na jejich základě vytvářet podmínky pro seberealizaci dítěte a přispívat k vytváření předpokladů úspěšného člověka.

Diskurz současné společnosti je aktuálně otevřený také „alternativnějším“ trendům, proto se v posledních letech často vedou diskuze o tom, zda je vhodnější slovní hodnocení či známkování. „*V nedávné minulosti, ale i v současné době planuly v souvislosti se školním hodnocením vášně ve sporu o kvalitu a podobu školního hodnocení. Šlo o spor tzv. kvantitativního hodnocení – v našich podmínkách v podstatě tradiční (od zavedení v jezuitských školách) klasifikace – a tzv. slovního hodnocení. Podle našeho názoru je ale tento problém problémem zástupným. Podstata není v tom, jakou formou se bude školní hodnocení realizovat, ale v tom, jakým způsobem bude toto školní hodnocení (především procesy hodnocení žáků) plnit základní funkce, jak bude hodnocení ve vyučování přispívat k rozvíjení osobností všech žáků, že hodnocení nebude žáky poškozovat (v nejrůznějších smyslech), ale bude jim v podstatě pomáhat, jako pomáhají v jejich rozvoji i jiné prvky v procesu vyučování. To je základní problém, o jehož řešení bychom se chtěli pokusit.*“ (Kolář Z., Vališová A., 2009, s. 177)

Oba přístupy mají své podporovatele i odpůrce. Stanoviska, která se v diskusích na toto téma objevují, shrnuje například také Spilková (1997):

Tradičnímu hodnocení (známkování) se vytýká, že je zaměřené na srovnávání žáků mezi sebou. Z hlediska předmětu hodnocení jde převážně o posouzení znalostí, vědomostí. Tradiční hodnocení konstatuje, nevysvětluje, příčiny neúspěchu, nehledá, nenabízí prostředky k řešení problémů, je založeno na vyhledávání chyb, které považuje za patologický jev, a na jejich trestání.

Slovní hodnocení je naproti tomu považováno za kvalitativní, formativní, diagnostické a intervenující, s důrazem na funkci informační a diagnostickou. Toto hodnocení by mělo být prováděno na základě individuální vztahové normy, aktuální výkon žáka je porovnáván s jeho výkonem předešlým a to umožňuje postihnout vývoj.

Je nutné podotknout, že z výše uvedeného by mohlo vyplynout, že pozitivní přínos slovního hodnocení výrazně převažuje, ve skutečnosti to ale není tak jednoznačné. Jak jsme již uvedli v předchozí samostatné kapitole, školní výuka je velmi propracovaný systém, který má více funkcí, a některé z nich slovní hodnocení, i přes svou nespornou kvalitu a přínos, nemůže naplnit. Z jakého důvodu? I v dnešní době je totiž například nutné produkovat formativní, souhrnné hodnocení konkrétní známkou, ať už pro potřeby maturity, závěrečných či ročníkových zkoušek či pro přijímací řízení na střední či vysokou školu. Dalším negativem slovního hodnocení je ten fakt, že pro kvalitní, objektivní a vypovídající slovní hodnocení je nutné, aby učitel hodnocené žáky velmi dobře znal a pečlivě je pozoroval. To je možné aplikovat například na prvním stupni základních škol, kdy učitel stráví v jedné třídě poměrně dlouhou dobu a dokáže si tak o výsledcích žáků vytvořit odpovídající obrázek. Na druhém stupni, kdy se učitelé ve třídách střídají podle jednotlivých předmětů, by slovní hodnocení částečně ztratilo svou objektivitu a tím i vypovídací hodnotu.

Možným a zřejmě velmi kladně přijímaným řešením, a to zejména na prvním stupni škol, by byla varianta, kdy by obě hodnocení existovala paralelně vedle sebe a vzájemně se doplňovala. Otázkou je, zda by to bylo únosné z hlediska administrativní zátěže kladené na učitele. Na některých školách tento způsob jako pilotní projekt již praktikují a jistě bude zajímavé vyčkat na konečné vyhodnocení.

Ať už se ale nakonec pedagog či vedení školy rozhodnou přiklonit ke známkám nebo slovnímu hodnocení, jedna věc by se dle našeho názoru měnit neměla - bez ohledu na aktuální situaci či různé trendy v didaktice. Učitel by v souladu se svým pedagogickým posláním měl každého žáka za všech okolností utvrzovat v tom, že pokud při výuce vyvine dostatečné úsilí a zapojí všechny své schopnosti, může být ve studiu úspěšný. To ovšem platí pouze za předpokladu, že jsou stanoveny realistické cíle, jinými slovy - každý žák má nárok na svůj úspěch - a to na ten, který je v rámci jeho možností. Tento přístup může být pro žáka velmi motivující a tím pádem prospěšný, ale klade velké nároky na pedagoga a jeho práci s třídním kolektivem, který je tímto vnitřně diferenciován. Navíc vyžaduje i velmi úzkou a aktivní spolupráci s rodiči. Jakousi odměnou by pak měl být vlastně „ideální stav“, tedy takový, kdy každý žák pracuje na úrovni svého osobního maxima a prožívá při tom pod správným pedagogickým vedením svůj osobní úspěch.

Tuto kapitolu zakončíme velmi pozitivní a podle našeho názoru pravdivou citací. „Proč je třeba, aby každý pracoval na úrovni svojí jedničky, proč mají žáci prožívat ve škole úspěch? Úspěch vede k opakování činnosti, k motivaci pro danou činnost.“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 250)

2 Metody školního hodnocení

Jak jsme uvedli již v úvodu této práce, hodnocení je součástí každé lidské činnosti. V jejím závěru obvykle očekáváme nějakou zpětnou vazbu, nejčastěji v podobě hodnocení. A nejinak je tomu ve školní praxi. V předchozí kapitole jsme připomněli, že učitel během školního roku žákům poskytuje průběžné a v závěru pak souhrnné hodnocení, jejich formu a účel jsme popsali výše. Pro žáky je hodnocení velmi cenné, neboť se díky této zpětné vazbě dozví, zda učivo, úkol apod. zvládlo, popř. v jaké oblasti mají nedostatky. Součástí motivujícího hodnocení by samozřejmě mělo být také doporučení, jak je možné chyby odstranit a zlepšit se.

Nelešovská, Spáčilová (2001, s. 7) uvádí, že pedagog má pro hodnocení různé metody. Ty slouží jako prostředek, díky kterému může učitel sledovat žákovy výkony a získat velmi důležité informace – především o tom, jakým způsobem a v jakém rozsahu žák plní výukové cíle a výsledky, které byly dříve stanoveny například ve výukovém plánu. Pedagog by zcela určitě neměl využívat pouze jednu metodu, ale je žádoucí navzájem je kombinovat. Následně může porovnat výkon žáka jako jedince s jeho postavením v rámci celku nebo srovnat jeho projev v ústní formě s tím, jak dokáže znalosti interpretovat písemné podobě. Tyto různorodé informace pak slouží učiteli, aby mohl žáka objektivně hodnotit.

V následující kapitole si stručně představíme nejrozšířenější metody. Jedná se o metodu systematického pozorování, ústní, písemné a praktické zkoušení a také domácí úkoly.

2.1 Metoda systematického pozorování

Tato metoda se ve školní praxi používá nejčastěji. Skalková (2007, s. 210) uvádí, že s ní pedagog pracuje prakticky denně a díky tomu získává poznatky, na jejichž

základě žáky může vytvořit hodnocení. Výhodou systematického pozorování je fakt, že jej může učitel provádět dlouhodobě, zpravidla několik měsíců, popř. let. Pokud o pozorování budeme hovořit jako o hodnotící metodě, je nutné, aby mělo jasně stanovený cíl a bylo analytické. Dalším pozitivem je to, že díky pozorování můžeme hodnotit a sledovat verbální i neverbální projevy, chování žáků, zájmy, vzájemné vztahy se spolužáky i dalšími pedagogy. V dlouhodobém horizontu nám tato metoda pomáhá zaznamenat a zdokumentovat ty změny, ke kterým u žáka pod vlivem výchovně vzdělávacího procesu došlo.

Využívá se například v různých prakticky zaměřených předmětech, zde totiž může pedagog sledovat, jak žák dokáže prakticky využít vědomosti, které získal v teoretických předmětech a přesvědčit se o tom, zda je následně umí použít v praxi.

Čáp, Mareš (2007, s. 31) připomínají, že existuje mnoho jevů, které lze ve vyučování pro potřeby hodnocení pozorovat a pedagog by si měl vybrat pouze několik z tohoto celku, které využije. Doporučují také další užitečnou věc – vypracovat si pozorovací arch, na nějž pedagog zaznamenává sledované jevy, které pokládá pro následnou tvorbu hodnocení za důležité. Zapomenout by pedagogové při volbě této metody neměli také na to, že ač se tak na první pohled nejeví, jde o poměrně (zejména časově) náročnou disciplínu, a proto je dobré nutné vhodné se na ni předem připravit.

2.2 Ústní, písemné a praktické zkoušení

V této podkapitole si představíme tři varianty jedné z nejrozšířenějších metod školního hodnocení.

Nejprve se budeme nejprve věnovat ústnímu zkoušení. Tato metoda hodnocení je se školní praxí neodmyslitelně spjata, zřejmě i proto, že byla velmi frekventovaná již v historii, a stejně tak je tomu i v současné době. Jedná se o velmi přínosnou metodu, a to z mnoha důvodů. Má samozřejmě i svá negativa. Oběma pólům se budeme následně podrobněji věnovat.

Podle Skalkové (2007, s. 211) ústní zkoušení představuje specifickou rozpravu: jakýsi dialog mezi pedagogem a žákem. Struktura zkoušení je v čase neměnná: učitel klade své otázky k danému tématu, žák mu odpovídá. Pro to, aby tato metoda byla úspěšná a měla relevantní vypovídací hodnotu, je nutné, aby otázky, které učitel při zkoušení klade, byly jasné, srozumitelné a jednoznačné. Z toho vyplývá důležitá

podmínka: jednou z učitelových kompetencí by měla být zvládnutá technika kladení otázek. V praxi se můžeme setkat se dvěma variantami této metody. V prvním případě učitel klade otázky směrem k celé třídě, ve druhém jsou dotazy směřovány pouze na jednoho konkrétního žáka, kterého chce pedagog aktuálně pozorovat. Metoda slouží k tomu, aby pedagog zmapoval vědomosti žáků, jejich sociální vztahy nebo výsledek kolektivní činnosti. Vhodným používáním této metody si může učitel vytvořit specifitější obraz o žákovi, než při pouhém jednorázovém zkoušení, jehož výsledek může být ovlivněn mnoha faktory, a neposkytuje tak zcela adekvátní informaci. Podle cílů, které si pedagog stanovil, můžeme ústní zkoušky rozdělit na: zkoušky orientační a zkoušky klasifikační.

Skalková (2007, s. 212) uvádí, že při orientačním zkoušení pedagog získává informace o tom, do jaké míry si žáci osvojili probírané učivo, jednou z charakteristik je pak to, že se nepoužívá známkování. Druhý typ, o kterém se v odborných publikacích hovoří, je klasifikační zkoušení. To klade na žáka vyšší nároky, musí během něj totiž ukázat, jaké jsou jeho znalosti a vědomosti, popř. jak své znalosti umí využít v praxi.

Připomeňme, že ústní zkoušení může být ovlivněno i tím, jaká atmosféra ve třídě panuje – ať už aktuálně, či dlouhodobě - a to pozitivně i negativně. Je zcela logické, že pokud je klima ve třídě nepříznivé, žáci pocítují větší stres či obavy, než za standardní situace a zkoušení pak není efektivní, nevypovídá o skutečné úrovni žakových znalostí a vědomostí. Naopak pokud je atmosféra ve třídě pozitivní a klidná, žák se pod vlivem příjemného klima uvolní a zkoušení v tomto případě může být prospěšné - žáci se ochotně zapojují do dialogu a mohou ho chápat jako prospěšnou činnost a považovat ho za přirozenou součást výuky.

Ústní zkoušení má podle Skalkové (2007, s. 213) jedno významné pozitivum. Při dialogu učitel - žák totiž dochází k osobnímu kontaktu, a učitel tak může hned s odpověďmi pracovat, opravit chybu, či pochválit správnou informaci. Velmi důležité jsou při ústním zkoušení také návodné doplňující otázky, které učitel pokládá, aby žáka vedl ke zpřesnění či doplnění jeho odpovědi. Dalším nezanedbatelným přínosem je ten fakt, že při ústním zkoušení si žák kultivuje a zdokonaluje mluvený projev, jedná se vlastně o nenásilný a přirozený nácvik této kompetence před dalšími lidmi.

Ústní zkoušení má také své záporné stránky. Nelešovská, Spáčilová (2007, s. 8) uvádí, že jednou z nich je nízká objektivita této metody. „*Učitel nehodnotí jen samotný výkon žáka, ale i celkový dojem, kterým žák působí, tj. sympatie a antipatie.*“ Za další

sporný bod můžeme označit i to, že neexistují jednotné normy pro hodnocení. Všichni jsme se jistě již v praxi setkali s tím, že různí učitelé kladli při zkoušení důraz na odlišné věci. Některý pedagog upřednostňuje to, aby žák přesně reprodukoval látku a fakta, jiný vyžaduje spíše pochopení látky a schopnost interpretace získaných znalostí. Z výše uvedeného vyplývá, se námitka autorek je relevantní, učitelé se skutečně mohou při klasifikaci výkonu jednoho žáka lišit i o několik stupňů. V závěru ještě zmíníme, že negativem ústní zkoušky je nepochybně i její časová náročnost. Zatímco pedagog zkouší jednoho žáka, musí mít zároveň připravené aktivity pro zbytek třídy, popř. při zkoušení se dalšími studenty komunikovat atd.

Další metodou zkoušení jsou písemné práce. Také tato metoda má v českém školství dlouhou historii. Velmi často se využívá také v současnosti, ať už se jedná o různé slohové práce nebo ověřování znalostí například z matematiky. V praxi jde o to, aby žák učiteli dokázal, že se získanými znalostmi dokáže úspěšně pracovat i v písemné formě. Také k této metodě se vyjadřují odborníci. Například Skalková (2007, s. 211) zcela logicky uvádí jednu přednost, a to že pedagog může díky písemné práci během poměrně krátké doby prověřit velký počet žáků. Všichni dostanou stejné otázky a stejný čas na jejich vypracování, můžeme tedy legitimně hovořit o objektivitě. Připomeňme ovšem, že u této metody je třeba respektovat individualitu žáka, zejména v posledních letech se totiž pedagogové setkávají čím dál tím častěji např. s dysgrafií, tedy poruchou psaného projevu. Pokud ji žák má diagnostikovanu, je třeba brát na toto zřetel a upravit mu podmínky pro písemné zkoušení.

K písemnému zkoušení se vyjadřují také Nelešovská, Spáčilová (2001, s. 9). Hovoří o pozitivních přínosech a i negativních stránkách této metody. Přínos spatřují v tom, že si žák při písemném zkoušení může zvolit své vlastní tempo práce, na druhou stranu zde hrozí, že když žák správně nepochopí zadání práce - kvůli tomu, že chybí osobní aktivní kontakt s učitelem, může nakonec být výsledek jeho písemného zkoušení horší a nereflektovat skutečnou úroveň jeho znalostí. Problém se dle výše uvedených autorek může objevit i v té chvíli, kdy při písemném zkoušení nejsou správně formulovány otázky, nekonkrétně či zavádějícím způsobem, či pokud na to otázku neexistuje jednoznačná odpověď. V tom případě totiž klesá objektivita hodnocení žákova výkonu. Jako nejobektivnější metodu autorky vidí didaktické testy, kterým se budeme věnovat v následující kapitole.

Krátce zmiňme ještě praktické zkoušky. „*U praktických zkoušek učitel může hodnotit jak výsledek činnosti, tak i její průběh a úroveň dovedností, a to senzomotorických či intelektuálních. To záleží na povaze zkoušené látky.*“ (Nelešovská, Spáčilová, s. 9)

V této kapitole jsme si představili metody školního hodnocení. Jak z výše uvedených informací vyplývá, neexistuje pouze jeden správný způsob, který lze doporučit všem pedagogům, pro všechny žáky ve všech předmětech a za všech okolností. Každá metoda má svá pozitiva, ale i negativní stránky. Je tedy na zvážení pedagoga, kterou z nich využije pro to, aby úspěšně splnil cíl výuky. Ideálním způsobem je kombinovat všechny výše uvedené metody.

2.3 Hodnocení složitých výkonů žáka

Vyučování je komplikovaný mnohvrstevnatý proces, na který působí mnoho faktorů. S tím souvisí i fakt, že se při výuce vyskytují momenty, kdy pedagog musí zhodnotit i takové výkony žáka, které není možné zařadit do kategorie písemná či ústní zkouška. Skalková (2007, s. 210) uvádí, že se jedná například o slohové či seminární práce, referáty, ale i výstupy z hodin výtvarné výchovy. Tyto výkony jsou charakteristické tím, že neobsahují vědomosti, jež žák získal v několika posledních hodinách, ale jsou to poznatky či postupy, které si osvojoval v delším časovém úseku v minulosti. Autorka dále uvádí, že například hodnocení výkonů v tělesné výchově či laboratorních pokusech můžeme přirovnat k hodnocení metodou praktických zkoušek.

Podle Skalkové (2007, s. 212): „*Mnohé z nich představují dovednosti, které si žáci postupně osvojují v dlouhodobém procesu vyučování. Diagnostika těchto výkonů vyžaduje uplatňovat nejen hlediska vědomostí a dovedností žáků a sledovat úroveň jejich používání. Je spojena i s osobnostními dimenzemi (kultura práce, přesnost proveden pracovních operací, odpovědnost, citové zaujetí, fantazie a tvořivost žáků.*“

2.4 Didaktické testy

Didaktické testy jsou další z možností, které může pedagog využít. Podle Vališové, Kasíkové a spol. se jedná o maximálně objektivní metodu, která přesně dokáže mapovat výsledky žáka. „*Výhodou použití didaktického testu je, že změří rychle, poměrně přesně a srovnatelně velké množství žáků. Na druhé straně, ne každý výsledek*

vyučování je měřitelný a ne každý obsah je možné zpracovat do položek testu, zejména tam, kde není možné řešení problému jednoznačně a přesně definovat.“ (Vališová, Kasíková a spol., 2007). Byčkovský (1982) uvádí tuto definici: „*Didaktický test je nástroj systematického zjišťování výsledků výuky.*“

Také další autoři se věnují definici pojmu didaktický test, obecně se ale shodují na tom, že se jedná o zkoušku orientovanou na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny lidí. Vykazuje jistou podobnost s běžnou zkouškou, ale na rozdíl ní je didaktický test navržen, ověřován, hodnocen a interpretován podle předem stanovených pravidel, která jsou závazná.

Pojmem didaktický test se zabývá například Chráska (1999). Uvádí, že didaktický test nutně nemusí vždy být proveden v písemné formě, jeho forma vyplývá z oblasti znalostí, kterou má testovat (např. jako didaktický test můžeme chápat řídičský test v autoškole, test praktických schopností na středních průmyslových školách, atd.). Zavádějící je podle něj rovněž představa, že didaktický test vždy obsahuje otázky s výběrem možných odpovědí: připomíná, že některé typy těchto testů jsou sestaveny výhradně z otázek, na které testovaná osoba sama odpovídá, tedy bez nabídnutých možností.

Didaktický standardizovaný test obvykle připravuje tým odborníků. Podle Chrásky (1999) musí splňovat jisté vlastnosti:

- validita (test měří právě jen a pouze veličinu, kterou má měřit)
- reliabilita (test je nezávislý na podmínkách „aplikace“)
- objektivita (test měří „čistý“ výkon)
- senzibilita (dostatečná rozlišovací schopnost textu)

V závěru této kapitoly, která se věnovala didaktickým testům, připomeňme, že s jejich využitím ve školní praxi je poměrně diskutabilní a bylo by vhodné toto téma dále rozpracovat, neboť se zde objevuje mnoho problémů a nedořešených otázek. V současné době se například velmi často setkáváme s tím, že testy, které se v českém školství používají, a jsou vydávány za didaktické testy, neodpovídají požadavkům kladeným na kvalitní test. Důvodem je to, že tvorba hodnotných didaktických testů, splňujících výše uvedené podmínky, klade na učitele vysoké nároky. Autor testu by měl

být dobrým odborníkem i pedagogem, dále by měl mít také určitou psychologickou kvalifikaci apod. Odborníci z této oblasti proto navrhnou, aby didaktické testy byly kombinovány s jinými prostředky, které rovněž slouží k získání informací o výsledcích vyučování.

2.5 Domácí úkoly

Tato kapitola věnuje se tématu domácích úkolů – v tomto případě jedné z pozorovacích metod – vzbuzuje mnoho otázek, které stále nejsou zodpovězeny a odborníci o nich stále diskutují. Jaká je vlastně definice domácích úkolů? Máme je chápat jako samozřejmost, věc historicky náležející ke školní praxi nebo je to spíše test? Je důvodem pro zadávání úkolů to, že pedagog chce, aby si žáci doma procvičili látku, která je právě ve škole aktuální? A jsou v současnosti úkoly stále ještě nutné nebo se již jedná o určitý přežitek z dřívějších dob? Odborníci se dále ptají, zda žáky vypracovávání domácích úkolů nezatěžuje? Je vhodné dávat žákům úkoly každý den? Tyto a další otázky často zaznívají, pokud se otevře téma domácích úkolů. I v současné době se stále jedná o nedílnou součást vyučovacího procesu, která je zajímavá tím, že vyžaduje jak zapojení žáka, tak navíc také jeho rodičů. Prostřednictvím domácích úkolů může škola posílit svůj vliv na žáky.

Kromě žáků, rodičů a pedagogů se tématu domácích úkolů věnují samozřejmě i odborníci. Maňák (2000, s.145) uvádí: „*Jedná se o prostředek aktivizace učebního procesu v době mimo vyučování, jsou to učební nebo praktické činnosti, které žáci podle daných instrukcí vykonávají (...) zpravidla doma.*“ Je také možné domácí úkoly vymezit prostřednictvím jejich funkce. „*O funkci domácích úkolů se v naší pedagogické veřejnosti vede diskuse. Někdy se tvrdí (rodiče to rádi přijímají), že by domácí úkoly neměly být vůbec zadávány, že by se žáci měli všemu naučit ve škole. Jestliže souhlasíme s Bloomovým pravidlem „90-90“, musíme dát žákům čas na zažití učiva, jeho procvičení, pěstování vytrvalosti, organizování vlastních učebních činností. K tomu jsou domácí úkoly vhodným prostředkem.*“ (Kalhous, 2001, s. 409). Kořínek uvádí, že domácí úkoly mohou být chápány jako druh samostatné práce. (Kořínek, 1984, s. 144)

Definici se věnuje i Pedagogický slovník: „*Zvláštním druhem samostatné práce žáků jsou domácí úkoly. Jsou organicky spojeny s prací ve vyučovací hodině jednak tím, že navazují na výklad a procvičování při hodině, jednak tím, že se při dalších hodinách*

kontrolují a hodnotí.“ Podle pedagogického slovníku má domácí úkol „přímý vztah k vyučování, podporuje osvojení učiva, rozšiřuje je nebo prohlubuje. Povaha, počet a rozsah domácích úkolů nejsou na našich školách předepsány.“ (Průcha, Walterová, Mareš, s. 48)

Mnoho odborníků na domácí úkoly nahlíží pozitivně. Např. Skalková (2007, s. 212) ve své publikaci upozorňuje na jejich výchovnou funkci, domnívá se, že významným přínosem je utváření pravidelných návyků, které nutí žáka organizovat si svůj vlastní čas, rozvrhnout si plnění úkolů a být zodpovědný za odvedenou práci. Velmi důležitý je i fakt, že se při samostatné práci děti naučí samostatně pracovat s odbornou i jinou literaturou a samy se tak snaží najít optimální řešení pro zadaný úkol. Z tohoto hlediska autorka rozděluje domácí úkoly na několik kategorií: zda pracují s učebnicí či jinou doporučenou literaturou, jestli jsou založeny na pozorování, experimentu nebo teorii (Skalková, 2007, s. 213). Podobná pozitiva nachází také Kořínek (1984, s.44), podle něj při plnění zadaných úkolů žák získává již od dětství určité pracovní návyky, které mu později mohou být nápomocné při plnění dalších povinností a přispět k tomu, aby uspěl v dalším životě. Na mysli má autor např. to, že žák rozvíjí svou schopnost organizace času a stanovování určité pravidelnosti při plnění úkolů: tedy systematickou a cílevědomou práci, kterou by si v ideálním případě měl osvojit každý student.

Nelze pominout také aktivizační funkci, kterou domácí úkoly bezesporu plní. Odpůrci úkolů poukazují na to, že jsou pouhým prodloužením vyučování, kdy učitel do této formy převede to, co sám ve výuce nestihl, ale s tím nelze zcela souhlasit. Čas, který žáci stráví ve škole, je limitovaný, a vše – tedy opakování, výklad nové látky, procvičení, zaměření na problémová místa - se v něm nepochybně stihnout nedá. Je tedy nutné, aby žáci určitý díl práce vykonali v domácím prostředí, mimo školu. Tím, že jsou žáci zapojeni do vyučovacího procesu i doma, jsou domácí úkoly přínosem. Také je nutné zohlednit to, že všichni žáci ve třídě nemají stejné studijní tempo a právě domácí úkoly jsou vhodným prostředkem pro to, aby například spolu s pomocí rodičů „dohnali“ své spolužáky.

„Obliba“ domácích úkolů do jisté míry záleží i na pedagogovi. Pokud bude k jejich vypracování žáky motivovat, zadávat jako domácí úkoly různé tvůrčí projekty, která budou žáky bavit, vytvářet zajímavá cvičení a další nevšední formy procvičování,

jistě pak nebudou úkoly chápány jako nudná povinnost, kterou je třeba splnit, aby nepřišel trest.

3 Formy hodnocení

Tato kapitola se bude věnovat formám hodnocení. V odborné literatuře se toto téma diskutuje velmi často, specifické je také to, že právě formy hodnocení jsou poměrně proměnlivou součástí tématu hodnocení – v čase se jejich skladba např. v závislosti na tendencích ve společnosti proměňuje, prochází vývojem: formy mají jisté směřování.

Základní premisou tohoto tématu je zřejmý fakt, že existují různé způsoby, jak pedagog může sdělit žákovi hodnocení. „*Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem hodnotícího procesu.*“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 76) Učitel může zvolit například formu verbální i neverbální, použít gesta či mimiku, popř. sdělit žákovi své hodnocení písemnou formou, přičemž neexistuje žádný návod či „tabulka“ na to, která forma hodnocení je vhodná a která méně. Pedagog má k dispozici celý rejstřík způsobů a jeho kompetencí by mělo být vybrat tu v danou chvíli nejvhodnější s ohledem na výkon, který hodnotí, na osobnost žáka či na situaci, ve které se hodnotí. Připomeňme, co o tomto tématu soudí odborníci: „*Ani jedna forma hodnocení není špatná.*“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 76)

Jak uvádí výše jmenovaní autoři, učitel by měl volit tak, aby hodnocení odpovídalo zvoleným cílům, zohledněn by měl být typ předmětu, individualita žáka, jeho věk, schopnosti a další faktory. V zásadě se ale v posledních letech diskutuje o dvou základních formách hodnocení – tradiční klasifikaci, čili hodnocení známkou a o slovním hodnocením. Nepříliš pozitivní je fakt, že v některých odborných publikacích se setkáváme s názorem, že tyto dvě možnosti hodnocení jsou proti sobě v opozici.

Klasifikace či slovní hodnocení? Tato „kontroverzní“ otázka se poprvé začala ve větším měřítku objevovat na počátku 90. let 20. století, při zrodu transformace školského systému. Je logické, že změny, které byly v době porevoluční nastaveny v pojetí výuky, se určitým způsobem odrazily také v pojetí hodnocení žáků ve vyučovacím procesu. Polistopadové období přineslo do českého školství zcela logicky také inspiraci zahraničním školstvím, se kterým se česká didaktika do té doby neměla

příliš možnost konfrontovat. Můžeme podotknout, že možná šlo v té době o lehce ukvapené závěry. Jak uvádí Skalková (1995, s. 80), mnoho odborníků se tehdy odklonilo od zavedeného způsobu hodnocení známkou, tedy klasifikace a bylo „uměle“ prosazováno slovní hodnocení. Pedagogové a psychologové hromadně poukazovali na to, že klasifikace údajně vnáší do školní praxe mnoho negativních jevů – přináší například úzkost a strach ze školy, psychické napětí, snižování výkonu, morální deformaci žáků: proto ji považovali za hlavního viníka vytváření negativních postojů ke škole i ke vzdělání. Tímto způsobem smýšleli například autoři Číhalová, Mayer (1997, s. 28-30), kteří ve své publikaci klasifikaci zcela striktně odmítají a hovoří o ní coby o velmi zastaralé a zcela nefunkční formě hodnocení. Východisko autoři logicky vidí v obratu ke slovnímu hodnocení, které má dle jejich názoru přinést pozitivní rozvoj.

Existují také ale opačné názory. S určitou „obhajobou“ klasifikace přišla například (Skalková, 1995, s. 80), která poukazuje na toto: *„Řada problémů vyplývá z toho, jak se známek ve škole používá – jsou zneužívány jako nátlak, forma zajišťování kázně a dokonce jako prostředek trestu.“* Kolář, Vališová (2009, s. 177) se vyjadřují podobně. *„Podstata není v tom, jakou formou se bude školní hodnocení realizovat, ale v tom, jakým způsobem bude toto školní hodnocení (především procesy hodnocení žáků) plnit základní funkce, jak bude hodnocení ve vyučování přispívat k rozvíjení osobností všech žáků, že hodnocení nebude žáky poškozovat (v nejrůznějších smyslech), ale bude jim v podstatě pomáhat, jako pomáhají v jejich rozvoji i jiné prvky v procesu vyučování.“*

3.1 Slovní hodnocení

V této kapitole se budeme podrobněji zabývat jednou z forem hodnocení - slovním hodnocením. Jedná se o velmi diskutovanou formu, která má ambice překonat problémy klasického známkování. Jednoznačnou výhodou slovního hodnocení je fakt, že na rozdíl od známek umožňuje kompletní posouzení celé osobnosti. *„Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy.“* (Kolář, Šikulová, 2005).

Slavík (1999, s. 129 - 130) upozorňuje na mylný dojem veřejnosti, že slovní hodnocení je určitou opozicí ke klasickému známkování a že je nutné jeden ze způsobů

hodnocení zvolit a druhý zahrnout. Tento přístup se objevoval na počátku 90. let 20. století, ale v současnosti je již zcela určitě překonaný.

Pro slovní hodnocení je výše zmíněného autora charakteristické to, že k vyjádření hodnocení využívá pouze slova: z toho ale vyplývá zásadní požadavek – hodnocení musí být dostatečně informativní a mít vhodné jazykové vyjádření. Typické je pro tento způsob také to, že slovní hodnocení není pouhá strohá informace o výsledcích, kterých žák v učení dosáhl, ale jeho součástí je například i popis úsilí a snahy žáka. V tomto komplexním přístupu lze nepochybně spatřovat výhodu slovního hodnocení. Ideální je, pokud slovní hodnocení obsahuje kromě výše uvedeného i perspektivu žáka a naznačuje, kam by se žák mohl/měl v budoucnosti ubírat. To znamená, že slovní hodnocení má kromě motivační funkce i funkci poznávací a konativní, protože žákovi ukazuje cestu k řešení jeho potíží.

Petty (2002, s. 354) upozorňuje, že slovní hodnocení může samozřejmě mít i negativní dopad, a to především ve chvílích, kdy jej pedagog používá, aniž by měl dostatek informací o žácích. Problémem může být i porozumění či přijetí slovního hodnocení. Může se stát, že učitel při tvorbě slovního hodnocení zvolil nevhodné výrazy, které žáci a jejich rodiče nepochopili. Pak může docházet ke zbytečným nedorozuměním.

Slovním hodnocením se samozřejmě zabývá také Ministerstvo školství a tělovýchovy, které vypracovalo *Zásady pro slovní a celkové hodnocení*. Zde se dozvíme, že slovní hodnocení se používá při sumativním hodnocení konečného výkonu i v průběžném hodnocení, dále při uzavření kapitoly, obsáhlejších hodnocení čtvrtletních, pololetních výsledků, v závěrečném hodnocení a také na vysvědčení v jednotlivých ročnících a ve výstupním hodnocení při přechodu na střední školu. Dále se zde uvádí, že slovní hodnocení by mělo zohledňovat věk žáka, obsahovat ohodnocení píle a k jeho přístupu k učení. Mělo by informovat o možnosti dalšího rozvoje a přihlížet k osobnostním a vzdělávacím předpokladům konkrétního žáka. Slovně se hodnotí také úroveň dosažených kompetencí a úroveň dosažení vzdělávacích cílů RVP. (*Národní ústav pro vzdělávání: Zásady pro slovní a celkové hodnocení* [online]. Praha: [vid. 2016-04-06] Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/zasadypro-slovni-a-celkove-hodnoceni>)

3.3 Sebehodnocení

Sebehodnocení je jednou ze specifických forem hodnocení. Jak již vyplývá z názvu, od ostatních forem se odlišuje tím, že v tomto případě neposuzuje a nehodnotí výkon pedagog, ale samotný žák. Sebehodnocení mohou provádět jak žáci na základní, tak i střední škole, samozřejmě způsoby, které odpovídají jejich mentální vyspělosti. V principu však jde o velmi přínosný koncept.

Kolář, Šikulová (2005, s. 86) se domnívají, že tento typ vede ke zkvalitnění vzdělávacího procesu: argumentují tím, žák se při něm zamýšlí sám nad sebou, posuzuje a analyzuje svůj výkon „zvenku“. Připomínají také způsoby, kterými je možné sebehodnocení rozvíjet: jedná se o seznámení žáků s kritérii hodnocení, vytčení jasných konkrétních cílů a další. Petty (2002, s. 352) uvádí, že by pedagog měl žáky k sebehodnocení „nenápadně“ směřovat, např. v podobě seznamu otázek, jejichž odpovědi budou vlastně sebehodnocením. Zajímavé je, že žáci často bývají při posuzování svého výkonu přísnější než jejich učitel.

Slavík (1999, s. 133 – 139) hovoří o sebehodnocení jako o hodnocení autonomním, akcentována je v této koncepci především žákova svéprávnost, schopnost samostatného rozhodování. Nejdůležitější je zde práce s chybou: ta v tomto případě nepředstavuje negativní jev, ale spíše šanci na lepší vhled do vyučovacího procesu a následnou nápravu.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že sebehodnocení je velmi důležitou formou hodnocení, neboť žáka aktivuje: stává se tvůrcem, což jej může motivovat. Cílem sebehodnocení by mělo být to, aby žák měl sebedůvěru i schopnost reflektovat a posuzovat svůj výkon nezávisle na pedagogovi.

3.4 Klasifikace

Klasifikace jako způsob hodnocení je již historicky zakotvena v české školní praxi a jako taková byla až do 90. let minulého století vnímána pozitivně. S vývojem společnosti se však výsostné postavení klasifikace jako nejčastěji užívané formy hodnocení mezi ostatními způsoby mění a je čím dál tím častěji předmětem mnoha diskusí a polemik mezi odborníky.

Skalková (2007, s. 214) uvádí stručnou charakteristiku - klasifikace podle ní spočívá v tom, že je žákovi za jeho výkon udělena známka dle platného klasifikačního

řádu. Ten je oficiálně kodifikován, v současnosti má v České republice hodnoticí škála pět stupňů. Stupnice vychází ze školského zákona, z platných vyhlášek a pokynů MŠMT a je tedy závazná.

Jak jsme již výše naznačili, klasifikace je přijímána pozitivně i negativně. Kolář, Šikulová (2005, s. 83) připomínají, že na známkování bychom neměli zcela rezignovat, neboť známka je vlastně svým způsobem pro cele generace žáků zcela jasným symbolem školy, a navíc má mnoho pozitiv. Zejména zdůrazňují fakt, že poskytuje jednoduché srovnání výkonů nebo chování žáků. Klasifikace má své zastání i u dalších odborníků. *„Jak dosvědčují zkušenosti ze školní praxe, přes velké snahy, které byly u nás v posledních letech vyvinuty pro potlačení písemné školní klasifikace, známky se ve školách zatím houževnatě udržují. Některé školy dokonce po zkušenostech s hodnocením bez použití známek opět daly známám přednost a vrátily se k číselné klasifikaci. Je třeba zvážit, jak s tímto faktem zacházet, hledat jeho příčiny.“* (Slavík, 1999, s. 123 - 125)

Jako pozitivní můžeme chápat také velkou „popularitu“ klasifikace u rodičů. *„Zájem rodičů zřetelně vypovídá o tom, že hodnocení žáků je ve většině případů nejsilnějším komunikačním pojítkem mezi školou a rodinou.“* (Slavík, 1999, s. 14). Z této citace je zřejmé, proč je tak obtížné pro některé rodiče i žáky přijmout i další možnosti hodnocení. Ačkoli se často na rodičovských schůzkách, diskuzích na toto téma a v poslední době také na různých internetových fórech objevuje kritika klasifikace – je považována za málo vypovídající, leckdy je chápána jako nespravedlivá („není dvojka jako dvojka“), na druhé straně dochází k paradoxu, kdy si rodiče paradoxně velmi často stěžují na nesrozumitelnost a nejasnost jiných forem hodnocení: tvrdí, že pokud jejich potomek je hodnocen např. slovně, není to pro ně dostatečně informativní, nevědí, jaké známce to odpovídá – a oni pak vlastně nepochopí, „jak si to naše dítě stojí“.

Další odborníci ovšem upozorňují na negativa klasifikace, která bychom samozřejmě také měli mít při našem zamýšlení se na zřeteli. Výtky ke klasifikaci můžeme najít jak u Koláře, Šikulové (2005, s. 83), tak u Skalkové (2007, s. 214). Uvádějí například, že klasifikace známkou logicky nemůže postihnout komplexní zhodnocení žákova výkonu – sem patří nejen vědomosti, ale také jeho chování, jazykový projev, přístup k práci, vztah k předmětu a další. Na toto vše známka nestačí, s tím je možné souhlasit. Dále bývá klasifikaci vytýkána neobjektivita – mnoho žáků se

jistě již setkalo s tím, že jeden výkon může být hodnocen různými učiteli odlišným způsobem. I v tomto případě považujeme výtku za oprávněnou.

V závěru této kapitoly je vhodné uvést, že z výše uvedeného je zřejmé, že na formy hodnocení existuje mezi odbornou a laickou veřejností mnoho názorů a je předmětem mnoha diskuzí a polemik, což může být přínosné. Důležité je vždy nahlížet na situaci objektivně a zejména akcentovat žáka a pedagogické cíle. Zjednodušeně je možné říci, že nejde o formu, ale o to, aby *„hodnocení přispívalo k všestrannému rozvoji žákovy osobnosti.“* (Kolář, Šikulová, 2005, s. 84)

4 Žák střední odborné školy

4.1 Charakteristika střední odborného vzdělávání

Přesnou charakteristiku středního odborného vzdělávání poskytují Rámcové vzdělávací programy.

Jedná se o *„státem vydané pedagogické dokumenty, které stanovují závazné požadavky na vzdělání v jednotlivých oborech vzdělání, především výsledky vzdělávání, kterých by měl žák dosáhnout. Dále vymezují obsah vzdělávání a základní podmínky realizace vzdělávání a pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů.“*

„RVP pro střední odborné vzdělávání usilují o vytvoření pluralitního vzdělávacího prostředí a podporu pedagogické samostatnosti škol, a proto vymezují pouze požadované výstupy (výsledky vzdělávání) a nezbytné prostředky pro jejich dosažení, zatímco způsob realizace vymezených požadavků ponechávají na školách.“

Cílem je lepší uplatnění absolventů středního odborného vzdělávání na trhu práce a jejich připravenost dále se vzdělávat, popřípadě se bezproblémově rekvalifikovat, a vést kvalitní osobní i občanský život. Dále se jedná o zvýšení kvality a účinnosti středního odborného vzdělávání.“ (Národní ústav odborného vzdělávání: Učební dokumenty [online]. Praha: [vid. 2016-04-02] Dostupné z <http://zpd.nuov.cz/RVP/H/RVP%20152H01%20Hutnik.pdf>)

Střední odborné vzdělávání má od roku svou konkrétní charakteristiku, která je uvedena na webových stránkách.

Tento obor vzdělání lze realizovat v různých formách vzdělávání: 3 roky v denní formě vzdělávání, 1–1,5 roku v denní formě vzdělávání ve zkráceném studiu pro absolventy oborů vzdělání ukončených maturitní zkouškou a dále existuje forma večerního, dálkového nebo kombinovaného vzdělávání, které je nejvýše o 1 rok delší než vzdělávání v denní formě. Pokud hovoříme o dosaženém stupni vzdělání, jde o střední vzdělání s výučním listem. Střední odborné vzdělání má také jisté konkrétní podmínky pro přijetí ke vzdělávání: toto přijímání ke vzdělávání se řídí zákonem č. 561/2004 Sb. – § 59, 60, 84 (2), dále § 63, 16, 20, 70 a musí být také splněny podmínky zdravotní způsobilosti uchazečů o vzdělávání v daném oboru vzdělání. Vzdělání se ukončuje závěrečnou zkouškou; dokladem o dosažení stupně vzdělání je vysvědčení o závěrečné zkoušce a výuční list. Obsah a organizace závěrečné zkoušky se řídí platnými předpisy. (*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: Školská reforma.* [online]. Praha: [vid. 2016-04-06] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>)

4.2 Žák v období adolescence

Tato bakalářská práce je zaměřena na postoje k hodnocení u žáků na střední škole. Následující kapitolu proto věnujeme krátké charakteristice adolescence, neboť v tomto období vývoje, které vykazuje mnoho charakteristických rysů, se nachází respondenti našich dotazníků. Z jejich odpovědí vychází druhá, empirická část této práce.

Jako adolescence se označuje věk mezi 15. a 20. rokem, jedná se tedy o velmi specifický „přechodný“ věk, kdy většina mladých lidí na jedné straně touží po tom vypadat a žít stejně jako dospělí kolem nich, ale na druhé straně ještě v této době nemají důležité vnitřní předpoklady - zkušenost a odpovědnost, které by jim takový život umožňovaly.

Jak Čáp, Mareš (2007) uvádí, termín adolescence pochází z latinského slovesa *adolescere* (= dorůstat, dospívat). Vstup do této vývojové etapy je možné vymezit z hlediska biologického - na počátku této fáze začíná reprodukční dozrání, v závěru pak nastává psychické a ekonomické osamostatnění jedince. Podle výše uvedených autorů jsou součástí adolescence dva významné milníky sociálního vývoje: jako první přichází konec povinné školní docházky, před závěrem adolescence pak často bývá ukončeno učiliště či střední škola, následuje vstup do zaměstnání či odchod na vysokou školu. Někteří adolescenti se také osamostatní a odejdou od rodičů – bydlí buď sami, s přáteli či s partnerem nebo partnerkou.

S touto vývojovou fází se váže velmi často užívaný pojem psychologa E. Eriksona (1968) - adolescentní moratorium. Jedná se o období jakési vývojové stagnace či zpomalení, díky němuž se adolescent ještě snaží „udržet“ v mládí. To mu totiž přináší výhody: uchovává si větší svobodu v konání a také stále může „beztrestně“ experimentovat s novými rolami, zkušenostmi a pocity předtím, než definitivně vstoupí do světa dospělých. S tím souvisí také obecně známý fakt, že mladí lidé často v tomto období ještě nastoupí do dalšího studia nebo touží po cestování – je to pro ně jakási forma odkladu „reálného“ života, který by přišel například s nástupem do zaměstnání nebo se vstupem do manželství.

V současné společnosti je adolescentní moratorium tolerováno, ve většině případů se skutečně nejedná o nezodpovědnost či nechť k závazkům, ale spíše o hodnotný čas, kdy si adolescent může lépe ujasnit svou budoucí životní cestu.

Období adolescence vykazuje několik výrazných rysů, Vágnerová (2012, s. 360) je definuje takto:

- fyzické vyvržení - proces růstu končí, ustálila se i váha
- osamostatňování se - výrazná touha po dospělosti, rodiče ztrácejí svoji nadřazenou pozici

- nejistota - obavy z budoucnosti, hledání bydlení, zaměstnání
- hledání vlastního místa ve světě – tvorba sebepojetí
- „hlubší“ socializace - probíhá přeskupení nebo budování nových vztahů a přátelství (přechod na SŠ, později na VŠ nebo do práce)
- podceňování a přeceňování sebe sama - výkyvy ve výkonu a v kázni ve škole nebo v práci, potřeba „velkých výkonů“
- role rovnocenného oponenta - v diskuzích s dospělými již disponují bystrým úsudkem, nejsou zatíženi předsudky, ale mají málo zkušeností
- péče o zevnějšek - důležitá součástí sebepojetí
- sexuální aktivita a partnerský život - vzniká potřeba se k někomu citově vázat, partner je idealizován a zcela nárokován

4.2.1 Vztah adolescenta k výuce a školní práci

Tato podkapitola se bude věnovat charakteristice vztahu adolescenta – tedy respondenta našich dotazníků a předmětu této bakalářské práce – k výuce a školní práci. Toto téma podrobně zpracovává Vágnerová (2012).

Žák na střední odborné škole se nachází ve druhé fázi adolescentního období. Vágnerová (2012, s. 367) uvádí, že statut studenta nebo učně není příliš společensky prestižní a nemá významný sociální status. Zmiňuje také hodnotu vzdělání, která ale není jednoznačná, neboť adolescent vychází z faktu, že absolvování střední školy neznamená přímou úměrou velký zisk. Z toho vyplývá, že známky získané během studia pro žáka nejsou příliš významné. *„Motivace ke školní práci je u učňů i středoškoláků, s výjimkou potenciálních uchazečů o vysokoškolské studium, poměrně slabá.“* (Vágnerová, 2012, s. 368) Adolescenti podle ní často bojují s touhou po dosažení vynikajícího výkonu, kterému ale nechtějí obětovat příliš času a námahy.

Vágnerová (2012, s. 369) dále hovoří o vztahu adolescenta ke školním pravidlům. Ta jsou podle ní akceptovány, ale na druhou stranu je pro učně i středoškoláky velmi často typická neochota brát výuku či studium obecně vážně.

Učitele považují za lidi, kteří jim příliš nerozumí, domnívají se, že by pedagogové měli více respektovat jejich názory.

Závěrem Vágnerová (2012, s. 370) hovoří o tom, že škola působí jako sjednocující a nivelizující prostředí. *„Škola rozvíjí takové schopnosti, jaké společnost považuje za důležité, to je její hlavní úkol.“*

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Cílem empirické části bylo objasnit náš výzkumný problém, tedy zjistit, jaké jsou postoje žáků středních odborných škol k hodnocení ve vyučování. Abychom tuto otázku mohli zodpovědět, seznámili jsme se nejdříve s odbornou literaturou na toto téma a dále vybrali vhodnou metodu pro získání informací – jedná se o metodu dotazníkového šetření, tedy o metodu kvantitativní. Dotazníky byly rozdány Na Střední zdravotnické škole v Husově ulici v českých Budějovicích a na Středním odborném učilišti ve Strakoniciích.

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Dotazníky byly vyplněny stovkou studentů středních odborných škol v Českých Budějovicích. Výzkumného šetření se zúčastnilo 36 chlapců a 64 dívek. Z celkového počtu bylo 21 15-letých studentů, 75 16-letých studentů a čtyři studenti měli 17 let.

5.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Jak studenti středních škol posuzují spravedlivost hodnocení jejich učitelů?

Výsledky této otázky jsou pro pedagogy pozitivní, převážná část studentů se domnívá, že většinou jsou hodnocení spravedlivě, jen 8 studentů uvedlo, že spíše spravedlivě hodnocení nejsou a žádný nepovažuje své hodnocení za vyloženě nespravedlivé. Tyto názory jsou z našeho pohledu pozitivní. Vzhledem k věku studentů bychom očekávali větší „nesouhlas“ s pohledem pedagogů na jejich výkony. Bylo by zajímavé zjistit další analýzou, z čeho pramení jejich pocity ohledně spravedlivé/nespravedlivého hodnocení, jaké faktory se na tomto výsledném dojmu . Zjišťovali jsme i frekvenci nespravedlivého hodnocení – většinou studenti uvedli, že se to stalo méně než jednou nebo jednou za rok – domníváme se, že je opravdu možné, že

spíše než o reálný problém se jednalo o určitý dojem, který si žák z výuky odnesl. Žádný z dotázaných se dále nedomnívá, že by byl nespravedlivě hodnocen ve více než dvou předmětech. Takový výsledek vzhledem k celkovému počtu dotazovaných studentů nepovažujeme za nijak alarmující.

2. Jakým způsobem studenti střední školy reagují na špatné hodnocení?

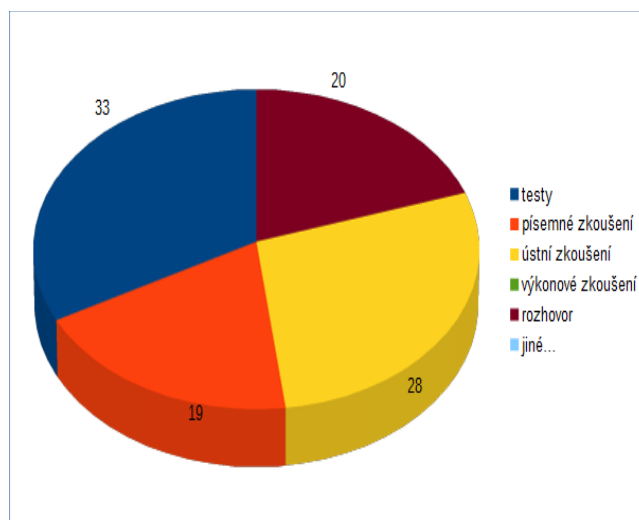
Zajímalo nás, jak studenti reagují na špatné hodnocení. Převážná část studentů odpověděla, že pro špatné hodnocení znamená negativní jev a přináší jim stres. Pouze 19 studentů uvedlo, že je špatná známka nijak nepoznamená.. Zajímala nás také, zda je špatná známka motivací do studia. Celkem 65 studentů, tedy více než polovina, odpovědělo kladně, tedy že ano a spíše ano, to je poměrně překvapivé a zároveň i pozitivní zjištění. Studenti jsou zřejmě schopni sebereflexe – pokud dostanou špatnou známku, uvědomují se, že musí věnovat více času studiu. 35 studentů odpovědělo negativně, tedy že je špatné hodnocení neponouká k tomu, aby byli pilnější. Ptali jsme se i na to, zda studenti v případě, že dostanou špatnou známku, hledají vinu u sebe, například v nedostatečné přípravě. Znovu se potvrzují výsledky z předchozí otázky, studenti skutečně vykazují schopnost sebereflexe, 99 studentů si je vědomých toho, že zřejmě podcenili přípravu.

5.2 Výzkumná metoda

Při tvorbě výše uvedeného oddílu jsme použili následující výzkumné metody: analýzu, dedukci, generalizaci a především metodu klasifikační. Významná je pro tuto práci také metoda komparace, neboť jsme pracovali s publikacemi několika autorů, a zjistili jsme, že na tutéž problematiku existují odlišné názory. Uplatnili jsme také metodu syntézy, kdy jsme se snažili z jednotlivých informací, které jsme načerpali v odborné literatuře, sestavit obecná tvrzení a vytvořit ucelený obraz námi zkoumané problematiky.

5.3 Vyhodnocení a interpretace výzkumného šetření

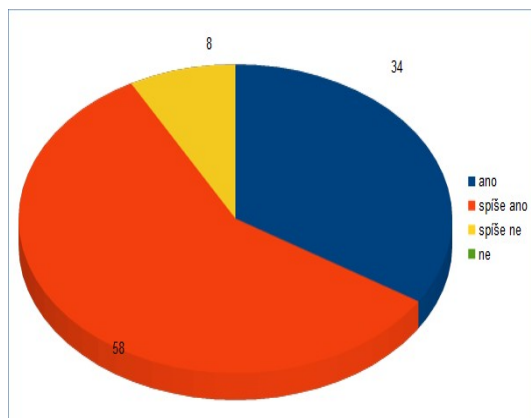
1. Jaké zjišťování výsledků je nevhodnější?



Úvodní otázka dotazníku se věnovala preferencím studentů ohledně zjišťování výsledků jejich vědomostí. 33 studentů, tedy celá jedna třetina, uvedlo, že za nevhodnější způsob považuje testy. 28 studentů preferuje ústní zkoušení, 19 dalších studentů má v oblíbenosti písemné zkoušení. Žádný ze studentů nepovažuje za vhodný způsob výkonové zkoušení.

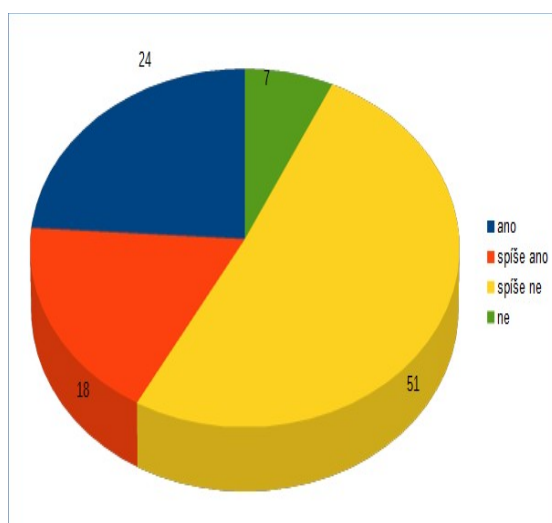
Odpovědi z dotazníků považujeme za logické – nejvíce studentů preferuje testy, neboť je dle našeho názoru považuje za nejvíce spravedlivé, další otázkou je to, zda jejich oblibu nezvyšuje například také možnost „opsat“ test od spolužáka. Poněkud překvapivé byla druhé místo – ústní zkoušení. Toto jsme neočekávali, předpokládali jsme, že studenti budou mít problémy s ústním projevem na veřejnosti, i vzhledem k jejich věku.

2. Považuješ hodnocení za spravedlivé?



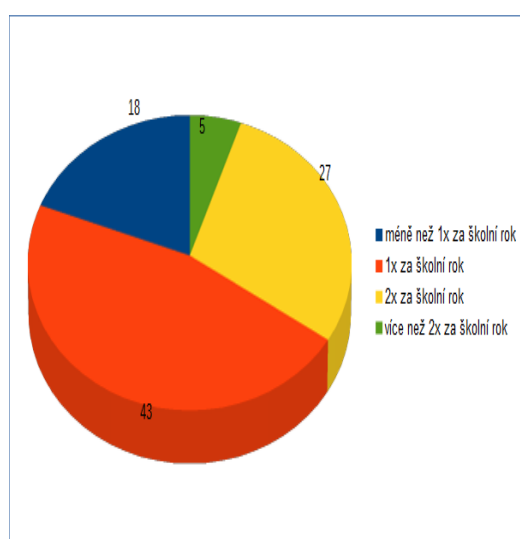
Další otázka mapovala to, zda studenti považují hodnocení za spravedlivé. Výsledky jsou pro pedagogy pozitivní, 34 studentů odpovědělo kladně a dalších 58 studentů se domnívá, že většinou jsou hodnocení spravedlivé. 8 studentů se přiklonilo k odpovědi, že spíše spravedlivě hodnoceni nejsou. Žádný z dotazovaných studentů nepovažuje své hodnocení za vyloženě nespravedlivé. Tyto názory jsou z našeho pohledu pozitivní. Vzhledem k věku studentů bychom očekávali větší „nesouhlas“ s pohledem pedagogů na jejich výkony.

3. Měl(a) jsi někdy pocit, že Tě učitelé na střední škole známkovali nespravedlivě?



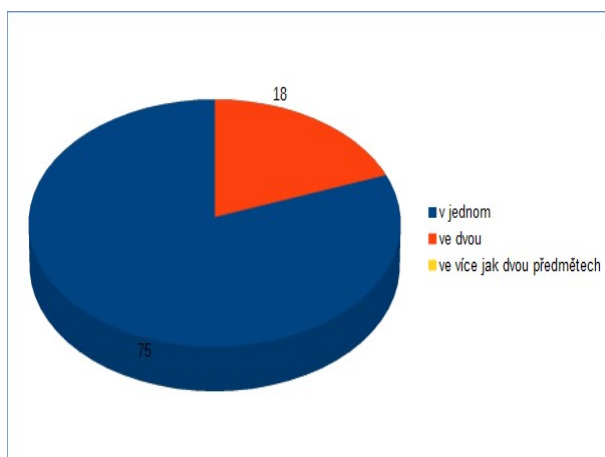
Tuto otázku považujeme ve srovnání s předchozím dotazem za velmi zajímavou. Zjišťuje totiž spíše než výsledek pocit, který studenti z hodnocení mají. Také odpovědi studentů se proto od druhé otázky liší. 24 studentů totiž uvedlo, že mělo pocit, že bylo hodnocení nespravedlivě a dalších 18 uvedlo, že spíše nespravedlivě hodnoceni už někdy byli. Dalších 51 studentů odpovědělo, že nemají pocit, že by byli hodnoceni nespravedlivě a jistých si bylo 7 studentů. Zde by bylo zajímavé zjistit další analýzou, z čeho pramení jejich pocity ohledně spravedlivě/nespravedlivého hodnocení, jaké faktory se na tomto výsledném dojmu podílí.

4. A v případě že ano, kolikrát?



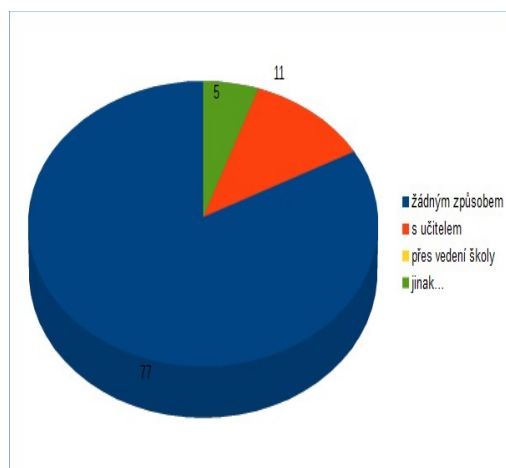
Jak z výše uvedeného dotazu vyplývá, čtvrtá otázka směřovala pouze na ty, kdo v otázce číslo 3 odpověděli, že se již setkali s nespravedlivým hodnocením. V tomto dotazu jsme chtěli tento problém konkretizovat. 18 studentů uvedlo, že byli nespravedlivě hodnoceni méně než jednou za rok, a to skutečně není žádné alarmující číslo, zde je opravdu možné, že spíše než o reálný problém se jednalo o určitý dojem, který si žák odnesl. 43 studentů odpovědělo, že se setkali s nespravedlivým hodnocením jednou během školního roku. I toto stále považujeme za relativně nízké číslo. Dalších 27 studentů údajně bylo nespravedlivě hodnoceno 2x za školní rok - zde by bylo zajímavě dozjistit, zda se například jednalo o stejný předmět, či jednoho pedagoga, a vyloučit tak faktor náhody. A 5 studentů se dle jejich názoru setkalo s nespravedlivým hodnocením častěji na 2x za školní rok. Tento výsledek vzhledem k celkovému počtu dotazovaných studentů nepovažujeme za nijak alarmující.

5. V kolika předmětech se toto stalo?



V pořadí pátá otázka se věnovala zjištění, v kolika předmětech byli žáci údajně nespravedlivě hodnoceni. 75 žáků, tedy přesně $\frac{3}{4}$ dotázaných uvedlo, že se jim to stalo pouze v jednom předmětu, 18 studentů se domnívá, že byli neférově hodnoceni ve dvou předmětech. Žádný z dotázaných se nedomnívá, že by byl nespravedlivě hodnocen ve více než dvou předmětech.

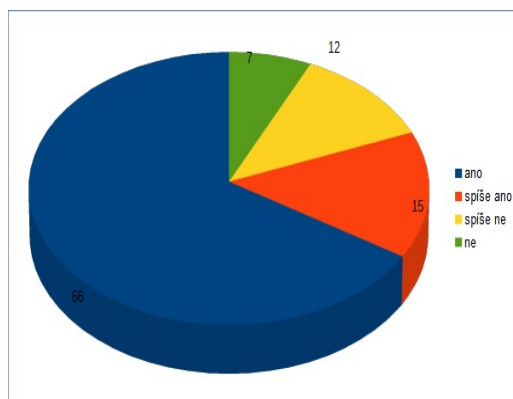
6. Jak jsi to řešil(a)?



S předchozími dotazy souvisí i šestá otázka, které zkoumala, jakými způsoby žáci své nespravedlivé hodnocení řešili. 77 dotázaných, tedy opět vysoké číslo, uvedlo, že tento problém neřešili. 11 studentů řešilo problém přímo s pedagogem a 5 studentů se přihlásilo k odpovědi, že tento problém řešili jinak. Z výsledků šetření se domnívám, že

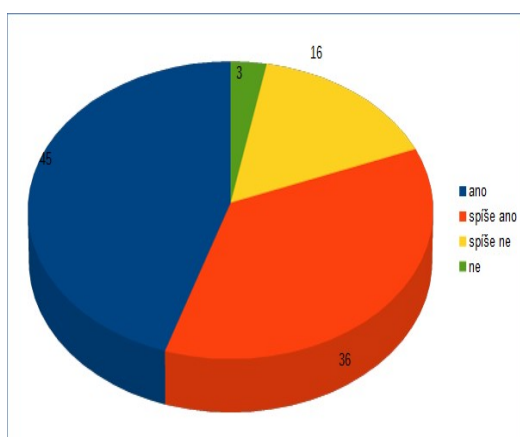
zde je potenciál pro nápravu. Vysoký počet studentů své nespravedlivé hodnocení neřešil, to není správný přístup. Měla následovat konzultace s pedagogem, jako u dalších 11 dotázaných, kde by učitel mohl vysvětlit, na základě jakých kritérií jeho hodnocení stanovil, co vše je v něm zohledněno atd. Je možné, že by žák pedagogův přístup a jeho argumenty uznal a jeho pocit z neférového hodnocení by vymizel.

7. Měl(a) jsi někdy strach ze školního hodnocení?



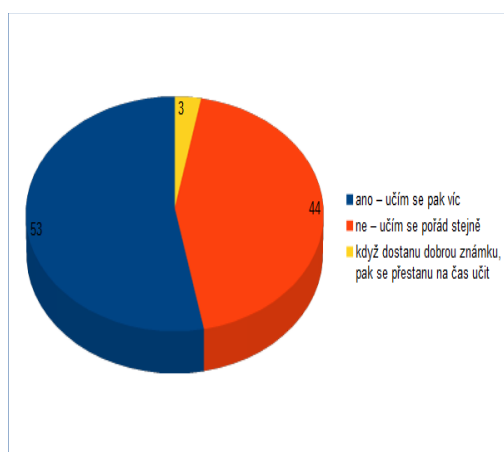
Tento dotaz mapoval negativní jev, který někdy s hodnocením souvisí – a to strach z něj. 66 dotázaných odpovědělo, že strach z hodnocení již pocítili. Dalších 15 studentů odpověděli spíše ano, tedy také oni pocíťují obavy. 12 studentů zvolilo odpověď spíše ne a 7 studentů odpovědělo, že strach z hodnocení nemělo. Pro více než $\frac{3}{4}$ dotázaných je tedy hodnocení spojeno s negativním jevem: strachem, který by se ve výuce neměl vůbec objevovat. Důležité by v tuto chvíli bylo zjistit další informace. Co ke strachu vedlo? Žák se nepřipravil? Nerozumí látce? Pedagog předem neposkytl informaci, co bude hodnoceno? Na základě odpovědí bychom jistě zjistili podrobnější popis toho, co ke strachu z hodnocení vede – a zda je vině pouze učitel, nebo ne.

8. Stresuje Tě špatné hodnocení?



Otázka s číslem osm se věnovala tomu, jestli existuje nějaká souvislost mezi očekávaným hodnocením a pocitem stresu u žáků. Celkem 81 studentů, což je poměrně vysoké číslo, odpovědělo, že je špatné hodnocení stresuje či spíše že je stresuje, každopádně jejich psychický stav ovlivňuje. 16 studentů měl pocit, že na nich špatné hodnocení žádné stopy nezanechává a jistí si tím byli 3 studenti. Co je však za tím stresem, se my nedozvíme. Je to frustrace z vlastních studijních neúspěchů, obava z reakce rodičů a z dopadů, které to bude mít? Menší kapesné či další omezení. Toto by bylo zajímavé a užitečné dále rozvinout.

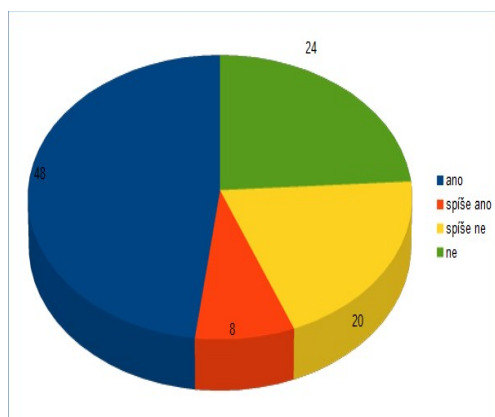
9. Je pro Tebe dobrá známka či úspěch motivací do další práce?



V deváté otázce jsme se snažili zmapovat vztah hodnocení a motivace. Zajímalo nás, zda pro studenty dobrá známka znamená motivaci do dalšího studia. 53 studentů

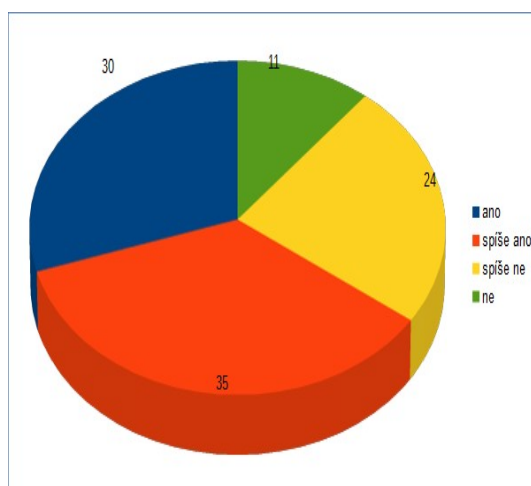
odpovědělo kladně s tím, že když ve škole získají dobrou známku, mají pak větší chuť do učení. Pro 44 studentů dobrá známka motivací není, studiu věnují stále stejnou dobu bez ohledu na hodnocení a 4 studenti uvedli, že když dostanou dobrou známku, přestanou se pak na čas učit. Z toho celkem jasně vyplývá, že pro studenty je hodnocení důležité, neberou jej na lehkou váhu a skutečně má motivační funkci.

10. Spatřuješ rozdíl mezi klasifikací od učitele začínajícího a zkušeného?



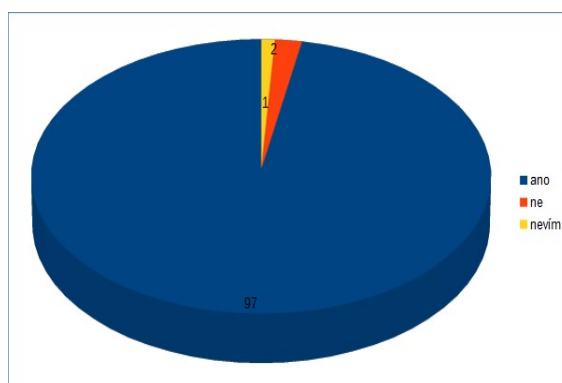
Otázka číslo deset byla zaměřená na to, zda studenti spatřují rozdíl mezi hodnocením začínajícího a zkušeného učitele, přičemž jsme vycházeli z toho, že mají s oběma typy již zkušenost a mohou porovnávat. Celkem 56 studentů odpovědělo, že ano a spíše ano, rozdíl spatřují. Zbýlých 44 studentů rozdíl v klasifikaci nevidí – odpověděli spíše ne a ne. Pro přesnější výsledky tohoto tématu by bylo ještě vhodně připojit další otázky, které by rozdíly v hodnocení konkretizovaly.

11. Když dostaneš špatnou známku, motivuje Tě to do další práce?



Zajímala nás také opačná situace, než byla v otázce číslo devět, a to zda je špatná známka motivací do studia. Celkem 65 studentů, tedy více než polovina, odpovědělo kladně, tedy že ano a spíše ano, to je poměrně překvapivé a zároveň i pozitivní zjištění. Studenti jsou zřejmě schopni sebereflexe – pokud dostanou špatnou známku, uvědomují se, že musí věnovat více času studiu. 35 studentů odpovědělo negativně, tedy že je špatné hodnocení neponouká k tomu, aby byli pilnější.

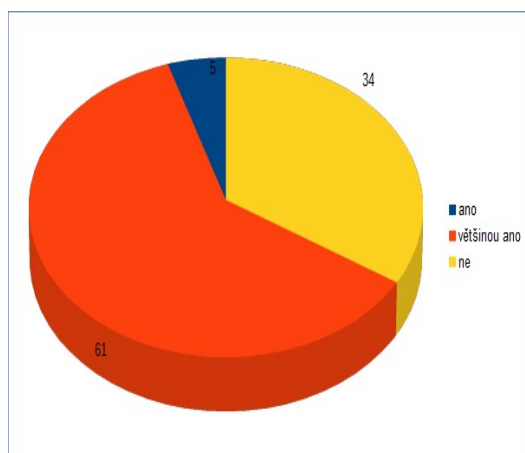
12. Jsi schopen (schopna) uznat, že v případě udělení špatné známky je vina i na Tvé straně?



Na sebereflexi je zaměřena také tato dvanáctá otázka. Ptali jsme se na to, zda studenti v případě, že dostanou špatnou známku, hledají vinu u sebe, například

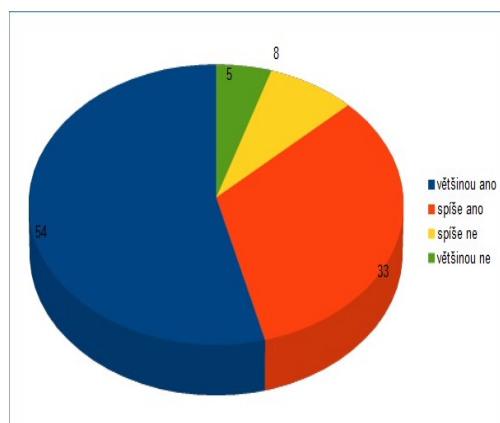
v nedostatečné přípravě. Znovu se potvrzují výsledky z předchozí otázky, studenti skutečně vykazují schopnost sebereflexe, 99 studentů si je vědomých toho, že zřejmě podcenili přípravu, pouze jeden student odpověděl neví. Záporně neodpověděl nikdo.

13. Informuje Tě učitel při klasifikaci o chybách, kterých ses dopustil(a)?



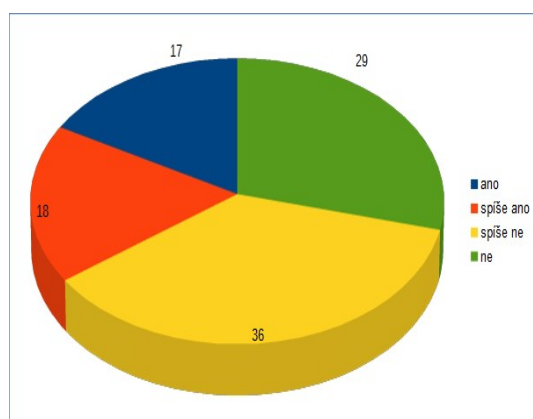
Součástí kvalitně podaného hodnocení by mělo být také poučení o chybách, kterých se student dopustil. Toto se bohužel ale ne vždy dodržuje, na zjištění aktuálního stavu byla proto koncipována tato třináctá otázka. V ní 5 studentů zcela jednoznačně odpovědělo, že jsou o chybách, které udělali, informováni, 61 studentů odpovědělo, že většinou ano, ale 34 studentů o svých chybách informováno nebylo, a to je zjištění, nad kterým bychom se měli zamyslet, zde pedagog chyboval.

14. Pokud by ses hodnotil(a) sám(a), udělil by sis stejnou známku, jakou Ti dal učitel?



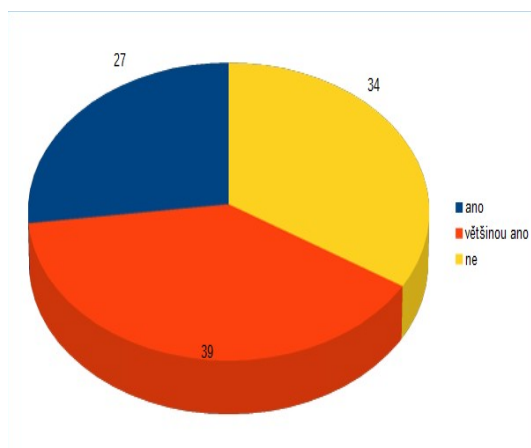
Jeden z oddílů teoretické části se věnoval také sebehodnocení coby součástí hodnocení. I v našem dotazníku se mu věnovala otázka číslo čtrnáct. Dotazovali jsme se, zda by se vlastní sebehodnocení studentů shodovalo s hodnocením, které za svůj výkon (při zkoušení, testu atd.) dostali od pedagoga. 87 studentů odpovědělo, že by se většinou shodovalo, či že by se spíše shodovalo, tedy nenastal žádný rozpor, což je pozitivní zjištění, které ukazuje na objektivitu hodnocení pedagogů. Pouze 13 studentů by svůj výkon zřejmě ohodnotilo jinak než jejich pedagog.

15. Chtěl(a) bys, aby Tě učitel hodnotil slovně místo známek?



Další z otázek také navazuje na teoretickou část, neboť se zabývá tím, zda by studenti v případě možnosti výběru preferovali slovní hodnocení před klasifikací. Obě formy hodnocení jsme se v teoretické části charakterizovali. Celkem 35 studentů by dle svých odpovědí slovní hodnocení zvolilo, 65 studentů má opačný názor, tedy že by i nadále chtěli být klasifikováni aktuální škálou užívanou ve školní praxi. Bylo by zajímavé v dalších otázkách dozjistit, co je k takovým odpovědím vedlo, zda již měli se slovním hodnocením zkušenost, která se ne/osvědčila a podobně.

16. Jsou pro tebe domácí úkoly vhodnou formou opakování učiva?



Poslední otázka mapovala situaci kolem tématu domácích úkolů, které jsou také často diskutované. Zajímalo nás, jak na ně budou nahlížet samotní studenti, zda je považují za přežitek, nebo za užitečnou věc, která jim pomůže s učivem. Celkem 27 studentů se domnívá, že jsou vhodnou formou pro opakování a upevnění učiva, další více než třetina dotázaných je přesvědčená, že jsou většinou domácí úkoly přínosné a 34 studentů se domnívá, že domácí úkoly nejsou užitečné pro jejich studium. Bylo by zajímavé zjistit ještě podrobnější informace – jakou formy mají domácí úkoly, které byly těmto žákům zadávány, z čeho vyplývá jejich obliba či neobliba, popř. jejich domněnka, že jsou užitečné nebo že nejsou pro výuku přínosné.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zaměřila na postoje žáků středních odborných škol k hodnocení ve vyučování. Zvolené téma vycházelo z mých zkušeností z dob studia - domníval jsem se, že hodnocení je jedním z nejdůležitějších prvků školní praxe a zajímalo mě, jak jej v současné době vnímají právě ti, jichž se nejvíc týká.

Práce měla teoreticko-empirický charakter. V první, teoretické části byla zmapována problematika školního hodnocení s využitím odborné literatury. Jedná se o poměrně často diskutovanou oblast a odborníci se v pohledech na toto velmi důležité téma školní praxe lišili. Ke změnám docházelo také v souvislosti s dalšími trendy ve společnosti a následně v pedagogických a didaktických vědách.

Druhá, empirická část této bakalářské práce, si kladla za cíl z výzkumného šetření zjistit, jaké jsou aktuální postoje žáků středních odborných škol k hodnocení ve vyučování. Při vyhodnocení dotazníků v praktické části jsme si téměř úplně potvrdili naši pracovní hypotézu. Celkem $\frac{3}{4}$ studentů považují své hodnocení za spravedlivé, to je jistě pozitivní zjištění a také to vypovídá o kvalitě pedagogů. Pokud se ale studenti cítili poškozeni, dále to neřešili – zde vidíme prostor pro zlepšení situace. Ve třídě by měla být atmosféra důvěry – student a pedagog by hodnocení měli společně probrat. Pokud by student dostal vysvětlení svého hodnocení, je možné, že by je uznal jako správné a zmizel by pocit křivdy. Toto by bylo vhodné studentům zdůrazňovat. Dále jsme se dozvěděli, že pro studenty je skutečně hodnocení motivační prvek, dobrá známka je motivuje k další práci, funguje pro ně jako povzbuzení, na druhou stranu jim obava ze špatné známky způsobuje stres. Ten by se přitom ve škole vyskytovat neměl. Uspokojivá je podle dotazníků i sebereflexe studentů – více než $\frac{3}{4}$ by se ohodnotilo stejnou známkou, kterou jim dal pedagog, mají tedy reálnou představu o svém výkonu. Dále považujeme za důležité, a ne příliš pozitivní, to zjištění, že studenti uvedli, že jim jejich hodnocení (chyby) není dostatečně vysvětleno, doporučili bychom tedy, aby se na této oblasti ve školách zapracovalo. Studenti, kteří dostanou jasný návod, jakým směrem se ve studiu ubírat, kde jsou jejich silné a slabé stránky, jistě budou ve škole dosahovat lepších výsledků – pedagog by měl nejen rozdávat známky, ale především být spolutvůrcem studentovy cesty studiem.

SEZNAM LITERATURY

BLAŽKOVÁ, R., MATOUŠKOVÁ, K., VAŇUROVÁ, M. Texty k didaktice matematiky pro studium učitelství 1. stupně základní školy. Brno: UJEP Brno, 1987.

ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7

ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I. Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ. Praha: Agentura Strom, 1997, 63 s. ISBN 80-901-954-66

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: SPN, 1989, 232 s. ISBN 8004234879

CHRÁSKA, M. Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství. Brno: Paido, 1999, ISBN 8085931680.

KALHOUS, Z., OBST O. Školní didaktika, Portál 2002. ISBN 80-7178-253-X

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ R. Hodnocení žáků. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN80-247-0885-X

KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce. Praha: Grada, 2009, 230 s. ISBN 9788024728575

KOŘÍNEK, M. Didaktika základní školy, Praha: SPN, 1984.

KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073673147

KYRIACOU, CH. Klíčové kompetence učitele. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9

NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. Didaktika IV. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0037-5

PASCH, M. a kol. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787728

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

SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika: 2, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 2012. 978-80-246-2153-1

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H. a kol. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

VELIKANIČ, J.. Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973.

Internetové zdroje:

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: Školská reforma. [online]. Praha: [vid. 2016-04-06] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Národní ústav odborného vzdělávání: Učební dokumenty [online]. Praha: [vid. 2016-04-02] Dostupné z <http://zpd.nuov.cz/RVP/H/RVP%202152H01%20Hutnik.pdf>

Národní ústav pro vzdělávání: Zásady pro slovní a celkové hodnocení [online]. Praha: [vid. 2016-04-06] Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/zasadypro-slovni-a-celkove-hodnoceni>

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY
KLASIFIKACE ŽÁKA: OČEKÁVÁNÍ a REALITA

POHLAVÍ: chlapec dívka
VĚK:

1. Jaké zjištění výsledků Tvých vědomostí je podle Tebe vhodnější:

- a) testy
- b) písemné zkoušení
- c) ústní zkoušení
- d) výkonové zkoušení
- e) rozhovor
- f) jiné...

2. Myslíš si, že tě učitelé známkují spravedlivě?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

3. Měl(a) jsi někdy pocit, že Tě učitelé na střední škole známkoval nespravedlivě?

- a) Ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

V případě, že jsi na otázku 3 odpověděl(a) ne, přejdi k otázce č. 7

4. A v případě že ano, kolikrát?

- a) méně než 1x za školní rok
- b) 1x za školní rok
- c) 2x za školní rok
- d) více než 2x za školní rok

5. V kolika předmětech se toto stalo?

- a) v jednom
- b) ve dvou
- c) ve více jak dvou předmětech

6. Jak jsi to řešil(a)?

- a) žádným způsobem
- b) s učitelem
- c) přes vedení školy
- d) jinak...

7. Měl(a) jsi někdy strach ze školního hodnocení?

- a) Ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

8. Stresuje Tě špatné hodnocení?

- a) Ano
- a) spíše ano
- b) spíše ne
- c) ne

9. Je pro Tebe dobrá známka či úspěch motivací do další práce?

- a) ano – učím se pak víc
- b) ne – učím se pořád stejně
- c) když dostanu dobrou známku, pak se přestanu na čas učit

10. Spatřuješ nějaké rozdíly mezi klasifikací od učitele začínajícího a učitele zkušeného?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

11. Když dostaneš špatnou známku, motivuje Tě to do další práce?

- a) Ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

12. Jsi schopen(schopna) uznat, že v případě udělení špatné známky je vina i na Tvé straně?

- a) Ano
- a) ne
- b) nevím

13. Informuje Tě učitel při klasifikaci o chybách, kterých ses dopustil(a)?

- a) ano
- a) většinou ano
- b) ne

14. Pokud by ses hodnotil(a) sám(a), udělil by sis stejnou známku, jakou Ti dal učitel?

- a) většinou ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) většinou ne

15. Chtěl(a) bys, aby Tě učitel hodnotil slovně místo známek?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

16. Jsou pro tebe domácí úkoly vhodnou formou opakování učiva?

- a) ano
- b) většinou ano
- c) ne