



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

Diplomová práce

Postoj pedagogů k hodnocení žáků na ZŠ

Vypracovala: Kristýna Bláhová
Vedoucí práce: PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své závěrečné práce, a to v nezkrácené podobě 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 dne

.....

Kristýna Bláhová

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce PhDr. Ivě Žlábkové, Ph.D. za odborné vedení, věnovaný čas a podnětné připomínky. Chtěla bych rovněž poděkovat všem pedagogům a rodičům, se kterými jsem provedla dotazníkové šetření.

Abstrakt

Diplomová práce Postoj pedagogů k hodnocení žáků na ZŠ se zabývá různými aspekty hodnocení žáků pedagogem a jednotlivými činiteli, které hodnocení ovlivňují. V teoretické části vysvětluji pojem hodnocení všeobecně. Podrobněji rozebírám školní hodnocení jako specifický obor. Popisuji zde jednotlivé formy, metody a typy hodnocení, jejich význam pro žáka, učitele a zákonného zástupce. Praktická část obsahuje výzkum provedený pomocí online dotazníku pro rodiče a polostrukturovaný rozhovor s učiteli. Cílem online dotazníku bylo zjistit spokojenost s hodnocením a formou hodnocení jejich dětí, dále jsem zjišťovala, která z forem hodnocení je pro rodiče jasná a čitelná. V rámci polostrukturovaného rozhovoru s učiteli jsem chtěla odhalit názor na náročnost či nenáročnost hodnotícího procesu, pohled pedagoga na formování a motivování žáka pomocí hodnocení a význam hodnocení pro učitele samotného.

Klíčová slova:

hodnocení, kritéria, funkce, forma, osobnost

Abstract

Diploma thesis *The attitude of teachers towards the assessment of pupils at the primary school* deals with various aspects of the assessment of pupils by the teacher and by the individual factors influencing the evaluation. In theory part, I explain the concept of evaluation in general. I go into details about school evaluation as a specific field. I describe the different forms, methods and types of evaluations, their importance for the pupil, the teacher and parent. The practical part includes research by using an online questionnaire for parents and a semi-structured interview with teachers. The aim of the online questionnaire was to find a parent point of view about satisfaction with the evaluation and the form of evaluation of their children, and I also found out what of the forms of evaluation is clear and readable for them. Through the semi-structured interview with teachers, I wanted to reveal an opinion on the demands or ease of use of the evaluation process, the pedagogue's view on forming and motivating the pupil through evaluation and the importance of evaluation for the teacher himself.

Keywords:

assessment, standards, function, form, personality

Obsah

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 VYMEZENÍ POJMU.....	9
1.1 Pojem „školní hodnocení“	9
1.2 Specifika školního hodnocení.....	11
2 FUNKCE HODNOCENÍ	11
2.1 Funkce hodnocení	11
2.1.1 Funkce motivační	12
2.1.2 Funkce informativní	12
2.1.3 Funkce regulativní	13
2.1.4 Funkce výchovná	14
2.1.5 Funkce prognostická	14
2.1.6 Funkce diferenciací	14
2.1.7 Další funkce hodnocení	15
3 METODY, TYPY A FORMY HODNOCENÍ	19
3.1 Metody hodnocení.....	19
3.2 Typy hodnocení.....	21
3.3 Formy hodnocení	25
3.3.1 Pohled do historie forem hodnocení	28
3.3.2 Klasifikace.....	29
3.3.2.1 <i>Negativa klasifikace</i>	30
3.3.2.2 <i>Pozitiva klasifikace</i>	31
3.3.3 Slovní hodnocení.....	32
3.3.3.1 <i>Pozitiva slovního hodnocení</i>	32
3.3.3.2 <i>Negativa slovního hodnocení</i>	33
3.3.4 Vzájemné hodnocení.....	33
3.3.5 Sebehodnocení.....	34
3.3.6 Portfolio	35
4 HODNOTA ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ	37
4.1 Kritéria školního hodnocení	37
4.2 Objektivita školního hodnocení	38
5 VLIV HODNOCENÍ NA OSOBNOST ŽÁKA.....	39
5.1 Co dítě potřebuje?	40

6 OSOBNOST UČITELE	40
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	44
7 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	44
7.1 Vymezení problému, cíle práce a metody zpracování	44
7.2 Cíl výzkumu	44
7.3 Použité výzkumné metody	45
7.3.1 Realizace výzkumného šetření.....	46
7.3.1.1 Dotazník pro rodiče	46
7.3.1.2 Polostrukturovaný rozhovor.....	47
8 VÝSLEDKY VÝZKUMU	48
8.1 Výzkumný vzorek	48
8.2 Vyhodnocení dotazníku.....	49
8.2.1 Vyhodnocení výzkumné otázky č. 1	60
8.2.2 Diskuze k výsledkům dotazníkového šetření	60
8.3 Vyhodnocení rozhovoru	61
8.3.1 Vyhodnocení výzkumné otázky č. 2	68
8.3.2. Vyhodnocení výzkumné otázky č. 3	68
8.3.3 Diskuze k výsledkům rozhovoru.....	69
8.4 Srovnání teorie a výzkumného šetření	70
ZÁVĚR	72
POUŽITÉ ZDROJE	74
SEZNAM TABULEK	77
SEZNAM GRAFŮ	78
SEZNAM PŘÍLOH.....	79

ÚVOD

Hodnocení člověka provází od příchodu na svět. Lékaři novorozence ohodnotí po stránce zdravotní. Maminky hodnotí pokroky svého dítěte a srovnávají je mezi sebou. V útlém věku si děti porovnávají hračky a šaty. I v průběhu školní docházky či při návštěvě zájmových kroužků jsou úspěchy a pokroky dětí hodnoceny. Také zaměstnavatelé hodnotí pracovní výkony zaměstnanců. Ani v závěru života se člověk nevyhne bilancování, tedy hodnocení toho, co prožil.

Hodnocení je považováno za alfu a omegu pedagogické práce. Všechny formy hodnocení slouží k ověření výstupů pedagogické činnosti. Hodnocení se dotýká všech účastníků vyučovacího procesu, a to jak žáků, rodičů, kolegů i mě samotné. Má nezanedbatelný vliv na sebevědomí žáků a jejich motivaci. Vhodné hodnocení může podnítit žáky k dalšímu rozvoji, naopak nevhodná forma může žáky negativně ovlivnit do budoucna.

Ve své dosavadní pedagogické praxi pokládám hodnocení jako jednu z nejtěžších a nejzodpovědnějších činností učitele. Od mých školních let došlo k výraznému posunu ve školním hodnocení. Škála metod a forem je podstatně širší. I současní rodiče jsou informovanější a často požadují jiné formy hodnocení než běžnou klasifikační stupnici.

Volba vhodné formy a způsobu hodnocení je tématem, které rezonuje diskusemi téměř v každé sborovně. Každý, kdo se zajímá o toto téma, má dnes již k dispozici celou řadu odborných článků a publikací. Studenti na pedagogických fakultách i stávající učitelé mají možnost v rámci svého studia či celoživotního vzdělávání navštěvovat řadu přednášek věnujících se této problematice.

Cílem této diplomové práce je shrnout metody a formy hodnocení na 1. stupni základních škol z pohledu pedagoga a formou řízeného rozhovoru v praktické části zmapovat postoj kolegů k různým formám a metodám hodnocení, potvrdit nebo vyvrátit vliv žáků a rodičů na použité formy a metody a jejich praktické využití. Ke zjištění pohledu zákonných zástupců je v praktické části rovněž realizován a vyhodnocen dotazník, který ukazuje, jaké formy a metody hodnocení a do jaké míry jsou pro rodiče a žáky srozumitelné.

Pro lepší porozumění pohledu učitelů na problematiku hodnocení je výzkumná část realizována jak formou kvantitativního, tak i kvalitativního výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMU

V první kapitole jsou čtenáři seznámeni s pojmy hodnocení, školní hodnocení a jejich specifiky, které hodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu provází a jdou ruku v ruce, jelikož hodnocení provází každý školní den a je tedy jeho součástí. Hodnocení ovlivňuje sociální a osobnostní rozvoj žáka. Hodnocení je učiteli používáno s nejrůznějšími cíli.

Jakákoli lidská činnost vede k dosažení určitého cíle. Danou činností chce člověk dosáhnout něčeho pro sebe, pro druhého, pro kamarády, rodinu atd. Každou takovou činnost uvozuje představa a po ní následuje představa cíle, ke kterému chceme dojít. V okamžiku dosažení cíle nastává období hodnocení. Porovnávání cílové skutečnosti s počáteční představou. S hodnocením své práce se budou žáci setkávat již celý následující život, hodnocení je nedílnou součástí života.

Co máme na mysli, když je řeč o hodnocení?

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

Hodnocení je činnost, kterou člověk provádí téměř neustále a to i přesto, že si to kolikrát neuvědomuje. Vynášíme neustálý proud soudů: to mi chutná, to je nesmysl, to se povedlo. V první řadě si musíme uvědomit, že hodnocení je ve velké míře subjektivní záležitost. Člověk hodnotí podle kritérií, která si určil, podle individuálních zkušeností, podle svého zájmu.

1.1 Pojem „školní hodnocení“

K usměrňování a ovlivňování činnosti žáka má učitel celou škálu rozličných prostředků. Jedním ze základních a velmi účinných prostředků je i hodnocení od učitele směrem k žákovi. Učitel pomocí hodnocení výkonu, činnosti ve výuce i mimo ni a žákova chování usměrňuje a řídí pro žáka náročnou učební činnost. Hodnocení je neoddělitelnou složkou jak práce učitele, tak žáka.

Hodnocení je systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám. (M. Pasch a kol., 1998, s. 104)

Hodnocení svým způsobem charakterizuje školu jako takovou. Každý jednatel, který prošel nebo prochází vzdělávacím procesem, se setkal s hodnocením v různých podobách. Zprostředkovává žákovi zpětnou vazbu o jeho výkonu. Za nejúčinnější lze považovat hodnocení včasné a objektivní. Jen takové hodnocení zrcadlí momentální skutečnost a žák má možnost rychlé reakce vedoucí ke korekci neúplností a nepřesností ve svých znalostech a dovednostech. Jen o úplné a přesné poznatky se lze opírat při osvojování návazných poznatků. Tato zpětná vazba je obousměrná. Lze se domnívat, že ve školství učitelé usilují o objektivní a přiměřené hodnocení. Velkým problémem se jeví včasnost. Pokud ta není adekvátní, je možné, že vyučující zjistí příliš pozdě, že žáci zcela neporozuměli učivu, a tudíž nejsou připraveni navázat na nové. Celá situace vede ke zpomalení a současně ke zdržení celého vzdělávacího procesu. Žáci mohou propadnout beznaději a nechuti k dalšímu učení. Hodnocení by nemělo v dítěti zanechávat pocit strachu, nervozity nebo obavy. Naopak, mělo by dítěti dodat energii a vůli k další práci, mělo by být součástí působících sil, které usměrňují, optimalizují a korigují vývoj žáka.

Ne každé hodnocení je automaticky aktivizující, výchovné a osobně rozvíjející. Hodnocení, je-li nesprávně pojato, se dokonce dostává do příkrého rozporu s funkcí, která mu ve výchovně vzdělávacím procesu přináší a svými důsledky pak žáka demotivuje. Může také vážně narušit vztah k hodnotícímu učiteli i hodnocené činnosti a navodit pocity méněcennosti. (Kosíková, 2011, s. 174)

Co se týče náročnosti, je hodnocení jednou z nejsložitějších činností učitele. U začínajících učitelů bylo zjištěno, že hodnocení považují za jeden z hlavních problémů. (Průcha, 1997, s. 212)

Pro hodnocení jsou sepsaná pravidla, která působí velice jasným dojmem, ovšem v praxi jsou tato pravidla interpretována v závislosti na osobnosti učitele. Čili do hodnocení se promítají osobnostní specifika učitele, jako jsou postoj k žákovi, délka praxe v oboru, představa o tom, co je úspěšný či neúspěšný výkon žáka.

1.2 Specifika školního hodnocení

Hodnocení je vztahovou záležitostí. Hodnocení neprobíhá jednosměrným procesem v uzavřeném okruhu aktérů – od učitele k žákovi, ale je součástí různých vztahů.

- Učitel hodnotí žáky.
- Učitel hodnotí sám sebe.
- Učitel hodnotí výuku.
- Žák hodnotí svého spolužáka (spolužáky).
- Žák hodnotí sám sebe.
- Žák hodnotí učitele.
- Žák hodnotí výuku.
- Rodiče hodnotí žáka.
- Rodiče hodnotí učitele.
- Rodiče hodnotí výuku.
- Profesionál hodnotí výuku (učitele, žáky).

(Slavík, 1999, s. 25)

2 FUNKCE HODNOCENÍ

V předchozí kapitole jsme se seznámili s pojmy hodnocení, školní hodnocení a jejich specifiky. Smyslem této kapitoly je představit úkoly, které školní hodnocení plní. Odborná literatura uvádí několik typů hodnocení, které se vzájemně prolínají. Hlavní slovo má však učitel, který typ hodnocení zvolí. Každému z žáků by měla být známá kritéria hodnocení, aby věděl, co se od něj očekává a jak jeho výkon ve výchovně vzdělávacím procesu bude hodnocen.

2.1 Funkce hodnocení

Hodnocení, jako každodenní součást školské praxe, je vedeno platnými předpisy. Na konci klasifikačního období musí být každý žák hodnocen, a to buď pětistupňovou klasifikační stupnicí nebo slovním hodnocením. Pro všechny strany evaluačního procesu plní hodnocení různé funkce. Je důležité, aby si učitel před samotným hodnocením stanovil, čeho chce u žáka dosáhnout, zda je jeho záměrem upozornit na nedostatky, pochválit jej za dobře odvedenou práci či dát žákovi zpětnou vazbu. Učitel svým hodnocením ovlivňuje do určité míry jeho následný vývoj a postoj, a to nejen ve škole, ale i v životě.

Je mnoho pohledů na vymezení funkcí hodnocení. Za nejdůležitější může být považováno následující:

2.1.1 Funkce motivační

Motivační funkce je úzce spojena s emocemi, je založena na sociálních potřebách. Na počátku lidské činnosti zpravidla stojí motivace. Tyto prožitky se týkají jak žáka, který je hodnocen, tak i učitele, který hodnocení provádí. Je lidskou přirozeností uspokojit sociální potřeby jako jsou pocitu úspěchu, pochvala, vyjádření úcty, uznání od druhých. Uspokojení takových potřeb vede k ovlivnění jednání, chování a výkonu žáka. Je důležité si položit otázku „Komu (a proč) tím prospívám?“ (Slavík, 1999, s. 17)

Motivační hodnocení je motivací pro žáky v budoucí učební činnosti. Na prvním stupni základní školy je považována motivační funkce za jednu z nejdůležitějších. Patří též k nejvyužívanějším funkcím, obzvláště u dětí raného školního věku. U dítěte daného věku je v rámci psychologického vývoje osobnosti motivační hodnocení vysoce efektivní. Dítě stráví devět let v prostředí, které si samo nevybralo. Ani si nemohlo zvolit předměty dle svých představ, povahy, dispozic či nadání. Dítě si ne zvolilo cizí jazyk, ale nemá jinou volbu než se při každé hodině potýkat s přívalem slovíček a gramatiky. Ocitá se mimo komfortní zónu, je čtyřicet pět minut vystaveno pro něj stresujícím prostředí. Je to pro něj neustálý boj. Musí čelit neustálému srovnávání s ostatními. A v tomto okamžiku je na učiteli, na jeho přístupu, jak motivovat dítě. Vždyť i nedostatek motivace by mohl být jednou z příčin selhání dítěte ve škole. (Pavelková, 2002)

2.1.2 Funkce informativní

Funkce informativní je citu oproštěna. Souvisí s intelektuální stránkou dítěte. Svým aktuálním výkonem sdělujeme, v jaké fázi učebního procesu žák je, jaké kvality znalostí a dovedností již dosáhl. Je to zpětná vazba o kvalitě výkonu, o výkonu v porovnání s ostatními žáky a úsilí, které bylo zapotřebí k dosažení cíle.

Je celá řada metod a forem hodnocení používaných k hodnocení žáků. Jsou to různé typy testů a ústního zkoušení. Těmito metodami je zjištěna dosažená úroveň vědomostí. Úroveň je následně ohodnocena, a to buď známkou či slovně. Je potřebné, aby učitel analyzoval žákův výkon podrobněji a pro žáka srozumitelnou formou. Učitel informuje o úspěšnosti nebo naopak neúspěšnosti žákova snažení. Je naprosto nedostatečné sdělit jen známku, bez následného odůvodnění. Zámka samotná není hybnou silou pro následný posun. Na základě informace o výkonu je možno usměrňovat učební činnost. Je na učiteli, aby naučil žáka správně vnímat a využít takovou informaci. V případě nesprávně podaného

a následně nepochopeného hodnocení není možné, aby žák dokázal kriticky rozebrat svou činnost a nastal posun v jeho výkonu.

Hodnocení učitele tedy slouží žákovi jako zpráva, díky které získává informace o svém správném či chybném výkonu. Zároveň pomáhá žákovi zvládnout proces kritické analýzy své vlastní činnosti a činnosti svých spolužáků. (Kolář, 2005, s. 48)

Informativní funkce plní kontrolní a diagnostickou funkci učiteli samotnému. Zjišťuje kvalitu a úroveň učitelova vyučovacího výkonu a je pro něj zároveň regulačním činitelem.

Informace o aktuálním výkonu, konkrétní znalosti a dovednosti je zpětnou vazbou pro žáka a důležitou informací pro jeho rodiče nebo další osoby (vedení školy, trenér, OSPOD).

2.1.3 Funkce regulativní

Správně zvoleným způsobem a typem hodnocení učitel reguluje učební činnost žáka. Hodnocení má významný vliv na kvalitu práce v průběhu učební činnosti i na jejím konečném výsledku. Hodnocením dostává žák konkrétní informaci o požadavcích na jeho výkon, upřesňuje je a tím se stává hybnou silou seberegulace.

Žák může sám ohodnotit výsledek své práce ve vztahu k průběhu činnosti. Zároveň s tím zhodnotí, jakými metodickými prostředky tohoto výsledku dosáhl. Právě v důsledku této sebereflexe je schopen postupně své jednání metodicky zkvalitňovat. (Kolář, aj. 2005, s. 51)

Hodnocením lze nasměřovat žáka správným směrem, poukázat na různé možnosti řešení a tím dosáhnout vyšší kvalitu výsledku a působit na sebe-regulační schopnost žáka.

Hodnocením učitel reguluje každou další učební činnost žáka. Záměrně prostřednictvím hodnocení ovlivňuje kvalitu žákovy práce, a to nejen v konečném výsledku, ale především již při činnosti samotné. Zaměřuje svou pozornost na intenzitu žákovy činnosti, používání metod a učebních postupů, na žákův učební styl i jeho volní vlastnosti. (Kolář, aj. 2005, s. 49)

Hodnocení je významným regulátorem tempa výuky. To je ovšem podmíněno podrobnou analýzou výkonu žáka jednotlivce či skupiny a analýzou použitých metod učební činnosti žáka. Zejména díky časové náročnosti není možné ji neustále provádět, ale je nutné, aby

hodnocení obsahovalo prvky analýzy. Praxí by měl učitel získat dovednost odhadnout, kdy je klasifikace pro žáka dostatečnou informací a kdy je nutno ji doplnit slovem.

2.1.4 Funkce výchovná

Hodnocení by mělo u žáka budovat kladný postoj k sobě samému, svému okolí, učit se znát svou hodnotu, formovat pozitivní vlastnosti, vést jej k odpovědnosti za svůj výkon a ukázat klady svědomité a poctivé práce. Výchovná funkce souvisí s funkcí regulativní. Je v možnostech učitele, pomocí vhodně zvolené formy hodnocení, přispět k tvorbě hodnotového žebříčku. Ovšem je zde i riziko. V případě špatně zvolené formy anebo stylu hodnocení může dojít k narušení osobních postojů žáka.

2.1.5 Funkce prognostická

Důkladnou a dlouhodobou analýzou možností, dovedností, volných vlastností žáka lze do určité míry predikovat posun či stagnaci žáka v následném procesu vzdělávání a v jeho životní dráze. Tato funkce je nezbytná např. pro rozhodování o směru dalšího stupně vzdělávání. Klasifikace je učiteli do značné míry nápomocna pro sestavení prognózy. Právě klasifikace ukazuje vývoj žákovy výkonu v průběhu jeho školních let.

2.1.6 Funkce diferenciační

Funkce prognostická a diferenciační spolu velmi úzce souvisí. Ve školní praxi dochází k diferenciaci jednotlivých žáků do homogenních skupin. Lze je rozdělit na základě úrovně zvládnutí učiva, sportovního nadání, učebního stylu, respektování daných pravidel chování, pracovního tempa, společenských zájmů a podobně.

Ve výuce může učitel tohoto rozdělení využít k přípravě různě obsahově zaměřených či různě náročných učebních úloh, které zadává žákům k řešení. (Kolář, 2005, s. 53)

Pozitiva diferenciaci jsou tehdy, když u žáků nedochází k pocitu nudy, navzájem si žáci nezasahují do učební činnosti. Kvalitní diferenciaci učitel dosáhne jen pod podmínkou znalosti dosažené úrovně každého žáka. V opačném případě se může stát, že výborný žák obdrží příliš snadný úkol a žák se slabým prospěchem dostane úkol nad jeho možnosti. A to je okamžik, kdy nastává u jednoho z nich pocit nudy a druhý začne narušovat výuku.

Na školách ovšem dochází i k ne příliš vhodné schematizaci – k tak zvanému „zaškatulkování“. Učitelé určité skupině žáků přidělí „nálepku“ (To je beznadějný případ. Je

výborný v matematice). Snaha současné didaktiky je odstranění selektivního hodnocení z praxe.

2.1.7 Další funkce hodnocení

Olga Zelinková (1994, s. 215), jejíž specializací je práce s dětmi s poruchami učení a chování, ve své publikaci zmiňuje následující funkce hodnocení:

- motivační,
- kontrolní,
- výchovné,
- diagnostické,
- regulační.

Zelinková klade důraz na nadhodnocování významu některých z funkcí, takový přístup nezřídka vede k negativnímu vlivu na psychiku žáka a nepříznivému ovlivňování jeho dalšího vývoje a posunu výkonu. Hodnocení by mělo brát v potaz celou žákovu osobnost s orientací na jeho kladné rysy.

Alena Vališová, Hana Kasíková a kolektiv v knize „Pedagogika pro učitele“ (2007) uvádí dvě funkce hodnocení:

- informativní funkce – poskytuje informace o výsledku, jakého žák dosáhl, jaké dosáhl úrovně, zda splnil vytyčený cíl vyučování, poskytuje informace o učebním stylu žáka a o důvodech žákova neúspěchu.
- formativní funkce – na podkladě určitých informací stimuluje žáka k rozvoji jeho osobnosti.

Slavík (1999, s. 18) rozlišuje motivační, poznávací a konativní funkci hodnocení:

Tabulka 1: Funkce hodnocení

	Funkce hodnocení		
	motivační	poznávací	Konativní
cíle ve výuce	zaměřovat pozornost k určitým hodnotám,	rozlišovat hodnoty a ukazovat jejich souvislosti	aktivizovat, podněcovat k činnému

	přitahovat nebo odpuzovat		dosazování nebo udržování hodnot
převládající psychická dimenze	cíl	rozum	Vůle
typické uplatnění ve výuce	seznamování žáků s novým učivem, (sebe)hodnocení chování a postojů žáků	rozpracování učiva, rozvíjení a prohlubování znalostí	upevňování znalostí a jejich aplikace, (sebe)hodnocení výkonů žáka

Zdroj: Slavík (1999)

- Motivační funkce hodnocení je především emocionální záležitostí a zasahuje do osobní sféry žáka a učitele. Bezprostředně se týká citů a prožitků člověka, které hodnotí nebo které jsou hodnoceny, a proto s ní v pedagogické praxi není snadné zacházet.
- Poznávací funkce hodnocení souvisí s intelektuální stránkou hodnocení a týká se objektu hodnocení. Poznávací funkce hodnocení nám umožňuje proniknout k významu, smyslu a důležitosti toho, co nás obklopuje.
- Konativní funkce hodnocení souvisí především s lidskou vůlí k činu a aktivně působí na skutečnost, k jejím změnám v souladu s hodnotami, které člověk uznává.

Uvedené funkce, které odpovídají známé trojici psychických dimenzí – citu, rozumu a vůli, se různě zřetelně uplatňují v každém hodnocení. Každé hodnocení, bez ohledu na svou formu, má jak motivační, tak poznávací a konativní funkci. Rozdíly mezi různými podobami hodnocení jsou jen v proporcích, v nichž se jednotlivé funkce hodnocení projevují. Někdy v hodnocení převládá konativní funkce – např. když hodnocení varuje před hrozícím neúspěchem a vede k usilovnější aktivitě. Jindy převládá funkce motivační – to když hodnocení člověka zjevně přitahuje k určitým cílům, zatímco jiné vytlačuje z okruhu jeho pozornosti. Anebo vyniká funkce poznávací – tehdy hodnocení vede především k rozlišování kvalit a poměrování různých věcí mezi sebou, k jejich hodnotové klasifikaci. Ve

škole bývá pedagogicky prospěšné uvědomovat si a záměrně ovlivňovat proporce mezi jednotlivými funkcemi hodnocení. (Slavík, 1999, s. 18)

Slavík (1999, s. 20) ve vztahu k výuce rozlišuje orientační, didaktickou a oficiální funkci hodnocení. Tabulka ukazuje změnu funkce hodnocení v závislosti na povaze učitelovy činnosti.

Tabulka 2: Funkce hodnocení v závislosti na povaze učitelovy činnosti.

	Funkce hodnocení		
	orientační	didaktická	oficiální
cíle hodnocení	poskytnout učitelům rychlou orientaci v sociální atmosféře třídy, přinést informace o osobnostech žáků	zajistit výběr učiva, plánování výuky, poskytnout zpětnou vazbu při reflexi výuky, rozřadit žáky do výkonnostních skupin pro účely výuky	splnit úřední požadavky např. psát oficiální zprávy o prospěchu a chování žáků, rozřadit žáky do výkonových skupin pro potřeby výběru na vyšší stupeň školy apod.
čas hodnocení	zejména v prvních týdnech výuky, poté příležitostně průběžně	denně v průběhu školního roku	opakovaně v průběhu školního roku
metoda získání informací	povšechné průběžné pozorování	cílené pozorování, záměrné zjišťování kvality výuky	formalizované hodnocení, testy
převažující psychická tendence	cit rozum	rozum cit	rozum

způsob záznamu	přirozená paměť učitele, příležitostně psané poznámky o žácích nebo o třídě	zapsané přípravy na hodinu nebo uvědomělé záměrné zapamatování	formalizované záznamy do kvalifikačního záznamníku, do žákovské knížky, na vysvědčení apod.
----------------	---	--	---

Zdroj: Slavík (1999)

Každá z výše zmíněných funkcí hodnocení má nezastupitelnou roli u učebního procesu a může mít jistý dopad na psychiku dítěte. Hodnocení musí být uvědomělá činnost, která nesmí přejít jen v činnost stereotypní, tak aby byla například uplatňovaná jen funkce motivační. Je na umu a zvážení učitele volba stylu, metody a postupu při hodnocení.

3 METODY, TYPY A FORMY HODNOCENÍ

Český vzdělávací systém zná velké množství metod a forem hodnocení. Terminologie školního hodnocení není u nás ani ve světě ustálená. Z toho důvodu při popisu dochází k překrývání a záměně některých významů.

3.1 Metody hodnocení

Jak už bylo několikrát v této práci zmíněno, hodnocení je každodenní součástí učitelské praxe. Výkon žáka, jeho vědomosti, dovednosti a výsledky můžeme ohodnotit rozličnými způsoby. Hodnotitel musí mít na mysli hlavní cíl, jakého chce typem hodnocení dosáhnout. Na základě vytyčení cíle hodnocení si učitel připraví a následně realizuje hodnotící činnost.

Hlavní hodnotící metody podle Kyriacoua (1996) jsou:

- **sledování běžné práce ve třídě** – sledování práce je hlavní složkou vyučování. Díky pozorování žáků učitel usměrňuje průběh další učební činnosti. Poskytnutím zpětné vazby pomáhá žákům v korekci jejich vědomostí a dovedností. Je důležité sledovat práci všech žáků nejen těch „snaživých“. Při každém novém kroku v učivu musí učitel zjišťovat, zda je učivo chápáno a nemůže se jen spoléhat na to, že se problémy a nepochopení ukáží samy.
- **zvláštní úkoly, které slouží hodnocení začleněnému do běžné práce ve třídě** – některé činnosti určené k hodnocení jsou obvyklou součástí výuky, ale jsou zde i takové činnosti, které musí být speciálně připraveny a provedeny. Jedná se převážně o úkoly standardizované se speciálními kritérii na soustředění. Je na důkladném zvážení, zda budeme žáky o takovém hodnocení informovat (cíle hodnocení, využití výsledku hodnocení). Vše záleží na dovednosti nerušeného začlenění úkolu do běžné činnosti.
- **domácí úkoly** – jsou důležitou zpětnou vazbou o samostatné práci žáka. Rozvíjí se při nich vlastní sebe-regulační schopnosti – trpělivost, vytrvalost. Domácí úkoly mohou být hodnoceny, do jaké míry bylo učivo upevněno a procvičeno. Domácí úkoly mohou odhalit obtíže, které se ve výuce, kde je k dispozici pomoc učitele, neprojeví. V domácím prostředí je k dispozici pomoc rodičů, ne vždy je ale tato pomoc prospěšná. Žák přestane využívat svých vlastních schopností, bude se spoléhat na pomoc zvenčí.

Rodičovská pomoc je přímo nežádoucí u úkolů projektového typu. Při hodnocení pak nelze stanovit, jak velká část projektu je výsledkem činnosti žáka a která rodiče. V případě, kdy rodič je tvůrcem domácího úkolu, a ten následně není pozitivně ohodnocen, není hodnocení zpětnou vazbou jen pro žáka, ale i pro rodiče. Ovšem subjektem hodnocení je žák sám.

- **testy (písemky) navržené učitelem** – výsledky testů jsou zpětnou vazbou pro učitele i žáka o úrovni znalostí. Podle výsledků lze posoudit míru osvojení a úroveň zvládnutí učiva. Pravidelné zařazování testů vede k systematické přípravě žáka na výuku. Testy musí být citlivě využity, aby nedocházelo k nepříjemné citové zátěži. Existuje celá řada testů, co se týče délky (minutovky, na celou hodinu) obsahu a objemu (učivo z části tématu, z celé lekce, souhrnný pololetní test).

Písemné zkoušky jsou ochuzeny o interakci mezi žákem a učitelem. Žák zde nemá možnost doplňujících otázek, je odkázán jen sám na sebe. (Šimoník, 2005)

- **standardizované testy** – jsou určeny ke sledování prospěchu a výsledků dosahovaných v klíčových oblastech učiva. Slouží k porovnání výsledků s výsledky očekávanými u žáků daného věku. Standardizované testy jsou přiměřené úrovni žáků a to v oblasti jazykové, ve znalostech na základě učebního plánu, se kterým se žáci setkali.
- **formální zkoušky** – jsou zkoušky pro účely vnitřního hodnocení školy, na prvním stupni se téměř nevyskytují, jsou však běžně používány na vyšších stupních škol. Připravují žáky na oficiální externí zkoušky, jako jsou např. maturita, státní jazyková zkouška.

Další hojně používanou metodou hodnocení na základních školách v současnosti je:

- **ústní zkouška** – je to svým způsobem dialog mezi učitelem a žákem. Žák se na základě svých znalostí, schopností a dovedností snaží správně odpovědět. Aby se zabránilo zbytečné nervozitě a trémě u žáka, mělo by být takové zkoušení předem avizováno. Informaci žák může dostat buď na začátku vyučovací jednotky, v rámci seznámení s náplní hodiny, anebo je to pravidelnou součástí hodiny, takové „pravidlo“ učitel nastaví v úvodních hodinách nového školního roku. Učivo, ze kterého je žák zkoušen, musí být vysvětleno a řádně procvičeno. Kladené otázky by

měly být srozumitelné, jednoznačné, formulované tak, aby bylo jasné, na co se učitel ptá, co má žák vysvětlit. Otázka by se měla týkat jen jednoho problému. Zpočátku by otázky měly mít obecnější charakter, posléze by měly hlouběji pronikat do tématu. Pokud žák ví, je mu dán prostor k volnému projevu v jiné situaci (žák znejistí, neví) je dílčími otázkami učitele nasměrován. Nesmírnou výhodou ústního zkoušení je okamžitá interakce mezi žákem a učitelem. Díky ní má žák příležitost objasnit své myšlenkové pochody, přeformulovat nebo opravit své odpovědi. Podstatou ústního zkoušení je prověření míry porozumění probrané látce.

Zkoušení vyžaduje od učitele trpělivost a sebeovládání, nepřesnosti a chyby žáka opravuje učitel taktně, bez náznaku ironie či výsměchu. (Šimoník, 2005, s. 121)

Ústní zkouška nejen prověří znalosti konkrétního problému, též ukáže schopnost žáka pohotově reagovat a zobecňovat informace. Nutí žáka rozvíjet svou komunikační dovednost a vede ho ke správnému vyjadřování. Lze se domnívat, že obrovskou nevýhodou ústního zkoušení je časová náročnost. V průběhu jedné vyučovací jednotky je učitel schopný ústní zkouškou prověřit znalosti jen u malého počtu žáků.

Na prvním stupni základní školy učitelé neprověřují jen znalosti, ale také praktické dovednosti. Bohužel v současné době umí děti velmi brzy ovládat mobilní telefony, tablety a jiné vymoženky moderních technologií, ale není u nich rozvíjena jemná motorika rukou. Stačí projít školní šatnou, abychom zjistili, že zavazování tkaniček či zapínání zipů je pro leckteré dítě neřešitelným problémem. Motorické dovednosti jsou důležité pro budoucnost žáka stejně jako psaní, čtení, počítání. Proto mají **praktické** zkoušky nezastupitelnou roli v rámci celkového hodnocení žáka.

3.2 Typy hodnocení

Každý typ hodnocení má své kladné i záporné stránky, do značné míry záleží na upřednostnění určitého typu. Žádný typ hodnocení není ve své podstatě špatný nebo dobrý, vždy musíme přemýšlet nad jeho pedagogickým využitím. V rámci každé vyučovací hodiny je vytyčen cíl, kterého se snaží jak žáci, tak učitel dosáhnout. Postupně si žáci mají osvojit nové znalosti, vědomosti a dovednosti, které jsou později předmětem hodnocení. Český školní systém má možnost využít širokou paletu typů hodnocení, při jeho výběru musí učitel brát v potaz cíl výuky, vztah ke konkrétnímu žákovi atd. (Kolář a Šikulová, 2005).

Odborná literatura nám předkládá mnoho rozličných definic a pohledů na typy školního hodnocení.

Kyriacou rozděluje typy hodnocení tímto způsobem (Kyriacou,1996, s. 122):

- **formativní** – zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků, je nápomocno v odstraňování nedostatků, nápravě nepřesností ve znalostech a dovednostech žáka, slouží jako ukazatel směru následujícího výkonu a práce žáka,
- **finální** (sumativní, shrnující) – stanovuje úroveň dosažených znalostí za určité časové období, a to na jeho konci např. vysvědčení,
- **normativní** (relativní výkon) – výkon žáka je hodnocen ve vztahu k výkonu ostatních,
- **kriteriální** (absolutní výkon) – splnění kritéria bez ohledu na výsledek ostatních, to znamená, že žák bude hodnocen, aniž byly brány v úvahu výsledky ostatních žáků,
- **diagnostické** – zaměřuje se na odhalení učebních potíží a problémů,
- **interní** (vnitřní) – hodnocení vychází z učitelova rozhodnutí,
- **externí** – hodnotí osoby působící mimo školu,
- **neformální** – pozorování výkonů žáka v průběhu učební činnosti,
- **formální** – následuje po předchozím upozornění, žák má tedy možnost se na hodnocení připravit,
- **průběžné** – hodnotí se dosažená úroveň v určitém časovém období,
- **závěrečné** – konečné zhodnocení výkonu žáka, probíhá na konci vyučovací jednotky, v pololetí, na konci vybrané pracovní činnosti a podobně,
- **objektivní** – testy zpracované odborníky,
- **hodnocení průběhu** – hodnocení právě probíhající činnosti (přednes básně), hodnocení se zakládá na přímém pozorování výkonu v jeho průběhu,
- **hodnocení výsledku** – podkladem takového hodnocení je výrobek, písemná práce, kresba, které byly pořízeny za tímto účelem.

Přestože se téma formativní versus sumativní hodnocení začalo poprvé objevovat v 70. letech minulého století na západoevropských školách, u nás se s těmito pojmy můžeme v odborných kruzích poprvé setkat v polovině 90. let minulého století a stále to je

velmi diskutované téma. V následujících řádcích jsou shrnuty podstatné informace o těchto dvou typech hodnocení. (Starý, 2006)

Sumativní hodnocení – jistě jako základ/kořen slova rozpoznáme slovo suma. Pokud vyhledáme slovo suma v jakémkoli slovníku cizích slov, najdeme tam výrazy jako úhrn, součet, počet, množství, souhrn, účet apod. Sumativní hodnocení je tedy hodnocení, které je konečné. Má vyjadřovat konečný stav nějakého procesu, vypovídat, jak se tento proces zdařil nebo nezdařil. Má vypovídací hodnotu o konečných výsledcích procesu a jeho konečném stavu. Výsledek sumativního hodnocení ve svých důsledcích neslouží učitelům/hodnotitelům, ale žákovi, jenž procesem prošel. Smyslem sumativního hodnocení je "získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně posoudit celý posuzovaný soubor (žáků, pracovních výsledků apod.)" (Slavík 1999, str. 37)

Formativní hodnocení – *Formativní hodnocení je komplexní metoda pedagogické práce, která není závislá na určité formě, v níž se hodnocení projevuje.* (Slavík, 1999, s.39)

Formativní, jinými slovy průběžné, hodnocení používáme *v průběhu určité etapy, kdy si ověřujeme úroveň zvládnutí kompetencí a provádíme korekci vyučovacích metod a učebních postupů žáka.* (Kratochvílová, 2011, s. 29)

Každá informace, jež je žákovi poskytnuta a týká se jeho aktuálního stavu znalostí a dovedností, by mohla být brána jako určitá forma formativního hodnocení. Význam takové informace je spatřován v poskytnutí zpětné vazby žákovi o úrovni jeho momentálních vědomostí a dovedností a o směru, kterým by se měl vydat, aby u něj nastal posun. (Starý v Starý, Laufková a kol. 2016)

Kyriacou (1994) uvádí, že formativní hodnocení je formulováno tak, aby podpořilo a zefektivnilo práci dítěte. Má mu poskytnout podpůrné vedení, které je zaměřeno na zlepšení výkonů v budoucnu.

Dle Slavíka (2006) jsou podpora spravedlivosti, zvýšení školní úspěšnosti a rozvoj klíčových kompetencí žáků, nejsilnějšími argumenty pro zavádění formativního hodnocení ve školách. Vytknul šest základních oblastí, jež je nutno zajistit, aby bylo formativní hodnocení efektivní:

- bezpečné prostředí, které respektuje jedinečnost každého žáka a podporuje interakci,

- interaktivní zpětná vazba pro žáka tak i pro pedagoga,
- aktivní zapojení žáka do procesu učení,
- jasné a pro žáky srozumitelné stanovení učebních cílů,
- využití rozličných výukových strategií v návaznosti na potřeby žáků,
- užití široké škály metod pro zjištění úrovně vědomostí a dovedností žáka po celou dobu procesu učení.

Dle názoru J. Looney (2011) je základním úkolem formativního hodnocení naučit žáky sebehodnocení. Uvádí, že pro co nejefektivnější formativní hodnocení je důležitá vhodná **načasovanost** zpětné vazby, která zahrnuje návrhy, jakým způsobem dosáhnout pokroku a posunu k vytýčenému cíli. Aby mělo hodnocení, a to nejen formativní, ten správný účinek, mělo by být sděleno v co nejkratší době. Na druhou stranu však ne příliš rychle, aby žák dostal příležitost vyřešit úkol vlastními silami. Měli bychom uvážit jaké množství informací a formu jakou budeme hodnocení podávat. J. Looney ukazuje na výsledcích celé řady studií nejen kladný vliv formativního hodnocení na úspěšnost žáka a úroveň dosažení učebního cíle, ale především poukazuje na tuto formu hodnocení jako vysoce efektivní u dětí se slabším prospěchem a poruchami učení.

V pedagogické praxi jsou často používané protikladné dvojice typů, průběžné versus závěrečné hodnocení, hodnocení průběhu versus hodnocení výsledku. Důležitá není čistota použitého typu hodnocení, ale musí splňovat určité funkční požadavky. (Kyriacou, 1996, s. 125)

V současnosti se stále více používají alternativní typy hodnocení. Jedním z typů je tzv. **autentické hodnocení**. Metoda spočívá ve zjišťování vědomostí a dovedností žáka v situacích, jež navozují pocit reálného života. Žáci plní úkoly důležité pro praktický život. Dále je vhodné upozornit na **portfoliové hodnocení**. Jedná se o soubor prací žáka (písemné práce, výrobky, pracovní listy, audio nahrávky aj.) na nichž lze s odstupem času sledovat jeho vývoj. Jak učitel, žák i rodiče mohou pozorovat a porovnat výkon žáka v průběhu času. Z mé zkušenosti je portfoliové hodnocení velmi kladně přijímáno dětmi mladšího školního věku. Mohou si tak samy uvědomit, jaký pokrok ve svých znalostech a dovednostech udělaly, a to obzvlášť v první třídě.

V současnosti existuje na základních školách v rámci České republiky široká paleta typů hodnocení, ta se rozrůstá a přibývají na ní nové typy, které souvisí potřebami ve školství.

Nelze jednotlivé typy hodnocení považovat za špatné nebo naopak dobré, každý typ je specifický a má své místo v pedagogické praxi. Nezáleží na typu hodnocení, zda použijeme „alternativní“ či tradiční, musíme vždy přemýšlet o tom nejvhodnějším a nejpřínosnějším pro každého jednotlivého žáka.

3.3 Formy hodnocení

V „Rámcovém programu pro základní školy“ (RVP) je vymezeno, co se na určitém typu a stupni školy hodnotí. Tento program si učitelé zpracovávají sami, a tím mohou do jisté míry ovlivnit i způsob hodnocení. Školní hodnocení je systematické a precizně připravené. Školský zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění, umožňuje v současné době používat tyto formy hodnocení: klasifikaci, slovní hodnocení nebo kombinaci obou. Daleko podrobněji se otázkou hodnocení zabývá Vyhláška o základním vzdělání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky č. 48/2005 Sb., v platném znění, paragraf 14. Je v ní zmíněno, že pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu a obsahují:

- způsob získávání podkladů pro hodnocení,
- zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace,
- zásady hodnocení průběhu a výsledku vzdělávání a chování jak ve škole, tak na mimoškolních akcích organizovaných školou,
- zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků,
- stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristiku, včetně předem stanovených kritérií,
- podrobnosti o komisionálních a opravných zkouškách.

Forma hodnocení je způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek. Volba formy hodnocení je odvozena od konkrétní situace ve výuce právě tak, aby hodnocení bylo pedagogicky nejúčinnější. Žádná z forem hodnocení, která se v současné době v České republice používají, není dokonalá, bezchybná nebo naopak naprosto špatná. Všechny formy hodnocení jsou funkční, pokud jsou užité pro určitý pedagogický záměr a v konkrétní pedagogické situaci. (Kolář, Šikulová, 2009)

Jak Kolář a Šikulová (2009) uvádí, učitelé mají opravdu širokou paletu možností, jakým způsobem mohou hodnotit.

Jednoduché mimoverbální hodnocení

- dotyk učitele (pohlazení),
- úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled,
- gesto (vyjadřující kladné či záporné emoce).

Jednoduché verbální hodnocení

- krátké slovní spojení emocionálně podkresleno (další z tvých úspěšných dnů, dnes jsi příliš nezabojoval,...),
- jednoslovné zhodnocení (ano, ne, paráda, chyba, zaber,...).

Oceňování výkonů

- výstavky žákovských prací,
- pověření vedením skupiny při řešení úkolu,
- možnost výběru z úkolů podle náročnosti,
- pověření složitějším úkolem,
- pověření méně složitým úkolem.

Kvantitativní hodnocení

- vyjádření známky podle klasifikační stupnice,
- známka s odůvodněním,
- výčet chyb,
- procenta,
- bodové ohodnocení,
- výčet dobře splněných úkolů.

Písemná a grafická vyjádření

- diagramy,
- posuzovací škály,
- charakteristika žáka.

Slovní hodnocení

- obsahová analýza výkonu,
- vyhlášení vítězů,
- ocenění práce třídy po vyučovací hodině,
- zastoupení učitele (být pověřen),
- pověření vysvětlit spolužákům jev, postup, situaci,
- zhodnocení projektu,
- vyvolání jiného žáka,
- parafrázování výkonu,
- odměna žákovi (samolepka, sladkost),
- účast žáka na vyšších školních i mimoškolních soutěžích, olympiádách, hrách,
- tabule cti,
- vyznamenání žáka.

„Škatulkování“ žáků

- lokace (lavice pro „neposedy“, „ povídkálky“),
- sigmy (přes označení jsou žáci zařazeni do skupin na základě svého úspěchu či neúspěchu – nástěnka ve třídě apod.).

Kratochvílová (2011) zvolila ve své publikaci třídění forem hodnocení do čtyř skupin:

- **verbální** – slova, věty, kterými učitel sděluje splnění vytyčených cílů jak celkových, tak i částečných. Hodnocena je i žákova cesta k vytyčenému cíli. Verbální hodnocení nemusí vždy provádět jen učitel. V rámci kolektivu třídy je možno, aby hodnocení prováděl spolužák nebo skupina spolužáků,
- **nonverbální** – gesta, mimika, pohyby, pomocí kterých vyjadřujeme směrem k dítěti jeho úspěch (palec vzhůru, pokynutí hlavy, úsměv) či neúspěch (palec dolů, zavrtění hlavou, zamračení),
- **grafická** – symboly, obrazy, grafy, barvy – například posunutí cedulky se jménem dítěte na další poličko v celoroční hře, zvednutím obrázku „smajlíka“ „šklebika“ apod. Způsob, jakým graficky ztvárnit hodnocení je pestrý,
- **číselná** – stupnice, procenta, body.

Výběr formy hodnocení nemalou měrou souvisí se změnami v procesu vyučování, s celkovou stavbou edukačního systému a v neposlední řadě s požadavky společnosti.

Téma „Formy hodnocení“ je opakovaně se objevující a vždy velmi ožehavé. Hodnocení poskytuje informace hned třem hlavním skupinám, a to učitel, dítěti a rodičům. Výběr formy hodnocení je záležitost, kterou se nezabýváme jen v současnosti, ale pedagogové se jím v historii také zaobírali.

3.3.1 Pohled do historie forem hodnocení

Od začátku lidské vzdělávací soustavy byla uplatňována celá řada způsobů, jak vyjádřit hodnocení. Jedna z prvních zmínek pochází z dob řeckého právníka a řečníka Quintiliana. Ve středověku se uplatňovalo převážně slovní hodnocení, ve kterém učitel stručně shrnul a zhodnotil výkon žáka v průběhu školní docházky. Tak zvané „lokace“, což byla místa, na kterých docházelo ke klasifikaci a diferenciaci žáků na základě jejich výkonu, jsou známy z období středověku a užívané v jezuitských školách.

S vývojem a rozvojem škol se rozšiřovala i škála hodnotících forem. Do 16. století byla používána slovní forma hodnocení. Žák na konci studia obdržel písemnou zprávu, která shrnovala výsledky celého učebního procesu.

Slovní hodnocení bylo vytlačeno klasifikací v období prudkého rozvoje školství. Tehdejší společnosti daleko více vyhovoval známkovací systém, jako forma hodnocení, tak i způsob rozdělení žáků podle.

Školní hodnocení se stalo nástrojem školské politiky, nástrojem, který byl využíván k regulaci přístupu ke vzdělávání, k selekci dětí a mládeže. (Kolář a Šikulová, 2005, s. 77)

Na našem území bylo školní hodnocení uzákoněno Felbigerovým Školním řádem v roce 1774. V roce 1905 se ustálil systém školního hodnocení „Školským a vyučovacím řádem pro školy obecné a měšťanské“.

S počátkem 20. století se objevily snahy změnit formy hodnocení nebo je nahradit. Byly proti sobě staveny dvě formy, slovní a klasifikační hodnocení. Obě formy byly brány jako neslučitelné. Ze strany odpůrců byla klasifikace považována za zbytečně stresující, navozující pocit úzkosti a kritizována za neblahý dopad na psychiku dítěte. Dnes máme začátek 21. století a souboj forem hodnocení stále pokračuje. Co se však evidentně změnilo, jsou stupně hodnocení, a co vše je předmětem hodnocení.

Od počátku se formy hodnocení různě upravovaly, zůstala myšlenka potřeby rozlišit žáky na základě určitých kritérií.

Tabulka 3: Formy hodnocení v 18. století a nyní

Klasifikace v 18. století		Klasifikace nyní	
Hodnotilo se	Stupně	Hodnotí se	Stupně
Návštěva školy	Velmi pilná Pilná Nestálá Řídká		
Mravy	Velmi dobré Dobré Prostřední Školnímu řádu neodpovídající	Chování	Velmi dobré Uspokojivé Neuspokojivé
Prospěch v jednotlivých předmětech	Velmi dobrý Dobrý Prostřední Slabý	Prospěch v jednotlivých předmětech	Výborný Chvalitebný Dobrý Dostatečný Nedostatečný
Celkový prospěch		Celkový Prospěch	Prospěl Neprospěl

Zdroj: Kolář, Šikulová (2005, s.77)

3.3.2 Klasifikace

Klasifikací jinými slovy nazýváme kvantitativní hodnocení. Je to vyjádření hodnocení pomocí číselné hodnoty, nějaké kvantity, množství. Taková „numerická hodnota“ má za úkol vyjádřit úroveň a míru vědomostí, dovedností, chování a vztah daného žáka k vyučovacím předmětům. A k tomu všemu může známka promítat osobní vztah mezi učitelem a žákem. Ovšem známka je konečný verdikt statické povahy na rozdíl od

dynamického učebního procesu. Pětistupňová škála pro pojmutí všech aspektů žákova „výkonu“ je často zmiňována jako nedostatečná. Ve statické známce nelze zaznamenat plynule se měnící vyučovací proces.

Problém je dán již v určené pětikriteriální stupnici. Jak vtěsnat do pěti číselných hodnot sumu naučených poznatků, jejich kvalitu i schopnost žáka tvořivě je využít v další výuce? Zámka by měla zřejmě obsahovat nejen tyto výsledky, ale současně i snahu a zájem žáka o vyučování. Jeho pracovitost, píli a schopnost komunikace s učitelem i spolužáky. Jak ale vystihnout všechny stránky takového hodnocení v jediném čísle? Přitom vyváženě uplatnit jednotlivé složky a nepodlehout vnějším okolnostem a tlakům, které na učitele při hodnocení nutně působí. (O. Suchoradský, 2004)

Klasifikace, číselné vyjádření hodnoty výkonu žáka, nám ukazuje pouhé umístění žáka na číselné ose. Ta strohost je nejslabší stránkou klasifikace. Na druhou stranu klasifikace, její číselná jednoznačnost, umožňuje proces srovnávání, srovnávání mezi výkony jednotlivých žáků, ale i srovnání předchozích výkonů žáků. Pro mnohé učitele a rodiče je známka dostatečně vypovídající informací o znalostech a dovednostech žáka. Pod jednotlivými hodnotami si sami pro sebe dokáží udělat představu, zda žák učební proces zvládá na výbornou, má v něm drobné problémy, nebo jej nezvládá.

Klasifikace je jen jedna z možností forem hodnocení. Má své skalní zastánce i zaryté odpůrce. Nelze jednoznačně tvrdit, že klasifikace je zcela dobrá či špatná forma hodnocení. Každá z forem má své klady i zápory, podstatné je, jak s ní dokáže učitel pracovat.

3.3.2.1 Negativa klasifikace

Kolář a Šikulová (2005) uvádí:

- Jakmile žák dostane známku za určitou látku, považuje ji za uzavřenou. Klasifikace nenabádá žáka, aby se k látce vrátil, doplnil si a upřesnil informace.
- Žák se učí pro známku, soustředí se na získání určité známky. „Musím dostat jedničku, abych...“ Pod takovým tlakem, se dostává žák do úzkostných situací, které jsou v učebním procesu nežádoucí.

- Objektivita klasifikace je nesmírně problematická, vždyť k výkonu žáka se přidává jak učitelův osobní postoj k žákovi (představa učitele o úspěšném výkonu), tak i postoj k hodnocení samotnému.
- Rodiče a žákovo okolí vidí jen známku, nevidí všechny souvislosti, ze kterých se výsledná známka skládá.
- Znamka ukazuje jen míru vědomostí a dovedností žáka, nemá však vypovídající schopnost, neinformuje o snaze, vytrvalosti a pílí žáka. Klasifikace je jen druhem normativního hodnocení, nemůže vyjádřit individualitu jednotlivých žáků.
- Znamkou nejsou postihnuty všechny podstatné funkce hodnocení, má nízkou informační hodnotu. Poskytuje informaci o tom, kam se na stupnici od jedné do pěti žák zařadil, ale neposkytuje informaci o kvalitě zvládnutí učiva.
- *Závažným důsledkem tradiční klasifikace je často ztotožnění nízkého výkonu se špatným výkonem, i když dítě v rámci svých možností pracuje svědomitě. (Kolář a Šikulová, 2005, s. 86)*

3.3.2.2 Pozitiva klasifikace

- Znamka je rychlá, jednoduchá a přehledná informace pro žáka i rodiče.
- Jednoznačně pozitivní je „čitelnost“ známky pro rodiče a nepedagogickou veřejnost, ti jsou na systém známek zvyklí, umí se v něm orientovat. Celé generace mají tuto formu hodnocení zažitou.
- Klasifikace je platnou formou vyjádření úrovně vědomostí a dovedností žáka dle školského zákona.
- *Znamka značně zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnávání výkonů i chování, a jako matematický symbol i statické zpracování. (Kolář a Šikulová, 2005, s. 83)*
- Znamka je poměrně rychlým zdrojem motivace a symbolem pro úspěch. V návaznosti na motivaci se uplatňují i další funkce školního hodnocení.

Postoje ke klasifikaci se různí, v mnoha případech bývají její kladné a záporné stránky prezentovány velmi jednostranně. Pedagog si musí uvědomit, že klasifikace není jediná možná forma hodnocení, kterou lze ve školní praxi využít.

3.3.3 Slovní hodnocení

Další zákonem povolenou formou hodnocení na školách je slovní hodnocení. Slovním hodnocením lze doplnit klasifikaci nebo ji úplně nahradit. Na rozdíl od klasifikace je slovní hodnocení kvalitativní. Slovní hodnocení obsahuje informace o úrovni znalostí a dovedností žáka, dále zahrnuje postoje žáka k předmětu, jeho pílí, vytrvalost a snahu. Poskytuje lepší a ucelenější obraz žákova pokroku, informuje o jeho silných a slabých stránkách. Tato forma hodnocení se nesoustředí jen na momentální výkon žáka, ale pátrá po příčinách, ukazuje možnou cestu a naznačuje vývoj. (Spilková, 2005)

Taková forma hodnocení komplexně naplňuje informační funkci hodnocení. Má lepší schopnost informovat o konkrétních nedostatcích, tím ukazuje cestu k možné nápravě, doplnění informací a vylepšení dovedností žáka.

Slovní hodnocení vyžaduje značnou časovou dotaci, a to nejen při psaní hodnocení, ale i samotném „pozorování“ žáka. Je nutné udržet určitou strukturu slovního hodnocení. Celkově by slovní hodnocení mělo mít pozitivní náboj, poskytovat oporu a motivaci pro učební činnost žáka.

Ve výuce je nejčastěji používána **ústní forma** slovního hodnocení. Žákův výkon je hodnocen po celou dobu výuky, učitel komentuje jednotlivé výkony, postupy a výsledky. Svým ústním hodnocením ukazuje možnou cestu k učebnímu cíli, povzbuzuje žáky v jejich snažení. Ústní forma může mít jednoslovnou podobu (dobře, špatně, pokračuj, nepolevuj, aj.), několikaslovnou (jen tak dál, tudy cesta nevede) nebo může být obsáhlejší (hodnocení na třídních schůzkách). **Písemná forma** slovního hodnocení se využívá taktéž průběžně ve výuce, například krátkým zápisem do žákovské knížky, deníčku nebo v delší podobě píšeme závěrečné hodnocení na konci pololetí či školního roku.

3.3.3.1 Pozitiva slovního hodnocení

- Slovní hodnocení nestresuje žáka kvůli aktuálnímu neúspěchu, hodnotí jeho celkovou učební činnost.
- Slovní hodnocení svým způsobem naznačuje cestu k dosažení učebního cíle, působí na žáka pozitivně.
- Chyba je ve slovním hodnocení brána jako odrazový můstek pro lepší pochopení učiva.

- Slovní hodnocení zachycuje různé etapy v procesu osvojování dovedností a znalostí žáka.
- Široká škála slovního hodnocení nám umožňuje přiblížit se žákovi na osobní rovině.

3.3.3.2 *Negativa slovního hodnocení*

- Slovní hodnocení není vždy jednoznačné po stránce jazykové a tím pádem nemusí žák či rodiče hodnocení přesně rozklíčovat.
- Nejvíce diskutovaná je časová náročnost tvorby písemného slovního hodnocení, ta může vést k šablonovitému postupu.
- Slovní hodnocení je složité na výstižné vyjadřování.
- K sestavení kvalitního slovního hodnocení je potřeba pedagogická diagnóza, a ta klade na učitele vysoké nároky, na tu mnozí z nich nemají dostatečné znalosti a zkušenosti.
- Na základě slovního hodnocení je složitější provádět srovnání výkonů mezi žáky.

3.3.4 **Vzájemné hodnocení**

Vzájemné hodnocení (peer assessment) je poslední formou hodnocení, které je v této diplomové práci zmíněno. Jedná se o formu hodnocení prováděnou mezi žáky jedné třídy, ročníku. Forma vzájemného hodnocení není většinou praktikována pravidelně, jde spíše o momentální potřebu v rámci vyučovací jednotky nebo v jednotlivých etapách projektové výuky, vhodné je vzájemné hodnocení při hodnocení samostatných prací či skupinové práce. (Rakoušová, 2008)

Při vzájemném hodnocení je bezpodmínečně nutné dodržovat předem specifikovaná pravidla. Těmi jsou:

- vzájemná ohleduplnost a úcta ke spolužákovi i k jeho práci,
- nejprve se vyzvednou silné a slabé stránky práce.

Nespornými **výhodami** vzájemného hodnocení jsou:

- budování sebevědomí žáka,
- stimulace k dalšímu výkonu,
- snadnější přijetí hodnocení od spolužáků,
- zapojení pasivních žáků,

- rozvoj komunikačních dovedností.

Možnou **nevýhodou** vzájemného hodnocení je častá tendence žáků sklouznout k srovnávání práce místo hodnocení anebo hodnotit práce podle sympatií k autorovi.

Vzájemné hodnocení je jakýmsi předstupněm, nácvikem k sebehodnocení. Vyžaduje praxi a určitou dovednost pedagoga, pokud však je metoda vzájemného hodnocení uplatněna dobře, vede k celkovému emocionálnímu rozvoji a utřebením postojů a hodnot žáka. (Rakoušová, 2008)

3.3.5 Sebehodnocení

Sebehodnocení je jednou ze základních dovedností, pomocí které jedinec dokáže hodnotit sám sebe a svět kolem. Sebehodnocení je dovednost, kterou člověk nedostane do vínku, vyvíjí se současně s jeho rozlišovacími schopnostmi a je v průběhu jeho psychomotorického vývoje utvářena a formována pod vlivem jeho vnitřních a vnějších faktorů. Sebehodnocení je stěžejní dovedností pro hodnocení vlastních výsledků a je považováno za nejvyšší možnou formu hodnocení. Nezaměřuje se pouze na výsledek činnosti, ale soustředí se i na hodnocení jejích dílčích částí. A právě školní prostředí je vhodné pro rozvoj sebehodnotící dovednosti. To je ve školní rovině prioritně zaměřeno na výkon žáka bez ohledu na výkony ostatních. Je na učiteli, jak svým pedagogickým působením dokáže u žáka rozvíjet schopnost sebereflexe a přetvořit žáka v samostatného a nezávislého člověka. Schopnost kvalitní sebereflexe je esenciální k úspěšnému začlenění člověka do společnosti a jeho uplatnění v životě. (Rakoušová, 2008)

Sebehodnocení plní několik základních funkcí. Z pohledu žáka to je funkce informativní, informuje ho o průběhu učební činnosti a cíli, jehož dosáhl. Pro učitele je účinnou diagnostickou metodou, poskytuje informaci o učebním stylu žáka a může být případným vodítkem k nalezení důvodu neúspěchu žáka. Plní také výchovnou funkci. Je prostředkem, kterým lze pozitivně formovat vlastnosti a postoje žáka, motivovat jej k dalšímu vzdělávání a poznávání. (Rakoušová, 2008)

Sebehodnocení umožňuje uvědomění si aktuální míry dovedností a znalostí, při kvalitním vedením žáka je sebehodnocení schopno vnitřně motivovat, analyzovat a navrhnout nápravu. Učí dítě poznávat svou vlastní hodnotu, nacházet své silné a slabé stránky, uvědomit si své možnosti a hlavně budovat sebedůvěru. Jak již bylo zmíněno, uvědomění

si své vlastní hodnoty se člověk musí učit. Takový proces je ovšem ovlivněn mnoha faktory. Tím nejsilněji působícím je rodinné prostředí, to udává dítěti „normu“ úspěšnosti a neúspěšnosti, kterou dítě v předškolním věku zcela nekriticky přijímá. Na počátku školní docházky se to samé děje v rovině učitel – žák. A zde je vnímána důležitá role učitele, aby svým působením zabránil v přeceňování nebo podceňování vlastností žáka. Oproti rodičovskému hodnocení není učitelovo hodnocení emočně zatíženo a je tudíž objektivnější. (Rakoušová, 2008)

Prostřednictvím sebehodnocení žák poznává osobní hodnoty, odhaluje své potencionální možnosti, uvědomuje si své silné stránky, na kterých buduje svoji sebedůvěru, ale i své slabiny, na kterých intenzivně pracuje; uvědomuje si, že jako osobnosti mají všichni žáci stejně vysokou hodnotu. (Rakoušová, 2008)

3.3.6 Portfolio

Dalším možným nástrojem, jehož pomocí učitel hodnotí, je žákovské portfolio. Pro některé může být portfolio pouhou ročníkovou sbírkou popsaných a pokreslených papírů uložených v deskách bez dalšího hlubšího významu a možného budoucího využití. Ovšem pro pedagoga, který s portfoliem pracuje, to je důležitá diagnostická pomůcka. U dětí mladšího školního věku by portfolio mělo obsahovat tematicky a předmětově širokou paletu autentických prací. Jedná se o materiály vypovídající o žákových znalostech a dovednostech. Dítě by mělo být zapojeno do výběru prací, které se stanou součástí jeho portfolia. Takový postup umožní dítěti provést analýzu svých prací. (Paulson 1991 in Gronlund 1993)

Aby bylo možné provádět hodnocení pomocí portfolia, je nutné si na začátku objasnit, co chce pedagog hodnotit. Bez ujasněného cíle se portfolio stane opravdu jen sbírkou žákovských prací. Pomocí portfolia máme možnost sledovat chronologický vývoj žáka. Jaká je úroveň dosažených cílů nebo průběh učebního procesu, který k cíli vedl. Dále lze vyvodit silné a slabé stránky žákovy osobnosti a vypořádat postoj žáka k sobě samému. (Mueller, 2011)

J. A. Arter vnímá přínos žákovského portfolia ve sběru žákovských prací v průběhu učícího procesu, tím je umožněn hlubší náhled na dosažené znalosti, schopnosti a dovednosti žáka. Pro rodiče má lepší, názornější formu, díky které mohou sledovat posun jejich dítěte.

Portfolio je možno použít jako doplňující informace při tvorbě závěrečného hodnocení, například vysvědčení. (Arter, 1995)

J. Kratochvílová (2011) vnímá portfolio jako výrazný prostředek k prezentaci pokroku žáka za určité období a k jeho úrovni dovedností a znalostí. Přivádí žáka k zamyšlení nad vlastním pokrokem a pílí, jež jej vedly k úrovni, v jaké se nachází. Taktéž lze portfolio využít k hodnocení žáka učitelem, může posloužit při komunikaci se zákonnými zástupci, jako dokumentace o pokroku a osobním rozvoji a v neposlední řadě je důležitým nástrojem pro sebehodnocení. *Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka shromážděný za určité období, které poskytuje informace o pracovních výsledcích žáka a jeho rozvoji. Umožňuje průběžně sledovat vývoj žáka, uvědomit si, jakého pokroku dosáhl za dané období a jakým způsobem žáka dále rozvíjet. Slouží žákovi, učiteli i rodičům k informování o procesu i výsledcích učení.* (Kratochvílová 2011, s. 69) Domnívám se, že tato definice zcela vystihuje pojem portfolio.

Jestliže je hodnocení prováděno na základě portfolio, můžeme říci, že odpadají nebo jsou minimalizovány negativní – stresové faktory tím, že výběr prací je téměř zcela v kompetenci žáka a ten si je vědom, že právě ty budou hodnoceny. Pokud má být portfolio relevantním dokladem, musí materiály mít objektivně vypovídající hodnotu o vědomostech a dovednostech žáka v každém předmětu. Portfolio nám ovšem nedává možnost porovnávání nebo seřazení žáků podle výkonů, ale oceňuje jednotlivce za jeho schopnosti a dovednosti. Při konzultacích s rodiči je výhodou názornost portfolio, ti vidí jednotlivé pokroky dítěte a dostanou ucelený přehled dosažených vědomostí a dovedností. Nezanedbatelná je jeho hodnota v podobě zpětné vazby, a to jak pro žáka samotného, tak i pro jeho rodiče.

4 HODNOTA ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

Třetí kapitola se zaměřuje na hodnotu, kterou má hodnocení ve školách a jeho objektivitu. Žák by měl získat informaci o tom, jak postupuje ve svém výchovně vzdělávacím procesu, co by měl udělat pro to, aby nedošlo ke zhoršení, ale zlepšení jeho výsledků.

V současnosti se na českých školách používá celá škála forem a metod hodnocení. Každá z nich má svá specifika a je nutné mít na mysli, že žádná není univerzální. Pro výběr „nejlepší“ varianty by si měl učitel analyzovat, co chce svým hodnocením dítěti, rodičům a i sobě samému sdělit. Je třeba si uvědomit, za jakých specifických podmínek hodnocení probíhá.

4.1 Kritéria školního hodnocení

Provádět hodnocení bez stanovení kritérií je naprosto nesmyslné. Pravidla musejí být pro žáky srozumitelná a přiměřená jejich věku. Učitel i žák musí přesně vědět, co je cílem hodnocení. Hodnotící kritéria umožňují žákům i učiteli identifikovat celek učební látky, jeho jednotlivé části a vzájemné vztahy mezi nimi. To vede k uvědomění si cíle učební činnosti, jež mají žáci dosáhnout. Taktéž je možné, podle úrovně plnění kritérií u dílčích cílů, usměrnit realizaci učební činnosti. Na základě stanovených kritérií je možné hodnotit výkon, nenásilnou formou upozornit na zlepšení výkonu a na jeho kladné stránky. Stanovená kritéria vtahují žáka do hodnotící činnosti a vedou ho k odpovědnosti za své výkony. (Kratochvílová, 2009, s. 172)

Abychom mohli ustanovit kritéria hodnocení, je nutné přesně formulovat cíle učební činnosti. Kritéria mohou být stanovena buď jen učitelem, mohou být formulována ve spolupráci s žáky nebo je mohou žáci tvořit sami. O možném zapojení žáků do sestavení kritérií rozhoduje jejich psychická vyspělost, věk a zkušenosti. *Za každých okolností však musí platit, že žákům jsou sdělena kritéria hodnocení předem.* (Kratochvílová, 2011, s. 171)

Není praktické, aby počet hodnotících kritérií byl velký a ani nemusí obsáhnout rozličné varianty hodnotících hledisek. Není podstatou postihnout žáka detailně, ale ukázat mu možnost, jak lépe porozumět tomu, co dělá a jak svou práci hodnotí. Pokud je ustanoveno velké množství kritérií, stane se hodnocení nepřehledným a v praxi málo využitelným. V rámci jedné vyučovací jednotky je praktické sledovat maximálně tři obecnější kritéria

a k nim je možno vymezit další detailnější. Kritéria hodnocení lze v průběhu doby upravovat, přidávat a měnit. (Slavík, 1999)

4.2 Objektivita školního hodnocení

Co to je objektivita? Objektivita, dle slovníku cizích slov, je: věcnost, předmětnost; spravedlnost, nestrannost. Je-li nějaký soud nebo výrok objektivní, je platný za různých okolností a je zcela nezávislý na svém autorovi. Můžeme jej prověřovat a dokazovat. Kladu si otázku: „Může, ale být školní hodnocení 100% objektivní“?

Do procesu školního hodnocení vstupuje hned několik subjektů. Učitel a žák, kteří jsou přímými a dlouhodobými účastníky tohoto procesu. Další subjekty, které posuzují proces zvenčí, jsou inspektoři, rodiče žáka, ředitelé.

Subjekt, který není dlouhodobým a přímým účastníkem výuky bude mít neúplné, povrchní informace o hodnocení, informace zkreslené na základě výpovědi hodnoceného žáka nebo výpovědi spolužáků či jiného kantora. Takový subjekt je vždy jen vnějším pozorovatelem a jeho neschopnost vynášet objektivní hodnocení je zapříčiněna velkou distancí od centra procesu.

Při hodnocení je nutné brát ohled na vnitřní a vnější faktory, které ovlivňují žáka, přihlížet k jeho možnostem, zachovat vůči němu respekt a snažit se jej hodnotit objektivně a nezaujatě. Je nutné předejít omylům a eliminovat množství chyb v hodnocení, které by mohly dítěti uškodit. Příliš tvrdá kritika je také neúčelná, pokud není doprovázena kvalitní komunikací mezi učitelem a žákem. Lze se domnívat, že nezáleží jen na objektivitě hodnocení, ale především na učiteli, jakým způsobem pedagogicky s hodnocením zachází. (Slavík, 1999)

Při hodnocení je možné jít cestou slepé spravedlnosti, to by ale byla zcela popřena, v dnešní době tolik zdůrazňovaná, zásada individuálního přístupu. Ne vždy dokáže žák z takového hodnocení pochopit, kde udělal chybu a jakým způsobem ji napravit. (Čepek, 2008)

Profesor Zvěřina cituje Slavíka (1999, s. 62): *Pravda říkaná bez lásky je krutá, bezohledná; láska nehledající pravdu je zdiskreditovaná sentimentalita, obojího je proto třeba, pravdy i lásky: dnes možná více potřebuje svět lásku.*

5 VLIV HODNOCENÍ NA OSOBNOST ŽÁKA

Přinejmenším třetina mladých lidí vychází ze školy s nálepkou neúspěšnosti. Velikost citových škod páchaných takto na mládeži i našich dětech mohou lidé jako vy nebo já, kdo jsme byli valnou většinou ve škole úspěšní, pouze odhadovat. Někteří z těchto „neúspěšných“ odmítají normy společnosti, která odmítla je a přecházejí do temnělého světa drog, různých lehčích zločinů a výkonů trestu. Není náhodou, že více než 50% obyvatel věznic tvoří lidé funkčně negramotní. (Petty, 1996, s. 360)

Nástupem do školy se dítě ocitá v prostředí, ve kterém jsou na něj hřuty nové úkoly, jež musí plnit. Přicházejí každodenní povinnosti, osvojování pravidel ve výuce, ale i mimo ni, musí se naučit rozvrhnout si svůj čas. A při všech těchto činnostech je žák jistým způsobem hodnocen. To, jak žák známku vnímá, vypovídá o jeho vývoji a psychické zralosti. Žáci prvního stupně základní školy vnímají hodnocení – známku jako velmi osobní záležitost ve vztahu žák-učitel. Hodnocení je pro žáky vyjádřením sympatie nebo v opačném případě antipatie ze strany učitele. Pocity „lásky“ či „nelásky“ díky hodnocení ze školy, dítě často zažívá i ze strany rodičů. Potřeba pozitivního přijetí, potřeba kladného ohodnocení je jednou ze základních lidských potřeb. A právě to si musí učitel uvědomit při vyslovení jakéhokoli soudu ohledně žákova výkonu. Při hodnocení je nutné mít na zřeteli zranitelnost a křehkost dětské psychiky. Dítě je ještě před vstupem do edukačního procesu přesvědčeno, díky staršímu sourozenci, kamarádovi či rodičům, že jeho hodnota závisí na stupni úspěšnosti zvládnutí úkolů, do jaké míry uspěl při dosahování požadovaného cíle.

S tím, jak se dítě vyvíjí, začne srovnávat své hodnocení se spolužáky, dochází u něj k uvědomění si své pozice v rámci kolektivu, vnímá rozdílnost v rychlosti učení a dosažených výsledků ostatních žáků. Pokud jej obklopuje názor, že jen ti úspěšní jsou všeobecně přijímáni, je pravděpodobné, že bude odrazen od učení. Nebude schopen se těšit z vlastního úspěchu, může se u něj objevit odmítavý postoj k získávání nových poznatků a nebude schopen čelit budoucím výzvám. To vše může vyústit v negativní postoj, v nejhorším k odporu ke škole.

5.1 Co dítě potřebuje?

Toto je otázka, kterou si již ve své knize "Co dítě nejvíc potřebuje" položil Zdeněk Matějček.

Moje odpověď je složitá a jednoduchá zároveň: mnoho věcí, ale ze všeho snad nejvíce jistotu ve vztazích ke svým lidem. (Matějček, 2003, s. 9)

Pokud bychom pokračovali a vyjmuli ze slov pana Matějčka slovo vztah, dostali bychom se až k rozboru tohoto slova. Co to je vztah? Čeština je krásný košatý jazyk, takže příměrů, co se nám ve slově vztah zrcadlí, najdeme mnoho. Napadnou nás slova jako natahovat se po něčem, vztahovat ruce po něčem, vztahovat ruce vzhůru, ale také být něčím okouzlen, být něčím přitahován, být váben. (Matějček, 2003)

Ano, na světě existuje mnoho vztahů. Např. zaměstnanecký vztah, milenecký vztah, vztah mezi rodiči a dětmi, vztah mezi sourozenci a mohli bychom jistě pokračovat ve výčtu. V této práci je zmíněn další důležitý vztah, a to je vztah učitele a žáka. I tady jde o jistý vztah ke "svým lidem", protože žáci tráví ve škole poměrně dost času a to až devět hodin ve vyšších ročnících základní školy. Vztah mezi žákem a učitelem je velmi důležitý. Na všech vztazích, i na vztahu učitel – žák, se musí pracovat a hodnocení žáka za jeho výkon je nedílnou součástí tohoto vztahu.

6 OSOBNOST UČITELE

Kapitola osobnost učitele přibližuje čtenáři pojem osobnost z hlediska psychologie a také to, jak na pojmy učitel a osobnost učitele nahlíží odborná literatura.

Hartl a Hartlová (2000) uvádí, že původ slova osobnost nalezneme v latinském slově **persona**. Slovo persona původně označovalo masku až později osobu. Raymond Cattell (in Říčan, 2010) definuje osobnost jako to, co působí individuální rozdíly mezi lidmi. Smékal (in Říčan, 2010) uvádí, že osobnost je individualizovaný systém psychických procesů, stavů a vlastností, které jednak vznikají socializací, dále přetvářením vrozených vnitřních podmínek bytí člověka a determinují a řídí předmětné činnosti jedince, jeho sociální styky a duchovní vztahy. Lze tedy říct, že v oboru psychologie bylo definováno několik definic pojmu osobnost. Všechny tyto definice mají něco společného a lze je spolu kombinovat. (Čáp, 1993)

Říčan (2010) uvádí tyto tři pojmy osobnosti:

1. Hodnotící pojem – jedinec, který je nějakým způsobem pozoruhodný, vynikající, a to především v pozitivním slova smyslu.
2. Psychická individualita jedince – jedinec, který se odlišuje od ostatních jedinců, především jedinců stejného věku a kultury.
3. Osobnost jako architektura či struktura celku psychiky – osobnost je člověk jako celek po stránce duševní.

Pojem osobnost není lehké vymezit. Jedním z důvodů je to, že existuje několik definic a druhý důvod je ten, že osobnost je složitý pojem, a proto ho nelze obsáhnout v celé jeho šíři. Stejně tak složité je i charakterizovat pojem **učitel**. S pojmem učitel se velice často zachází, avšak odborná literatura neuvádí přesnou charakteristiku tohoto pojmu. Jak uvádí Průcha (2002) existují některé výjimky, kde definice uvedeny jsou.

Průcha (2002) uvádí tyto tři definice z pohledu historie:

1. Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování.
2. Učitel – jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.
3. Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí.

Další charakteristiku slova **učitel** uvádí Helus (2009, s. 261): *Učitel/ Učitelka je odborně vybaveným, profesionálně zdatným, kompetentním vůdčím aktérem školní edukace dítěte.*

Koťa (in Vališová, Kasíková, 2011) uvádí: *Učitelé jsou významnými činiteli ve společnosti, která jim na základě předepsaného vzdělávání a zákonů svěřuje moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování mladých lidí. Slouží jako zprostředkovatelé teorií a poznatků, hodnot, kulturních vzorců jednání, návyků i tradic.*

Koťa (in Vališová, Kasíková, 2011) uvádí, že každý intuitivně ví, co je náplní a smyslem učitelství, ale je téměř nemožné odpovědět, co je jeho podstatou. Obecné vymezení pojmu učitelství je dáno tím, že se v průběhu let neustále proměňují obsahy

a metody výuky učebních předmětů. Existují podstatné rozdíly mezi výukou českého jazyka a chemie vedle výuky technického kreslení, nebo tělocviku. Kořál dále dodává, že být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění, a to především tak, jak se proměňuje život společnosti a všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena – děti a mládeže.

Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Jůva (2001) uvádí, že základní kvality, které by měly charakterizovat pedagogickou osobnost, lze shrnout do několika skupin a poukazuje na to, že pedagogova osobnost je jedním ze základních činitelů, na kterých závisí průběh a výsledky výchovně vzdělávacího procesu.

Pedeutologie (věda o osobnosti učitele) uplatňuje při zkoumání osobnosti učitele dva přístupy – normativní a analytický. Normativní přístup si klade za cíl určit, jaký má být učitel, jestliže má být ve své profesi úspěšný. Tento přístup je spojený s deduktivní metodou, pomocí které se určuje ideální vzor učitele, jemuž by se měl učitel přiblížit. Naopak analytický přístup si klade za cíl zjistit, jací konkrétně učitelé jsou a najít jejich reálné vlastnosti. Při uplatňování tohoto přístupu se používá metod indukce, kterými může být například analýza výpovědí žáků o učitelích, sebereflexe apod. (Kohoutek in Dytrtová, Krhutová, 2009)

Dle Jůvy (2001) lze shrnout základní kvality každé pedagogické osobnosti do několika rovin. Uvádí, že úspěšnost výchovně vzdělávacího procesu závisí na pedagogově hodnotové orientaci a kvalitním vzdělání. Jůva (2001) dále doplňuje i některé rysy pedagogovy osobnosti, které pozitivně ovlivňují výchovně vzdělávací proces. Patří mezi ně tvořivost, pedagogický optimismus, takt, zásadovost, přísnost, spravedlnost, klid a kladný přístup k žákům. Z hlediska dovedností Jůva (2001) uvádí organizační a komunikační schopnosti učitele.

Z jiného úhlu hodnotí učitele Mikšík (in Dytrtová, Krhutová, 2009). Uvádí, že nejjednodušším způsobem, jak poznat osobnost učitele je sledovat pedagogy v reálném a akčním prostředí. Mezi významné komponenty dle Mikšíka lze zařadit psychickou

odolnost, adaptabilitu a adjustabilitu, schopnost osvojení nových poznatků a sociální empatii a komunikativnost.

Podle Spilkové (in Dytrotvá, Krhutová, 2009) je nutné překonat pojetí učitelské profese jako řemeslné činnosti a posunout ji k modelu široké profesionality, jelikož učitel by měl být brán jako odborník ve výchovně vzdělávacím procesu, který nese zodpovědnost za lidství budoucího člověka.

Psychika a osobnost učitele mají pozitivní, ale i negativní vliv nejen na žáky, ale i na atmosféru ve třídě, kde učitel působí.

II PRAKTICKÁ ČÁST

7 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

7.1 Vymezení problému, cíle práce a metody zpracování

Práce je obecně zaměřena na hodnocení žáků na prvním stupni základních škol. Jsou vymezeny jednotlivé formy, metody a typy hodnocení. Popsán je vliv hodnocení na vývoj a pokrok žáka a dále, co hodnocení znamená pro pedagoga a co symbolizuje pro rodiče. Určitá část se věnuje jednotlivým aktérům procesu hodnocení a vzájemným vztahům mezi nimi.

Práce se především zaměřuje na zjištění, zda považují učitelé hodnocení za náročný proces a jaké formy, metody a funkce hodnocení oni sami nejčastěji používají. Dále je zaměřena na získání informací od pedagogů, zda je jeden z důvodů méně častého využívání slovního hodnocení domnělá nízká srozumitelnost pro rodiče? K zodpovězení této otázky je nápomocna odpověď od rodičů, zjišťující srozumitelnost se slovním hodnocením, pokud ho jejich dítě ze školy obdrží. Práce je také odpovědí na to, jakou formu hodnocení rodiče preferují z pohledu a potřeb svých dětí. Zjišťován je i význam používání sebehodnocení a vzájemného hodnocení ve vyučovacím procesu. A v neposlední řadě se výzkumné šetření pokusí zjistit, zda existují předměty, ve kterých by učitelé preferovali jinou formu hodnocení než je klasifikace.

7.2 Cíl výzkumu

Empirická část byla zaměřena na získání informací o tom, jak učitelé na základních školách nahlíží na hodnocení z hlediska formy a funkce. Zda proces hodnocení shledávají náročný či nikterak obtížný. Jaké formy, metody a typy hodnocení ve své praxi nejčastěji používají, a které by rádi používali. Zda jsou či nejsou při procesu hodnocení ovlivněni rodiči. Do jaké míry považují hodnocení za objektivní proces. Taktéž bylo cílem zjistit míru povědomí rodičů o odlišných formách hodnocení než je číselná klasifikace a zda jsou „připraveni“ přijmout a porozumět jiné formě hodnocení než u nás historicky dlouhodobě užívané klasifikaci. Posledním dílčím cílem šetření bylo zjištění, zda by učitelé preferovali jinou formu hodnocení než klasifikací u konkrétních předmětů.

Výzkumná otázka č. 1: Které formy hodnocení rodiče preferují?

Otázka č. 1 je určena pro první část výzkumného vzorku, jde o respondenty, jejichž děti jsou žáky na 1. stupni ZŠ.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké formy, metody a funkce hodnocení učitelé používají?

Otázka č. 2 je určena pro druhou část výzkumného vzorku, pedagogy.

Výzkumná otázka č. 3: Jsou předměty, u kterých by pedagogové preferovali jinou formu hodnocení než klasifikaci?

Otázka č. 3 je určena pro taktéž druhou část výzkumného vzorku, pedagogy.

7.3 Použité výzkumné metody

Pro lepší porozumění pohledu učitelů na problematiku hodnocení byla výzkumná část realizována jak formou kvantitativního tak i kvalitativního výzkumu. Možná definice kvalitativního výzkumu je proces hledání porozumění, který se zakládá na metodologických tradicích konkrétního problému. Výzkumník si utváří celkový obraz daného problému skrz názory účastníků výzkumu a analýzou textů. (Hendl, 2005)

Jaký je rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem?

Kvantitativní výzkum se snaží klasifikovat, počítat nebo měřit, tedy odpovídá zejména na otázku: Kolik?

Kvalitativní výzkum chce porozumět lidem v různých situacích, pochopit je. Kvalitativní výzkum potřebujeme, když chceme porozumět tomu, co potřebuje naše cílová skupina.

Liší se však také tím, jaké výzkumné nástroje používají. Kvantitativní výzkum používá často dotazník, kvalitativní výzkum používá rozhovor, pozorování, studium dokumentů.

Liší se i tím, jak vypadá výstup. Výstupem kvantitativního výzkumu jsou grafy a tabulky, kdežto výstupem kvalitativního výzkumu jsou poznatky ve formě slov, citací nebo obrázků, schémat a myšlenkových map.

Kvantitativní výzkum

Pro tento výzkum byla zvolena výzkumnou metodu **dotazník** pro jeho snadné vyhodnocení, možnost přehledného srovnání údajů a vysokou racionálnost. Taktéž z časového hlediska je dotazník méně náročný jak pro dotazovatele, tak i pro respondenta, který ho může

vyplnit v pohodlí domova. Dotazník je nejfrekventovanější výzkumnou metodou kvantitativního šetření, jedná se o statistické šetření. Jde o písemné kladení otázek a získávání odpovědí. Výhodou této metody je hromadné získávání údajů, velké množství informací při malé investici času. Výstupem dotazníku jsou odpovědi na otázky znázorněné formou grafů. Nevýhodou dotazníkových šetření je anonymita respondenta. Další nevýhodou dotazníku je nízká návratnost rozeslaných dotazníků, která může ohrozit konečné šetření.

Kvalitativní výzkum

Pro výzkum byla dále zvolena výzkumná metoda **polostrukturovaný rozhovor** pro jeho přímou komunikaci mezi dotazovaným a tazatelem, pro možnost upřesnění či doplnění otázky a citovou podbarvenost. Rozhovor je nejčastěji využívanou metodou kvalitativního výzkumu, je často využíván ke sběru dat v sociálních výzkumech. Jde o interpersonální kontakt, během kterého máme možnost proniknout do problému hlouběji, a umožňuje pohotově reagovat na odpovědi komunikačního partnera. Aby byly získané odpovědi reprezentativní, měli by respondenti být vybráni jako náhodný vzorek. Jde o to, že tazatel pokládá otázku za otázkou podle dotazníku a respondent na ně odpovídá. Výsadou polostrukturovaného rozhovoru je to, že tvůrce rozhovoru má předem připravený návod, který ale nemusí přesně dodržovat. Tato metoda je často využívána, protože umožňuje tazateli měnit pořadí otázek a dle situace přidávat další. Výstupem polostrukturovaného rozhovoru s učiteli jsou poznatky ve formě slov a citací jednotlivých pedagogů. Výsledek polostrukturovaného rozhovoru může negativně ovlivnit mnoho okolností, např. osobnost tazatele a jeho vystupování, místo a čas rozhovoru, způsob prezentace otázek. V ideálním případě by otázky měly být formulované tak, aby je tazatel nemusel respondentovi dovysvětlovat nebo s ním jinak manipulovat. (Hlad 2011)

7.3.1 Realizace výzkumného šetření

7.3.1.1 Dotazník pro rodiče

S pomocí dotazníku byl zmapován pohled zákonných zástupců na hodnocení na základních školách. Zjišťováno bylo, jakou formu hodnocení rodiče u svých dětí znají, jakou preferují a jak se obecně na hodnocení dívají. Dále bylo vhodné se dozvědět, zda rodiče vnímají, jakou formu hodnocení upřednostňuje jejich dítě, zda ho stresují špatné známky a v neposlední

řadě, zda se dítě umí samo adekvátně ohodnotit. Otázka směřovaná ke vzdělávacímu procesu jejich dítěte se týkala toho, zda jako rodiče již někdy kontaktovali učitele v souvislosti s hodnocením svého dítěte. Například, zda měli potřebu řešit obdrženou známku dítěte, nelíbilo se jim hodnocení žáka v žákovské knížce, ústní hodnocení výkonu dítěte a jiné.

7.3.1.2 Polostrukturovaný rozhovor

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo blíže poznat postoj učitelů k formám a metodám hodnocení (klasifikace versus slovní hodnocení, formativní versus sumativní) na 1. stupni ZŠ a provázanost mezi vnímáním hodnocení zákonných zástupců a pedagogů. Konkrétně bylo dotazováno, se kterou formou hodnocení se pedagogové setkali, kterou používali nebo používají, jak vnímají novější trendy hodnocení a kde si myslí, že by bylo vhodnější je používat. V této souvislosti je také zajímavé, zda si učitelé myslí, že laická veřejnost dokáže plně porozumět jednomu z novějších trendů hodnocení, konkrétně slovnímu hodnocení. Pedagogové se během své pedagogické praxe mohou dostat do konfliktu s rodičem, který nesouhlasí s hodnocením svého dítěte. I k tomuto zjištění směřovala jedna z otázek. Zda jsou pedagogové nějakým způsobem ovlivněni při hodnocení žáků zkušenostmi z vlastní povinné školní docházky, bylo také předmětem jedné z otázek v rámci prováděného rozhovoru. Poslední otázka rozhovoru je směřována k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení žáků mezi sebou a směřuje ke zjištění, zda pedagogové tyto styly hodnocení s žáky provádějí či neprovádějí.

8 VÝSLEDKY VÝZKUMU

8.1 Výzkumný vzorek

První část výzkumného vzorku této diplomové práce tvoří respondenti, jejichž děti jsou žáky na 1. stupni ZŠ. Stanovená doba na odeslání dotazníků byl jeden týden. Celkem bylo elektronicky rozesláno osmdesát dotazníků, z nichž se šedesát tři vrátilo, to je 78,75 %. Respondenti jsou zákonní zástupci, jejichž děti nenavštěvují jednu a tu samou školu, ale školy různé. A to jak velikostí, počtem žáků a tříd, ale i způsobem a stylem výuky. Jedná se tedy o školy běžné i o školy alternativní. V 80 % převládají školy běžné. Online dotazník pro rodiče byl poslán na email jednotlivým rodičům, sběr dat nebyl časově náročný.

Druhou část výzkumného vzorku tvoří pedagogové různého pohlaví, věku, délky praxe. Jedná se o pedagogy z různých škol, vzájemně se neznají. Ti odpovídali formou polostrukturovaného rozhovoru na třináct položených otázek. Tyto otázky se opět zaměřují především na formu hodnocení ve školách. Pedagogů, kteří byli ochotni odpovídat na položené otázky, bylo celkem dvanáct. Vlastní výzkum probíhal v červenci a srpnu 2020. V tomto časovém období probíhalo samotné šetření, a to většinou v prostorách školy, kde daný pedagog pracuje. Délka jednotlivých rozhovorů se velmi lišila, od půl hodiny až po hodinu a půl. Pro zaznamenání odpovědí byl použit diktafon a následně byl hovor přepsán.

Třetí část výzkumného vzorku tvoří rodiče, jejichž dítě učí autorkou práce oslovení učitelé. Těchto zákonných zástupců je pouze dvanáct. Lze se domnívat, že jejich počet je dostačující, vzhledem k tomu, že tyto získané odpovědi jsou považovány pouze za doplňující pro vypracování praktické části této práce. Cílem totiž bylo zjistit informace o tom, zda se odpovědi právě těchto rodičů budou nějak významně lišit od rodičů z první části výzkumného vzorku, kteří byli vybráni zcela náhodně, bez ohledu na učitele, který jejich dítě učí.

8.2 Vyhodnocení dotazníku

Dotazník obsahuje jedenáct uzavřených otázek.

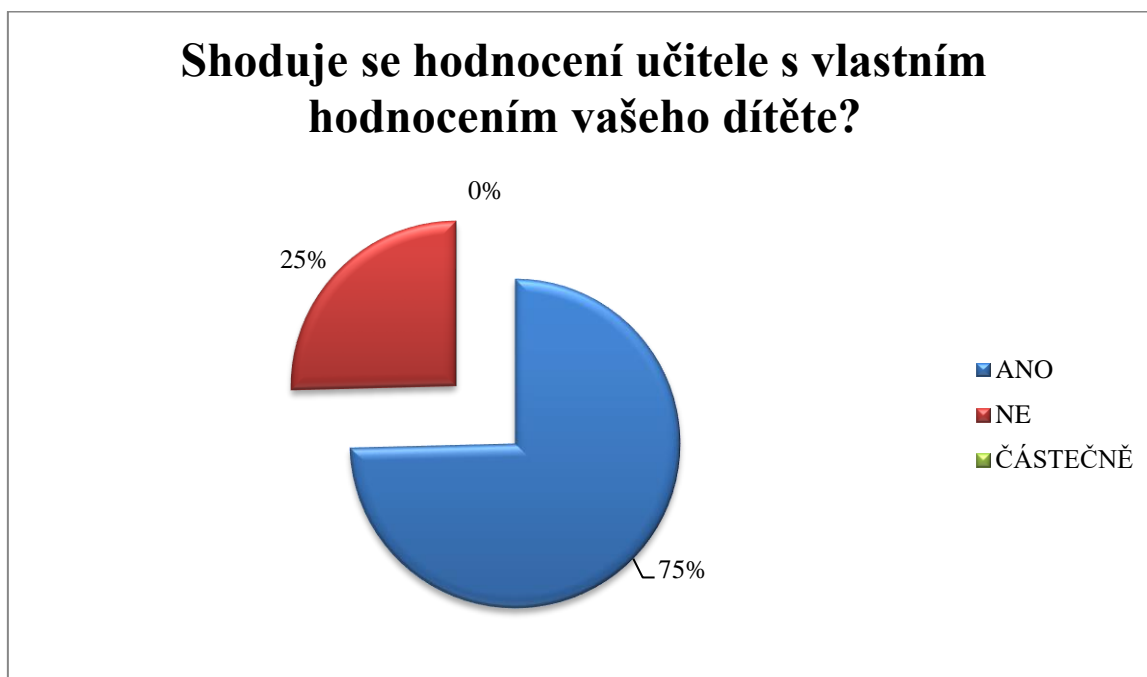
Graf č. 1 Jakým způsobem je hodnoceno vaše dítě?



Zdroj: vlastní výzkum

První otázkou bylo zjišťováno, jaký je procentuální podíl jednotlivých způsobů hodnocení z větší části na klasických, z menší části na alternativních základních školách. Z grafu je zcela patrné, že v 94 % převažuje hodnocení pomocí klasifikace. Výsledek byl lehce odhadnutelný, a to díky historií podmíněnému zastoupení používání klasifikace na českých školách. Klasifikace má tradici, je u pedagogů oblíbená pro svou rychlost a čitelnost pro zákonné zástupce i žáky samotné. I přes uvedený výsledek se lze domnívat, že nízký podíl „alternativních“ způsobů hodnocení neodpovídá zcela skutečnosti, neboť mnoho zákonných zástupců pod pojmem slovní hodnocení nevnímá například čtvrtletní hodnocení pedagogem a sebehodnocení žáka, jež jsou již nějakou dobu hojně využívána v předtištěných žákovských knížkách či v portfoliích. Lze říci, že mnoho kolegů pedagogů velmi často zejména na prvním stupni motivuje a odměňuje žáky symboly, obrázky a razítky, toto však není obecně vnímáno jako samostatná forma hodnocení.

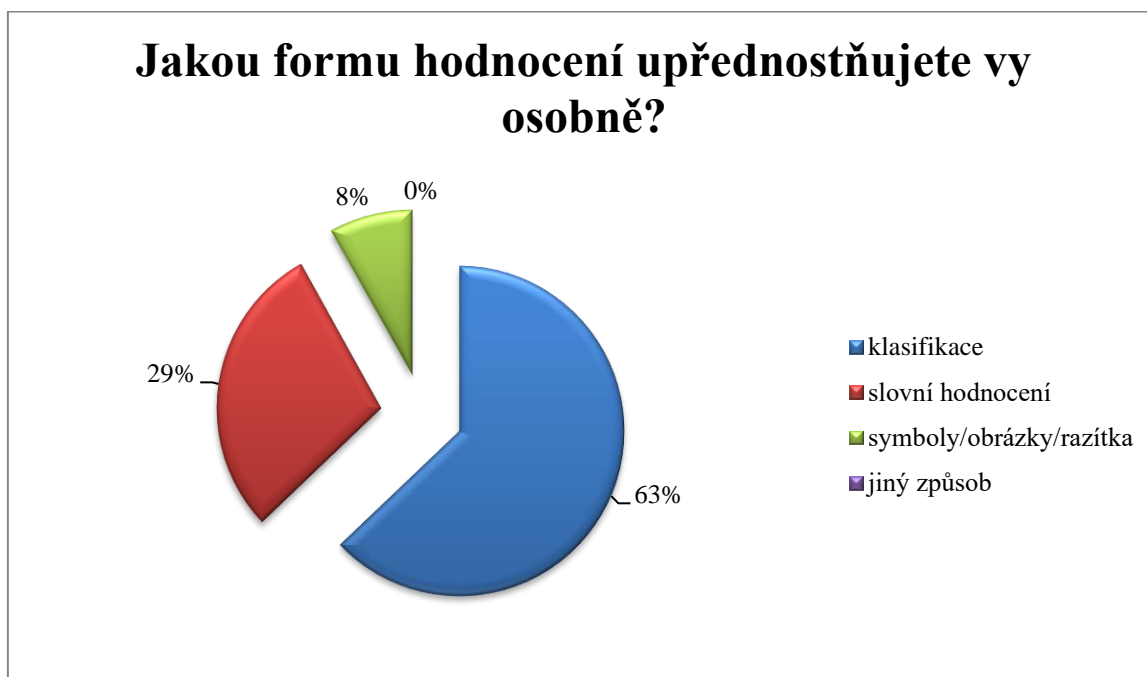
Graf č. 2 Shoduje se hodnocení učitele s vaším hodnocením vašeho dítěte?



Zdroj: vlastní výzkum

Kladnou odpověď na položenou otázku zvolilo 75 % respondentů, 25 % odpovědělo záporně. Předpokládáno bylo, že se zde vyskytne vyšší míra rozdílného vlastního hodnocení rodičů. Tento předpoklad mohl být subjektivně ovlivněn vlastní zkušeností autorky práce, která se setkává s mnohými rodiči, kteří obhajují špatné školní výsledky svého dítěte momentální indispozicí, stresem, nemocí apod. („Pepíček včera, když jsem ho zkoušela, všechno uměl. Není to jeho chyba, špatně jste položila otázku, neměli dostatek času,...“). Vysoká míra shody pedagoga a rodiče v pohledu na znalosti a dovednosti dítěte jsou považovány za klíčový odrazový můstek pro další rozvoj kompetencí žáka. Lze se domnívat, že tato shoda je také významným výchovným prvkem, díky kterému nedochází ke střetu škola versus rodina. Procentuální zastoupení odpovědí je limitováno obecností položené otázky v dotazníkovém šetření – předmětem šetření nebylo bližší zjištění výukových předmětů, kde k neshodě dochází. Záměrem nebyl podrobnější rozbor důvodů tohoto nesouladu.

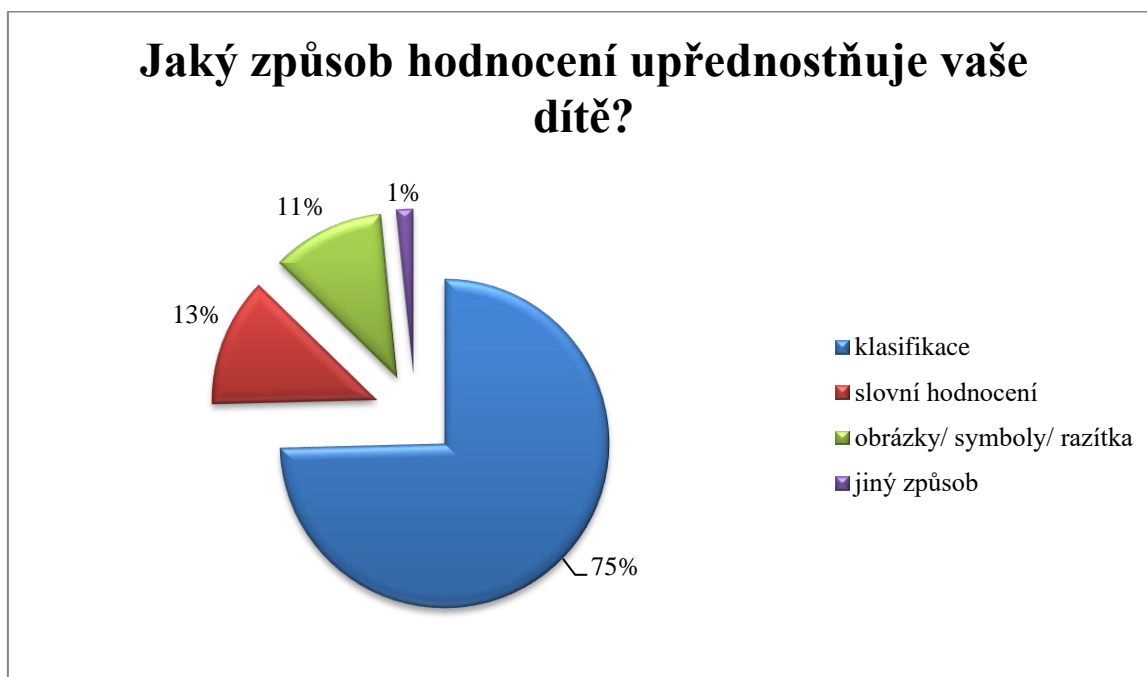
Graf č. 3 Jakou formu hodnocení upřednostňujete vy?



Zdroj: vlastní výzkum

V porovnání s výsledky a komentářem uvedenými u grafu č. 1 lze zde vyčíst, že procentuální zastoupení klasifikace není až tak vysoké. Konkrétně zde 63 % respondentů uvedlo, že upřednostňuje tuto nejvíce využívanou formu hodnocení, 29 % by bylo spokojeno se slovním hodnocením. Můžeme se domnívat, že právě u této otázky si rodiče více uvědomili přínos jednotlivých druhů hodnocení a přehodnotili preferované formy hodnocení. Je vidět, že užití slovního hodnocení má nemalou podporu a hodnocení pomocí symbolů, razítek a obrázků rovněž není v preferencích zcela okrajové. Je vnímána možnost ovlivnění výsledku odpovědí na tuto otázku v zastoupení rodičů jednotlivých věkových skupin dětí (žáci v 1. – 3. třídě jsou ve velké míře hodnoceni razítky a obrázky, děti mladšího školního věku na tuto formu velice kladně reagují, u žáků 4. – 5. tříd výskyt této formy hodnocení klesá, a to jak v užití, tak i v jejím přijímání).

Graf č. 4 Jaký způsob hodnocení upřednostňuje vaše dítě?



Zdroj: vlastní výzkum

Pohled dětí na hodnocení je považován za velmi důležitý, ač bývá často opomíjen. Je zde markantní rozdíl oproti pohledu rodičů. Nebylo očekáváno tak vysoké procento podpory pro klasifikaci, z grafu je patrné, že se jedná o 75 %. Předpokládána byla vyšší podpora slovního hodnocení, ta se zde pohybuje pouze na 13 %. Oblíbenost hodnocení prostřednictvím razítek, obrázků a symbolů nebyla překvapující, odpovídá vlastní pedagogické praxi autorky a přednost jí dalo 11 % respondentů. Obliba klasifikace u žáků může plynout ze stručnosti a jednoznačnosti klasifikační škály. Oproti tomu slovní hodnocení bývá zejména pro mladší žáky hůře pochopitelné a náročné na porozumění. Právě v této skutečnosti se nabízí prostor pro získání vyšší podpory slovního hodnocení mezi cílovou skupinou žáků. Pedagog by si měl vždy uvědomit komu je jeho sdělení určeno a podle toho volit vhodné jazykové a stylistické prostředky.

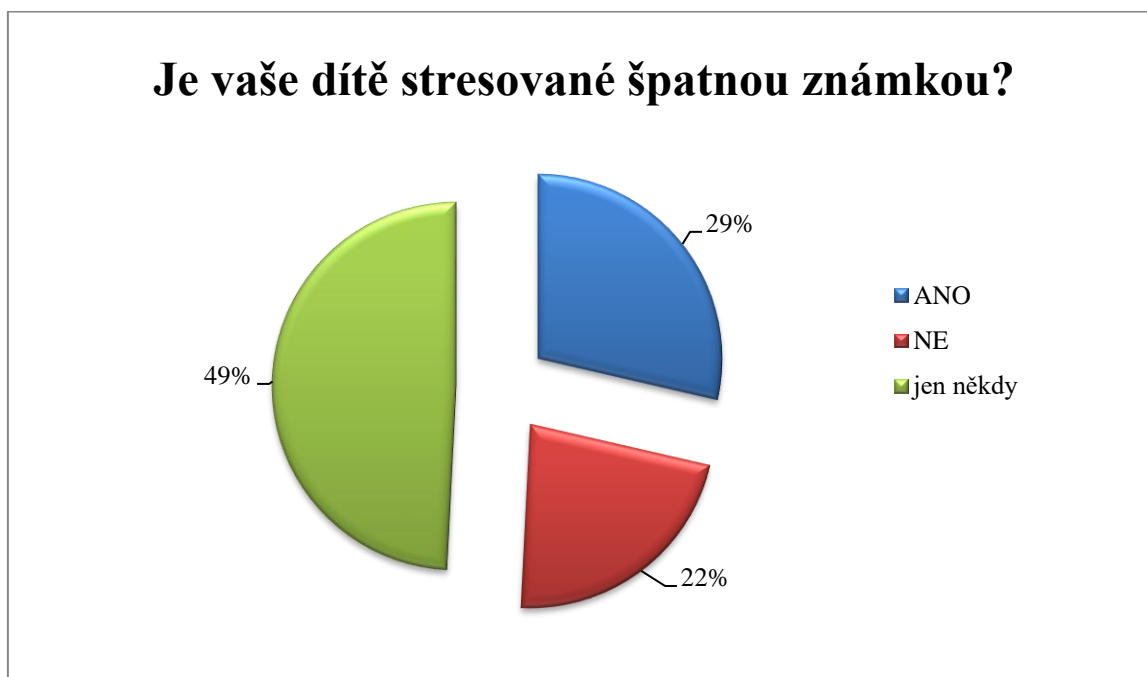
Graf č. 5 Kontaktoval/a jste někdy učitele v souvislosti s hodnocením vašeho dítěte (zlepšení, vysvětlení)?



Zdroj: vlastní výzkum

Interakce mezi rodinou a školou probíhá každodenně. 60 % rodičů nikdy pedagoga kvůli hodnocení jejich dítěte nekontaktovalo, 40 % naopak ano. Odpovědi na tuto otázku vhodně doplňují závěry plynoucí z grafu č. 2. Pokud se pohled rodičů i pedagogů na znalosti a dovednosti žáka shodují, nemají rodiče většinou potřebu kontaktovat školu mimo pravidelné schůzky. Otázka byla položena obecně, předmětem šetření nebylo rozlišení hodnocení chování či prospěchu.

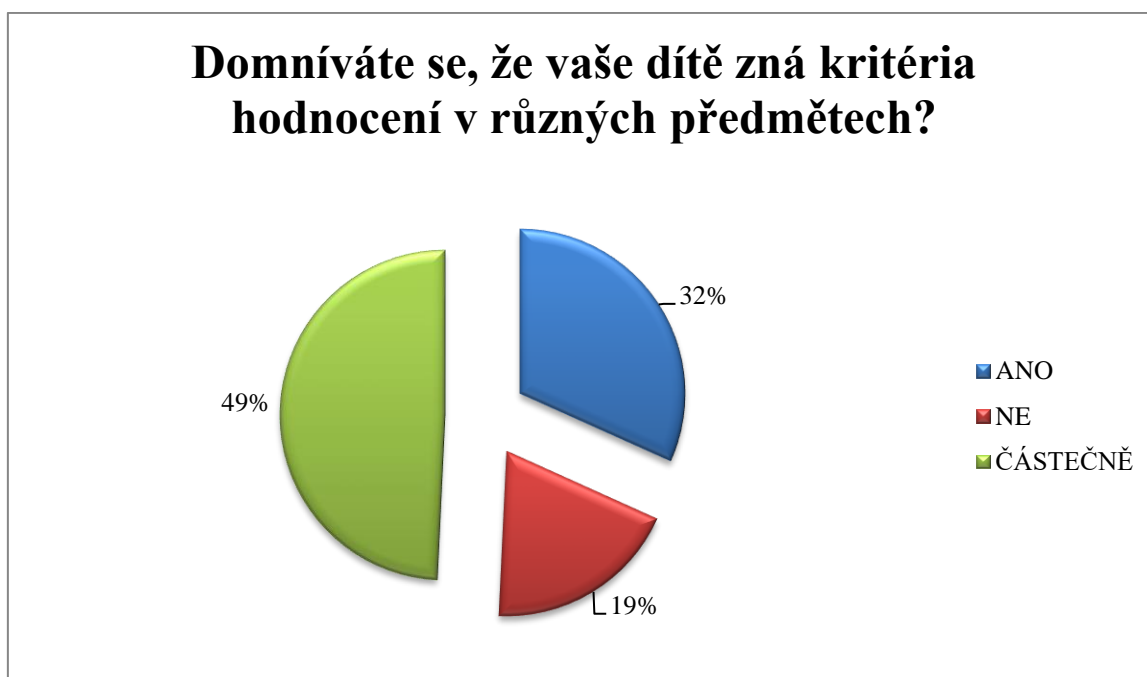
Graf č. 6 Je vaše dítě stresované špatnou známkou?



Zdroj: vlastní výzkum

Otázkou vlivu špatné známky na psychiku žáka se zabývali mnozí autoři z řad psychologů, pedagogů i další odborné veřejnosti. K dohledání je mnoho odborných statí. Přesto bylo důležité tuto otázku položit a na vzorku respondentů získat odpovědi. Pouze necelá třetina odpovědí je kladná, konkrétně 29 %. Lze vyvodit závěr, že u ostatních míra stresu z hodnocení není tak vysoká – téměř u poloviny je hodnocení zdrojem stresu jen někdy, jde o 49 %, a u více než jedné pětiny – 22 % není zdrojem stresu vůbec. Otázka byla zodpovězena rodiči, pohled dětí by mohl být jiný.

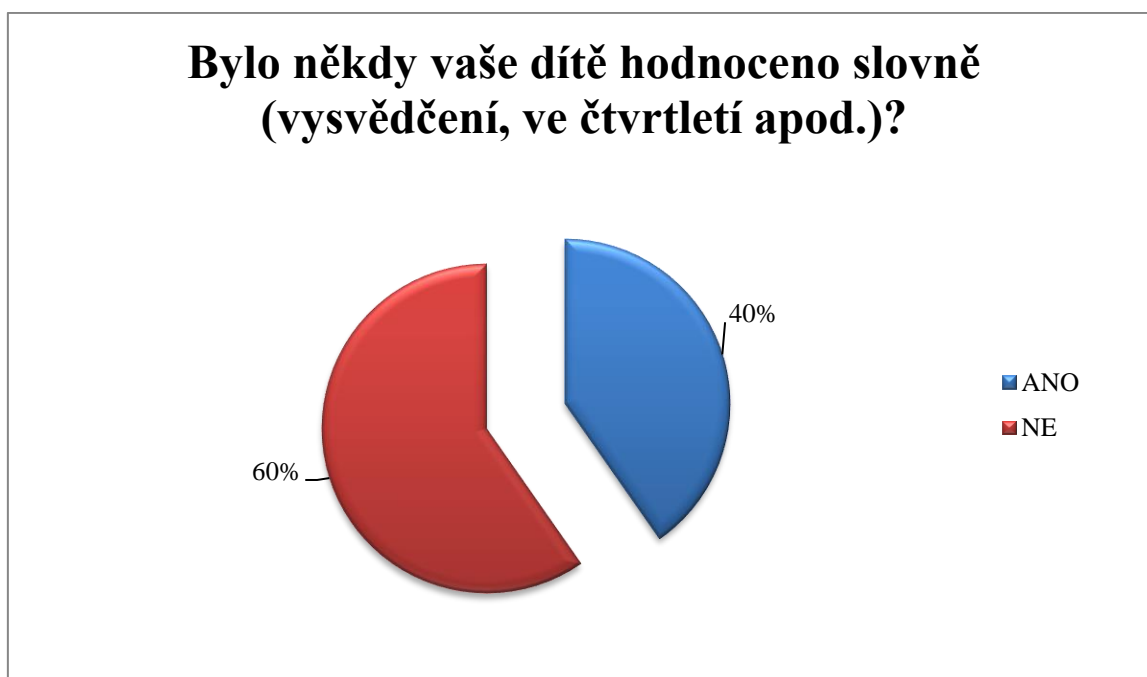
Graf č. 7 Domníváte se, že vaše dítě zná kritéria hodnocení v různých předmětech?



Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu jednoznačně plyne, že pouhá jedna třetina žáků, konkrétně 32 %, si je plně vědoma, co je v jejich výkonu hodnoceno. V nižších ročnících bývají testy zaměřené monotematicky (vyjmenovaná slova po b, násobilka pěti,...), žáci jsou vždy předem upozorněni na zaměření „testu“ a seznámeni se způsobem a pravidly jeho hodnocení. Předmětem výzkumu nebyl pohled žáků samotných, proto se o důvodu nízkého procenta kladných odpovědí můžeme pouze domnívat. Mírně uspokojivé může být v odpovědích na tuto otázku zjištění, že negativní odpověď byla pouze u 19 % dotazovaných, odpověď částečně u 49 % respondentů.

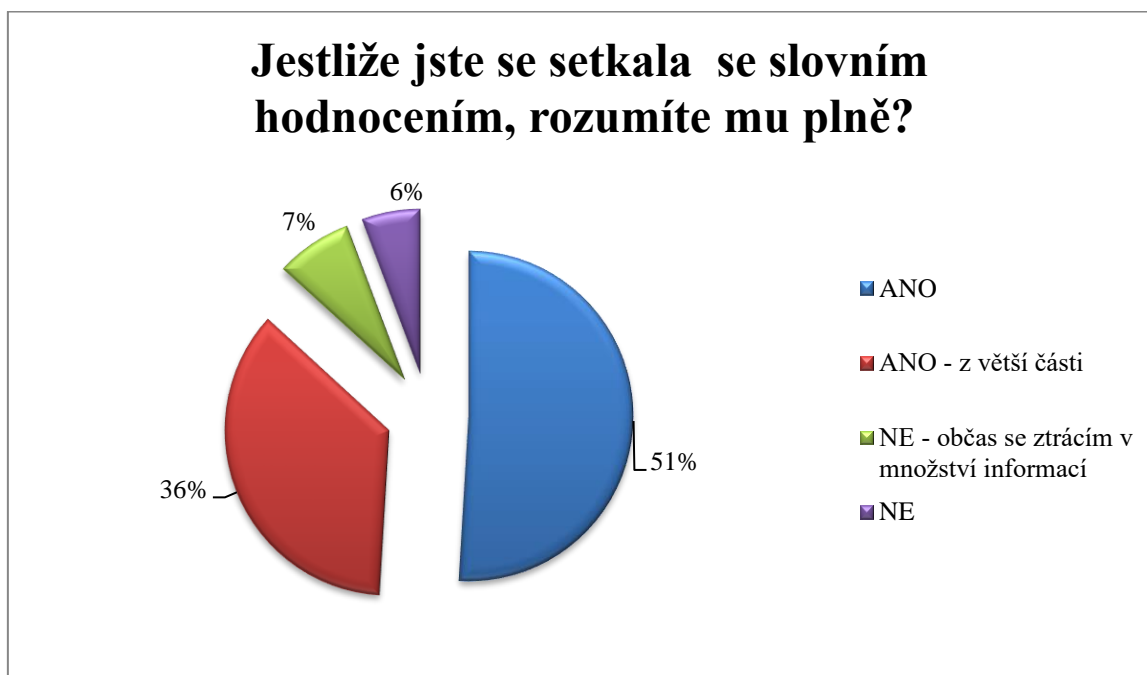
Graf č. 8 Bylo někdy vaše dítě hodnoceno slovně (vysvědčení, ve čtvrtletí apod.)?



Zdroj: vlastní výzkum

Lze se domnívat, že odpovědi promítnuté v tomto grafu neodpovídají reálné skutečnosti. Ač většina respondentů, jedná se o 60 %, uvedla, že se se slovním hodnocením nesetkala, slovní hodnocení bývá součástí stránek tištěných žákovských knížek, elektronických žákovských knížek či je využíváno na osobních konzultacích pedagoga se zákonným zástupcem. Tato domněnka se může zakládat na skutečnosti, že na většině škol je prováděno slovní hodnocení ve čtvrtletí, a to jak žáky samotnými (sebehodnocení, co jsem se naučil, v čem potřebuji přidat,...) tak jejich učiteli. Krátké slovní hodnocení často doplňuje číselnou klasifikaci („výborná práce“, „už umíš násobilku čtyř“, „příště lépe kontroluj velká písmena“,...). Mnoho rodičů si neuvědomuje, že slovní hodnocení nemá vždy písemnou formu, často se jedná o aktuální zpětnou vazbu pedagoga k výkonu dítěte při výuce, komunikace probíhá ústně. Tato bezprostřední formu slovního hodnocení je považována za jednu z nejdůležitějších. Pro doplnění rozboru grafu je uvedeno, že 40 % respondentů sděluje, že se se slovním hodnocením setkalo.

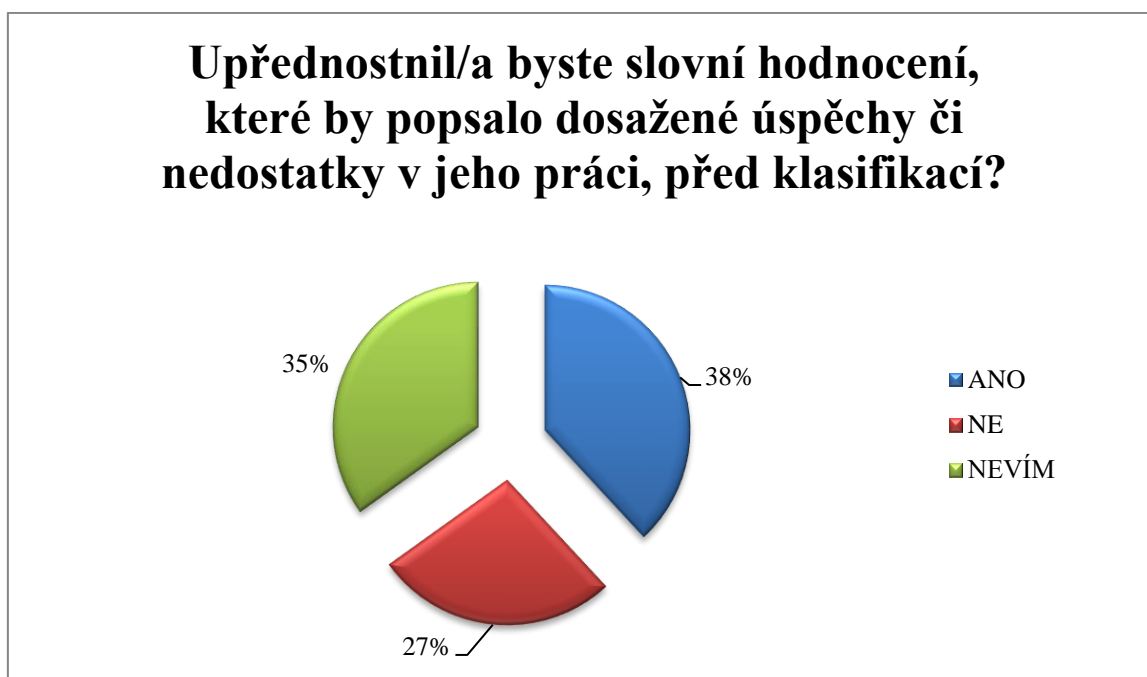
Graf č. 9 Jestliže jste se setkal/a se slovním hodnocením, rozumíte mu plně?



Zdroj: vlastní výzkum

Jak bylo uvedeno v komentáři k předchozímu grafu, rodiči není hodnocena bezprostřední zpětná vazba formou slovního hodnocení při hodinách. Tato otázka míří na písemnou formu hodnocení, která je přímo rodičům adresována. Podíl negativních odpovědí je velmi nízký, jedná se o 6 % odpovědí ne a 7 % odpovědí ne – občas se ztrácím v množství informací. Z odpovědí plyne, že jazykové prostředky používané při slovním hodnocení jsou pro zákonné zástupce srozumitelné, zákonní zástupci si dokáží vytvořit představu o znalostech a dovednostech dětí. Slovnímu hodnocení rozumí zcela 51 % respondentů, z větší části 36 % odpovídajících.

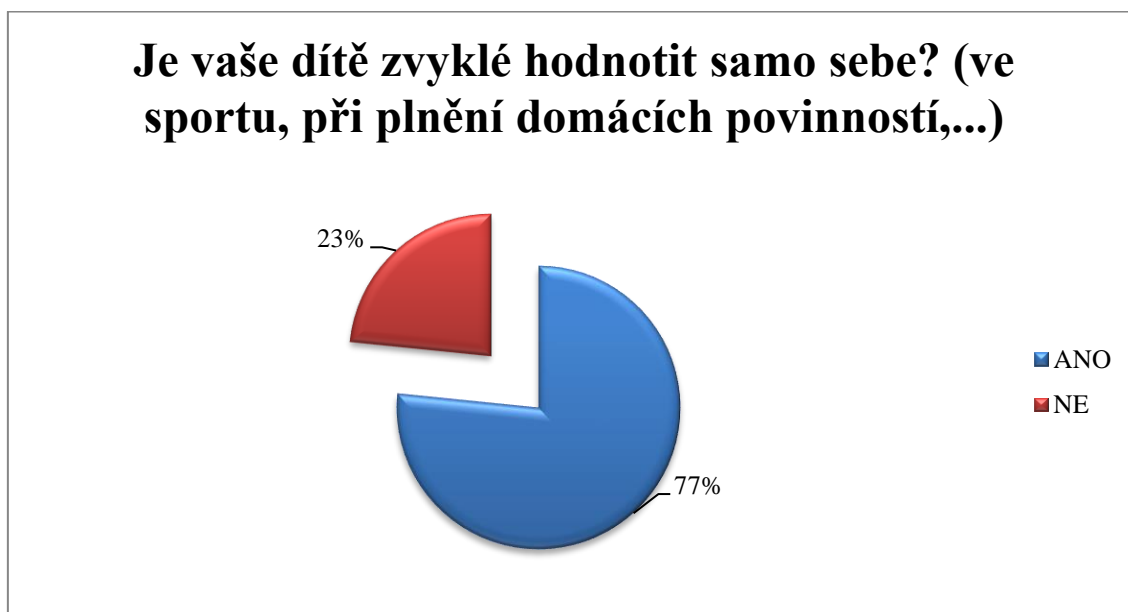
Graf č. 10 Upřednostnil/a byste slovní hodnocení, které by popsalo dosažené úspěchy či nedostatky v jeho práci, před klasifikací?



Zdroj: vlastní výzkum

Rozdíly v odpovědích jsou velmi malé. Všechny tři kategorie mají téměř třetinové zastoupení. Slovní hodnocení by před klasifikací upřednostnilo 38 % dotazovaných, neupřednostnilo 27 % rodičů. Rodičů, kteří se nedokázali rozhodnout a odpověděli na tuto otázku nerozhodným způsobem, bylo 35 %.

Graf č. 11 Je vaše dítě zvyklé hodnotit samo sebe?



Zdroj: vlastní výzkum

Kladnou odpověď na tuto otázku podalo 77 % dotazovaných, zápornou 23 % rodičů. Odpovědi rodičů zřejmě vyplývají ze zkušeností v domácím prostředí. Nemusí se shodovat s výkonem podávaným ve škole. Sebehodnocení činí žákům, zejména v mladším školním věku, značné problémy. V průběhu školní docházky se tato dovednost zdokonaluje. Umění sebehodnocení se opakovaným procvičováním a vysvětlováním dá naučit. Jedná se o kompetenci, která nalezne široké uplatnění v profesním životě v dospělosti, se sebehodnocením se setkáváme každodenně při běžných činnostech, sebehodnocení však proniká i do jiných oblastí, především do našeho osobního života. Velice důležité je vidět a přijmout sami sebe takové, jací skutečně jsme, a nikoliv takové, jaké si myslíme, že jsme.

8.2.1 Vyhodnocení výzkumné otázky č. 1

Které formy hodnocení rodiče preferují?

Z šetření online dotazníku vyplynulo, že nejčastější formou hodnocení žáků ve škole z pohledu a vlastní zkušenosti rodičů je klasifikace známkami. (viz otázka č. 1) Známkování je totiž prostoupeno mnoha generacemi a ani do budoucna to nevypadá, že by jeho používání bylo více či méně v běžných školách omezeno či zcela odstraněno. Výzkumná otázka si ale především kladla za cíl zjistit, jakou formu hodnocení rodiče preferují. Výsledky jsou sice totožné, a sice že rodiče preferují hodnocení známkami, nicméně vyskytlo se i mnoho rodičů (bezmála třetina z celkového počtu), která by preferovala slovní hodnocení. (viz otázka č. 3). V návaznosti na to odpovídali rodiče za své děti na stejnou odpověď (viz otázka č. 4) a domnívají se, že i u dětí by zvítězilo hodnocení známkami.

8.2.2 Diskuze k výsledkům dotazníkového šetření

Pro shrnutí výsledků dotazníkového šetření je třeba konstatovat, že rodiče mají nejčastější zkušenost s klasifikací známkami. Ostatně klasifikaci známkami rodiče i jejich děti při hodnocení ve škole preferují, i to vyplynulo z dotazníkového šetření. Se slovním hodnocením se dle výsledků v dotazníku rodiče spíše nesečkali, ale pokud ano, v polovině případů hodnocení rozuměli a považují za srozumitelné. Odpovědi na upřednostnění slovního hodnocení před známkováním jsou rozdílné, v podstatě třetina rodičů neví, další třetina by ho uvítala a poslední třetině rodičů by takové hodnocení nevyhovovalo.

Jak již bylo v diplomové práci zmíněno, respondenty dotazníku byli i rodiče, jejichž děti učí rozhovorem oslovení pedagogové. Výsledky se ale příliš nelišily od rodičů z první části výzkumného vzorku, tedy rodičů, kteří byli vybráni náhodně, a jejich dítě není vyučováno konkrétním vybraným učitelem. I tito rodiče se ve většině případů shodli na tom, že jejich dítě je hodnoceno známkami a tuto formu hodnocení považují za adekvátní a přijatelnou. Výzkumná otázka podala informace o tom, jakou formu hodnocení preferují rodiče vybraných žáků docházejících do základních škol. Výzkum by se dále mohl ubírat směrem k žákům samotným a dozvědět se od nich, jak jsou oni sami spokojeni se známkováním a zda mají povědomí i o jiných možnostech hodnocení jejich práce.

8.3 Vyhodnocení rozhovoru

Rozhovor obsahuje třináct otázek, které jsem položila náhodně vybraným učitelům. V tabulce se nachází přehled pedagogů, kteří se účastnili polostrukturovaného rozhovoru s vymezením jejich věku, délky pedagogické praxe a působení na různých školách. Tato tabulka zároveň podává odpověď na první otázku, která byla pedagogům v rozhovoru položena.

1. Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe a na jakém typu školy vyučujete?

Tabulka 4: Přehled respondentů polostrukturovaného rozhovoru

Iniciály	Věk	Délka praxe	Působíště
č. 1	34 let	10 let	běžná ZŠ
č. 2	39 let	9 let	2 roky SŠ, 5 let 1. a 2. stupeň ZŠ
č. 3	40 let	17 let	městská ZŠ, 1. stupeň
č. 4	42 let	12 let	vesnická malotřídní škola
č. 5	42 let	22 let	vesnická ZŠ, 1. stupeň
č. 6	47 let	20 let	2 roky waldorfská ZŠ, 14 let ZŠ praktická, dále běžná ZŠ
č. 7	47 let	21 let	1. stupeň ZŠ
č. 8	49 let	27 let	4 roky vychovatelka, dále 1. stupeň ZŠ
č. 9	51 let	14 let	malotřídní škola
č. 10	52 let	29 let	malotřídní škola, 1. stupeň ZŠ
č. 11	53 let	20 let	městská ZŠ, 1. stupeň
č. 12	57 let	35 let	2 roky SŠ, dále ZŠ

Zdroj: vlastní výzkum

Z tabulky je patrné, že výzkumu se zúčastnili pedagogové středního věku s minimální praxí devět let a maximální praxí třicet pět let. To odpovídá věku pedagogů – čím starší pedagogický pracovník, tím má větší praxi. Jedná se tedy o pedagogy, kteří se učitelství věnují od mládí. Všichni dotazovaní pedagogové pracují na 1. stupni základní školy, někteří

mají také zkušenosti s výukou na střední škole, bývalé zvláštní škole, waldorfské škole a 2. stupni základní školy.

2. Shledáváte hodnocení žáků složitým procesem?

V rámci rozhovoru s pedagogy bylo zjištěno, že pět pedagogů shledává hodnocení složitým procesem. Dalších pět pedagogů udává, že jim hodnocení žáků nepřipadá složité, poslední dva respondenti uvádí, že občas složité je, konkrétně pokud se jedná o známku na vysvědčení.

Pedagog č. 1 říká: *Myslím, že hodnocení není nikterak složitý proces. Je časově náročný, ale složitý není.*

Pedagog č. 4 říká: *Hodnocení je nejsložitější proces v rámci mého povolání. Je pravda, že v prvních letech jsem kolikrát před vysvědčením vůbec nespala. Neustále jsem přemýšlela, zda známka, kterou jsem dala, je správná. Po 12 letech už to tak neprožívám, ale ...*

Pedagog č. 10 říká: *Hodnocení žáků je vždy složitým procesem, pokud ho člověk chce dělat objektivně, a nejen hodnotit dovednosti žáka a jeho znalosti, ale i schopnosti a zároveň motivovat. Každé dítě má jiné podmínky v rodině, dispozice atd. Každý pokrok dítěte by měl být zahrnut do hodnocení a klasifikace. Pokud dítě hodnotím za neúspěch, má být se vším seznámeno a nestresováno, ale má přemýšlet o nápravě.*

Pedagog č. 12 říká: *Ano, velmi, nerada dávám známky, podle mne je to prostě jenom číslo, číselné vyjádření znalostí a píle žáka. Ale je to opravdu vždy spravedlivé? Nikdy nechci záměrně někomu ublížit a ráda bych byla spravedlivá, ale nevím, jestli se mi to daří. Snad.*

3. S jakými formami hodnocení jste se ve své praxi setkali a jakou formu ve své praxi převážně používáte?

Z výpovědí je patrné, že všichni pedagogové používají klasickou formu hodnocení (známky) a s tou se také převážně ve své praxi setkali. Několik pedagogů udává, že má zkušenosti se slovním hodnocením, ale pouze jako doplněk ke známkování. Někteří z pedagogů se shodují v tom, že je třeba při běžné klasifikaci žákům vysvětlit, co všechno jejich známka obsahuje a za co byla konkrétně udělena.

4. Co si myslíte o „nových“ trendech hodnocení jako je například slovní hodnocení?

Zde se pedagogové shodují na tom, že slovní hodnocení je výstižnější, individuálnější, popisnější, ale je pro pedagogy časově náročnější. Dovedou si ho představit ve výchovných předmětech a dále jako hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což se ostatně na speciálních školách děje.

Pedagog č. 3 říká: „*Myslím si, že vysvědčení pro prvňáčka v podobě slovního hodnocení je nepochopitelné, neuchopitelné a nepřehledné. Myslím si, že i pro rodiče je klasické známkování jasnější a je jim daleko bližší. A jako pedagog? Nedovedu si představit, že bych měla psát dvacet čtyři slovních hodnocení.*“

Pedagog č. 2: „*Moc si mi to nelíbí. Není to jednoznačné a připadá mi, že papír snese všechno. Znáмка je daná a obecně se ví, co přesně znamená. Pro pedagoga je neskutečně časově náročné.*“

Pedagog č. 4: „*Myslím, že v našich podmínkách je zejména pro zpětnou vazbu pro rodiče mnohem přijatelnější hodnocení známkou. V alternativních školách si myslím, že je ale slovní hodnocení lepší, rodina je již předpřipravena na tento styl hodnocení.*“

Pedagog č. 11: „*Slovní hodnocení je časově velmi náročné pro vyučujícího, ale připadá mi, že lépe vystihuje to, co chce u žáka hodnotit. Pokud se žák z hodnocení dozví, co se mu podařilo, případně dostane i radu, co příště může ještě zlepšit, tak je to pro něj přínos. Musí být však stručné, aby se ani rodič ani žák neutopil v množství informací.*“

Pedagog č. 8: „*Slovní hodnocení je výstižnější, individuálnější, popisnější, ale pro děti a pro některé rodiče méně vypovídající. Myslím, že rodiče nejsou ke svým dětem kritičtí a čtou jen, co chtějí.*“

5. V jakých předmětech byste upřednostnil/a slovní hodnocení před klasifikací?

Osm pedagogů z dvanácti by slovní hodnocení upřednostnilo ve výchovách – výtvarné, tělesné, hudební, pracovních činnostech. Pedagogové se shodují na tom, že každý člověk má talent či určitou míru nadání na jinou oblast. Ve škole se pozná dítě s výtvarným, pěveckým či pohybovým nadáním, či dítě manuálně zručné. To je potom logicky ohodnoceno lepší známkou a nemusí se přitom třeba ani snažit. Prostě mu to jde samo. O to více se „nadře“ dítě bez nadání a přitom je někdy ohodnoceno známkou horší. Takový

výsledek je potom pro dítě demotivující a zdá se mu i nespravedlivým. Pedagog č. 10 by hodnotil slovně vyučovací předmět prvouka, respondent č. 5 by kombinaci známek a slovního hodnocení využil u matematiky a českého jazyka. Odpověď, že slovní hodnocení by se mělo využívat všude, kde je potřeba, zmínil pedagog č. 9. Důvod k používání slovního hodnocení nevidí také pedagog č. 6, ten se ještě domnívá, že slovní hodnocení není nutné psát ani na vysvědčení. Své rozhodnutí doprovází komentářem: *„že žák má celý průběh učebního procesu zaznamenaný v žákovské knížce, a to včetně všech informací, která látka mu šla a které ne, takže má dodány všechny informace.“* Poslední z dotazovaných s č. 1 rovněž neuvádí žádný vyučovací předmět, ve kterém by se mělo hodnotit slovně.

6. Domníváte se, že laická veřejnost dokáže plně porozumět slovnímu hodnocení?

Kromě jednoho učitele se všichni shodli na odpovědi „ne“. Veřejnost zatím nedokáže plně porozumět slovnímu hodnocení dítěte. Pouze pedagog č. 11 neví, jak na zadanou otázku odpovědět.

Pedagog č. říká: *Každý máme svůj vlastní styl vyjadřování a chápání textu, a tyto drobné rozdíly by mohly vést k nedorozumění či nepochopení.*

7. Jaký typy hodnocení je z vašeho pohledu pro žáka přínosnější, formativní či sumativní?

Je známo, že sumativní hodnocení by mělo navazovat na práci s formativním hodnocením, protože sumativní hodnocení je hodnocení konečné, kdežto formativní je hodnocení průběžné. Dva dotazovaní pedagogové pokládají za přínosné oba druhy hodnocení, ostatní kromě dalších dvou pedagogů upřednostňují hodnocení formativní. Respondent č. 3 svoji odpověď vysvětluje: *„Pomocí formativního hodnocení dokážeme ukázat, co všechno už dítě dokázalo zvládnout a můžeme jej tím pádem posunout dál, přimět jej k vyššímu výkonu.“* Vysvětlení od pedagoga č. 4 na jeho volbu formativního hodnocení je takové: *„Dokud si, ale sami žáci nedokážou najít vlastní kvality (zejména na 1. stupni ZŠ), nedokážou ani plně pochopit význam formativního hodnocení. Na závěr se často děti i rodiče stejně zeptají: „A to je asi jaká známka?“ Pokud jsou žáci vedeni k formativnímu hodnocení od začátku školní docházky a známky se v podstatě neužijí ve škole vůbec, myslím, že pak formativní bude mít větší smysl pro rozvoj klíčových kompetencí žáka – člověka. Zatím se jede všude*

na výkon – SCIO testy, přijímací zkoušky, maturitní zkoušky...to vše vychází ze sumativního hodnocení a my na to musíme žáky připravovat. Takže přínosnější formativní, ale za jiných podmínek celého RVP.“

Dva pedagogové tedy preferují sumativní hodnocení, v jednom případě se jedná o nejstaršího respondenta, což může svádět k vysvětlení, že starší pedagogové mají tendenci pouze známkovat a novým formám hodnocení školní práce se brání. Dalším vysvětlením tohoto výběru může být fakt, že pedagog vyučuje převážně na druhém stupni základní školy.

Respondent č. 10 k tomu uvádí: *„Pro posun, zlepšení a motivaci je prospěšnější formativní hodnocení. Ovšem sumativní hodnocení je pro mě takovým shrnutím za určité období, zhodnocení zda jsem s dětmi splnila vytyčený cíl.“*

Pedagog č. 6 udává, že by rozhodnutí o přínosnosti takového hodnocení nechal na žácích.

8. Které funkce hodnocení považujete za stěžejní na prvním stupni ZŠ? A proč?

Ve většině případů pedagogové považují za stěžejní na 1. stupni ZŠ motivační funkci hodnocení. A to například z těchto důvodů:

Pedagog č. 6: *„V prvních dvou až třech letech určitě motivační – pozitivní, ale i negativní. V tomto věku se děti nechají snadno „strhnout“ k lepšímu výkonu při myšlence na odměnu (známku, razítko, samolepku,...)“*

Pedagog č. 1: *„Není nad to žáka správně namotivovat, aby i přes případné neúspěchy pokračoval dále a snažil se zlepšit.“*

Pedagog č. 3: *„Na prvním stupni jednoznačně motivační. A je jedno jestli děti v tomto věku motivujeme známkou, ústní, písemnou pochvalou nebo krásnou veselou samolepkou. Jen musíme zjistit, co je pro jednotlivé žáky motivací.“*

Ve třech případech byla ještě zmiňována funkce informativní s následujícími vysvětleními:

Pedagog č. 6: *„Je to důležitá funkce, aby učitel předal žákovi a rodičům informaci o tom, jaký je jeho výkon, co dělat pro další pokrok.“*

Pedagog č. 2: *„Na prvním stupni je nejdůležitější funkce hodnocení asi informovanost. Informuje žáka, rodiče i učitele o výkonu a úrovni znalostí.“*

Dva pedagogové hovoří ještě o nutnosti zpětné vazby. A to proto, že zpětná vazba ukazuje žákům i učitelům směr, jakým se má učení dále ubírat. Zpětná vazba úzce souvisí s funkcí informativní.

9. Tvoříte si kritéria hodnocení sám/sama nebo jsou spoluautoři i vaši žáci a máte je jasně stanovená?

Respondenti ve všech případech uvádějí, že kritéria si tvoří sami, avšak je nutné brát v úvahu, že základní kritéria hodnocení se vyskytují ve školním vzdělávacím programu jednotlivých škol. Necelá polovina dotazovaných uvádí, že na tvorbě spolupracuje s žáky.

10. Je ovlivněn styl, jakým hodnotíte, vaší zkušeností z vašich školních let?

Převaha odpovědí je záporných, tedy že styl hodnocení není ovlivněn vlastní zkušeností ze školních let. Jeden z účastníků uvádí, že je dnes úplně jiná doba a celé školství je na úplně jiné úrovni. Tři pedagogové přiznávají určitou možnost ovlivnění stylu hodnocení z vlastní zkušenosti z dětství, nicméně jsou si vědomi vlastní profesionality a hodnotí své žáky spravedlivě.

11. Dostal/a jste se ve své pedagogické praxi do konfliktu s rodiči kvůli vašemu hodnocení jejich syna či dcery? Nebo jste se nechala rodičem ovlivnit?

Pět respondentů uvádí, že se do konfliktu s rodiči dostali, ostatní tuto zkušenost neuvádějí. Ovlivnění rodičem by ale pedagogové neakceptovali. Jednalo se například o:

Respondent č. 10: *„Rodiče nechtěli pochopit, že musejí spolupracovat se mnou, aby dítě získalo dovednosti, znalosti, aby mohlo bez VELKÉHO stresu projít ZŠ. Vlastně chtěli, aby dítě dostávalo špatné známky, aby doma nemuseli nic procvičovat, takže vlastně naopak...chtěli horší známky pro dítě v 1. třídě a nechtěli pochopit, že jsou známky motivační.“*

Pedagog č. 7: *„Rodiče nesouhlasili s mým hodnocením – ovlivnit jsem se nenechala, ale znásobilo to mou sebereflexi. Zvažovala jsem (a ne jednou), zda je vše opravdu na 100% objektivní a v pořádku.“*

Pedagog č. 4: *„V začátcích mé pedagogické praxe jsem se do konfliktu nejdou dostala. Rodičem jsem se nechala ovlivnit spíše v tom smyslu, že než bych dala tu spravedlivou horší známku a dostala se do konfliktu, raději jsem přivřela oči a dala tu lepší známku. Nyní již případný „nátlak“ rodičů ustojím, a dokážu vysvětlit, proč jsem danou známku dala.“*

Pedagog č. 9: *„Byli to rodiče, kteří nedokázali přijmout fakt, že jejich dítě má hraniční intelekt. Nebo rodiče, kteří u svého dítěte, premianta třídy, nedokázali pochopit, že i on může mít „špatný den“. Nikdy to není příjemná situace a jsem pyšná, že jsem se nikdy ovlivnit nenechala.“*

12 Konzultujete hodnocení žáka s vašimi kolegy?

Konzultuje nebo občas konzultuje hodnocení žáků s ostatními kolegy deset dotazovaných pedagogů. Další dva pedagogové hodnocení s kolegy nekonzultují.

13 Používáte ve svých hodinách sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků? Jestliže ano, v čem spatřujete jejich význam?

Všichni pedagogové, kromě jednoho, sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků ve své praxi často nebo alespoň občas využívají. Mírné zaváhání se objevilo u nejstaršího respondenta s největší pedagogickou praxí, který sice dá žákům tuto možnost, ale poslední slovo má vždy on sám. A to by opět mohlo svádět k tomu, že starší pedagogové mohou mít problém se změnou formy hodnocení žáků a zaseté koleje své praxe měnit nechtějí. Pedagog č. 6 svůj postoj k sebehodnocení vysvětluje: *„Co se týče vzájemného hodnocení, tak občas při opravování menších testů nechám žáky, aby si je vyměnili a dle správného řešení na tabuli, či dataprojektoru, opravili. Výhodu spatřuji v tom, že se žáci naučí hledat chyby, orientovat se v jiném písmu a úpravě, soustředit se, přijmout jakousi zodpovědnost, než aby jim to vždy "přistálo opravené až pod noseem".*

Hlavní význam v sebehodnocení či vzájemném hodnocení žáků učitelé vidí v následujícím shrnutí:

- Žáci se tím učí vnímat svou práci, ocenit se a zhodnotit vynaložené úsilí, posoudit úspěch i neúspěch a najít jeho důvody a posoudit cestu případné nápravy. Při vzájemném hodnocení žáků je důležité vyjádření respektu a naslouchání druhým, pomoc při konstruktivním řešení problému, děti hodnocení od svých vrstevníků vnímají jinak než od učitele.
- Jednak to posiluje vztahy ve třídě i mezi dětmi. Často se při vzájemném hodnocení odkrývají některé komunikační problémy mezi dětmi, posiluje se klima třídy, vyjadřovací schopnosti, kritické myšlení...

- U sebehodnocení je posilován pozitivní náhled na sebe samého, dítě si uvědomuje, kde dělá chyby a pracuje s chybou – snaží se tak pochopit, že chyba není nic špatného, dítě přemýšlí o své práci, o sobě, o svých silných i slabých stránkách, je nuceno přijmout určitou odpovědnost, motivuje k lepším výkonům.

8.3.1 Vyhodnocení výzkumné otázky č. 2

Jaké formy, metody a funkce hodnocení učitelé používají?

Na základě šetření pomocí rozhovoru s pedagogy vyplynulo, že všichni pedagogové používají jako klasifikaci známky. (viz otázka č. 3) Znamky jsou využívány k formativnímu hodnocení žáka, což je hodnocení průběžné. Z odpovědi pedagogů jsme zjistili, že většina jich upřednostňuje právě tuto formu hodnocení. (viz otázka č. 7) Jako přínosná funkce hodnocení je považována funkce motivační. (viz otázka č. 8) Jestliže máme ve třídě žáky méně úspěšné ve výuce, ztrácejí po určité době motivaci pro další učení. Pedagog by měl dát žákovi možnost zažít během vyučování pocit úspěchu, pochválit ho. Proto je důležité při hodnocení motivační funkci využívat a posilovat ji. Tato výzkumná otázka potvrdila nejčastější využití právě této funkce hodnocení, což se jeví jako správné pro maximální možnost rozvoje všech žáků.

8.3.2. Vyhodnocení výzkumné otázky č. 3

Jsou předměty, u kterých by pedagogové preferovali jinou formu hodnocení než klasifikaci?

Tato výzkumná otázka se opírá o skutečnost, že hodnocení formou klasifikace je stále nejběžněji užívaný typ hodnocení. Zároveň však není v tomto výzkumu dostatek prostoru, aby bylo možné kvalitně zjistit, jaké formy a metody hodnocení by pedagogové preferovali paušálně, v rámci celého vzdělávacího procesu. Tedy se tato otázka pouze zaměřila na zjištění, zda existují předměty, ve kterých by klasifikaci raději zaměnili za jinou formu hodnocení. Pro zodpovězení této otázky posloužily převážně dotazníkové otázky čísla 4, 5 a 6, ze kterých vyplývá postoj učitelů k jiné formě hodnocení a zcela konkrétně zde odpovídají, ve kterém předmětu by upřednostnili slovní hodnocení.

Z celkových dvanácti respondentů se pouze tři téměř zcela vyhranili proti jiným formám hodnocení, než je klasifikace. Tito považují klasifikaci za naprosto dostačující, kdy jeden

dotazovaný by slovní hodnocení nevyužil naprosto v žádném předmětu, zbylí dva pak uvádějí, že ve výchovách by jiné formy hodnocení, potažmo slovní hodnocení své opodstatnění mělo. Jako hlavní důvody pro své stanovisko uvádějí jednoduchost a přímočarost klasifikace oproti časové náročnosti a netransparentnosti jiných forem hodnocení. Zajímavým argumentem byla i odpověď respondenta č. 12, který poukazuje na možnou „odbytnost“ jiných forem hodnocení, právě proto, že vyžadují větší úsilí a angažovanost učitele.

Nevyhraněnost k použití jiných forem hodnocení šetření ukázalo u dalších tří respondentů. Tito je do své vlastní praxe sice začleňují, ale jen minimálně. Konkrétně slovní hodnocení je u nich kritizováno taktéž pro svoji časovou náročnost a možné nepochopení ze strany rodičů i žáků. Tito respondenti však shodně uvádějí, že slovní hodnocení používají pravidelně, ale pouze verbálně. Berou ho tedy jako nedílnou a důležitou část vzdělávacího procesu, ale jeho tištěná a formální podoba se jim již jeví jako zbytečná. Jeden z respondentů pak hájí klasifikaci argumentem, že v každém dalším stupni vzdělávání se užívá zas a pouze klasifikace a téměř nikdo nebude číst zdlouhavá slovní hodnocení.

Zbývajících šest respondentů pak zastává kladné stanovisko k jiným formám hodnocení a shodně uvádí, že běžná klasifikace je pro ně naprosto nedostačující až nevhodná ve všech výchovných předmětech. Dle jejich výpovědi v těchto oborech vstupuje do výkonu žáka ve velké míře jeho vrozené nadání, ať už na zpěv či sport a nelze pak objektivně zhodnotit poměr snahy oproti výkonu. Právě ve výchovách je dle těchto respondentů klíčová snaha a motivace, nikoliv výsledek či dosažení konkrétního cíle. Volili by pak slovní hodnocení pro jeho širší škálu možnosti ocenění oproti běžné známce, která toto neumí adekvátně reflektovat. Jeden z respondentů dále upřednostňuje jiné formy hodnocení u žáků se SPU, kdy zde by běžnou klasifikaci nahradil ve všech předmětech.

8.3.3 Diskuze k výsledkům rozhovoru

Výsledkem rozhovoru s pedagogy je tedy fakt, že ve své praxi nejčastěji používají klasickou metodu hodnocení, kterou jsou známky. S tou se také převážně ve své praxi setkali. Několik pedagogů udává, že má zkušenosti se slovním hodnocením, ale pouze jako doplněk ke známkování. Dále u pedagogů zvítězilo formativní hodnocení, které sice patří k pomalejším

a náročnějším typům hodnocení, ale je považováno za pedagogicky neúčelnější hodnotící nástroj školní práce.

Výzkumná otázka podala informace o tom, jaké formy, metody a funkce pedagogové v současné době používají. Z rozhovoru se ale nedozvíme, zda je to pro ně vyhovující. Pro upřesnění výzkumu se tak nabízí další doplňující otázka řízeného rozhovoru, která by zjišťovala, jaké metody, formy a funkce hodnocení pedagogové vlastně preferují. Učitel je přijat na školu, kde je určitý styl hodnocení zaběhnutý a nezbývá mu, než se přizpůsobit a hodnotit stejným způsobem. Proto by bylo jistě zajímavé dozvědět se i to, zda hodnocení, které ve škole učitelé provádějí, je to, které provádět chtějí, a vyhovuje jim. Tímto směrem by se tedy mohl dále výzkum ubírat.

Alespoň částečně se problematiku preferencí pedagogů pokusila zodpovědět třetí výzkumná otázka. Při jejím šetření bylo zjištěno, že obzvláště ve výchovách by pedagogové uvítali jinou formu hodnocení než klasifikaci z důvodu nedostatečného ocenění přístupu žáka.

8.4 Srovnání teorie a výzkumného šetření

Diplomová práce byla zaměřena na formy a typy hodnocení práce žáků na základní škole a to pohledem žáků, rodičů i pedagogů. Teoretická část obsahuje mnoho informací o metodách, formách a stylech hodnocení ve školách, hovoří o historii hodnocení a mimo jiné se zabývá kvantitativním hodnocením – klasifikací. V teoretické části je nastíněno, že klasifikace je pouze jedna z možných forem hodnocení a jsou zde popsány a charakterizovány i další možnosti hodnocení žákovské práce. Rovněž v praktické části této diplomové práce se pojem klasifikace objevuje často. I když teoretická část nijak metodu známkování nevyzdvihuje, je z výzkumného šetření jasné, že je v současné době nejvíce využívanou metodou pro hodnocení práce žáků. Toto vyplynulo z výsledků rozhovoru s pedagogy, ale i z online dotazníku, který byl určen rodičům žáků.

V kapitole klasifikace v teoretické části této práce se nachází pozitiva i negativa klasifikace, ale i dalších typů hodnocení, jako jsou slovní hodnocení, sebehodnocení či vzájemné hodnocení žáků. Všechny tyto metody jsou v praxi více nebo méně používány, to vyplynulo z výzkumného šetření, nicméně je třeba opět konstatovat, že výhradní postavená zaujímá klasifikace známkami. To potvrzují rodiče i pedagogové. Z jednotlivých komentářů rodičů či

z odpovědí pedagogů vyplývá, že teoretické informace o pozitivích a negativích jednotlivých forem hodnocení, které obsahuje teoretická část této práce, jsou totožné s informacemi vyplývajícími z praxe. Určitou část v kapitole klasifikace zaujímá v teoretické části sebehodnocení žáků. Hovoří se zde o tom, že právě školní prostředí je vhodné pro rozvoj sebehodnotící dovednosti. Tato informace se zcela shoduje s výsledky výzkumného šetření, neboť sebehodnocení je ve školním prostředí pozitivně vnímáno a hojně používáno.

V teoretické části je uvedeno, že hodnocení je jednou z nejsložitějších činností učitele. U začínajících učitelů bylo zjištěno, že hodnocení dokonce považují za jeden z hlavních problémů. Tato informace je také díky výzkumnému šetření částečně potvrzena, neboť polovina pedagogů skutečně shledává hodnocení složitým procesem.

ZÁVĚR

Teoretická část se zabývala hodnocením vyučovacího procesu. Byly vymezeny základní pojmy, prezentovány různé formy, metody, typy a funkce hodnocení. Popsán byl vliv hodnocení na vývoj a pokrok žáka a dále, co hodnocení znamená pro pedagogy a co symbolizuje pro rodiče. Určitá část se věnovala jednotlivým aktérům procesu hodnocení a vzájemným vztahům mezi nimi.

Problematika školního hodnocení byla stěžejním tématem i v části výzkumné. Tato část práce zkoumala realizaci školního hodnocení v praxi ZŠ. Zajímala se o to, jak jsou rodiče spokojeni s hodnocením a formou hodnocení svých dětí a dále, která z forem hodnocení je pro rodiče jasná a čitelná. U pedagogů byl zjišťován pohled na formování a motivování žáka pomocí hodnocení a také význam hodnocení pro učitele samotného.

Při zkoumání byly informace získávány různými výzkumnými metodami. Proběhlo dotazníkové šetření u dvou skupin rodičů. Jedním výzkumným vzorkem byli rodiče, jejichž děti navštěvují jakoukoli základní školu, druhým vzorkem rodiče, jejichž dítě vyučuje učitel, který byl rovněž součástí výzkumu této diplomové práce a účastnil se polostrukturovaného rozhovoru. V rámci řízeného rozhovoru s učiteli byl kladen důraz na zjištění názoru na náročnost či nenáročnost hodnotícího procesu a celkový pohled na hodnocení žáků obecně. Vytyčené cíle diplomové práce byly zcela naplněny, neboť byly shrnuty metody a formy hodnocení na 1. stupni základních škol z pohledu pedagoga a formou řízeného rozhovoru v praktické části zmapován postoj pedagogů k různým formám a metodám hodnocení a jejich praktickému využití. K jejich naplnění byly využity již zmiňované metody, dotazníkové šetření pro rodiče a řízený rozhovor pro pedagogy.

Pomocí výsledků z online dotazníku bylo autorkou práce potvrzeno, že je dosud nejvíce ve školství využíván způsob hodnocení pomocí známek. Rovněž bylo potvrzeno, že tento způsob hodnocení rodičům vyhovuje. Se slovním hodnocením, jako dalším zástupcem hodnocení školní práce dětí, rodiče příliš zkušenosti nemají, ale pokud by jejich dítě bylo takto ohodnoceno, myslí si, že by mu porozuměli.

Z řízeného rozhovoru s pedagogy vyplynulo, že využívají pro hodnocení klasifikaci známkami, sami se s touto formou hodnocení nejvíce setkali, a i když by slovní hodnocení v některých případech využili, uvědomují si, že je obtížnější na vypracování než klasická známka.

Jak již bylo v práci napsáno, klasifikace známkami je tradiční forma hodnocení a přežívá i s vývojem moderních metod vyučování. Tento způsob hodnocení je zkrátka v našich školách doposud nejpoužívanější a nejvíce zažitý. Je však velice těžké, ba dokonce nemožné, obsáhnout pomocí jedné známky celkovou motivaci žáka, jeho vyjadřovací schopnosti, zájmy, chování, pracovní a morální návyky, vztah k předmětu, učení celkově. Nespornou výhodou známek ale zůstává, že jsou jednoduchým, rychlým a srozumitelným prostředkem komunikace, kdy učitel i žák ihned vědí, jak si dítě stojí v porovnání s ostatními. I z toho důvodu bude zřejmě klasifikace známkami v našem školství nadále přetrvávat.

Domnívám se, že tato práce by mohla být nápomocna pedagogům i rodičům pro seznámení s formami hodnocení na školách a získání povědomí o přijatelnosti či nepřijatelnosti jednotlivých druhů hodnocení.

Školní hodnocení je důležitou a nepostradatelnou součástí vyučovacího procesu. Je to téma velmi široké a problematika způsobu hodnocení zůstává stále otevřena. Nelze říci, který způsob hodnocení je ten správný. Každý má své klady i zápory. Není vhodné tedy jeden nebo druhý způsob hodnocení zatracovat či vyzdvihovat. Nejdůležitější je nalézt správnou cestu k cíli. A právě šíře tohoto tématu nabízí mnoho podnětů pro další zkoumání. Závěrem tedy snad můžeme říci, že učitel by měl jednotlivé formy hodnocení navzájem kombinovat a využívat jejich pozitivních stránek ve prospěch optimálního rozvoje každého žáka.

POUŽITÉ ZDROJE

1. ARTER, J. A. *Portfolios for Assessment and Instruction* [online]. 1995 [cit. 9.11.2020] Dostupné z:
<https://www.counseling.org/resources/library/ERIC%20Digests/95-10.pdf>
2. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-706-6534-3.
3. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
4. DYTRTOVÁ, R. a M. KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024728636.
5. GRONLUND L.E *Striving for Excellence: The National Education Goals, Volume II.*, Washington ERIC, 1993 dostupné na:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363932.pdf#page=45>
6. HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-717-8303-X.
7. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.
8. HLAĐO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2011. 134 s. Dostupný z:
<https://docplayer.cz/66551-Uvod-do-pedagogickeho-vyzkumu-pro-ucitele-strednich-skol-phdr-petr-hlado-ph-d.html> ISBN 978-80-7375-544-7
9. JŮVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-8593-195-8
10. KOSÍKOVÁ, V., *Psychologie ve vzdělání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, ISBN 978-80-474-4233-1
11. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada, 2005, ISBN 80-247-0885-X
12. KOLÁŘ, Z. A R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
13. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN isbn978-80-7392-169-9.

14. KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.
15. Looney, J. *Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?* OECD Education Working Papers, No. 58, OECD Publishing, 2011 [online] [cit. 2020-08-12].
Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>
16. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-853-8.
17. MUELLER J. *Authentic Assessment Toolbox* .Portfolia, 2011 [online] [cit. 18.12.2020]. Portfolia.
Dostupné z: <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/portfolios.html>
18. PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
19. PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
20. PETTY, G. *Moderní vyučování: [praktická příručka]*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
21. PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika*, Praha: Portál, 2017. IBAN 978-80-262-1228-7
22. RAKOUŠOVÁ, A. *Sebehodnocení žáků*. In: metodický portál RVP [online]. 2008 [cit.].
Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/z/1965/sebehodnoceni-zaku.html/>
23. RAKOUŠOVÁ, A. (2008). *Vzájemné hodnocení žáků málotřídní školy*. In: metodický portál RVP [online]. 2008 [cit.] Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1960/vzajemne-hodnoceni-zaku-malotridni-skoly.html>
24. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.
25. SERFONTEIN G., *Potíže dětí s učením a chováním*, Praha, Portál 1999. ISBN 80-7178-315-3
26. SLAVÍK, J., *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

27. SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
28. SPURNÁ M. *Podkladová studie - Analýza stavu hodnocení výsledků žáků v ČR a v zahraničí*. Praha, NÚV, Praha 2019 [online] [cit. 2020-08-12]
Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4223/>
29. Starý, K. *Sumativní a formativní hodnocení*. In: Metodický portál RVP, 2006 [online] [cit. 2020-08-12]. Dostupné
Do <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>
30. STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V., a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
31. SUCHORADSKÝ O. *Klasifikace – těžký úděl učitele* [online]. Česká škola [cit. 20.12.2020]. <http://www.ceskaskola.cz/2004/01/oldrich-suchoradsky-klasifikace-tezky.html>
32. ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0.
33. VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
34. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, c1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-481-8
35. ZIEGENSPECK, J. W. *K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002. ISBN 80-7194-402-5.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Funkce hodnocení

Tabulka 2: Funkce hodnocení v závislosti na povaze učitelovy činnosti

Tabulka 3: Formy hodnocení v 18. století a nyní

Tabulka 4: Přehled respondentů polostrukturovaného rozhovoru

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Jakým formou je hodnoceno vaše dítě?

Graf č. 2 Shoduje se hodnocení učitele s vaším hodnocením vašeho dítě?

Graf č. 3 Jakou formu hodnocení upřednostňujete vy?

Graf č. 4 Jakou formu upřednostňuje vaše dítě?

Graf č. 5 Kontaktoval/a jste někdy učitele v souvislosti s hodnocením vašeho dítěte (zlepšení, vysvětlení)?

Graf č. 6 Je vaše dítě stresované špatnou známkou?

Graf č. 7 Domníváte se, že vaše dítě zná kritéria hodnocení v různých předmětech?

Graf č. 8 Bylo někdy vaše dítě hodnoceno slovně (vysvědčení, ve čtvrtletí apod.)?

Graf č. 9 Jestliže jste se setkal/a se slovním hodnocením, rozumíte mu plně?

Graf č. 10 Upřednostnil/a byste slovní hodnocení před klasifikací, které by popsalo dosažené úspěchy či nedostatky v jeho práci?

Graf č. 11 Je vaše dítě zvyklé hodnotit se samo sebe?

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele

Příloha č. 2: Dotazník pro rodiče

Příloha č. 1 Dotazník pro učitele

1. Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe a na jakém typu školy vyučujete?
2. Shledáváte hodnocení žáků složitým procesem?
3. S jakými formami hodnocení jste se ve své praxi setkali a jakou formu ve své praxi převážně používáte?
4. Co si myslíte o „nových“ trendech hodnocení jako je například slovní hodnocení?
5. V jakých předmětech byste upřednostnil/a slovní hodnocení před klasifikací?
6. Domníváte se, že laická veřejnost dokáže plně porozumět slovnímu hodnocení?
7. Jaký typy hodnocení je z vašeho pohledu pro žáka přínosnější, formativní či sumativní?
8. Které funkce hodnocení považujete za stěžejní na prvním stupni ZŠ? A proč?
9. Tvoříte si kritéria hodnocení sám/sama nebo jsou spoluautoři i vaši žáci a máte je jasně stanovená?
10. Je ovlivněn styl, jakým hodnotíte, vaší zkušeností z vašich školních let?
11. Dostal/a jste se ve své pedagogické praxi do konfliktu s rodiči kvůli vašemu hodnocení jejich syna či dcery? Nebo jste se nechala rodičem ovlivnit?
12. Konzultujete hodnocení žáka s vašimi kolegy?
13. Používáte ve svých hodinách sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků? Jestliže ano, v čem spatřujete jejich význam?

Příloha č. 2 Dotazník pro rodiče

1. Jakou formou je hodnoceno vaše dítě?
 - Klasifikace
 - Slovní hodnocení
 - Symboly/razítka/ obrázky
 - Jiný způsob
2. Shoduje se hodnocení učitele s vaším hodnocením vašeho dítě?
 - ANO
 - NE
 - částečně
3. Jakou formu hodnocení upřednostňujete vy?
 - Klasifikace
 - Slovní hodnocení
 - Symboly/razítka/ obrázky
 - Jiný způsob
4. Jakou formu upřednostňuje vaše dítě?
 - Klasifikace
 - Slovní hodnocení
 - Symboly/razítka/ obrázky
 - Jiný způsob
5. Kontaktoval/a jste někdy učitele v souvislosti s hodnocením vašeho dítěte (zlepšení, vysvětlení)?
 - ANO
 - NE
6. Je vaše dítě stresované špatnou známkou?
 - ANO
 - NE
 - Jen někdy
7. Domníváte se, že vaše dítě zná kritéria hodnocení v různých předmětech?
 - ANO
 - NE

- částečně

8. Bylo někdy vaše dítě hodnoceno slovně (vysvědčení, ve čtvrtletí apod.)?

- ANO
- NE

9. Jestliže jste se setkal/a se slovním hodnocením, rozumíte mu plně?

- ANO
- ANO – z větší části
- NE – občas se ztrácím v množství informací
- NE

10. Upřednostnil/a byste slovní hodnocení před klasifikací, které by popsalo dosažené úspěchy či nedostatky v jeho práci?

- ANO
- NE
- NEVÍM

11. Je vaše dítě zvyklé hodnotit se samo sebe?

- ANO
- NE

Dotazník pro učitele

Praxe: 10 let

Věk: 34

Jméno: 1

1. Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe a na jakém typu školy vyučujete?

Moje pedagogická praxe není nikterak dlouhá, ale zároveň nejsem žádný nováček. Učím již desátým rokem a doposud jsem učila jen na základních školách.

2. Shledáváte hodnocení žáků složitým procesem?

Myslím, že hodnocení není nikterak složitý proces. Je časově náročný, ale složitý není.

3. S jakými formami hodnocení jste se ve své praxi setkali a jakou formu ve své praxi převážně používáte?

V mé praxi jsem se setkala pouze s klasifikací a jinou formu ani já sama nepoužívám. Tato forma mi absolutně vyhovuje.

4. Co si myslíte o „nových“ trendech hodnocení jako je například slovní hodnocení?

Slovní hodnocení je sice moderní trend, ale dle mého názoru je pro učitele časově nezvladatelné a neefektivní. Informace, které zdlouhavě napíše do slovního hodnocení může říci žákům osobně při hodině a známka, kterou dostanou je adekvátní jejich znalostem. Jaký je rozdíl mezi, moc se ti to nepovedlo, a klasifikuji tě za 4. Nebo výborně, na vše jsi odpověděl správně a klasifikuji tě za 1. Konec konců náš systém není ani na slovní hodnocení připraven, na přihlášky se všude pořád ještě píše prospěch ve známkách. Kdo, by na přihlášce na VŠ četl zdlouhavé slovní hodnocení.

5. V jakých předmětech byste upřednostnil/a slovní hodnocení před klasifikací?

Nenapadá mne žádný předmět, ve kterém bych upřednostnila slovní hodnocení před klasifikací.

6. Domníváte se, že laická veřejnost dokáže plně porozumět slovnímu hodnocení?

Každý máme svůj vlastní styl vyjadřování a chápání textu, a tyto drobné rozdíly by mohly vést k nedorozumění, či nepochopení.

7. Jaký typy hodnocení je z vašeho pohledu pro žáka přínosnější, formativní či sumativní?
Dle mého názoru je sumativní hodnocení pro žáka srozumitelnější. Slovní výklad by si mohl špatně vyložit.

8. Které funkce hodnocení považujete za stěžejní na prvním stupni ZŠ? A proč?
Jako stěžejní považuji funkci motivační a informativní. Není nad to, aby žák věděl, za co je hodnocen a správně ho namotivovat, aby i přes případné neúspěchy pokračoval dále a snažil se zlepšit.

9. Tvoříte si kritéria hodnocení sám/sama nebo jsou spoluautoři i vaši žáci a máte je jasně stanovená?
Kritéria s žáky netvořím, tvořím si je sama nebo jsou jasně dána tabulkami bodů. Vždy ale žáky o kritériích informuji.

10. Je ovlivněn styl, jakým hodnotíte, vaší zkušeností z vašich školních let?
Myslím si, že zkušenosti z mých školních let mne nikterak zásadně neovlivňují.

11. Dostal/a jste se ve své pedagogické praxi do konfliktu s rodiči kvůli vašemu hodnocení jejich syna či dcery? Nebo jste se nechala rodičem ovlivnit?
Ano, již se mi stalo, že rodič nesouhlasil se známkou, ale vždy po uvedení mých argumentů a ukázce práce jeho dítěte svůj názor změnil.

12. Konzultujete hodnocení žáka s vašimi kolegy?
Samozřejmě že, v kabinetu si sem tam sdělíme, jak to anebo to hodnotit, ale to k tomu patří. Konec konců například srovnávací testy jsou tvořeny společně od otázek po kritéria hodnocení.

13. Používáte ve svých hodinách sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků? Jestliže ano, v čem spatřujete jejich význam?
Sebehodnocení používám velice zřídka a vzájemné hodnocení jen v například v případě desetiminutovek se správným hodnocením, které žákům posléze poskytnu.

Dotazník pro učitele

Délka praxe: 9 let

Věk: 39

Jméno: 2

1. Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe a na jakém typu školy vyučujete?

4 roky – střední škola a 9 let – základní škola (1. i 2. stupeň)

2. Shledáváte hodnocení žáků složitým procesem?

Hodnocení žáků je velice složitý proces. Pro mě osobně je to velice náročné a nezáleží na jakém vzdělávacím stupni. Myslím, že čím mladší žáci tím náročnější je proces hodnocení.

3. S jakými formami hodnocení jste se ve své praxi setkali?

Pouze klasická klasifikace podle klasifikačního řádu (vysvědčení, žákovská knížka,..), slovní spíše jako doplněk ke známce nebo při výuce.

4. Jakou formu ve své praxi převážně používáte?

Ve výsledku používám klasifikaci (testy, vysvědčení) ale samozřejmě při výuce hodnotím i slovně a u nejmladších žáků často používám různé symboly – usměváčky a šklebíky.

5. Co si myslíte o „nových“ trendech hodnocení jako je například slovní hodnocení?

Moc si mi to nelíbí. Není to jednoznačné a připadá mi, že papír snese všechno. Znamka je daná a obecně se ví, co přesně znamená. Pro pedagoga je neskutečně časově náročné.

6. V jakých předmětech byste upřednostnil/a slovní hodnocení před klasifikací?

Možná bych viděla použití slovního hodnocení ve výchovách.

7. Domníváte se, že laická veřejnost dokáže plně porozumět slovnímu hodnocení?

Absolutně si to nemyslím. Rodiče se ztrácejí v množství informací.

8. Jaký typy hodnocení je z vašeho pohledu pro žáka přínosnější, formativní či sumativní?

Pro žáka je určitě přínosnější formativní hodnocení, ale v praxi to vypadá spíš tak, že je pro žáka důležitější sumativní hodnocení.

9. Které funkce hodnocení považujete za stěžejní na prvním stupni ZŠ? A proč?

Na prvním stupni je nejdůležitější funkce hodnocení asi informovanost. Informuje žáka, rodiče i učitele o výkonu a úrovni znalostí.

10. Tvoříte si kritéria hodnocení sám/sama nebo jsou spoluautoři i vaši žáci a máte je jasně stanovená?

Tvořím si je sama. Jsou u každého úkolu individuální. Žáci znají, co a jak se hodnotí.

11. Je ovlivněn styl, jakým hodnotíte vaši zkušeností ze vašich školních let?

Ani náhodou. Je to úplně jiná doba a celé školství je na úplně jiné úrovni. Bohužel na horší.

12. Dostal/a jste se ve své pedagogické praxi do konfliktu s rodiči kvůli vašemu hodnocení jejich syna či dcery? Nebo jste se nechala rodičem ovlivnit?

Nějak extrémní problém jsem zatím neřešila. Snažím se hodnotit tak, abych si danou známku byla schopna obhájit.

13. Konzultujete hodnocení žáka s vašimi kolegy?

Samozřejmě. Konzultace mezi kolegy je myslím velice důležitá. Učitel se může podívat na situaci i z jiného hlediska.

14. Používáte ve svých hodinách sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků? Jestliže ano, v čem spatřujete jejich význam?

Ano, používám. Myslím si, že se dá tímto způsobem motivovat žáky k lepším výkonům.

Dotazník pro učitele

Délka praxe: 17 let

Věk: 40

Jméno: 3

1. Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe a na jakém typu školy vyučujete?

Učím od roku 2003 na ZŠ Ostrava – Vítkovice

2. Shledáváte hodnocení žáků složitým procesem?

Je to velmi individuální. Složitě to bylo pro mě v době, kdy jsem nastoupila do školství. Někdy jsem byla na pochybách, abych žákovi „neublížila“ nebo na druhé straně „nenadržovala“...vždycky jsem chtěla být, doufám, že jsem a věřím, že nadále budu, spravedlivá.

3. S jakými formami hodnocení jste se ve své praxi setkali?

Doposud jsem se setkala se sebehodnocením žáka, klasickou známkou a doplňujícím slovním hodnocením.

4. Jakou formu ve své praxi převážně používáte?

Od začátku používám klasifikace – známkování v rámci sumativního hodnocení. V první a druhé třídě využívám „smajlíky“ jako výraz úspěchu či neúspěchu. Slovně hodnotím jednotlivé dílčí posuny žáka ve výuce.

5. Co si myslíte o „nových“ trendech hodnocení jako je například slovní hodnocení?

Myslím si, že vysvědčení pro prvňáčka v podobě slovního hodnocení je nepochopitelné, neuchopitelné a nepřehledné. Myslím si, že i pro rodiče je klasické známkování jasnější a je jim daleko bližší. A jako pedagog? Nedovedu si představit, že bych měla psát 24 slovních hodnocení.

6. V jakých předmětech byste upřednostnil/a slovní hodnocení před klasifikací?

Hlavně výchovy, pro některé žáky by odpadl stres ze zpěvu nebo sportovního výkonu, pokud by ucítil, že se cení jeho snaha.

7. Domníváte se, že laická veřejnost dokáže plně porozumět slovnímu hodnocení?

Zatím jsme se nesetkala, s tím, že by rodiče plně porozuměli všem informacím. A jak jsem již řekla, ti nejmenší žáci upřednostňují „jedničku“.

8. Jaké typy hodnocení je z vašeho pohledu pro žáka přínosnější, formativní či sumativní?

Myslím, že formativní. Pomoci formativního hodnocení dokážeme ukázat co všechno už dítě dokázal zvládnout a můžeme jej tím pádem posunout dál, přimět jej k vyššímu výkonu.

9. Které funkce hodnocení považujete za stěžejní na prvním stupni ZŠ? A proč?

Na prvním stupni jednoznačně motivační. A je jedno jestli děti v tomto věku motivujeme známkou, ústní, písemnou pochvalou nebo krásnou veselou samolepkou. Jen musíme zjistit, co je pro jednotlivé žáky motivací.

10. Tvoříte si kritéria hodnocení sám/sama nebo jsou spoluautoři i vaši žáci a máte je jasně stanovená?

Tvořím si je sama a jsou jasně stanovená, čerpám ze školního rádu.

11. Je ovlivněn styl, jakým hodnotíte vaši zkušeností z vašich školních let?

Ne, myslím, že ne. Nikdy jsem nad tím v podstatě nepřemýšlela.

12. Dostal/a jste se ve své pedagogické praxi do konfliktu s rodiči kvůli vašemu hodnocení jejich syna či dcery? Nebo jste se nechala rodičem ovlivnit?

Konflikt určitě nebyl. Ne že by nebyla situace, kdy mě rodiče požádali o vysvětlení. Známkou jsem si vždy dokázala obhájit.

13. Konzultujete hodnocení žáka s vašimi kolegy?

Pouze v případě, kdy nejsem třídní učitel a váhám nad známkou, potom oslovím třídního učitele žáka.

14. Používáte ve svých hodinách sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků? Jestliže ano, v čem spatřujete jejich význam?

Ano, ale ne v každé hodině. Zajímavé je, že někteří žáci dokážou kritiku přijmout lépe od spolužáků než od samotného vyučujícího, ale jsou žáci, kteří hodnocení od svých vrstevníků slyšet nechtějí.

Význam? Umět přijímat kritiku, ale i pochvalu od vrstevníků...naučit se objektivně hodnotit svoje spolužáky, a hlavně sám sebe.

Dotazník pro učitele

Délka praxe: 12 let

Věk: 42

Jméno: 4

1. Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe a na jakém typu školy vyučujete?

Učím již 12 let, 1. st. ZŠ (městská škola, 3 třídy v každém ročníku)

2. Shledáváte hodnocení žáků složitým procesem?

Nejsložitější proces v rámci svého povolání. Je pravda, že v prvních letech jsem kolikrát před vysvědčením vůbec nespala. Neustále jsem přemýšlela, zda známka, kterou jsem dala je správná. Po 12 letech už to tak neprožívám, ale ...

3. S jakými formami hodnocení jste se ve své praxi setkali?

Sumativní i formativní (klasické hodnocení známkami, slovní hodnocení, kombinované hodnocení).

4. Jakou formu ve své praxi převážně používáte?

Klasifikaci – známky – ty pokud mám potřebu doplním stručným slovním hodnocením.

5. Co si myslíte o „nových“ trendech hodnocení jako je například slovní hodnocení?

Pro žáky je velmi přínosné, pro učitele náročnější na přípravu, plánování.

6. V jakých předmětech byste upřednostnil/a slovní hodnocení před klasifikací?

Asi v žádných, ale v hlavních předmětech (ČJ, M, jazyk) bych využila kombinaci slovního hodnocení a známek.

7. Domníváte se, že laická veřejnost dokáže plně porozumět slovnímu hodnocení?

Ne, nedokáže. Současní rodiče a žáci s tímto způsobem hodnocení nemají dostatečnou zkušenost, aby jej plně pochopily.

8. Jaký typy hodnocení je z vašeho pohledu pro žáka přínosnější, formativní či sumativní?

Určitě je přínosnější formativní hodnocení.

9. Které funkce hodnocení považujete za stěžejní na prvním stupni ZŠ? A proč?

Zpětná vazba pro učitele i žáky (ukazuje směr, jakým se má učení dále ubírat), motivace pro žáky (povzbuzení pro další práci).

10. Tvoříte si kritéria hodnocení sám/sama nebo jsou spoluautoři i vaši žáci a máte je jasně stanovená?

Někdy si je tvořím sama, někdy vyzvu ke spolupráci žáky. Ano, mám je jasně stanovená.

11. Je ovlivněn styl, jakým hodnotíte vaši zkušenosti ze vašich školních let?

Ne.

12. Dostal/a jste se ve své pedagogické praxi do konfliktu s rodiči kvůli vašemu hodnocení jejich syna či dcery? Nebo jste se nechala rodičem ovlivnit?

Tato situace si mi nikdy nepříhoda, konflikt kvůli hodnocení jsem zatím nikdy nemusela řešit. Rodiči jsem se nenechala ovlivnit.

13. Konzultujete hodnocení žáka s vašimi kolegy?

Ano, konzultuji s kolegyněmi.

14. Používáte ve svých hodinách sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků? Jestliže ano, v čem spatřujete jejich význam?

Ano, používám sebehodnocení, vzájemné hodnocení žáků zatím zřídka. Žáci se tím učí vnímat svou práci, ocenit se a zhodnotit vynaložené úsilí, posoudit úspěch i neúspěch a najít jeho důvody a posoudit cestu případné nápravy. Při vzájemném hodnocení žáků spatřuji význam ve vyjádření respektu a naslouchání druhým, pomoc při konstruktivním řešení problému, děti hodnocení od svých vrstevníků vnímají jinak než od učitele.

Dotazník pro učitele

Délka praxe: 22 let

Věk: 42

Jméno: 5

1. Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe a na jakém typu školy vyučujete?

Celá má dosavadní pedagogická praxe probíhala na malé vesnické základní škole na 1. Stupni.

2. Shledáváte hodnocení žáků složitým procesem?

Při běžném hodnocení úkolů během roku to až tak složité není, ale doslova mě drtí hodnocení na vysvědčení.

3. S jakými formami hodnocení jste se ve své praxi setkali?

Převážně sumativní, formativní, normativní, kriteriální, průběžné.

4. Jakou formu ve své praxi převážně používáte?

Převážně sumativní a klasifikace, ale doplňuji i formativním pomocí slovního hodnocení.

5. Co si myslíte o „nových“ trendech hodnocení jako je například slovní hodnocení?

Myslím, že v našich podmínkách je zejména pro zpětnou vazbu pro rodiče mnohem přijatelnější hodnocení známkou. V alternativních školách si myslím, že je ale slovní hodnocení lepší, rodina je již předpřivena na tento styl hodnocení.

6. V jakých předmětech byste upřednostnil/a slovní hodnocení před klasifikací?

Rozhodně ve výchovách (Hv, Vv, Pč, Tv), nelze přeci hodnotit vrozené umělecké nebo sportovní nadání.

7. Domníváte se, že laická veřejnost dokáže plně porozumět slovnímu hodnocení?

V klasickém modelu školství určitě ne. Společnost je zaměřena na výkon – dobrá známka, vysoký plat...veřejnost neoceňuje vnitřní kvality, ale vnější.

8. Jaký typ hodnocení je z vašeho pohledu pro žáka přínosnější, formativní či sumativní?

Na jedné straně se snaží reformátoři školství o to, aby žák byl brán jako osobnost, kterou je třeba rozvíjet – takže formativní hodnocení je pole mě přínosnější. Dokud si, ale sami

žáci nedokážou najít vlastní kvality (zejména na 1. stupni ZŠ), nedokážou ani plně pochopit význam formativního hodnocení. Na závěr se často děti i rodiče stejně zeptají: „A to je asi jaká známka?“ Pokud jsou žáci vedeni k formativnímu hodnocení od začátku školní docházky a známky se v podstatě neužijí ve škole vůbec, myslím, že pak formativní bude mít větší smysl pro rozvoj klíčových kompetencí žáka – člověka. Zatím se jede všude na výkon – SCIO testy, přijímací zkoušky, maturitní zkoušky...to vše vychází ze sumativního hodnocení a my na to musíme žáky připravovat. Takže přínosnější formativní, ale za jiných podmínek celého RVP.

9. Které funkce hodnocení považujete za stěžejní na prvním stupni ZŠ? A proč?

Jednoznačně motivační – nevím, jestli je pro děti objektivní, ale je to forma zpětné vazby o jejich zvládnutí učiva.

Dále sumativní, pro mě – učitele – je jednou z forem zpětné vazby.

10. Tvoříte si kritéria hodnocení sám/sama nebo jsou spoluautoři i vaši žáci a máte je jasně stanovená?

Jak kdy. Pokud se zaměřujeme jen na jeden jev, upozorňuji, co budu v hodnocení upřednostňovat. Ve skupinových činnostech si spoluvytváříme kritéria. Většinou ale stanovím kritéria já.

11. Je ovlivněn styl, jakým hodnotíte, vaší zkušeností z vašich školních let?

Určitě ano, byla jsem neustále srovnávána se sourozenci, nelíbilo se mi to. Snažím se podobným soudům vyhnout.

12. Dostal/a jste se ve své pedagogické praxi do konfliktu s rodiči kvůli vašemu hodnocení jejich syna či dcery? Nebo jste se nechala rodičem ovlivnit?

V začátcích mé pedagogické praxe jsem se do konfliktu nejednou dostala.

Rodičem jsem se nechala ovlivnit spíše v tom smyslu, že než bych dala tu spravedlivou horší známku a dostala se do konfliktu, raději jsem přivřela oči a dala tu lepší známku.

Nyní již případný „nátlak“ rodičů ustojím, a dokážu vysvětlit proč jsem danou známku dala.

13. Konzultujete hodnocení žáka s vašimi kolegy?

Ve třídě učím všechny předměty sama, takže maximálně s učiteli, kteří měli třídu v předešlých ročnících. Ale tak nějak se ve sborovně radíme vzájemně všichni – nikdo známky (obzvlášť na vysvědčení) nemá rád.

14. Používáte ve svých hodinách sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků? Jestliže ano, v čem spatřujete jejich význam?

Používám obojí. Jednak to posiluje vztahy ve třídě i mezi dětmi. Často se při vzájemném hodnocení odkrývají některé komunikační problémy mezi dětmi, posiluje se klima třídy, vyjadřovací schopnosti, kritické myšlení... U sebehodnocení posilujeme pozitivní náhled na sebe samého, dítě si uvědomuje, kde dělá chyby a pracuje s chybou – snažíme se tak pochopit, že chyba není nic špatného. Typické pro děti je, že se podhodnocují či méně často nadhodnocují, takže hledáme objektivní náhled na sebe sama a přijímání kritiky či pochvaly (často jsou zajímavé reakce na kritiku, ale také někteří neumí ani přijmout pochvalu).

Dotazník pro učitele

Praxe: 20 let

Věk: 47

Jméno: 6

1. Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe a na jakém typu školy vyučujete?

Učím již skoro 20 let. Učil jsem již na civilní službě a za kariéru jsem byl učitelem na tehdejší zvláštní a později praktické škole, kde jsem působil 14 let a v současné době jsem učitelem na základní škole. Nemohu ale ani opomenout i téměř dvouletou zkušenost na waldorfské škole.

2. Shledáváte hodnocení žáků složitým procesem?

Dle mého názoru není hodnocení nikterak složitý proces. Ano, je to pro učitele časově náročný proces, kterému se většinou věnuje až po výuce a mnohdy ve svém volném čase. Dle mého názoru je hodnocení důležitým prvkem výuky, bez něho by proces učení neměl mysl.

Žák by měl být ale ujišťován, že učitel ho za jeho chyby nekárá, ba naopak, je mu vždy nápomocen k odstranění jeho chyb a na chyby ho pouze upozorňuje. Myslím, že nezáleží na formě, jak je žák informován o svých chybách, ale na tom, jak je motivován k tomu, aby je odstranil.

3. S jakými formami hodnocení jste se ve své praxi setkali a jakou formu ve své praxi převážně používáte?

Za svou praxi jsem se setkal se slovním hodnocením a klasifikací, které ve své praxi používám nejvíce. Je podle mne rychlé, efektivní a sdělí žáku stejné informace jako slovní hodnocení, ovšem za podmínky dodržení informací, za co byla známka udělena.

4. Co si myslíte o „nových“ trendech hodnocení jako je například slovní hodnocení?

Slovní hodnocení není podle mého názoru nutné a pro učitele je časově náročné a dlouhodobě neudržitelné. Je mnohokrát časově náročnější než hodnocení známkami, a i učitel má právo na odpočinek po práci.

5. V jakých předmětech byste upřednostnil/a slovní hodnocení před klasifikací?

V žádných. Podle mého názoru není skutečně důvod toto hodnocení používat, pokud se klasifikace používá správně. Myslím, že ani slovní hodnocení na vysvědčení není nutné. Celý

průběh učebního procesu má žák zaznamenaný v žákovské knížce nebo ETK, včetně všech informací, která látka mu šla a které ne, takže má všechny informace. Podle mne vážně není důvod vypisovat, toto se ti nepovedlo, přidej ve znalosti slovíček atd. Zámka mu řekne to samé. Učitel mu vždy stejně podá všechny potřebné informace ústně při vysvětlování známky nebo zápisu do ŽK nebo ETK.

6. Domníváte se, že laická veřejnost dokáže plně porozumět slovnímu hodnocení?
Myslím, že laická veřejnost dokáže porozumět jakémukoli hodnocení, jak slovnímu, tak klasifikaci.

7. Jaký typy hodnocení je z vašeho pohledu pro žáka přínosnější, formativní či sumativní?
Nedokážu posoudit. Je to otázka na žáka. Dle mého názoru nezáleží na formě hodnocení, ale na tom, že nějaké hodnocení žák dostává, že má zpětnou vazbu o jeho pokroku nebo neúspěších v jeho vzdělávání.

8. Které funkce hodnocení považujete za stěžejní na prvním stupni ZŠ? A proč?
Stěžejní je dle mého názoru s citem sdělená zpětná vazba a na prvním stupni obzvláště. Přistupovat k dětem s porozuměním, ale spravedlivě a ohleduplně je informovat o chybách a vést je při odstraňování jejich chyb.

9. Tvoříte si kritéria hodnocení sám/sama nebo jsou spoluautoři i vaši žáci a máte je jasně stanovená?
Kritéria hodnocení si připravuji sám, nebo jsou dána různými tabulkami bodů, které používám při hodnocení např. souhrnných a opakovacích testů. Myslím, že na tom není nic složitého. Žák odpovídá, reaguje na každý dotaz, jeho odpovědi jsou správné, dostane kladné hodnocení – dobrou známku. Pokud je někde více neznalostí tato známka se snižuje až po úplné minimum, pokud to žák dopustí.

10. Je ovlivněn styl, jakým hodnotíte, vaší zkušeností z vašich školních let?
Je samozřejmé, že naše zkušenosti nás ovlivňují, ale učitel by se měl snažit být za každou cenu férový. Mám samozřejmě i negativní zkušenost s hodnocením z mých školních let, ale právě to mě donutilo si říci: "...tak takhle ne ..." a nutí mě dodnes být spravedlivý a férový.

11. Dostal/a jste se ve své pedagogické praxi do konfliktu s rodiči kvůli vašemu hodnocení jejich syna či dcery? Nebo jste se nechala rodičem ovlivnit?

Do konfliktu s rodiči kvůli hodnocení žáka/žákyně jsem se nedostala a ovlivnit bych se ani nenechal.

12. Konzultujete hodnocení žáka s vašimi kolegy?

Ano, občas se v kabinetu zeptáme jeden druhého, jak by jsme to či ono hodnotili pokud by to byl náš žák.

13. Používáte ve svých hodinách sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků? Jestliže ano, v čem spatřujete jejich význam?

Sebehodnocení nevyužívám. Co se týče vzájemného hodnocení, tak občas při opravování menších testů nechám žáky, aby si je vyměnily a dle správného řešení na tabuli, či dataprojektoru, opravili.

Výhodu spatřuji v tom, že se žáci naučí hledat chyby, orientovat se v jiném písmu a úpravě, soustředit se, přijmout jakousi zodpovědnost, než aby jim to vždy "přistálo opravené až pod nosem.

1. Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe a na jakém typu školy vyučujete?

Praxe 21 let a stále stejný typ školy: ZŠ – první stupeň.

2. Shledáváte hodnocení žáků složitým procesem?

Ani ne. Snad jen v prvních letech.

3. S jakými formami hodnocení jste se ve své praxi setkali?

Známky, slovní, sebehodnocení, formativní hodnocení, sumativní, normativní.

4. Jakou formu ve své praxi převážně používáte?

V hodinách určitě formativní, na prvním stupni je nezastupitelné. Dále sumativní formou známek u žákovských prací a ve čtvrtletí, pololetí a na konci školního roku. Klasifikaci vždy nějakým způsobem doplním o slovní sebehodnocení, ústně nebo krátkým vzkazem u známky.

5. Co si myslíte o „nových“ trendech hodnocení jako je například slovní hodnocení?

U nás není tak časté, běžně užíváno u dětí s SVP.

6. V jakých předmětech byste upřednostnil/a slovní hodnocení před klasifikací?

Jednoznačně výchovy, měl by se hodnotit přístup k „úkolů“ a ne míra nadání.

7. Domníváte se, že laická veřejnost dokáže plně porozumět slovnímu hodnocení?

Domnívám se, že porozumění není úplné. Ze své praxe jsem se od ZZ dozvěděla, že jsou pro ně známky jasné, ze slovního hodnocení příliš nechápou, co přesně označuje (tedy jakou nahrazuje známku).

8. Jaký typ hodnocení je z vašeho pohledu pro žáka přínosnější, formativní či sumativní?

Nutné jsou oba, ani jeden nemá významnější roli.

9. Které funkce hodnocení považujete za stěžejní na prvním stupni ZŠ? A proč?

Motivační, informativní. Dítě potřebuje vědět co a proč, dále s tím souvisí vnitřní motivace, asi nejdůležitější úkol prvního stupně.

10. Tvoříte si kritéria hodnocení sám/sama nebo jsou spoluautoři i vaši žáci a máte je jasně stanovená?

Tvořím sama i ve spolupráci s dětmi. Záleží na tom, co hodnotíme.

11. Je ovlivněn styl, jakým hodnotíte vaši zkušeností ze vašich školních let?

Ano, snažím se používat více forem.

12. Dostal/a jste se ve své pedagogické praxi do konfliktu s rodiči kvůli vašemu hodnocení jejich syna či dcery? Nebo jste se nechala rodičem ovlivnit?

Ano, do konfliktu s rodiči jsem se kvůli hodnocení dostala. Rodiče nesouhlasili s mým hodnocením – ovlivnit jsem se nenechala, ale znásobilo to mou sebereflexi. Zvažovala jsem (a ne jednou), zda je vše opravdu na 100% objektivní a v pořádku.

13. Konzultujete hodnocení žáka s vašimi kolegy?

Občas, jen pokud si opravdu nevím rady.

14. Používáte ve svých hodinách sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků? Jestliže ano, v čem spatřujete jejich význam?

Tento typ hodnocení používám často. Sebehodnocení učí děti přemýšlet o své práci, o sobě, o svých silných i slabých stránkách, "nutí" je k přijetí určité odpovědnosti.

Dotazník pro učitele

Délka praxe: 27 let

Věk: 49

Jméno: 8

1. Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe a na jakém typu školy vyučujete?

Učím na základní škole, 1. stupeň už téměř 27 let. Nějakou dobu, asi 4 roky jsem byla vychovatelkou ve školní družině.

2. Shledáváte hodnocení žáků složitým procesem?

Ani ne, pouze někdy to chce si připravit kritéria nebo nějakou tabulku, podle které pak hodnotím. Nebo někdy opravím test, samostatnou práci a podle výsledků hodnotím. Jsem takový tabulkový typ.

3. S jakými formami hodnocení jste se ve své praxi setkali?

Za celou dobu praxe jsem se setkala pouze se známkami, pokud se jedná o vysvědčení nebo informaci rodičům. Se slovním hodnocením jsem se setkala na mnoha seminářích.

4. Jakou formu ve své praxi převážně používáte?

Převážně klasickou klasifikační stupnici, je jak pro děti, tak rodiče srozumitelná. Slovní hodnocení používám v hodinách, jako motivační nebo návodný prostředek.

5. Co si myslíte o „nových“ trendech hodnocení jako je například slovní hodnocení?

Slovní hodnocení je výstižnější, individuálnější, popisnější, ale pro děti a pro některé rodiče méně vypovídající. Myslím, že rodiče nejsou ke svým dětem kritičtí a čtou jen co chtějí.

6. V jakých předmětech byste upřednostnil/a slovní hodnocení před klasifikací?

Ve výchovách, zde je těžké hodnotit známkou nadání. Někdo nemá z hůry dáno, ale neskutečně se snaží, proč ho hodnotit špatnou známkou.

7. Domníváte se, že laická veřejnost dokáže plně porozumět slovnímu hodnocení?

Ne, z mých zkušeností. Přirovnala bych to posudkům z pedagogické poradny, musí jim to být vysvětleno.

8. Jaký typy hodnocení je z vašeho pohledu pro žáka přínosnější, formativní či sumativní?

Asi oba. Formativní používáme při procesu učení, jak byla látka pochopena, zda umí znalosti používat, zda musí ještě procvičovat. Sumativní nakonec zhodnotí míru snahy – známky, vysvědčení.

9. Které funkce hodnocení považujete za stěžejní na prvním stupni ZŠ? A proč?

Motivační. Děti v mladším školním věku úžasně reagují na pochvalu, když jim řeknu, jaký udělaly pokrok, a že je vidět jejich snaha.

10. Tvoříte si kritéria hodnocení sám/sama nebo jsou spoluautoři i vaši žáci a máte je jasně stanovená?

Tvořím si je sama a žáci jsou s nimi seznámeni.

11. Je ovlivněn styl, jakým hodnotíte vaši zkušeností ze vašich školních let?

Možná trochu ano, ale ne nijak zásadně.

12. Dostal/a jste se ve své pedagogické praxi do konfliktu s rodiči kvůli vašemu hodnocení jejich syna či dcery? Nebo jste se nechala rodičem ovlivnit?

Kvůli hodnocení ne. Snažím se mít pro všechny žáky stejná pravidla hodnocení podložená stejnými kritérii. Opakovací práce hodnotím podle bodového systému a známkou podle počtu získaných bodů.

13. Konzultujete hodnocení žáka s vašimi kolegy?

Pokud se jedná o kritéria, ano, domlouváme se na podobných, stejných kritériích hodnocení některých prací ve stejném ročníku. Jednotlivce konzultuji jen zřídka kdy. Kolega nikdy nemá úplný vhled na situaci.

14. Používáte ve svých hodinách sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků? Jestliže ano, v čem spatřujete jejich význam?

JISTĚ!!!! ne vždy na konci hodiny, sebehodnocení a vzájemné hodnocení zařazuju, když je co hodnotit – procvičování učiva, opakování, výklad, zda bylo pochopeno, co ještě je potřeba procvičit, k čemu se vrátit atd. Na konci hodiny můžeme hodnotit, zda byl cíl hodiny splněn.

1. Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe a na jakém typu školy vyučujete?

14 let, malotřídní škola, ale posledních 5 let učím jednu třídu.

2. Shledáváte hodnocení žáků složitým procesem?

Někdy ano. Hlavně v době, kdy jsem začala učit, než jsem si vytýčila, co chci dítěti a rodičům sdělit.

3. S jakými formami hodnocení jste se ve své praxi setkali?

Se známkami, bodovacím systémem, krátkým slovním hodnocením nebo hodnocením pomocí symbolů.

4. Jakou formu ve své praxi převážně používáte?

Používám klasifikační škálu při sumativním hodnocení. Slovní hodnocení nebo razítka a obrázky používám v rámci formativního hodnocení.

5. Co si myslíte o „nových“ trendech hodnocení jako je například slovní hodnocení?

Líbí se mi u dětí se SPU a určitě je daleko objektivnější u výchov.

6. V jakých předmětech byste upřednostnil/a slovní hodnocení před klasifikací?

Když je potřeba, klidně ve všech.

7. Domníváte se, že laická veřejnost dokáže plně porozumět slovnímu hodnocení?

Nedomnívám se, že v současné době rodič dítěte na klasické základní škole plně pochopí slovní hodnocení (vysvědčení). Slovní hodnocení ve formě doplňující informace ke známce samozřejmě rozklíčuje.

8. Jaký typy hodnocení je z vašeho pohledu pro žáka přínosnější, formativní či sumativní?

Formativní je určitě přínosnější pro pokrok učícím procesem, ale vše by mělo mít závěrečnou tečku a tu je pro mě představuje sumativní hodnocení.

9. Které funkce hodnocení považujete za stěžejní na prvním stupni ZŠ? A proč?

Motivační funkce, pro další vzdělávání a poznávání v životě.

10. Tvoříte si kritéria hodnocení sám/sama nebo jsou spoluautoři i vaši žáci a máte je jasně stanovená?

Většinou sama, ale není to pravidlo. Ve výchovách občas zapojím děti.

11. Je ovlivněn styl, jakým hodnotíte vaši zkušeností ze vašich školních let?

Myslím, že ne.

12. Dostal/a jste se ve své pedagogické praxi do konfliktu s rodiči kvůli vašemu hodnocení jejich syna či dcery? Nebo jste se nechala rodičem ovlivnit?

Ano, dostala. Byli to rodiče, kteří nedokázali přijmout fakt, že jejich dítě má hraniční intelekt. Nebo rodiče, kteří u svého dítěte, premianta třídy, nedokázali pochopit, že i on může mít „špatný den“.

Nikdy to není příjemné situace a jsem pyšná, že jsem se nikdy ovlivnit nenechala.

13. Konzultujete hodnocení žáka s vašimi kolegy?

Ano, zejména pokud hodnotím žáka, kterého moc neznám, nejsem jeho třídní. Nebo u žáků s SPU.

14. Používáte ve svých hodinách sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků? Jestliže ano, v čem spatřujete jejich význam?

Ano, kvůli zpětné vazbě, abych viděla, jak žáci učivu porozuměli. Děti se naučí přijímat to, jak je vidí okolí.

Naučí se zhodnotit jejich vlastní pokrok zjistit svou hodnotu ve společnosti.

Dotazník pro učitele

Délka praxe: 29 let

Věk: 52

Jméno: 10

1. Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe a na jakém typu školy vyučujete?

Učím již 29 let, a to včetně tříleté mateřské dovolené. Učila jsem na dvou základních školách. Jedna byla malá vesnická škola – malotřídka a nyní učím na městské základní škole, která má zhruba 600 žáků. Učím 1. stupeň.

2. Shledáváte hodnocení žáků složitým procesem?

Hodnocení žáků je vždy složitým procesem, pokud ho člověk chce dělat objektivně, a nejen hodnotit dovednosti žáka a jeho znalosti, ale i schopnosti a zároveň motivovat. Každé dítě má jiné podmínky v rodině, dispozice atd. Každý pokrok dítěte by měl být zahrnut do hodnocení a klasifikace. Pokud dítě hodnotím za neúspěch má být se vším seznámeno a nestresováno, ale má přemýšlet o nápravě.

3. S jakými formami hodnocení jste se ve své praxi setkali?

Za dobu své praxe jsem se setkala jak se slovním hodnocením a s klasickým známkováním. Myslím, že pro dítě považuje za hodnocení hlavně pochvalu, hezké slovo. Jako hodnocení ovšem vnímá i informaci o tom co se mu nedaří, nebo že se mu nedaří, protože se nesnažil na 100 % a „lenošil“. Každé záporné hodnocení ovšem musí být podané tak, aby dítě vědělo, že pokud se bude snažit a pracovat vše se dá napravit.

4. Jakou formu ve své praxi převážně používáte?

Hlavním hodnocením jsou u mě známky – na vysvědčení a do ŽK co se týče písemné formy. Ovšem během výuky po celý školní rok používám slovní hodnocení – ústní. V rámci školního roku, děti hrají celoroční hru, a i to, jak se jim v ní daří považuji za způsob hodnocení jejich práce.

5. Co si myslíte o „nových“ trendech hodnocení jako je například slovní hodnocení?

Neodsuzuji, ale často, hlavně na prvním stupni děti známky chtějí a pokud dítě dostane 3,4,5 s vysvětlením není vůbec důvod neznámkovat. Nejlépe individuálně používat a

kombinovat. U malých dětí podle mne lepší známky a u velkých dětí podle situace, některé děti při slovním hodnocení se přestávají učit a snažit atd.

6. V jakých předmětech byste upřednostnil/a slovní hodnocení před klasifikací?

U výchov a Prvouky – je nesmyslné a podle mě nemožné pomocí stupnice 1–5 nebo procentuálním vyčíslením říct jak je dítě nadané výtvarně, hudebně, sportovně...

7. Domníváte se, že laická veřejnost dokáže plně porozumět slovnímu hodnocení?

Ne určitě ne a dítě to také neřeší, jen výjimečně, jednička je jednička a pokud je velká, zlatá, barevná atd. radost, to je přínos, ale nějaké,, slohové ,, cvičení, malé děti moc nezajímá, pokud dětem vždy koncem školního roku napíše ke klasickému hodnocení i slovní, o vlastnostech, snaze, úspěchu i co má dítě napravit a debatujeme o všem s celou třídou, toto slovní vysvědčení přečtu před třídou a děti hádají kdo je jeho majitel a to podle mne význam má. U někoho více a u někoho méně, ale děti se ve snaží záporny většinou zlepšit.....

8. Jaký typy hodnocení je z vašeho pohledu pro žáka přínosnější, formativní či sumativní?

Pro posun, zlepšení a motivaci je prospěšnější formativní hodnocení. Ovšem sumativní hodnocení je pro mě takovým shrnutím za určité období, zhodnocení, zda jsem s dětmi splnily vytýčený cíl.

9. Které funkce hodnocení považujete za stěžejní na prvním stupni ZŠ? A proč?

Viz bod 7

10. Tvoříte si kritéria hodnocení sám/sama nebo jsou spoluautoři i vaši žáci a máte je jasně stanovená?

Zaprvé základní kritéria hodnocení máme ve ŠVP.

Za druhé – s žáky určitá kritéria máme daná – Pravidla třídy, hodnocení chování

Ostatní pravidla stanovuji podle konkrétní práce a činnosti, individuální hodnocení, podle schopnosti dítěte – snaha – ostatní děti vědí proč a jak.

11. Je ovlivněn styl, jakým hodnotíte vaši zkušeností ze vašich školních let?

Je i není, ale člověk se pořád učí a inovuje. Občas se spíše vybaví pocity, které jsem jako žačka zažívala. To mne ovlivňuje ve způsobu, jak hodnotím slovně během výuky, jde spíše o tón hlasu, mimiku apod.

12. Dostal/a jste se ve své pedagogické praxi do konfliktu s rodiči kvůli vašemu hodnocení jejich syna či dcery? Nebo jste se nechala rodičem ovlivnit?

Ne, vlastně jednou, kdy rodiče nechtěli pochopit, že musejí spolupracovat se mnou, aby dítě získalo dovednosti, znalosti, aby mohlo bez VELKÉHO stresu projít ZŠ. Vlastně chtěli, aby dítě dostávalo špatné známky, hlavně, že nemusejí doma procvičovat, takže vlastně naopak... chtěli horší známky pro dítě v 1.třídě a nechtěli pochopit, že jsou známky motivační. Snažím se nebýt ovlivněna rodiči, pokud není důvod a už vůbec ne takhle to bude! Ale spolupráce a vzájemná důvěra s rodiči je pro mne nejvíce a názor rodičů je důležitý také, ale v rámci slušnosti a diskuse.

13. Konzultujete hodnocení žáka s vašimi kolegy?

Jen občas, v případě, že kolega žáka zná. Pokud kolega dítě nezná, je těžké objektivně hodnotit...

14. Používáte ve svých hodinách sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků? Jestliže ano, v čem spatřujete jejich význam?

Ano. Snažím se sebehodnocení žáků dělat při každé příležitosti. Super je i vzájemné hodnocení, žáci je velmi dobře zvládají a je přínosné – každý týden vzájemně hodnotíme.

Dotazník pro učitele

Délka praxe: 20 let

Věk: 53

Jméno: 11

1. Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe a na jakém typu školy vyučujete?

Celkem učím 20 let. Vždy jsem učila na středně velké základní škole, tak kolem 500 žáků.

2. Shledáváte hodnocení žáků složitým procesem?

Někdy ano, někdy ne. U slabších žáků je to složitější, protože se snažím je motivovat k lepší práci.

3. S jakými formami hodnocení jste se ve své praxi setkali?

Většinou klasifikace, vysvědčení, testy, diktáty,... a slovní.

4. Jakou formu ve své praxi převážně používáte?

V první a druhé třídě používám klasifikaci, ale také různé obrázky, razítka k vyjádření úspěšnosti. U starších dětí je to slovní hodnocení při hodině – to je jednoduché, pro děti má větší vypovídající hodnotu (verbální) a klasifikaci – dle školního řádu.

5. Co si myslíte o „nových“ trendech hodnocení jako je například slovní hodnocení?

Slovní hodnocení je časově velmi náročné pro vyučujícího, ale připadá mi, že lépe vystihuje to, co chci u žáka hodnotit. Pokud se žák z hodnocení dozví, co se mu podařilo, případně dostane i radu, co příště může ještě zlepšit, tak je to pro něj přínos. Musí být však stručné, aby se ani rodič ani žák neutopil v množství informací.

6. V jakých předmětech byste upřednostnil/a slovní hodnocení před klasifikací?

Určitě ve výchovách. Vysloveně nerada děti hodnotím známkou při sportu, zpěvu,... Jde přeci hlavně o přístup a snahu.

7. Domníváte se, že laická veřejnost dokáže plně porozumět slovnímu hodnocení?

Nevím, setkala jsem se s rodiči, kteří byli nadšeni a s rodiči, kteří vůbec nepochopili slovní hodnocení. Myslím tím celkové hodnocení na konci školního roku apod. Rodiče viděli jen v čem je jejich dítě „dobré“ a negativní informace si nepřipouštěli nebo je vidět nechtěli.

8. Jaký typy hodnocení je z vašeho pohledu pro žáka přínosnější, formativní či sumativní?

Podle mě je to formativní hodnocení, pro žáka nejdůležitější, ukazuje mu cestu.

9. Které funkce hodnocení považujete za stěžejní na prvním stupni ZŠ? A proč?

V prvních dvou až třech letech určitě motivační – pozitivní, ale i negativní.

V tomto věku se děti nechají snadno „strhnout“ k lepšímu výkonu při myšlence na odměnu (známku, razítko, samolepku,...).

Informativní – učitel předává žákovi a rodičům informaci o tom, jaký je jeho výkon, co dělat pro další pokrok.

10. Tvoříte si kritéria hodnocení sám/sama nebo jsou spoluautoři i vaši žáci a máte je jasně stanovená?

Kritéria si stanovuji sama podle školního řádu a žáci přidávají svoje nápady.

11. Je ovlivněn styl, jakým hodnotíte vaši zkušeností ze vašich školních let?

Ne, asi proto, že nemám žádný výrazný zážitek ze svých školních let, co se týče hodnocení.

12. Dostal/a jste se ve své pedagogické praxi do konfliktu s rodiči kvůli vašemu hodnocení jejich syna či dcery? Nebo jste se nechala rodičem ovlivnit?

Zatím ne. Občas se rodiče ptají, v čem je problém, ale konfliktní situaci jsem nezažila.

13. Konzultujete hodnocení žáka s vašimi kolegy?

Někdy ano, chci se ubezpečit, že jsem rozhodla správně.

14. Používáte ve svých hodinách sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků? Jestliže ano, v čem spatřujete jejich význam?

Ano, žáci hodnotí sebe i ostatní od první třídy. V nižších ročnících je to pro děti obtížnější, vycházejí spíš z toho, s kým kamarádí a toho lépe známkují. Ale od zhruba pololetí třetího ročníku dokáží někteří již ocenit spolužáky a sebe nebo zase poradit tomu, komu se tak nedaří.

Dotazník pro učitele

Délka praxe: 35 let

Věk: 57

Jméno: 12

1. Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe a na jakém typu školy vyučujete?

Učím celý život na základní škole, 2 roky jsem učila na gymnáziu.

2. Shledáváte hodnocení žáků složitým procesem?

Ano, velmi, nerada dávám známky, podle mne je to prostě jenom číslo, číselné vyjádření znalostí a píle žáka. Ale je to opravdu vždy spravedlivé? Nikdy nechci záměrně někomu ublížit a ráda bych byla spravedlivá, ale nevím, jestli se mi to daří. Snad.

3. S jakými formami hodnocení jste se ve své praxi setkali?

Setkala jsem se s klasickými známkami, ale i se slovním hodnocením, které je to rovněž nic neříkající, většinou jsou to prázdné fráze, předtištěné věty, kdy se učitel strefuje do těch, které se náhodou hodí. Setkala jsem se i s hodnocením a), b), c), to je snad spravedlivé ohodnocení znalostí, ale zase neocení snahu a píli.

4. Jakou formu ve své praxi převážně používáte?

Klasické známkování, jak nám naše školství zadává. Rodiče i děti jsou na ně zvyklí.

5. Co si myslíte o „nových“ trendech hodnocení jako je například slovní hodnocení?

Upřímně – je to práce navíc pro učitele, kteří jsme v poslední době přetěžováni administrativou kolem inkluze apod. Vzhledem k náročnosti slovního hodnocení a velkým nárokům kladeným na učitele si dovedu představit, že slovní hodnocení učitelé odbydou a tím pádem jeho hodnota opět padá.

6. V jakých předmětech byste upřednostnil/a slovní hodnocení před klasifikací?

Asi ve výchovách – výtvarné, tělesné, hudební, pracovních činnostech.

7. Domníváte se, že laická veřejnost dokáže plně porozumět slovnímu hodnocení?

Myslím si, že ne. V lidech je zakotveno číselné hodnocení žákovy školní práce, číslo je měřítko, všichni nejsou schopni proniknout do smyslu slovního hodnocení.

8. Jaký typy hodnocení je z vašeho pohledu pro žáka přínosnější, formativní či sumativní?
Řekla bych, že sumativní doprovázené slovním hodnocením ústním, komentovaným vysvětlením, co učitel do známky zahrnul.

9. Které funkce hodnocení považujete za stěžejní na prvním stupni ZŠ? A proč?
Protože se celý život pohybuji na 2. a 3. stupni ZŠ, je mi 1. stupeň poněkud cizí. Domnívám se však, že motivační funkce je stěžejní napříč všemi stupni.

10. Tvoříte si kritéria hodnocení sám/sama nebo jsou spoluautoři i vaši žáci a máte je jasně stanovená?
Kritéria mám daná, testy hodnotím na %, co úkol to bod. Při ústním zkoušení někdy konzultuji známku s žáky, ale vždy mají stanovená přesná kritéria.

11. Je ovlivněn styl, jakým hodnotíte vaši zkušeností ze vašich školních let?
Nemám ten pocit.

12. Dostal/a jste se ve své pedagogické praxi do konfliktu s rodiči kvůli vašemu hodnocení jejich syna či dcery? Nebo jste se nechala rodičem ovlivnit?
Ne.

13. Konzultujete hodnocení žáka s vašimi kolegy?
Většinou ne, ale někdy mne zajímá, jak „vypadá“ dotyčný žák v jiných předmětech.

14. Používáte ve svých hodinách sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků? Jestliže ano, v čem spatřujete jejich význam?
Sebehodnocení je důležité, aby se děti nepodceňovaly, poznaly svoji hodnotu, popř. nebyly příliš sebevědomé. Vzájemné hodnocení žáků používám také, ale jen někdy, děti mají pocit důležitosti, někdy se cítí poctěny, že mohou zasahovat do klasifikace, vede to ke spravedlivému hodnocení. Poslední slovo mám ale stejně já.