



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

Hodnocení ve vyučování z pohledu žáků středních škol

The views of students of secondary school
on the assessment in instruction

Vypracoval: Ing. Bartuška Václav

Vedoucí práce: PhDr. Žlábková Iva, Ph.D.

České Budějovice 2017

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích

.....
Ing. Václav Bartuška

Poděkování

Rád bych touto cestou vřele poděkoval PhDr. Žlábková Iva Ph.D. za odborné vedení, připomínky, trpělivost a především cenné rady, které mi pomohly k vypracování této bakalářské práce. Rád bych poděkoval celému učitelskému sboru STŘEDNÍ RYBÁŘSKÉ ŠKOLY A VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLY VODNÍHO HOSPODÁŘSTVÍ A EKOLOGIE, VODŇANY za příjemnou spolupráci při zadávání dotazníků, které sloužili jako podklad pro výzkum v této bakalářské práci. Dále bych rád poděkoval všem žákům SRŠ. Děkuji také své rodině za podporu během celého studia.

Abstrakt:

Nejpoužívanějšími současnými formami školního hodnocení jsou formy kvantitativní (klasifikace) a kvalitativní (slovní hodnocení). V konečném hodnocení hraje roli mnoho aspektů a samotné hodnocení je velice komplexní záležitostí. Metody a formy hodnocení jsou velice provázané, aby byl dosažen co nejlepší učební výsledek studentů.

Bakalářská práce je zaměřena na hodnocení ve vyučování z pohledu žáků středních škol. Teoretická část zahrnuje informace a problematice hodnocení ve vyučování. Dále jsou v teoretické části zpracovány základní teoretické poznatky o hodnocení ve vyučování. Jsou zde popsány cíle, metody a formy hodnocení se zaměřením na objektivitu a subjektivitu v hodnocení žáka učitelem.

V empirické části bude provedeno dotazníkové šetření s cílem zjistit, jakým způsobem posuzují hodnocení ve vyučování žáci středních škol. Dotazník poskytuje snadné, přesné a rychlé vyhodnocení a dobrou možnost srovnání. Dále obsahuje výsledky výzkumu, který byl proveden u žáků střední školy. Výsledky jsou zaznamenány v grafech doplněných komentáři. Grafy přesně ukazují, jak žáci nahlíží na stanovené otázky z dotazníku. Závěr obsahuje shrnutí poznatků, které z práce vyplývají.

Klíčová slova:

Hodnocení, sebehodnocení, klasifikace, slovní hodnocení, student, střední škola, výzkum.

Abstract:

Quantitative (classification) and qualitative (verbal evaluation) are most used current forms of school assessment. There are many aspects to the final evaluation and evaluation itself is a very complex issue. Methods and forms of the assessment are highly interrelated to achieve the best student learning outcomes.

The bachelor thesis is focused on evaluation in teaching from the point of view of secondary school pupils. The theoretical part includes information and issues of assessment in the class.

Further the theoretical part of the theoretical knowledge about the evaluation in the teaching is elaborated. Objectives, methods and forms of evaluation are described, focusing on objectivity and subjectivity in the teacher's assessment of the pupil.

In the empirical part, a questionnaire survey will be conducted in order to find out how secondary school pupils assess the assessment in the classroom. The questionnaire provides easy, accurate and quick evaluation and good comparison. It also contains the results of the research that was carried out by high school students. The results are recorded in charts supplemented by comments. Graphs accurately show how pupils look at the questions asked from the questionnaire. The conclusion contains a summary of the lessons learned from the work.

Key words:

Assessment, self-assessment, classification, verbal evaluation, student, high school, research.

OBSAH

Úvod.....	8
1 Teoretická část.....	10
1.1 Hodnocení.....	10
1.1.1 Význam a cíle hodnocení.....	11
1.1.2 Funkce hodnocení.....	13
1.1.3 Formy hodnocení.....	15
1.1.4 Typy hodnocení.....	17
1.1.5 Fáze hodnocení.....	19
1.1.6 Kritéria hodnocení žáků.....	21
1.1.7 Význam pozitivního a negativního hodnocení žáků ve škole.....	22
1.1.8 Pozitivní hodnocení.....	23
1.1.9 Negativní hodnocení.....	24
1.2 Sebehodnocení.....	25
1.2.1 Sebehodnocení z pohledu žáka.....	26
1.2.2 Typy sebehodnocení.....	26
1.2.3 Zásady sebehodnocení žáků.....	29
1.3 Hodnocení na střední škole.....	30
1.3.1 Učitel na střední škole.....	30
1.3.2 Klasifikace známkou.....	30
1.3.3 Slovní hodnocení.....	31
1.3.4 Zásady slovního hodnocení.....	34
2 EMPIRICKÁ část.....	36
2.1 Výzkumné šetření.....	36
2.1.1 Cíl výzkumu.....	36
2.1.2 Metodika výzkumu.....	36
2.1.3 Výzkumné otázky.....	37

2.1.4	Specifikace Střední rybářské školy Vodňany	38
2.1.5	Výzkumný soubor	39
2.2	Analýza výsledků výzkumu	40
2.3	Vyhodnocení výzkumných otázek	58
	Diskuse.....	62
	Závěr	65
	Seznam použité literatury	67
	Seznam příloh	69

ÚVOD

Hodnocení je v různých formách součástí celého našeho života. Je to vyjádření určitého směřování veškeré činnosti, kterou člověk koná. Zároveň hodnocení můžeme považovat za schopnost zpětné vazby a schopnost získat z následující činnosti nejvyšší možný užitek. Hodnocena může být tato činnost separovaně od ostatních nebo naopak jako součást celku. Můžeme jej vnímat někdy jako negativní jindy jako pozitivní posuzování nebo kritiku například našich názorů, postojů či rozhodnutí. Podle typu naší osobnosti se více či méně necháváme ovlivňovat v kontextu fungování naší osobnosti ve společnosti. Konstruktivní hodnocení nás může posouvat v našem vývoji, naopak v některých případech může být hodnocení kontraproduktivní. Hodnocení, vnímání hodnocení i sebehodnocení je také známkou stupně vyspělosti osobnosti. Pedagogické hodnocení je hodnocení, které slouží pedagogickým účelům a je běžnou součástí pedagogického působení. Závěrečnou fází managementu každého procesu, tedy i výuky, je kontrola a hodnocení (evaluace) výsledků. Kontrola je však uváděna na konci procesu jen z metodických důvodů. Prolíná totiž všemi fázemi managementu. Totéž platí i pro výuku. Kontrolovat musíme již formulované cíle, zvolené metody, dílčí výsledky učení žáků v průběhu výuky atd. (Kalhous & Obst, 2002, s. 403).

Kolář & Šikulová (2009, s. 8–9) uvádí, že hodnocení žáků ve vyučování, jako organická a nezbytná součást tohoto výchovně - vzdělávacího procesu, je skutečně velice složité. Dotýká se všech účastníků vyučovacího procesu. Hodnocení vnáší do vyučování někdy veselé situace, legraci, potěšení, spokojenost, na které se dlouho vzpomíná. Hodnocení ve vyučování přispívá k plnění základní funkce školy - tedy k předávání kulturního bohatství, které lidstvo dosud vytvořilo, a k optimálnímu rozvíjení osobnosti každého žáka. Kvalita a funkčnost hodnocení je závislá na tom, jaké pojetí vyučování se ve škole prakticky realizuje.

Čapek (2008, s. 95) říká, že hodnotící činnost pedagoga patří mezi důležité způsoby odměňování a trestání. Například klasifikační stupnice: dobrá známka je odměnou za kvalitní práci a špatná známka může být žáky i učitelem považována za trest. Zároveň je to jedna z možností výchovného procesu působení a také oblast, kde se učitelé často dopouštějí chyb a za kterou jsou žáky nejvíce kritizováni.

Slavík (1999, s. 9) uvádí, že školní hodnocení je činnost, která může svými důsledky žákovi hodně pomoci i ublížit. Školní hodnocení nejenom podmiňuje kvalitu výuky, ale tvoří také jednu z nejzávažnějších složek komunikace mezi učitelem, žáky a rodiči žáků.

Pravidelné hodnocení prospěchu žáků je nedílnou součástí učení a vyučování ve škole. Může se uskutečňovat širokou škálou forem od pouhého nahlížení přes ramena žáků, písíciích do sešitu, až po oficiální provádění zkoušek stanovených nadřízenými orgány. Existuje celá řada postupů, používaných pro hodnocení žáků a jimi dosahovaných výsledků. Každý z nich se vyznačuje specifickými metodami a technikami (Kyriacou 2004, s. 121).

Téma své bakalářské práce jsem si zvolil, protože hodnocení na střední škole je pro učitele velmi náročná a velmi zodpovědná práce. V teoretické části jsem se pokusil shrnout všechny důležité informace, které se týkají hodnocení a sebehodnocení žáků.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak žáci na střední škole nahlíží na hodnocení ve výuce.

1 TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část bakalářské práce se zabývá základními oblastmi týkajícími se hodnocení žáků. Definicí hodnocení, celkovým významem hodnocení, funkcemi, formami a typy hodnocení. Významem negativního a pozitivního hodnocení jak pro žáka, tak pro pedagogický proces jako takový. Nedílnou součástí jsou fáze hodnocení a kritéria hodnocení.

Další oblast teoretické části bakalářské práce věnuji sebehodnocení žáků. Zaměřuji se zde na sebehodnocení žáka, typy sebehodnocení a zásady sebehodnocení.

Teoretická část bakalářské práce je zakončena kapitolou o klasifikaci a slovním hodnocení.

1.1 Hodnocení

V této kapitole se věnuji hodnocení z hlediska jeho významu a cílů. Jde o uvědomění si, jak významnou roli hraje hodnocení v našem, nejen školním životě. Jde o jeho dopad sociální i osobnostní. To, jakou roli bude v našem životě hodnocení jinými hrát, určuje mnoho faktorů. Od zázemí v rodině až po naše vrozené dispozice. Obrovskou roli sehrává i to, jestli hodnocení vnímáme jako spravedlivé a jestli s hodnocením souhlasíme.

V souvislosti s pojmem hodnocení si musíme ujasnit některé související termíny. Pro lepší pochopení zde uvádím několik definic tohoto pojmu z literatury. Hodnocení - pedagogická evaluace (Průcha, Walterová & Mareš 1995, s. 76).

Skalková (1999, s. 161) uvádí, že pojem hodnocení chápeme jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáka ve vyučování.

Pro řízení, ovlivňování a usměrňování učebních činností žáků používá učitel celou řadu prostředků. Hodnocení žáků - jejich výkonů, činností, chování - je jeden ze základních, velmi účinných prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat složité a pro žáky značně náročné učební činnosti (Kolář & Šikulová 2005, s. 15).

Pro rodiče je školní hodnocení především způsob, který jim zajišťuje informace o tom, jak si jejich dítě vede ve školních podmínkách. Většinou dávají přednost hodnocení ve formě známky, protože si pak snáze udělají vlastní představu. Kromě prvoplánové informační funkce má pro rodiče hodnocení výrazně sociální funkci. Má totiž vliv na zařazení dítěte do určitých sociálních struktur a ovlivňuje představu rodiny o perspektivách jejich členů (Čapek 2008, s. 100).

Vališová & Kasíková (2007, s. 243–244) uvádí, že podstata hodnocení ve vyučování je vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli. Hodnocení plně odpovídá celkovému charakteru vyučování, odráží typ cílů a hlavně sociálních vztahů ve vyučování. Hodnocení souvisí bezprostředně i s úrovní vztahu učitele a žáka. Jiný typ hodnocení najdeme v autoritářském typu vyučování s dominantním postavením učitele, jiný typ hodnocení ve vyučování demokratickém s partnerským vztahem učitele.

Podle Čapka (2014, s. 103) je hodnocení osou učitelova působení ve třídě, ukázkou jeho didaktických schopností a osobního charakteru. Bohužel se tu učitelé často dopouštějí chyb a právě za ně jsou samotnými žáky nejvíce kritizováni.

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

1.1.1 Význam a cíle hodnocení

Hodnocení je ve zjednodušeném vnímání porovnávání. Hodnotíme dva a více subjektů, vlastností subjektů či jevů a prohlašujeme o jednom, že je lepší či odlišný od subjektu jiného. Popřípadě můžeme tento subjekt nebo také vlastnost subjektu srovnávat s jistou normou či očekávaným výsledkem. Podstatou pedagogického hodnocení je zjištění zadaných kompetencí žáků (vědomosti, dovednosti, apod.) a následné zformulování těchto výsledků pedagogem.

Kyriacou (1996, s. 121) uvádí, že termín hodnocení se vztahuje v zásadě ke každé činnosti, která slouží pro posouzení výkonů žáků. Školou stanovené výukové cíle mají napomáhat rozvoji vědomostí, dovedností a postojů žáků.

Hodnocení potom představuje ty techniky, které můžete použít k sledování prospěchu vašich žáků v podobě konkrétních výsledků učební činnosti. První a nejdůležitější otázka, kterou si musíte zodpovědět při hodnocení, je otázka proč. Za jakým účelem provádíte hodnotící činnost?

Hodnocení může sloužit řadě různých cílů. Kyriacou (1996, s. 121) uvádí nejčastější z nich:

Hodnocení má být pro vás zpětnou vazbou o prospěchu žáků.

Zpětná vazba umožňuje usoudit, jak úspěšně se vám dařilo vyučováním dosahovat zamýšlených výsledků. Hodnocení může odhalit zejména problémy nebo nedorozumění, k nimž došlo, a které bude nutno při dalším postupu vyučování napravit (Kyriacou 1996, s. 121).

Hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu a jejich pokroku.

Hodnocení umožňuje žákům porovnat svůj výkon s očekávaným standardem. Poskytuje jim podrobné zpětnovazební informace k tomu, aby mohli odstranit nedostatky a zlepšit svou práci a aby zpřesnili své chápání požadavků, obsažených v zadaných úkolech (Kyriacou 1996, s. 122).

Hodnocení má žáky motivovat.

Hodnotící aktivity mohou být pro žáky pobídkou, aby si dobře zorganizovali svou práci a aby se učili tomu, co se po nich žádá, a tak uspěli při hodnocení. Tato pobídka může být založena na vnitřní motivaci, vnější motivaci nebo na vyvážené kombinaci obou. Poskytneme-li žákovi informace o tom, že uspěl v náročném úkolu, je to neobyčejně účinný zdroj jeho budoucí motivace (Kyriacou 1996, s. 122).

Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka.

Pravidelná hodnocení umožňují vést záznamy o dlouhodobém vývoji žáka. Ty pak slouží jako podklad pro rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách každého jednotlivce, zejména pokud nastanou nějaké problémy. Záznamy lze také použít při komunikaci s ostatními učiteli a rodiči. Mohou vám také pomoci při plánování práce s podobnými žáky a skupinami v budoucnu (Kyriacou 1996, s. 122).

Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka.

Speciální hodnotící postupy slouží k určení stupně prospívání žáka v určitém okamžiku. Tento prospěch pak může být základem pro vysvědčení, tedy pro oficiální prohlášení určené okolí, zejména rodičům (Kyriacou 1996, s. 122).

Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.

Hodnocení může sloužit jako ukazatel toho, zda jsou žáci připraveni pro určitý typ dalšího učení, zda je vhodná určitá forma vnitřní diferenciacce, zda se projevují určité učební obtíže nebo zda žáci zvládli předchozí učivo potřebné k tomu, aby bylo možno efektivně si osvojit nové učivo.

Rozhodování o tom, jak co hodnotit, bude záviset na přesném stanovení účelu, který svým hodnocením sledujeme. Jedna z příčin potíží, se kterými se učitelé při snaze dovedně a účinně užívat hodnocení setkávají, je nutnost vyhovět současně několika různým potřebám a cílům hodnocení a zároveň zajistit, aby se předešlo možným nežádoucím průvodním jevům nebo aby se tyto jevy omezily a nejmenší míru.

1.1.2 Funkce hodnocení

Hodnocení v životě člověka slouží různým cílům neboli plní různé funkce. Stejně tak i pedagogické hodnocení plní různé funkce, které se mohou doplňovat, prolínat, ale také si vzájemně odporovat. Velice záleží na vzdělání, přehledu, pedagogických dovednostech a také citu pro hodnocení každého pedagoga. Neexistuje jakýsi univerzální recept pro vytvoření správného hodnocení, protože každý žák je naprosto jedinečný a tedy i každá třída, ve které hodnocení pedagog uskutečňuje. Pokusím se ukázat, jaké úkoly plní školní hodnocení v práci učitelů, co vše může učitel prostřednictvím hodnocení výkonů žáků ovlivnit, co učitel může záměrně hodnocením sledovat. Jaké informace přináší hodnocení žákům samotným, jaký význam má pro žákovy rodiče? (Kolář & Šikulová 2005, s. 44).

Kolář & Šikulová (2009, s. 46–54) rozlišují 6 základních funkcí hodnocení.

Motivační funkce hodnocení - souvisí především s emocionální-citovou stránkou hodnocení a zasahuje do intimní osobní sféry. Bezprostředně se týká citů a prožitků člověka, který hodnotí nebo který je hodnocen, a proto s ní v pedagogické praxi není snadné zacházet (Slavík 1999, s. 17).

Motivační funkce je nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení a v praxi školy je hodnocení k tomuto záměru nejčastěji využíváno, někdy i zneužíváno, a to v případě, že je učitelem použito jako prostředek k udržení kázně ve třídě (Kolář & Šikulová 2009, s. 46).

Informativní funkce hodnocení - hraje důležitou roli ve zpětné vazbě. Zpětnou vazbu chápeme jako korekční informaci určenou žákovi, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí. Prostřednictvím hodnocení předává učitel žákovi informaci o tom, jak se přiblížil k cílové normě, na jaké kvalitativní úrovni je jeho hodnocený výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými výkony žáků, na jaké úrovni je jeho učební činnost, jaká je kvalita osvojených norem jednání a chování, tj. konkrétně jaké jsou jeho znalosti, dovednosti, na jaké úrovni je jeho chování a jednání (Kolář & Šikulová 2009, s. 48).

Regulativní funkce hodnocení - Hodnocením učitel reguluje každou další učební činnost žáka. Záměrně prostřednictvím hodnocení ovlivňuje kvalitu žákovi práce, a to nejen v konečném výsledku, ale především již při činnosti samotné. Zaměřuje svou pozornost na intenzitu žákovy činnosti, používání metod a učebních postupů, na žákův učební styl. Učitelovi hodnotící komentáře, které doprovázejí žákovu činnost, mohou za určitých podmínek fungovat jako důležitý prostředek směřující žáky ke kvalitnějšímu výkonu. Podle hodnocení učitel reguluje tempo i směr výchovy žáků (Kolář & Šikulová 2009, s. 50).

Výchovná funkce hodnocení - Měla by vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků k sobě samému i ke svému okolí. Učitelovo hodnocení a vlastní kontrola pomáhají žákovi vytvářet postoje k sobě samému a představy o hodnotách vlastní osobnosti (Kolář & Šikulová 2009, s. 52–53).

Prognostická funkce hodnocení - má svou významnou funkci. Na základě především důkladného poznání žákových možností a dlouhodoběji prováděného hodnocení žáků můžeme s jistotou pravděpodobnostní předpovědět další žákovu studijní perspektivu. Platí to zejména tehdy, když učitel žáka dobře zná a je schopen zacházet s hodnocením jako s prognostickým podkladem, který může vést k relativně úspěšné předpovědi (Kolář & Šikulová 2009, s. 53).

Diferenciační funkce hodnocení - tato funkce umožňuje rozčleňovat žáky do určitých homogenních výkonnostních skupin. Ve výuce může učitel tohoto rozdělení využívat k přípravě různě obsahově zaměřených či různě náročných učebních úloh, které zadává žákům k řešení (Kolář & Šikulová 2009, s. 54).

1.1.3 Formy hodnocení

Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu. Jde o způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek. Pedagog má k dispozici velkou řadu různých prostředků, kterými hodnotí a následně v ideálním případě usměrňuje činnost či chování žáků. Jakou formu hodnocení použije, bude záležet na konkrétní situaci ve vyučování, protože jde o to, aby právě v této situaci bylo hodnocení pedagogicky nejúčinnější. Ani jedna forma hodnocení sama o sobě není špatná. Všechny formy hodnocení jsou funkční, ale tato jejich „funkčnost“ bude závislá na určitém pedagogickém záměru a pedagogické situaci (Kolář & Šikulová 2005, s. 76). Samozřejmostí je správné načasování a objektivita zvolené formy hodnocení.

Kolář & Šikulová (2009, s. 93–95) uvádějí tyto formy hodnocení:

Jednoduché mimoverbální hodnocení:

- Úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se,
- Gesto (vyjadřující potěšení, nebo zamítnutí),
- Dotyk učitele (pohlazení, podání ruky, poklepání na rameni),

Jednoduchá verbální hodnocení:

- Velice jednoduché slovní zhodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba, prima,...).
- Kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem (dnes si mne potěšil, zase si mne zklamal, čekal jsem, že to zvládneš...).

Označování žáků podle výkonnosti či chování:

- Lokace (nejen tradiční - tzv. „oslovská lavice“, ale i např. posazení si rozpuštějšího žáčka blíže k učiteli),
- Signy (různá označení úspěšných či neúspěšných žáků; v současné době spíše jen u žáků úspěšných - tabule cti ve škole, jméno a foto na nástěnce ve třídě).

Oceňování výkonů:

- Výstavy prací žáků (případně i s žakovskými či rodičovskými komisemi),
- Pověření náročnějším úkolem
- Pověření méně náročným úkolem
- Nabídka k výběru z úkolů s hierarchií náročnosti
- Pověření vedením týmu při řešení problému

Kvantitativní hodnocení:

- Vyjádření známky podle klasifikační stupnice (případně s plusy a minusy)
- Zámka se zdůvodněním
- Výpočet dobře splněných úkolů
- Výpočet chyb
- Vyjádření počtem bodů (bodové systémy různé povahy, bodové systémy vázané ke klasifikaci)
- Procenta

Písemná a grafická vyjádření:

- Charakteristika žáka
- Diagramy, zařazení na diagramu
- Posuzovací škály

Slovní hodnocení:

- Slovní obsahová analýza výkonu
- Obširná slovní obsahová analýza výkonu
- Ocenění práce třídy po vyučovací hodině
- Zhodnocení realizovaného projektu
- Parafrázování výkonu (pozitivní i negativní - někdy bohužel až zesměšňující)
- Vyvolání jiného žáka (na zpřesnění, opravení...)
- Odměna žákovi (hra na lízátko)
- Vyznamenání žáka
- Tabule cti, tabule hanby
- Zastupování školy, třídy na vyšších soutěžích, hrách, olympiádách, diskusích
- Pověření vysvětlit spolužákům problém, jev, situaci
- Zastoupení učitele v určitých situacích (pověření)
- Vyhlášení výsledků

Podle Koláře & Šikulové (2005, s. 91) jsou formy hodnocení způsoby, jakými učitelé sdělují žákům výsledky hodnocení jejich práce. Formu hodnocení vybírá učitel v závislosti na pedagogické situaci a podle svého pedagogického záměru. Učitel by měl umět využívat různých forem hodnocení a jejich prostřednictvím zvyšovat efektivitu učební činnosti žáka. Ve vyučovacím procesu by mělo jít o hledání funkčnosti různých forem hodnocení. Učitel by si měl být vědom toho, že není žádoucí stavět jednotlivé formy hodnocení proti sobě, ale využívat pozitivních stránek každé z nich ve prospěch optimálního rozvoje žáka.

1.1.4 Typy hodnocení

V pedagogice se setkáváme s různými typy hodnocení a každé má nezastupitelné místo v pedagogickém procesu v rámci dosažení cílů vzdělávacího procesu.

Kyriacou (2004, s. 123–125) uvádí několik typů hodnocení:

Formativní hodnocení - hodnocení na podporu dalšího efektivního učení žáků. Také učitelé slouží jako zpětná vazba a zdroj informací, které mu v budoucnu pomohou lépe vycházet vstříc potřebám žáků. Toto hodnocení bývá zaměřeno na odhalení chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení budoucích výkonů.

Finální (sumativní, shrnující) hodnocení - hodnocení, které stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém okamžiku; obvykle se provádí na konci určitého vyučovacího období (například na konci pololetí, na konci určitého počtu témat). Nejtypičtějším příkladem jsou známky uváděné na vysvědčení nebo výsledky oficiálních zkoušek.

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

Kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu) - známkování jednotlivých výkonů v pojmech odpovídajících tomu, zda byl konkrétní popis výkonu (kritérium) splněn. To znamená, že všichni žáci, kteří splňují tato kritéria, budou hodnoceni odpovídající známkou bez ohledu na to, jakých výsledků dosáhli ostatní.

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

Interní (vnitřní) hodnocení - hodnotící činnosti navržené, prováděné a vyhodnocované učiteli, kteří ve třídě průběžně učí. Velmi často jsou běžnou součástí jejich vlastního vyučovacího plánu.

Externí (vnější) hodnocení - hodnotící činnosti, které navrhují a často také vyhodnocují osoby působící mimo školu. Vyhodnocení mohou někdy provést i kmenoví učitelé a dodatečně je předložit k namátkové kontrole zvnějšku.

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

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

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

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

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

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

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

1.1.5 Fáze hodnocení

U většiny složitějších činností, ke kterým pedagogické hodnocení patří, je prospěšné umět tento proces rozdělit do dílčích fází a vnímat každou jako samostatný proces, který následně musí být hladce propojitelný.

Kolář & Vališová (2009, s 181–190) rozdělují fáze hodnotícího procesu:

Zadání úlohy – pochopení, přijetí úlohy

Zdánlivě jednoduchá operace, ale už v tomto vstupním prvku hodnocení se plně projevují některé kvality hodnocení. Způsobů a typů zadání může být řada; v nich se vždy projevuje jak obecnější kvalita hodnocení, že je totiž vždy vyjádřením i vztahu učitele a žáka, tak skutečnost, že do každého hodnocení učitel vkládá určitý pedagogický záměr. Žák úlohu přijímá (ne vždy s potěšením, ale pravděpodobně vždy s určitým napětím) a snaží se úlohu vyřešit. Základní otázkou v této situaci je, zda žák skutečně pochopil podstatu zadání, aby věděl, co se od něho očekává, co má vlastně dělat. Pokud žák pochopí a je připraven úspěšně řešit zadání, je situace dobrá.

Ve škole však může nastat situace, a skutečně často nastává, že je žák - jeho výkon, chování - hodnocen, aniž bylo formulováno zadání nebo úloha.

Expozice výkonu - průběžná analýza výkonu

Žák předkládá požadované znalosti, uskutečňuje konkrétní operace, používá vzorce pro řešení situace, předkládá systémy konkrétních poznatků, píše písemnou práci, graficky znázorňuje určité vztahy, vyhledává určité informace.

Žák pracuje a učitel pečlivě sleduje chod jeho výkonu. Průběžnou analýzu žákova výkonu si ovšem dělá učitel i proto, aby byl s to kvalitněji realizovat tzv. závěrečnou analýzu po ukončení žákovy expozice výkonu. Aby měl i dost argumentů pro formulování závěrečného posudku. V něm se neoceňuje jen úspěšnost či neúspěšnost řešení, ale jde i o tzv. obsahovou analýzu výkonu, to znamená, že žákovi vysvětlíme, co bylo dobře, kde byl problém a co udělat, aby problémy nebyly.

Ukončení výkonu žáka - žákovo očekávání - zpětné promítání výkonu

Žák dokončuje výkon, vnitřně si znovu kontroluje, co a jak udělal. Vrací se myšlenkově k uzlovým bodům a především očekává učitelův výrok o jeho výkonu. Učitel si zpětně promítne sled výkonu, rovněž se pozastavuje u klíčových situací řešení a porovnává cíl, kterého mělo být dosaženo se skutečně dosaženým výkonem.

Žákovo očekávání učitelova posudku je vyplněno již zmíněnou rekapitulací výkonu, ale i vlastním ohodnocením jednotlivých fází výkonu i výkonu jako celku. Do sebehodnocení vstupuje i srovnávání s podobnými situacemi, které zažili s tímto učitelem jiní žáci nebo i konkrétní žák v jiných situacích. A ještě jeden významný moment vstupuje do žakových úvah: jeho znalost tzv. hodnotící taktiky konkrétního učitele. Tento fakt jistě poznamenává nejen žakovy úvahy v procesu očekávání, ale významně to poznamenává i samotnou kvalitu žakovy expozice.

Závěrečná analýza výkonu - rozhodnutí

Učitel musí v krátkém časovém intervalu provést poměrně složitou analýzu výkonu žáka. Platí to zvláště u obsírnějších ústních projevů žáka. A nejen ve velmi krátkém čase (vlastně několik vteřin), ale i pod velice přísným dohledem všech žáků ve třídě, kteří bedlivě sledují, jak bude oceněn konkrétní výkon konkrétního žáka. Do závěrečné analýzy může učitel uvést i ostatní žáky. Učitelovo rozhodnutí a jeho kvantitativní či jiné vyjádření může být podloženo i velice užitečnou (pro hodnoceného, pro ostatní žáky, ale i pro učitele) konfrontací. V běžné práci ve třídě učitel většinou hodnotí dílčí výkony, jednoduché odpovědi

Vynesení posudku - přijetí, či nepřijetí posudku

Učitel v posudku vyjádří výsledek své analyticko-syntetické práce ve vztahu k výkonu žáka a výsledek srovnání konkrétního analyzovaného výkonu jednak s cílovou normou, jednak s předchozími výkony daného žáka, jednak s výkony ostatních žáků. Vyjádřením posudku společně se zdůvodněním (tím se také propojuje tradiční hodnocení klasifikací a slovní hodnocení) učitel předkládá žákům nepřímá kritéria, která použil při hodnocení konkrétního výkonu. Pro žáka je důležitá především obsahová stránka vyjádřeného posudku. Pro žáka a pro jeho přijetí daného hodnocení, daného posudku i učitelových úvah, je ovšem stejně důležitá jako obsahová stránka hodnocení i stránka formální - jakým způsobem učitel vyjádří svou spokojenost, či nespokojenost s žakovým výkonem.

Učitel používá jako hlavní kritérium normu danou vzdělávacím programem. Žáci v naprosté většině používají kritérium délky intenzity učební aktivity.

Uvědomění si možných dopadů hodnocení na žáka

Tento moment komplexu hodnocení se děje ve vědomí učitele, nebo lépe řečeno, měl by se dít. Každý učitel by si měl propojit vnější projevy žáka, který byl hodnocen, znalost jeho osobnosti (jeho aspirací, stylu učení, hodnot, zájmů, kvality schopností...) a pravděpodobné vnitřní zpracování daného konkrétního hodnocení.

1.1.6 Kritéria hodnocení žáků

Jak hodnotit takto variabilní práci? Hodnocení nemůže být bez kritérií. Od učitele se očekává, že bude formulovat jasně a přesně kritéria hodnocení - pravidla pro hodnocení výsledků vyučování i chování žáků.

Pravidla musí být srozumitelná a pro žáka přijatelná. Je dobré, když se na formulaci pravidel přiměřeně svému věku podílejí žáci.

Pravidla mají dávat možnost diferencovat obtížnost vyučování a zároveň postihovat co nejvíce oblastí (Vališová & Kasíková 2007, s. 251).

Velká většina učitelů hodnotí tak, jak byli hodnoceni sami, když byli žáky. Tento vtisk a lpění na tradici velmi často kazí i moderní výukové metody, pokud je učitel používá. Hodnocení je přitom určující pro ty nejdůležitější sociálně-psychologické procesy ve třídě (Čapek 2014, s. 111).

Základním kritériem pro jakékoliv hodnocení ve škole a ve vyučování je formulovaný cíl. Cíl zároveň odráží to, co bude předmětem hodnocení. Výuková hodina by neměla mít jen jeden cíl, ale více dílčích cílů. Ty by měly být formulovány pro žáka v jazyce žákova výkonu, aby jim rozuměl a věděl, co se od něj žádá, co bude dělat a k jakému výsledku by měl dospět.

Pro učitele to znamená:

- Formulovat cíle v podobě učebních požadavků tak, aby vyjadřovaly činnost žáka a její rozsah.
- Přemýšlet o podmínkách, ve kterých bude žák činnost vykonávat.
- Vymezit míru kvality provedení činnosti, která bude znamenat splnění úkolu (Kolář & Šikulová 2009, s. 127)

Při tvorbě kritérií hodnocení pomůže již přesná formulace cílů krátkodobých i dlouhodobých. Cíle jednotlivé vyučovací hodiny, tedy cíle krátkodobé, je dobré vyjádřit konkrétními činnostmi žáků - co bude žák na konci hodiny umět a podmínkami jeho činnosti, zda úkol zvládne samostatně, s pomůckami, v jakém čase atd. (Vališová & Kasíková 2007, s. 252).

Dlouhodobým cílem tohoto tématu může být rozvoj žákova myšlení hledáním příčin a společenských souvislostí (Vališová & Kasíková 2007, s. 252).

Sada kritérií popisuje očekávaný výkon současně v několika složkách (kritériích) a každé kritérium přibližuje v různých kvalitách splnění (indikátory). Sada kritérií pro určitý výkon obsahuje taková kritéria, která jsou pro aktuální cíle učení podstatná, popisuje různé úrovně zvládnání dané dovednosti nebo určitého komplexního zadání v různých kritériích zvlášť, ale současně umožňuje učinit si snadno obrázek o celkovém žakově výkonu (Košťálová, Miková & Stang 2008, s. 80).

1.1.7 Význam pozitivního a negativního hodnocení žáků ve škole

Formulace a postoj vyjádřený v hodnocení můžeme formulovat a vykazovat negativně či pozitivně. Obecně lze říci, že k pozitivnímu hodnocení u nás nepanuje úplně kladný vztah, i když tato skutečnost se zejména se zavedením slovního hodnocení začíná zlepšovat. Stále ale převládají snahy vyjádřit to, co žák neumí, co dělá chybně a v čem se má zlepšit. Závěrečný akt procesu školního hodnocení v podobě hodnotícího soudu může být vyjádřením toho:

- Co žák nezvládl, co neumí, v čem zklamal (negativní hodnocení)
- Co zvládl, co umí, co dokázal (pozitivní hodnocení).

Jaká je motivační hodnota jmenovaných podob hodnocení? Jak se s nimi vyrovnává okolí žáka, především jeho rodina? Jaké sociální důsledky tyto podoby hodnocení vyvolávají?

Ve výzkumech zaměřených na řešení výše jmenovaných otázek bylo dosaženo následujících, pro učitele závažných závěrů:

- Obecně neplatí, že kladné hodnocení navozuje vždy prožitek úspěchu a záporné prožitek neúspěchu. Charakter prožitků vyvolaných některým z uvedených podob hodnocení je determinován výší a zaměřením aspirační úrovně každého žáka.

- V průběhu rozvoje své osobnosti nemůže žák v procesu hodnocení prožívat jen úspěchy nebo neúspěchy.

Neúspěchy je však nutné hodnotit

- Jako přibližování se k cíli.
 - Jako individuální zdržení na cestě k plánovanému výstupu, které vyvolává potřebu zdokonalit činnost.
 - Jako určitou úroveň dosaženou na cestě k cíli.
- Pozitivní hodnocení podporuje sebedůvěru, vytváří předpoklady pro prožití pocitu úspěchu, vytváří příznivou atmosféru pro spolupráci s učitelem i spolužáky, vytváří příznivé sociální zázemí, předpoklady pro dobrou pozici v rodině, ve třídě.
- Posílit pozitivní hodnocení neznamená vyloučení negativního, ale začít verdikt hodnocení tím, co žák dokázal, oceněním pozitivních stránek výkonu a končit odhalením dosud nezvládnutého, tedy nedostatky (Kolář, Navrátil & Šikulová 1998, s. 19–20).

Kolář & Vališová (2009, s. 180) uvádějí, že v procesech hodnocení - pozitivním i negativním - by měl žák pocítit osobní účast učitele - od radosti z úspěchu žáka až po určitou úroveň rozmrzelosti při nedostatečnosti žáka, způsobené jeho nedbalostí, nezájmem, nechotou atd.

1.1.8 Pozitivní hodnocení

Pozitivní hodnocení je vyjádření kladů žákovi práce - jde o pochvalu za činnost, chování, řešení nějakého úkolu, spolupráci apod. Podle Kolář & Šikulová (2009, s. 109) by měl být princip priority pozitivního hodnocení ze základních pravidel moderního vyučování. Každý, kdo se trochu zabývá didaktikou, psychologii nebo kdo vyučuje, ví, že pozitivní hodnocení posiluje kladné vztahy člověka ke svému okolí i k sobě samému, na rozdíl od negativního hodnocení, které je spíše překážkou rozvoje osobnosti žáka. Účinky pozitivního a negativního hodnocení však nejsou zcela jednoznačné.

Pozitivní (kladné) hodnocení (pochvala, odměna, dobrá známka) je spojováno s všeobecně pozitivními účinky. Vede k zlepšování učebních výkonů a k posilování žádoucího chování (Cedrychová & Roudenský 1993, s. 82).

Pozitivní hodnocení znamená:

- Pozitivní posun ve výkonu žáka
- Uznání výkonu žáka
- Vyjádření učitele, že se žák co nejvíce přiblížil k cíli, nebo tento cíl splnil, nebo snad překročil (Kolář & Šikulová 2009, s. 110)

1.1.9 Negativní hodnocení

U negativního hodnocení naopak pedagog vyhledává a vyjadřuje chyby, nedostatky. Přirozeně toto hodnocení vyvolává určitou míru stresu u hodnoceného žáka. Mělo by být užíváno velice citlivě a s vědomím cíle, kterého chce pedagog dosáhnout. Nemělo by být použito vytržené z kontextu celkových schopností žáka, protože by mohlo dojít ke zkreslení skutečných schopností žáka. Negativní (záporné) hodnocení (pokárání, napomenutí, kritika, trest, špatná známka) není účinek jednoznačný. Ojedinělé záporné hodnocení vede ke zlepšení učebního výkonu, trvalé záporné hodnocení však vede k zhoršování nebo alespoň k nezlepšování učebních výkonů (Cedrychová & Roudenský 1993, s. 82).

Podle Kolář, Šikulová (2009, s. 112) Rozumíme negativním hodnocením takové hodnocení, které zdůrazňuje žákovi chyby. Negativní hodnocení vyvolává u žáků stres a obavy z následků. Příliš časté negativní hodnocení uvolňuje někdy i těžko kontrolovatelné vedlejší projevy žáků (vzdor, odpor k učiteli, apriorní nedůvěru k jakémukoliv hodnocení, pocity méněcennosti). Na adresu negativního hodnocení můžeme ještě říci, že bývá často spojováno se strachem. Vyplývá to z naší výrazně selektivní kvality školního hodnocení a z jeho orientace na chybu ve vyučování. Co je však alarmující - tento strach z negativního hodnocení bývá často až programově využíván jako motivace žáků k lepším učebním výkonům, dokonce bývá považován některými učiteli za účinný prostředek, vedoucí k udržení poslušného a ukázněného chování žáků při vyučování.

1.2 Sebehodnocení

Sebehodnocení můžeme chápat jako nejvyšší formou hodnocení. Žák si uvědomuje sebe a výsledky své činnosti v rámci svého osobnostního vývoje a v rámci sociální skupiny. Sebehodnocení je současně také sebepoznávací prvek jedince. Sebehodnocení každý žák prožívá jinak - někteří až jako reflexi na hodnocení učitele, jiní jej vnímají v průběhu veškeré činnosti. Jde i o srovnání mezi tím, jak svou činnosti vidí žák a jak ji vidí učitel. Sebehodnocení žáků má vliv na efektivitu pedagogického procesu. Průcha, Walterová & Mareš (1995, s. 196) uvádějí, že obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené či nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné, nízké. Vykazuje značnou stabilitu. Ve školním kontextu jedna z výchovných metod, díky níž si žák kontroluje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá k reálnějšímu sebepojetí. V psychologii metodologický postup, jenž umožňuje zjistit, jak daný jedinec chápe sebe sama, své poznávání a prožívání světa. Při měření mnoha proměnných je sebehodnocení primárním zdrojem dat, i když existují možná rizika zkreslení.

Podstatou sebehodnocení je, že žáci jsou zodpovědní za své učení a jsou do procesu učení (stejně tak do procesu hodnocení) aktivně zapojeni (Kolář & Šikulová 2009, s. 151).

Slavík (1999, s. 134) uvádí, že autonomní hodnocení je hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat.

Podle Koláře & Šikulové (2009, s. 156) Každé hodnocení musí být tak intenzivní a především informativní, aby je žák přijal jako poučení pro hodnocení sebe sama. Zapojováním žáků do procesů hodnocení jim pomáháme rozvíjet schopnosti hodnotit druhé a hodnotit sebe sama. Hodnocení realizované jako „obsahová analýza výkonu“ vede prostřednictvím formativního hodnocení žáka k tomu, aby postupně zvládl především kritéria hodnocení sebe sama. Vytváření prostoru pro hodnotící a sebehodnotící dovednosti žáků by měl učitel realizovat již od prvních let školní docházky. Schopnost kvalitního sebehodnocení by si měli žáci odnášet ze školy jako jednu z nejdůležitějších kompetencí pro život.

1.2.1 Sebehodnocení z pohledu žáka

Sebehodnocení jedince je utvářeno během životního procesu nejprve rodiči a následně dalšími lidmi, se kterými se jedinec setká. Získává tak schopnost sebereflexe a sebehodnocení. Z pohledu vývoje osobnosti je učitel dalším důležitým prvkem v utváření jedince jako takového. Učitel a žák představují jednotku, která jako jediná aktivně prožívá dlouhodobě proces vzdělávání v kooperativě a mohou jej tedy průběžně hodnotit z bezprostřední blízkosti. Dle Fishera (1997) je sebeúcta tiché vnitřní vědění, že jsme dobří, že známe svou cenu a že ji znají ostatní. Je to cit k respektu k sobě, prožitek vlastní hodnoty, vědomí, co jsme a co dokážeme. Hlavní zdroje tohoto prožitku pocházejí:

- Z potvrzování našich kladných vlastností rodiči, učiteli a dalšími významnými osobami, které o nás pečují.
- Z uznání poskytovaného vrstevníky, sourozenci a druhými dětmi.
- Z důvěry v sebe, založené na vlastních zkušenostech se svými schopnostmi a úspěchy.

1.2.2 Typy sebehodnocení

Dle Rakoušové (2008, B) rozdělujeme sebehodnocení takto:

Typy sebehodnocení z hlediska frekvence

Okamžité - jako zpětná vazba pro učitele, který chce zjistit, jak žák vnímá úroveň svých vědomostí a porozumění osvojovanému učivu.

Shrnující vyučovací jednotku - žáci zhodnotí vlastní působení v hodině, svoji činnost v hodině podle stanovených kritérií a z různých hledisek (kážeň; splnění cíle hodiny - individuálně, každý žák za sebe.

Shrnující tematickou či projektovou práci- na závěr dlouhodobějšího dílčího projektu (v projektovém vyučování, při skupinové výuce - dochází k sebehodnocení skupiny jako celku, atd.). U dlouhodobějších činností je třeba provádět sebehodnocení průběžně v dílčích fázích a zároveň na konci celé aktivity. Sebehodnocení pak probíhá týdně nebo měsíčně.

Uzavírající určité časové období - koresponduje s klasifikačním obdobím - čtvrtletní, pololetní, závěrečné. Žák se vyjadřuje spíše k obecným otázkám.

Typy sebehodnocení z hlediska časově-organizačního

Průběžné - probíhá v průběhu vyučovací jednotky, je velmi konkrétní a vždy zacílené na nějakou dovednost nebo dílčí znalost (dle aktuální situace, po zvládnutí části, celku, tématu). Může probíhat jako okamžitá evaluace nebo shrnující organizační jednotku či výuku celkově jako sebehodnocení na konci vyučovací jednotky.

Sumativní (týdenní, měsíční, čtvrtletní, pololetní, závěrečné) - finální, shrnující hodnocení. Může plnit funkci podkladu pro oficiální vyjádření žákovského výkonu, protože často koresponduje s klasifikačním obdobím. Sumativní sebehodnocení průběžně shrnuje delší časové období, kterým může být týden, měsíc, čtvrtletí, pololetí nebo závěr školního roku.

Typy sebehodnocení z hlediska osob, kterých se týká

Jako zpětná vazba pro žáka - sebehodnocení je příležitostí k uvědomění si míry osvojení vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, uvažovat nad cestami, jak dosáhnout úrovně vyšší, kvalitnějších výsledků a jak postupovat dále ve svém sebepoznání.

Jako zpětná vazba pro učitele - každé sebehodnocení žáka ať ústní nebo písemné má diagnostickou hodnotu a na základě toho volí učitel další strategie vzdělávání.

Jako zpětná vazba pro rodiče - sebehodnocení informuje o tom, co a jak žák ve škole prožívá, co zvládá a kam směřuje. Je důležitým impulsem pro rozhovor, dítě potřebuje vědět, že dospělí jeví o jeho osobu zájem. Na základě zpětné vazby se rodiče podílejí na saturaci potřeb dítěte, podporují a motivují, hledají cesty k osobní spokojenosti a pocitu bezpečného prostředí, ve kterém se dítě nachází.

Typy sebehodnocení z hlediska vývojového

Symbolické - jde o elementární pokusy žáků o vlastní sebehodnocení. Uskutečňuje se prostřednictvím grafických symbolů, které žáci přiřazují podle toho, do jaké míry učivo ovládají.

Verbální - nastupuje v rozmanitých oblastech školního života. Učitelé pouze poskytnou rámec sebehodnocení, ke kterému se žáci volně vyjádří.

Typy sebehodnocení z hlediska míry obecnosti

Obecné - s délkou časového období narůstá obecnost sebehodnocení. Za pololetí nebo za školní rok obsahují spíše obecné položky.

Konkrétní - jde o hodnocení dílčí činnosti či vlastních projevů ve vyučovací jednotce. Je většinou předmětové.

Typy sebehodnocení z hlediska hodnocení dílčích výstupů

Dílčích dovedností - může probíhat také na konci dlouhodobých časových úseků nebo vyučovacích jednotek. Dílčí sebehodnocení se týká určitých dovedností - pracovat ve skupině, hodnotit ústní prezentaci výsledků individuálních nebo skupinových.

Klíčových dovedností - toto sebehodnocení probíhá po 3 měsících. Nejprve učitelé zacílí sebehodnocení pouze na jednu klíčovou kompetenci a teprve v dalších dnech provádějí žáci sebehodnocení týkající se dalších klíčových kompetencí. Nezbytný je doplňující komentář učitele, který by měl mít co nejvyšší vypovídající hodnotu (co se podařilo, co nikoli a zejména zdůvodnění proč).

Očekávaných výstupů - je pravidelně zaznamenáváno.

Typy sebehodnocení z hlediska organizace forem vyučování

Ve vztahu k frontální společné práci - záměrem je sledovat podíl na práci probíhající frontálně.

Ve vztahu k frontální individuální práci - žák hodnotí, jak pracoval v rámci individuální aktivity samostatně, přičemž nezáleží na její délce.

Ve vztahu ke skupinové práci - týká se sebehodnocení a hodnocení ostatními členy skupiny. Následně by měla probíhat korekce sebehodnocení, protože žák by měl mít možnost vyjádřit se k hodnocení ostatních.

Typy sebehodnocení z hlediska nástrojů sebehodnocení

Ústní - probíhá zhodnocení vlastní činnosti převážně na konci vyučovací jednotky, a to z kvalitativního i kvantitativního hlediska (využití svých potencialit), což je pro žáka motivující. Ústní sebehodnocení provádějí žáci pravidelně.

Písemné - probíhá sebehodnocení za delší časové období. Umožňuje postihnout pokrok žáka v určité oblasti.

Typy sebehodnocení z hlediska normy, ke které se vztahují

Vztahující se k societě třídy - jde o pravidlo, podle kterého žák posuzuje své výsledky, je to školní třída. Srovnává svůj výkon s výkony spolužáků. Toto sebehodnocení je výsledkem učitelova posouzení. Učitel tak srovnává žáka vzhledem k ostatním ve třídě. Toto hodnocení nevyvíká spravedlností, je velmi relativní.

Vztahující se k psychologii žáka - k posouzení jeho vývoje, zda nestagnuje nebo se nezhoršuje, slouží výsledky, kterých žák dosáhl v minulosti. Aktuální výkon a aktivita se poměřuje jeho vlastním výkonem a aktivitou. Standardem jsou tedy výsledky žáka a za dobrý výkon se považuje individuální zlepšení v čase. Ve srovnání s výše uvedenou sociální normou se tato norma hodí pro žáky talentované nebo naopak prospěchově slabé.

Vztahující se k logice předmětu - zde nejsou normou výsledky spolužáků nebo individuální vývoj v čase, ale standardy, které spočívají v podstatě samotné. Svůj výkon žák posuzuje vzhledem ke kritériu, na jehož tvorbě se sám podílí.

1.2.3 Zásady sebehodnocení žáků

Učitel spoluvytváří prostředí pro sebehodnocení žáka a podporuje vznik jeho samostatnosti - autonomie. Rakoušová (2008, A, s. 61) uvádí, že je-li kritériem hodnocení žák sám, pak je k žákovi sebehodnocení spravedlivější než klasifikace. Při sebehodnocení mizí problém objektivit, ale objevuje se problém nerealističnosti sebehodnocení. Realističnost sebehodnocení závisí mj. na adekvátnosti učitelova hodnocení žáka, které si žák osvojuje.

Rakoušová (2008, B) uvádí, že kromě srozumitelnosti, věkové přiměřenosti a společného vytváření kritérií jak učitelem, tak školáky, je důležité, aby tato měřítka dosahovala široké *pestrosti* a postihovala tak co nejvíce oblastí žakovské práce. To zaručuje, že každý žák objeví své silné stránky, což se pak zpětně odrazí na jeho reálném sebehodnocení. Dochází tak ke kompenzaci nezdarů, omylů a chyb, které jsou běžným jevem procesu učení. Dalším pravidlem je schopnost kritérií diferencovat obtížnost vyučování.

1.3 Hodnocení na střední škole

Hodnocení je nadřazený pojem pojmu klasifikace. Úkolem hodnocení je zjišťovat, posuzovat úroveň žáků v daném období. Hodnocení postihuje celou osobnost dítěte, je orientováno především na jeho kladné rysy. Je dlouhodobé. Jednou z forem a zároveň výsledkem hodnocení je klasifikace. Jinou formou hodnocení je pochvala, odměna, souhlas, vytyčení chyby, trest (Zelinková 1994, s. 146).

1.3.1 Učitel na střední škole

Učitel je jeden z nejdůležitějších činitelů ve vzdělávacím procesu. Osobnost učitele může mít na žáky obrovský dopad. Činnost učitele (a tedy i jeho hodnocení a jeho vliv na sebehodnocení žáka) je tedy velice zodpovědná. Čáp (2001, s. 365) říká, že úspěšnost učitelovy práce do značné míry závisí na tom, zda dobře zná své žáky. Když chci na někoho působit, potřebuji ho znát, to platí ve výchově tak jako ve všech formách práce s lidmi. Poznávání osobnosti je však v mnoha případech nesnadné. Psychologie pomáhá učiteli poznávat žáky a rozumět jim souborem poznatků, které se poskytují v učitelské přípravě, zvláště pak rozbořením obtíží a chyb v poznávání osobnosti a metodami tohoto poznávání.

Je přirozené - učitelé, ačkoliv by měli být ve výkonu své profese neutrální co do postojů k žákům, se neubrání tomu, že někteří žáci jsou jim sympatičtější než jiní, že některé považují za schopnější než jiné atd. (Průcha 2005, s. 349).

1.3.2 Klasifikace známkou

Klasifikace = třídění na základě společných znaků zkoumaných předmětů a jevů, vyjádřena kvantitativně hodnotícím stupněm nebo verbálně hodnotícími výroky. V ČR je na základních a středních školách řízena vyhláškou ministerstva školství (Průcha, Walterová & Mareš 1995, s. 97).

Míru hodnoty v rámci kritéria můžeme vymezit také číselně - známkou, bodováním nebo procentuálně. V souvislosti se známkami proběhlo u nás v poslední době mnoho vzrušených polemik.

Školní známka byla v poslední době pedagogickou i rodičovskou veřejností nesčíslněkrát zatracována a neméně stejně často - přestože méně nápadně - chválena. Argumenty zastánců školního hodnocení bez známek jsou mnohé a velmi přesvědčivé Slavík (1999, s. 123).

Jak dosvědčují zkušenosti ze školní praxe, přes velké snahy, které byly v posledních letech u nás vyvinuty pro potlačení číselné 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. 124).

Známky jsou číslice, které vyjadřují pořadí. Toto pořadí symbolicky zaznamenává kvalitu žákova školního výkonu ve vztahu k určité školní úloze: dvojka symbolizuje horší výkon než jednička, trojka je lepší hodnocení než čtyřka nebo pětka apod. Slavík (1999, s. 124).

Klasifikace není ve vyučování samoúčelná, i když se v praxi mnohdy do této pozice dostává. Znovu zdůrazňujeme, že se jedná jen o jeden z projevů školního hodnocení. I když se v současném vyučování hodnocení a známka vykládají jako identické termíny, známka je jenom formálním odrazem vyjádření značně složitého hodnotícího procesu Kolář & Šikulová (2005, s. 84).

Pětistupňová hodnotící stupnice má letitou tradici. Příklady výkonnosti kritérií pro jednotlivé stupně klasifikace: každá škola si je určuje sama: Stupně hodnocení prospěchu Slavík (1999, s. 123–125) uvádí:

- 1 - výborně: pracuje samostatně, soustavně, je aktivní, ovládá požadované poznatky
- 2 - chvalitebně: pracuje s občasnými výkyvy, je aktivní
- 3 - dobrý: pracuje s podporou a pomocí, překonává obtíže
- 4 - dostatečně: je nesamostatný, pracuje s obtížemi
- 5 - nedostatečně: je pasivní, nezískal motivaci k učení, nedokáže pracovat ani s pomocí

1.3.3 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy. Tedy verbálně nikoliv známkami.

Podle Koláře & Šikulové (2009, s. 88) může slovní hodnocení doplňovat nebo úplně nahrazovat hodnocení prostřednictvím klasifikační škály. Slovní hodnocení má obsahovat nejen informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich úsilí a snahu, a tím umožňuje i postižení takzvaného skrytého učiva. Jeho výhodou je, že dokáže lépe postihnout individuální pokrok každého žáka a poskytnout celistvější informace o silných a slabých stránkách nejen jeho výkonu, ale také samotného procesu učení.

Dostatečná informovanost slovního hodnocení je zajištěna tím, že se žák dozvídá kritéria hodnocení a míru své úspěšnosti v rámci sledovaných kritérií. Hodnocení kvality dosažených dílčích výkonů, které byly předmětem školního hodnocení (úspěchy žáka i nedostatky žáka). Pravděpodobné příčiny dosaženého stavu. Návrhy, jak dosáhnout zlepšení a jak zvládnout přetrvávající nedostatky.

Podle Slavíka (1999, s. 130) má slovní hodnocení výhody proti známce, spočívá mimo jiné v dialogové formě - obrací se na žáka jako partnera v rozhovoru, kterému sděluje, co se učiteli líbí víc a co méně.

Slovnímu hodnocení je přisuzována odborníky i samotnými učiteli řada pozitiv:

Slovní hodnocení nestresuje žáka, protože umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, může povzbudit žáka. Slovní hodnocení může obsahovat i doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu. Slovní hodnocení snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků. Široká variabilita možností slovního hodnocení umožňuje přiblížit se individualitě žáka. Slovní hodnocení může spíše zaměřovat pozornost na vlastní učební činnost dítěte, napomáhá tak rozvoji vnitřní motivace učení. Slovní hodnocení umožňuje hodnotit výkony žáka v nejrůznějších situacích a etapách osvojování činností, dovedností, znalostí, může tedy včas korigovat činnosti žáka. Slovním hodnocením můžeme konkrétně říci, co už žák umí, můžeme poukázat na to, na co je právě teď třeba se zaměřit. Slovní hodnocení umožňuje žákovi všimnout si toho, čeho si všimá učitel při hodnocení. Učitelovo hodnocení se stává vzorem pro hodnotící a sebehodnotící aktivity žáka. Slovní hodnocení by nemělo být pouhým převyprávěním známky (např. 1 - výborně, 2 - velmi dobře), v této podobě by nemělo zpětnovazební charakter, stejně jako nic neříkající, nekonkrétní informace typu „to je pěkné, to se ti povedlo“, „to se mi líbí“, „hezké“ apod.

Pro učitele je vypracování slovních hodnocení dost pracné a časově náročné - aby mohl učitel hodnotit žáka, musí umět dobře diagnostikovat zvládnutou úroveň vědomostí, dovedností, zájmů, schopností aj.

Hrozí nebezpečí, že učitel sklouzne k používání klišé, a že z formativního slovního hodnocení se stane hodnocení formální. Hrozí, že se učitel dopustí hodnocení osobnosti žáka, nikoliv hodnocení pracovního postupu, výsledku, chování - jde o riziko takzvaného „nálepkování“ jak záporného tak pozitivního. Pochvala obsažená ve slovním hodnocení může fungovat jako známka - stává se cílem žákova snažení (žák se učí pro pochvalu, nikoliv pro nové poznatky). Slovní hodnocení by nemělo obsahovat žádná srovnání s výkony ostatních dětí. Pokud učitel musí srovnávat, pak jen výkony žáka se sebou samým. Slovní hodnocení by nemělo obsahovat rozkazovací věty typu „Musíš...“, „Udělej...“, ani věty podmiňovací „Měl bys udělat...“. Rizikem ve slovním hodnocení jsou pochvaly. Řady učitelů ani rodičů nenapadne, že tyto pochvaly jsou silně manipulativní, dítě by si nemělo spojit úspěchy v učení s radostí, kterou někomu tímto způsobilo, vede to ke snaze zavděčit se osobám subjektivně významným.

Slovní hodnocení má svá rizika, ale zároveň má velkou potenci být skutečnou zpětnou vazbou, kterou potřebuje každý, kdo co dělá, o něco se snaží.

Slovní hodnocení můžeme považovat za organickou součást moderního pojetí vyučování. Tato forma hodnocení může být funkční tehdy, jestliže: Bude kvalitně plnit všechny základní funkce, které školní hodnocení plnit má. Bude lépe informovat všechny účastníky a zainteresované. Bude výrazněji motivovat a stimulovat učební a poznávací aktivity žáků. Bude učební a poznávací aktivity žáků lépe regulovat. Kvalifikovaněji povede žáky k sebeanalýze a k sebehodnocení (Kolář & Šikulová 2009, s. 89).

Podle Koláře & Šikulové (2005, s. 87) se může slovní hodnocení ve vyučování uplatňovat v různých formách.

- Slovní hodnocení průběžné se uplatňuje:

Ústně - ve vyučování hodnotí učitel i žáci (postupně se žáci vyjadřují k procesu vyučování), na třídních schůzkách, které mohou být společné s dětmi, na dohodnutých konzultacích.

Písemně - např. do notýsků (píše se učitel, ale i samotní žáci), komentáře k písemným pracím.

Představením konkrétní práce dětí - přímo ve vyučování (dny otevřených dveří, rodiče jako pomocníci ve vyučování - uplatňuje se např. v projektu Začít spolu) nebo jejich výsledků (místo známek nosí děti domů své práce, pořádání třídních slavností).

- Slovní hodnocení závěrečné se uplatňuje:

Písemně ve formě vysvědčení. Píše je učitel, ale mohou se na něm podílet žáci.

Pro učitele je tato forma závěrečného slovního hodnocení náročnější, vyžaduje zvýšené kvality odborné i pedagogicko-psychologické, zejména v oblasti didaktické, diagnostické a interpretační. Učitel musí jednotlivé žáky důkladně poznat, je nucen o žácích víc přemýšlet, zajímat se o ně a hledat způsoby a prostředky, jak je kvalitněji poznávat.

1.3.4 Zásady slovního hodnocení

Obecně se dbá na to, aby slovní hodnocení bylo koncipováno pozitivně. I když je potřeba mluvit o nedostacích a chybách, je zde kladen důraz na souvislost se zlepšením a možností nápravy. Důležité je zvládnutí vyjádření slovního hodnocení, tak aby jej pochopil jak žák, tak jeho rodiče.

Kolář & Šikulová (2009, s. 92) doporučují při formulaci slovního hodnocení:

- Na počátku hodnocení nejprve uvést úspěchy žáka (to, co konkrétně žák již zvládl a nedělá mu potíže) a následně uvést nedostatky, neúspěchy, problémy.
- Vždy sdělit cestu k nápravě (co má udělat, aby se zlepšil, aby dokázal to, co mu zatím dělalo potíže).
- Používat popisné vyjadřování (popisný jazyk). Mluvčí vykresluje situaci, chování, dosažený výsledek nebo pocit. Soustřeďuje se na učební úkoly, okolnosti, situace. Popisné vyjadřování obsahuje více informací (žák se dovídá konkrétně, co se mu povedlo či nepovedlo, jak příště posuzovat). Žák neztrácí pocit vlastní hodnoty, nedochází k nepříjemným situacím pro žáka
- Nepoužívat posuzující vyjadřování (posuzující jazyk). Mluvčí hodnotící soudy vztahuje k osobnosti žáka nebo k jeho vlastnostem, tím žáka někam zařazuje („škatulkuje“). Jde o označení „nálepkou“ (šikovný, pomalý, dobře vychovaný, špatný čtenář, inteligentní, výborný matematik, bystrý žák...).

Kvalitní přívlastky vyvolávají u žáků ohrožení, sebeobrané postoje a menší ochotu zapojovat se do učebních činností

- Používat obsahově jasné a jednoznačné formulace, aby hodnocení bylo dostatečně informativní (adjektiva - lepší, horší, dobrý, špatný - sama o sobě nic neříkají).
- Uvědomit si, že hodnotíme činnost, práci, výrobek, chování, ale nikoliv osobnost žáka (vyhnout se hodnocení v podobě „nálepky“ - ... „bystrý“ žák, „rozený“ matematik, „nevychovaný“ žák, „špatný“ čtenář, patří v českém jazyce mezi „nejhorší“ žáky apod.).
- Uvědomit si, že hodnocení by mělo být vždy pozitivně orientováno, aby žáka motivovalo k další činnosti.

Schimunek (1994, s. 34) dodává, že bychom se měli vyvarovat ironii a sarkasmu.

2 EMPIRICKÁ ČÁST

2.1 Výzkumné šetření

2.1.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem posuzují hodnocení ve vyučování žáci středních škol.

2.1.2 Metodika výzkumu

Výzkum je prováděn metodou dotazníkového šetření. Skalková a kol. (1983, s. 86) uvádí, že dotazník náleží ke specifickým metodám, používaným ve společenských vědách, tedy i v pedagogice. Je to metoda, která shromažďování dat zakládá na dotazování osob. Charakterizuje se tím, že je určena pro hromadné získávání údajů.

Podle Gavory (2010, s. 121) se tím myslí získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Proto se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj. Můžeme jím získávat velké množství informací při malé investici času.

Chráska (2007, s. 163) dodává, že dotazník je velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu.

Gavora (2010, s. 121) nadále uvádí, že každý dobře zkonstruovaný dotazník má jasně stanovený cíl. To je základní podmínka racionálně plánovaného výzkumu. Cíl musí být dostatečně konkrétní. Není-li cíl dotazníku promyšlený a jasný, odrazí se to v celé koncepci dotazníku, v jeho obsahu, formě položek, struktuře a někdy i v grafické podobě. To, že je dotazník ekonomický nástroj, by nemělo vést badatele k podceňování racionální a systematické práci na konstrukci dotazníku.

Chráska (2007, s. 163) upřesňuje, že samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.

Výzkumná metoda byla zvolena pomocí dotazníku. Podle Chrásky (2007, s. 169–170) jsou nejdůležitější požadavky na konstrukci dotazníku tyto:

- Položky v dotazníku musí být všem respondentům jasné a srozumitelné.

- Formulace položek v dotazníku musí být naprosto jednoznačná a nesmí připouštět chápání více způsoby. Např. zkoumáme-li volný čas žáků, je třeba jednoznačně vymežit, co si pod pojmem volný čas představujeme.
- Velké opatrnosti je třeba při formulaci položek typu „proč“
- Položky dotazníku by měli zjišťovat jen nezbytné údaje, které nelze získat jiným způsobem. Dotazník by také neměl být příliš rozsáhlý.
- Položky v dotazníku nesmějí být sugestivní, tj. takové, že již svou formulací napovídají, jak mají být zodpovězeny.
- Pro úspěch každého dotazníkového šetření je nezbytným předpokladem ochota respondentů spolupracovat.
- Dotazník musí vždy obsahovat jasné pokyny k vyplňování.
- Při konstrukci dotazníku je třeba dbát na to, aby získané údaje bylo možno snadno třídit, tabelovat a zpracovávat.
- Při řazení položek v dotazníku dáváme vždy přednost pořadí, které vyhovuje z psychologického hlediska, před pořadím logickým.

2.1.3 Výzkumné otázky

Dotazník zahrnoval 18 otázek, které detailněji popisují situaci hodnocení a vnímání hodnocení ve třídách. Tyto otázky tvoří ucelené okruhy a můžeme vytvořit sadu výzkumných otázek, které nás dovedou k popisu vnímání hodnocení žáky.

- 1) Považují žáci středních škol hodnocení za spravedlivé?
- 2) Je pro žáky středních škol hodnocení motivující a jakým způsobem žáky středních škol motivuje?
- 3) Jaká pozitiva má pro žáky středních škol hodnocení?
- 4) Jaká negativa má pro žáky středních škol hodnocení?
- 5) Považují žáci středních škol systém hodnocení za vyhovující?

2.1.4 Specifikace Střední rybářské školy Vodňany

Střední rybářská škola, celým názvem Střední rybářská škola a vyšší odborná škola vodního hospodářství a ekologii Vodňany. Střední škola je jediná svého druhu v České republice. Poskytuje úplné střední odborné vzdělání zakončené maturitní zkouškou v oboru rybářství a nově otevřeném oboru vodní stavby. Střední rybářská škola, byla založena v roce 1920 a první 4 roky se učilo v budově radnice města Vodňany. Budova, v níž se nyní nachází SRŠ, je umístěna severně cca 1,5km od města Vodňany na břehu rybníku Malá Podvinice a existuje od roku 1924. Škola byla založena z důvodů potřeby rybářských odborníků v Jihočeském kraji. V oboru rybářství se vyučují odborné předměty, jako jsou například hydrobiologie, obecné rybářství, vodní hospodářství, stroje a zařízení, základy zemědělské výroby, motorová vozidla, rybářství ve volných vodách, chov ryb v řízeném prostředí, rybníkářství, nemoci ryb, chov vodní drůbeže, ekonomika a podnikání, zpracování ryb a obchodní činnost, síťování a zpracování dřeva. Z nepovinných předmětů se zde vyučuje myslivost a ochrana zvěře. Co se týče oboru vodních staveb jsou vyučovány odborné předměty jako ekologie a ochrana vod, aplikovaná biologie, chov ryb a vodních živočichů, technická zařízení ve VH, management rybářských revírů, odborné kreslení, konstrukční cvičení, geodézie, stavební materiály a konstrukce, pozemní stavitelství, hydrologie a hydraulika, líhně a recirkulace, rekultivace a revitalizace, protipovodňová opatření, vodní a vodohospodářské stavby, okrasné nádrže, stavební a vodoprávní řízení, hydrochemie. Nedílnou součástí je i školní pokusnictví, které začalo být budováno v roce 1921, aby sloužilo a slouží dodnes pro praktickou výuku studentů. V roce 1996 byla při rybářské škole založena vyšší odborná škola vodního hospodářství a ekologie. Absolventi střední rybářské školy se stávají rybářskými odborníky.

2.1.5 Výzkumný soubor

Do svého výzkumu jsem zapojil všechny studenty SRŠ. Celkem ve čtyřech ročnících oborů rybářství a vodních staveb studuje 153 studentů. Dotazníky jsem osobně předal řediteli školy Ing. Karlu Dubskému, kterého jsem seznámil s informacemi týkajícími se dotazníků.

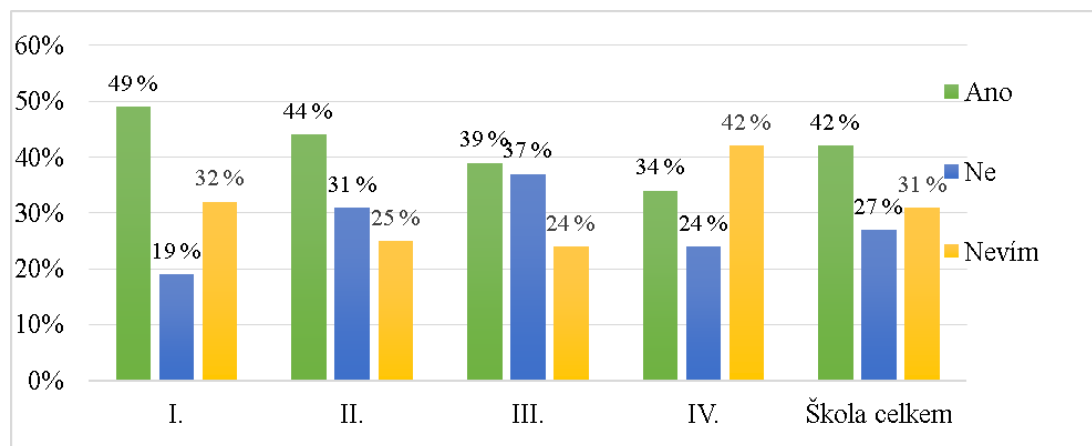
V prvním ročníku obou rybářských oborů je celkem 43 žáků ve věku 15-16 let ve složení 4 dívky a 39 chlapců. Ve druhém ročníku obou rybářských oborů je celkem 36 studentů ve věku 16-17 let ve složení 4 dívky a 32 chlapců. Ve třetím ročníku je 41 žáků ve věku 17-18 let ve složení 3 dívky a 38 chlapců. Čtvrtý ročník navštěvovalo 33 studentů z toho 4 dívky a 29 chlapců. Jeden chlapec ve čtvrtém ročníku byl ve věku 21 let zbytek studentů čtvrtého ročníku 18-19 let.

2.2 Analýza výsledků výzkumu

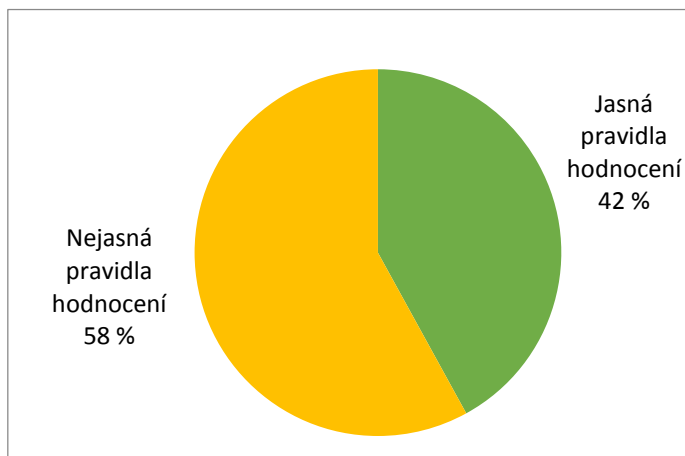
Otázka č. 1 Máte ve třídě jasně stanovená pravidla hodnocení?

Na otázku máte, ve třídě jasně stanovená pravidla hodnocení odpovědělo v prvním ročníku ano 49 % respondentů, ne odpovědělo 19 %, a 32 % respondentů nevědělo. Ve druhém ročníku odpovědělo ano 44 % respondentů, ne 31 % a nevědělo 25 % respondentů. Ve třetím ročníku odpovědělo ano 39 % respondentů, ne 37 % a nevědělo 24 % respondentů. U čtvrtého ročníku nebylo ano nejčastější odpovědí. Ano bylo zastoupeno u 34 % respondentů, ne u 24 %. Nejčastěji čtvrtý ročník odpovídal, že neví ze 42 % respondentů. Jak již bylo zmíněno, nejčastěji ve škole odpověděli žáci odpovědí ano ze 42 % respondentů, ne 27 % a nevědělo 31 % respondentů. Jasně stanovená pravidla hodnocení vnímá 42 % respondentů.

Graf č. 1a Vnímání žáků jasně stanovených pravidel hodnocení



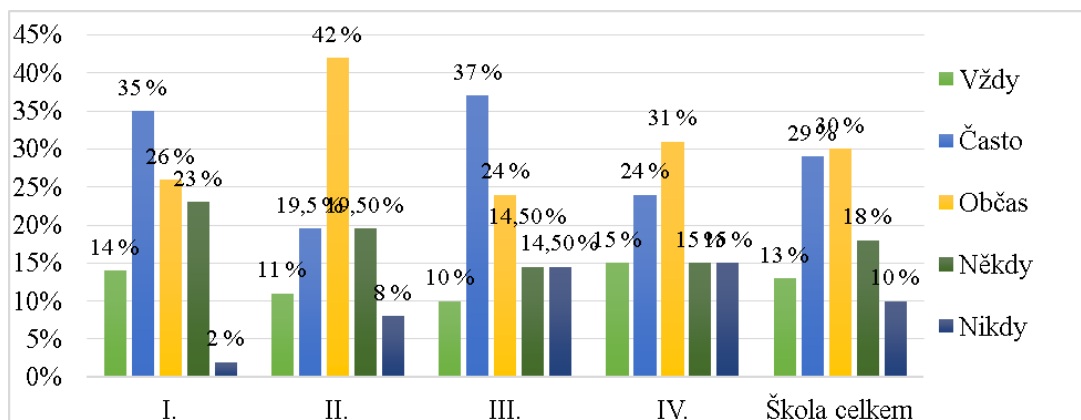
Graf č. 1b: Vnímání jasného stanovení pravidel hodnocení



Otázka č. 2 Podílím se na svém hodnocení?

Na otázku zda se studenti podílejí na svém hodnocení, odpovídali studenti prvního ročníku vždy 14 % respondentů, 35 % často, 26 % občas, 23 % někdy a 2 % respondentů nikdy. Studenti druhého ročníku odpověděli z 11 % respondentů vždy, 19,5 % často, 42 % občas, 19,5 % někdy a 8 % respondentů nikdy. Studenti třetího ročníku odpověděli 10 % respondentů vždy, 37 % často, 24 % občas, 14,5 % někdy a 14,5 % respondentů nikdy. Studenti čtvrtého ročníku odpověděli 15 % respondentů vždy, 24 % často, 31 % občas, 15 % někdy a 15 % respondentů nikdy. Celkově škola odpovídala 13 % respondentu vždy, 29 % často, 30 % občas, 18 % někdy a 10 % respondentů nikdy.

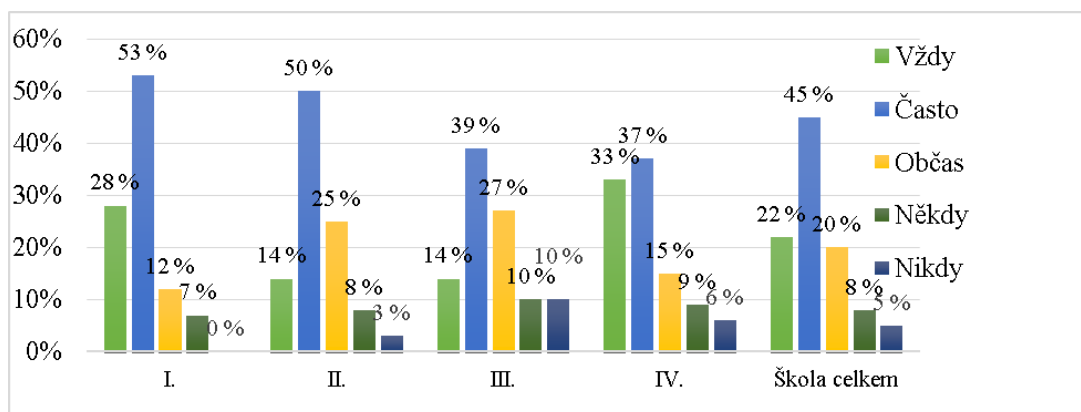
Graf č. 2: Počty žáků podílející se na svém hodnocení



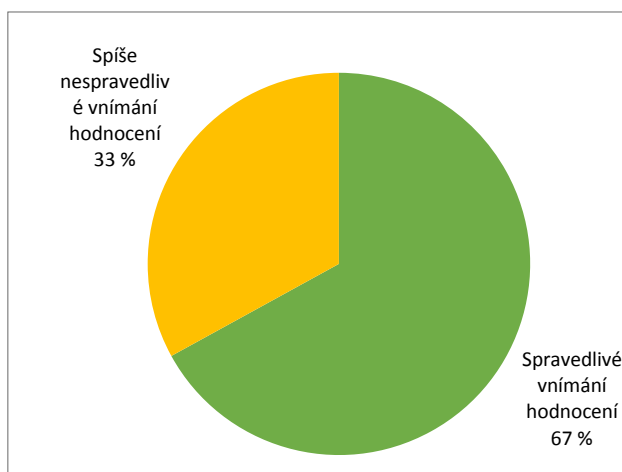
Otázka č. 3 Je hodnocení v naší třídě spravedlivé?

Na otázku je hodnocení v naší třídě spravedlivé odpovídali studenti prvního ročníku 28 % respondentů vždy, 35 % často, 12 % občas, 7 % někdy a 0 % respondentů nikdy. Studenti druhého ročníku 14 % respondentů vždy 50 % často, 25 % občas, 8 % někdy a 3 % respondentů nikdy. Studenti třetího ročníku odpověděli 14 % respondentů vždy, 39 % často, 27 % občas, 10 % někdy a 10 % respondentů nikdy. Studenti čtvrtého ročníku odpověděli 33 % vždy, 37 % často, 15 % občas, 9 % někdy a 6 % respondentů nikdy. Celkově ve škole odpovídali respondenti 22 % vždy, 45 % často, 20 % občas, 8 % někdy a 5 % respondentů nikdy.

Graf č. 3a Vnímání žáků hodnocení jako spravedlivé



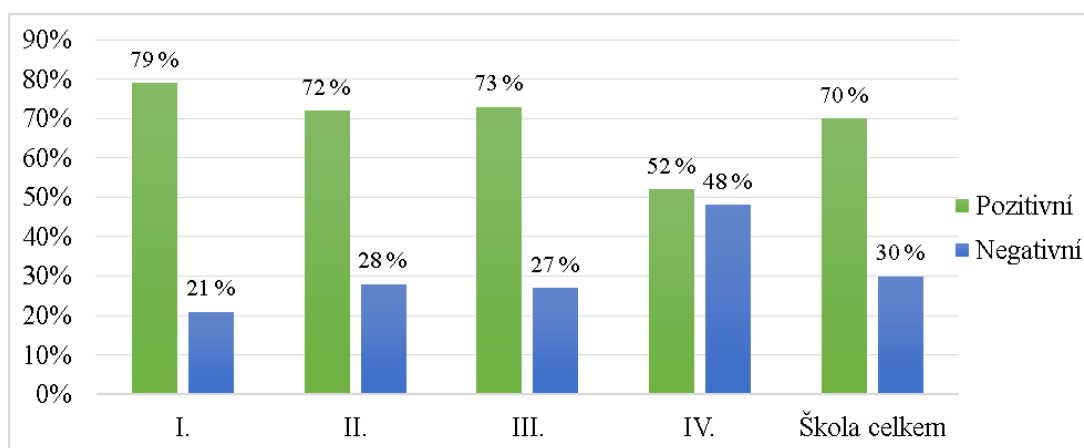
Graf č. 3b Procentuální vyjádření počtu žáků vnímajících hodnocení jako spravedlivé



Otázka č. 4 Jaké hodnocení mě nejvíc motivuje?

Na otázku jaké hodnocení studenty nejvíce motivuje odpovědělo 79 % respondentů prvního ročníku, že je motivuje pozitivní hodnocení, 21 % , že je motivuje negativní hodnocení. 72 % respondentů druhého ročníku motivuje pozitivní hodnocení a 28 % negativní hodnocení. Respondenti třetího ročníku odpověděli, že 73 % motivuje pozitivní hodnocení a 27 % negativní. Respondenti čtvrtého ročníku byly poněkud vyrovnanější. 52 % respondentů motivuje pozitivní hodnocení a 48 % negativní. V celkovém výsledku školy respondenty nejvíce motivuje pozitivní hodnocení a to 70 % a negativní 30 %.

Graf č. 4: Počty studentů podle typu hodnocení, které je motivuje



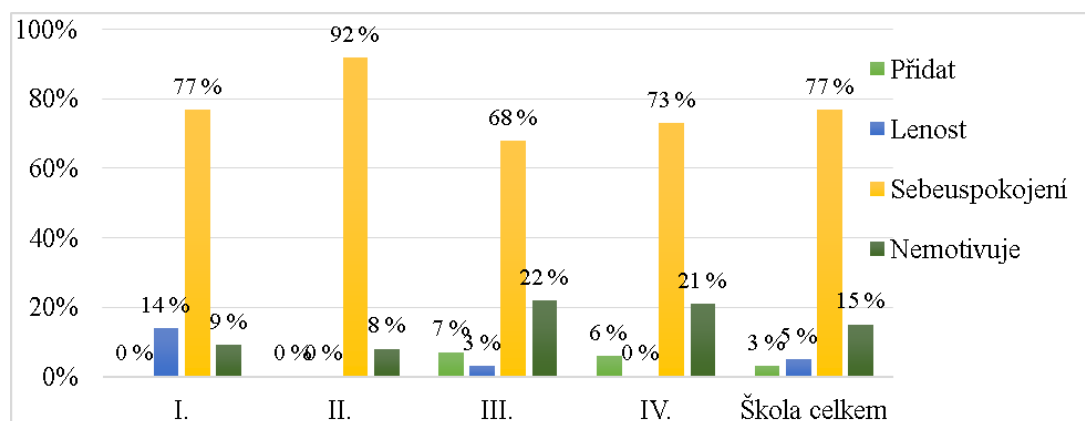
Otázka č. 5 Jak mě motivuje pozitivní hodnocení?

Na otázku jak mě motivuje pozitivní hodnocení $\frac{3}{4}$ všech dotázaných respondentů odpovědělo, že je pozitivní hodnocení sebeuspokojuje a to 77 %. 15 % ze všech dotázaných uvedlo, že je pozitivní hodnocení nemotivuje vůbec. 5 % uvádějí, když dostanou pozitivní hodnocení tak jsou spokojení, že probíranou látku ovládají a nepotřebují se snažit dále. 3 % respondentů ze školy pozitivní hodnocení namotivuje tak, že chtějí ještě přidat a více se snažit. Respondenti prvního ročníku odpověděli na zadanou otázku 0 % respondentů přidat, 14 % lenost, 77 % sebeuspokojení, 9 % nemotivuje. Respondenti druhého ročníku odpověděli 0 % přidat, 0 % lenost, 92 % sebeuspokojení, 8 % nemotivuje. Respondenti třetího ročníku odpověděli 7 % přidat, 3 % lenost, 68 % sebeuspokojení a 22 % nemotivuje.

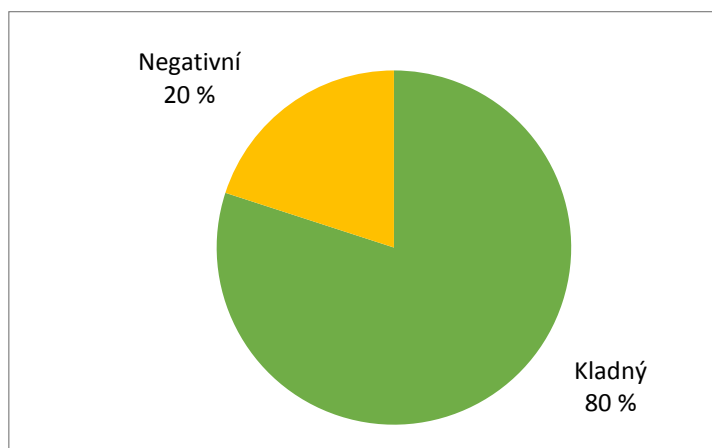
U respondentů čtvrtého ročníku 3 % uvedlo přidat, 5 % lenost, 77 % sebeuspokojení a 15 % nemotivuje.

Pro respondenty znamená přidat to, že se musí snažit ještě více. Lenost pro ně znamená, že to umí, ale nepotřebují se dále snažit. Sebeuspokojení pro ně znamená dobrý pocit, chtějí nadále pokračovat ve stejném tempu a úsilí. Pro respondenty, kteří uvádějí, že je to nemotivuje to znamená, že je to nemotivuje k další snaze, nebo nevědí jak dál.

Graf č. 5a Motivace pozitivním hodnocením



Graf č. 5b Dopad pozitivního hodnocení

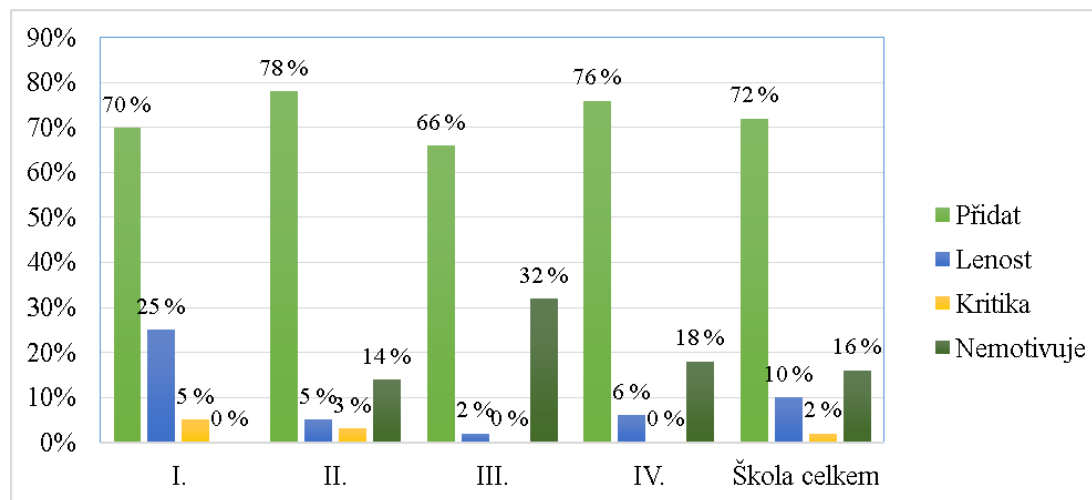


Otázka č. 6 Jak mě motivuje negativní hodnocení?

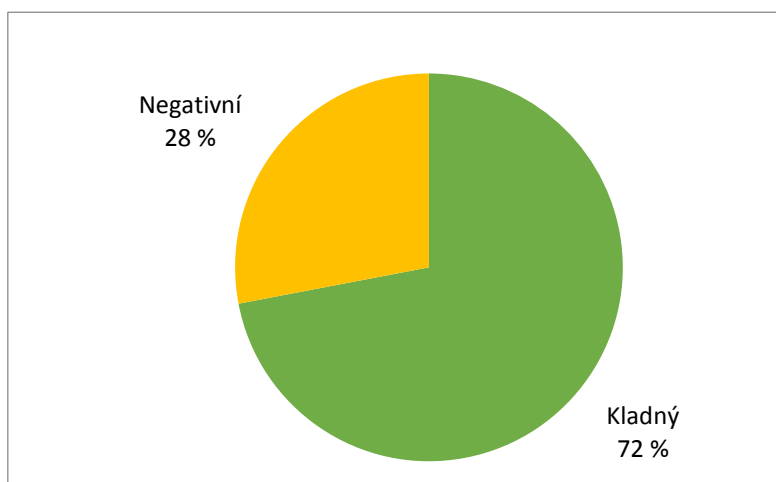
Pokud shrneme výsledky za celou školu na otázku, jak mě motivuje negativní hodnocení, odpovídali respondenti ze 72 %, že musí přidat, 10 % lenost, 2 % kritika a 16 % respondentů z celkového počtu oslovených nemotivuje ani negativní hodnocení. Pokud vezmeme výsledky dle ročníků tak respondenti prvního ročníku odpovídali ze 70 % přidat, 25 % lenost, 5 % kritika, 0 % nemotivuje. Respondenti druhého ročníku odpověděli ze 78 % přidat, 5 % lenost, 3 % kritika a 14 % nemotivuje vůbec. Respondenti třetího ročníku odpovídali ze 66 % přidat, 2 % lenost, 0 % kritika a 32 % nemotivuje Respondenti čtvrtého ročníku odpovídali ze 76 % přidat, 6 % lenost, 0 % kritika a 18 % respondentů nemotivuje vůbec.

Pro dotázané respondenty znamená přidat to, že musí přidat a opravit si negativní hodnocení. Lenost pro ně znamená, že by se rádi zlepšili, ale nemají proč. Kritika pro ně znamená, že jen očekávají za hodnocení kritiku. Respondenti, kteří uvedli, že nemotivuje, tak je nemotivuje ani negativní hodnocení k další snaze se zlepšit.

Graf č.6a Dopad negativního hodnocení na žáky



Graf č. 6b Dopad negativního hodnocení na žáky



Otázka č. 7 Na hodnocení je pro mě nejdůležitější?

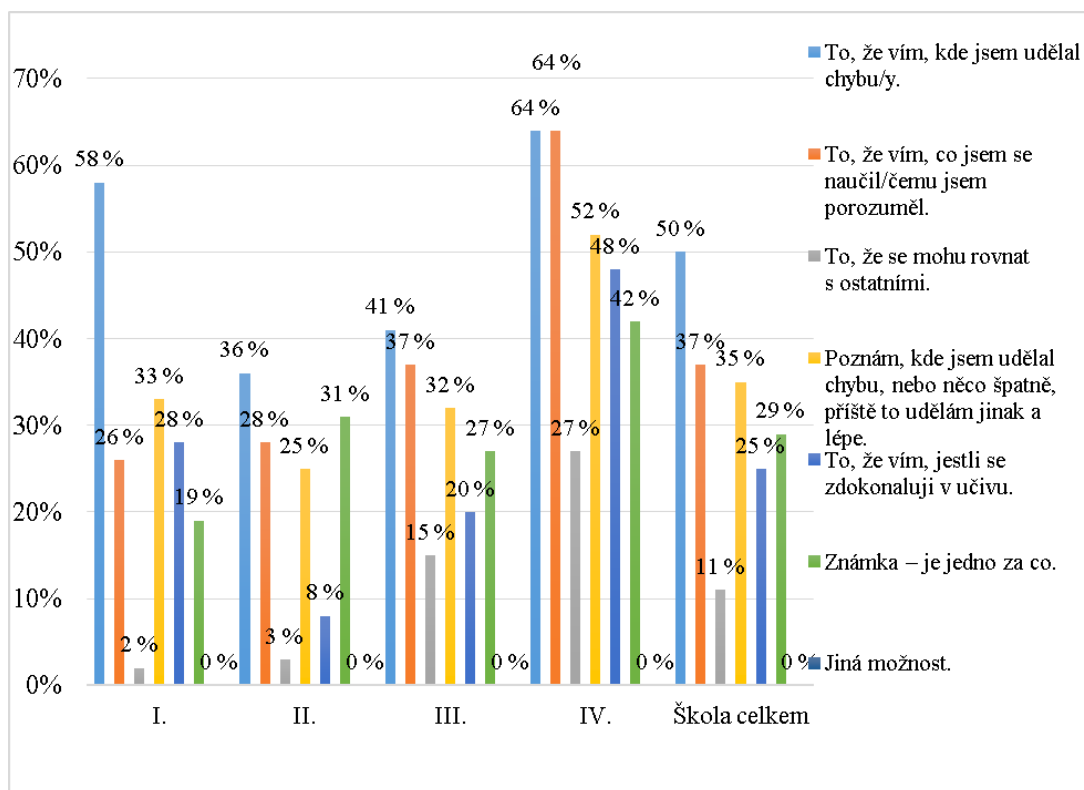
U této otázky bylo možno vybrat více odpovědí.

- a) To, že vím, kde jsem udělal chybu/y.
- b) To, že vím, co jsem se naučil/čemu jsem porozuměl.
- c) To, že se mohu rovnat s ostatními.
- d) Poznám, kde jsem udělal chybu, nebo něco špatně, příště to udělám jinak a lépe.
- e) To, že vím, jestli se zdokonaluji v učivu.
- f) Znamka - je jedno za co.
- g) Jiná možnost.

Na otázku co je pro respondenty prvního ročníku na hodnocení nejdůležitější nejvíce respondentů odpovědělo, že na hodnocení je pro ně nejdůležitější to, že vědí, kde udělali chybu celkem 58 %. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že poznají, kde udělali chybu, nebo něco špatně, příště to udělají jinak a lépe celkem 33 %. 28 % respondentů dále odpovědělo, že na hodnocení je pro ně nejdůležitější, že se zdokonalují v učivu. Porozumění v učivu považuje za důležité 26 % respondentů. 19 % dotázaných považuje za důležité známku je, jedno za co. Nejmenší zastoupení odpovědí 2 % respondentů považují nejdůležitější v hodnocení to, že se mohou rovnat s ostatními. Jiná možnost nebyla zastoupena ani v jednom ročníku. Druhý ročník považuje za nejdůležitější též odpověď, že vědí, kde udělali chybu, celkem 36 %. 31 % dotázaných považuje za nejdůležitější známku,

To, že vím, co jsem se naučil/čemu jsem porozuměl, odpovědělo 28 % respondentů. 25 % respondentů odpovědělo, že poznají, kde udělali chybu, nebo něco špatně, příště to udělám jinak a lépe. Zdokonalení v učivu 8 % a nejméně zastoupené 3 %, že se mohou rovnat s ostatními. U respondentů třetího ročníku bylo zastoupení odpovědí následující. 41 % to, že vím, kde jsem udělal chybu/y. To, že vím, co jsem se naučil/čemu jsem porozuměl 37 %. Poznám, kde jsem udělal chybu, nebo něco špatně, příště to udělám jinak a lépe 32 %. Známa - je jedno za co 27 %. To, že vím, jestli se zdokonaluji v učivu 20 %. To, že se mohu rovnat s ostatními 15 %. Respondenti čtvrtého ročníku měli nejvíce zastoupené odpovědi ze 64 % to, že vím, kde jsem udělal chybu/y a to, že vím, co jsem se naučil/čemu jsem porozuměl. Poznám, kde jsem udělal chybu, nebo něco špatně, příště to udělám jinak a lépe uvedlo 52 % respondentů. To, že vím, jestli se zdokonaluji v učivu 48 %. Známa - je jedno za co 42 %. To, že se mohu rovnat s ostatními 27 %. Zastoupení odpovědí ve škole celkem bylo následující. To, že vím, kde jsem udělal chybu/y uvedlo 50 % respondentů, to, že vím, co jsem se naučil/čemu jsem porozuměl 37 %. Poznám, kde jsem udělal chybu, nebo něco špatně, příště to udělám jinak a lépe 35 %, známka, je jedno za co 29 %. To, že vím, jestli se zdokonaluji v učivu 25 %. To, že se mohu rovnat s ostatními, uvedlo celkem 11 % všech dotázaných respondentů.

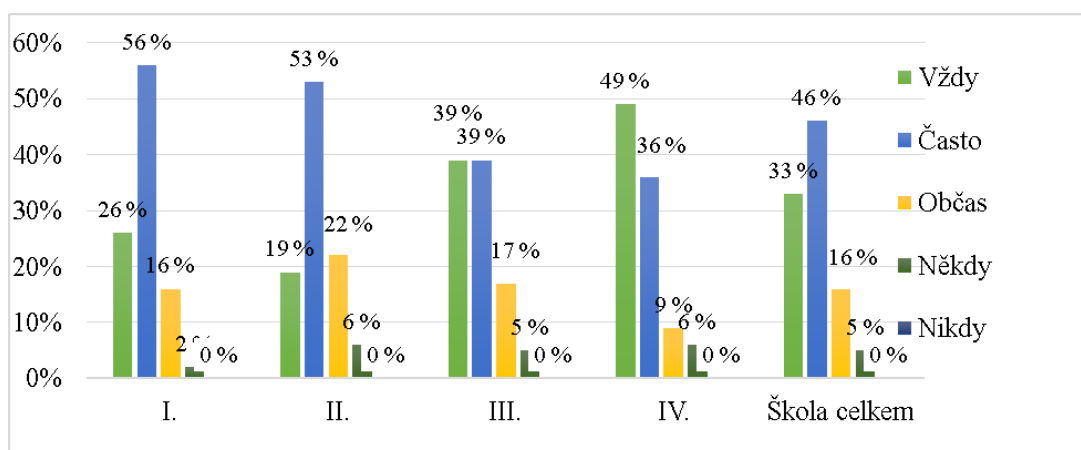
Graf č. 7 Priority hodnocení pro žáky



Otázka č. 8 Když dostanu známku, vím za co? Rozumím svému hodnocení?

Na otázku když dostanu známku, vím za co? Rozumím svému hodnocení? Odpověděli respondenti prvního ročníku nejčastěji 56 % často, 26 % vždy, 16 % občas a 2 % někdy. Odpověď nikdy nebyla zastoupena v žádném ročníku. Respondenti druhého ročníku odpovídali 19 % vždy, 53 % často, 22 % občas, 6 % někdy. Respondenti třetího ročníku odpovídali shodně 39 % vždy a často, 17 % občas, 5 % někdy. Respondenti čtvrtého ročníku odpověděli ze 49 % vždy, 36 % často, 9 % občas, 6 % někdy. Celkově respondenti v celé škole odpověděli 33 % vždy, 46 % často, 16 % občas, 5 % někdy.

Graf č. 8 Porozumění známkování

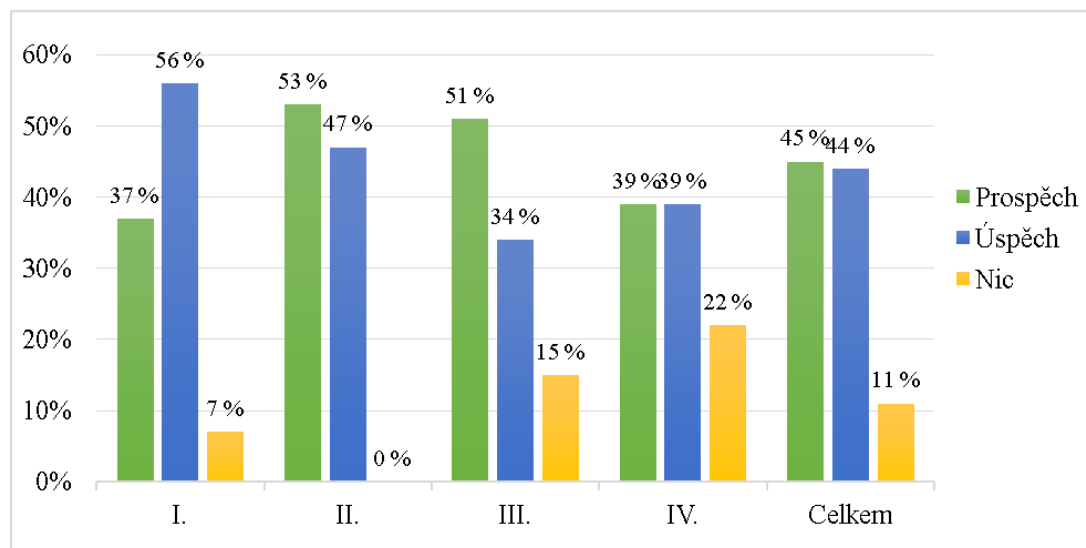


Otázka č. 9 Co je pro mě na hodnocení pozitivní, negativní?

Na pozitivním hodnocení je pro první ročník respondentů pozitivní 37 % prospěch, 56 % úspěch, 7 % nic. Druhý ročník respondentů uvedl z 53 % prospěch, 47 % úspěch, 0 % nic. Třetí ročník respondentů uvedl z 51 % prospěch, 34 % úspěch a 15 % nic. Čtvrtý ročník respondentů shodně odpověděl 39 % prospěch a úspěch, 22 % nic. Celkem respondenti ve škole uvedli 45 % prospěch, 44 % úspěch a 11 % nic.

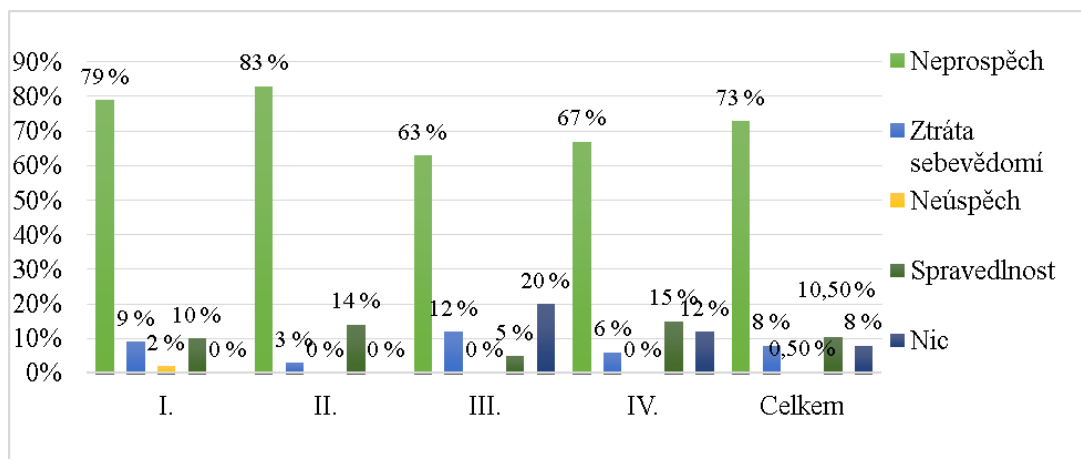
Pod prospěchem si respondenti představují to, že vědí, jak jsou na tom s učivem. Úspěch si představují tak, že jejich snaha se vyplatila. Pokud uvedli respondenti nic, tak nic zajímavého neshledávají.

Graf č. 9a Účel hodnocení pro žáky



Negativa v hodnocení vidí první ročník respondentů ze 79 % neprospěch, 9 % ztrátu sebevědomí, 2 % neúspěch 10 % spravedlnost a 0 % respondentů uvádějí nic. Druhý ročník respondentů odpověděl 83 % neprospěch, 3 % ztráta sebevědomí 0 % neúspěch 14 % spravedlnost a 0 % respondentů nic. Třetí ročník respondentů odpověděl ze 63 % neprospěch, 12 % ztráta sebevědomí, 0 % neúspěch, 5 % spravedlnost, 20 % respondentů uvedlo nic. Čtvrtý ročník respondentů odpověděl ze 67 % neprospěch, 6 % ztráta sebevědomí, 0 % neúspěch, 15 % spravedlnost, 12 % nic. Celkem ve škole respondenti odpovídali ze 73 % neprospěch, 8 % ztráta sebevědomí, 0,5 % neúspěch, 10,5 % spravedlnost a 8 % respondentů uvedlo nic. Respondenti uvádějí neprospěch, když vědí, jak na tom jsou s učivem (negativní pojetí). Neúspěch uvádějí, když byla jejich snaha marná. Pokud respondenti uvedli spravedlnost, tak vědí, že si známku zasloužili. Pokud respondenti uvedli nic tak nic zajímavého neshledávají.

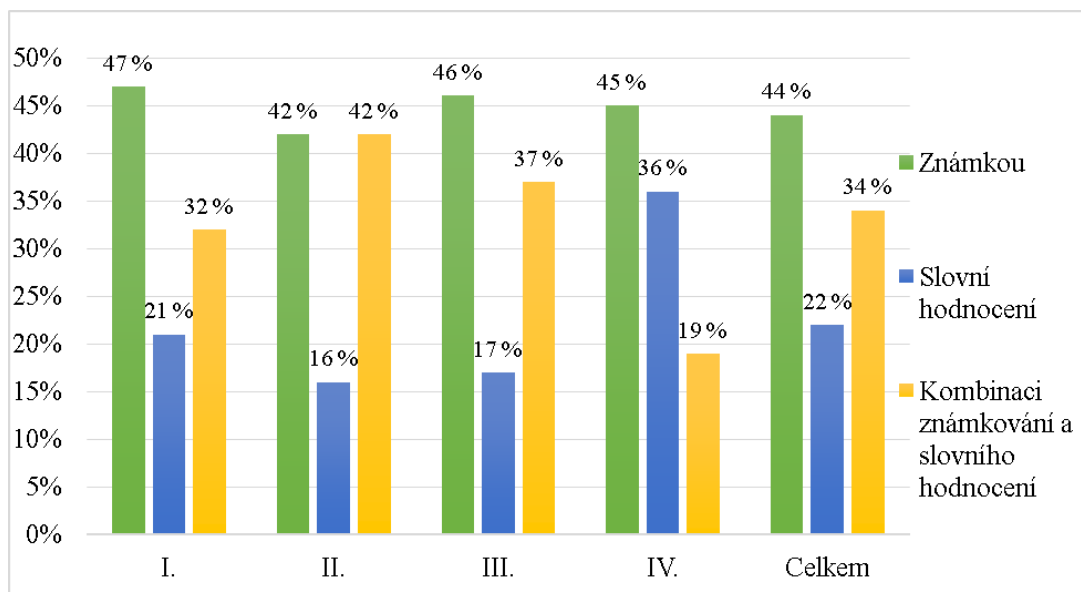
Graf č. 9b



Otázka č. 10 Preferoval bych hodnocení?

Na otázku jaké by respondenti preferovali hodnocení, první ročník odpověděl ze 47 % známkou, 21 % slovním hodnocením a 32 % kombinací. Druhý ročník respondentů uvedl ze 42 % známkou, 16 % slovním hodnocením, 42 % kombinací. Třetí ročník respondentů uvedl 46 % známkou, 17 % slovním hodnocením, 37 % kombinací známkování a slovního hodnocení. Čtvrtý ročník respondentů uvedl 45 % známkou, 36 % slovním hodnocením, 19 % kombinací. Ve škole celkově respondenti uvedli ze 44 % známkou, 22 % slovním hodnocením, 34 % kombinací.

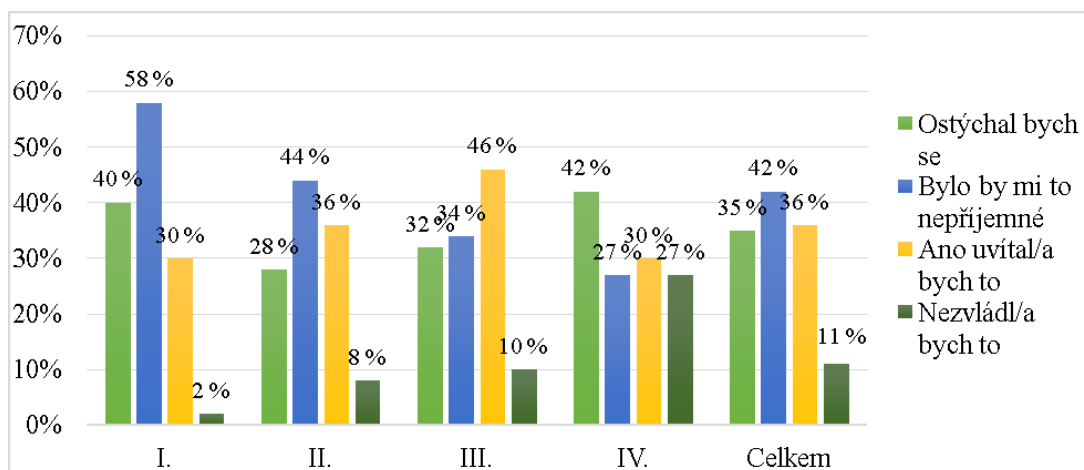
Graf č. 10 Preference typu hodnocení



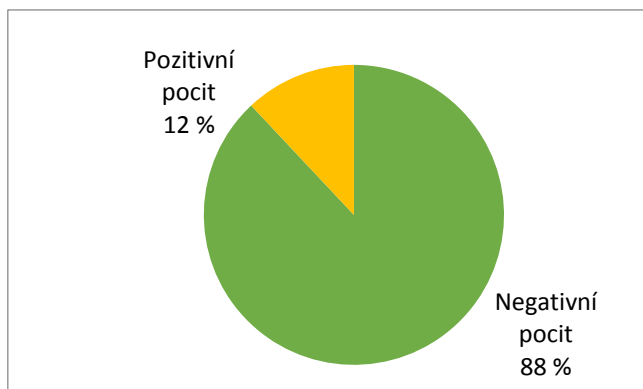
Otázka č. 11 Kdybych měl/a hodnotit sám (sama) sebe, jak jsem na tom, se sebehodnocením?

Na otázku kdybych měl/a hodnotit sám (sama) sebe, jak jsem na tom, se sebehodnocením respondenti prvního ročníku uvedli ze 40 %, že by se ostýchalo, 58 % respondentům by to bylo nepříjemné, 30 % respondentů by to uvítalo, 2 % by to nezvládli. Druhý ročník respondentů odpověděl, že by se 28 % ostýchalo, 44 % by to bylo nepříjemné, 36 % studentů by to uvítalo, 8 % by to nezvládlo. Respondenti čtvrtého ročníku uvedli, že by se 32 % ostýchalo, 34 % by to bylo nepříjemné, 46 % respondentů by to uvítalo, 10 % by to nezvládlo. Respondenti čtvrtého ročníku uvedli, že by se 42 % ostýchalo, 27 % by to bylo nepříjemné, 30 % by to uvítalo a 27 % by to nezvládlo. Celkem respondenti ve škole uvedli, že by se 35 % ostýchalo, 42 % by to bylo nepříjemné, 36 % by to uvítalo, 11 % by to nezvládlo.

Graf č. 11a Pocity žáků při sebehodnocení



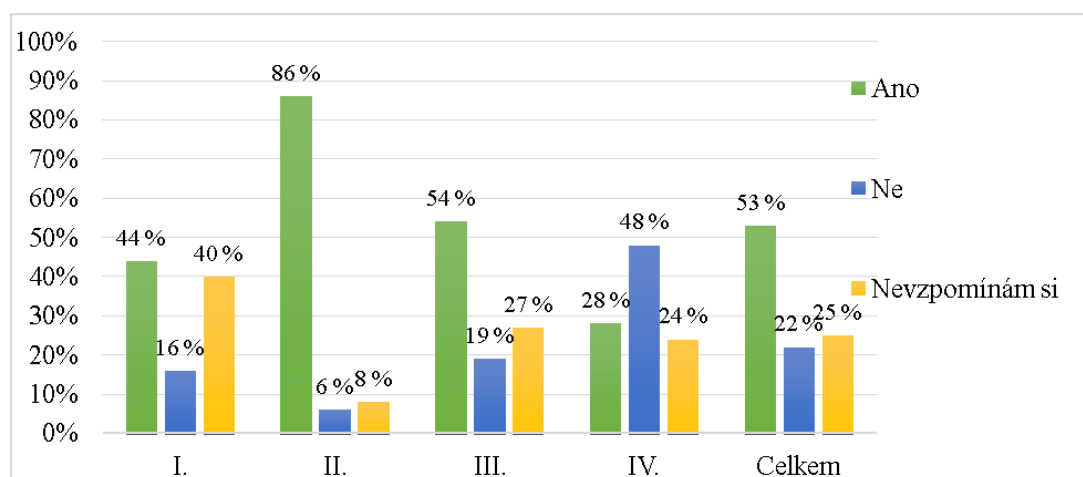
Graf č. 11b Dopad sebehodnocení žáků (%)



Otázka č. 12 Byl/a jsi někdy ohodnocen svými spolužáky? Přihlížel učitel k jejich názoru?

První ročník respondentů u této otázky odpověděl 44 % ano, 16 % ne a 40 % respondentů si nevzpomíná. Druhý ročník dotázaných respondentů odpověděl 86 % ano, 6 % ne a 8 % respondentů si nevzpomíná. Třetí ročník respondentů odpověděl ano z 54 %, 19 % ne a 27 % respondentů si nevzpomíná. Respondenti čtvrtého ročníku, odpověděl z 28 % ano, 48 % ne a 24 % respondentů si nevzpomíná. Ve škole celkem respondenti odpověděli z 53 % ano, 22 % ne a 25 % respondentů si nevzpomíná.

Graf č. 12

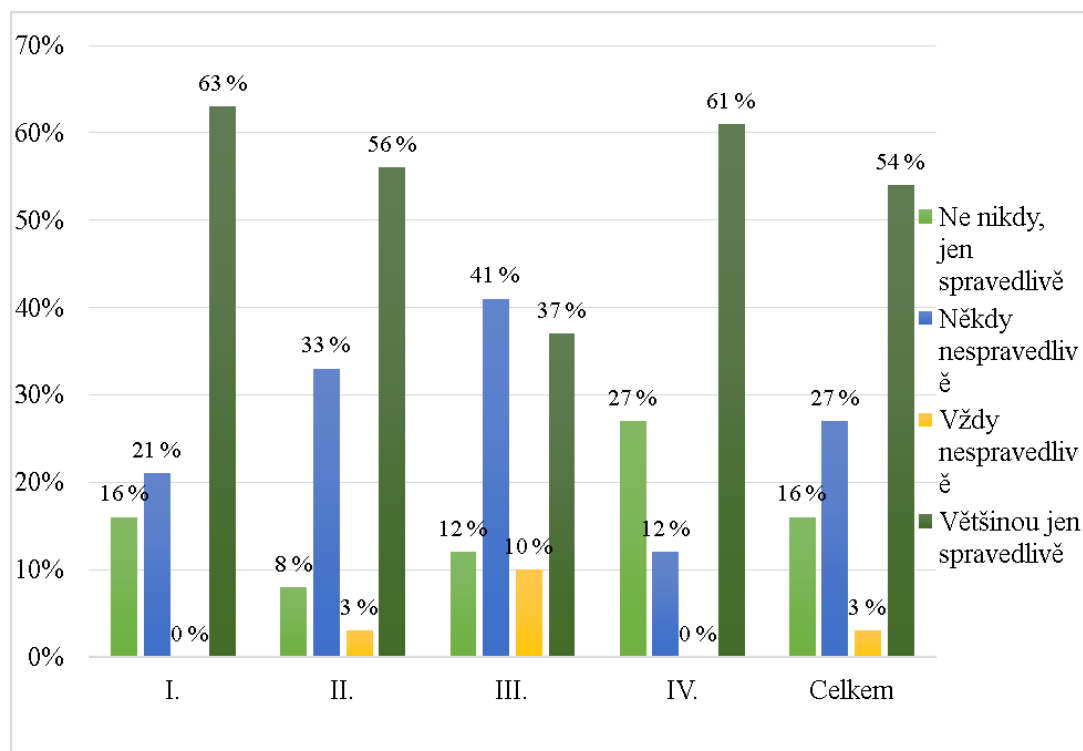


Otázka č. 13 Byl/a jsi někdy nespravedlivě ohodnocen?

Na tuto otázku zda byli respondenti někdy nespravedlivě ohodnoceni, první ročník odpovídal 16 % ne nikdy, jen spravedlivě. 21 % někdy nespravedlivě, 0 % vždy nespravedlivě, 63 % respondentů bylo většinou hodnoceno jen spravedlivě. Druhý ročník respondentů odpovídal z 8 % ne nikdy, jen spravedlivě. 33 % respondentů někdy nespravedlivě, 3 % vždy nespravedlivě a 56 % respondentů bylo většinou hodnoceno jen spravedlivě. Třetí ročník respondentů odpovídal z 12 % ne nikdy, jen spravedlivě. 41 % respondentů odpovědělo někdy nespravedlivě, 10 % vždy nespravedlivě a 37 % respondentů bylo většinou hodnoceno jen spravedlivě.

Čtvrtý ročník respondentů odpovídal z 27 % respondentů ne nikdy, jen spravedlivě. 12 % někdy nespravedlivě, 0 % vždy nespravedlivě a 61 % respondentů bylo hodnoceno většinou jen spravedlivě. Celkem respondenti ve škole uvedli ze 16 % ne nikdy, jen spravedlivě. 27 % respondentů uvedlo někdy nespravedlivě, 3 % vždy nespravedlivě a 54 % respondentů bylo hodnoceno většinou jen spravedlivě.

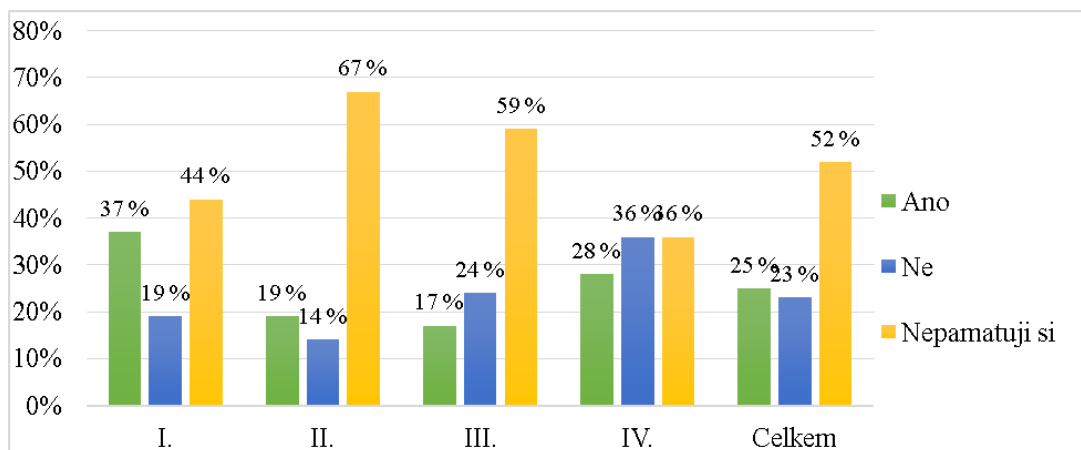
Graf č. 13



Otázka č. 14 Dostal/a jsi někdy určitou známku, aniž by ti bylo vysvětleno, za co, kde jsi udělal/a chybu?

Na otázku zda respondenti někdy dostali určitou známku, aniž by jim bylo vysvětleno, za co, kde udělali chybu, odpověděl první ročník respondentů, že 44 % respondentů si nepamatuje, 19 % ne a 37 % ano. Druhý. Ročník respondentů uvedlo, že 67 % si nepamatuje, 14 % ne a 19 % ano. Třetí ročník respondentů uvedl, že 59 % si nepamatuje, 24 % ne a 17 % ano. Čtvrtý ročník respondentů uvedl, že 36 % si nepamatuje, 36 % ne a 28 % ano. Ve škole celkem respondenti uvedli, že 52 % respondentů si nepamatuje, 23 % ne a 25 % respondentů uvedlo ano.

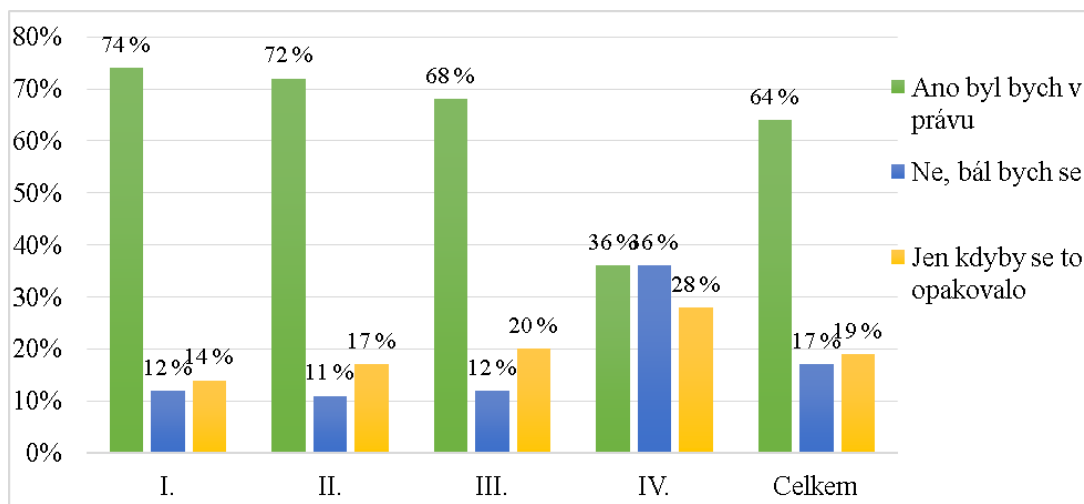
Graf č. 14



Otázka č. 15 Dokázal/a by ses ozvat (zmínit vyučujícímu) v případě, že by sis myslel/a, že tvůj výkon byl podhodnocen a projevil/a si dostatečné vědomosti?

Na otázku zda by se respondenti dokázali ozvat (zmínit vyučujícímu) v případě, že by byl jejich výkon podhodnocen a že by projevíli dostatečné vědomosti první ročník respondentů odpověděl ze 74 % ano, byl bych v právu. 12 % by se bálo a 14 % jen kdyby se to opakovalo. Druhý ročník respondentů uvedl ze 72 % ano, pokud bych byl v právu. 11 % by se bálo a 17 % respondentů uvedlo, že jen kdyby se to opakovalo. Třetí ročník respondentů odpovídal ze 68 % ano, byl bych v právu. 12 % respondentů by se bálo a 20 % uvedlo, jen kdyby se to opakovalo. Čtvrtý ročník respondentů měl shodně 36 % ano, byl bych v právu a odpověď ne. 28 % respondentů uvedlo, že jen kdyby se to opakovalo. Celkově ve škole odpovídali respondenti ze 64% ano, byl bych v právu. 17 % by se bálo a 19 % respondentů uvedlo, že by se ozvalo, jen kdyby se to opakovalo.

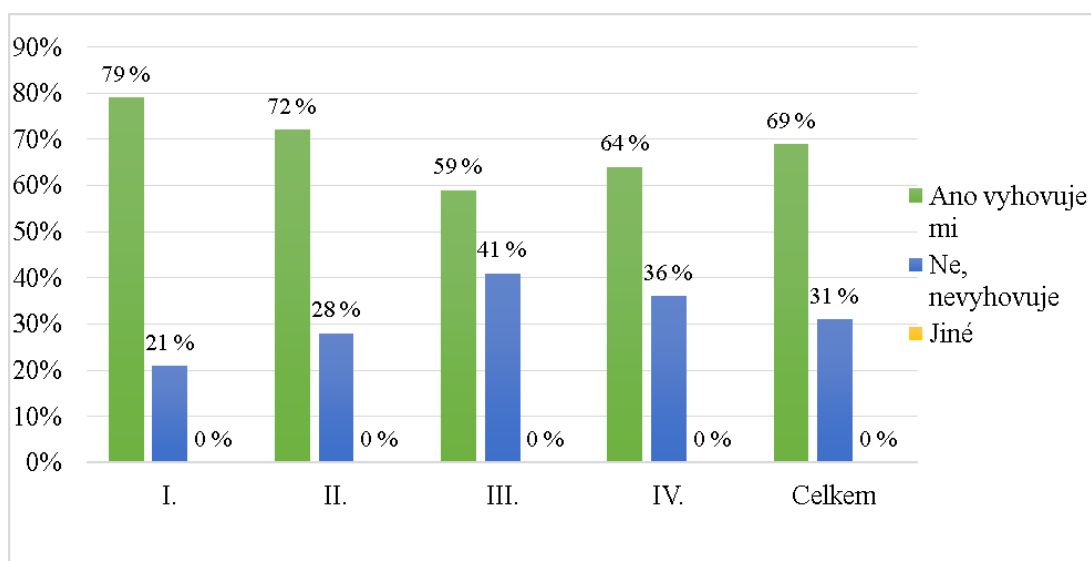
Graf č. 15



Otázka č. 16 Chtěl/a byste změnit systém hodnocení ve Vaší škole, nebo Vám stávající hodnocení plně vyhovuje?

Otázka vedená na systém hodnocení, zda respondenti by tento systém chtěli změnit, nebo jim stávající systém vyhovuje, první ročník respondentů uvedl, že 79 % respondentů stávající hodnocení vyhovuje, 21 % nevyhovuje. Odpověď jiné nebyla uvedena ani v jednom ročníku. Druhý ročník uvedl, že 72 % vyhovuje a 28 % ne. Třetí ročník uvedl, že 59 % respondentů hodnocení vyhovuje a 41 % nevyhovuje. Respondenti čtvrtého ročníku uvedli, že 64 % respondentů hodnocení vyhovuje a 36 % nevyhovuje. Ve škole celkem vyhovuje hodnocení 69 % respondentům a 31 % respondentům nevyhovuje.

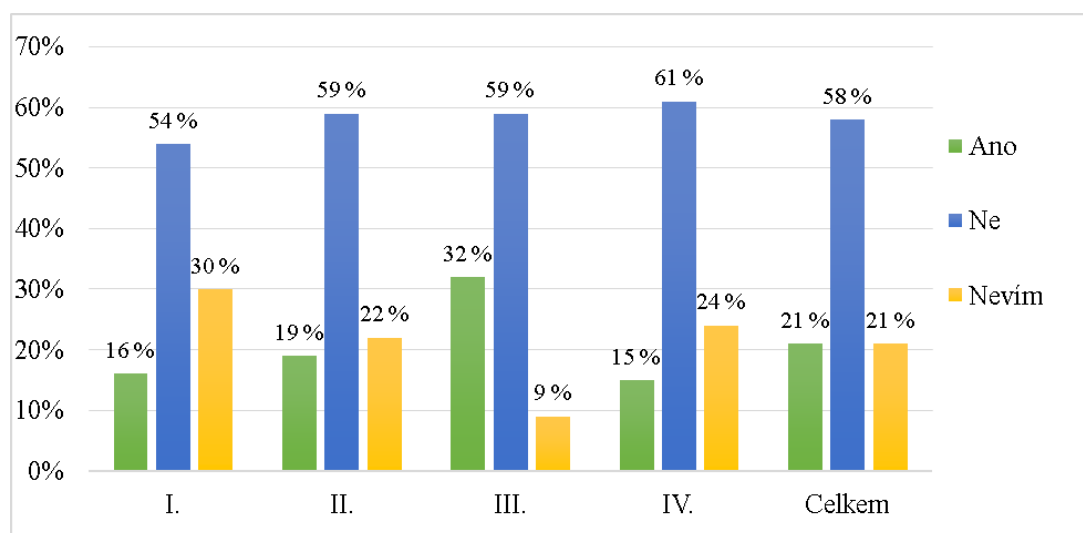
Graf č. 16



Otázka č. 17 Dovedete si představit školu bez známek?

Na otázku zda si respondenti SRŠ dokáží představit školu bez známek, odpovídal první ročník respondentů, že 16 % respondentů by si školu bez známek dokázal představit, 54 % ne a 30 % studentů nevědělo. Ve druhém ročníku 19 % respondentů odpovědělo, že by si školu bez známek dokázalo představit. 59 % respondentů, že ne a 22 % nevědělo. Třetí ročník by si školu bez známek dokázal představit ze 32 % respondentů, 59 % respondentů by si školu bez známek nedokázalo představit a 9 % respondentů neví. U čtvrtého ročníku by si školu bez známek dokázalo představit 15 %, 61 % nedokázalo a 24 % respondentů neví. Ve škole celkem si školu bez známek představuje 21 % všech dotázaných respondentů, 58 % si to nedokáže představit a 21 % studentů neví.

Graf č. 17



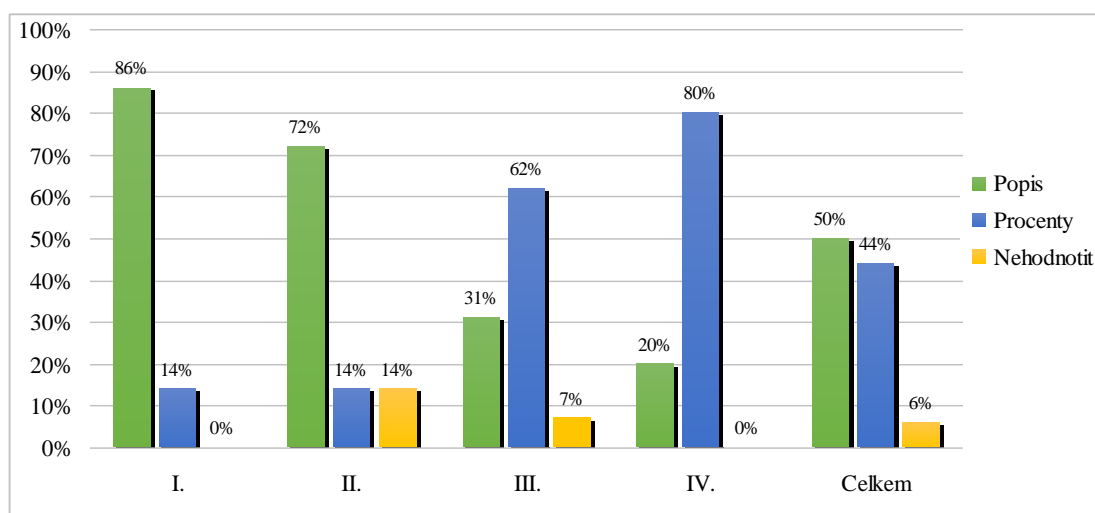
Otázka č. 18 Pokud ano, jak by měli učitelé hodnotit?

Tato otázka souvisí s otázkou č. 17. Pokud studenti odpověděli, že si dokáží představit školu bez známek, měli uvést, jakou mají představu o hodnocení. Celkem školu bez známek by si dokázalo představit 32 respondentů ze 153 dotázaných. U prvního ročníku by si dokázalo představit 7 respondentů školu bez známek. Z toho 6 respondentů (86 %) by chtěli hodnocení podle popisu. 1 respondent (14 %) by chtěl hodnotit procenty.

U druhého ročníku si též dokázalo představit školu bez známek 7 respondentů. Z toho 5 (72 %) chtějí hodnotit popisem, 1 (14 %) procenty a 1 respondent (14 %) nehodnotit vůbec. U třetího ročníku by si dokázalo představit školu bez známek 13 respondentů. 4 respondenti (31 %) by hodnotilo popisem, 8 respondentů (62 %) procenty a 1 respondent (7 %) nehodnotit vůbec. U čtvrtého ročníku si dokáže představit školu bez známek 5 respondentů. 1 respondent (20 %) by si představoval hodnocení popisem, 4 respondenti (80 %) procenty. Ve škole celkem by hodnotit popisem chtělo 16 respondentů (50 %), 14 respondentů (44 %) by chtělo hodnotit procenty a 2 respondenti (6 %) nehodnotit vůbec.

Pod pojmem popis si respondenti představují, že by učitel měl hodnotit tak, že by popsal, co respondent udělal a neudělal dobře či špatně. Pod pojmem procenty si respondenti představují procentické hodnocení zvládnutého učiva. Pokud respondenti uvedli nehodnotit, představují si školu bez celkového hodnocení.

Graf č. 18



2.3 Vyhodnocení výzkumných otázek

První výzkumná otázka - Považují žáci středních škol hodnocení za spravedlivé

Posouzení spravedlnosti hodnocení je samozřejmě subjektivní pocit. Pokud chceme vnímání spravedlnosti analyzovat, musíme začít jasně stanovenými pravidly. Žáci stanovení jasných pravidel posuzovali v otázce č. 1. Jak v jednotlivých ročnících, tak i celkově, byla sice nejčastější odpověď, že pravidla hodnocení jsou jasná. Nicméně až nadpoloviční většině žáků tato pravidla čitelná nejsou (viz tabulka a graf 1b) a vnímání spravedlnosti hodnocení se tak přesouvá z objektivní krajiny více do subjektivních poloh, protože hodnocení žák nemůže srovnat s danými kritérii hodnocení. Pak záleží na každém žákovi, jak bude hodnocení vnímat.

Přímo položená otázka týkající se subjektivního pocitu žáků, zda je hodnocení spravedlivé, byla otázka č. 3. Z vlastních zkušeností vím, pokud bylo hodnocení kladné, považoval jsem jej spíše za spravedlivé. Pokud hodnocení bylo negativní, mnohdy jsem cítil nespravedlnost a křivdu. S odstupem času vím i já, že velmi často bylo spravedlivé. Výzkum ukázal, že jako spravedlivé vnímá hodnocení nadpoloviční většina (tabulka a graf 3b) a tedy i někteří žáci, kteří nemají pocit jasně stanovených pravidel hodnocení. Vysvětlením je, že i když žáci mnohdy kritéria hodnocení neznají před, učitelé svá hodnocení doprovázejí vysvětlením, zač byl žák ohodnocen.

K této výzkumné otázce dále se vztahuje otázka č. 13 a otázka č. 14, která se ptá na zážitek nespravedlivého ohodnocení. Pouze 16% žáků z celku neuvádí vznik nespravedlivého ohodnocení. Ostatní žáci se setkali s pocitem nespravedlivého ohodnocení. Dá se vyvozovat, že tento pocit vzniká i jako důsledek toho, že polovině žáků nejsou jasná pravidla, jakými jejich hodnocení vzniká a jejich představa se tak může lišit od představ pedagogů. Pedagog musí stále pracovat na tom, aby žáci tato pravidla pochopili. V otázce č. 14 bychom mohli hledat nápravu i ve zpětném vysvětlení, proč došlo k danému ohodnocení. Nemusí jít tedy o jasně daná pravidla, ale o následné objasnění hodnocení žákovi – např. v čem konkrétně chyba spočívala apod. Toto vysvětlení postrádá u svého hodnocení 25% žáků, kteří se setkali z jejich pohledu nespravedlivým ohodnocením. Tomuto problému se věnuje otázka č. 8. Tedy, zda je žákům jasné, za co známku dostanou.

Je jasně vidět, že všeobecně pedagog podá srozumitelné vysvětlení ke svému hodnocení a nejasnost vzniká pouze u jednotlivých případů, kdy žák nabývá dojmu nespravedlivého ohodnocení. Můžeme tedy konstatovat, že hodnocení jako takové je žákům podáno srozumitelně a jasně vede žáky k další práci. Jednotlivé případy hodnotí otázka č. 14, kdy jedna čtvrtina žáků popisuje situaci, kdy jim nebylo dostatečně vysvětleno hodnocení. Ovšem přes 60% žáků uvádí, že jsou schopni tuto skutečnost s pedagogem řešit, zvláště pokud jsou opravdu přesvědčení, že kantor jejich výkon ohodnotil chybně.

Druhá výzkumná otázka - *Je pro žáky středních škol hodnocení motivující a jakým způsobem žáky středních škol motivuje?*

Motivace je pro žáky velice důležitá. Hodnocení ať již pozitivní nebo negativní, má také dopad motivační. Na otázku jaké hodnocení mě nejvíce motivuje, odpovídali studenti převážnou většinou, že je motivuje nejvíce pozitivní hodnocení. V celkovém výsledku školy žáky nejvíce motivuje pozitivní hodnocení 70% a negativní 30% (otázka č. 4). Dostáváme se tedy k důležitému momentu, kdy žáci potřebují slyšet i pozitivní ohlas na svou práci a snahu. Jde o uznání žákovi dobře provedené práce, ne jen čekání, kdy udělá chybu. Tento moment nás přesouvá více do moderního přestupu v pedagogice. Tomuto faktu odpovídají výsledky z otázky č. 5, kdy přes tři čtvrtiny žáků pozitivní hodnocení uspokojuje či motivuje k další práci (tab. a graf 5b). Naopak necelou čtvrtinu žáků pozitivní ohodnocení jejich brzdí v další práci. Např. tak, že v další práci nevyvinou tak výraznou snahu. V otázce č. 6 ovšem zjišťujeme pozitivní vliv i u negativního hodnocení (72%). Z toho můžeme usuzovat, že si žáci jak v pozitivním, tak i v negativním hodnocení, nacházejí body, které jim pomáhají zlepšit jejich výkon.

Třetí výzkumná otázka - *Jaká pozitiva má pro žáky středních škol hodnocení?*

Pro posouzení toho, co přináší žákům hodnocení jako takové, je nutné se ptát, co od hodnocení žáci očekávají. Otázka č. 9 v dotazníku byla koncipována tak, aby žáci reflektovali to, zda jim hodnocení přináší pozitivum v tom, že znají svou úspěšnost ve studiu („vím, jak jsem na tom s učivem“) či jestli jsou jejich výsledky odpovídající vynaloženému úsilí („moje snaha se vyplatila“). Pouze desetina žáků nevidí v hodnocení užitek.

Tito žáci by pravděpodobně neměnili svůj přístup s tím, kdyby jejich výkony nebyly hodnoceny popř. byly hodnoceny jinak ať již jinou metodou nebo zda by byla jejich známka jiná – učili by se stále stejně bez ohledu na posouzení učitelem. Je otázka, zda by tito žáci získali za dobu studia kýžené schopnosti a dovednosti, protože není dané, jestli je jejich vlastní sebereflexe tak účinná, že by vyhodnotili svou práci samostatně a vyvodili z toho důsledky. Žáci v hodnocení sledují především to, jak si s učivem vedou. Zda to, jaké do učení vkládají úsilí je dostatečné.

Čtvrtá výzkumná otázka - *Jaká negativa má pro žáky středních škol hodnocení?*

Jako opozitum pro přínos užitku ve třetí výzkumné otázce, je tato otázka věnována negativnímu dopadu hodnocení. Jde o hodnocení, které může působit dlouhodobá i krátkodobá negativa a působit kontraproduktivně a vyžaduje adekvátní nápravu. Z pedagogického hlediska jde o negativní dopad na další žákovu snahu v získávání schopností a dovedností, z psychologického hlediska se může jednat o poškození žákovi sebedůvěry, důvěry v kritiku od ostatních aj. V otázce č. 9 tedy dotazujeme žáky na to, co negativního jim hodnocení přináší – ať již negativní výsledky jejich studia, ztrátu sebevědomí, pocítění neúspěchu jako takového. U tohoto bodu je ovšem důležité zmínit, že i to, že žák zjistí negativní stav svých znalostí, nemusí vést tato skutečnost k automaticky negativnímu dopadu na jeho osobnost – zde již závisí na každém žákovi, jak s touto informací naloží. Obvyklý postup je doučení se zanedbané látky, oprava známek a konstruktivní řešení problému.

Pátá výzkumná otázka - *Považují žáci středních škol systém hodnocení za vyhovující?*

Jako vyhovující shledáváme to, co splňuje náležitosti, které očekáváme. Proto zde můžeme opět očekávat jistou míru individuálnosti, protože každý může mít očekávání jiná. Pokud se podíváme na otázku č. 7, vidíme, že skoro 60% žáků shledává jako nejdůležitější kritérium odhalení vlastních chyb. Méně častá očekávání jsou zjištění toho, co vlastně žáci již umí, či srovnání sama sebe se skupinou. Někteří studenti se učí, tzv. pro známku, bez ohledu na to, za co jí získali a co se ve skutečnosti naučili.

Většina žáků s hodnocením jako takovým souhlasí (pouze 6% žáků se domnívá, že hodnotit by je kantoři neměli). Dále již záleží na tom, jaká forma pro hodnocení zvolena a jak je koncipováno její vysvětlení žákům a jak dochází k jeho uplatňování. Žákům stále nejvíce vyhovuje hodnocení pomocí známek (44%) a většina (60%) si studium bez použití klasifikace ani nedokáže představit. Znamkování je u nás zažitá forma a je čitelná jak pro žáky, tak pro rodiče. Otázkou je, zda se ve výsledku tyto skupiny shodnou na tom, co známka ve skutečnosti znamená. Pětina žáků by preferovala kombinaci. Zde je dobré zmínit, že málokdy proběhne hodnocení žáka pouze formou známky, protože jak šetření ukazuje, pedagogové jsou ochotni hodnocení vysvětlit (tedy slovního hodnocení se žákům dostává, i když je v jisté míře jen jako doplnění znamkování).

DISKUSE

Tato kapitola porovnává teoretické poznatky se závěry tohoto výzkumu. Finální hodnocení slouží k posouzení výkonů člověka nebo kvality programu po ukončení výuky. Příklady evaluačních postupů používaných pro finální hodnocení žáků jsou například zkouška z obsahu celého tematického celku, závěrečné zkoušky, čtvrtletní a pololetní práce, závěrečné hodnocení pedagogické praxe studentů, vysvědčení nebo záznamy v indexu, rozhodnutí dovolit žákovi postoupit do dalšího ročníku nebo nechat ho opakovat atd. (Pasch 1998B, s.104). Hodnocení je výrazně závislé na učiteli, a proto se setkáváme s velkými rozdíly v hodnocení mezi třídami, kde učí různí učitelé a následně se tyto rozdíly ukazují mezi školami. Souhra mezi učitelem a žákem v pedagogickém procesu a tedy i v části hodnocení je velice důležitá. Znalost kritérií hodnocení žáky před začátkem procesu hodnocení je důležitou součástí procesu hodnocení (Žlábková, Rokos, 2013, s. 341). Řekni svým žákům, co se naučí, nauč je, co jsi jim slíbil, a vyzkoušej je z toho, co jsi vyučoval. Nehodnot' své žáky za něco jiného, než co bylo mezi vámi domluveno a předem stanoveno a co nesouvisí s předmětem hodnocení. (Pasch, 1998A). Žáci žádají jasná pravidla a spravedlivé hodnocení, protože mají obavy se subjektivity hodnocení, které provádí pouze učitel a při kterém je žákův více méně „utajen“ učitelův záměr, navíc často bývá „utajeno“ kritérium, podle kterého učitel hodnotí (Kolář, Šikulová, 2009, s. 99). Výzkum v této práci ukázal, že pro žáky je hodnocení jejich práce a snažení velice důležité a to především v jeho pozitivní formě. Avšak ve výzkumném souboru vnímá více jak polovina žáků nejasnost v pravidlech hodnocení. Nabízí se tak otázka, zda hodnocení může být v současné podobě objektivní. Pokud se bude učitel snažit o objektivitu hodnocení, znamená to spíše, že se bude snažit vyvarovat chybného hodnocení v co možná nejvyšší míře. Z výzkumu je vidět, že i když se žáci setkají s podle nich nejasným či dokonce nespravedlivým hodnocením, nejsou úplně pro změnu způsobu hodnocení. Jak jsem již uvedl v teoretické části, hodnocení umožňuje žákům porovnat svůj výkon s očekávaným standardem. Poskytuje jim podrobné zpětnovazební informace k tomu, aby mohli odstranit nedostatky a zlepšit svou práci a aby zpřesnili své chápání požadavků, obsažených v zadaných úkolech (Kyriacou, 1996, s. 122). Tento výzkum s tímto tvrzením souhlasí.

Žáci v hodnocení hledají prostor pro zlepšení především v tom, že se dovědí, kde udělali chybu a zároveň se dozvědí, které učivo mají již osvojené. Stejně jako mnohé další výzkumy, i zde se ukazuje, že pozitivní hodnocení je pro žáky v naprosté většině přínosné. Účinek pozitivního a negativního hodnocení ve vyučování není jednoznačný (Kolář, Šikulová, 2009, s. 113). I zde shledáváme, že pozitivní hodnocení může mít v konečném důsledku negativní dopad. Také není pozitivní hodnocení doprovázeno kladným pocitem z úspěchu a může být nahrazen pocitem, že se žák nemusí snažit. Podobně nemusíme odsuzovat negativní hodnocení jen jako špatné. V oblasti motivace se odráží u žáků negativní hodnocení mnohdy ve zvýšení výkonu žáků a to podle tohoto výzkumu skoro u třech čtvrtin žáků. Rozdílný účinek pozitivního a negativního hodnocení plyne z toho, že obě kvality hodnocení mohou být prožívány jako úspěch nebo neúspěch (Kolář, Šikulová, 2009, s. 113). Použití pozitivního a negativního hodnocení je tedy opět v rukou učitele a jeho citlivosti v užití těchto nástrojů. Samozřejmě je pro správnou volbu znát žáky a možné dopady svého hodnocení.

Výuka vede žáky k sebepoznávání a autonomii. K tomuto vývojovému procesu patří práce se sebehodnocením. Sebehodnocení pomáhá žákům v posunu v procesu získávání schopností a dovedností. I když si ne vždy sebehodnocení plně uvědomujeme, je to proces, který nás provází prakticky stále. Naši činnosti ať vědomě či podvědomě hodnotíme, srovnáváme s okolím nebo s námi vytyčeným cílem. Trochu odlišnou záležitostí je vědomé a slovně formulované sebehodnocení. Tento výzkum ukázal, že většině žáků je takové sebehodnocení nepříjemným procesem. I když zřejmě ne ve všech dopadech. Přímé sebehodnocení je pro naprostou většinu (88% žáků) spojeno s negativním pocitem. Jedná se především o situaci, kdy mají sebehodnocení před učitelem popř. třídou vyjádřit. Celá desetina žáků se domnívá, že by takový proces či situaci vůbec nezvládla. To je na jednu stranu mírně varující ukazatel, protože sebehodnocení je pro rozvoj osobnosti naprosto nezbytný. Na druhou stranu většina žáků uvedla, že pokud cítí nespravedlivé ohodnocení, jsou schopni se učiteli ozvat se svým požadavkem. Tento fakt naznačuje, že žák musí být schopen svou práci nějakým způsobem posoudit a dokonce si svou práci obhájit.

I když je u nás tradiční hodnocení známkou stále nejrozšířenější, učitelé jej často doprovází slovním hodnocením ve formě vysvětlení žákovi, proč byl ohodnocen tak, jak byl. I zde ve výzkumu tuto skutečnost žáci potvrzují – vysvětlení jejich hodnocení jim pedagogové poskytují. Dvě třetiny žáků by ponechala známkování jako formu hodnocení. Mnohdy si ani školství bez známkování nedokáží představit. Třetina žáků by uvítala v hodnocení změnu. Nejčastěji by vedle známkování volili formu slovního písemného hodnocení. Pro některé by byla varianta procentuálního vyjádření jejich úspěšnosti.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce byl vhled do vnímání hodnocení žáky na Střední rybářské škole ve Vodňanech. Teoretická část byla věnována jednotlivým tematickým celkům, týkajících se problematiky hodnocení. Termín „hodnocení“ jako jiná činnost vyjadřující hodnotící postoje, jako specifická reakce na určité vnější nebo vnitřní stavy, situace, události nebo procesy, je spojen s velice širokým spektrem významů, které jsou ovlivněny různými akcenty na ty entity, které jsou předmětem hodnocení, a které tedy vyvolávají různé hodnotící postoje, které závisí na subjektu hodnocení a jeho situaci, v níž produkuje nebo vyjadřuje své hodnotící postoje, na cílech jeho činnosti i nárocích, které s nimi spojuje, na jeho nárocích, požadavcích nebo očekáváních (Tondl 1999, s. 13).

V empirické části bylo metodou dotazníkového šetření, zkoumán pohled žáků na jejich hodnocení a sebehodnocení. Jakou cítí motivaci na základě pozitivního a negativního hodnocení. Dle předpokladů a i podle literatury se ukázalo, že žáci preferují pozitivní motivaci, ale i negativní hodnocení mívá pozitivní dopady ve formě zvýšené snahy žáků. Ukázalo se, že jak potvrzují mnohé studie, nejsou u nás žákům mnohdy známa kritéria jejich hodnocení a to u nadpoloviční většiny žáků. Dvě třetiny žáků shledává jejich hodnocení jako spravedlivé.

V současné době se především v praxi mění pojetí vyučování a spolu s ním se proměňuje tradiční podoba hodnocení. Hodnocení se vztahuje vždy k tomu, čeho jsme chtěli ve vyučování dosáhnout – tedy k cíli vyučování. Ideálním cílem je, aby každý žák dosáhl svého osobního maxima a aby každý žák měl příležitost si svoje schopnosti vyzkoušet a rozvíjet v nejrůznějších činnostech (Vališová & Kasíková 2007, s 256). Dvě třetiny žáků SRŠ ve Vodňanech by formu svého hodnocení neměnili. Naopak třetina žáků by uvítala změnu ve formě slovního písemného hodnocení či změny klasifikace na procentuální vyjádření úspěchu.

Jako nejvíce alarmující hodnotím nízkou míru zájmu o sebehodnocení. I když pouze v jeho přímé podobě. Žáci zřejmě nevykazují dostatečnou připravenost obhajovat svou práci a stát si za svým výkonem. Pozitivní pocit ze sebehodnocení vykazuje pouze desetina žáků.

Účel evaluace „hodnocení“ může sloužit různým účelům. Může klasifikovat výkony žáků, pomáhat při výběru kandidátů na pracovní místa či pro další kurzy, přispívat k posuzování efektivnosti kurzů a učitelů a poskytovat žákům cíl (Petty 2013, s. 457). Ať si již zvolíme jakýkoli účel, určitě shledáváme hodnocení za naprosto nezbytnou součást pedagogického procesu a je klíčovou kompetencí učitele.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Cedrychová, V., & Raudenský, J. (1993). *Kapitoly z obecné didaktiky pro učitele střední školy. Jak pracovat s kurikulem*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
2. Čáp, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
3. Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
4. Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi. Kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. Praha: Grada 2. přepracované vydání.
5. Fisher, R. (1997). *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál.
6. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2. rozšířené české vydání..
7. Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
8. Kalhous, Z. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
9. Kolář, Z., Navrátil, S., & Šikulová, R. (1998). *Školní hodnocení a jeho současné problémy. Jak pracovat s kurikulem*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně.
10. Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
11. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2005) *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
12. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009) *Hodnocení žáků*. Praha: Grada 2. doplněné vydání.
13. Košťálová, H., Míková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů. Se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
14. Kyriacou, Ch. (2004). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál 2. vydání.
15. Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
16. Pasch, M. (1998)A. *Může být školní hodnocení objektivní?*
Dostupný z <http://www.rodina.cz/clanek34.htm>
17. Pasch, M., & Vališová, A. (1998)B. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.

18. Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál 6. rozšířené a přepracované vydání.
19. Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál 3. přepracované a aktualizované vydání.
20. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
21. Rakoušová, A. (2008)A. *Integrace obsahu vyučování. Integrované slovní úlohy napříč předměty*. Praha: Grada.
22. Rakoušová, A. (2008)B. *Sebehodnocení žáků. Metodický portál*. Dostupný z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html>.
23. Schimunek, F-P. (1994). *Slovní hodnocení žáků. Metodologické rozměry hodnocení*. Praha: Portál.
24. Skalková, J., & Vališová, A. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV.
25. Skalková, J. (1983). *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
26. Slavík, Jan. (1999). *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
27. Tondl, L. (1999). *Hodnocení a hodnoty. Metodologické rozměry hodnocení*. Praha: Filosofia.
28. Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
29. Zelinková, O., & Vališová, A. (1994). *Poruchy učení: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.
30. Žlábková, I., & Rokos, L. (2013). *Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích*. *Pedagogika*, 2013, č. 3. S. 328-354.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 - Tabulka č. 1a. Tabulka ke grafu č. 1a. Vnímání žáků jasně stanovených pravidel hodnocení.
- Příloha č. 2 - Tabulka č. 1b. Tabulka ke grafu č. 1b. Vnímání jasného stanovení pravidel hodnocení.
- Příloha č. 3 - Tabulka č. 2. Tabulka ke grafu č. 2. Počty žáků podílející se na svém hodnocení.
- Příloha č. 4 - Tabulka č. 3a. Tabulka ke grafu č. 3a. Vnímání žáků hodnocení jako spravedlivé.
- Příloha č. 5 - Tabulka č. 3b. Tabulka ke grafu č. 3b. Procentuální vyjádření počtu žáků vnímajících hodnocení jako spravedlivé.
- Příloha č. 6 - Tabulka č. 4. Tabulka ke grafu č. 4. Počty studentů podle typu hodnocení, které je motivuje.
- Příloha č. 7 - Tabulka č. 5a. Tabulka ke grafu č. 5a. Motivace pozitivním hodnocením.
- Příloha č. 8 - Tabulka č. 5b. Tabulka ke grafu č. 5b. Dopad pozitivního hodnocení.
- Příloha č. 9 - Tabulka č. 6a. Tabulka ke grafu č. 6a. Dopad negativního hodnocení na žáky.
- Příloha č. 10 - Tabulka č. 6b. Tabulka ke grafu č. 6b. Dopad negativního hodnocení na žáky.
- Příloha č. 11 - Tabulka č. 7. Tabulka ke grafu č. 7. Priority hodnocení pro žáky.
- Příloha č. 12 - Tabulka č. 8. Tabulka ke grafu č. 8. Porozumění známkování.
- Příloha č. 13 - Tabulka č. 9a. Tabulka ke grafu č. 9a. Účel hodnocení pro žáky (pozitiva).
- Příloha č. 14 - Tabulka č. 9b. Tabulka ke grafu č. 9b. Účel hodnocení pro žáky (negativa).
- Příloha č. 15 - Tabulka č. 10. Tabulka ke grafu č. 10. Preference typu hodnocení.
- Příloha č. 16 - Tabulka č. 11a. Tabulka ke grafu č. 11a. Pocity žáků při sebehodnocení.
- Příloha č. 17 - Tabulka č. 11b. Tabulka ke grafu č. 11b. Dopad sebehodnocení žáků.
- Příloha č. 18 - Tabulka č. 12. Tabulka ke grafu č. 12.
- Příloha č. 19 - Tabulka č. 13. Tabulka ke grafu č. 13.
- Příloha č. 20 - Tabulka č. 14. Tabulka ke grafu č. 14.

Příloha č. 21 - Tabulka č. 15. Tabulka ke grafu č. 15.

Příloha č. 22 - Tabulka č. 16. Tabulka ke grafu č. 16.

Příloha č. 23 - Tabulka č. 17. Tabulka ke grafu č. 17.

Příloha č. 24 - Tabulka č. 18. Tabulka ke grafu č. 18.

Příloha č. 25 - Vzor dotazníku

Příloha č. 1 - Tabulka č. 1a. Tabulka ke grafu č. 1a. Vnímání žáků jasně stanovených pravidel hodnocení.

Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
	Ano	21	49 %	16	44 %	16	39 %	11	34 %	64
Ne	8	19 %	11	31 %	15	37 %	8	24 %	42	27 %
Nevím	14	32 %	9	25 %	10	24 %	14	42 %	47	31 %

Příloha č. 2 - Tabulka č. 1b. Tabulka ke grafu č. 1b. Vnímání jasného stanovení pravidel hodnocení.

Odpovědi žáků	Škola celkem	
Jasná pravidla hodnocení (Ano)	64	42 %
Nejasná pravidla hodnocení (Ne + Nevím)	89	58 %

Příloha č. 3 - Tabulka č. 2. Tabulka ke grafu č. 2. Počty žáků podílející se na svém hodnocení.

Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
	Vždy	6	14 %	4	11 %	4	10 %	5	15 %	19
Často	15	35 %	7	19,5 %	15	37 %	8	24 %	45	29 %
Občas	11	26 %	15	42 %	10	24 %	10	31 %	46	30 %
Někdy	10	23 %	7	19,5 %	6	14,5 %	5	15 %	28	18 %
Nikdy	1	2 %	3	8 %	6	14,5 %	5	15 %	15	10 %

Příloha č. 4 - Tabulka č. 3a. Tabulka ke grafu č. 3a. Vnímání žáků hodnocení jako spravedlivé.

Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
Vždy	12	28 %	5	14 %	6	14 %	11	33 %	34	22 %
Často	23	53 %	18	50 %	16	39 %	12	37 %	69	45 %
Občas	5	12 %	9	25 %	11	27 %	5	15 %	30	20 %
Někdy	3	7 %	3	8 %	4	10 %	3	9 %	13	8 %
Nikdy	0	0 %	1	3 %	4	10 %	2	6 %	7	5 %

Příloha č. 5 - Tabulka č. 3b. Tabulka ke grafu č. 3b. Procentuální vyjádření počtu žáků vnímajících hodnocení jako spravedlivé.

Odpovědi žáků	Škola celkem	
Spravedlivé vnímání hodnocení (Vždy + často)	103	67 %
Spíše nespravedlivé vnímání hodnocení (Občas + někdy + nikdy)	50	33 %

Příloha č. 6 - Tabulka č. 4. Tabulka ke grafu č. 4. Počty studentů podle typu hodnocení, které je motivuje.

Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
Pozitivní	34	79 %	26	72 %	30	73 %	17	52 %	107	70 %
Negativní	9	21 %	10	28 %	11	27 %	16	48 %	46	30 %

Příloha č. 7 - Tabulka č. 5a. Tabulka ke grafu č. 5a. Motivace pozitivním hodnocením.

Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola Celkem	
	Přidat	0	0 %	0	0 %	3	7 %	2	6 %	5
Lenost	6	14 %	0	0 %	1	3 %	0	0 %	7	5 %
Sebeuspokojení	33	77 %	33	92 %	28	68 %	24	73 %	118	77 %
Nemotivuje	4	9 %	3	8 %	9	22 %	7	21 %	23	15 %

Příloha č. 8 - Tabulka č. 5b. Tabulka ke grafu č. 5b. Dopad pozitivního hodnocení.

Odpovědi žáků	Škola Celkem	
Kladná motivace	123	80 %
Negativní motivace	30	20 %

Příloha č. 9 - Tabulka č. 6a. Tabulka ke grafu č. 6a. Dopad negativního hodnocení na žáky.

Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
	Přidat	30	70 %	28	78 %	27	66 %	25	76 %	110
Lenost	11	25 %	2	5 %	1	2 %	2	6 %	16	10 %
Kritika	2	5 %	1	3 %	0	0 %	0	0 %	3	2 %
Nemotivuje	0	0 %	5	14 %	13	32 %	6	18 %	24	16 %

Příloha č. 10 - Tabulka č. 6b. Tabulka ke grafu č. 6b. Dopad negativního hodnocení na žáky.

Odpovědi žáků	Škola celkem	
Pozitivní (přidat)	110	72 %
Negativní (lenost, kritika, bez motivace)	43	28 %

Příloha č. 11 - Tabulka č. 7. Tabulka ke grafu č. 7. Priority hodnocení pro žáky.

Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
	a	25	58 %	13	36 %	17	41 %	21	64 %	76
b	11	26 %	10	28 %	15	37 %	21	64 %	57	37 %
c	1	2 %	1	3 %	6	15 %	9	27 %	17	11 %
d	14	33 %	9	25 %	13	32 %	17	52 %	53	35 %
e	12	28 %	3	8 %	8	20 %	16	48 %	39	25 %
f	8	19 %	11	31 %	11	27 %	14	42 %	44	29 %
g	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %

Příloha č. 12 - Tabulka č. 8. Tabulka ke grafu č. 8. Porozumění známkování.

Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
	Vždy	11	26 %	7	19 %	16	39 %	16	49 %	50
Často	24	56 %	19	53 %	16	39 %	12	36 %	71	46 %
Občas	7	16 %	8	22 %	7	17 %	3	9 %	25	16 %
Někdy	1	2 %	2	6 %	2	5 %	2	6 %	7	5 %
Nikdy	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %

Příloha č. 13 - Tabulka č. 9a. Tabulka ke grafu č. 9a. Účel hodnocení pro žáky
(pozitiva).

Pozitiva										
Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
	Prospěch	16	37 %	19	53 %	21	51 %	13	39 %	69
Úspěch	24	56 %	17	47 %	14	34 %	13	39 %	68	44 %
Nic	3	7 %	0	0 %	6	15 %	7	22 %	16	11 %

Příloha č. 14 - Tabulka č. 9b. Tabulka ke grafu č. 9b. Účel hodnocení pro žáky (negativa).

Negativa										
Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
Neprospěch	34	79 %	30	83 %	26	63 %	22	67 %	112	73 %
Ztráta Sebevědomí	4	9 %	1	3 %	5	12 %	2	6 %	12	8 %
Neúspěch	1	2 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	1	0,5 %
Spravedlnost	4	10 %	5	14 %	2	5 %	5	15 %	16	10,5 %
Nic	0	0 %	0	0 %	8	20 %	4	12 %	12	8 %

Příloha č. 15 - Tabulka č. 10. Tabulka ke grafu č. 10. Preference typu hodnocení.

Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
Známkou	20	47 %	15	42 %	19	46 %	15	45 %	68	44 %
Slovní hodnocení	9	21 %	6	16 %	7	17 %	12	36 %	34	22 %
Kombinace	14	32 %	15	42 %	15	37 %	7	19 %	51	34 %

Příloha č. 6 - Tabulka č. 11a. Tabulka ke grafu č. 11a. Pocity žáků při sebehodnocení.

Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
Ostýchal bych se	17	40 %	10	28 %	13	32 %	14	42 %	54	35 %
Bylo by mi to nepříjemné	25	58 %	16	44 %	14	34 %	9	27 %	64	42 %
Ano uvítal/a bych to	13	30 %	13	36 %	19	46 %	10	30 %	55	36 %
Nezvládl/a bych to	1	2 %	3	8 %	4	10 %	9	27 %	17	11 %

Příloha č. 17 - Tabulka č. 11b. Tabulka ke grafu č. 11b. Dopad sebehodnocení žáků.

Odpovědi žáků	Škola celkem	
Negativní (Ostýchal bych se, nezvládl/a bych to, bylo by mi to nepříjemné)	135	88 %
Pozitivní (Ano uvítal/a bych to)	55	12 %

Příloha č. 18 - Tabulka č. 12. Tabulka ke grafu č. 12.

Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
Ano	19	44 %	31	86 %	22	54 %	9	28 %	81	53 %
Ne	7	16 %	2	6 %	8	19 %	16	48 %	33	22 %
Nevzpomínám si	17	40 %	3	8 %	11	27 %	8	24 %	39	25 %

Příloha č. 19 - Tabulka č. 13. Tabulka ke grafu č. 13.

Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
Ne nikdy, jen spravedlivě	7	16 %	3	8 %	5	12 %	9	27 %	24	16 %
Někdy nespravedlivě	9	21 %	12	33 %	17	41 %	4	12 %	42	27 %
Vždy nespravedlivě	0	0 %	1	3 %	4	10 %	0	0 %	5	3 %
Většinou jen spravedlivě	27	63 %	20	56 %	15	37 %	20	61 %	82	54 %

Příloha č. 20 - Tabulka č. 14. Tabulka ke grafu č. 14.

Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
Nepamatuji si	19	44 %	24	67 %	24	59 %	12	36 %	79	52 %
Ne	8	19 %	5	14 %	10	24 %	12	36 %	35	23 %
Ano	16	37 %	7	19 %	7	17 %	9	28 %	39	25 %

Příloha č. 21 - Tabulka č. 15. Tabulka ke grafu č. 15.

Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
	Ano, byl bych v právu	32	74 %	26	72 %	28	68 %	12	36 %	98
Ne, bál bych se	5	12 %	4	11 %	5	12 %	12	36 %	26	17 %
Jen kdyby se to opakovalo	6	14 %	6	17 %	8	20 %	9	28 %	29	19 %

Příloha č. 22 - Tabulka č. 16. Tabulka ke grafu č. 16.

Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
	Ano vyhovuje mi	34	79 %	26	72 %	24	59 %	21	64 %	105
Ne, nevyhovuje	9	21 %	10	28 %	17	41 %	12	36 %	48	31 %
Jiné	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %

Příloha č. 23 - Tabulka č. 17. Tabulka ke grafu č. 17.

Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
	Ano	7	16 %	7	19 %	13	32 %	5	15 %	32
Ne	23	54 %	21	59 %	24	59 %	20	61 %	88	58 %
Nevím	13	30 %	8	22 %	4	9 %	8	24 %	33	21 %

Příloha č. 24 - Tabulka č. 18. Tabulka ke grafu č. 18.

Odpovědi žáků	I.		II.		III.		IV.		Škola celkem	
	Popis	6	86 %	5	72 %	4	31 %	1	20 %	16
Procenty	1	14 %	1	14 %	8	62 %	4	80 %	14	44 %
Nehodnotit	0	0 %	1	14 %	1	7 %	0	0 %	2	6 %

Příloha č. 25 - Vzor dotazníku

Hodnocení žáků – dotazník pro žáky

Ahoj a dobrý den. Jmenuji se Václav Bartuška a studuji Pedagogickou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích obor učitelství odborných předmětů. Prosím Tě o vyplnění dotazníku. Údaje, které zde anonymně poskytněš, poslouží jako podklad pro mou bakalářskou práci na téma: Hodnocení ve vyučování z pohledu žáků středních škol. Děkuji za Tvůj čas.

Jsem: Dívka Chlapec

Ročník: 1. 2. 3. 4.

1. Máme ve třídě jasně stanovená pravidla hodnocení?

a) Ano b) Ne c) Nevím

2. Podílím se na svém hodnocení?

a) Vždy b) Často c) Občas d) Někdy e) Nikdy

3. Je hodnocení v naší třídě spravedlivé?

a) Vždy b) Často c) Občas d) Někdy e) Nikdy

4. Jaké hodnocení mě nejvíc motivuje?

a) Pozitivní b) Negativní

5. Jak mě motivuje pozitivní hodnocení?

6. Jak mě motivuje negativní hodnocení?

7. Na hodnocení je pro mě nejdůležitější?

- a) To, že vím, kde jsem udělal chybu/y.
 - b) To, že vím, co jsem se naučil/čemu porozuměl.
 - c) To, že se mohu rovnat s ostatními.
 - d) Poznám, kde jsem udělal chybu, nebo něco špatně, příště to udělám jinak a lépe.
 - e) To, že vím, jestli se zdokonaluji v učivu.
 - f) Znamka – je jedno za co.
 - g) Jiná možnost:
-

8. Když dostanu známku, vím za co? Rozumím svému hodnocení?

- a) Vždy
- b) Často
- c) Občas
- d) Někdy
- e) Nikdy

9. Co je pro mě na hodnocení pozitivní, negativní?

POZITIVA	NEGATIVA

10. Preferoval bych hodnocení?

- a) Znamkou.
- b) Slovní hodnocení. (Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy.)
- c) Kombinaci známkování a slovního hodnocení.

11. Kdybych měl/a hodnotit sám (sama) sebe, jak jsem na tom se sebehodnocením?

(Možno vybrat více variant)

- a) Ostýchal bych se.
- b) Bylo by mi to nepříjemné.
- c) Ano uvítal/a bych to.
- d) Nezvládl/a bych to.

12. Byl/a jsi někdy ohodnocen svými spolužáky? Přihlížel učitel k jejich názoru?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevzpomínám si

13. Byl/a jsi někdy nespravedlivě ohodnocen?

- a) Ne nikdy, jen spravedlivě
- b) Někdy nespravedlivě
- c) Vždy nespravedlivě
- d) Většinou jen spravedlivě

14. Dostal/a jsi někdy určitou známku, aniž by ti bylo vysvětleno za co, kde jsi udělal/a chybu?

- a) Nepamatuji si
- b) Ne
- c) Ano

15. Dokázal/a by ses ozvat (zmínit vyučujícímu) v případě, že by sis myslel/a, že tvůj výkon byl podhodnocen a projevil/a si dostatečné vědomosti?

- a) Ano byl bych v právu
- b) Ne, bál bych se
- c) Jen kdyby se to opakovalo

16. Chtěl/a byste změnit systém hodnocení na Vaší škole, nebo Vám stávající hodnocení plně vyhovuje?

- a) Ano, vyhovuje mi
- b) Ne, nevyhovuje
- c) Jiné:

17. Dovedete si představit školu bez známek?

a) Ano b) Ne c) Nevím

18. Pokud ano, jak by měli učitelé hodnotit?

Ve Vodňanech dne

Ještě jednou děkuji za Tvůj čas.

S pozdravem Václav Bartuška