



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 společenských věd

Diplomová práce

Analýza typů hodnocení žáků ve výuce občanské výchovy

Vypracovala: Markéta Tábořská

Vedoucí práce: PhDr. et PaedDr. Marek Šmíd, Ph.D.

České Budějovice 2013

PROHLÁŠENÍ

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, 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 uvedením 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:

.....

podpis autora

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucímu mé práce PhDr. et PaedDr. Marku Šmídovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a věnovaný čas při vzniku této diplomové práce.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá problematikou hodnocení žáků na druhém stupni ZŠ se zaměřením na občanskou výchovu. Teoretická část práce představuje jednotlivé typy hodnocení, jejich význam, podstatu a funkci. Podstatnou částí je zmapování představ učitelů a žáků v hodnocení. Součástí práce je rovněž šetření, které komparativní metodou mapuje odlišné představy učitelů a žáků v hodnocení, jeho objektivitu, komplexnost a náročnost. Pro větší názornost výsledků šetření jsou výstupy zpracovány grafickou formou.

Klíčová slova

hodnocení, klasifikace, znalosti, objektivita

ANNOTATION

The thesis deals with the issue of evaluation of students of primary school second degree, with focus on civic education. The thesis presents particular types of evaluation, their importance, substance, and function. The essential part is mapping out the views of teachers and students regarding the evaluation. A survey that comparatively maps out different views of teachers and students regarding evaluation, its objectiveness, comprehensiveness, and exigence is also part of the thesis. Its outputs are presented graphically for better clearness of the survey results.

Key words

evaluation, classification, knowledge, objectiveness

Obsah

Úvod.....	7
1. Hodnocení	11
1.1 Školní hodnocení	11
1.2 Funkce hodnocení.....	13
1.3 Typy hodnocení	15
2. Formy zkoušení	18
2.1 Ústní zkoušení	19
2.2 Písemné zkoušení.....	21
2.3 Praktické zkoušení	23
3. Formy hodnocení.....	25
3.1 Klasifikace	25
3.2 Slovní hodnocení	28
3.3 Jiné formy hodnocení	30
4. Hodnocení v občanské výchově.....	33
5. Objektivita v oblasti školního hodnocení.....	34
6. Cíle, východiska a popis výzkumného šetření	36
6.1 Dotazník pro žáky - analýza výsledků.....	37
6.1.1 Dotazník 1	38
6.1.2 Dotazník 2	51
6.2 Dotazník pro učitele – analýza výsledků	59
6.2.1 Dotazník 3.....	59
7. Závěr.....	67
8. Seznam použité literatury.....	70
9. Seznam grafů	73
10. Seznam příloh	75
Přílohy	76

Úvod

Způsoby hodnocení na všech stupních škol je téma projednávané nejen samotnými pedagogy, ale i odborníky z oblasti školství a výchovy. S vývojem společnosti se mění také charakter školství a s ním i pohled na hodnocení žáků. Naše školství má neustálou tendenci být pokročilejší a modernější, takže snahy přizpůsobit se světovému vzdělávání doplňují i snahy o lepší hodnocení nabytých poznatků.

Každý člověk je v průběhu života nesčetněkrát hodnocen, a to především ve škole, následně v zaměstnání. Právě školní hodnocení se nejcitelněji podepisuje v dalším směřování každého člověka. Pokud je dítě ve škole hodnoceno neprofesionálním a neobjektivním způsobem, může se velmi snadno stát, že se jeho chuť k dalšímu vzdělávání rapidně sníží a postoj vůči škole, učitelům i blízkému okolí se může proměnit v krajně negativistický. Správné hodnocení a hodnotící metody dítěti ve vzdělávání pomáhají, nebo snižují studijní nedostatky, dítě motivují a poodkrývají směr, který je danému člověku blízký.

Problematika školního hodnocení představuje velmi zajímavé téma. Ve své diplomové práci bych chtěla popsat nejen tradiční a nejvíce používané způsoby hodnocení, ale také ty modernější. Pro nastínění složitosti hodnocení jsem se zaměřila na hodnocení v občanské výchově na 2. stupni ZŠ. Tento tematicky a okruhově bohatý předmět nabízí pedagogům mnoho možností k pozorování, prověřování a následnému hodnocení žáků.

Diplomová práce je nejen teoretickým popisem, ale také praktickým výzkumem, který je podložen zpracovanými a vyhodnocenými dotazníky pro pedagogy a žáky v oblasti hodnocení nejen v občanské výchově. Je rozdělena na dvě části. V první, teoretické části se budu zabývat celkovou problematikou školního hodnocení, přičemž představím jednotlivé typy hodnocení, jejich výhody a nevýhody. Druhá, praktická část je zaměřena na již zmíněný výzkum, kde pomocí dotazníkového šetření zmapuji představy učitelů a žáků v hodnocení.

Hypotézy, na které by měla diplomová práce odpovědět:

- Žáci při průběžném zkoušení upřednostňují písemný test.
- V občanské výchově žáci upřednostňují písemné zkoušení, přesto však mají více známek ze zkoušení ústního.
- V občanské výchově má většina žáků hodnocení 1 nebo 2.
- Učitelé upřednostňují při hodnocení žáků známkování.
- Učitelé upřednostňují v průběžném hodnocení vědomostí žáků písemné zkoušení.

Téma je zpracováno s využitím poznatků z praxe autorů většiny publikací. Některá díla se věnují školnímu hodnocení komplexně, jiná pouze některým částem. Komplexně se školnímu hodnocení věnují Zdeněk Kolář a Renata Šikulová v knize *Hodnocení žáků*, která představuje formy hodnocení a osvětluje otázky jejich kvality a funkčnosti. Poukazuje na problémy, které mají s hodnocením učitelé, žáci i rodiče. Podobě současného školního hodnocení se v knize *Hodnocení v současné škole* věnuje Jan Slavík, který objasňuje proces subjektivního hodnocení učitele ve vztahu k požadavkům metod školního hodnocení. Problematice školního hodnocení se dále věnují autoři: Josef Linhart a Zdeněk Helus v knize *Dítě ve škole: školní hodnocení*, Vlastimil Pařízek a Jan Solfronk v knize *Obsah vyučování, Zkoušení a hodnocení žáků*.

Dále bylo v práci čerpáno z publikací, jejichž autoři blíže zkoumali konkrétní formy hodnocení, jimiž jsou slovní hodnocení a klasifikace. Franz-Peter Schimunek v knize *Slovní hodnocení žáků* představuje tuto formu hodnocení a nabízí pedagogům náměty, jak slovní hodnocení co nejefektivněji používat. Zásadní porovnání slovního hodnocení a klasifikace zpracovali v publikaci *Klasifikace a slovní hodnocení* autoři

Eva Číhalová a Ivo Mayer. Výuce v občanské výchovy se v knize *Didaktika občanské nauky a základů společenských věd* věnuje Danuše Hořejšová.

Některé publikace věnující se hodnocení a klasifikaci byly staršího data, přesto byly mnohé poznatky z těchto publikací pro práci přínosné. Například Vladimír Hrabal se v knize *Analýza klasifikačních výsledků a její využití* věnuje klasifikaci v jednotlivých předmětech a její nejednotnosti. Pedagogické činnosti vyučujících, jejich metodám a dovednostem se věnují Chris Kyriacou v publikaci *Klíčové dovednosti učitele*.

Z metodologického hlediska vychází práce z analýzy děl autorů, kteří se věnují formám hodnocení na základní škole a ve výuce občanské výchovy. Diplomová práce se skládá ze šesti částí. První část s názvem *Hodnocení* porovnává komparativní metodou názory autorů v oblasti forem hodnocení, seznamuje s obecným pojmem hodnocení a úžeji definuje pojem školního hodnocení. Jsou zde podrobněji představeny funkce a typy hodnocení, které ve výuce používají a vzájemně se doplňují.

Druhá část s názvem *Formy zkoušení* deskriptivní metodou představuje jednotlivé formy zkoušení, které jsou pedagogy používány ke zjišťování dovedností a vědomostí žáků. Komparativní metodou jsou porovnány výhody a nevýhody uvedených forem a jejich vliv na žáky a proces vyučování.

Ve třetí části práce *Formy hodnocení* se autorka zaměřuje na tradiční formy hodnocení žáků na základní škole, jimiž jsou klasifikace a slovní hodnocení a alternativní formy hodnocení, které nejsou běžně na školách používány. Na základě prostudované literatury je provedena analýza jednotlivých forem hodnocení, jejich výhody a nevýhody z hlediska vyučujících i žáků.

Čtvrtá část se věnuje hodnocení v občanské výuce. Autorka komparativní metodou porovnává poznatky z předchozích částí práce a uvádí, které typy a formy hodnocení žáků jsou v občanské výuce pedagogy používány a jaké další alternativy hodnocení je možné použít.

Pátá část s názvem *Objektivita v oblasti školního hodnocení* se věnuje problému subjektivních postojů pedagogů v hodnocení žáků. Pedagog má velký vliv na průběh vyučování, atmosféru ve třídě, učební činnost i výkony žáků. Autorka se tedy zamýšlí nad otázkou, zda je vůbec možné v hodnocení zaznamenat pouze objektivní informace o učební činnosti žáka.

Šestá část práce je praktickým výzkumem, v němž je mezi žáky a učiteli základních škol provedeno dotazníkové šetření, jež zjišťuje názory na výhody a nevýhody jednotlivých forem zkoušení a hodnocení. Komparativní metodou mapuje odlišné představy učitelů a žáků v hodnocení. Šetření je rozděleno na tři části. První část dotazníkového šetření pro žáky mapuje názory žáků na problematiku forem zkoušení a hodnocení ve vyučování. Druhá část dotazníkového šetření pro žáky je zaměřena na hodnocení v občanské výuce. V obou částech žáci uvádějí, jaké hodnocení je v hodinách používáno, jaké výhody a nevýhody v něm spatřují a které formy zkoušení a hodnocení by sami upřednostňovali. Třetí část je věnována dotazníkovému šetření mezi pedagogy, kteří uvádějí, jaké formy hodnocení ve vyučování používají a zda se shodují s představami, které o hodnocení mají. Odpovědi žáků i pedagogů jsou znázorněny grafickým způsobem. Názory všech respondentů jsou tak snadno zhodnotitelné. Odpovědi dotazníkových šetření jsou v závěru práce porovnány a výsledkem se stávají shodné i rozdílné představy žáků a učitelů v oblasti školního hodnocení, které mají za úkol potvrdit či vyvrátit hypotézy kladené na začátku výzkumného šetření.

1. Hodnocení

Veškeré lidské činnosti i aktivity směřují k dosažení vytyčeného cíle. Vše, co děláme, děláme většinou pro záměrné dosažení žádoucího výsledku. Jak naše snažení dopadlo, porovnáme v závěru s našimi představami. Jan Slavík popisuje proces hodnocení, jako rozlišování „horšího“ od „lepšího“ takto: *“Obecně vzato hodnocení je porovnávání “něčeho” s “něčím”, při kterém rozlišujeme “lepší” od “horšího” a vybíráme “lepší”, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení “horšího”.*¹ Snad nejdůležitější částí celého konání je přesné naplánování činnosti, jak co nejeфективněji využít zvolené prostředky k dosažení cíle.

I když se může zdát definice hodnocení poněkud složitější, její použití provádí každý člověk velmi snadno téměř denně. Často si ani neuvědomuje, že pronáší hodnotící soudy o věcech okolo sebe. Díky hodnocení se nám věci líbí i nelíbí, s něčím nebo někým souhlasíme a naopak, a díky těmto soudům se rozhodujeme, ať se jedná o zdánlivé maličkosti, nebo závažnější postoje.²

1.1 Školní hodnocení

Základ hodnotícího postupu je využit také ve školním hodnocení, které ukazuje, jak je žák ve své učební činnosti úspěšný nebo neúspěšný. Pod pojmem školní hodnocení se však neskrývá pouze stupnice známek od 1 do 5, nebo široká škála poznámek v žákovských knížkách. Hodnocení je základní prostředek učitele, který prostupuje permanentně celým vyučováním. Je to prostředek, který dává učiteli možnost ovlivnit a usměrnit učební proces žáků. Používáno je velmi cíleně i v situacích, kdy si žáci ani neuvědomují, že učitel jejich činnost registruje a hodnotí. Hodnocení žákům poskytuje formu zpětné vazby, kdy učitel poukazuje na úspěchy i

¹ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha 1999, s. 15.

² KOLÁŘ, Zdeněk. ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha 2005, s. 12.

neúspěchy v jejich učební činnosti.³ Protože je veškeré školní učivo předem časově naplánované, je také školní hodnocení činností systematickou. “ *Systematičnost školního hodnocení je dána tím, že při vyučování učitel pracuje s tzv. vzdělávacími standardy, které jsou formulovány ve vzdělávacím programu školy i v jiných dokumentech (např. v Rámcovém programu pro základní vzdělávání). Vzdělávací standardy můžeme chápat jako kritéria, která se používají pro hodnocení. Školní hodnocení tedy poskytuje informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky.* ”⁴

Školní hodnocení je velmi významný faktor ovlivňující celé vzdělávání i vzájemný vztah mezi učitelem a žákem. Hodnocení tento vztah utváří a je jím následně zpětně ovlivňováno. Každý pedagog by se měl snažit nepodléhat jakýmkoli předsudkům o žákovi. Naopak, při hodnocení výkonu by měl být optimistický a pozitivně jej motivovat k lepším výsledkům.⁵ Pokud se to učiteli podaří, je vztah mezi ním a žákem na dobré cestě ke spokojenosti obou. Velmi důležitý vztah, který doplňuje vztah mezi učitelem a žákem, je mnohdy komplikovaný vztah učitel- rodič. Pokud nenastanou problémy mezi učitelem a žákem, nebývají komplikace ani ve vztahu s rodiči. Ti přichází do škol často rozezleni, že musí řešit něco “za učitele”. Dobrý pedagog dokáže problémy řešit v klidu a s nadhledem. Pokud dokáže rodiče přesvědčit o kvalitě a objektivitě hodnocení žáka, o tom že jim chce v dané situaci pomoci, pak se dá říci, že vztah učitel – rodič se vytváří pozitivním směrem a pokud v průběhu učení žáka nastanou další potíže, bude možné je společnými silami vyřešit mnohem rychleji a efektivněji.⁶

³ Pro představu, jak lze žáky při vyučování hodnotit, citují Z. Kolář a R. Šikulová základní metody používané v praxi takto: “ *Podle J. Skalkové (1971, s. 95) můžeme hodnocení chápat jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrozličnější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj.* ” KOLÁŘ, Zdeněk. ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha 2005, s. 16.

⁴ Tamtéž s. 17.

⁵ LINHART, Josef. *O pozorování a hodnocení žáků*. Praha 1962, s. 6.

⁶ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha 2008, s. 85.

1.2 Funkce hodnocení

V předchozí kapitole jsem představila téma „hodnocení“ a „školní hodnocení“ z obecnějšího hlediska. Nelze však výkon a výsledky žáků ve vyučování hodnotit nepromyšleně. Každý pedagog si předem stanovuje, jaký bude mít hodnocení smysl a funkci, protože nepřináší informace pouze jemu samému, ale především žákům.

Základní popis žákovy snahy podává funkce informační. Tato funkce hodnocení poskytuje základní informace o úspěšné i neúspěšné učební činnosti žáka nejen jemu samému, ale také rodičům, učitelům a dalším školám a institucím, které žák později navštěvuje. Jedná se tedy o formu zpětné vazby nejen žákům, ale i učitelům.

K bližšímu prozkoumání učební činnosti žáka napomáhá diagnostická funkce hodnocení. Diagnostika pomůže učiteli k odlišení slabých a silných stránek žáka a umožňuje mu volit nejvhodnější způsob práce s ním. S určitou pravděpodobností lze také předpokládat další vzdělávací směřování žáka.⁷

Aby nebyla učební činnost spatřována pouze v teoretickém vzdělávání, je při hodnocení využita funkce didaktická, protože hodnocení bývá jedním z hlavních prostředků, který vede k upevňování a zpřesňování dovedností a vědomostí, které jsou pak následně hojně využívány v praktickém životě každého z nás.

Následující dvě funkce hodnocení jsou neméně důležité, avšak mnohdy využívané v menší míře. Jedná se o funkci výchovnou a funkci motivační. Nezbytný je učitelův přístup, který v žácích zanechává kladné nebo záporné stopy. Výchovná funkce je spatřována v ovlivňování osobnosti žáka dobrým, bohužel však také špatným způsobem.⁸ Hodnocení napomáhá žákovi utvářet a ovlivňovat hodnotovou orientaci a následně i vztah k sobě samému. S výchovnou funkcí hodnocení proto úzce souvisí funkce sebehodnotící, která žákovi napomáhá v utváření představ o sobě.

⁷ VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha 2007, s. 244.

⁸ SOLFRONK, Jan. *Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha 1996, s. 26.

Žák nachází své kladné a záporné stránky.⁹

Motivační funkce je mnohdy považována za jednu z nejdůležitějších funkcí školního hodnocení. Kladné hodnocení může ve velké míře zvýšit motivaci žáka v učebních činnostech a vzdělávání vůbec. Naopak demotivaci v zájmu o učení může způsobit nevhodný přístup k žákovi a jeho nevhodné ohodnocení. Mnoho žáků se snaží o co nejlepší studijní výsledky právě kvůli kladnému ohodnocení, pochvale a s tím spojeným sebeuspokojením i uznáním mezi spolužáky.¹⁰ Mnohokrát jsem se setkala s žáky, ve kterých zvědavost a zájem o učení uhasínaly právě kvůli nepřiměřenému hodnocení. Potřeby splnění úkolu či očekávání, být pochválen apod. velmi ovlivňují žákovo chování, jednání a celkový výkon ve vzdělávání.

O motivaci v hodnocení hovoří Z. Kolář a R. Šikulová takto: “ *Hodnocení může žáka významně povzbudit, může být pro žáka významnou pobídkou (jako odměna za příznivý výkon), ale stejně tak, v rukou netaktního učitele, může stejného žáka výrazně “otrávit”, znechutit mu práci v některém předmětu nebo u konkrétního učitele, v horším případě jakoukoliv práci ve škole.*¹¹ Kladné hodnocení může mít větší motivační účinek u žáků s horšími výsledky, kdy kladné hodnocení i za malý pokrok může mít významný motivační účinek k ještě lepším výsledkům. Motivace se ale také někdy stává nevhodným prostředkem k udržení kázně nebo potrestáním za nesprávný či nedostatečný výkon žáků.¹²

Výše uvedená citace z knihy *Hodnocení žáků* podle mého názoru vystihuje situaci mnohých žáků nejen na základních školách. Každý žák je jiný a vyniká v různých věcech. Tak je tomu i ve škole. Někdo si výklad velmi dobře pamatuje a učení mu jde rychle, jiné děti se musí pravidelně připravovat z hodiny na hodinu a učení opakovat, aby požadované nároky splnily. V případě, kdy je žák na některý

⁹ SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Hodnocení žáka-psychologický pohled: tematický sešit, občanská výchova*. Ostrava 1995, s. 7.

¹⁰ Tamtéž.

¹¹ KOLÁŘ, Zdeněk. ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha 2005, s. 45.

¹² Tamtéž.

předmět méně nadaný, je důležité, aby bylo hodnocení správně prováděno a plnilo tak nezbytnou motivační funkci, protože děti, které musí doma trávit více času nad učením než ve volné zábavě, mnohem rychleji ztrácí k dalšímu vzdělávání chuť. Zde je na místě motivace nejen ze strany učitele, ale také rodičů. Snad všichni rodiče si přejí, aby jejich dítě školu úspěšně a s dobrými výsledky ukončilo a mohlo se tak dobře uplatnit v zaměstnání nebo dalším vzdělávání. Aby to tak mohlo být, je nutné si uvědomit, že za uplynutí celé povinné školní docházky musí dítě zvládat nejen ty předměty, v kterých je úspěšné, ale i ty, které mu činí obtíže. Přílišná kritika a špatné hodnocení tak mohou ovlivnit následnou kariéru.¹³

1.3 Typy hodnocení

Podle situace, ve které hodnocení probíhá, má učitel možnost zvolit mezi několika typy hodnocení to nejvhodnější. Každé hodnocení je voleno promyšleně, ve vztahu k cíli výuky a konkrétnímu žákovi.¹⁴ Odborná literatura uvádí různé typy hodnocení podle toho, jaká hlediska jsou popisována.

Vybrala jsem tedy výčet typů hodnocení, na kterém se shoduje většina autorů odborné literatury. Prvním krokem je rozlišení zdroje hodnocení, tedy kdo je hodnoceným subjektem. Pokud je jím objekt sám, hovoříme o autonomním (vnitřním) hodnocení. Naopak, v případě, že se zdrojem hodnocení stává objekt jiný, jedná se o hodnocení heteronomní (vnější). Dále je hodnocení rozlišováno podle toho, jakou vztahovou normu učitel při hodnocení používá. Porovnávání výkonů jednoho žáka s výkony ostatních žáků ve třídě poskytuje hodnocení sociálně normované. Tento typ hodnocení je možné použít v případě, že úlohy, které musí žáci plnit, jsou zadáním shodné a žáci je vypracovávají v jednom časovém okamžiku. Pokud je hodnocení zaměřeno na jednoho žáka a jeho učební činnost, je použito

¹³ SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Hodnocení žáka-psychologický pohled: tematický sešit, občanská výchova*. Ostrava 1995, s. 7-8.

¹⁴ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha 1999, s. 33.

hodnocení individuálně normované, které porovnává konkrétní výkon tohoto žáka s jeho výkony předchozími. Jsou zaznamenány i drobné úspěchy, kterých žák během učebního procesu dosáhne. Oproti předchozímu typu hodnocení, kdy se žáci dostávají do “závodu” o dobré umístění v žebříčku třídního hodnocení, má zde i slabší žák možnost zažít úspěch.¹⁵

Jak je již zřejmé, nelze v hodnotícím procesu trvale využívat pouze jednu z uvedených variant hodnocení. Sociální i individuální norma se mohou prolínat. V každé z uvedených variant hodnocení lze nalézt nežádoucí prvky, které by se učitel měl snažit co nejvíce snížit. U sociálně normovaného hodnocení by se měl učitel vyvarovat nepřiměřené podpory soutěživosti na úkor kolektivního nebo týmového řešení, u individuálně normovaného hodnocení by měl zachovat přiměřený vztah individuality k všeobecné úrovni požadavků. Odborná literatura kromě předchozích dvou hodnocení uvádí i typy další. Stejně tak se vzájemně kombinují. Formativní hodnocení napomáhá dalšímu efektivnímu učení, bývá obvykle zaměřeno na odhalování chyb a obtíží v žákově práci. Slouží jako zpětná vazba a nabízí informace a rady, jak zlepšit následné výkony.¹⁶ Také jako finální bývá označováno sumativní hodnocení, které zkoumá dosažené znalosti žáků během určitého časového období. Příkladem mohou být známky na vysvědčení, jež jsou finálními výsledky za uplynulý školní rok. Pokud jsou výsledky hodnocení porovnávány navzájem, tedy kdy jde o hodnocení jednoho žáka ve vztahu k hodnocení ostatních žáků, hovoříme o normativním hodnocení.¹⁷

Plnění konkrétních úkolů zkoumá kritériální hodnocení, které porovnává výsledky žáků s předem stanovenými požadavky (kritérii), toto hodnocení je doplňováno hodnocením diagnostickým, jehož účelem je odhalovat problémy a potíže při učení a práci žáků. Každý učitel při vyučování průběžně sleduje práci všech žáků ve třídě. Pokud následně práci hodnotí, jedná se o neformální hodnocení. Ve

¹⁵ KOLÁŘ, Zdeněk. ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha 2005, s. 31-32.

¹⁶ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha 2008, s. 123.

¹⁷ Tamtéž.

formální hodnocení se změní, když jsou žáci na zkoušení předem upozorněni. Učitel tak poskytuje čas připravit se dopředu. Učební činnost žáků je průběžným hodnocením sledována celý školní rok a je tak tvořen základ pro sumativní hodnocení. Výsledné zhodnocení žákovy snahy nejen na konci roku, ale také v závěru určitého vzdělávacího programu je uváděno závěrečným hodnocením. Rozdělujeme ještě dva druhy hodnocení podle toho, kým je prováděno. Pokud hodnocení provádí samotní učitelé, hovoříme o vnitřním (interním) hodnocení. Pokud je navrhováno osobami mimo prostředí školy, jedná se o vnější (externí) hodnocení.¹⁸

Kromě běžných typů hodnocení vzrůstá zájem o jiné, alternativní možnosti zjišťování znalostí a dovedností ve vyučování. I když tradiční metody v hodnocení stále převládají a převládat budou, možností jejich doplnění a zlepšení pohledu na žákovy výkony se nabízí několik.¹⁹ Vývoj alternativních metod zjišťování znalostí a jejich následné hodnocení stoupá, stejně tak jako jejich obliba mezi učiteli i žáky. Pro představu jsem vybrala tři příklady typů alternativního hodnocení, které patří mezi nejvyužívanější. Alternativní typ hodnocení, který se soustřeďuje na zjišťování dovedností důležitých v praktickém životě člověka, se nazývá autentické hodnocení. Žáci si osvojují dovednosti v situacích, které se blíží situacím v reálném životě. Může se jednat o projekty uměleckého či experimentálního směru, výrobky, ale také i mluvené projevy. S tímto hodnocením souvisí i další typ, pro který je autentické hodnocení základem. Žáci si po celý školní rok shromažďují svá díla, výrobky, produkty, projekty a jiné práce v tzv. žákovském portfoliu. Jedná se tedy o portfoliové hodnocení, které utváří obraz celé žákovy práce a snahy. Jako příklad třetího typu alternativního hodnocení jsem zvolila autonomní hodnocení, při kterém žák hodnotí svou práci a navrhuje způsoby k jejímu zlepšení. K hodnocení slouží i

¹⁸ KOLÁŘ, Zdeněk. ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha 2005, s. 33.

¹⁹ *Hodnocení při otevřeném vyučování* [online]. [cit. 2013-3-11]. Dostupné z: <<http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/>>

jednotlivé prvky žákovského portfolia. Tímto způsobem se žáci učí sebehodnocení, hodnocení svých vrstevníků i výuky.²⁰

2. Formy zkoušení

Hodnocení je ve vzdělávacím procesu velmi důležité. Bez hodnocení by vyučování ztrácelo svou podstatnou stránku. Velmi důležité je stanovení cílů, ke kterým chceme dojít a těm uzpůsobit také formu hodnocení. Jelikož se během vyučování mění úroveň obtížnosti cílů a úkolů, musí být hodnocení adekvátně přizpůsobeno těmto požadavkům. Zkoušení znalostí a dovedností žáků je především zpětnou vazbou pro učitele. Odhalí, jak dobře žáci probírané látce porozuměli a jak probíhá jejich učební činnost. Zkoušení a následné hodnocení vedou k hledání cest, které by napomohly efektivnější výuce. I když je forem zkoušení několik, jsou zde zásadní kroky, které by měly být ze strany učitelů dodržovány.²¹

Každý žák by měl být nejen na začátku školního roku, ale i v jeho průběhu obeznámen s výstupy a úkoly, které se od něho očekávají. Měl by dopředu vědět, z jakého rozsahu probrané látky se má připravit. Zkoušení přeci neslouží k tomu, aby učitel žáka přistihl, že neumí nebo není připraven. Mělo by být pojímáno jako informace o úspěšné či neúspěšné učební činnosti, jak žáci látku zvládají a pamatují si ji. Průběžné zkoušení a hodnocení prohlubuje paměť, vědomosti i dovednosti. Toto tvrzení by se leckomu mohlo zdát poněkud zidealizované. Bohužel, pokud žák nemá o učení ani pramalý zájem, může se zkoušení a hodnocení stát „donucovacím“ prostředkem k tomu, aby získal alespoň základní vědomosti.²²

Ať se jedná o první nebo druhou variantu, považují informovanost žáka o zkoušení za klíčovou. Jedná se o možnost přípravy nejen teoretické, ale i psychické.

²⁰ KOLÁŘ, Zdeněk. ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha 2005, s. 33-34.

²¹ HOMEROVÁ, Marie. *Hodnocení jako součást demokratické výuky*. Učitelské noviny 2005, č. 32. roč. 108. s. 18.

²² Tamtéž.

Řada žáků považuje náhodné a neohlášené zkoušení za zákeřnost ze strany učitele. Není se proto čemu divit, že takový učitel není žáky přijímán.

Hodnocení by mělo probíhat během celé výuky, kdy učitel eviduje údaje nejen o výsledcích testů a zkoušení, ale také o osobním a pracovním nasazení každého žáka. Zároveň by žáci měli znát výsledky svého snažení, jehož hodnocení by učitel v žádném případě neměl „utajovat“. Pokud žáci vědí, jak si v učební činnosti počínají, mají možnost své výkony zlepšit. Tyto kroky ve zkoušení a hodnocení považuji za stěžejní, pokud se učitel snaží nejen o dobré znalosti a výsledky svých žáků, ale také o oboustranně fungující vztah.²³ Pro představení forem hodnocení rozlišujeme tři základní typy. Těmi jsou ústní zkoušení, písemné zkoušení a praktické zkoušení. Každé z nich má samozřejmě řadu výhod i nevýhod. Společně prověřují výsledky kvantitativní (kolik dovedností a vědomostí si žák osvojil) i kvalitativní (jakou má žák úroveň paměti, myšlení a způsobu učení).²⁴

2.1 Ústní zkoušení

Učitel ústní formou zkoušení pozná, jakým způsobem si žák poznatky osvojuje, zda se jedná o pouhé mechanické učení nazpaměť nebo si informace postupně navazuje do logických celků. Podstatou ústního zkoušení je kladení otázek učitelem, díky nimž zjistí, jak žák zkoušené látce rozumí a dokáže získané vědomosti navázat na předešlé. Otázky by měly být krátké, jednoznačné a adekvátní k věku dítěte. Prostřednictvím odpovědi dostává žák možnost vyjádřit svůj postoj či názor. Je to prostor pro žakovu iniciativu i tvořivost a nemělo by být zvykem, aby se odpovědi staly pouhým reprodukováním a výčtem naučeného.²⁵

Klady ústního zkoušení spatřujeme v rozvíjení ústního projevu žáka, myšlenkových a rozumových dovedností. Nevýhody má toto zkoušení však také.

²³ Tamtéž.

²⁴ SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Hodnocení žáka-psychologický pohled: tematický sešit, občanská výchova*. Ostrava 1995, s. 9.

²⁵ Tamtéž.

Ústní zkoušení je časově značně náročné. Znamená to, že lze vyzkoušet jen malé množství žáků během jedné vyučovací hodiny. Pro mnohé žáky má nevýhodu přímého kontaktu s učitelem. Překážkou bývají verbální schopnosti a tréma. Při rozhovoru s učitelem často znervózní, dělají chyby a výsledný výkon bývá nižší. Další obtížná situace může nastat ve chvíli, kdy je učitel například podrážděný nebo ironický. Komunikace s takovým učitelem bývá pro žáky velmi nepříjemná. J. A. Novák uvádí, že stresová situace může dle psychologických výzkumů způsobit: „*dočasné potlačení schopnosti abstraktního myšlení nebo k narušení (blokování) pamětní funkce psychiky.*“²⁶ S uvedeným problémem se často setkávají také žáci, kteří jsou introvertní nebo žáci s nižším sebehodnocením. Dále se potýkají s potížemi vyjadřovat se u tabule před ostatními spolužáky. Zde je možné riziko, že se spolužáci začnou smát nebo nevhodně gestikulovat, pokud zkoušený neodpovídá správně.²⁷ Zkoušení se tak velmi lehce může stát traumatizující záležitostí. Výhodou ústního zkoušení je, že učitel může žáka upozornit na případnou chybu, jejímž opravením se prokáže, že žák učivu rozumí a šlo pouze o jednorázový omyl.²⁸ Vladimír Wagner napsal článek, v němž polemizuje s úvahou Borise Cveka, který je pro zrušení ústního zkoušení ve fyzice a chemii na středních školách. Wagner se zamýšlí nad otázkou ústního zkoušení obecně, bez zaměření na konkrétní vyučovací předmět a uvádí, že velkou výhodou ústního zkoušení je výše uvedená pomoc žákovi, kdy jsou případné chyby opraveny a vysvětleny. Dále Wagner uvádí: „*Tím se vlastně zase učí a spolu s ním celá třída. A vyučování je hlavním úkolem pedagoga. Je sice pravda, že při písemném zkoušení se najednou zkouší celá třída a může to vypadat efektivněji. Ovšem při správně vedeném ústním zkoušení se celá třída učí a opakuje si.*“²⁹ Nelze ovšem tvrdit, že ústní zkoušení je jednoznačně nejideálnější formou ověřování

²⁶ NOVÁK, Jan A. Dítě ve škole: školní hodnocení: Příručka pro rodiče žáků základní školy. Praha 1990. s. 4.

²⁷ HOLT, John. *Proč děti neprospívají*. Praha 199, s. 43-43.

²⁸ WAGNER, Vladimír. *Polemika: Je vhodnější ústní forma zkoušení nebo písemné testy?*. Britské listy. 2004-18-11 [online]. [cit. 2013-4-3]. Dostupné z: <<http://blisty.cz/art/20680.html>>

²⁹ Tamtéž.

získaných vědomostí. Má svá pro i proti a to nejen z hlediska vyučujících, ale i žáků. Písemné zkoušení má ve vzdělávání také podstatný význam.

2.2 Písemné zkoušení

Některé činnosti, které jsou běžnou součástí výuky a vyžadují ohodnocení, mohou být hodnoceny přímo při práci v hodině nebo jsou předem připraveny v podobě písemných testů.³⁰ Ty žákům pomáhají v systematickém osvojování nových vědomostí. Do písemného zkoušení lze zařadit různé druhy testů, jimiž jsou diktáty, slohové práce, řešení úloh, vědomostní desetiminutové testy, domácí úkoly aj. Tyto zmíněné písemné práce bývají ne příliš dlouhého rozsahu. Jejich použitím učitel zjišťuje, do jaké míry žáci zvládli výukové cíle daného předmětu. Obsahově rozsáhlejšími písemnými testy, které sledují prospěch a znalosti u širší skupiny žáků téhož ročníku, jsou standardizované testy.³¹ T. D. Erwin o těchto testech uvádí: „*Standardizovaný test je soubor otázek nebo jiných kritérií pro posouzení znalostí, dovedností a jiných charakteristik studentů.*“³² Ostatní výše uvedené možnosti písemného zkoušení lze tedy označit jako nestandardizované, protože je učitelé připravují samostatně, pouze pro potřebné hodnocení znalostí z konkrétních vyučovacích hodin. Krátké písemné zkoušení bývá u učitelů často oblíbené, protože mohou v relativně krátkém čase zmapovat požadované vědomosti u všech žáků ve třídě najednou. Pro žáky představují do jisté míry přijatelnější způsob zkoušení než vypracování dlouhých obtížnějších testů. Jedna špatná známka krátkého testu se snadněji opraví, než když se nepovede test souhrnný.

Stejně jako ústní zkoušení má i písemná testování vědomostí své klady i zápory, které sledují vyučující i žáci. Písemné zkoušení bývá většinou objektivnější

³⁰ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha 2008, s. 128.

³¹ Standardizovanými testy označujeme písemné práce, které jsou komplexnější, zaměřené na opakovaná měření za delší časové období. Bývají připravované profesionálně, specializovanými institucemi. Součástí testů jsou náležitosti v podobě manuálu pro učitele, který napomáhá správnému použití testů a testová norma, která je po dokončení testů použita k vyhodnocení.

³² ERWIN, Dary T. *Assessing Student Learning and Development*. San Francisco 1991, s. 52.

oproti zkoušení ústnímu. Nabízí stejné podmínky pro všechny žáky. Ti mají na vypracování testu stejný čas, formulace otázek v testu se jednotlivě nemění a učitel do průběhu testu spíše nezasahuje. Značnou výhodou pro mnohé žáky je psaní testu ve školní lavici. Jak jsem již uvedla u zkoušení ústního, pro některé žáky je zkoušení před tabulí a zraky spolužáků velmi nepříjemným zážitkem. Písemný test píše každý sám za sebe ve stanoveném čase, není zde proto prostor pro posměch druhým. Z pohledu budoucí učitelky spatřuji pozitivum v možnosti průběžné kontroly všech žáků. Není nutné zadávat náhradní samostatnou práci, kdy vzniká ve třídě prostor pro rozruch. Jako značnou výhodu také považuji možnost rozvržení otázek při vyplňování testu. Někteří žáci vyplňují zadané otázky tak, jak jsou za sebou, jiní si zadání nejprve přečtou a postupují od nejjednodušších otázek, které mohou zodpovědět hned, ke složitějším, na které potřebují více času.³³

Negativa písemného zkoušení spatřuji v několika zásadních bodech. Tento typ zkoušení nenapomáhá k rozvíjení řečového projevu žáků. Na druhou stranu může být velmi obtížný pro žáky, kteří mají problémy s technikou psaní či s celkovým písemným vyjadřováním. Tyto potíže mohou být způsobeny specifickou poruchou učení, například dyslexií nebo dysgrafií.³⁴ Často jsem se však osobně setkala s žáky, u nichž byl hlavní problém v dovednosti číst a psát. Kde kdo by si mohl říci, že se s tímto problémem potýkají spíše žáci nižších ročníků, ale opak je pravdou. Na druhém stupni základních škol jsou i žáci, kteří špatně čtou i píší. Slovo kniha jim mnoho neříká. Slovní zásoba je tím pádem omezená a písmo nečitelné. Někteří učitelé při hodnocení zohledňují pouze výše zmíněné specifické poruchy učení, kdy se žákům snaží vyjít vstříc, avšak ostatní „nečitelné“ práce hodnotí bez rozmyslu špatnou známkou. Pokud jsou otázky zodpovězeny správně, ale forma písma není vyhovující, těžko se žák se špatným hodnocením vyrovnává.

³³ SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Hodnocení žáka-psychologický pohled: tematický sešit, občanský výchova*. Ostrava 1995, s. 10-11.

³⁴ NOVÁK, Jan A. *Dítě ve škole: školní hodnocení: Příručka pro rodiče žáků základní školy*. Praha 1990. s. 7.

Stejně jako Vladimír Wagner, jehož postoj k ústnímu a písemnému zkoušení jsem citovala v předchozí kapitole, považuji za negativum jakousi šablonovitost řešení v písemných testech. Jak Wagner uvádí: „*Není v nich místo pro „geniální“ nová řešení. Nakonec mohou být třeba i špatná, ale diskuze kolem nich může studenty naučit daleko nejvíce.*“³⁵ Při plnění písemného testu jde mnohdy pouze o zodpovězení konkrétních otázek. Není v něm příliš velký prostor pro uplatnění vlastní iniciativy a nápaditosti žáka, pokud ji přímo nenavozuje zadaný úkol a nelze tedy dobře rozpoznat jeho vztah k danému učivu (jak snadno nebo obtížně si učivo zapamatoval, jak dobře mu rozumí).³⁶

2.3 Praktické zkoušení

Při praktickém zkoušení hodnotí učitel zvládnutí dané činnosti, užití metod společně s teoretickými poznatky a dodržování postupů. Tato forma zkoušení bývá ve vyučování používána při zkoušení tvořivých i pohybových dovedností, pokusných prací, referátů. Stejně jako předešlé formy zkoušení, tak i tato může být učitelem používána jako individuální i skupinová.³⁷ V běžném vyučování mají převahu výchovné a praktické činnosti v předmětech výtvarné výchovy, pracovních činností či informatiky. Forma praktického zkoušení je využitelná i ve výuce občanské výchovy, například k modelaci konkrétních situací v běžném občanském životě. Při klasifikaci se vychází z učebních osnov předmětů a standardu základního vzdělávání. Kromě předchozích kritérií hodnotí učitel také samostatnost, aktivitu a tvořivost žáků. Pokud pracuje žák samostatně, pracovní činnost i její výsledek se lépe a snadněji ohodnotí, než při práci skupinové. Zde musí dbát učitel na spravedlivé ohodnocení iniciativy

³⁵ WAGNER, Vladimír. *Polemika: Je vhodnější ústní forma zkoušení nebo písemné testy?*. Britské listy. 2004-18-11 [online]. [cit. 2013-4-3]. Dostupné z: <<http://blisty.cz/art/20680.html>>

³⁶ SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Hodnocení žáka-psychologický pohled: tematický sešit, občanský výchova*. Ostrava 1995, s. 11.

³⁷ Tamtéž.

každého žáka. Poměrně často totiž dochází k situacím, že se „nejslabší“ žák pracovní skupiny pouze tzv. sveze s ostatními.³⁸

Z hlediska posuzování výkonů lze v praktickém vyučování použít několik možností typů hodnocení. Je možné uplatnit kritériální hodnocení, kterým učitel zjistí, zda byl zadaný úkol splněn nebo jak se práce požadovanému výsledku přibližuje. Individuálně je možné využít normativní hodnocení, které dokládá výsledky práce každého žáka, ať pracuje ve skupině nebo sám.³⁹ Velmi často bývá učiteli hodnocen také průběh činnosti, zda měl žák při práci potíže či nikoli a samozřejmě poslední fází je hodnocení celkového výsledku. Praktické zkoušení je poměrně oblíbené, samozřejmě záleží na konkrétním předmětu, v němž je uplatňováno. Nicméně vytváří prostor pro zapojení a vyjádření každého z žáků, ale také umožňuje formování vztahu žáka k pedagogovi.

³⁸ PATÁKOVÁ, Jaroslava. *Klasifikační řád* [online]. [cit. 2013-3-1]. Dostupné z: http://www.zssanatoriumedelzh.cz/klasifikacni_rad.htm

³⁹ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha 2008, s. 123.

3. Formy hodnocení

Ke způsobu a vytyčeným cílům výuky je potřeba zvolit i odpovídající, přiměřené formy hodnocení, které ve vyučování stanovuje učitel. O způsobu hodnocení na škole rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.⁴⁰

3.1 Klasifikace

Známkování je u nás nejobvyklejším způsobem hodnocení s dlouholetou tradicí. Jde o třídění, které je prováděno podle předem stanovených pevných kritérií. Ta zařazují žáky do jednotlivých stupňů. Vymezují se tři stupně pro zařazení žáka dle jeho chování a pět stupňů pro zařazení dle jeho prospěchu. Známkování je i nadále jednou z “nejjednodušších” forem hodnocení. Tomáš Pavlas se zamýšlí nad skutečnou váhou klasifikace v cestě za vzděláním a hodnotí ji slovy: *„V současné době je patrný důraz kladený na přesun od vědomostí ke schopnostem. Otázkou ale zůstává, zda za tím nepokulhává naše klasifikace. Zda hodnotíme děti z pohledu toho, jak a co je učíme, anebo se v hodnocení nevracíme k tradičním formám, které vůbec nezlehčují. Jestli vlastně klasifikace není jen soubor písemek a zkoušení, popřípadě projektů, který musí dítě absolvovat a poté získá známku.“*⁴¹

Někteří odborníci tvrdí, že známkování, zvláště na prvním i druhém stupni základní školy, je spíše neprospěšné. Hodnocení dětí nemusí být striktně vázáno známkami. Znamky kladně motivují jen velmi malý počet dětí ve třídě, zbytek dětí je díky nim často ve stresu. Za hlavní rizika známek by se dalo považovat několik níže uvedených příkladů, které Hana Andrášová komentuje slovy: “Znamky vyjadřují

⁴⁰ Školský zákon č.561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. ČÁST TŘETÍ. Hlava II. §51. Dostupné z:<
http://aplikace.msmt.cz/htm/zakonvlada28_8.htm>

⁴¹ PAVLAS, Tomáš. Hodnocení žáků: Současná problematika hodnocení – klasifikace. RVP [online] 2008-2-29. [cit. 2013-3-4]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2065/klasifikace-dnes-.html/>>

velice chudě jen jeden dílčí aspekt procesu vzdělávání. Znamky by měly sice vyjadřovat pouze úroveň zvládnutí jednotné normy, jsou však zatíženy různými chybami – do hodnocení výkonu se promítá chování žáka (jeho píle, soustředěnost, zlobení), složení třídy, osobní vztahy, ohled na výkony v jiných předmětech...což jejich výpovědní hodnotu značně snižuje.⁴² Znamky mají tendenci žáky „nálepkovat“. Ti pak s velkými obtížemi svůj prospěch zlepšují. Proces učení se stává pouze prostředkem k získání dobré známky a v případě neúspěchu se ztrácí motivace k dalšímu vzdělávání.⁴³

Pro žáky je proces zkoušení a následného známkování stresovou situací, protože probíhá většinou před celou třídou. Zvláště u slabších žáků může vyvolat strach, úzkost a následný dlouhodobý stres až neurózu. Mnoho dětí, nejen hůře prospívajících, i „jedničkářů“ se snaží takovým stresovým situacím vyhnout. Jde o projevy zprvu nenápadné. Patří sem „biflování“ látky bez jejího pochopení a drobné podvody, například opisování. K závažnějším projevům můžeme zařadit záškoláctví, únik do nemoci, pasivní až opovrhující postoj žáka k učivu a škole. Pokud jsou žáci opakovaně nuceni přemýšlet nad tím, jak se vyhnout zkoušení, testům a všem stresovým situacím, je jejich schopnost učení nižší a obtížná.⁴⁴

Děti často mívají strach z veřejného ponížení, kdy se jim ostatní žáci nahlas i potichu posmívají, když danou látku neví nebo neumí.⁴⁵ Výkon při zkoušení či testu může být již dopředu negativně ovlivněn strachem ze špatné známky. V neposlední řadě se děti často (někdy i oprávněně) obávají reakce rodičů na školní výsledky a případných trestů.⁴⁶ Rodiče si neuvědomují, jak velkým stresem působí škola na jejich děti. Případný neúspěch je vnímán jako selhání. To se projeví zejména v období vysvědčení, kdy vidí pouze známky „na papíře“. Po hlubších souvislostech nepátrají a menší úspěchy ve školním roce neberou v úvahu. Ve spoustě rodin

⁴² ANDRÁŠOVÁ, Hana a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha 2006, s. 7.

⁴³ KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí n.L. 1998, s.13.

⁴⁴ ANDRÁŠOVÁ, Hana a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha 2006, s. 8.

⁴⁵ HOŘEJŠOVÁ, Danuše. *Didaktika občanské nauky a základů společenských věd*. Praha 1996, s. 5.

⁴⁶ ZIEGENSPECK, Jörg W. *K problému známkování ve škole*. Pardubice 2002, s. 36.

probíhá hodnocení vysvědčení následujícím postupem: Špatné známky jsou nepříjemné, dítě se musí zlepšit, avšak známky, které se oproti loňskému hodnocení zlepšily, pochváleny nejsou. Dítě tak žije neustále v neúspěchu a nejistotě. Je však jisté, že v žákově školním neúspěchu nehrají roli pouze rodiče, ale také pedagogové. Ti se mohou pokusit pomoci žákům ke zlepšení výsledků hlavně přístupem, hodnocením s přihlédnutím k žákovi samotnému. Tím nejtěžším je vytvoření z klasifikace proces, který by žáky v učení podporoval.⁴⁷

Jak jsme již naznačili, mnohdy jsou žáci dle svého školního výkonu “nálepkováni a škatulkováni”. Mohli bychom říci, že podle klasifikační stupnice existuje několik skupin, do kterých si učitelé své žáky “zařazují”. Dle E. Číhalové uvádím některé z nich. První skupinou jsou děti, které touží po úspěchu a jsou velmi ctižádostivé. Mají výborné známky a jejich rodiče o prospěchují a spolupracují se školou. Tyto děti zažívají opravdovou radost a potěšení z úspěchu a dobrými známkami jsou motivovány.⁴⁸

Druhou skupinou jsou děti, které jsou nadané, mají spoustu zájmů a učení je baví. Občasná špatná známka je, stejně jako jejich rodiče, nevyvede z míry. Na dobrých známkách a úspěchu s nimi spojeném nelpí.⁴⁹ E. Číhalová a I. Mayer popisují třetí skupinu jako: *“Nadané nebo průměrně nadané děti, nucené ctižádostivými rodiči k výsledkům lepším, než které odpovídají jejich možnostem. Bez valného zájmu o učení, protože mají vždy horší výsledky, než si rodiče přejí. Nechápu, co je to radost z poznání.”*⁵⁰

Dalším typem jsou žáci, kteří jsou průměrně nadaní. Jsou spíše manuálně zruční, klasický způsob učení je nenaplňuje zájmem o učivo. Neuspokojivé známky nijak neřeší, stejně jako jejich rodiče, kteří si po delší době na neúspěch dítěte ve

⁴⁷ ČÍHALOVÁ, Eva. MAYER, Ivo. *Klasifikace a slovní hodnocení: Zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha 1997, s. 12

⁴⁸ Tamtéž s. 13.

⁴⁹ Tamtéž.

⁵⁰ Tamtéž.

škole zvykli. Pokud se rodiče o školní prospěch dítěte zajímají, vnímají známky s nepřiměřenou důležitostí. Děti bývají často demotivované až deprimované. Pokud rodiče nejeví žádný zájem o jejich školní činnost, přestávají tito žáci zvládat veškeré učivo a právě kvůli špatným známkám se často dostávají do nelehké role outsiderů. V některých rodinách jsou děti za špatné známky trestány. To mnohdy vede k rezignaci dítěte a smíření se s domněle “nezlepšitelným” osudem.⁵¹

Zařadí-li se žák svým chováním, prospěchem nebo obojím do některé z uvedených skupin, je velice obtížné jeho postavení v očích učitelů změnit. Pokud se žák snaží a učitel snahu ocení, zlepšení je možné. Avšak když učitel snahu nevidí, stane se, že žák své úsilí vzdá a smíří se s tím, jak ho vidí ostatní.

3.2 Slovní hodnocení

Se slovním hodnocením existují v naší zemi zkušenosti od roku 1990, kdy několik škol zahájilo experiment a začalo tuto formu hodnocení používat. H. Andrášová k tomu dále uvádí: “ *Slovní hodnocení bylo legalizováno novelou vyhlášky o základní škole jako alternativní možnost ke známkování v 1. - 3. ročníku. Až nový školský zákon dává od 1. 1. 2005 tuto možnost jako rovnocennou s klasifikací pro všechny ročníky ZŠ.* ”⁵²

U nás se mnozí učitelé snaží o změny metod při učení, změny vztahů k žákům a zpříjemnění klimatu uvnitř třídy. Slovní hodnocení by mělo u žáka podporovat rozvoj vlastních postojů a názorů, díky nimž si osvojí nejen osobní, ale i společenské kompetence. Slovní hodnocení nemusí žáka pouze chválit, ale není také pro dítě trestem. Nemělo by tedy znamenat ohrožení nebo posměch.⁵³ Andrášová H. doplňuje charakteristiku hodnocení slovy: “*Slovní hodnocení musí podněcovat širokou*

⁵¹ Tamtéž s. 14.

⁵² ANDRÁŠOVÁ, Hana a kol.. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha 2006, s. 1.

⁵³ SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha 1994, s. 33.

*spolupráci mezi dětmi navzájem i ve dvojicích, v pracovních skupinách i mezi skupinami. Dítě musí pociťovat práci učitele jako spolupráci na společném úkolu.*⁵⁴

Při hodnocení chování by měli být učitelé velkorysí. Pokud je však nezbytně nutné, aby hodnotili negativně, vždy musí hodnotit skutek, a ne dítě. Je naprosto vyloučené, aby učitel hodnotil žáka negativními přívlastky, a je-li negativní hodnocení použito, je také velice důležité uvést, jakým způsobem je možné danou situaci napravit.⁵⁵ Pokud není sdělena možnost nápravy, stává se tak negativní hodnocení bezúčelné. Slovní hodnocení by mělo zaznamenávat celý proces školní činnosti dítěte. Vše by mělo být co nejdříve alespoň stručně ohodnoceno.⁵⁶ Při nedostatku uznání dětí na školách se setkáváme s absencí vztahů a spolupráce mezi žáky a učiteli. Uznání je velice potřebné pro rozvoj samostatného a hrdého člověka.⁵⁷

Na slovní hodnocení je nutné žáky připravovat delší dobu. Různé problémy mohou nastat při možných nesnázích ze změny návyků a cílů žáků ve třídě. Žáci se musí odpoutat od respektu ze známek, musí se naučit pracovat jak ve skupině, tak i samostatně. Slovní hodnocení se nejlépe ujme od 1. třídy, kdy děti jsou ve svém projevu bezprostřední. Neznají pocit strachu z chyby a učitele. Slovním hodnocením se zlepšuje komunikace mezi žáky a učitelem, kdy se děti naučí sebehodnocení a spolupráci.

Slovní hodnocení a známkování jsou způsoby hodnocení uznávané společností jako rovnocenné. Jsou zde však zásadní rozdíly, které od sebe tyto dvě hodnotící metody oddalují. Hlavní předností slovního hodnocení podle H. Andrášové je: *“že je schopné od sebe oddělit informace o výkonu (zvládnutí učiva) a informace o procesu*

⁵⁴ ČÍHALOVÁ, Eva. MAYER, Ivo. *Klasifikace a slovní hodnocení: Zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha 1997, s. 29.

⁵⁵ Tamtéž.

⁵⁶ Zásady pro používání slovního hodnocení v souladu s § 15 odst. 2 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání, včetně předem stanovených kritérií. Dostupné z: <
<http://www.nuov.cz/ae/zasady-pro-slovni-a-celkove-hodnoceni>>

⁵⁷ ČÍHALOVÁ, Eva. MAYER, Ivo. *Klasifikace a slovní hodnocení: Zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha 1997, s. 29.

učení a chování dítěte.”⁵⁸ Velký rozdíl je mezi slovním hodnocením, které je vydáváno místo známkování a hodnocením, které je pouze přiloženo ke známkám jako doplnění. Psané slovo má větší váhu, děti si často hodnocení několikrát znovu přečtou. Při slovním hodnocení by učitel měl vždy popsat jen to, co skutečně viděl. Nepodložené domněnky a následné komentáře jsou nepřijatelné. Velice vhodná se jeví konzultace s rodiči při přípravě slovního hodnocení, a nebo při jeho objasnění, kdy společně probírají úspěchy i neúspěchy či případné možnosti zlepšení.⁵⁹

O známkách bychom v ideálním případě mohli říci, že děti motivují. Neplatí to však u všech, ale jen u pouhého zlomku žáků. Většina dětí vidí svou úspěšnost v předmětu pouze podle dosažené známky. O konkrétních částech učiva a jejich složitosti nikdo nepřemýšlí. Pokud je jediným cílem žáka (i rodičů) známka, ztrácí se cíl školního snažení, kterým je získání kvalitních postojů a kompetencí. Děti se snaží nalézt nejrychlejší a nejsnadnější cestu pro získání dobrých známek, kterou se může stát opisování nebo učení nazpaměť bez pochopení. Tyto způsoby však vedou k rychlému zapomínání povrchově naučeného učiva, což se může projevit v pozdějších letech, kdy jsou hlubší a zažité znalosti absolventů minimální. Cíl dobré známky je však mnohdy těmito způsoby dosažen.⁶⁰

3.3 Jiné formy hodnocení

Známky mají často subjektivní podtext a představují tak nepřesné vyjádření schopností žáků. Jelikož představují také jeden z významných stresových faktorů ve vzdělávání, přemýšlejí někteří učitelé nad alternativními formami hodnocení, které by nepůsobily jako postrach, ale motivující prvek udávající přesnější pohled na celkovou učební činnost žáků. Jednou z metod je bodové hodnocení, které nehledá nedostatky,

⁵⁸ ANDRÁŠOVÁ, Hana a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha 2006. s. 7.

⁵⁹ STRAKOVÁ, Jana. Zámka nebo slovní hodnocení?. *Moderní vyučování* [online]. [cit. 2013-3-1]. Dostupné z: <<http://www.modernivyucovani.cz/component/content/article/65-rozhovory/140-rozhovor-zna-nebo-slovnodnocen.html>>

⁶⁰ Tamtéž s. 7-12.

ale zaznamenává znalosti, snahu a aktivitu žáků při vyučování. Body jsou žákům přidělovány v průběhu výuky dle jasné, předem stanovené stupnice, kterou nastaví vyučující, aby vymezil okolnosti, dle kterých budou body udělovány.⁶¹ Celkově nasbírané body ve vymezeném časovém období nebo odučeném celku učiva odpovídají určité známce, která je uvedena v žákovských knížkách nebo na vysvědčení. Průběžný přehled tak získávají nejen žáci, ale i jejich rodiče. Tuto formu hodnocení lze využít ve většině vyučovacích předmětů. Velmi přínosné by mohlo být aplikování ve výchovách, kde známka neobsáhne vše potřebné. Jak uvádí Oldřich Suchohradský, který tuto formu hodnocení již dlouho používá, je nutné dohlédnout na žáky, kteří jsou soutěživí a schopni i nečestného jednání, jen aby získali co největší počet bodů.⁶² Užíváním různých forem hodnocení učitel přispívá ke zvýšení efektivity v učení žáků.

Formy hodnocení, které jsou zvoleny za nejúčinnější, by se navzájem měly doplňovat. Existují i poměrně jednoduché formy hodnocení, které se vždy užívaly a užívat budou. Žáci si mnohdy ani neuvědomí, že jsou v daný moment učitelem ohodnoceni. Kromě známkování a slovního hodnocení, které jsem popsala výše, je možné využít jednoduché verbální a mimoverbální hodnocení.⁶³ Jde o jednoduchá gesta jako například úsměv, pokývnutí či zamračení se, které ihned poskytnou žákovi zpětnou vazbu, zda plní úkol dle očekávání. Při krátkém verbálním ohodnocení používají učitelé nejčastěji jednoduché slovní zhodnocení (*ano, ne, dobře, špatně, chyba...*) či slovní vyjádření s emocionálním nábojem (*dnes jsi mne potěšil*). Hodnocení je zahrnuto také v oceňování výkonů, kdy úspěšně splněné úkoly jsou umístěny na výstavky, nástěnky nebo tabule cti ve škole.⁶⁴

⁶¹ KOUBKOVÁ, Petra, VÍTKOVÁ, Zuzana. *Bodové hodnocení*. [online]. [cit. 2013-3-11]. Dostupné z: < www.zsseifertova.eu/aj/4/soubory/Bodove_hodnoceni_uvod.doc.>

⁶² SUCHOHRADSKÝ, Oldřich. Místo známek body.[2007-7-17]. [online]. [cit.2013-3-11]. Dostupné z :< <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1509/misto-znamek-body.html/>>

⁶³ KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha 2005, s. 89

⁶⁴ Tamtéž.

U kapitoly hodnocení považuji za zajímavé zmínit, že v souvislosti s rozvojem informatiky a digitalizací materiálů a dokumentů se mění i zaznamenávání i uchovávání klasifikačních materiálů, které jsou nedílnou součástí školní dokumentace.⁶⁵ Tato problematika však není předmětem diplomové, proto není dále rozváděna.

⁶⁵ V několika posledních letech se pomalu rozšiřuje jednodušší a přehlednější způsob zaznamenávání i uchovávání těchto údajů v podobě počítačových informačních systémů. Pro představení jsem si vybrala tři systémy, které se na školách používají. Jsou jimi *ŠKOLA ONLINE*, *BAKALÁŘI* a *WEBNOTES*.

Všechny tři informační systémy umožňují uživatelům pohodlný přístup odkudkoli a z jakéhokoli počítače, pouze za použití přístupového hesla. Pokrývají jak administrativní, tak vzdělávací potřeby škol. Jsou schopny zpracovat například vysvědčení, výkaznictví, inventarizaci majetku, plánování školních akcí aj. Každý z těchto úkonů je časově a realizačně velmi náročný. Samotným pedagogům systém umožňuje tvoření, vkládání i úpravu vzdělávacích materiálů, rozvrhu a suplování, zápis známek, vedení třídní knihy. Všechny tyto úkony mohou provádět přímo v hodině nebo z domova. Rodiče i žáci pak mají všechny potřebné informace i vzdělávací materiály lehce dostupné a přehledné. Informační systémy byly navrhovány tak, aby práce s nimi byla snadná i pro uživatele, kteří se s počítačem příliš „nekamarádí“. Rodiče mají možnost prostřednictvím systému omluvit dítě z vyučování nebo poslat učiteli vzkaz. Uvedené funkce však nemají nahrazovat běžný kontakt a komunikaci s učitelem, představují způsob zlepšení vztahů: učitel – žák – rodič. Jako budoucí učitelka však věřím, že jsou velkým přínosem pro běžnou pedagogickou činnost a doufám, že pokud to bude jen trochu možné, budou se školy k praktičnosti informačních systémů přiklánět a nekonečné papírování se sníží na minimum. *ŠKOLA OnLine* [online]. [cit. 2013-3-20]. Dostupné z: <http://www.skolaonline.cz/>, *BAKALÁŘI* [online]. [cit. 2013 -3 20]. Dostupné z: www.bakalari.cz, *Webnotes* [online]. [cit. 2013 -3-20]. Dostupné z: www.webnotes.cz

4. Hodnocení v občanské výchově

Občanská výchova je předmět, který směřuje k postupnému rozvíjení a formování osobního a občanského profilu žáka. Svou tematickou rozmanitostí umožňuje žákům vzdělání nejen teoretického, ale i praktického zaměření. Učitel by se proto měl snažit používat širší spektrum forem zkoušení. Myslím si, že uplatnění pouze nejběžnějších forem, kterými jsou ústní a písemné zkoušení, zde není dostačující.

V současnosti patří k nejvíce prosazovaným výukovým metodám žákovské projekty. Zde se nabízí možnost uplatnění praktického zkoušení, kdy největší váhu má přístup žáka k vypracování zadaného tématu. V občanské výchově je také možné zavedení zkoušení, při němž mohou žáci používat literární a informační prostředky. Tento způsob zkoušení napomáhá tvořivému myšlení žáků, podporuje schopnost získávat a využívat informace s následným řešením problému. V kapitole 2.3 *Typy hodnocení* jsem uvedla možnost autentického hodnocení. Osobně jej považuji v hodinách občanské výuky za značně přínosný. Při autentickém učení se žáci zabývají tématy souvisejícími s životem. Pouze tedy nereprodukuje naučené informace, ale tvoří, zkoumají, řeší problémy, v nichž skloubí praxi i teoretické znalosti dohromady. Srozumitelnost a věcnost hodnocení v občanské výchově je významné pro formování názorů a postojů žáka jako individuality, ale i jako člena občanské společnosti a jeho postojů k dodržování společenských pravidel a zákonů.

Jak často a jakým způsobem učitelé nejčastěji žáky v občanské výchově hodnotí, zmapuji ve druhé části diplomové práce, která je na zkoušení a hodnocení zaměřena. Již teď si však dovoluji tvrdit, že počet učitelů, kteří v občanské výchově používají nebo jsou ochotni používat i alternativní typy hodnocení, není ohromující.

5. Objektivita v oblasti školního hodnocení

Objektivita a subjektivita ve školním hodnocení je téma, které vyvolává otázky a zájem nejen mezi pedagogy, ale hlavně mezi žáky a rodiči. Ti často čelí otázce, zda není hodnocení jejich dětí zkreslené či zaujaté. Je však velmi důležité si uvědomit, co vše má na školní hodnocení vliv a zda může být opravdu objektivní. V celém průběhu učební činnosti žáků působí jeden velmi významný subjekt, kterým je učitel. Jeho osobnost i názory se promítají do učebního procesu i veškerého hodnocení.⁶⁶ Vyučující má svou činností vliv na atmosféru vyučovací hodiny, žáky i výsledek učebního procesu. Svě žáky ovlivňuje, motivuje a do jisté míry vychovává.⁶⁷ Žádoucí by mělo být objektivní hodnocení doplněné o názor vyučujícího, než nedůsledné chladné či ironizující hodnocení žákovy snahy.⁶⁸

Pokud mají být žáci hodnoceni, musí je učitel nejprve poznat. Nelze se zabývat jen samotným hodnocením výsledků učení a zkoušení. Velkou roli hraje v učební činnosti i osobnost žáka. Učitelova pozornost by měla být zaměřena na způsoby, kterými si žáci učivo osvojují, snahu, píli a okolnosti, díky nimž podávají vyhovující i nevyhovující výkony.⁶⁹ Posouzení výkonů žáků je velmi složitý proces. Různost faktorů ovlivňující hodnocení je dobře patrná například ve známkování. Každá škola i učitelé mají jinak nastaveny požadavky a měřítka hodnocení, která by se však měla blížit určitým měřítkům objektivním.⁷⁰

Váha známky se proto také liší. Zkoušení, například v občanské výchově, za které dostane žák jedničku, je jinak náročné než zkoušení z českého jazyka. Ve známkách se projevuje nejednotnost, která je ovlivněna požadavky učitelů a jejich

⁶⁶ KOLÁŘ, Zdeněk. ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha 2005. s. 92-94.

⁶⁷ KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí n. L. 1998, s. 19.

⁶⁸ HORÁK, František, *Hodnocení a klasifikace žáků na základní a střední škole*. Olomouc 1987, s. 21.

⁶⁹ LINHART, Josef. *O pozorování a hodnocení žáků*. Praha 1962, s. 7.

⁷⁰ Viz problematika státních maturit ve středním školství.

měřítky.⁷¹ Často se také stává, že učitel hodnotí horšími známkami děti, které při výuce zlobí nebo jsou nepozorné. Různé hodnocení za stejné znalosti je v případě zaujatosti učitele neadekvátní. Jak jsem již v práci naznačila, učitelé si žáky také velice často „škatulkují“ k průměrné až horší známce a je velmi těžké si hodnocení zlepšit. Žáci vynakládají mnoho úsilí na zlepšení, které učitel často přehlíží. Zvětšuje se tak negativní vztah žáků nejen k předmětu, ale i k učiteli.

Podle mého názoru je zřejmé, že subjektivní hodnocení učitelem je nedílnou součástí hodnocení. Právě subjektivní složka učitelova hodnocení může u žáků zvýraznit předpoklady pro budoucí vzdělávání a činnosti, které se ještě plně nerozvinuly. Hodnocení by mělo být objektivní co do posouzení vědomostí a schopností žáků, avšak zároveň doplněno subjektivní složkou hodnocení učitelem.

⁷¹ HRABAL, Vladimír. Analýza klasifikačních výsledků a její využití. Praha 1959, s. 7-12.

6. Cíle, východiska a popis výzkumného šetření

Diplomová práce je zaměřena na problematiku hodnocení žáků v občanské výchově na druhém stupni ZŠ. Školní hodnocení nejvíce ovlivňuje další směřování každého člověka. Cílem práce bylo zjistit, jaké způsoby či formy zkoušení a hodnocení učitelé používají a jak se jejich představy v hodnocení shodují s představami žáků druhého stupně ZŠ.

Abychom mohli porovnat způsoby a formy hodnocení používané v občanské výchově na druhém stupni ZŠ, museli jsme se nejprve zaměřit na vztah žáků k hodnocení obecně. V šetření jsem vycházela ze dvou nejpoužívanějších forem zkoušení, kterými jsou ústní a písemné zkoušení. Na základě těchto údajů jsem zjišťovala, jakým způsobem probíhá hodnocení žáků, které formy zkoušení a hodnocení upřednostňují žáci a které učitelé. Údaje jsou zpracovány komparativní metodou a graficky znázorněny.

Výzkum byl prováděn na druhém stupni základních škol ve spolupráci s žáky a vyučujícími. Pro výzkumné šetření jsem zvolila formu dotazníků. Měla jsem možnost oslovit některé pedagogy osobně, avšak pro získání většího množství materiálu jsem oslovila další pedagogy prostřednictvím e-mailu. K získání potřebných informací vyplňovali respondenti dotazník, v němž z výčtu odpovědí na otázky vybírali jednu, která nejvíce odpovídala jejich názoru. Všechny dotazníky byly anonymní, aby dotazovaní nemuseli mít obavy o své osobní údaje. Žáci na druhém stupni vyplňovali dva dotazníky. První dotazník se týkal jejich názoru na formy zkoušení obecně, druhý dotazník byl zaměřen na formy zkoušení a hodnocení v hodinách občanské výchovy. Učitelé vyplňovali jeden dotazník zaměřený na formy zkoušení a hodnocení, které ve vyučování používají. Celkově se dotazníkového šetření zúčastnilo 210 respondentů, z čehož bylo 160 žáků druhého stupně ZŠ a 50 pedagogů.

6.1 Dotazník pro žáky - analýza výsledků

Dotazníkové šetření pro žáky je rozděleno do dvou samostatných dotazníků, z nichž první je zaměřen na vztah žáků k hodnocení a formám zkoušení ve vyučování. Mým cílem bylo poukázat na názory žáků při písemném a ústním zkoušení, jaké vidí v těchto formách testování znalostí výhody a nevýhody. Druhý dotazník byl zaměřen na vztah žáků k předmětu občanské výchovy a formám zkoušení a hodnocení, které učitelé ve vyučování používají. Názory dotazovaných jsou pro mě, jako budoucí učitelku občanské výchovy klíčové, protože pokud bude vztah žáků k vyučovanému předmětu a hodnocení v něm kladný,lepší se dosažené znalosti i jejich následné uplatnění v dalším vzdělání i praktickém životě.

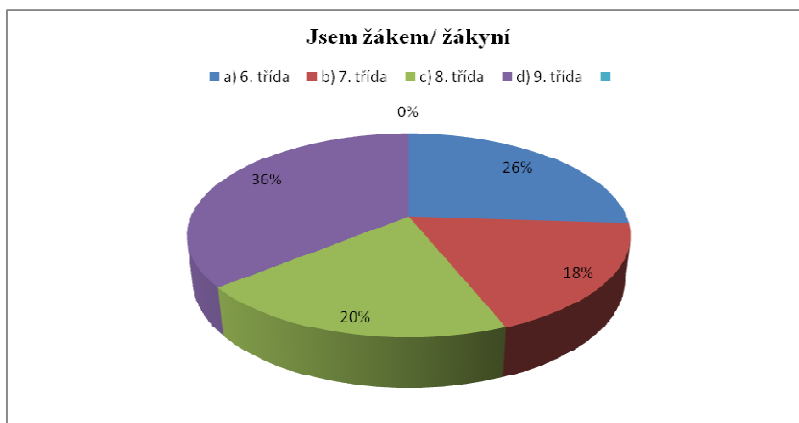
Dotazník 1 se skládal z 15 otázek. Žáci vyplňovali dotazníky v průběhu vyučovacích hodin občanské výchovy na druhém stupni ZŠ. Každý žák vyplňoval dotazník samostatně, k jednotlivým otázkám vybíral z výčtu odpovědí pouze jednu, která nejvíce odpovídala jeho názoru. Celkem vyplnilo první dotazník 100 žáků. Odpovědi jsou graficky zaznamenány v procentech, která odpovídají počtu příslušných odpovědí z celkového počtu žáků, vyplňujících jednotlivé otázky.

Dotazník 2 se skládal z deseti otázek. Také tento dotazník vyplňovali žáci samostatně s možností volby jedné odpovědi. Dotazník vyplnilo celkem 60 žáků. Počet respondentů je oproti předchozímu dotazníku nižší, protože nebyly oba výzkumy zadávány ve stejnou dobu. Výzkum jsem musela přizpůsobit času, který mi pedagogové z vyučovacích hodin uvolnili. Myslím si však, že množství materiálu je pro objektivnost potřebných dat dostačující.

6.1.1 Dotazník 1 ⁷²

Otázka č. 1 – Jsem žákem/ žákyní:

Tuto otázku jsem do dotazníku zařadila pro přesnější představu, kolik oslovených žáků zastupovalo jednotlivé třídy na druhém stupni ZŠ. Nejvíce dotazovaných žáků navštěvuje devátou třídu (36 žáků). Osmou třídu navštěvuje 20 žáků, sedmou třídu 18 žáků a šestou třídu 26 žáků.

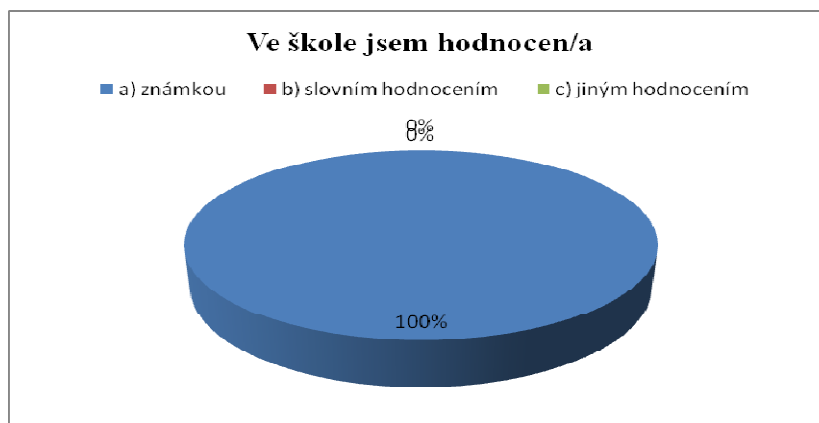


GRAF č. 1: otázka č. 1- Dotazník 1 (100 % = 100 žáků)

Otázka č. 2 – Jakým způsobem jsi ve škole hodnocen/a ?

Žáci měli vybrat, zda jsou ve škole hodnoceni známkami, slovním hodnocením či jiným způsobem hodnocení. Protože jsem výzkum prováděla na klasické základní škole, která nemá žádné specifické zaměření, bylo tedy zřejmé, že forma hodnocení známkou do žákovské knížky bude jednoznačně převládat. Tento způsob hodnocení je používán na většině českých škol nejdéle a jeho výpověď o prospěchu žáka je rychlá a jasná.

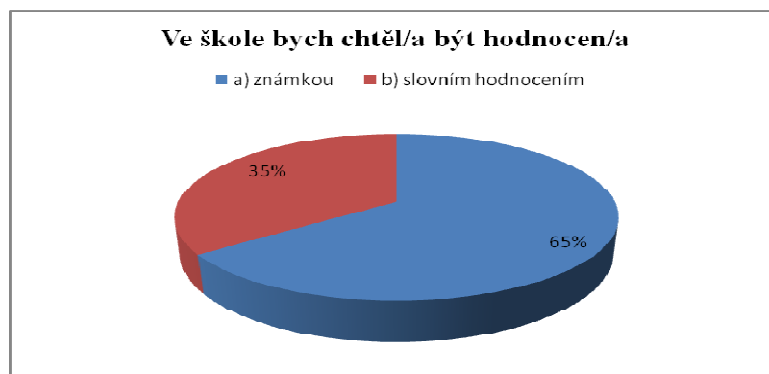
⁷² Viz příloha č. 1.



GRAF č. 2: otázka č. 2 – Dotazník 1 (100 % = 100 žáků)

Otázka č. 3 – Jakým způsobem bys chtěl/a být ve škole hodnocen/a?

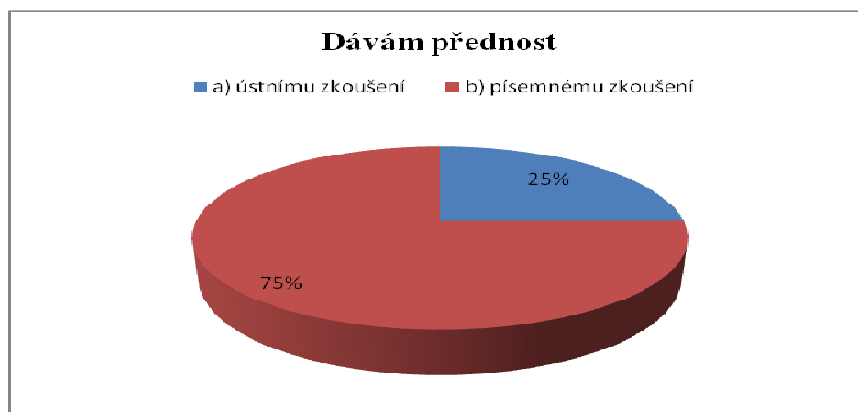
S přihlédnutím k předchozí otázce z tohoto grafu vyplývá, že ne všichni žáci jsou s hodnocením známkou spokojeni. I když je většina žáků (65%) pro známkování, začíná být smysl slovního hodnocení čím dál více chápán. Dle mého názoru a pozorování nad otázkou více přemýšleli žáci vyšších ročníků, tedy osmé a deváté třídy, protože často při zkoušení s učiteli polemizují o spravedlnosti udělené známky.



GRAF č. 3: otázka č. 3 – Dotazník 1 (100 % = 100 žáků)

Otázka č. 4 – Při zkoušení dávám přednost:

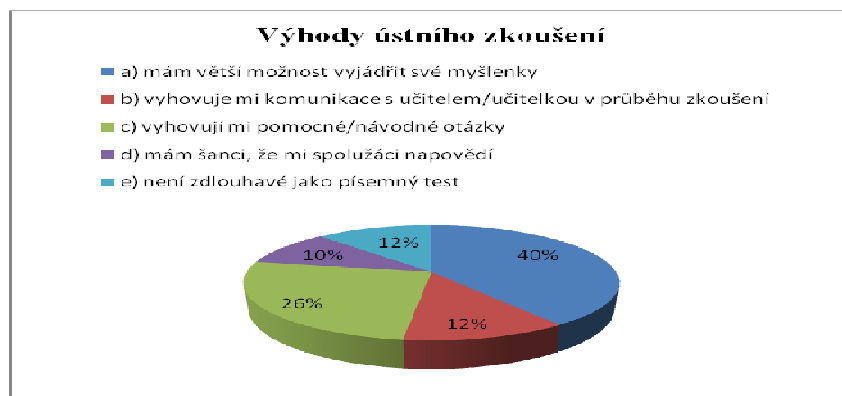
V otázce měli žáci uvést, která forma zkoušení je pro ně přijatelnější, zda ústní nebo písemné zkoušení. Většina dotazovaných žáků (75 %) dává při zjišťování dosažených vědomostí přednost písemnému zkoušení. Větší obliba této formy zkoušení by mohla být v určité míře inspirující pro učitele, kteří pro pravidelné zkoušení písemné testy používají. Pokud se jim podaří zpracovat výukové materiály i následné písemné práce zajímavou formou, může se stát testování i hodnocení motivujícím prvkem, který povede žáky k lepším výkonům i celkovému vztahu k učení. Ke zkoušení dosažených vědomostí však ústní zkoušení patří také. Jaké klady a zápory žáci v ústním i písemném zkoušení spatřují, jsem zjišťovala v dalších otázkách.



GRAF č. 4: otázka č. 4 – Dotazník 1 (100 % = 100 žáků)

Otázka č. 5 – Za největší výhodu ústního zkoušení považují:

Žáci vybírali z výčtu výhod ústního zkoušení jednu, která nejvíce odpovídala jejich názoru. Z dotazníku vyplynulo, že u naprosté většiny dotazovaných žáků (40 %) je největší výhodou při ústním zkoušení možnost vyjádřit své myšlenky konkrétněji než v písemném testu, ve kterém jsou odpovědi žáků často strohé, bez návaznosti na další učivo. Druhou nejpočetnější odpovědí byla varianta c), kdy žákům pomáhají při ústním zkoušení pomocné otázky učitele. Z vlastní zkušenosti vím, že i když se žák na zkoušení připravil, může mít problém si látku vybavit nebo pouze neví, jak odpověď formulovat. Pokud učitel zmíní téma odpovědi, snadno se žák rozvzpomene a odpoví správně. Na druhou stranu lze pomocnými otázkami „zachránit“ i méně připraveného žáka před nedostatečnou. Další vybrané odpovědi již nebyly tak početné. Odpovědi b) „vyhovuje mi komunikace s učitelem/učitelkou v průběhu zkoušení“ a e) „není zdlouhavé, jako písemný test“ si vybralo 12 % žáků. Nejméně žáků si vybralo odpověď d) „mám šanci, že mi spolužáci napovědí“, která tvořila 10 % všech odpovědí.



GRAF č. 5: otázka č. 5 – Dotazník 1 (100 % = 100 žáků)

Otázka č. 6 – Za největší nevýhodu ústního zkoušení považují:

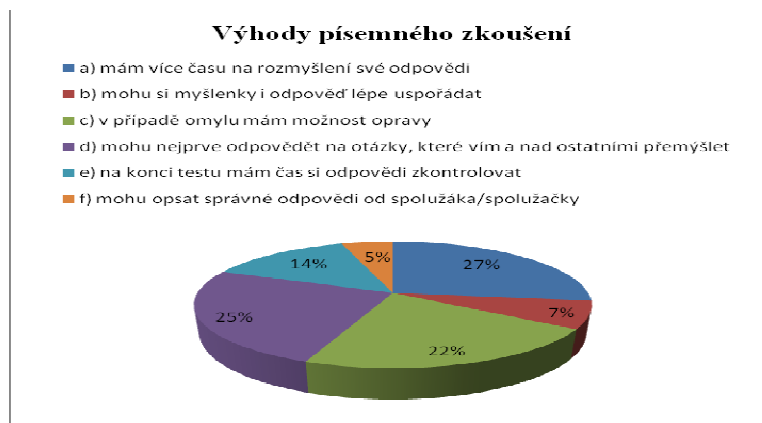
Žáci porovnávali nevýhody ústního zkoušení, které mnohdy ovlivní výslednou známku a vybírali odpověď nejbližší jejich názoru. Z grafu je patrné, že rozdíly mezi jednotlivými variantami odpovědí nejsou velké. Při zadávání dotazníku žákům jsem se často setkala s otázkou, zda mohou vybrat více odpovědí. Z toho vyplývá, že náklonnost žáků k ústnímu zkoušení není nijak velká. Nejvíce žáků spatřuje největší nevýhodu ústního zkoušení v nedostatku času na rozmyšlení odpovědi. Tuto možnost vybralo 30 % žáků. Ústní zkoušení přispívá k vyjadřovacímu i myšlenkovému rozvoji žáků. Učitel z odpovědí pozná, jakým způsobem si žáci poznatky osvojují. Přímý kontakt s vyučujícím je však pro mnohé žáky značně znervózňující. To může také být jedním z důvodů, proč 23 % žáků vybralo odpověď b) „nedokážu své odpovědi rychle zformulovat“. Pro introvertní typy nebo žáky trpící trémou se stává ústní zkoušení „noční můrou“. Druhou nejčastější odpovědí byla varianta d), v níž si 27 % žáků myslí, že učitel při zkoušení klade větší důraz na otázky, s jejichž odpovědí si žák není jist nebo ji vůbec neví. Žák má pak pocit, že se v otázkách ztrácí a počet špatných odpovědí značně převažuje. Jedenáct žáků odpovědělo, že při zkoušení často nepochopí kladenou otázku. Při vyhodnocení otázek mě překvapil počet odpovědí u varianty e) „je mi nepříjemné vyjadřovat se před ostatními spolužáky“. Pouze devíti žákům je nepříjemné vyjadřovat se při ústním zkoušení před spolužáky. Žáci osmých a devátých tříd procházejí obdobím puberty, kdy se mnoho z nich bojí neúspěchu či ztrapnění před zraky vrstevníků. Výzkum jsem prováděla ve třídách, kde počet žáků nebyl příliš vysoký, a po rozhovoru s paní učitelkou jsem zjistila, že vztahy mezi žáky jsou dobré. Pro posměch nebo strach zde tedy nebyl důvod.



GRAF č. 6: otázka č. 6 – Dotazník 1 (100 % = 100 žáků)

Otázka č. 7 – Za výhodu písemného zkoušení považují:

Podobně jako u ústního zkoušení, tak i u této otázky žáci uváděli, co považují za největší výhodu písemného zkoušení. Při zpracování výsledků nebyly rozdíly v počtu odpovědí opět nijak velké. Ve čtvrté otázce jsem se dozvěděla, že nadpoloviční většina žáků, přesněji 75 %, dává přednost písemnému zkoušení. Zde jsem se opět setkala s názory, že výhod písemného zkoušení by vybrali žáci hned několik. Přesto však nejvíce žáků za největší výhodu písemného zkoušení uvádí dostatek času na rozmyšlení své odpovědi. Odpověď a) zvolilo 27 % žáků. Druhou nejvíce zastoupenou odpovědí byla varianta d) 25 %. Možnost odpovědět v písemném testu nejprve na otázky, které znám, považují také za jeden z hlavních kladů této formy zkoušení. Písemné testy jsou časově omezené a tímto způsobem se žáci učí rozvrhnout si práci i čas. Třetí nejpočetnější odpověď, tedy variantu c) zvolilo 22 % žáků. Ti považují za výhodu možnost opravy v případě omylu. Při ústním zkoušení je oprava také možná, ale předchozí špatná odpověď může být považována za zaváhání. Pokud má žák při písemném zkoušení dostatek času, má možnost se opravit i několikrát. Další varianty odpovědí: e), b) a f) jsou vybrány jen malým počtem žáků.



GRAF č. 7: otázka č. 7 – Dotazník 1 (100 % = 100 žáků)

Otázka č. 8 – Za nevýhodu písemného zkoušení považují:

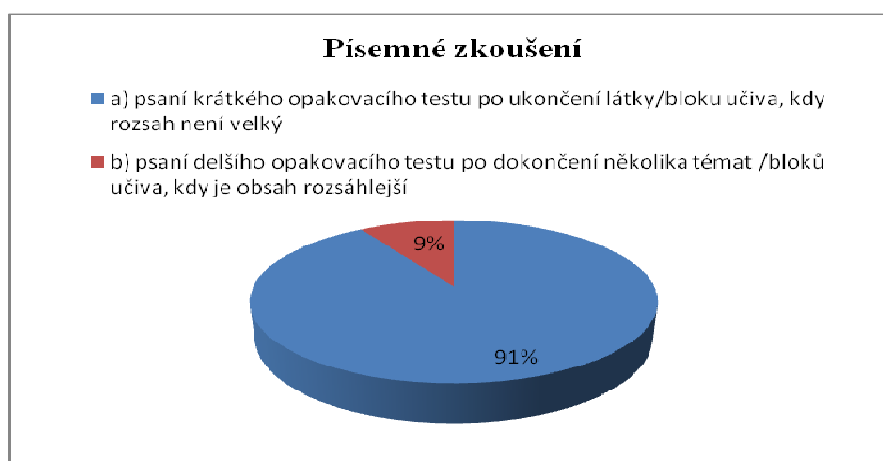
Za největší nevýhodu písemného zkoušení považuje 40% žáků nepochopení zadané otázky. Zcela jistě záleží také na tom, zda je žák na zkoušení dobře připraven a zadané otázce neporozumí, nebo připraven není a neví, čeho se otázka týká. Druhou nejčastější odpovědí byla varianta b), v níž respondenti uvádějí chybějící pomoc učitele. Třicet procent žáků má problém uvést konkrétní odpověď v písemném zkoušení. Taková situace může nastat, když je za správné pokládáno více odpovědí. Osmnáct žáků považuje psaní testů za příliš zdlouhavé a dvanáct žáků se při písemném zkoušení potýká s problémem opisování spolužáka či spolužačky.



GRAF č. 8: otázka č. 8 – Dotazník 1 (100% = 100 žáků)

Otázka č. 9 – Při písemném zkoušení upřednostňuji:

Při odpovědi již měli žáci ujasněno, kterou z forem zkoušení preferují a jaké jsou její výhody i nevýhody. Zde jsem se chtěla zaměřit na rozsah zkoušené látky. Zda je pro žáky přijatelnější kratší nebo delší opakování. Pohledem na graf zjistíme, že většina respondentů při zkoušení upřednostňuje psaní krátkého opakovacího testu v rozsahu jednoho tématu nebo bloku učiva. Pouze devět procent žáků píše raději delší opakovací test, v němž je zahrnuto témat několik. Zjištěný výsledek otázky je poměrně jasný. Kratší rozsah učiva je mnohem lépe zapamatovatelný. Delší písemné práce žáky čekají hlavně v pololetí.



GRAF č. 9: otázka č. 9 – Dotazník 1 (100% = 100 žáků)

Otázka č. 10 – Ústní zkoušení by podle mě mělo být:

V této otázce jsem zjišťovala, jak časté ústní zkoušení žáci preferují. Po zpracování výsledků jsem zjistila, že rozdíl mezi variantami odpovědí je podobně jako u předchozího grafu opět velký. Pravidelné zkoušení z menšího rozsahu učiva preferuje 74 % žáků. Druhou variantu zvolilo 26 % žáků, ti upřednostňují nepravidelné zkoušení z většího rozsahu učiva. Zde vycházím stejně jako u předešlého hodnocení z faktu, že si žáci lépe osvojují kratší rozsah látky. Variantu

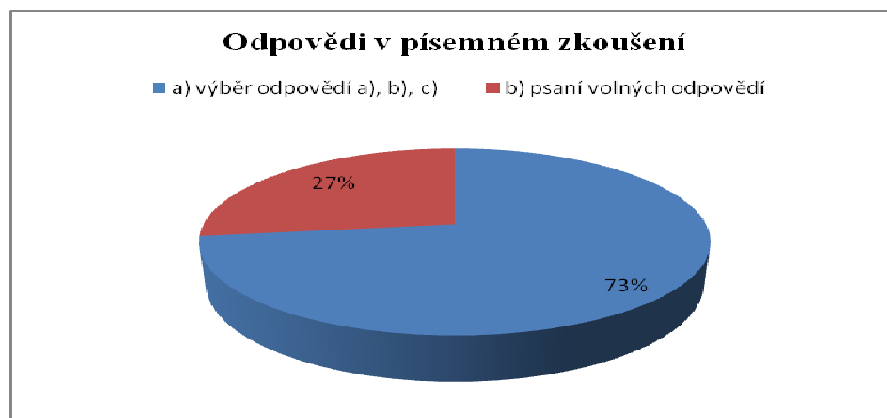
nepravidelného zkoušení si podle mého názoru vybírají spíše žáci, kteří se neradi připravují z hodiny na hodinu, nebo jim časté zkoušení připadá zbytečné, protože jsou schopni se větší rozsah látky bez problémů naučit.



GRAF č. 10: otázka č. 10 – Dotazník 1 (100% = 100 žáků)

Otázka č. 11 – Odpovědi při písemném zkoušení mám raději v podobě:

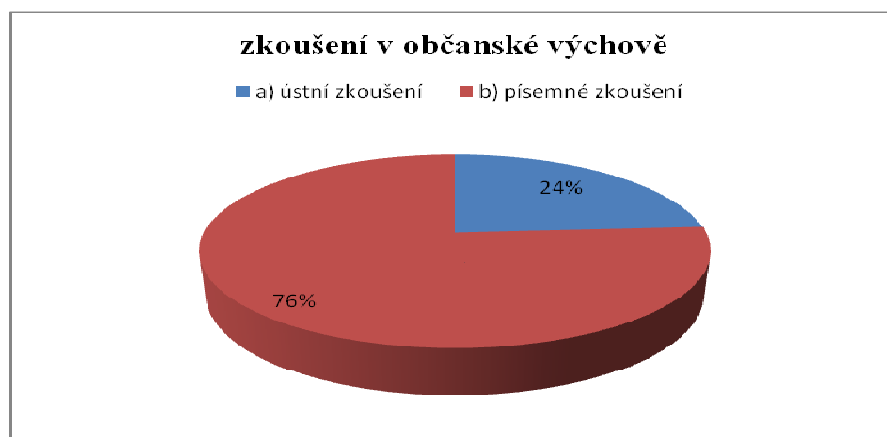
Při psaní písemného testu má 73 % žáků raději formu výběru odpovědí a), b), c). Vytvoření takového zkoušení je pro učitele mnohem pracnější než zadání otázek, na které žáci odpoví dle vlastních znalostí. Opravování testu je však rychlejší a přehlednější. Žáci si pohledem na výběr odpovědí snadno vzpomenou na správnou variantu. V případě, že se na zkoušení nepřipravili, mohou odpověď odhadnout nebo zkusit štěstí náhodným výběrem. Variantu volně psaných odpovědí si vybralo 27 % žáků. V nich mohou vyjádřit svůj názor či postoj k danému tématu, popřípadě odpověď propojit s předchozími vědomostmi.



GRAF č. 11: otázka č. 11 – Dotazník 1 (100 % = 100 žáků)

Otázka č. 12 – V předmětu občanské výchovy mám raději:

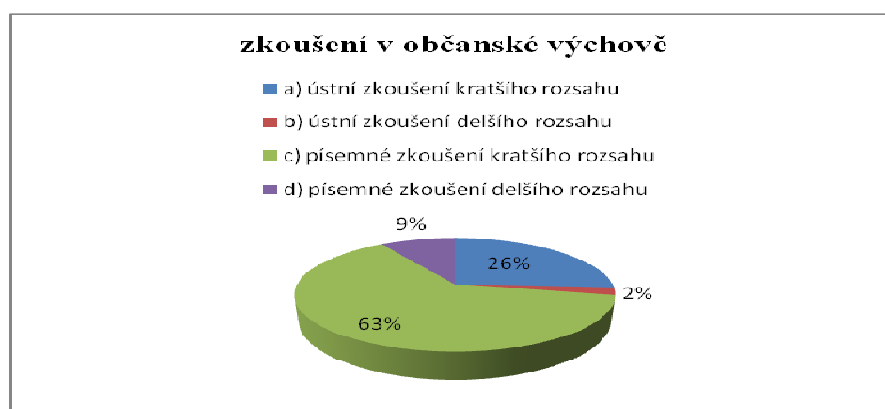
Žáci odpovídali, jakou formu zkoušení v občanské výchově mají raději. V otázce zvolilo 76 % žáků písemné zkoušení. Myslím si, že hlavním důvodem je větší množství času na rozmyšlení odpovědí. Tento fakt je již znázorněn v otázce sedm. Formu ústního zkoušení si vybralo 24 % žáků.



GRAF č. 12: otázka č. 12 – Dotazník 1 (100 % = 100 žáků)

Otázka č. 13 – V předmětu občanská výchova upřednostňuji:

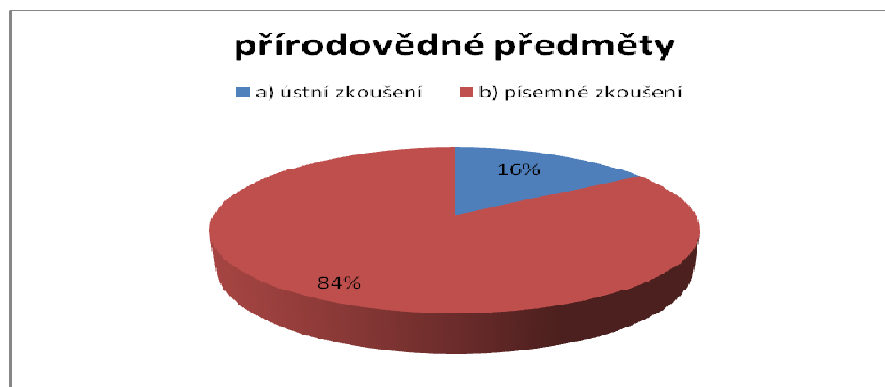
Tato otázka navazovala na otázku č. 12, v níž žáci volili mezi ústním a písemným zkoušením. Zde vybírali konkrétnější variantu upřednostňované formy zkoušení. Nadpoloviční většina žáků uvedla, že v občanské výchově upřednostňuje písemné zkoušení kratšího rozsahu, odpověď c). Tuto odpověď zvolilo 63 % žáků. Druhou nejčastější odpovědí byla možnost a) „ústní zkoušení kratšího rozsahu“. Je tak zcela zřejmé, že žáci budou mnohem raději zkoušení v častějších intervalech, než aby se museli učit větší množství látky najednou. Odpověď b) „ústní zkoušení delšího rozsahu“ zvolili dvě procenta žáků a odpověď d) „písemné zkoušení delšího rozsahu“ zvolilo devět procent žáků.



GRAF č. 13: otázka č. 13 – Dotazník 1 (100 % = 100 žáků)

Otázka č. 14 – V přírodovědných předmětech (matematika, fyzika, biologie, zeměpis) upřednostňuji:

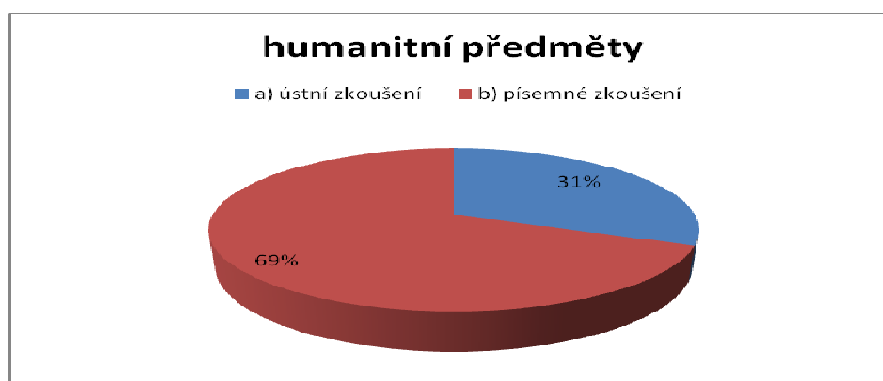
Smyslem této otázky bylo zjistit upřednostňovanou formu hodnocení v humanitních předmětech. Chtěla jsem porovnat oblíbenost forem hodnocení v občanské výchově a v jiných předmětech. Většina dotazovaných žáků (84 %) upřednostňuje při testování vědomostí v humanitních předmětech písemné zkoušení a 16 % žáků by raději dalo přednost zkoušení ústnímu.



GRAF č. 14: otázka č. 14 - Dotazník 1 (100 % = 100 žáků)

Otázka č. 15 – V humanitních předmětech (český jazyk, cizí jazyk, dějepis) upřednostňuji:

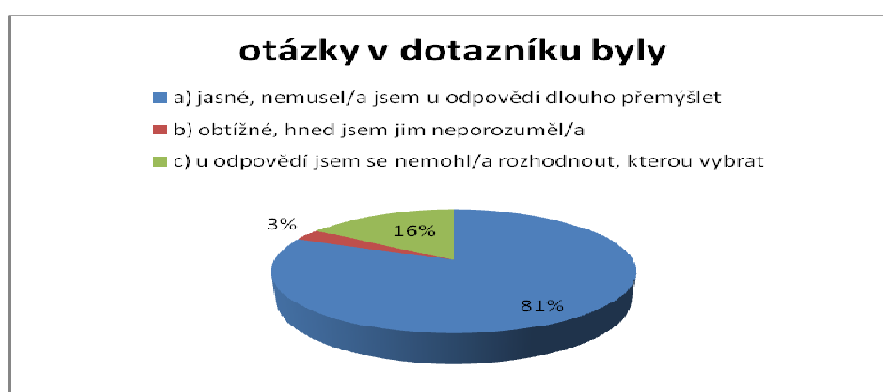
Stejně jako u předchozí otázky jsem chtěla zkoumat oblíbenost forem hodnocení, tentokrát v humanitně zaměřených předmětech. K písemnému zkoušení se přiklání opět nadpoloviční většina žáků, v tomto případě to bylo 69 %. Obliba ústního zkoušení v humanitních předmětech oproti přírodovědným stoupla na 31 % respondentů.



GRAF č. 15: otázka č. 15 – Dotazník 1 (100 % = 100 žáků)

Otázka č. 16 – Otázky v dotazníku byly:

Poslední otázku v dotazníku jsem věnovala jeho srozumitelnosti a přehlednosti pro žáky. Většina žáků uvádí, že otázky byly jasné a tak se nemuseli dlouho nad odpovědí rozmýšlet. Takto odpovědělo 81 % dotazovaných žáků. Dále dotazník vyplňovali žáci, kteří otázkám porozuměli, ale nemohli se rozhodnout, kterou odpověď vybrat. Mnozí z těchto žáků by rádi uvedli odpovědi i více, protože spatřují výhod a nevýhod forem zkoušení hned několik. Pouze 3 žáci uvedli, že otázkám v dotazníku hned neporozuměli.



GRAF č. 16: otázka č. 16 – Dotazník 1 (100 % = 100 žáků)

Shrnutí:

Po zpracování výsledků prvního dotazníkového šetření jsem se dozvěděla, jak žáci vnímají proces zkoušení a jaká forma hodnocení jim nejvíce vyhovuje. Jak jsem již na začátku šetření uvedla, dopředu bylo zřejmé, že většina žáků je hodnocena známkováním. Výzkum prokázal, že známkováním je hodnoceno 100 % žáků, tedy v případě hodnocených žáků nebylo slovní hodnocení vůbec použito. Mým záměrem však bylo tuto skutečnost uvést procentuálně a připojit k ní další, která je velmi důležitá, a to jakou formou by žáci chtěli být hodnoceni. I když více než polovina respondentů uvedla, že by si v případě možnosti volby hodnocení vybrala

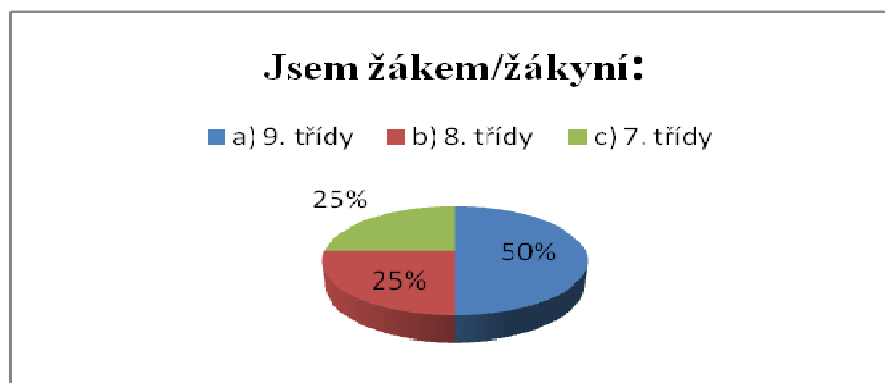
známkování, bylo zajímavým zjištěním, že o slovním hodnocení žáci také uvažují. S hodnocením velmi úzce souvisí také formy zkoušení žáků. Způsob, kterým učitel zkouší, má velmi významný vliv na žáky a jejich prospěch. V dotazníku žáci posuzovali klady a zápory ústního i písemného zkoušení. Většina žáků dává přednost zkoušení z kratších úseků probraného učiva, protože se látku snadněji naučí a lépe ji naváží na předchozí znalosti. Výrazně se také žáci přiklání spíše k písemnému zkoušení. Shodují se, že největší výhodou této formy zkoušení je dostatek času na promyšlení odpovědí. I v případě, že se jedná o tzv. desetiminutovku, si mohou žáci odpověď promyslet, popřípadě ji později doplnit. Žáci, kteří naopak považují za lepší způsob testování znalostí ústní zkoušení tvrdí, že tak mohou své odpovědi patřičně zdůvodnit, popřípadě vyjádřit svůj názor „vlastními“ slovy, což písemné zkoušení většinou neumožňuje. Ústní zkoušení spíše upřednostňují žáci, kteří nemají problém v přímé komunikaci s učitelem a jejich verbální znalosti jsou lepší úrovně. Jako nevýhoda ústního zkoušení je považován nedostatek času na rozmyšlení odpovědi. Učitel většinou vyžaduje odpověď bezprostředně po zadání otázky. Pokud si žák nemůže na odpověď vzpomenout, bývají učitelé natolik vstřícní, že mu pomohou a látku připomenou. Žáci píšící písemný test však tohoto učitelova gesta využít nemohou, což v dotazníku jasně označili jako hlavní nevýhodu zkoušení písemného.

6.1.2 Dotazník 2 ⁷³

Otázka č. 1 – Jsem žákem/žákyní:

Stejně jako v předchozím dotazníku jsem chtěla pomocí grafu znázornit, kolik žáků druhého stupně ZŠ na otázky odpovíдало. Celkem odpovědělo 60 respondentů, z toho 30 žáků (50 %) navštěvuje devátou třídu, 15 žáků (25 %) navštěvuje osmou třídu a 15 žáků (25 %) sedmou třídu. Celkový počet je nižší než u předchozího výzkumu, protože jsem dotazníky zadávala v různě probíhajících hodinách občanské výchovy.

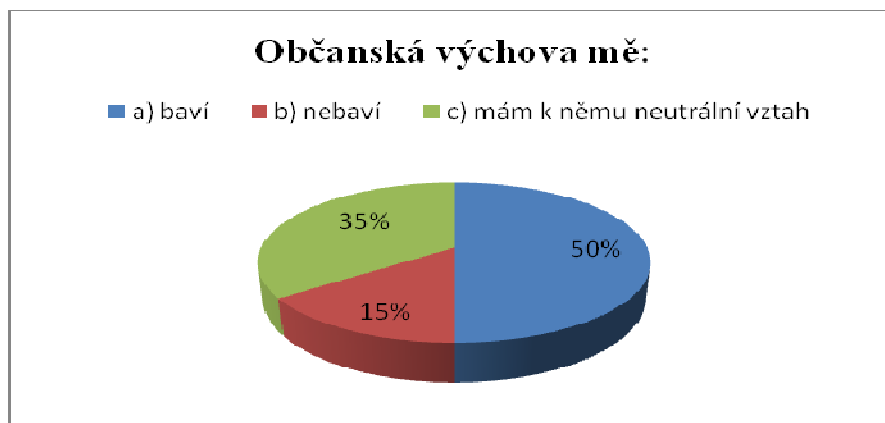
⁷³ Viz příloha č. 2.



GRAF č. 17: otázka č. 1 – Dotazník 2 (100 % = 60 žáků)

Otázka č. 2 – Předmět občanská výchova mě:

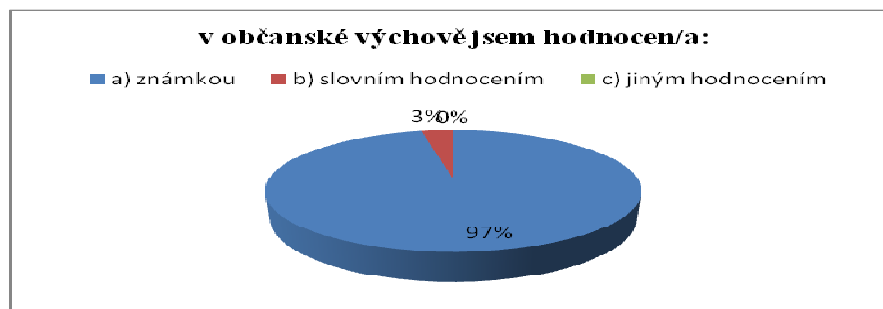
Na počátku výzkumu jsem považovala za důležité zjistit, jaký vztah mají dotazovaní žáci k vyučovacímu předmětu občanské výchovy. Je to jeden z nejdůležitějších aspektů tohoto dotazníku, protože vztah k předmětu úzce souvisí s osvojováním učiva i výsledky zkoušení. Při sečtení odpovědí jsem byla jako budoucí učitelka občanské výchovy mile překvapena, neboť polovina žáků uvedla, že je občanská výchova baví. Neutrální vztah k předmětu uvedlo 21 žáků, tedy 35 % a pouze devět žáků (15 %) občanská výchova nebaví.



GRAF č. 18: otázka č. 2 – Dotazník 2 (100 % = 60 žáků)

Otázka č. 3 – V občanské výchově jsem hodnocen/a:

I když jsem se otázkou hodnocení zabývala již v předchozím výzkumu, považovala jsem za důležité znázornit ji znovu v přímém zaměření na občanskou výchovu. Hodnocení známkou vybralo 58 žáků (97 %) a dva žáci (3 %) odpověděli, že jsou hodnoceni slovně.



GRAF č. 19: otázka č. 3 – Dotazník 2 (100 % = 60 žáků)

Otázka č. 4 – V občanské výchově upřednostňuji:

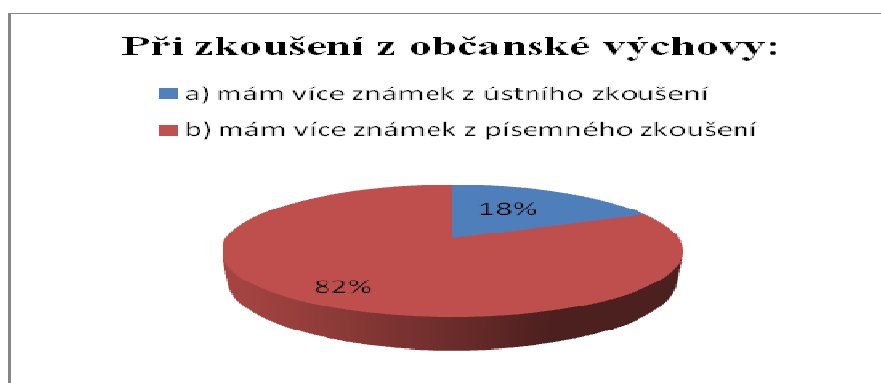
Žáci dostali v této otázce prostor, aby se zamysleli, jaký způsob hodnocení upřednostňují a zda by jim chtěli být v občanské výchově hodnoceni. Hodnocení známkou si vybralo 39 žáků (65 %), slovnímu hodnocení by dalo přednost 18 žáků, tedy 30 % a tři žáci (5 %) vybrali jiný způsob hodnocení. Myslím si, že mnoho žáků vybralo v dotazníku hodnocení známkou proto, že představuje velmi zažitý způsob hodnocení, který udává okamžitý přehled, jak se jim v předmětu daří. Slovní hodnocení je pro tyto žáky v celku neznámé, protože neměli možnost se s ním setkat.



GRAF č. 20: otázka č. 4 – Dotazník 2 (100 % = 60 žáků)

Otázka č. 5 – Při zkoušení z občanské výchovy:

Cílem otázky bylo zjistit, zda mají žáci při zkoušení v občanské výchově více známek z ústního zkoušení nebo písemného zkoušení. V předchozím dotazníkovém šetření jsem zjistila, že nadpoloviční většina žáků má ve zmiňovaném předmětu raději písemné zkoušení. Vyhodnocením odpovědí vyplynulo, že jsou žáci více hodnoceni v písemném zkoušení. Více známek z ústního zkoušení uvedlo 11 žáků (18 %) a 49 žáků (82 %) z písemného zkoušení.



GRAF č. 21: otázka č. 5 – Dotazník 2 (100 % = 60 žáků)

Otázka č. 6 – Na předmět občanská výchova se připravuji:

Jak žáci v předmětu prospívají, je dáno přípravou, které mnohdy nevěnují příliš času. Snažila jsem se v otázce zjistit, zda se žáci připravují pravidelně nebo pouze pokud „hrozí“ zkoušení. Skoro polovina žáků (26 žáků, tedy 46 %) uvedla, že se na předmět připravují pouze před ústním nebo písemným zkoušením. Dále 14 žáků (23%) uvedlo, že se na hodiny občanské výchovy připravují jen občas, a to v případě, že by mohli být zkoušeni. Žáci většinou mají o počtu a kvalitě svých známek přehled a dokážou odhadnout blížící se zkoušení. Naprostý nezájem o domácí přípravu jeví 11 žáků (18 %) a pouze devět žáků (15 %) uvedlo, že se připravují z hodiny na hodinu. Tento stav přípravy žáků do hodin občanské výchovy je z mého pohledu celkem alarmující.



GRAF č. 22: otázka č. 6 – Dotazník 2 (100 % = 60 žáků)

Otázka č. 7 – Zkoušení z občanské výchovy mě:

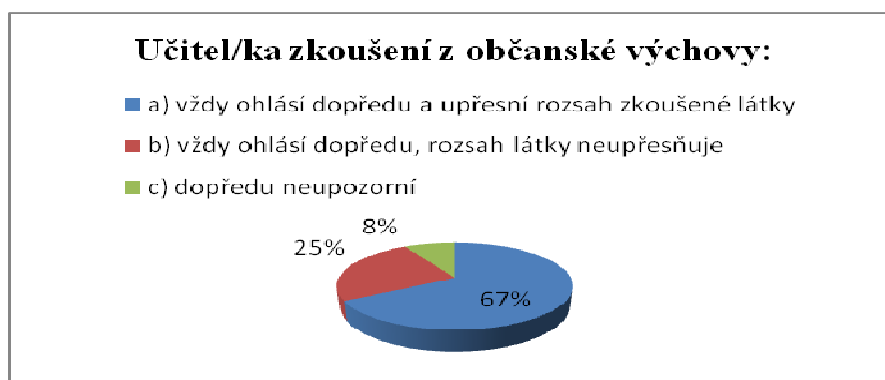
V otázce sleduji vztah žáků ke zkoušení v občanské výchově, jak působí dobré známky na oblibu zkoušení a naopak. Nejčastěji žáci odpověděli, že je zkoušení nebaví, ale i přesto se snaží, aby získali dobré známky. Takto odpovědělo 36 žáků (60 %). Jedenáct žáků (18 %) zkoušení baví a mají více dobrých známek. Osm žáků (13 %) má ke zkoušení v občanské výchově poměrně laxní vztah. Zkoušení je nebaví a je jim jedno, když dostanou špatnou známku. Extrémně špatný vztah má ke zkoušení pět žáků (8 %), kteří jsou jím stresováni. Z nějakého důvodu nejsou schopni zkoušení zvládat, bohužel tak bývají často hodnoceni špatnými známkami.



GRAF č. 23: otázka č. 7 – Dotazník 2 (100 % = 60 žáků)

Otázka č. 8 – Učitel/ka zkoušení z občanské výchovy:

V otázce zjišťuji, zda učitelé zkoušení ohlašují předem, či nikoli. Pokud žáci vědí, že budou zkoušeni, mají možnost dopředu se připravit a získat dobré hodnocení. Pokud však učitel přijde do hodiny a začne zkoušet neplánovaně, jsou žáci nejen nemile překvapeni, ale mnohdy znechuceni přístupem vyučujícího. Neohlášené zkoušení má samozřejmě i své opodstatnění. Udává přehled, jak a pokud vůbec se žáci připravují z hodiny na hodinu. První odpověď vybralo 40 žáků (67 %). V ní souhlasí s tím, že vyučující vždy ohlásí zkoušení dopředu a upřesní rozsah zkoušené látky. Toto gesto učitele osobně pokládám za velmi vstřícné, protože ne na všech školách je pravidlem. Dále 15 žáků (25 %) uvedlo, že učitel/ka zkoušení vždy ohlásí dopředu, ale rozsah zkoušené látky žákům neupřesní. Pět žáků (8 %) vybralo poslední odpověď, kdy učitel/ka dopředu na zkoušení neupozorní vůbec. U těchto dvou odpovědí je tedy předpokladem, že se žáci budou připravovat pravidelně, avšak s přihlédnutím k předchozím otázkám si dovolím tvrdit, že realita je jiná.



GRAF č. 24: otázka č. 8 – Dotazník 2 (100 % = 60 žáků)

Otázka č. 9 – Před ústním zkoušením z občanské výchovy učitel/ka:

Podobně jako u předchozí otázky mě zajímalo, zda žáci předem vědí, kdo bude zkoušen. Osobně si myslím, že na ústní zkoušení je předchozí příprava důležitá. Žák si učivo nejen osvojí, ale utvoří si i vlastní názor, který pak může aplikovat. Vlastní

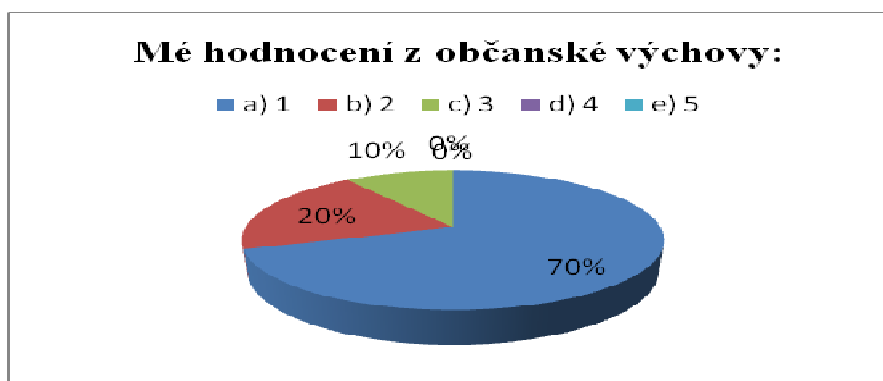
přínos a postoj k učivu je něčím, co mnozí žáci postrádají. Většina žáků (44) uvedla, že vyučující neohlašuje, kdo bude zkoušen. Pouze 16 žáků (27 %) je na případné zkoušení jmenovitě upozorněno.



GRAF č. 25: otázka č. 9 – Dotazník 2 (100 % = 60 žáků)

Otázka č. 10 – V předmětu občanská výchova mám převážně hodnocení:

Žáci v poslední otázce odpovídali, jakou známkou jsou v občanské výuce hodnoceni nejčastěji. Nejvíce žáků (42, 70 %) je hodnoceno jedničkou. Dvanáct žáků (20 %) je nejčastěji hodnoceno dvojkou a šest žáků (10 %) trojkou.



GRAF č. 26: otázka č. 10 – Dotazník 2 (100 % = 60 žáků)

Shrnutí:

Po zpracování všech výsledků druhého dotazníkového šetření jsem zjistila, jaký vztah mají žáci k předmětu občanské výchovy, jeho zkoušení a hodnocení. Podobně jako u předchozího dotazníku je většina dotazovaných dětí v předmětu občanské výchovy hodnocena známkou. Dva žáci uvedli hodnocení slovní. U otázky, jaký způsob hodnocení by upřednostňovali sami žáci, se mi dostalo opět nejvíce odpovědí u známkování. Zajímavým zjištěním však byl počet žáků, kteří by raději dali přednost slovnímu hodnocení. Tuto formu hodnocení upřednostňuje 30 % žáků.

Jako budoucí učitelka občanské výchovy jsem byla mile překvapena z výsledku, v němž 50 % žáků uvedlo kladný vztah k předmětu. Zastávám názor, pokud je vyučovaný předmět veden zajímavým způsobem a žáky baví, jsou jejich výsledky znatelně lepší, než kdyby se jej učili s nechutí. Dále jsem z výsledků zjistila, že i když mají žáci k občanské výchově kladný vztah, z větší části je zkoušení nebaví. Nadpoloviční většina žáků pokládá za důležitou snahu mít dobré známky. Ne příliš dobrým zjištěním však bylo, že většina žáků věnuje domácí přípravě minimum času, to pouze tehdy, když si myslí, že by mohli být zkoušeni nebo před zkoušením ohlášeným. Jedenáct žáků uvedlo, že se nepřipravují vůbec. Z toho je možné dojít k několika možným závěrům. Buď se jedná o žáky, kterým je jedno jak případné zkoušení dopadne, nebo mají tito žáci velmi dobrou paměť a vykládané učivo si zapamatují ihned při výkladu.

Součástí šetření byly také otázky týkající se přístupu vyučujícího ke zkoušení. Zajímalo mě, zda vyučující své žáky upozorňují na blížící se zkoušení. Více než polovina žáků uvedla, že vyučující vždy zkoušení ohlásí dopředu a upřesní rozsah zkoušené látky. Přibližně třetina učitelů zkoušení žákům ohlásí předem, ale rozsah látky neupřesní. Odlišné výsledky vyšly u otázky ústního zkoušení, kde žáci uvedli, že učitel předem neohlásí, koho vyzkouší.

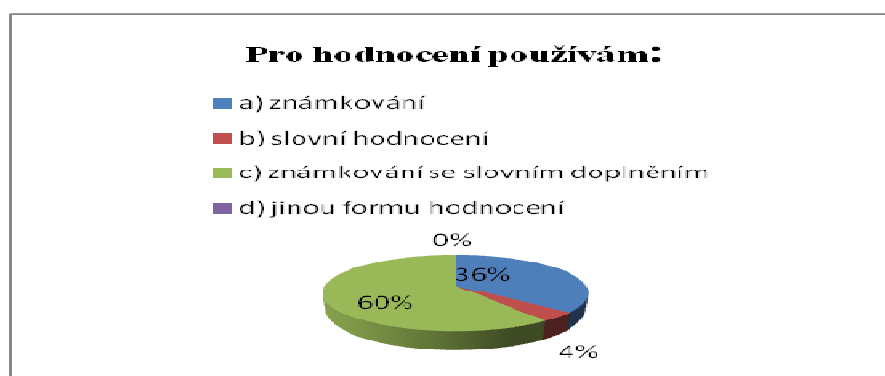
6.2 Dotazník pro učitele – analýza výsledků

Šetření je zaměřeno na formy hodnocení a zkoušení používané ve výuce. Mým cílem bylo poukázat na způsoby, jimiž učitelé žáky hodnotí, a zda jsou s těmito způsoby spokojeni. Dotazníkové šetření vyplňovali učitelé druhého stupně základních škol. Oslovila jsem nejen učitele a učitelky občanské výchovy, kterých bohužel nebyl dostačující počet, ale i učitele jiných předmětů, protože si myslím, že jejich názory jsou taktéž velmi důležité. Dotazník se skládal z deseti otázek a pedagogové vybírali z výčtu odpovědí jednu, která nejlépe odpovídala skutečnosti.

6.2.1 Dotazník 3⁷⁴

Otázka č. 1 – Pro hodnocení výkonu žáků používáme:

Na začátku šetření jsem zjišťovala, jaké formy hodnocení učitelé ve výuce používají. I když je známkování a slovní hodnocení posuzováno jako rovnocenná forma hodnocení, jejich priority se značně liší. Učitelé při hodnocení nejčastěji využívají obou forem. Kombinaci známkování se slovním doplněním vybralo 30 učitelů (60 %). Dále pak 18 učitelů (36 %) používá při hodnocení známkování a dva učitelé (4 %) hodnotí žáky slovně. Jinou formu hodnocení neuvedl žádný z učitelů.

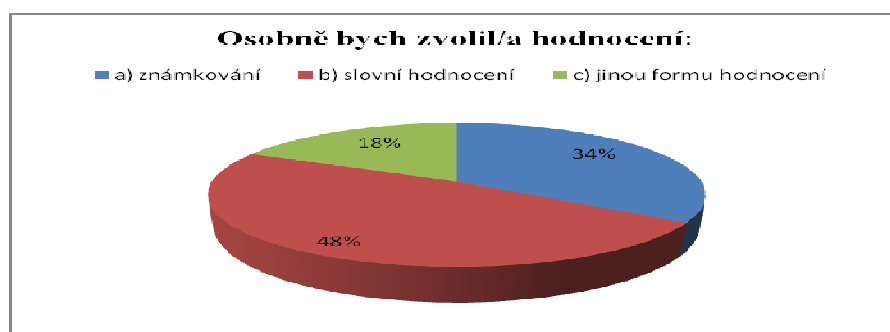


GRAF č. 27: otázka č. 1 – Dotazník 3 (100 % = 50 učitelů)

⁷⁴ Viz. příloha č. 3.

Otázka č. 2 – Kdybych si mohl/a vybrat formu hodnocení žáků, vybral/a bych si:

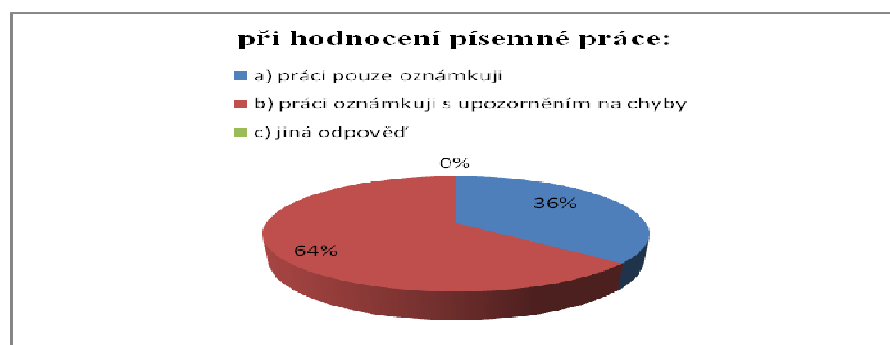
Výsledky otázky byly velmi zajímavé, protože se u několika učitelů značně lišila používaná forma hodnocení s upřednostňovanou formou. V případě volby by se nejvíce učitelů (24) přiklánělo ke slovnímu hodnocení. Druhou nejčastější odpovědí bylo známkování, které by si vybralo 17 učitelů. Jinou formou hodnocení by rádo používalo 9 učitelů.



GRAF č. 28: otázka č. 2 – Dotazník 3 (100 % = 50 učitelů)

Otázka č. 3 – Při hodnocení písemné práce známkou:

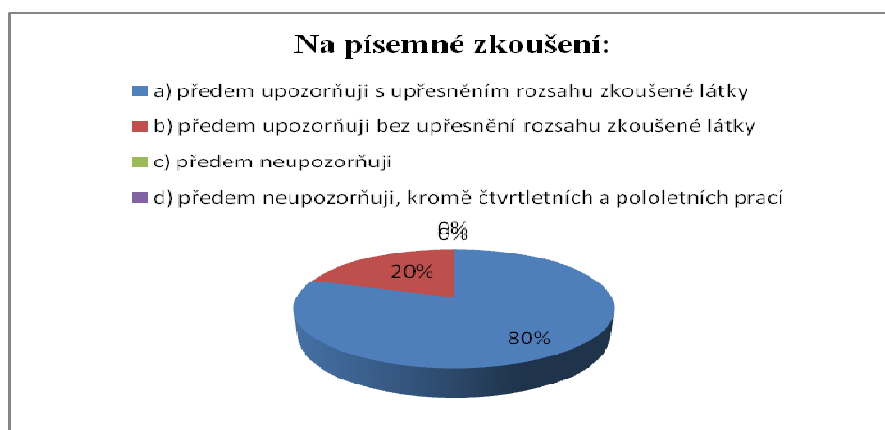
Nejvíce učitelů (32) uvedlo, že písemné práce žáků při hodnocení nejen oznámkuje, ale připojí také slovní upozornění na chyby, popřípadě možnosti zlepšení. Osmnáct učitelů slovní hodnocení nepoužívá a písemné práce jsou hodnoceny pouze známkou. Z výsledků je dobře patrné, že většina učitelů má snahu vést žáky k nápravě chyb i lepšímu osvojování učiva.



GRAF č. 29: otázka č. 3 – Dotazník 3 (100 % = 50 učitelů)

Otázka č. 4 – Na písemné zkoušení:

Při zadání otázky mě zajímalo, zda jsou žáci na zkoušení z probírané látky předem upozorňováni. V mnohých odborných knihách se každý učitel může dočíst, jak nejlépe žáky zkoušet a jaké náležitosti by mělo zkoušení obsahovat. Příprava žáků na zkoušení k nim také patří. Z dotazníku vyplynulo, že 40 učitelů své žáky na blížící se zkoušení předem upozorní a upřesní, jakého rozsahu probraného učiva se bude týkat. Deset učitelů uvádí, že žáky na zkoušení upozorní, ale rozsah učiva neupřesní. Výhodu tak mají žáci, kteří se na vyučování připravují pravidelně. Všichni dotazovaní učitelé se snaží žákům tímto způsobem pomoci k lepším výsledkům. Ani jeden z respondentů si odpověď c) a d), v nichž žáky předem na zkoušení neupozorní, nevybral.

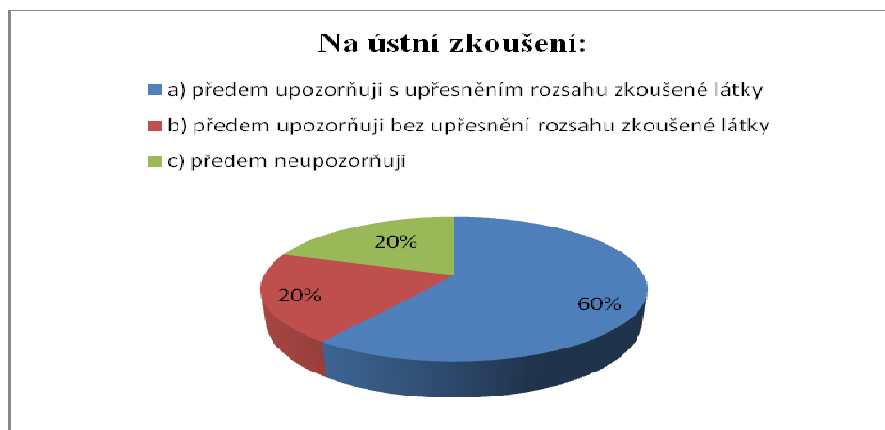


GRAF č. 30: otázka č. 4 – Dotazník 3 (100 % = 50 učitelů)

Otázka č. 5 – Na ústní zkoušení:

U této otázky jsem zjišťovala, zda jsou žáci na ústní zkoušení předem upozorněni, podobně jako u otázky č. 4. Z výsledků je patrné, že většina učitelů žáky na zkoušení upozorní. Třicet učitelů odpovědělo, že žáky nejen upozorní, ale také upřesní rozsah zkoušené látky. Dále deset učitelů žáky na zkoušení upozorní, ale

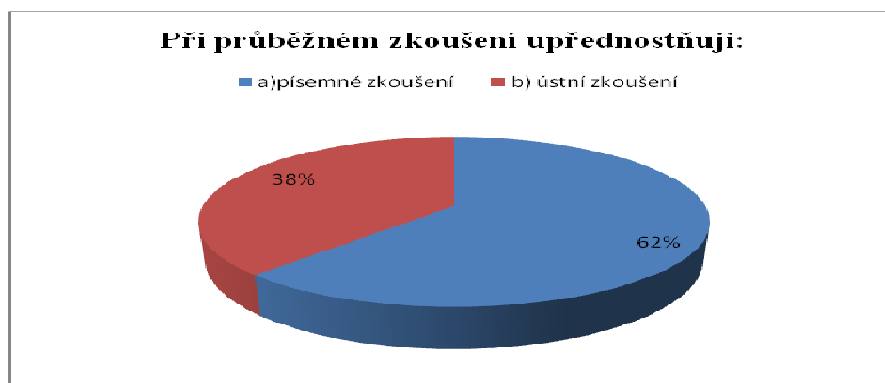
rozsah zkoušené látky neupřesňují. Zbylých deset učitelů vybralo i možnost c), v níž uvádějí, že žáky na zkoušení předem neupozorňují.



GRAF č. 31: otázka č. 5 – Dotazník 3 (100 % = 50 učitelů)

Otázka č. 6 – Při průběžném zjišťování vědomostí žáků upřednostňuji:

Otázka byla zaměřena na formy zkoušení. Učitelé odpovídali, zda při průběžném zkoušení upřednostňují ústní nebo písemné zkoušení. Písemné zkoušení si vybralo 31 učitelů, ústní zkoušení uvedlo 19 učitelů.



GRAF č. 32: otázka č. 6 – Dotazník 3 (100 % = 50 učitelů)

Otázka č. 7 – Krátký opakovací test do vyučování zařazují:

Více než polovina dotazovaných pedagogů (28) odpověděla, že krátký opakovací test zařazuje na začátku vyučovací hodiny. Důvodem je zřejmě lepší časové uspořádání hodiny. Po dokončení testu učitelé zopakují s žáky správné odpovědi na otázky a následně se mohou věnovat dalšímu tématu vyučování. Zbývající odpovědi jsou rozdílné pouze o velmi malý počet respondentů. Dvanáct učitelů uvedlo, že krátký opakovací test zařazují po dokončení probíraného tématu a deset učitelů jej zařazuje po předchozím opakování, kdy nejprve vyučovanou látku s žáky zopakují a teprve poté zadají test.

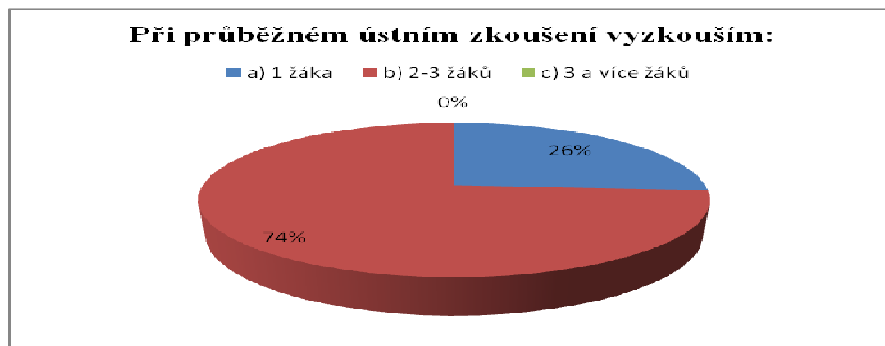


GRAF č. 33: otázka č. 7 – Dotazník 3 (100 % = 50 učitelů)

Otázka č. 8 – Při průběžném ústním zkoušení zjišťuji znalosti u:

Ústní zkoušení bývá žáky považováno za velmi nepříjemný začátek hodiny. Někteří učitelé zařazují zkoušení do každé hodiny, aby zjistili, jak se žáci průběžně na předmět připravují. Jakmile vezme vyučující klasifikaci do ruky, je mnohým žákům v tu chvíli pořádně „horko“ a doufají, že se zkoušení vyhnou. V otázce jsem se snažila zjistit, kolik žáků učitelé při průběžném opakování vyzkouší. Nejvíce učitelů (37) vyzkouší v hodině dva až tři žáky. Třináct učitelů vyzkouší jednoho žáka.

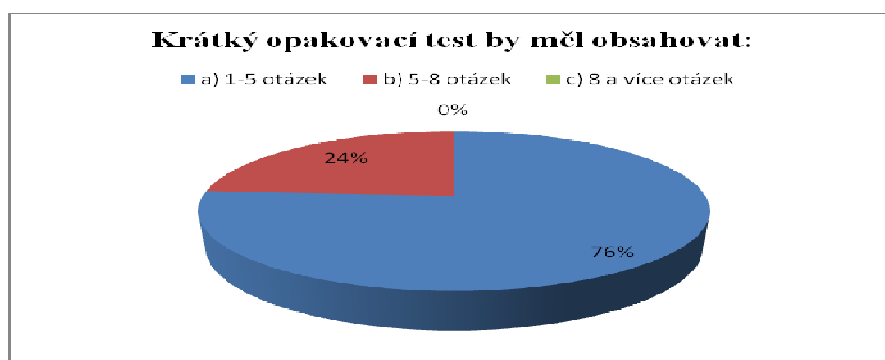
Odpověď c), v níž je uvedeno tři a více žáků si nevybral žádný z respondentů. Takové zkoušení je pak více náročné a na výklad nové látky pak není dostatek času.



GRAF č. 34: otázka č. 8 – Dotazník 3 (100 % = 50 učitelů)

Otázka č. 9 – Kolik otázek by podle Vás měl obsahovat krátký opakovací test?

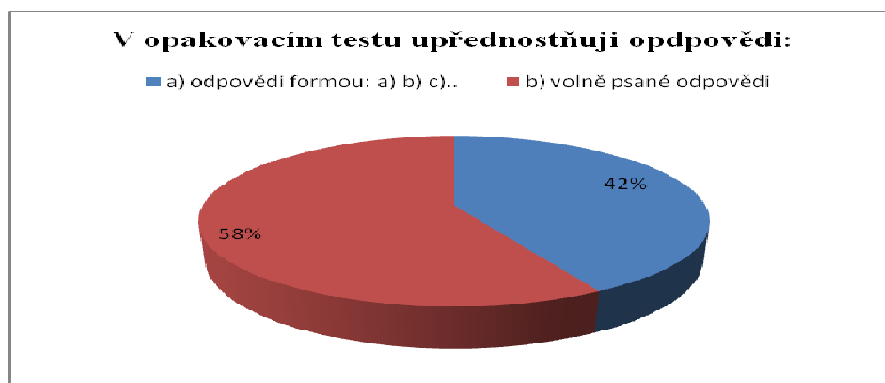
Pro krátký opakovací test volí učitelé nejčastěji jednu až pět otázek. Tuto odpověď vybralo 38 dotazovaných učitelů. Bývají v nich zadávány základní pojmy či otázky, díky nimž učitelé ihned zjistí, jak se žáci na zkoušení připravili. Odpověď b), ve které je uvedeno pět až osm otázek, zvolilo 12 učitelů. V takto připravovaném testu by měly být jednoduché otázky, aby opakování nezabralo celou hodinu. Poslední variantu, osm a více otázek, nezvolil žádný z respondentů. Větší množství otázek bývá použito spíše v delších opakovacích testech.



GRAF č. 35: otázka č. 9 – Dotazník 3 (100 % = 50 učitelů)

Otázka č. 10 – Při opakovacím testu spíše upřednostňuji:

Z dotazníku vyplynulo, že rozdíl mezi odpověďmi není velký. V písemném opakování dává 29 učitelů přednost volně psaným odpovědím, a 21 učitelů upřednostňuje odpovědi volitelné formy. Obě dvě varianty mají svá pro i proti. Volné odpovědi lépe vystihnou žákův postoj k učivu, ale jsou časově mnohem náročnější na přípravu i opravování. Volitelné odpovědi mají šablonovitý charakter. Oprava testu je rychlá a hodnocení velmi jasné.



GRAF č. 36: otázka č. 10 – Dotazník 3 (100 % = 50 učitelů)

Shrnutí:

Po vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření jsem zjistila, že názory na upřednostňovanou formu zkoušení se u žáků i učitelů shodují. Obě dvě skupiny respondentů zvolily písemné zkoušení. Pro hodnocení používá nejvíce vyučujících známkování, ke kterému přidávají slovní doplnění s upozorněním na chyby a možnosti zlepšení. Zajímavým výsledkem bylo, že většina učitelů by raději používala slovní hodnocení, které lépe popisuje žákův výkon i snahu. Devět učitelů vybralo *jíný způsob hodnocení*. Z toho usuzuji, že za optimální nepovažují ani jednu z tradičních forem hodnocení. Pět z těchto učitelů by rádo používalo bodové hodnocení, zbývající

čtyři bohužel konkrétní formu hodnocení neuvedli, ale i tak jsou zastánci změn v hodnocení učební činnosti žáků.

V dotazníkovém šetření mě dále zajímalo, zda učitelé žáky na zkoušení upozorňují, aby měli možnost předem se připravit. Osmdesát procent dotazovaných učitelů uvedlo, že žáky na písemné zkoušení předem upozorní a upřesní, z jakého rozsahu odučené látky zkoušení proběhne. Podobně je tomu i u zkoušení ústního, kdy učitelé pouze nejmenují konkrétní žáky, které potřebují vyzkoušet. Je jasné, že by se připravili pouze ti žáci, kterých se zkoušení týká, ostatní by opakování nepovažovali za důležité. Většina respondentů (37) uvedla, že počet žáků, které v hodině vyzkouší, se pohybují mezi dvěma až třemi žáky.

Více než polovina dotazovaných učitelů uvedla, že průběžné písemné zkoušení nejčastěji zařazují na začátku vyučování, kdy po jeho dokončení mohou zbytek času věnovat výkladu či jiné činnosti. Zhruba třetina učitelů zařazuje písemné zkoušení po dokončení vyučovaného tématu. Pouze 20 % učitelů zadá písemné zkoušení po společném zopakování látky. Tento postup je z mého pohledu časově dost náročný. Než si žáci učivo zopakují a následně vyplní test, uběhne mnohdy celá vyučovací hodina.

Součástí šetření byla také otázka, která sledovala oblíbenost občanské výchovy mezi žáky a jejich nejčastější hodnocení v předmětu. Polovinu dotazovaných žáků občanská výchova baví. Neutrální vztah k předmětu má 35 % žáků a 15 % žáků předmět nebaví. U naprosté většiny respondentů je však nejčastějším hodnocením v předmětu jednička nebo dvojka.

7. Závěr

Diplomová práce se zabývala analýzou forem hodnocení žáků v občanské výchově na druhém stupni základní školy. Cílem práce bylo zjistit, jaké formy zkoušení a hodnocení používají učitelé při hodnocení žáků nejen v občanské výchově.

Hodnocení je nedílnou součástí vyučování. Je prostředkem, který ovlivňuje veškerou učební činnost žáků, zaznamenává úspěchy i neúspěchy, stává se hlavním kladným i záporným motivačním prvkem v procesu učení a spoluutváří vztah k sobě samému. Funkce motivační a výchovná ovlivňují učební činnost v každém směru. Podpora žáků v jejich snažení a motivace pro lepší vztah k učení jsou velmi důležité. Motivaci jednoznačně ovlivňuje činnost vyučujícího a přiměřenost hodnocení, které používá. Každý učitel by se měl snažit nejen o vyložení a následné zkoušení učiva, ale také o dobře fungující vztah mezi ním a žáky. Pokud mají žáci k učiteli důvěru, stává se jejich práce mnohem efektivnější. Učitelé, mnohdy hodnocení neadekvátně používají jako prostředek trestu za nevědomost nebo špatné chování. V takových případech žáci učitele neuznávají jako někoho, kdo jim chce ve vzdělávání pomáhat, ale vnímají skrze něj negativní dopad špatných známek a strach z neúspěchu.

Vzdělávání by mělo být vnímáno jako spolupráce učitele a žáků na společném úkolu a ne jako proces, v němž je hlavní snahou mít dobrou známku. Hodnocení není utvořeno pouze z naučené nebo nenaučené látky, tvoří jej i samotný přínos žáka, jeho snaha, vlastní názory, ale i způsoby, jimiž si učení osvojuje. Je-li však nutné negativní hodnocení použít, mělo by směřovat k možnostem nápravy a zlepšení. Pouhé negativní hodnocení je bezúčelné a pro žáka zastrašující. Je nutné si uvědomit, že každý, byť sebemenší úspěch je pro žáky motivací k větší snaze. Každý člověk je rád, když se mu práce podaří a je dobře ohodnocen či pochválen. V náročném školním prostředí, kde vládne mezi žáky velká rivalita, tomu není jinak. Uznání je

velmi důležité pro rozvoj samostatného a hrdého člověka.⁷⁵ Pokud žáci v hodnocení nespájají ani sebemenší uznání za vynaložené úsilí, je vztah k učiteli značně zhoršen a snaha postupně mizí. V takový moment řeší žáci otázku, zda je hodnocení provedeno objektivně a bez zaujetí. Situaci objektivního hodnocení lépe řeší použití slovního hodnocení, kdy je uvedeno, ve kterých částech učiva žák chybí. Znamka tuto výpovědní hodnotu postrádá. Formu slovního hodnocení žáků však v České republice využívá jen malé množství základních škol.

Velmi důležitou částí diplomové práce je výzkumné šetření, které zkoumá formy zkoušení a hodnocení na druhém stupni ZŠ v občanské výchově i jiných předmětech. Šetření bylo zpracováno v dotazníkové formě, jež zaznamenává názory žáků a učitelů v oblasti hodnocení.

Vyhodnocení výchozích hypotéz: Žáci i učitelé při průběžném zkoušení upřednostňují písemné zkoušení. Tato první a pátá hypotéza se při zpracování materiálů výzkumu plně potvrdily. Hlavním důvodem je, že si žáci mohou své odpovědi lépe rozmyslet než při zkoušení ústním, kde mají na odpověď méně času. Zde se začínají prosazovat i alternativní formy hodnocení, kterou je například bodové hodnocení.

Výzkum ukázal, že téměř 100 % učitelů používá při hodnocení známkování, ale většina z nich by současně raději upřednostnila slovní hodnocení. Čtvrtá hypotéza, že učitelé v hodnocení žáků upřednostňují známkování, se nepotvrdila. Způsob hodnocení známkou je i v průběhu školního roku předem dán vnitřními předpisy školy. Nad její objektivností hodnocení známkou však nepolemizují jen učitelé, ale i žáci. Ti by zavedení slovního hodnocení přivítali. Stejného názoru je i většina dotazovaných pedagogů, kterým by slovní hodnocení i přes značnou náročnost zpracování vyhovovalo více. Slovní hodnocení zaznamenává snahu a proces žákova

⁷⁵ ČÍHALOVÁ, Eva. MAYER, Ivo. *Klasifikace a slovní hodnocení: Zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha 1997, s. 29.

učení, kterým si nové poznatky osvojuje, známkování však není schopné všechny aspekty žákova učení postihnout.

Druhá hypotéza, že žáci v občanské výchově upřednostňují písemné zkoušení, přesto však mají více známek ze zkoušení ústního, se nepotvrdila, žáci mají většinu známek ze zkoušení písemného. Zde je důvodem, že ústní zkoušení témat je v občanské výchově značně zdlouhavé a učitelé mají možnost vyzkoušet během vyučovací hodiny jen omezený počet žáků. Zatím co písemným zkoušením získají přehled o znalostech třídy najednou.

Poslední hypotézou bylo, že většina žáků má v občanské výchově hodnocení 1 nebo 2. Hypotéza se potvrdila, hlavním důvodem je, že občanská výchova je předmětem oblíbeným a většina žáků k ní má kladný vztah. Což je zřejmě dáno vztahem předmětu k praktickým otázkám života.

Dalším závěrem vyplývajícím z provedeného šetření je, že pokud učitelé žáky předem na zkoušení a jeho rozsah upozorní, vede to k lepší přípravě žáků na látku, která byla avizována.

Slovní a alternativní metody hodnocení se v našem školství čím dál více prosazují a nabývají oblíbenosti jak u učitelů, tak u žáků. Optimální se jeví kombinace a prolínání těchto forem i s tradičním známkováním.

8. Seznam použité literatury

Odborná literatura

ANDRÁŠOVÁ, Hana a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. 122 s.

ČÍHALOVÁ, Eva. - MAYER, Ivo. *Klasifikace a slovní hodnocení: Zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: STROM 1997. 63s.

ERWIN, Dary T. *Assessing Student Learning and Development*. San Francisco 1991. 208 s.

HOLT, John. *Proč děti neprospívají*. Praha: STROM, 199. 156 s.

HORÁK, František, *Hodnocení a klasifikace žáků na základní a střední škole*. Olomouc: KPÚ, 1987. 56 s.

HOŘEJŠOVÁ, Danuše. *Didaktika občanské nauky a základů společenských věd*. Praha: Naše vojsko, 1996. 69 s.

HRABAL, Vladimír. *Analýza klasifikačních výsledků a její využití*. Praha: SPN, 1959. 67s.

KOLÁŘ, Zdeněk. ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. 157 s.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí n. L.: GARTI, 1998. 36 s.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. 155 s.

NOVÁK, Jan A. *Dítě ve škole: školní hodnocení: Příručka pro rodiče žáků základní školy*. Praha: EM-Effect, 1990. 20 s.

SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. 54 s.

SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Hodnocení žáka-psychologický pohled: tematický sešit, občanská výchova*. Ostrava: Atelier Milata, 1995. 24 s.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. 190 s.

SOLFRONK, Jan. *Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: Pf UK, 1996. 35 s.

VALÍŠOVÁ, Alena. - KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 404 s.

ZIEGENSPECK, Jörg W. *K problému známkování ve škole*. Pardubice: Univerzita Pardubice 2002, 123 s.

Odborná periodika

HOMEROVÁ, Marie. *Hodnocení jako součást demokratické výuky*. Učitelské noviny 2005, č. 32. roč. 108. s. 18.

Elektronické zdroje

WAGNER, Vladimír. *Polemika: Je vhodnější ústní forma zkoušení nebo písemné testy?*. Britské listy. 2004-18-11 [online]. [cit. 2013-4-3]. Dostupné z: <<http://blisty.cz/art/20680.html>>

STRAKOVÁ, Jana. *Známka nebo slovní hodnocení?*. Moderní vyučování [online]. [cit.2013-3-1].Dostupné z: <<http://www.modernivyucovani.cz/component/content/article/65-rozhovory/140-rozhovor-zna-nebo-slovnodnocen.html>>

KOUBKOVÁ, Petra, VÍTKOVÁ, Zuzana. *Bodové hodnocení*. [online]. [cit. 2013-3-11]. Dostupné z: <www.zsseifertova.eu/aj/4/soubory/Bodove_hodnoceni_uvod.doc>

SUCHOHRADSKÝ, Oldřich. Místo známek body.[2007-7-17]. [online]. [cit.2013-3-11]. Dostupné z :<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1509/misto-znamek-body.html/>>

PAVLAS, Tomáš. Hodnocení žáků: Současná problematika hodnocení – klasifikace. RVP [online] 2008-2-29. [cit. 2013-3-4]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2065/klasifikace-dnes-.html/>>

PATÁKOVÁ, Jaroslava. *Klasifikační řád* [online]. [cit. 2013-3-1]. Dostupné z: <http://www.zssanatoriumedelzh.cz/klasifikacni_rad.htm>

Hodnocení při otevřeném vyučování [online]. [cit. 2013-3-11]. Dostupné z: <<http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/>>

Školský zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. ČÁST TŘETÍ. Hlava II. §51. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/htm/zakonvlada28_8.htm>

Zásady pro používání slovního hodnocení v souladu s § 15 odst. 2 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání, včetně předem stanovených kritérií. Dostupné z:< <http://www.nuov.cz/ae/zasady-pro-slovni-a-celkove-hodnoceni>>

ŠKOLA OnLine [online]. [cit. 2013-3-20]. Dostupné z: <http://www.skolaonline.cz/>

BAKALÁŘI [online]. [cit. 2013 -3 20]. Dostupné z: www.bakalari.cz

Webnotes [online]. [cit. 2013 -3-20]. Dostupné z: www.webnotes.cz

9. Seznam grafů

GRAF č. 1: otázka č. 1 - Dotazník 1
GRAF č. 2: otázka č. 2 – Dotazník 1
GRAF č. 3: otázka č. 3 – Dotazník 1
GRAF č. 4: otázka č. 4 – Dotazník 1
GRAF č. 5: otázka č. 5 – Dotazník 1
GRAF č. 6: otázka č. 6 – Dotazník 1
GRAF č. 7: otázka č. 7 – Dotazník 1
GRAF č. 8: otázka č. 8 – Dotazník 1
GRAF č. 9: otázka č. 9 – Dotazník 1
GRAF č. 10: otázka č. 10 – Dotazník 1
GRAF č. 11: otázka č. 11 – Dotazník 1
GRAF č. 12: otázka č. 12 – Dotazník 1
GRAF č. 13: otázka č. 13 – Dotazník 1
GRAF č. 14: otázka č. 14 - Dotazník 1
GRAF č. 15: otázka č. 15 – Dotazník 1
GRAF č. 16: otázka č. 16 – Dotazník 1
GRAF č. 17: otázka č. 1 – Dotazník 2
GRAF č. 18: otázka č. 2 – Dotazník 2
GRAF č. 19: otázka č. 3 – Dotazník 2
GRAF č. 20: otázka č. 4 – Dotazník 2
GRAF č. 21: otázka č. 5 – Dotazník 2
GRAF č. 22: otázka č. 6 – Dotazník 2
GRAF č. 23: otázka č. 7 – Dotazník 2
GRAF č. 24: otázka č. 8 – Dotazník 2
GRAF č. 25: otázka č. 9 – Dotazník 2
GRAF č. 26: otázka č. 10 – Dotazník 2

GRAF č. 27: otázka č. 1 – Dotazník 3
GRAF č. 28: otázka č. 2 – Dotazník 3
GRAF č. 29: otázka č. 3 – Dotazník 3
GRAF č. 30: otázka č. 4 – Dotazník 3
GRAF č. 31: otázka č. 5 – Dotazník 3
GRAF č. 32: otázka č. 6 – Dotazník 3
GRAF č. 33: otázka č. 7 – Dotazník 3
GRAF č. 34: otázka č. 8 – Dotazník 3
GRAF č. 35: otázka č. 9 – Dotazník 3
GRAF č. 36: otázka č. 10 – Dotazník 3

10. Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník 1 – dotazník pro žáky

Příloha č. 2: Dotazník 2 – dotazník pro žáky

Příloha č. 3: Dotazník 3 – dotazník pro učitele

Přílohy

Příloha č. 1 – dotazník pro žáky

DOTAZNÍK 1 HODNOCENÍ NA 2. STUPNI ZŠ

Ahoj,

jmenuji se Markéta a prosím Tě o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je anonymní, jeho cílem je zmapování hodnocení na 2. Stupni ZŠ.

Cílová skupina: žáci 2. stupně ZŠ (6. – 9. ročník)

Cíl výzkumu: Zmapování vztahu žáků k hodnocení a formám zkoušení ve vyučování.

Otázky:

1) **Jsem žákem/žákyní:**

- a) 6. třídy
- b) 7. třídy
- c) 8. třídy
- d) 9. třídy

2) **Jakým způsobem jsi ve škole hodnocen/a?**

- a) známkou
- b) slovním hodnocením
- c) jiným hodnocením

3) **Jakým způsobem bys chtěl/a být hodnocen/a?**

- a) známkou
- b) slovním hodnocením

- 4) **Při zkoušení dávám přednost:**
- a) ústnímu zkoušení
 - b) písemnému zkoušení
- 5) **Za největší výhodu ústního zkoušení považuji:**
- a) mám větší možnost vyjádřit své myšlenky
 - b) vyhovuje mi komunikace s učitelem/kou v průběhu zkoušení
 - c) vyhovují mi pomocné/návodné otázky
 - d) mám šanci, že mi spolužáci napovědí
 - e) není zdlouhavé jako písemný test
- 6) **Za největší nevýhodu ústního zkoušení považuji:**
- a) mám málo času na rozmyšlení
 - b) nedokážu své odpovědi rychle zformulovat
 - c) často nepochopím zadanou otázku ihned
 - d) často mám pocit, že učitel sleduje spíše to, co nevím
 - e) je mi nepříjemné vyjadřovat se před ostatními spolužáky
- 7) **Za výhodu písemného zkoušení považuji:**
- a) mám více času na rozmyšlení své odpovědi
 - b) mohu si myšlenky i odpověď lépe uspořádat
 - c) v případě omylu mám možnost opravy
 - d) mohu nejprve odpovědět na otázky, které vím a nad ostatními přemýšlet
 - e) na konci testu mám čas si odpovědi zkontrolovat
 - f) mohu opsat správné odpovědi od spolužáka/spolužačky
- 8) **Za nevýhodu písemného zkoušení považuji:**
- a) můj spolužák/ spolužačka se neustále snaží opisovat
 - b) učitel/ ka mi nepomůže návodnými/pomocnými otázkami
 - c) často nepochopím zadané otázky
 - d) psaní testu je příliš zdlouhavé
- 9) **Při písemném zkoušení upřednostňuji:**
- a) psaní krátkého opakovacího testu po probrání látky/bloku učiva, kdy jeho rozsah není velký
 - b) psaní delšího opakovacího testu po probrání několika témat/bloků učiva, kdy jeho obsah je rozsáhlejší
- 10) **Ústní zkoušení by podle mě mělo být:**
- a) pravidelné, z menšího rozsahu učiva
 - b) nepravidelné, z většího rozsahu učiva

- 11) **Odpovědi při písemném zkoušení mám raději v podobě:**
- a) výběr odpovědí a, b, c, d,....
 - b) psaní volných odpovědí na otázky
- 12) **V předmětu občanská výchova mám raději:**
- a) ústní zkoušení
 - b) písemné zkoušení
- 13) **V předmětu občanská výchova upřednostňuji:**
- a) ústní zkoušení kratšího rozsahu
 - b) ústní zkoušení delšího rozsahu
 - c) písemné zkoušení kratšího rozsahu
 - d) písemné zkoušení delšího rozsahu
- 14) **V přírodovědných předmětech (matematika, fyzika, biologie, zeměpis...) upřednostňuji:**
- a) ústní zkoušení
 - b) písemné zkoušení
- 15) **V humanitních předmětech (český jazyk, cizí jazyk, občanská výchova, dějepis..) upřednostňuji:**
- a) ústní zkoušení
 - b) písemné zkoušení
- 16) **Otázky v dotazníku byly:**
- a) jasné, nemusel/a jsem u odpovědí dlouho přemýšlet
 - b) obtížné, hned jsem jim neporozuměl/la
 - c) u odpovědí jsem se nemohl/la rozhodnout, kterou vybrat

DOTAZNÍK 2

HODNOCENÍ V OBČANSKÉ VÝCHOVĚ NA 2. STUPNI ZŠ

Ahoj,

jmenuji se Markéta a prosím Tě o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je anonymní, jeho cílem je zmapování hodnocení v předmětu občanská výchova na 2. Stupni ZŠ.

Cílová skupina: žáci 2. stupně ZŠ (6. – 9. ročník)

Cíl výzkumu: Zmapování hodnocení v předmětu občanská výchova na 2. Stupni ZŠ. Jaký vztah mají žáci k předmětu a hodnocení.

.....

Otázky:

1) Jsem žákem/žákyní:

- a) 7. třídy
- b) 8. Třídy
- c) 9. Třídy

2) Předmět občanská výchova mě:

- a) baví
- b) nebaví
- c) mám k němu neutrální vztah

3) V občanské výchově jsem hodnocen/a:

- a) známkou
- b) slovním hodnocením
- c) jiným hodnocením

4) V občanské výchově upřednostňuji:

- a) hodnocení známkou
- b) slovní hodnocení
- c) jiný způsob hodnocení

5) Při zkoušení z občanské výchovy:

- a) mám více známek z ústního zkoušení
- b) mám více známek z písemných testů

6) Na předmět občanská výchova se připravuji:

- a) z hodiny na hodinu
- b) jen občas, když si myslím, že budu zkoušen/á
- c) pouze před zkoušením nebo písemným testem
- d) nepřipravuji se

7) Zkoušení z občanské výchovy mě:

- a) baví, mívám dobré známky
- b) nebaví, ale snažím se mít dobré známky
- c) nebaví, je mi jedno, když dostanu špatnou známku
- d) stresuje, nemám dobré známky

8) Učitel/ka zkoušení z občanské výchovy:

- a) vždy ohlásí dopředu a upřesní rozsah zkoušené látky
- b) vždy ohlásí dopředu, rozsah látky neupřesňuje
- c) dopředu neupozorní

9) Před ústním zkoušením z občanské výchovy učitel/ka:

- a) předem ohlásí, kdo bude zkoušen
- b) předem neohlašuje, kdo bude zkoušen

10) V předmětu občanská výchova mám převážně hodnocení:

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

DOTAZNÍK 3

HODNOCENÍ V OBČANSKÉ VÝCHOVĚ NA 2. STUPNI ZŠ

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění mého dotazníku, který zkoumá formy zkoušení a hodnocení v občanské výchově. Tento výzkum bude součástí mé diplomové práce a bude tak využit pouze k těmto účelům. Děkuji za ochotu.

Markéta Táborská

Cílová skupina: učitelé 2. stupně ZŠ

.....
OTÁZKY:

1) Pro hodnocení výkonu žáků používáme:

- a) známkování
- b) slovní hodnocení
- c) známkování se slovním doplněním
- d) jinou formu hodnocení

2) Kdybych si mohl/a vybrat formu hodnocení žáků, vybral/a bych si:

- a) známkování
- b) slovní hodnocení

3) Při hodnocení písemné práce známkou:

- a) práci pouze oznámkuji
- b) práci oznámkuji s upozorněním na chyby
- c) jiná odpověď

4) Žáky na písemné zkoušení:

- a) předem upozorňuji s upřesněním rozsahu zkoušené látky
- b) předem upozorňuji bez upřesnění rozsahu zkoušené látky
- c) předem neupozorňuji
- d) předem neupozorňuji, kromě čtvrtletních a pololetních prací

5) Žáky na ústní zkoušení:

- a) předem upozorňuji s upřesněním rozsahu zkoušené látky
- b) předem upozorňuji bez upřesnění rozsahu zkoušené látky
- c) předem neupozorňuji
- d) jmenovitě upozorňuji, aby měli možnost dopředu se připravit
- e) jmenovitě neupozorňuji

6) Při průběžném zjišťování vědomostí žáků z probrané látky spíše upřednostňuji:

- a) ústní zkoušení
- b) písemný test

7) Krátký opakovací test zařazuji:

- a) na začátku hodiny
- b) po dokončení probíraného učiva
- c) po předchozím společném opakování

8) Při průběžném ústním zkoušení v hodině zjišťuji znalosti u:

- a) 1 žáka
- b) 2-3 žáků
- c) 3 a více žáků

9) Kolik otázek by měl podle Vás obsahovat krátký opakovací test?

- a) 1-5 otázek
- b) 5-8 otázek
- c) 8 a více otázek

10) Při opakovacím testu spíše upřednostňuji:

- a) odpovědi formou: a, b, c, d
- b) volně psané odpovědi