

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV PRIMÁRNÍ A PREPRIMÁRNÍ EDUKACE

HODNOCENÍ NA 1. STUPNI ZTM

O IMA fiÁK I U ITEL

Diplomová práce

Autor: Iveta Lichtenbergová
Studijní program: M 7503 U itelství pro základní -koly
Studijní obor: U itelství pro 1. stupe ZTM
Vedoucí práce: Mgr. Skutil Martin, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Ko-ek Barto-ová Iva, Ph.D.



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: Iveta Lichtenbergová

Studium: P131112

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Hodnocení na 1. stupni ZŠ očima žáků i učitelů**

Název diplomové práce AJ: Assessment on the first grade of Primary school by views of pupils and teachers

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je zjistit současné nepoužívané formy hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ. V teoretické části budou popsány jednotlivé formy a typy hodnocení, jejich výhody a nevýhody. Praktická část bude zjišťovat, jaké formy hodnocení preferují učitelé a žáci. Jako výzkumná metoda bude použit dotazník a rozhovor.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Oponent: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 26.5.2016

Prohlášení:

Prohláuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 22. 2. 2018

Poděkování:

Poděkuji Mgr. Martinovi Skutilovi, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a cenné rady, které mi při zpracování práce poskytl.

Anotace

LICHTENBERGOVÁ, Iveta. *Hodnocení na 1. stupni ZTM o ima flák i u itel .* [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 85 s.

Text anotace:

Cílem práce je zjistit současně nejpoužívanější formy hodnocení fláků na 1. stupni ZTM, ale také se zamyslet nad tím, proč tomu tak je. V teoretické části budou popsány jednotlivé formy a typy hodnocení, jejich výhody a nevýhody. Praktická část se bude zabývat tím, které formy a typy hodnocení jsou oblíbené u fláků i u itelů. Bude zjišťována dotazníkem.

Klíčová slova: hodnocení, klasifikace, slovní hodnocení

Annotation

LICHTENBERGOVÁ, Iveta. *Assessment on the first grade of Primary school by views of pupils and teachers*. [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 85 pp.

The text of annotation:

The goal of this work is to find the most used forms of assessment of pupils in the first grade of Primary school and think about it, why. In the theoretical part, there will be written single forms and types of assessment and their advantages and disadvantages. The practical part will be occupied with the most favourite forms and types of assessment of pupils and teachers. This part will be found out by a questionnaire.

Keywords: assessment, classification, verbal assessment

Prohlášení

Prohlášení, že diplomová (bakalářská, disertační, rigorózní) práce je uložena v souladu s rektorským výnosem . 13/2017. (řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 22. 2. 2018

Podpis:

Obsah

1	Úvod	9
2	Hodnocení	11
2.1	Teoretické hodnocení	12
3	Kdo ve škole hodnotí?	15
3.1	Vzájemné hodnocení	15
4	Typy hodnocení	17
4.1	Sebehodnocení	20
5	Jaké je správné hodnocení?	25
6	Pozitivní a negativní hodnocení	28
7	Funkce hodnocení	29
8	Formy hodnocení	32
8.1	Kvantitativní a klasifikace	32
8.2	Kvalitativní a slovní	34
8.3	Další formy hodnocení	36
9	Metodologie práce	38
10	Analýza získaných výsledků	40
11	Shrnutí a diskuze pro zkoumání	75
12	Závěr	79
13	Použití zdrojů	82
14	Seznam příloh	85

1 Úvod

Vím, že zdaleka nejsem sama, kdo si jako malé dítě hrál na paní učitelku a představoval si, že ať bude dospělý, bude to i jeho povolání. Stále mám v hlavě paměti, jak mi moje paní učitelka na ZŠ poprosila, jestli bych jí nezapsala známky z písemek do jejího deníku. Pamatuji si, že jsem si to velice užívala, a i když se to mi teď zdá přinejmenším zvláštní, jistě tenkrát jsem přemýšlela, jak paní učitelka na ty známky přišla. A protože se mi - na rozdíl od většiny z těch, kteří zůstali jen u toho hraní si na paní učitelku - poštulo, že ze mě snad opravdu učitelka bude, rozhodla jsem se v novat moji diplomovou práci právě hodnocení žáka. Jedním z důvodů mého výběru tohoto tématu je i určitá zvědavost, zda se hodnocení na základních školách od mého dětství nějakým způsobem změnilo, či nikoliv. V neposlední řadě bych se ráda dozvěděla, jaké typy a formy hodnocení jsou nejvíce oblíbené a to jak ze strany učitelů, tak i žáků. Už i proto, že se v poslední době stále více mluví o nových trendech hodnocení a jejich výhodách i nevýhodách a to především o velmi diskutovaném slovním hodnocení. A jak už to v životě chodí, což i to názor, tak i názory profesionálů z pedagogické praxe jsou velmi rozmanité a proto jsem si chtěla o této problematice zjistit co nejvíce informací, které bych pak s výhodou využila ve své nadcházející praxi. Hodnocení žáka je podle mého názoru jednou z nejdůležitějších činností ve škole a jsem přesvědčena, že by každý učitel měl mít jasno v tom, jak správně hodnotit a postupovat.

Cílem mé diplomové práce tedy je zjistit současně nejpoužívanější formy hodnocení žáka na 1. stupni ZŠ.

V teoretické části je popsána obecná charakteristika hodnocení, jednotlivé typy jejich výhody a nevýhody. Také jsou zde definovány jejich cíle, zásady a vlivy na osobnost dítěte. Okrajově zde zmíním, kdo je účastníkem hodnocení a pro to tak je. Za jeden z nejdůležitějších typů hodnocení považuji hodnocení autentické, a proto se mu v této práci věnuji obzvláště. Dále se zabývám také tím, zda existuje jednoznačná formulace šprávného hodnocení a jak je vysvětlováno pozitivní a naopak negativní hodnocení. V této části jsem se také zaměřila na nejdůležitější funkce hodnocení, kterých by si pedagog měl být vědom. Závěrem teoretické části jsem se pokusila o bližší definice forem hodnocení a to především kvantitativního a kvalitativního hodnocení.

Praktická část vychází ze systematického vyhodnocení dotazníků, které mi pomohly zjistit, jaké typy hodnocení jsou na ZTMnejpoužívanější a nejoblíbenější, a to jak ze strany učitelů, tak i z pohledu žáků. Samozřejmě jsem si v domnění, že získaná data vychází pouze z omezeného vzorku několika škol. Dotazníky jsem osobně donesla na předem oslovené školy. Všechny jsou z pardubického kraje a nutno dodat, že ne každá oslovená škola akceptovala moji prosbu o vyplnění dotazníků. Žáci dotazníky vyplňovali s asistencí učitelů i vyučovací hodiny. Jednalo se o děti ze dvou základních škol studujících na 1. stupni, resp. od 2. - 5. třídy. Otázky byly podle mého názoru formulovány jasně a srozumitelně, a zdá se, že byly pochopeny velmi úspěšně. U žákovského dotazníku jsem zvolila pouze otázky vyžadující uzavřené odpovědi, kde se nechají očekávat relevantní odezvy.

Pevně věřím, že se mi podařilo dostát tématu této diplomové práce, která by měla být shrnutím nejdůležitějších informací týkajících se hodnocení na 1. stupni ZTM. Zahrnuje i veškerá odvozená vyvolávání jednotlivých postupů i hodnocení ve škole. I když jsem, že drtivá většina informací obsažených v této práci je velmi aktivním pedagogem známá, jsem přesvědčena, že je užitečné občas prozkoumat aktuální trendy a tak získat širší obraz.

2 Hodnocení

Když se někde hovoří o hodnocení, snad každému se vybaví škola. Ve škole je zcela nezbytné používat nějaký typ hodnocení, ale jsem přesvědčen, že i v běžném životě je podrobována úroveň hodnocení. Většinou lidé dělají různé věci za účelem být úspěšný, být pochválen, být povzbuzen apod. Jakákoliv činnost každého člověka má několik fází, aniž by si to někdy uvědomoval. První z nich je nějaká potřeba nebo představa a vzápětí následuje definování cíle. Poté je nezbytné, vzít v potaz i podmínky, za kterých se aktivita zrealizuje. Následuje plánování činnosti a to tak, abychom co nejlépe dosáhli nažádání cíle. A poslední fází je, resp. by mělo být, jejíž zmiňované vyhodnocení výsledku a celé naší činnosti. Každý z nás si zodpoví na otázku, zda se podařilo splnit předem naplánovaný cíl, zda vše probíhalo tak, jak bylo předem stanoveno a jestli by přitom vyhovoval stejnému způsobu. Z toho všeho vyplývá, že hodnocení je zcela organickou součástí jakékoliv lidské činnosti. (Kolář, Třápkulová, 2009).

Pojem hodnocení

Slavík (1999, s. 22) udává definici hodnocení: *„Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního postupu rozlišovat v okolním světě jevy dle jejich odlišností a mezi odlišnými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddelitelně k hodnotám, souvisí s jejich uváděním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“*

Naopak Mareš (1991) říká, že: *„Hodnocení je složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost atd.“*

Pojem hodnocení je také velmi často zaměňován s pojmem evaluace. Průcha (1996, s. 11) srozumitelně vysvětluje rozdíly mezi těmito dvěma termíny. *„Evaluace vyjadřuje souhrnnou teorii, metodologii a praxi ve kterého hodnocení nejrozšířenějších vzdělávacích jevů. Je to termín odborný, uplatňovaný ve vědeckém a výzkumném okruhu komunikace. Naproti tomu termín hodnocení se častěji používá v běžných kontextech běžného života.“*

praxe, zejména v souvislosti s evaluací určitých subjektů vzdělávání a např. se hovoří o hodnocení flák, hodnocení práce učitel, apod.

Procesy v projevech hodnocení jsou prostoupeny i kognitivními a afektivními sloflkami. Do hodnocení rozhodně vstupují i vztahy, preferované hodnoty hodnotitelů a hodnocených, proflitky a postoje k flivotu, a zcela jistě i morálně-volní vlastnosti, které jsou v podstatě od narození formovány výchovným modelem rodiny, a který může být již i povrchním porovnáním velice rozdílný. I z tohoto důvodu považuji hodnocení za velice sloflitou aktivitu, ve které nelze být nepřipraven a nepoučen základními informacemi.

2.1 Úkolní hodnocení

Stručně jsem představila obecnou charakteristiku hodnocení a nyní se budu v novat hodnocení ve škole, v textu dále zmiňováno jako školní hodnocení. Hodnotit ve škole je nanejvýš důležitá a naprosto nepostradatelná činnost a v této kapitole se pokusím vysvětlit, proč tomu tak je. Od učitelů se v rámci hodnocení očekává jejich spravedlnost, objektivnost, lidskost apod. Ale položila jsem si otázku, jestli je to vůbec možné a i když jsem si v domácnostech výše uvedených aspektů vstupujících do hodnocení, dovoluji si tvrdit, že to možné je. Školní hodnocení je velice důležitou součástí výchovně-vzdělávacího procesu fláků a do značné míry je možné ovlivnit a stále tak musíme mít na paměti, že ovlivnit můžeme jak kladně tak i negativně. Neetným, resp. nesprávně nastaveným hodnocením je možné se podepsat na celoflivotném postupu dítěte ke vzdělávání. A nejen, že školní hodnocení je důležitou součástí kvalitní výuky, ale je také důležitým prvkem i komunikaci mezi učitelem, flákem a rodičem fláka. Vflidy přeci nejastěji důvodem komunikace mezi učitelem a rodičem je právě hodnocení konkrétního fláka.

Já osobně si pod pojmem školní hodnocení představuji vyjádření výsledků vyučování a učení fláka k nějakému naplánovanému, předem stanovenému cíli. Hodnocení je v podstatě způsobem vazbou hodnocenému o kvalitě jeho výkonu, prospěchu a efektivitě vynaložené práce, ale také přispívá k rozvoji osobnosti fláka a jeho schopnosti

sebehodnocení, kterou uplatní i ve svém budoucím životě. Každý žák a učitel, i více vyžaduje vzájemnou vazbu, která ho informuje o kvalitě vypracování daného úkolu. Nejen známky jsou pro žáky v této věci důležité, ale i další doprovodné informace o jejich studijních výsledcích ve škole a pokrocích jsou nepostradatelné k vývoji každého žáka.

Snad největší úlohou u žitelé je seznámit s hodnocením děti, které právě nastoupily do první třídy. Je velmi důležité, aby dítě, které poprvé půjde do školy, byl správně u žitelem vedený a motivovaný. První třída je zásadním obdobím, kdy se žák musí vyrovnat s tím, co je na něj požadováno a seznámit se se svým novým. Dítě při nástupu do školy si uvědomuje, že jednička je nějaký úspěch, ale to je ve většině případů jediné, co zná a s čím se kdy předtím setkal. Proto je hodnocení, především v první třídě, velice důležitým tématem, které ovlivňuje emocionální i motivační stav dítěte. (Franclová, Voláková, 2007).

Být schopen hodnotit potěbuji jak u žitelé, tak žáci. Školní hodnocení má také vliv na to, jak příjemná a úspěšná bude výuka jak pro žáky, tak u žitelé. Od správného a spravedlivého hodnocení se následně odvíjí i atmosféra a klima třídy. Tím mám na mysli, že u žitelé by měl být ve svém hodnocení spravedlivý a nastavit si nějaká svá kritéria, aby ho to nesvádělo ke zkreslování hodnocení například na základě dlouhodobějších sympatií či vybudovaným vztahům k jednotlivým žákům. Pokud žáci budou vědět, že u žitelé je spravedlivý a nebudou cítit nějakou kvědu vůči sobě nebo i vůči ostatním spolužákům, je to první zásadní úspěšný krok k výborným vztahům ve třídě. Hodnocení rozhodně patří do výchovně vzdělávacího procesu a bez něj by se pedagogická činnost neobešla (Kolář, Škulová, 2009).

Vysvětlení pojmu školní hodnocení od odborníků, kteří se tím zabývali v dřívějších letech:

Podle Skalkové (1971, s. 95) se může hodnocení chápat jako *žaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k určitém činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrozličnější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné i negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly i napomenutí, odmítnutí i trestu až po*

známku, případně podrobnější analýzu výkonu v etn. záv. re. něho hodnotícího soudu aj.õ

O trochu jednodušeji vysvětlení představuje Velikani (1973, s. 156-157): *školské hodnocení je proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho v. domostní úrovn., pracovní a učební innosti, jeho výsledků o hodnocení má vyjádřit ocenění žákovy práce, nebo naznačit cestu, jak nedostatky napravit.õ*

V modernější literatuře školské hodnocení vymezuje například Kratochvílová (2011, s. 21) jako: *školská innost u uče, v níž učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal s žádaným stavem (cíli) a formuloval takové hodnotící výroky a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu.õ*

Slavík (1999, s. 23) chápe školské hodnocení jako: *školní hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.õ*

Z toho je patrné vidět, že podstata školního hodnocení se za několik let příliš změnila. Uf. dříve bylo považováno za jednu z klíčových aktivit, která má za úkol vyjádřit dosažení žákovy cíle a navrhnout správný postup, který zlepší jeho nedostatky. Jen je důležité si uvědomit, že nyní hodnocení u učelem není jen jednosměrný proces, kdy žák v úspěších ohodnotí výbornou známkou a jeho neúspěch trestá. Požadavky a potřeby školního hodnocení se za několik let trochu změnily a každý pedagog by si toho měl být v edukačním procesu v dom.

3 Kdo ve škole hodnotí?

Hlavními aktéry hodnocení nejsou jen učitelé, jak se na první pohled může zdát, ale i žáci. Spolupráce učitele a žáka při hodnocení učebních aktivit je možná za předpokladu pouze v prostředí s dobrým sociálním klimatem. Štěpán, Mareš (2001, s. 568) definují: *Školní sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po určitou dobu. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále soubor učitelů vyučujících ve třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkováváno ovlivněno těmito sociálními jevy, jako jsou sociální klima třídy a sociální klima učitelů.*

Průcha (1997) ve své publikaci tvrdí, že jsou odlišné názory odborníků na to, kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě. Některí si stojí za názorem, že zdrojem jsou žáci a jiní se zase domnívají, že ten, kdo utváří klima třídy, je učitel. Výše uvedená citace potvrzuje moji domněnku, že důležitými tvůrci dobrého sociálního klimatu jsou jak žáci, tak učitelé.

Slavík (1999) rozlišuje vnitřní a vnější hodnotitele výuky. Mezi vnitřní patří učitelé a žáci, kteří jsou dlouhodobě přítomni v procesu výuky. Naopak vnější hodnotiteli mohou být hospitující učitelé, inspektoři a editelé, ale i například rodiče žáků. Žákovské hodnocení je obecně považováno za jednu z klíčových složek výuky a patří k jednomu z cílů vzdělávání. Kolář, Třáskulová (2009) zmíní tzv. skryté hodnocení, které může probíhat ve vyučování. Jedná se o takové hodnocení, kdy žák hodnotí učitele, kvalitu výuky, spolužáky a zejména sám sebe. Učitel je k tomuto hodnocení nevyzývá, ani nenutí, může probíhat i spontánně.

3.1 Vzájemné hodnocení

Vzájemné hodnocení je jedním z důležitých hodnocení, které ovlivňuje osobní a sociální rozvoj. Žák se tímto naučí komunikovat se spolužáky a posuzovat výsledky práce, ale i pracovní postup. Pokud žák hodnotí práci ostatních spolužáků, zlepšuje se jeho zaměření nad svým vlastním výkonem, a proto pak mohou být tyto žáci

šzku-en j-íõ v sebehodnocení. Stejn tak, jako p i hodnocení u itelem zde platí, nejd íve vyzdvihnout co se spolufákovi povedlo, co je správné a afl poté zmínit nedostatky nebo návrh, jak to vylep-it. U itel m fle využívat n kterých metod a technik, které podporují vzájemné hodnocení. Mezi nej ast j-í pat í:

- portfolio ó obsahuje informace o pokroku fákovy práce a je významným prost edkem fákova autonomního hodnocení;
- dotazník ó po skon ené skupinové innosti, fáci odpovídají na jednoduché otázky nap íklad: šPomohl jsi dnes n komu?õ šJak se ti dnes pracovalo?õ;
- hodnotící listy ó p ipravuje u itel, nebo skupina fák , vypl ovat je m fle jednotlivec nebo skupina fák ;
- porady mezi u itelem a fákem ó zam eny na analýzu fákovy práce, fák díky ní vidí, fle má u itel zájem o jeho zlep-ení, lze je zam it na n co specifického (na tenou knihuí);
- kniha dotaz a p ání pro u itele ó fáci mohou napsat p ipomínky nebo otázky k u ivu a u itel je s nimi spole n e-í (Kolá , Třkulová, 2009).

Kolá , Vali-ová (2009) uvád jí, fle fáci ve vyu ovacím procesu hodnotí kvalitu vedení vyu ování u itelem, vztah k fák m, pedagogické a dal-í kompetence u itele, osobnost u itele a to p edev-ím jeho vst ícnost a schopnost pomáhat. Fakt, fle u itel hodnotí nejvíce výkon a kvalitu u ebních inností fáka, je v-em známý. Vedle toho se u itel zam uje také na chování, jednání nebo postoje fáka. D lefité je, aby se dokázal ohodnotit i sám u itel, ale ten své hodnocení získává vlastn p i každém hodnocení fák , protofle se v n m odráflí výsledek u itelovy práce a pedagogického p sobení.

4 Typy hodnocení

Typ hodnocení je mnoho a existuje několik dělení, avšak každý z nich má své důvody a využití. U učitel se rozhoduje pro typ hodnocení zejména, s ohledem na konkrétního žáka, na plánovaný cíl práce, na důsledky hodnocení apod. Spousta učitel se za dobu své praxe již seznámili s několika typy hodnocení, ale možná neznají všechny. A proto se nyní budu zabývat základním dělením podle různých hledisek.

První obecné dělení je podle toho, kdo je subjektem hodnocení (B. Kosová, 1998):

- hodnocení **vnější** (heteronomní) – v takovém typu leží zdroj hodnocení objektu mimo
- hodnocení **vnitřní** (autonomní) – naopak v tomto typu je zdroj hodnocení objekt sám

Dále Kolář, Tyklová (2009) rozlišují hodnocení podle toho, jakou vztahovou normu učitelé využívají:

- **hodnocení sociálně normované**
- **hodnocení individuálně normované**

Hodnocení sociálně normované se vytváří pomocí stejných měřítek pro všechny žáky. Jinými slovy se jedná o porovnávání výkonů žáků na základě stejných úloh za stejné čas. Myslím si, že někteří žáci to mohou brát jako šou, kde se snaží být lepšími, než ostatní. Svým způsobem je to pravděpodobně dobré, když mají nějakou motivaci a potěbu ukázat, že jsou dobří, ale rozhodně by se to nemělo přehánět, jelikož to může narušit klima třídy a vztah mezi spolužáky.

Naopak hodnocení individuálně normované se zabývá sledováním pokroku jednotlivého žáka ve výkonech. U učitel díky tomu vidí, v čem má žák nedostatky, případně jak s ním jinak postupovat v jednotlivých krocích. Na druhé straně žák se necítí nijak ohrožený ostatními a i ten nejslabší jedinec může zažít pocit úspěchu a následně získá motivaci pro další výkony. Z toho je asi patrné poznat, že já osobně se spíše přikláním k druhému typu hodnocení, protože můj názorem je, že každý z nás vyniká v něčem jiným a jen

málo kdo umí více, co se od nás očekává. Věichni fláci by měli dostat šanci ukázat, kteří sebelepší pokroky jsou výsledkem jejich snahy.

Kolář, Měkulová (2009) uvádí některé další typy hodnocení, které jsou známé nejen v odborné literatuře:

- **Formativní hodnocení**

Již v 70. letech vznikl tento pojem, kdy se odborníci zabývali zkoumáním testování znalostí žáka. Také se mu říká průběžné hodnocení a jak už je z toho patrné, je zaměřené na průběžné hodnocení vzdělávacích pokroků žáka. Umohl uje poskytnout žákovi mas pro osvojení látky a následnému učení. Důležitou roli zde hraje vzájemná vazba učitele a žáka. Díky vzájemné vazbě od učitele mají fláci pohled o jejich pokrocích a poučení zaměřené na jejich budoucí výkony. U učitele přinesou informace, kterými se může řídit, aby vyšel vstříc potřebám žáka. Toto hodnocení je založeno na aktivní úasti žáka ve svém procesu učení a v rozvoji schopnosti šouřit se učit.

Slavík (1999, s. 112 -113) říká: *šFormativní hodnocení je prvním krokem na cestě k žákovu autonomnímu hodnocení, proto šle za jeho pomoci se žák dozví, později i sám rozpoznává, co je v jeho práci dobré a má to rozvíjet a co v případě má napravit.*

- **Sumativní hodnocení**

Tomuto hodnocení se také říká finální a jeho hlavním smyslem je získat konečný celkový pohled o výkonech žáka. Stanovuje úroveň získaných znalostí za nějaké časové období a typickým příkladem mohou být například přijímací zkoušky. Na rozdíl od formativního hodnocení se sumativní nezabývá vedením žákovu výkonu, ale pouze závěrečným výrokem. Motivace žáka je zde spíše vnější, nežli vnitřní. Podle mého názoru, tento typ hodnocení není tak efektivní, jako například hodnocení formativní, ale zároveň je pro rozvoj osobnosti a informativní funkci velice důležitý. Šasto toto hodnocení bývá pouze na základě průměrných známek žáka za určitý časový úsek například za pololetí. K průměrným známek by se mělo přidat promyšlené formativní hodnocení, aby fláci i khorší známce postupovali pozitivně a aby se stále rozvíjela motivace pro

další výkony. Často toto hodnocení bývá pro žáky stresující a mohou se cítit omezení hodnotící úkolou.

- **Normativní hodnocení**

Je to typ hodnocení relativního výkonu, kde je velice důležitá míra, podle kterého toto hodnocení vykonáváme. Mírou je sociální norma stanovená vzhledem k určité skupině nebo populaci žáků (Slavík, 1999).

Zabývá se porovnáváním výsledků jednoho žáka s výsledky ostatních žáků ve třídě. Nejtypičtějším příkladem je například hodnocení slohové práce, kdy ty nejlepší jsou označovány jedničkou a horší práce dvojkou nebo trojkou, ale v jiné třídě to může být jinak, protože nejvíce záleží na složení třídy, ve které normativní hodnocení provozujeme. Jestliže máme v jedné třídě samé jedničky, neznamená, že samé jedničky budeme mít i v jiné třídě, protože tam mohou být chytřejší a nadanější žáci. Pokud máme jedničku jako známku, která odpovídá výkonu nejúspěšnějších deseti procent žáků, tak bez ohledu na průměrný výkon bude mít vředy desetina nejlepších žáků jedničku.

- **Kriteriální hodnocení**

Tento typ se nazývá také jako hodnocení absolutního výkonu a jak u něj název trochu napovídá, záleží se kritérií, které se je třeba před hodnocením nastavit. Nejedná se o nějaké porovnávání jako v předchozím typu, je to pouze hodnocení výkonu podle daných kritérií. Slavík (1999, s. 40 in Petty, 1996) uvádí, že *š typickým příkladem bývá uvádění na ústní zkoušce, v níž uchazeč uspěje, resp. Neuspěje pouze podle toho, zda zvládl (nezvládl) řízení vozidla a pravidla silničního provozu. Přitom nezáleží na tom, kolik dalších uchazečů zvládlo nároky ústní zkoušky lépe nebo horš.* Myslím si, že na tomto příkladu je hezky ukázané, na čem tento typ hodnocení stojí.

- **Diagnostické hodnocení** - dalším typem hodnocení je diagnostické, které je podobné formativnímu, ale více si vyžaduje odhalení potíží a problémů žáků v rámci učení. Fontana (1997, s. 166) má názor, že: *š Diagnostika závisí na*

povzbuzování dít k tomu, aby procesy a strategie vyjádily (šJak jsi na tuto odpověď p i-el?o), a má rozhodující úlohu p i stanovení, jaké výukové úkoly jsou pro každé dít p im ené.õ

- **Interní hodnocení** - toto hodnocení provádí učitel, který vyučuje v této třídě, ve které hodnotí.
- **Externí hodnocení** o hodnotící činnosti navrhuje a vyhodnocuje osoba mimo školu
- **Neformální hodnocení** o žák neví o tom, že je hodnocen, učitel pouze pozoruje jeho výkon při běžných činnostech ve třídě
- **Formální hodnocení** o žák si je vědom, že je hodnocen a je na to předem upozorněn, proto má šanci si hodnotící učivo zopakovat
- **Průběžné hodnocení** o za delší časovou dobu učitel průběžně nasbírává několik hodnocení prospěchu jednotlivého žáka
- **Závěrečné hodnocení** o výkon žáka se hodnotí pouze po ukončení dané výuky v konkrétním předmětu
- **Autonomní hodnocení** o (též sebehodnocení) postupnými kroky se žák učí hodnotit sám sebe a rozvíjí tím svoji samostatnost a schopnost rozebrat vlastní chyby
- **Portfoliové hodnocení** o hodnocení několika produktů, které žák vytvořil a jeho přínos je především v možnosti sledování vývoje žáka za nějaký čas (Zormanová, 2014)

Kalhous, Obst (2002) zmíní užívat navíc ještě dva typy hodnocení. Prvním z nich je hodnocení průběhu, při kterém učitel hodnotí činnost, která právě probíhá. Uvádí jí například činnost v dílnách, přednesu básně apod. Druhým typem je naopak hodnocení výsledku, které je, jak ufl název napovídá, založeno na nějakém výsledku práce.

4.1 Sebehodnocení

Jelikož sebehodnocení patří k neoddelitelné části školního hodnocení, rozhodla jsem se o něm napsat více informací. Jak ufl jsem zmínila, sebehodnocení se také nazývá

autonomní hodnocení a autonomie znamená funkční samostatnost, svébytnost a nezávislost. Klíčem bychom mohli vést k vlastnímu rozhodování a k vlastnímu vyjádření svých pocitů a názorů. Weimer (2013) se domnívá, že pro rozvoj sebehodnotících dovedností přispívá učitelovo zdůraznění, aby si žáci uvědomovali sami sebe a být zodpovědní za své rozhodnutí, které si v učení stanoví. Je třeba před tím, než se učitel rozhodne zavést toto hodnocení do své třídy, by si měl odpovědět na otázku, zda tomu sám věří a chce se v tom zdokonalit. A také by si měl uvědomit, že žáky nebude mít pod svými školy navzdory a pro jednotlivého žáka je pro budoucí samostatný život velice důležité, naučit se sám sebe hodnotit a objasnit své názory. Učitel samotná možnost zhodnotit a argumentovat svoji vlastní práci žáky motivuje k dalšímu a možná i k lepšímu výkonu nebo aktivitě.

Koňálová, Miková, Stang (2008, s. 62) uvádí, že žák schopný sebehodnocení:

1. rozpozná ty složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vytyčeného cíle nebo že se k němu blíží,
2. popíše je a objasní, proč je považuje za zvládnuté,
3. najde složky, jejichž zvládnutí musí ještě zlepšit,
4. popíše je a objasní, v čem se liší od očekávaného výkonu,
5. identifikuje, co přispělo k dosažení cíle nebo co mu zabránilo v lepší práci,
6. naplánuje si, co přídělá jinak, aby jeho práce byla ještě lepší nebo aby probíhala efektivněji.

Nyní popíšeme, jak správně zavést autonomní hodnocení do třídy, jaký by měl být postup. Na to, aby žáci byli schopni sebehodnocení, je učitel musí malými kroky upravovat. Učitel by měl v první řadě poskytnout žákovi informaci, že pokud udělají ve škole chybu, tak to není důvod k tomu, aby odepřeli se sklopenou hlavou, ale vnímat ji pozitivně, protože jim může pomoci v dalších činnostech. Důležité je umět pracovat s chybou a Slavík (1999, s. 137) vymezuje postup práce s chybou, který rozdělujeme do čtyř kroků:

- vyhledání chyby – učitel by měl s žáky nacvičit zachycení chyby, které se mohou naučit například vzájemným opravováním chyb například v pětiminutovce;

- určení typu chyby – je nutné zamyslet se nad tím, zda je to chyba závažná nebo nepodstatná a také jestli se stala jen šňáhodn ě nebo –patným pochopením ur ítého pravidla;
- vysv tlení chyby ó u ítel by si m l položit otázku, jestli bylo u ívo dostate n vysv tlené a najít společ n s fláky mofné p í iny výskytu chyby;
- náprava chyby ó není d ležitá jen oprava chyby, ale pochopení principu, aby se jí p ít nevyskytovala.

P í zavád ní sebehodnocení do t ídy je dobré za ít vyjád ením své spokojenosti pohybem. Nap íklad šPokud si myslíte, že jste dnes pochopili nové u ívo, stoupn te si na –pí ky (v opa ném p ípad ě do pod epu)ě. fláci si v tuto chvíli pln neuv domují, že se jedná o sebehodnocení a nemusí své rozhodnutí nijak argumentovat. Klasickým p íkladem jsou také šsmajlíciě se kterými fláci v nyn j–í dob ě fln pracují a používají je. Jelikož jsou na n zvyklí a p esn ví, co vystihuje usm vavý, neutrální a zamra ený šsmajlíkě, nem lo by jim d lat problémy nap íklad nakreslit odpovídajícího šsmajlíkaě za svou odvedenou práci (Ko– álová, Miková, Stang, 2008).

echová (2009, s. 13) ve své publikaci zd raz uje, jaké jsou d vody pro rozvoj sebehodnocení flák , a myslím si, že by je kařdí u ítel m l znát a uv domovat si je, v p ípad ě zavád ní sebehodnocení flák . T ěmi d vody jsou:

- íníme fláka spoluzodpov dným za jeho vlastní rozvoj.
- Dovednost sebehodnocení vede k rozvoji osobnosti.
- Sebehodnocení nepo–kozuje sebepojetí flák , nezra uje je.
- Sebehodnocení má individuální platnost, díky n mu m že probíhat hodnocení v–ech flák ě ve t íd .
- fláci mohou dovednost sebehodnocení využívat i v mimo–kolním flivot .

Sebehodnocení by m lo být smysluplné, proto by se nem lo využívat nahodile jako nap íklad v tou: šCo se T ě dnes líbilo?ě Cíl sebehodnocení v dané situaci by m l být promy–lený a naplánovaný, aby fláci v íli tomu, že to svoji podstatu a smysl má a není to jen ztráta asu.

Techniky sebehodnocení

V rámci závěrečného hodnocení existuje mnoho technik, jak zrealizovat sebehodnocení žáka. Mezi jednodušší techniky patří:

- Pohyby, ve které žák na otázku odpoví jednoduchým pohybem, například zvednutím ruky, posazením se apod.
- Grafické symboly jsou velice jasné a jednoduché. Jedná se o rozmístění cedulek s různými symboly, například veselý slunce, slunce schované za mrakem, černý mrak a žáci si stoupnou k této značce, která podle nich vystihuje jejich výkon.
- Jedna minuta na závěr hodiny nebo aktivity se sice zdá jednoduchá, ale možnost, že žáci sami posoudí své učení pouhou odpovědí na otázku: Co si myslíš, že ses v této hodině naučil? - je pro ně velmi náročné.
- Technikou Erb se rozumí, že si žáci namalují svůj vlastní erb a po nějaké dlouhodobější činnosti si ho každý sám za sebe vyplní. Erb je rozdělen na několik částí a každá z nich obsahuje jednu otázku, například: moje současné studijní úspěchy, moje plány pro příští, jak si myslím, že mě vidí druhí apod. (Starý, Laufková a kol., 2016).

Nejčastější jsou:

- Sebehodnotící listy, kde žák zodpovídá na několik otázek, které se týkají jeho výkonu, probraného učiva apod.
- Sebehodnotící sešit Jaký jsem - do kterého si žáci mohou zapisovat své úspěchy a neúspěchy za určitou dobu a v závěru je schopen vidět svůj vývoj.
- Dopis sobě je velice užitečný pro nějaké závěrečné hodnocení za delší časový úsek a žák si napíše dopis o jeho výkonech a může ho poslat učiteli nebo rodičům, kteří si mohou představit, jak se jejich potomek hodnotí (Kolář, Tkulová, 2009).

Tuto problematiku bych na závěr shrnula tím, že je velice důležité, aby učitel realizoval sebehodnotící dovednosti žáka co nejdříve, protože tuto schopnost by si žáci mohli odnášet ze školy jako jednu z těch nejdůležitějších. Jak již jsem zmínila, měl by být o autentickém hodnocení především u učitel, aby k němu správně motivoval a

vedl fláky. Nejen, fle se díky správnému sebehodnocení zlep-í i klima celé t ídy, ale navíc se fláci nau í u ít se a pracovat s chybami, které jsou naprosto p írozené a b ílné. Pokud do jisté míry flák dokáfle nést zodpov ídnost za svoji práci, nebo si svoji práci dokáfle obhájit, nebo naopak íci, co mu ínilo potífle, je to první známka toho, fle se u íteli poda ilo správn í navést fláka k tomuto typu hodnocení. K flákov í cest k sebehodnocení nejvíce p íspívá u ítelovo správné hodnocení, které by m ílo mít svá daná kritéria.

5 Jaké je správné hodnocení?

Otázkou, jak správně hodnotit, se zabývá snad každý učitel. Mnoho lidí se určitě setkálo s tím, že má-li pocit nespravedlivého hodnocení vůči sobě. V první řadě by se každý pedagog měl vyvarovat známým pedsudkům o flákovi například na základě prvotních dojmů. Petty (2013) uvádí příklad učitelova prvních dojmů a následných úvah dvou fláků Jitky a Petra. První dojem z Jitky byl takový, že je tichá, zdvořilá, dobře oblečená, hezká a proto jeho úvaha byla, že právě ona bude mít o studium zájem, bude pilná, příjemná a inteligentní. Naopak první dojem z Petra byl takový, že je velký a neohrabaný, nedbale oblečený, pochází z vesnice, mluví hodně nahlas a je hovorný. Na základě tohoto dojmu byla učitelova úvaha taková, že není příliš bystrý, nebude jevit o studium zájem, asi skončí jako zemědělský dělník a při vyučování s ním mohou být problémy. Podle těchto prvních dojmů a úvah o jednotlivém flákovi, se bude odvíjet nejen chování učitele, ale i flák. Připravte si za sebou vzít rozdíl chování učitele k jednotlivým flákům. I přesto, že je občas obtížné se pedsudkům i v běžném životě vyvarovat, měli bychom na to dávat pozor především pro budoucí hodnocení fláků, které má být tímto ovlivněno.

Kosíková (2011, s. 133) popisuje různé faktory, které by měl mít učitel na mysli v souvislosti s hodnocením:

- ze své osobní hodnocení nesmí fláka poníkovat;
- učitelovo hodnocení zohledňuje možnosti fláka;
- učitelovo hodnocení by mělo nabídnout flákovi taková hodnotící kritéria, se kterými se flák má být identifikovat;
- subjektem hodnotící činnosti je vedle učitele i flák;
- autonomní hodnocení posiluje odpovědnost fláka za svůj výkon, za svou učební činnost;
- nutnost odlišení podstaty hodnocení od podstaty známek a vede k přirozenému začlenění hodnocení do výuky a učebního procesu fláka.

Podle mého názoru je nejdříve jím krokem u žitele stanovit si kritéria (pravidla) hodnocení a jasné a zřetelné je formulovat články. Nepochopená nebo nevyjasná kritéria mohou způsobit nejen zhoršení klimatu ve třídě.

Při vytváření kritérií hodnocení se doporučuje stanovit si přesné znění cílů krátkodobých i dlouhodobých. Krátkodobé cíle je nejlepší vyjádřit slovesy, co na konci hodiny bude žák ovládat nebo umět, například: žák si osvojí definici pojmu. Naopak dlouhodobé cíle jsou takové, kdy žák dokáže dát do souvislosti již probírané téma, například: osvojenou definici pojmu dokáže aplikovat do jiné situace (Vališová, Kasíková, 2011).

Stále se povídá o tom, zda může být hodnocení žáků vůbec spravedlivé, proto jsem se rozhodla napsat o tom něco více. Kolář, Třukulová (2009, s. 100) říká, že *„šou žitel by měl pojem spravedlivé hodnocení naplnit tím, co bychom nazvali š pedagogicky hodnotné hodnocení“*.

Podle mého názoru, pokud žitel chce hodnotit spravedlivě, měl by být co nejvíce objektivní a potlačit zaujatost k jednotlivým žákům. Bohužel ale subjektivita je při hodnocení také důležitá a proto by každý žitel měl dosáhnout tzv. objektivizovaného hodnocení. Rozhodně by žitelovo hodnocení v nich žák neměl ovlivnit vztahy ve třídě, jinými slovy, měl by se snažit být co nejspravedlivější a hodnotit tak, aby se ani jeden žák necítil být nepříjemně ohodnocen v porovnání s někým jiným.

Podle Vališové, Kasíkové (2011, s. 252) maximální snahu po objektivitě (přesném měření výsledků učení) vykazují didaktické testy. Takový typ testu si může žitel vytvořit sám jako písemnou zkoušku, ale didaktický standardizovaný test se používají odborníky a měl by splňovat tyto tři zásadní vlastnosti:

- **validitu** – o test měří to, co měřit má;
- **reliabilitu** – o test je nezávislý na podmínkách aplikace;
- **objektivitu** – o test měří š stejný výkon;
- **senzibilitu** – o dostatečná rozlišovací schopnost testu.

Další důležitou zásadou je, aby hodnocení bylo povzbudivé, zvláště pro slabší, citlivější žáky, to má pozitivní dopad. Povzbudivé hodnocení motivuje žáky k dalšímu učení

innosti. Do procesu hodnocení by podle m m la být za azena vedle pedagogické stránky i stránka psychologická, která bere v potaz jedine nou osobnost hodnoceného fláka a která m fle pomoci k volb správné cesty motivace.

6 Pozitivní a negativní hodnocení

Problematika pozitivního a negativního hodnocení souvisí s psychickým dopadem na žáky. Pozitivní hodnocení by mělo být hlavní prioritou hodnocení ve škole, jelikož samo o sobě posiluje vztahy nejen k sobě samému. Naopak negativní hodnocení může často být bariérou v rozvoji osobnosti žáka.

Pozitivní hodnocení

Mezi pozitivní hodnocení se řadí v-ě, co žák vnímá jako úspěch. Neznamená to, že u žitel bude přehlížet chyby nebo nedostatky, ale zaměřit se na to, co žák dokázal nebo jak se jeho výkon zlepšil. Důležitě je, aby u žitel projevil před žákem i upřímnou radost z jeho zlepšení nebo dobrého výkonu. Když se děje pozitivní hodnocení, znamená to, že u žitel bude rozdávat jen samé jedničky, ale je to kterákoliv známka, která je lepší než poslední hodnocení. Může to být i nějaká vta od paní učitelky, kterou nikdy před tím neslyšel, a potěšila ho. V zásadě to může být jakékoliv bezdůležité i záměrné hodnocení, které pozitivně ovlivní proces a výsledky další učební činnosti.

Negativní hodnocení

Mezi negativní hodnocení patří také poukazování na chyby a odmítání špatného a nedokonalého výkonu. Toto hodnocení bývá často doprovázeno rozčilením nebo dokonce i posměchem u žitel, což samozřejmě je také velice negativní a rozhodně to nemá na žáka pozitivní dopad. Počastým a neustálým negativním hodnocením se u žáka může objevit nechuť ke škole jako k takové, averze k užiteli, ale bohužel i problémy z psychologického hlediska, jako je například pocit méněcennosti a stresu. Negativní hodnocení může mít ale i motivační nebo povzbudivou funkci pro další výkon. Ovšem záleží na typu žáka a na situaci, při které se toto hodnocení použilo. U žitel by si měl uvědomit všechny tyto aspekty a úinky pozitivního i negativního hodnocení a na základě svých nejen pedagogických znalostí si určit, co bude v dané situaci nejlepší nejen pro něho, ale především pro žáky, které hodnotí (Kolář, Vališová, 2009 a Kolář, Měkulová, 2009). *„Chyby jsou užitečné, protože nám říkají, kde se můžeme zlepšovat.“* (Petty, 2009, s. 247). A to by si měl mít na paměti každý u žitel, protože bez omylu a chyb se nikdo, nejen ve škole, neponaučí.

7 Funkce hodnocení

Při stanovování konkrétního hodnocení je nezbytnou podmínkou uvdomit si další faktory. Uitel by si měl dokázat odpovědět, proč vlastně hodnotí a co to přinese žákovi a jeho samotnému. Hodnocení v život každého člověka má různou funkci. Ve školním hodnocení existuje několik funkcí, které souvisí se stanovenými cíli. Je důležité znát, jaké informace daného hodnocení přinese žákovi, uitelovi, ale i rodičovi a co všechno je schopen uitel ovlivnit prostřednictvím hodnocení. V několika publikacích se vyskytují funkce hodnocení pod jinými názvy, ale účel mají stejný. Rozhodla jsem se zmínit ty funkce, které považuji za velice důležité v procesu hodnocení ve škole.

Kolář, Tyklová (2009, s. 46) uvádí tyto základní funkce hodnocení:

- **Motivační funkce**

Tato funkce je jednou z nejvyužívanějších ve škole a je velice důležitá. Každé hodnocení může být pro žáky povzbuzením a pobídkou k další úběinnosti, ale bohužel také znechucením do další práce a to pokud je uitel netaktní a správně si nerozmyslel své hodnocení. Tato funkce je velmi intenzivní, jelikož zasahuje do citové stránky osobnosti a uitel by si měl vědy uvdomit, v jakém případě bude jeho hodnocení opravdu plnit tuto funkci, nejedná se totiž o automatickou funkci hodnocení, která by byla obsažena v plné míře vědy. Kosíková (2011) říká, že motivující hodnocení vychází z principu pozitivního hodnocení a díky tomu zažívá pocit uspokojení a nachází důvod a smysluplnost v tom, co dělá a tím si upevňuje pozitivní přístup a vztah ke škole. Já osobně považuji tuto funkci za tu nejdůležitější ze všech, protože i ten méně úspěšný žák musí vědět, proč to vlastně dělá a že jeho práce má nějaký smysl. Každý z nás chce a potěbuje být motivovaný pro nějakou úinnost, nevědy se nám chce něco jen tak a u dětí to platí dvojnásobně. Motivace je jednou z potřeb člověka, který chce zažít pocit úspěchu, ocenění druhými lidmi a být kladně přijímán.

- **Informativní funkce**

Informativní hodnocení je pro žáka rádcem, co a jak má dělat, nikoli trestem za to, co neudělal nebo pokazil (Slavík, 1999, s. 112).

P edávání flákovi informací o tom, jak si vede ve škole a jaké jsou jeho dovednosti, je nezbytné nutné pro splnění učebního hodnocení. Tyto informace však neslouží jen flákovi, ale i rodičům, kteří mají právo vědět o dosažených výsledcích svého dítěte. Učitel by měl zvládnout fláka naučit, jak tyto informace vstřebat a co si z nich odnést. Tato funkce je často spojována se vzájemnou vazbou, která sděluje správný nebo chybný výkon a slouží především k tomu, aby ji flák dokázal zpracovat a ponaučit se z ní. Informativní funkce bývá také často označována jako funkce kontrolní, která slouží jako vzájemná vazba u učitele, díky které učitel pozná, zda s fláky pracoval podle svých cílů, například jak plánuje naplánovat svoji činnost s fláky lépe (Kosíková, 2011).

- **Regulativní funkce**

Hodnocení tuto funkci plní jen za předpokladu, že učitel vykonává podrobnou analýzu výkonu, orientaci na metody učebních činností fláka a doporučení postupů, které by flákovi mohl zvolit pro další učení. Učitel řídí tempo a směr výuky fláka a jeho hodnotící komentáře, které slouží jako doprovod flákově činnosti, měly by směřovat ke kvalitě jeho výkonu fláka. Regulace učení je dána řízením učebních činností flákem učitelem a sebekontrolou. Pro fláka je regulátorem učení celkové školní hodnocení, protože se řídí tím, co pro jednotlivého učitele je důležité hodnotit, jakým způsobem hodnotí a jak hodnotěná je jeho hodnocení. Pro učitele je důležité se zamyslet nad další činností na základě dosažených výsledků fláka (Kolář, Tyklová, 2009).

- **Výchovná funkce**

Hodnocení pomáhá vytvářet postoje k sobě samému uvědomovat si hodnoty své osobnosti. Dobrým hodnocením může učitel ovlivnit sebevzdělávání fláka a naopak špatným hodnocením může narušit některé oblasti osobnosti. Učitel by si měl být vědom svého mimo jiné výchovného postavení a měl by každému flákovi pomoci s vytvářením úspěšnosti.

Tato funkce je podle Cedrychové (1996, s. 81) založena na čtyřech principech:

- princip priority pozitivního hodnocení;
- princip bezprostředního hodnocení;
- princip rozvíjení osobnosti fláka;

- princip vytváření profítku úspěchu, radosti z dosaženého výkonu.

- **Prognostická funkce**

Tato funkce se nejčastěji uplatňuje na konci druhého stupně, kdy se žáci mají rozhodovat o svém budoucím studijním působení. Učitel díky dlouhodobému vztahu a domluvě o výkonech a možnostech žáka může poradit s další studijní etapou každému žákovi, který se rozhoduje, v čem a kde se nadále chce vzdělávat. Pravdou však je, že tato funkce hodnocení není schopna ovlivnit rozhodnutí v celé míře, jelikož do vývoje žáka zasahují nejen předvídatelných okolností a situací (Cedrychová, 1996).

- **Diferenční funkce**

Umožňuje rozlišovat žáky do výkonnostně stejných skupin, které se odlišují různými úrovněmi zvládnutí učiva, pracovním tempem, učebním stylem nebo společnými zájmy. Učitel na základě této funkce volí obtížnost úkolů a postup k jednotlivým skupinám. Diferenční funkce by se neměla ztotožňovat s tzv. nálepkováním (–katulkováním) žáků (Kolář, Tkulová, 2009).

- **Diagnostická funkce**

Kosíková (2011) uvádí jednu funkci diagnostickou, která pomáhá objevovat příčiny žákovy úspěšnosti nebo neúspěšnosti. Na základě diagnostikování žáka se dají odhalit například i specifické poruchy učení. Učitel s těmito informacemi může nadále pracovat a zajistit učení těchto žáků.

Všechny funkce hodnocení jsou přínosem pro žáky, rodiče i učitele samotného. Nelze obecně říci, která funkce hodnocení je ta nejlepší, jelikož záleží na učiteli, která funkce bude ta hlavní v konkrétní okolní situaci. Rodič by měl znát podstatu hodnocení navržené učitelem, aby věděl, co tím učitel chce vysledovat. Každá funkce hodnocení má také určitý dopad na psychiku žáka a učitel by si to měl uvědomit ještě před tím, než si určí svůj záměr hodnocení. Správný učitel by podle mého názoru neměl být jen tím pedagogem, ale také i trochu psychologem a respektovat individuální rozdíly mezi žáky a snažit se vycházet vstříc jejich potřebám.

8 Formy hodnocení

Forma je způsob, jakým učitel vyjadřuje své hodnocení. O tom, kterou formu hodnocení si učitel rozhoduje sám a to na základě mnoha aspektů. Měl by zvážit svůj zájem, konkrétní situaci ve vyučování a mít na paměti, aby zvolená forma hodnocení byla co nejúčinnější. Kolář, Třuklová (2009) považují za formy hodnocení různé způsoby, kterými učitel vyjadřuje výsledky svého hodnocení. Může se jednat o pokývnutí hlavy, jednoslovné vyjádření, delší slovní vyjádření, udělení známky nebo obsahovou analýzu výkonu, která je spojená se závěrečným hodnocením. Naopak Kosíková (2011) tvrdí, že formy hodnocení jsou v podstatě dvojího druhu a to hodnocení známkou a hodnocení slovní. V současné době se vedou časté diskuze o problémech hodnocení ve škole, o kvalitě a podobě školního hodnocení. Na konci 20. století se často debatovalo o tom, jestli ve škole známkovat nebo hodnotit slovně a tyto dva pojmy se spíše od sebe oddělovaly. V této době se bouřili někteří pedagogové a psychologové, kteří byli výrazně proti známkování ve škole a spíše byli pro zavedení čistě slovního hodnocení. Jejich častými důvody byly negativní dopady na psychiku žáků. Zastávali názor, že známkování způsobuje u žáků neblahé účinky, jako například: strach ze školy, psychické napětí žáků nebo třeba i vytváření negativních postojů k sobě samému (Kolář, Třuklová, 2009).

Skalková (1995, s. 80) v souvislosti s negativními dopady známkování na žáky upozorňuje, že: *školní hodnocení vyvolává problémy vyplývající z toho, jak se známky ve škole používají. Známky dnes bývají zneužívány jako nátlak, forma zajišťování kázně a poslušnosti a dokonce jako prostředek trestu. Negativně působí i jakási známkařská manie, která se v našich školách zahnízdila uhlavně od nejnižších tříd a která může vést v obecné rovině k devalvací známky jako takové.*

8.1 Kvantitativní hodnocení a klasifikace

Mezi kvantitativní hodnocení se zahrnuje hodnocení například procentem, body nebo známkou. U nás je nejčastější klasifikační škála od 1 do 5. Průcha (2001, s. 98)

vysvětluje klasifikaci jako: *š Forma hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků, vyjadřená kvantitativně hodnotícím stupněm nebo verbálně hodnotícími výroky.*

Podle mého názoru je klasifikace nejčastější formou hodnocení na školách, bohužel však musím souhlasit s paní Skalkovou, že známek je dost často zneužíváno. Každá známka žákovi vyjadřuje, jak hodnota se přiblížila k nejlepšímu výkonu, který je ohodnocen jedničkou. Znamky vyjadřují pocty, kde například čtyřka je lepší hodnocení než pětka, ale zároveň není trojka. Znamka je důležitou informací nejen pro žáka, ale i pro rodiče a učitele. Je to nejjednodušší informativní prostředek, který sděluje, kde se žák nachází ve vztahu k určité hodnotě výkonu (Slavík, 1999).

Podle Zielinski (in Ziegenspeck 2002) *š Znamky zprostředkovávají dobře přístupný pohled o výkonu v průběhu určitého období, a srovnáme-li je chronologicky, i orientují pohled v podélném vývojevém průběhu.*

Klasifikace s sebou nese spoustu pozitiv a negativ. Po jejich početí od několika autorů považují za zásadní pozitiva: jednoznačnost, přehlednost a časová nenáročnost. Naopak negativa spatřují v: stresu, špatném pochopení nebo vysvětlení známky, neobjektivitě.

Kosíková (2011, s. 112) říká, že: *š Znamka často nevyjadřuje míru výkonu, ale je posudkem schopností žáka a je často ovlivněna konkrétními okolnostmi, za jakých se uskutečňuje, i mírou sympatií a dojmů, které zkušený žák vyvolá. Důležitou roli hraje mínění učitele o žákovi, které se do klasifikace promítá.*

S tvrzením paní Kosíkové souhlasím a považuji ho za hlavní problém klasifikace. Pokud ale učitel dokáže správně vysvětlit nejen žákovi, svá kritéria pro klasifikaci a doporučit jim, jak vnímat známky, které rozdává, má za sebou první úspěšný krok. Aby správně pochopili význam známek také rodiče, je nutné, aby učitel vlivem zdědění žákovi, pro němu předal právě tuto známku. Žák poté na otázku rodiče *š Co jsi dostal za známku?* odpoví, ale může to doplnit ještě navíc odvodněním, které mu řekl učitel. Jakýkoli doprovod ke známce, ať už slovní nebo jen neverbální, podpoří její srozumitelnost a jednoznačnost. Znamky by neměly demotivovat žáky k dalšímu výkonu, ba naopak by se učitel měl snažit o to, aby byly známky pochopeny tak, s jakou váhou k nim učitel přistupuje. Každý učitel by měl přemýšlet k osobní aktuální

situaci žáka a uv domit si, že známka jen vyjad uje stav v domostí a m l by p ihlířet i k řákov pílí, snaze nebo i tvo ivostí (Kosíková, 2011).

8.2 Kvalitativní hodnocení Ě slovní hodnocení

Alternativní formou je slovní hodnocení, které v poslední dob je hlavním tématem diskuzí v oblasti hodnocení. Podle Slavíka (1999, s. 129) se jedná o: *řkvalitativní posuzování řákova výkonu nebo chování vyjad ené formou slovní zprávy. Jeho odli-nost oproti klasifikaci je nápadn j-ř u sumativního neřlu formativního hodnoceníř.*

Kolá , TMkulová (2009, s. 88) tomu p ikládají výhodu, že: *ř dokáře lépe postihnout individuální pokrok kařdého řáka a poskytnout mu celistv j-ř informace o silných a slabých stránkách nejen jeho výkonu, ale také samotného procesu u eníř.*

Slovní hodnocení umohl uje poukázat nejen na řák v výkon a jeho úsilí a pílí, ale pokud je správn zformulované, m že řáka i namotivovat. Tato forma hodnocení podle -kolského zákona m že zcela nahradit klasifikaci nebo ji doplnit. Existuje n kolik odli-ných názor , zda hodnotit jen slovn , známkou, nebo kombinací. P i sumativním hodnocení n jaké záv re né práce se doporu uje pouřřit p edev-řm hodnocení slovní, jelikoř u ítel je schopen tímto vyjad ít celý proces řáka za ur íté asové období. M l by brát z etel nejen na známku ze záv re né práce, ale na celkové snaření řáka.

Dne-ní rodi e d tí byli zvyklí na klasické známkování, zkou-ení u tabule, typické písemky, jedni ky za aktivitu nebo na p tky za zlobení. A proto m že nastat neporozum ní mezi u ítelem a rodi em. N kte í vnímají -kolu bez známek jako málo hodnotnou a bez známek to uřl pro n není -kola. Souhlas rodi e se slovním hodnocením není povinný, ale doporu uje se ho získat, pokud u ítel p ichází s n řm novým. Aby s touto formou hodnocení v-řichni rodi e souhlasili, m l by je u ítel seznámit s novými moffnostmi pro vývoj jejich dít te a sd lit jim, v em spat uje výhody této formy hodnocení a pro se pro ni rozhodl. Stejn tak jako řáci znají kritéria hodnocení, m li by je znát i rodi e a v-e s tím spojené (Ko-řalová, Miková, Stang, 2008, Vali-ová, Kasíková, 2011).

Formulace slovního hodnocení

Je velice důležité vědět, jak správně postupovat při psaní slovního hodnocení, jedině ať po splnění jednotlivých kroků může být slovní hodnocení správně efektivní. K vyjádření hodnotících informací se používají především slova a požaduje se určitá kultura jazykového vyjádření. Slovní hodnocení by nemělo zmiňovat pouze informace o již získaných výsledcích, ale i žákovu snahu, dispozice a postoje. Slavík (1999) píše, že nejlepší, pokud slovní hodnocení obsahuje i pozitivní hodnocení a náznak nápravy a žáci by se z tohoto hodnocení mohli dozvědět kritérium hodnocení a míru své úspěšnosti v rámci kritéria. Pokud se tyto podmínky splní, může se to považovat za efektivní, přínosné a informativní hodnocení, které v sobě zahrnuje motivační, poznávací a i konativní funkci.

Stará (2006) uvádí základní body slovního hodnocení. Nejduležitě by slovní hodnocení mělo vysvětlit důvody, proč se právě hodnotí. Nejlépe za nou hodnotit nedostatky žáka, učitel by se měl zaměřit na vyzdvihnutí úspěchů a věnovat mu být psáno pozitivně. Učitel hodnotí zvládnutí jednotlivých činností v daném časovém období a také jejich kvalitu, o jedná se o popisování úrovně, kterou žák dosáhl. Pokud učitel chce upozornit na nějaké mezery žáka, neměl by zdrazňovat, co žák neumí, ale spíše navést ho k tomu, jak to může zlepšit. Metodický portál RVP srozumitelně popisuje, čemu se obecně doporučuje vyhnout při slovním hodnocení:

- nepoužívat nekonstruktivní výrazy (neumí-, nezvládne-);
- nekritizovat nedostatky;
- nezaměřovat hodnocení žáka s hodnocením jeho práce;
- nesrovnávat žáka se spolužáky;
- nepřehánět a nezveličovat;
- vyvarovat se osobním postojům;
- nepoužívat formulace, které nedávají návod na zlepšení.

Pokud se někdo rozhodne pro slovní hodnocení, měl by znát vělekerá kritéria, pravidla nebo doporučení pro správnou formulaci, jelikož v opačném případě to může vést spíše

k nulové informovanosti a p ínosnosti. Slavík (1999, s. 130-131) udává body v souvislosti se slovním hodnocením:

- vymezení obsahu (významu) kritéria;
- stanovení míry dosažení kritéria;
- popis kontextu;
- vysvětlení důvodů hodnocení;
- prognóza (výhled budoucího vývoje flákového výkonu);
- preskripce (co a jak napravit).

Stejně tak, jako klasifikace má i slovní hodnocení n kolik svých pozitiv a negativ. Mezi hlavní pozitiva rozhodně patří: konkrétní vyjádření nedostatků, fláka nestresuje a doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu. Negativa spatřujeme především v: časové náročnosti, sklouznutí k hodnocení osobnosti fláka a srovnávání s ostatními.

8.3 Další formy hodnocení žáků

Výše uvedené formy hodnocení nejsou t m jedinými, které se na školách používají. Existuje ještě mnoho dalších forem, které se dají zařadit do procesu hodnocení a kterých učitel může využívat. Kolář, Měklová (2009) uvádí tyto další formy:

Jednoduché mimoverbální hodnocení

Mezi tuto formu se řadí úsměv učitele, pokývnutí, přísný pohled nebo zamračení se. Také gesta, která vyjadřují potěšení nebo zamítnutí nebo i pohlazení, podání ruky patří do této formy.

Jednoduchá verbální hodnocení

Patří sem jednoduché slovní zhodnocení, například: ano, ne, dobře, špatně nebo krátké slovní vyjádření, které se n jakým způsobem emocionálně dotkne fláka, například: Dnes jsi mi potěšil.

Označování flák podle výkonnosti i chování

Objevují se tu dvě cizí slova – lokace a signy. Pojmeme lokace se myslí například posazení žlobivých fláků blíže k užiteli. Signy znamenají označení úspěšných případů nebo neúspěšných fláků.

Oceňování výkonu

Mezi oceňování výkonu patří výstavky prací fláků, pověření fláků na jakým úkolem nebo pověření vedením týmu při řešení problému.

Písemná a grafická vyjádření

Písemné nebo grafické vyjádření fláků může být v rámci posuzovacího kády, charakteristiky fláků nebo záznamu na diagramu.

Po této kapitole nejsem schopná říci, zda je lepší známkování nebo slovní hodnocení. Podle mého názoru to takhle jednoduše říct ani nelze. Každá forma hodnocení má svá pozitiva a negativa, a pokud je jednotlivé formy využíváno správně, obě vedou ke stejnému účelu – k přínosnosti pro flák. Nejlepší variantou by bylo, kdyby se kombinovalo známkování se slovním hodnocením. Co se nedá vyjádřit známkou, doplnilo by se slovy a naopak rozdávané známky slouží i trochu jako motivace fláků.

Právní základ: § 51 Zákona č. 561/Sb. 2004, § 51) Z tohoto zákona vyplývá, že si nemůže každý uitel zvolit zcela sám svoji formu hodnocení, ale toto zajišťuje ředitel školy. Uitel by se měl rozhodnout, kterou z těchto forem upřednostňuje a stanovit si přesná kritéria. Také by o jednotlivé formy měl v daných pravidla a postupy, které se doporučují, aby se vyvaroval zbytečným překážkám. Nemělo by se zapomínat na využití i ostatních forem hodnocení, například mimoverbálního, protože i ten nejmenší úsměv může na jakéhoto fláka namotivovat a povzbudit. Každý uitel by měl prostřednictvím různých forem hodnocení zvyšovat efektivitu učebního procesu fláků.

9 Metodologie práce

Hlavním cílem mé diplomové práce je zjistit, které typy a formy hodnocení jsou využívány na 1. stupni základních škol. Mým dalším cílem bylo také najít u učitelů a žáků a hledala jsem v nich souvislosti. Také jsem se zajímala o to, zda učitelé a osvojená klasifikace na základních školách převládá, jako forma hodnocení, nebo jestli se do popředí dostává spíše hodnocení slovní. V neposlední řadě jsem se zabývala tím, jaké výhody a nevýhody jednotlivých forem hodnocení spatřují učitelé 1. stupně základních škol. Zaměřila jsem se také na hodnocení z pohledu žáků, především jakým stylem jsou ve škole nejčastěji hodnoceni a zda jim to vyhovuje. Chtěla jsem také zjistit, zda se liší pohledy dívek a chlapců, jestli je konkrétní styl nebo forma hodnocení motivuje k další práci a zda učitel dává prostor žákům promluvit si o případném nesouhlasu daného hodnocení, či nikoliv. Jednou z mých výzkumných otázek je *š Jaké typy hodnocení jsou v současné době nejvíce používány na 1. stupni ZŠ a š Jak se u učitelů staví ke slovnímu hodnocení?ě.*

Základní výzkumný soubor tvoří učitelé prvních základních škol v pardubickém kraji a žáci 2. až 5. ročníků padesátiletých na jedné ze základních škol tohoto kraje. Subjekty do výzkumného souboru jsem vybírala záměrně a spíše jde o dostupný výběr. Jelikož bydlím v Chrudimi, která leží v pardubickém kraji, oslovila jsem v tomto kraji několik základních škol, ale bohužel ne všechny moje žádosti přijaly.

Jako výzkumnou metodu jsem si zvolila dotazník, který je nejfrekventovanější metodou získávání údajů v kvantitativně orientovaném výzkumu. Dotazník jsem si sama zkonstruovala a jeden byl určen pro učitele 1. stupně ZŠ a druhý pro žáky 2. až 5. tříd 1. stupně ZŠ. Ke každému dotazníku jsem přidal prázdný dopis, jelikož je to jedna z věcí, kterým vnuje respondent pozornost ihned po otevření dotazníku. Otázky jsem formulovala tak, aby byly jasné a srozumitelné a pochopeny všemi účastníky dotazníkového šetření správně. Otázky v dotazníku určeném pro žáky byly uzavřené a několik z nich byly dichotomické, kdy žáci odpovídaly ano/ne. Celkem odpovídali na 10 sestavených otázek. Více typů otázek jsem využila v dotazníku pro učitele, kde jsem vložila otázky uzavřené, polouzavřené ale i otevřené. Zajímalo mě, mimo jiné, i jejich

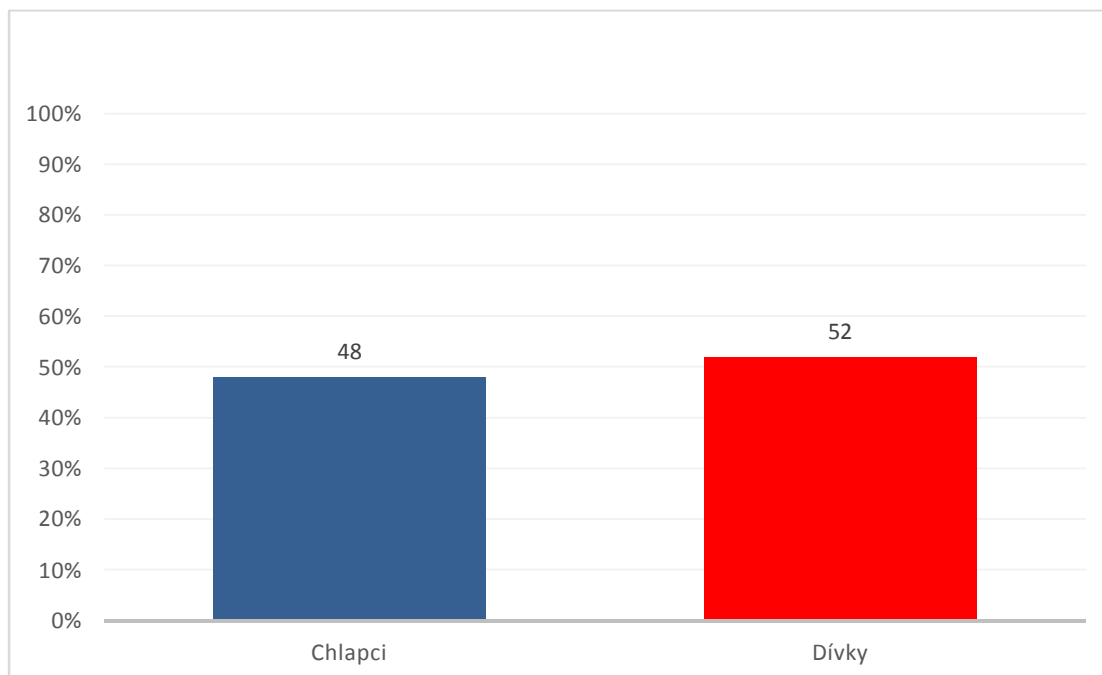
zkušený názor a ten se nedá snadno vyjádřit odpovědí na otázku jiného typu. V dotazníku pro učitele bylo tedy celkem 22 otázek.

Rozhodla jsem se pro osobní předání dotazníků z důvodu obavy o nenavrácení přes internetové vyplnění. I přes to, jak Gavora (2000, s. 107) uvádí, že *šnávratnost zasílaných dotazníků nikdy není 100%* a Ferjenčík (2000, s. 183) *šmenší průfhnost ó bez možnosti klást doplující otázky*, jako jednu z nevýhod dotazníku, zkusila jsem tuto metodu. Předem jsem oslovila několik základních škol v pardubickém kraji a jifi v přechozích mšicích jsem na nich kterých z nich dělala pilotáfní průzkum a to v rámci ádného ukonění jednoho předem tu mého studia. Po domluvě jsem je osobně donesla do přti základních škol a po týdnu jsem si je šla zase zpřt vyzvednout. Okávála jsem nišší návratnost, neš jaká byla ve skutečnosti, z připravených 60 dotazníků se mi jich vrátilo 53 vyplněných, takšle oproti navrácení přes internet to spatuji za jednu z výhod osobního předání dotazníků. Průzkumu se tedy zúčastnilo 274 respondentů, z toho 53 učitelů a 221 žáků.

Mým výzkumným problémem byly nejšastěji způsob hodnocení využívaných na 1. stupni ZTM, a protošle jsem potřebovala další informace na šmšování výzkumného problému, zformulovala jsem si dvě hypotézy. Skutil, Kovářová a Manšnová (2014, s. 26) šikají, že: *š Vytyčení problému (eventuálně stanovení hypotéz) je vstupním krokem do empirického výzkumu, který určuje šmš r vývoje šešení výzkumného úkolu*. Mé dvě stanovené hypotézy zní: *š Mezi žákem a kvantitativním hodnocením je pozitivní vztah*. *š Pedagogové na 1. Stupni ZTM využíávají více známkování jako osvědčenou formu hodnocení, neš slovní hodnocení*.

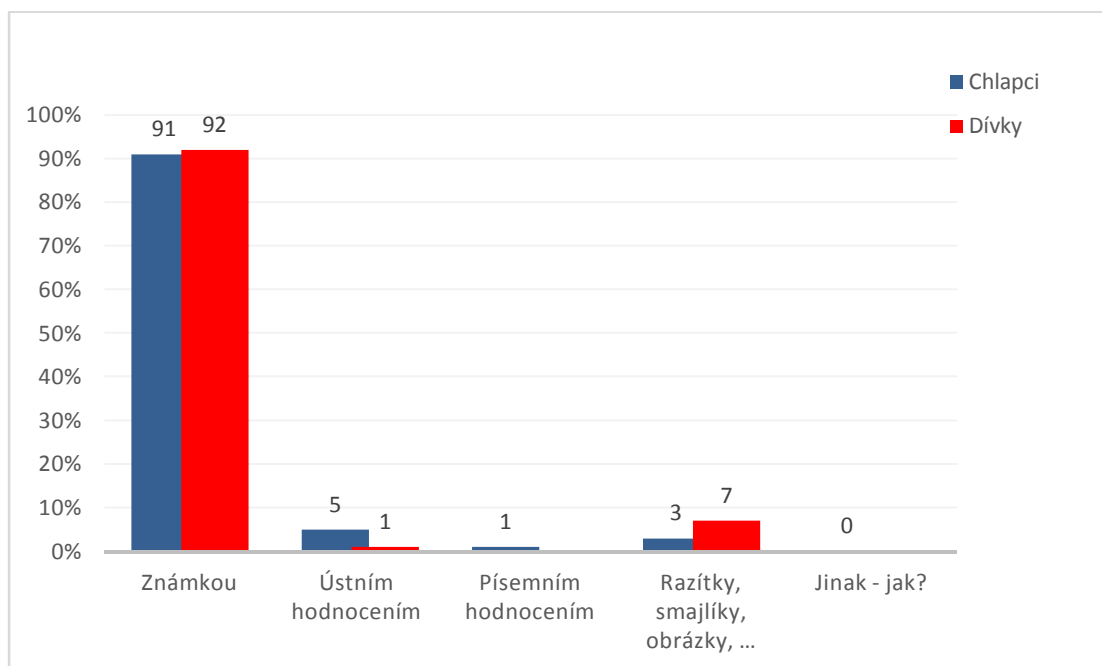
Jako způsob zpracování údajů jsem si zvolila šetnost v procentech a pomocí sloupcového grafu, jehoš hodnoty jasne ukazují procenta odpovědí na jednotlivé otázky, jsem zobrazila odpovědi. V odpovědích u žáků jsem barevně odlišila odpovědi chlapců a dívek, protošle jsem chtěla zjistit, zda se lišší názory odlišného pohlaví ši nikoliv.

10 Analýza získaných výsledk



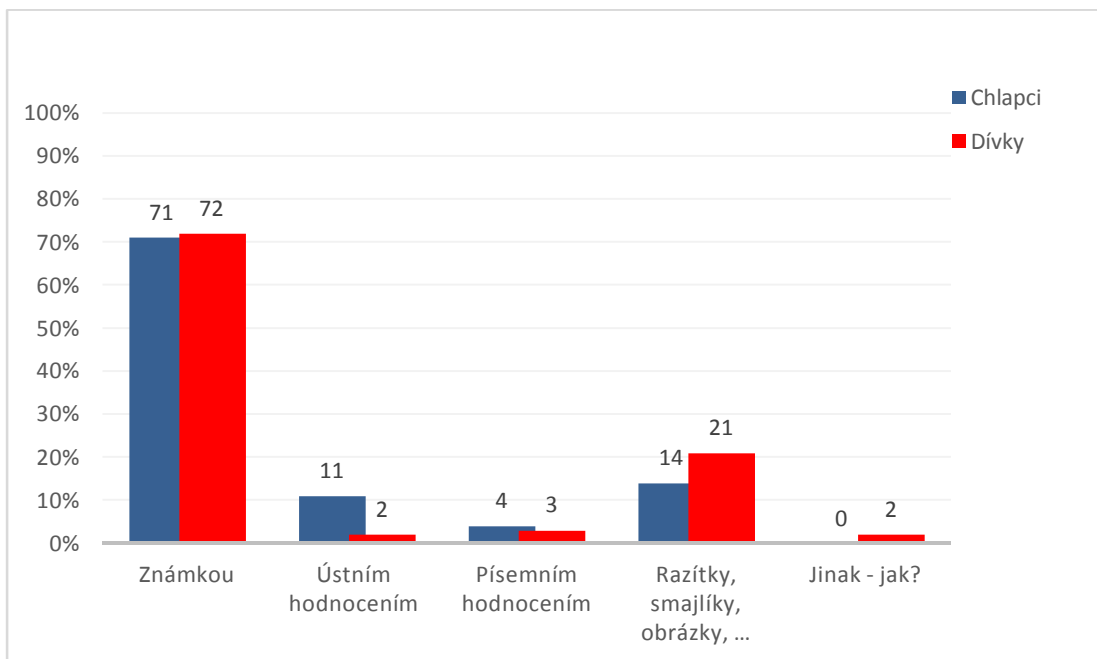
Graf 1 ó Pom r podle pohlaví

Tato otázka slouffila ke zji-t ní pom ru chlapc a dívek. Z mých 221 respondent se zú astnilo celkem 116 dívek a 105 chlapc . P i vyhodnocování bylo zajímavé v-ímat si, zda v jednotlivých t ídách je vyrovnaný po et chlapc a dívek. Bohužel se to nedá íct jednozna n , protože v n kterých t ídách byl v t-í po et chlapc a v n kterých zase naopak dívek. Dále m také zajímalo, jestli se budou hodn lí-it odpov di chlapc a dívek, nebo jestli v t chto otázkách mají ob pohlaví stejné názory. Nezaznamenala jsem v t-í rozdíl, pouze u n kterých otázek, ale o tom afl nífle.



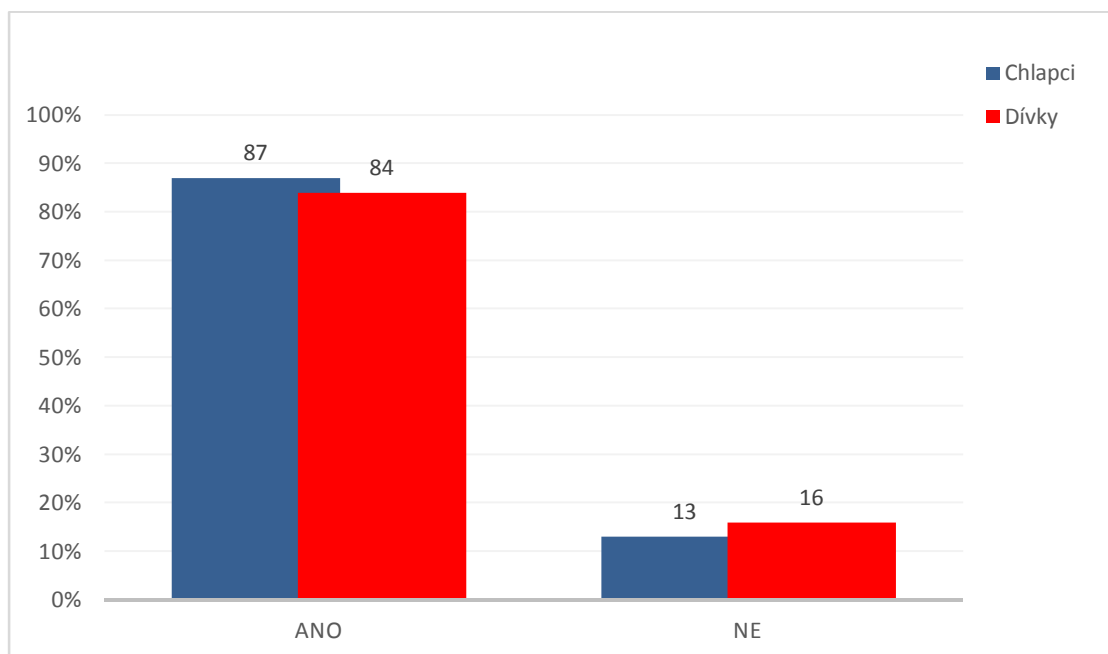
Graf 2 o způsobech hodnocení ve škole

Tato otázka sloužila ke zjištění, jakým způsobem jsou žáci nejčastěji hodnoceni. Jak je již z grafu patrné, nejčastěji žáci bývají hodnoceni známkou. Tuto odpověď označilo 203 respondentů. Časté je také hodnocení různými symboly – razítky, smajlíky nebo obrázky, ale tuto možnost označilo pouze 11 respondentů. Tento výsledek jsem tak trochu očekávala, jelikož jsem vykonávala průzkum v běžných kolech bez nějakých alternativních přístupů. Předpokládala jsem však, že hodnocení symboly bude častější, nežli v tomto případě. Podle mého názoru, symboly jako prostředek hodnocení se hojně využívají především v nižších třídách a s přibývajícím věkem se od nich opouští.



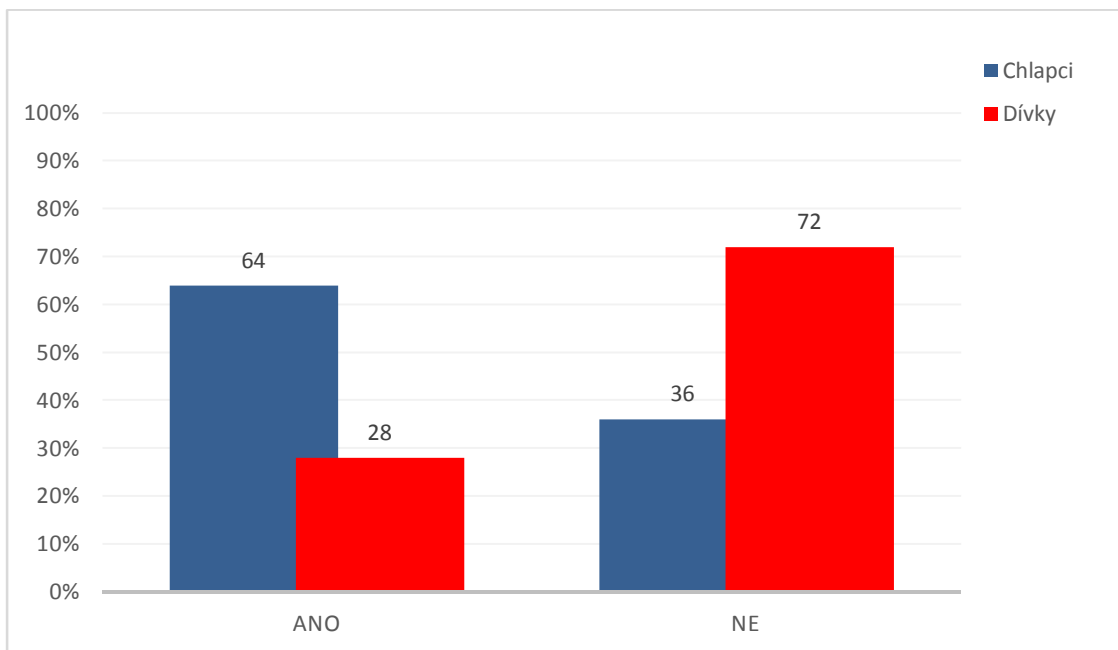
Graf 3 o Zp soby, jakými cht jí být hodnoceni fláci

Otázka . 3 zji-ovala, jakými zp soby by fláci cht li být hodnoceni. V t-ina dívek i chlapc by cht li být hodnoceni známkou, protože podle mého názoru je to nejsov d en jí zp sob hodnocení a navíc je to p irozenou motivací pro fláky. P ekvapilo m , že ústn by cht lo být hodnoceno 11 chlapc , ale pouze 2 dívky. Zajímavý je výsledek hodnocení symboly, kde pouze 6 chlapc by tuto možnost uvítalo, ale dívek je podstatn více a to dokonce 25. V odpov di jinak odpov d la jedna dívka bonbónem a druhá dívka jen známkou 1 nebo 2. Tyto odpov di m trochu pobavily, protože vím, že tyto návrhy jsou ve -kolství nemoflné a také jsem spí-e takový typ odpov di ekala od chlapc , neř od dívek.



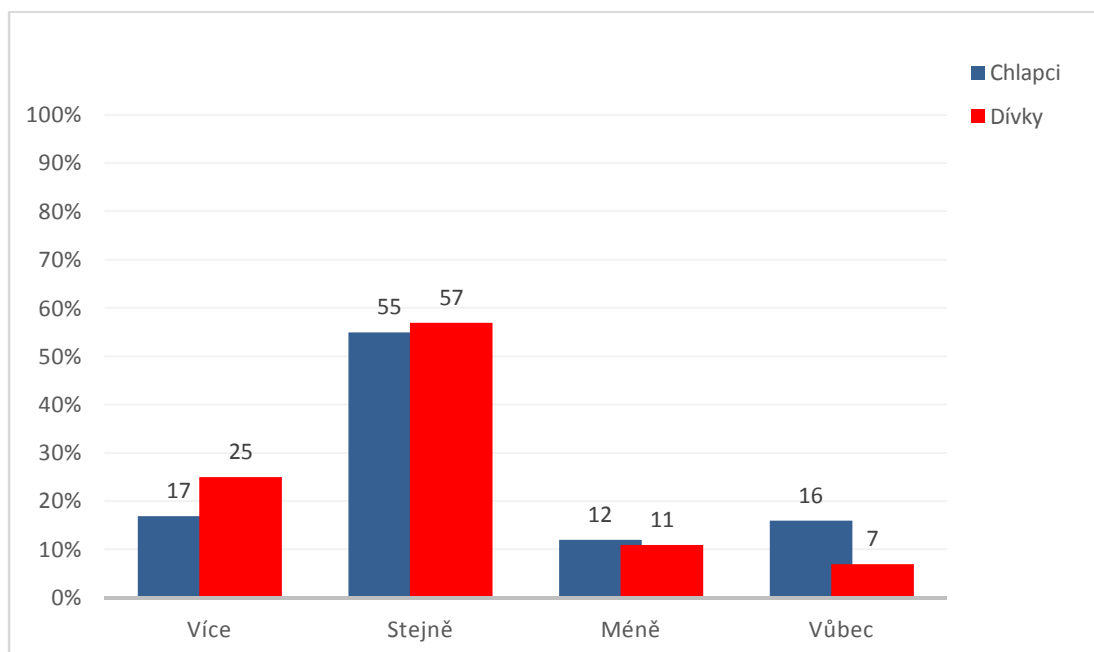
Graf 4 ó Souhlas s hodnocením paní u itelky/pana u itele

Otázku, jestli fláci vřdy souhlasí s hodnocením paní u itelky/pana u itele, jsem vlořila do dotazníku proto, abych zjistila, jestli si fláci uv domují p ípadné nespravedlivé hodnocení, jestli nad tím v bec p emý-lí. Bylo pro m velikým p ekvapením, kdyřl jsem zjistila, ře 14 chlapc a dokonce 18 dívek ne vřdy souhlasí s hodnocením u itele. O ekávala jsem, ře se n jaký flák, který vřdy nesouhlasí s hodnocením u itele, objeví, ale tento po et byl pro m p ekvapujícím. P í inou nesouhlasu s hodnocením m ře být t eba pocit nespravedlivosti nebo n jaké zklamání. Mofná to m ře být zp sobeno řpatným nastavením u itelem kritérií hodnocení a následn nepochopením. Také se to samoz ejm m ře týkat t ch flák , kte í jsou velice ambiciózní a snařiví a proto je zklame jakékoliv hor-í hodnocení.



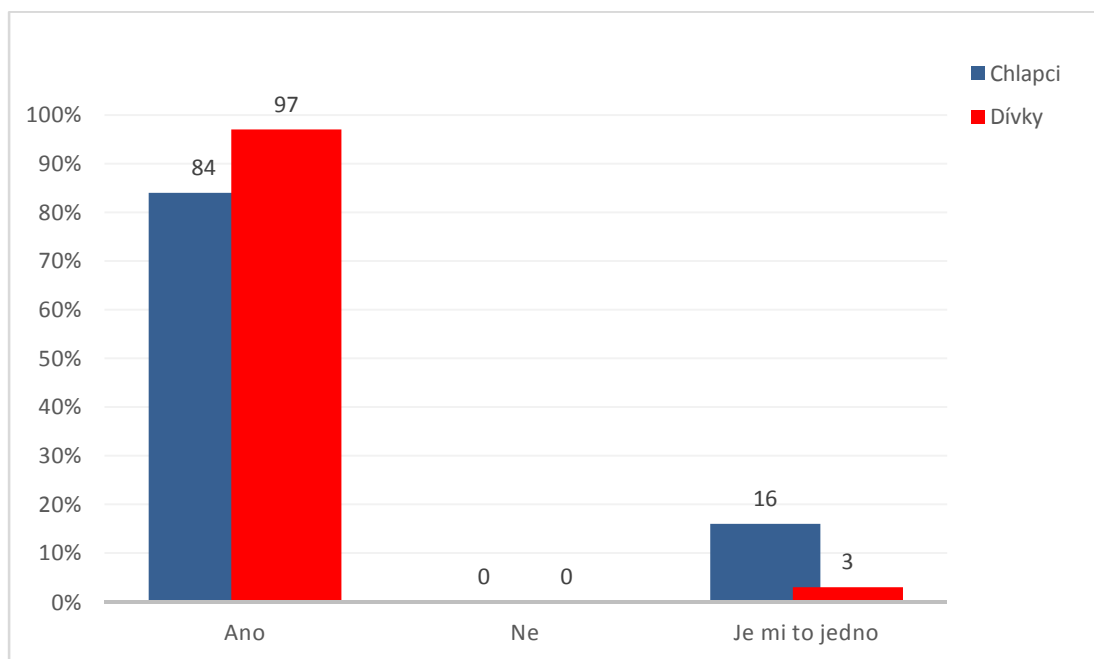
Graf 5 ó Domluva s paní u ítelkou/panem u ítelem v p ípad nesouhlasu

Velice m zajímalo, zda v p ípad nesouhlasu s hodnocením dokáží fláci íci danému u íteli, fle má na to jiný názor. Vím, fle tito fláci mlad-ího -kolního v ku se zatím je-t moc nebou í, ale n kdo se s tím jifl ur it setkal. Tato otázka byla navazující na tu p edchozí, zodpovídali ji ti, kte í odpov d li, fle ne vřdy souhlasí s hodnocením u ítele. Z celkového po tu 32 respondent jich 14 ekne u íteli, fle nesouhlasí s jeho hodnocením. Toto vyhodnocení m trochu zarazilo, protofle jsem doufala, fle se objeví mnohem mén respondent , kte í ne eknou u íteli jejich nesouhlas. Dle mého o ekávání spí-e dívky odpovídaly, fle si sv j nesouhlas nechají pro sebe, jelikofl v t-ina dívek se podle mého názoru obává toho, fle zklame svoji oblíbenou paní u ítelku/pana u ítele, pokud ji sd lí, fle se jí hodnocení nezdá nebo nelíbí. A navíc jsou dívky v t-inou více ostýchavé a mén sebev domé, nefl chlapci. D vodem t chto p ekvapujících odpov dí m fle být i ned v ra nebo strach z u ítele. V tomto p ípad by to stálo za zamy-lení u ítele nad touto problematikou.



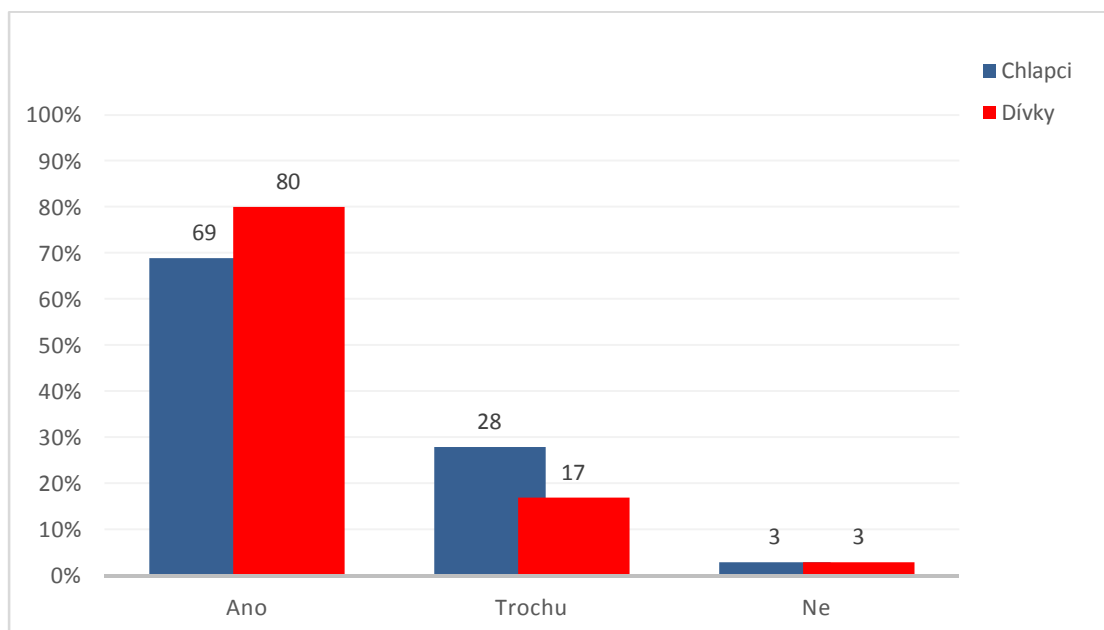
Graf 6: Učení v případě absence známek

Výsledek otázky, zda by se fláci uili méně nebo více bez dostávání známek byl pro mne překvapující. Bylo milé zjistit, že 124 respondentů by se učilo stejným způsobem i přesto, že by se nedostávaly známky. Upřímně jsem více čekala v této odpovědi méně nebo vůbec, protože známky považuji za jednu z nejvíce motiváčních forem hodnocení. S odpovědí, že by se fláci uili bez známek více, jsem moc nepočítala a celkem 29 dívek a 18 chlapců odpovědělo tímto překvapujícím způsobem. U odpovědi méně a vůbec jsem očekávala více chlapců a podle vyhodnocení to tak opravdu je. 17 chlapců odpovědělo, že by se bez známek neučili vůbec a 12 chlapců by se učilo méně. Ovšem i 8 dívek by neměly žádnou motivaci k učení, kdyby nedostávaly známky jako formu hodnocení.



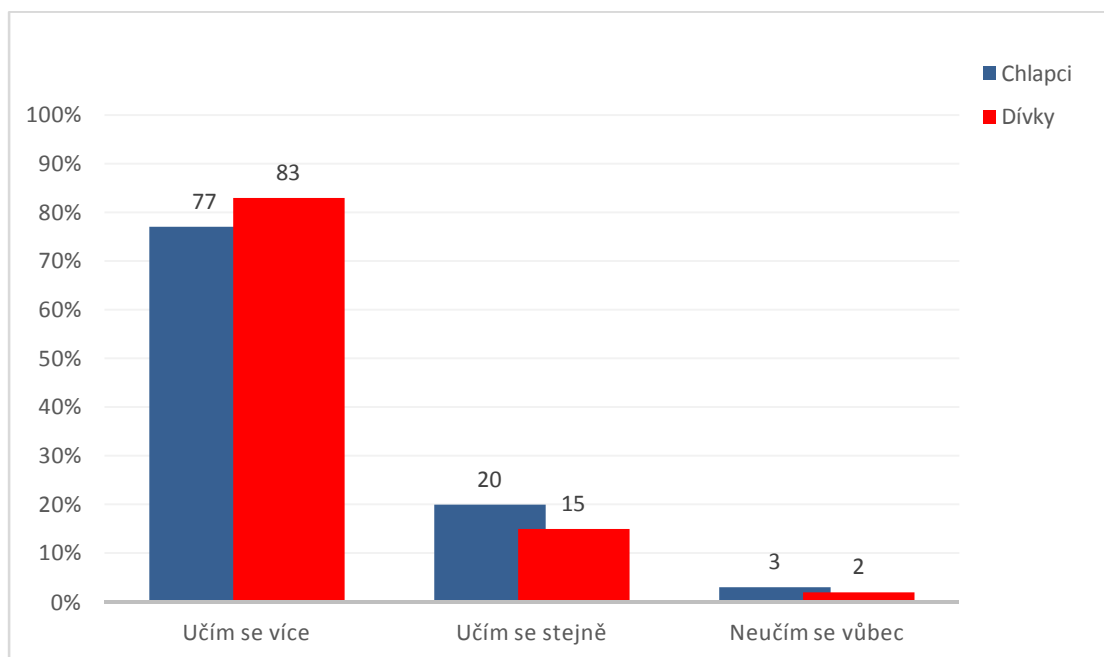
Graf 7 o Pociť radosti při obdržení dobré známky

Pokud žák dostane dobrou známku, většinou má pocit radosti, ale i zavádění nových postupů do škol jsem si uvědomila, že to možná může být i jinak, a proto jsem tuto otázku do dotazníku vložila. Tato otázka byla sestavena za účelem zjistit, jestli dobré hodnocení resp. dobrá známka má opravdu pozitivní dopad na psychiku žáků. Obecně bývá, že žáci na prvním stupni základních škol mají radost z dobré známky a to je následně motivuje k další úběinnosti. Při tomto průzkumu se zjistilo, že celkem 21 respondentů neshledává dobrou známku jako potěšení nebo pocit radosti. Z toho tuto možnost označily 4 dívky a 17 chlapců. Předpokládala jsem, že tuto odpověď označí více chlapců, než dívek a opravdu tomu tak je. Zajímavým poznatkem je, že žádný z respondentů neoznámil odpověď Ne. Z toho vyplývá, že nějaký psychický dopad na žáky známky mají, ať už pozitivní anebo flegmatický.



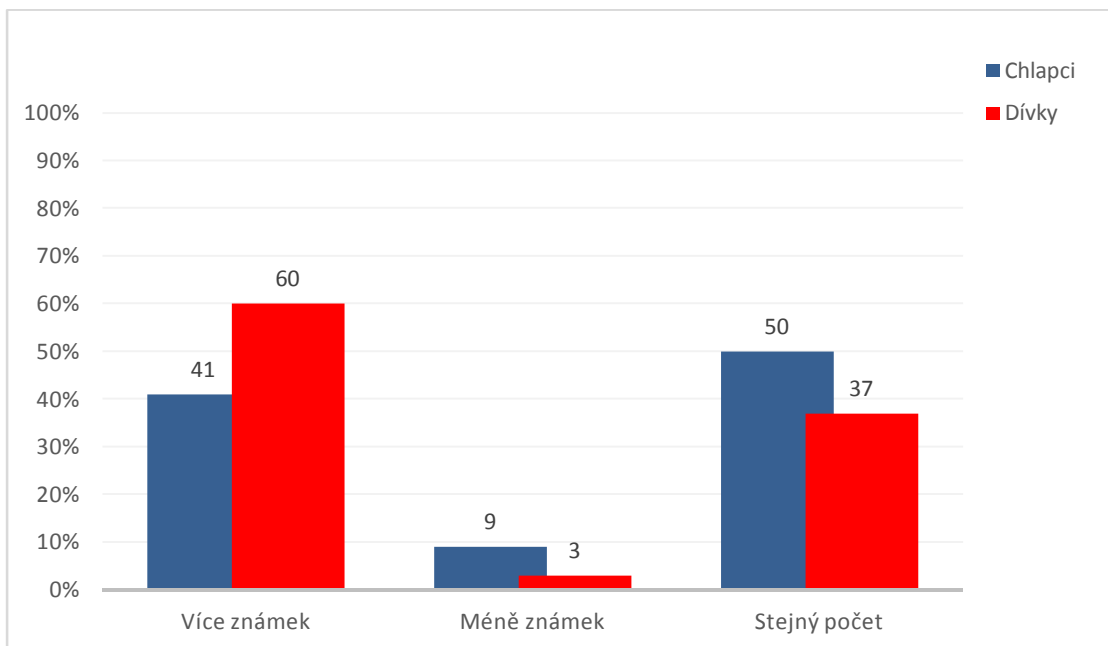
Graf 8 ó Motivace pochvaly paní u itelky/pana u itele k dal-í práci

Tuto otázku jsem zám rn zahrnula do svého dotazníku z toho d vodu, abych zjistila, jestli i ta nejmen-í pochvala od paní u itelky/pana u itele má motiva ní vliv k dal-í u ební innosti. Doufala jsem v kladné odpov di, protože si myslím, že p eváfln kařdý z nás (nejen řáci) mají v t-í chu k dal-í práci, pokud nás n kdo pochválí a my víme, že to, co d láme, d láme dobře a má to smysl. Na prvním stupni ěsto bývá velice úzký vztah k paní u itelce/panu u iteli a pokud řák, který se řvzhlířř v paní u itelce, je pochválen, ve v t-in p ípad to vede k pocitu nad-ení a úsp chu. Jak je vid t z grafu, p evafluje pozitivní odpov , 93 dívek a 71 chlapc motivuje pochvala paní u itelky/pana u itele. Celkem hodn respondent ozna ilo, že mají motivaci pochvalou pouze trochu a to u 21 ti dívek a 31 chlapc . A k mému pot -ení jen 3 chlapci a 3 dívky nepoci ují řládnou motivaci na základ pochválení.



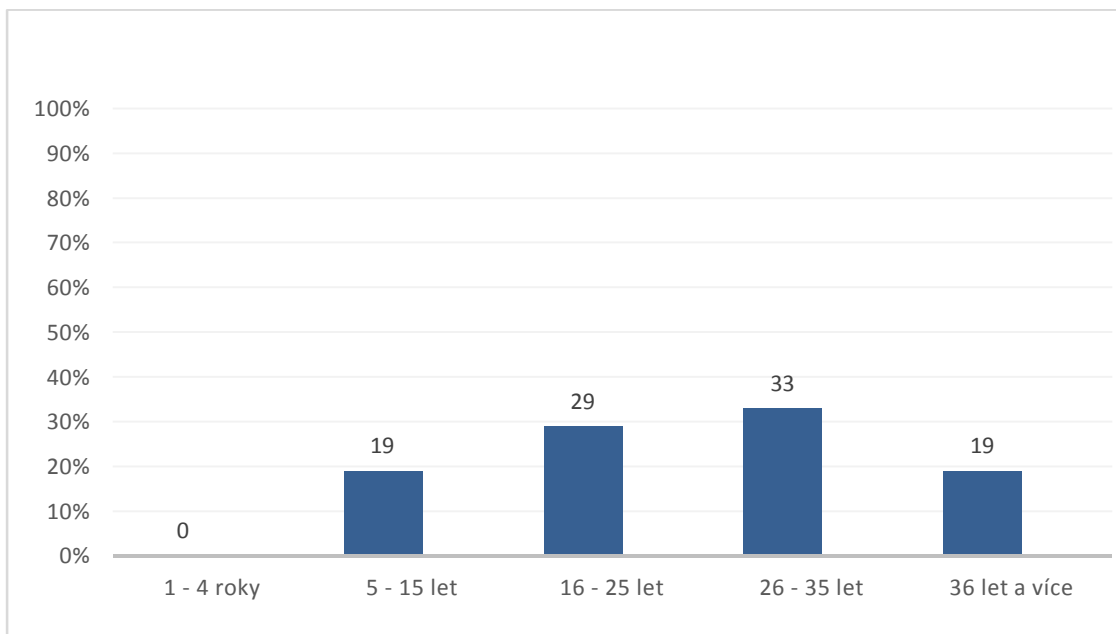
Graf 9 o Vliv špatné známky na následnou intenzitu učení

V otázce 7 jsem zjišťovala, jestli dobrá známka má nějaký psychologický dopad, nebo vliv fláka do další učební aktivity a to samé mě zajímalo i při špatné známce. Otázka zněla: *„Pokud dostane špatnou známku, učí se více, aby sis známku co nejdříve opravil, učí se stejně a doufá, že to příště bude lepší nebo se neučív vůbec, protože to nemá cenu?“* Obavy z toho, že se objeví hodnota poslední možnosti, byla opravdu velká. Naštěstí pouze 2 dívky a 3 chlapci zažívají demotivaci k dalšímu učení po dostání špatné známky. Zejméne nevidí žádnou šanci, že by to příště mohlo dopadnout lépe, tak proto nemají snahu se učit více nebo pro to udělat nic navíc. 18 dívek a 21 chlapců se po dostání špatné známky učí stejně a doufají, že to příště bude lepší. Nejspíše si věří, že pro to udělali nejvíce, co mohli a jen neměli svůj den. Velice příjemné zjištění bylo, že většinou flák špatná známka přinutí k většímu snažení se a dává kladnější učení se. Podle mého názoru se tato informace nedá moc zobecnit, protože nejvíce záleží na postupu a výchově rodičů svých ratolestí. Každý jsme jiný a na každého šplácím něco jiného.



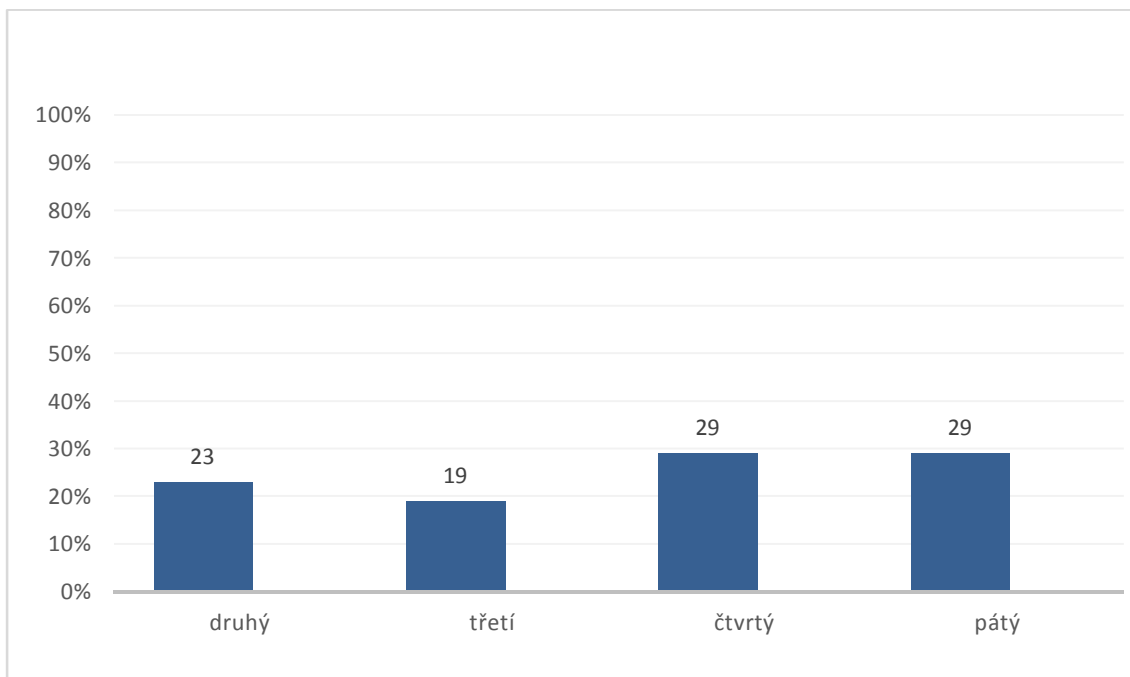
Graf 10 o Množství známek

Otázka 10: *Dostával bys raději více, méně nebo stejný počet známek?* pro mě byla také velmi důležitá, nebo jsem chtěla zjistit, jestli jsou kluci s podobným známkem, které dostávají, spokojeni nebo zda by uvítali změnu jejich počtu. S daným počtem známek je spokojeno 43 dívek a 53 chlapců, což je celkem pozitivní výsledek. Více překvapující však je, že až 70 dívek a 43 chlapců vyžadují známek více, než jim je dostáváno. Dlouze jsem přemýšlela, proč kluci vyžadují více známek, když jsem se jí setkala s mnoha názory, že známky kluka stresují a nemají blahý úinek, ale vě mi do sebe i přesto zapadá. Znamky kluci vyžadují a potěbují je i jejich rodiče a to v případě, že nevědy je to známka podle nich hezká. Myslím si, že hlavním důvodem potěby více známek je takový, aby kluci měli pocit úspěšnosti na zlepšení a smazání nějaké špatné známky. Ve většině případů známkem se totiž snadno ztratí nepovedený školní výkon a kluci možná mají pocit, že dostali více přiležitostí vyjádřit své dovednosti.



Graf 1 o Počet let u itelské praxe

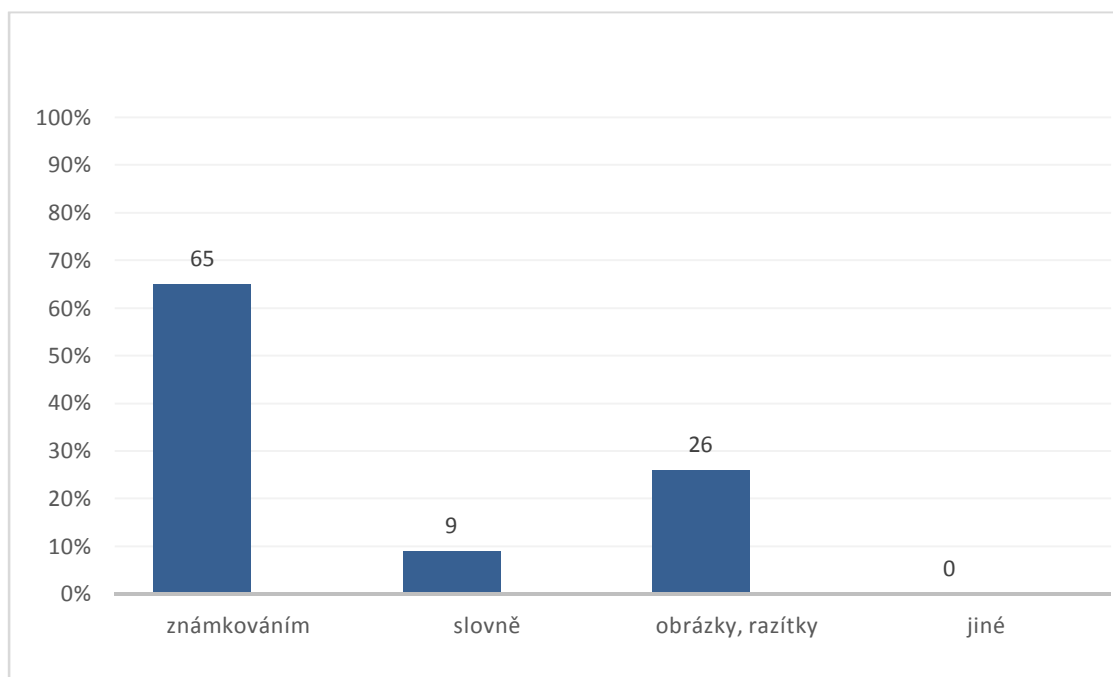
Otázka: *Š jak dlouho vykonáváte u itelské povolání?* byla do dotazníku vložena za účelem zjistit, zda se liší styl hodnocení u itele s kratší u itelskou praxí od u itele, který působí jako pedagog méně let. Mým dalším cílem této otázky bylo zjistit, jestli na základních školách na prvním stupni působí více starších u itelů nebo mladších. Jak je vidět z grafu, na žádné škole není pedagog s praxí maximálně čtyři roky. Možná je to tím, že ředitelé si neradi používají do svého sboru začínajícího u itele ihned po vystudování vysoké školy, anebo je to náhoda, že na žádných z mých oslovených škol takový pedagog není. Nejvíce u itelů vykonávají u itelské povolání 26 až 35 let, tuto možnost označilo 17 respondentů. O dva méně je na školách u itelů s praxí 16 až 25 let a zbylé dvě možnosti označilo vždy 10 u itelů. Bylo pro mě trochu překvapením, že je na školách poměrně hodně u itelů, kteří působí jako pedagogové již 36 let a více. Vede mě to trochu k zamyšlení se nad možnostmi českého školství.



Graf 2 o Konkrétní využívaný ročník jednotlivými respondenty

Do možností ročník jsem zahrnou nedávala ročník první, jelikož jsem sbírala data od žáků také až od druhé třídy, tak aby konečné výsledky nebyly zkreslené. Celkem 12 respondentů odpovědělo, že právě u tří ve druhé třídě, 10 jich pět ve třetí a ve čtvrté a páté třídě u tří momentálně 15 a 15 u žáků. Dále jsem touto otázkou chtěla zjistit na to, jestli starší žáci u tří v třetí nebo starší ročník a naopak, nebo zda ne na všech úrovních to takto mají zařazené. Setkala jsem se totiž s tím, že starší žáci u tří by měli podle nadřazeného více zkušeností lépe zvládnout starší děti, tak proto ti mladší u tří raději v nižším ročníku. Častěji bývá rozdělení třídnicí od 1. a 3. třídy a od 4. a 5. třídy. Tato informace mě doposud velmi znepokojovala, jelikož si nemyslím, že by se nemohlo dávat zájmu i za nejvyššímu žákovi vyzkoušet si u tří ve vyšších ročnících a naopak i starší žáci u tří mohou předat zajímavé informace a zkušenosti žákům v nižších ročnících. V mém průzkumu se nijak nepotvrdilo, že by toto bylo pravidlem. I u žáků s praxí 26 a 35 let právě u tří například ve druhém ročníku.

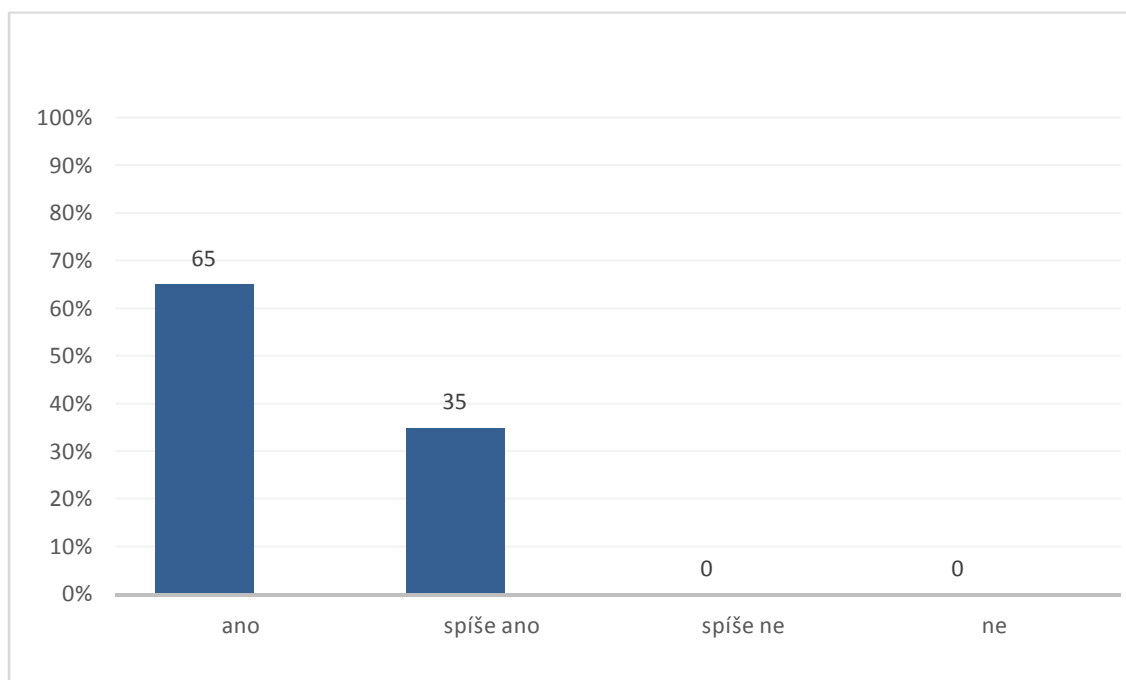
Otázku: *Školik flák je ve Vaší tíd?* jsem do dotazníkového šetření vložila proto, abych zjistila, zda v tíd po et flák ovlivuje styl hodnocení nebo jestli na to žádný vliv nemá. Zajímalo m, jestli p i velkém po tu flák ve tíd ztrácí uitel/ka snahu o inovace ve svém hodnocení flák. Podle výsledků nic nenazna uje tomu, že by po et flák m l vliv na uitelovu snahu o změnu hodnocení svých flák. Po ty flák v jednotlivých tídách se pohybovaly v rozmezí od 20 do 30, p i emfl v t-ina tíd je v rozmezí 25 ó 28 flák. Pr m rný po et vychází na 26 flák ve tíd, nej ast j-í po et (medián) je 28 flák a to celkem v 10 tídách. Myslím si, že ve tídách p etravá stále dost flák a p i takovém po tu je velice obtílné se individuáln v novat každému dít, zvlá- p i zavedení inkluze. Podle mého názoru musí být náro né u it ve tíd, kde je například 28 flák a n kolik z nich mají individuální vzd lávací plány. Ale jako profesionální uitel musí být na tento stav t ídy p ipraven a schopen zvládnout splnit vzd lávací cíle.



Graf 4 ó Styl hodnocení, jakým byli hodnoceni respondenti na ZTM

Respondenti, kte í odpovídali na otázku: *Š jakým stylem jste byl/a hodnocen/a na ZTM?* m svými odpověmi p íli- nep ekvapili, jelikož jsem p edpokládala, že nej ast j-í

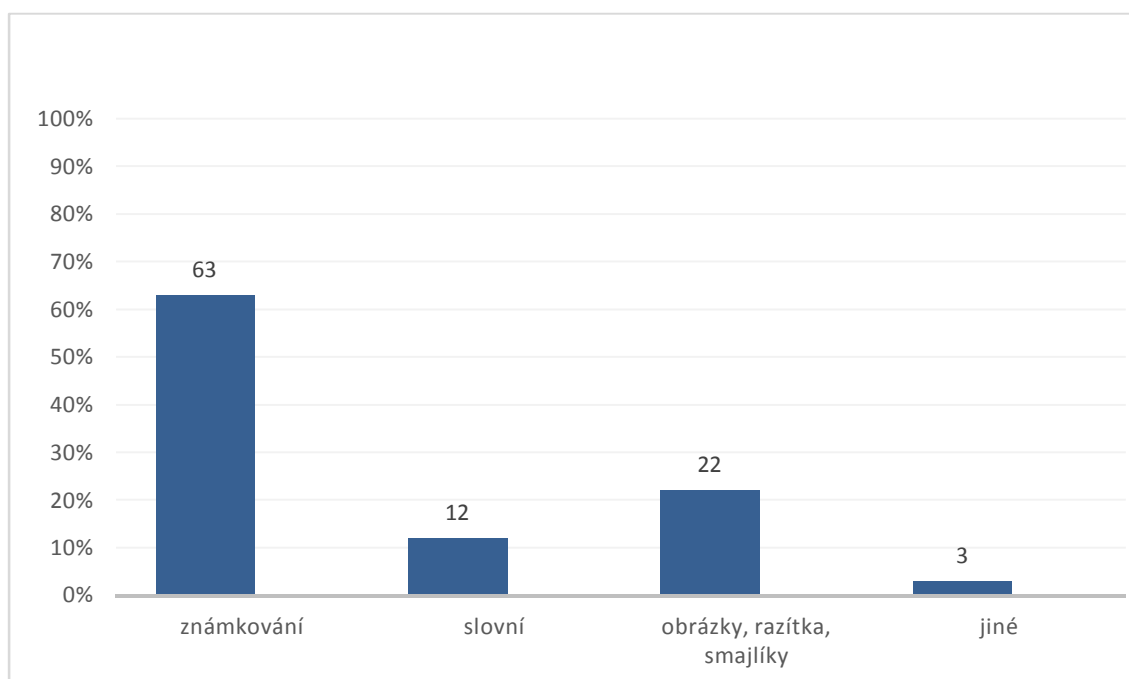
bude známkování. Díky této otázce jsem se především díla v mé teorii, že kvantitativní forma hodnocení je nejčastěji využívána na základních školách již několik let. Proto jsem měla respondentům možnost zakrtnout více možností, zmíním nejčastější odpovědi. Graf ukazuje, že celkem 65% odpovědí získalo známkování o této formě hodnocení byla označena 48krát. Druhé největší procento nesou obrázky a razítka a to 26%. Tento styl hodnocení byl označen 19krát. Další možností bylo slovní hodnocení a zde se potvrzuje, že dříve slovní hodnocení nebylo hojně využíváno, možná ani umělo. Jak jsem zmínila v teoretické části mé práce, tak o slovním hodnocení se nejvíce debatovalo až koncem 20. století. Pouze 7krát byla označena tato odpověď a slovní hodnocení získalo pouhých 9%.



Graf 5 o Spokojenost s tímto stylem hodnocení

Odpovědi na otázku spokojenosti s daným stylem hodnocení mě zajímaly z toho důvodu, abych mohla porovnat, zda respondenti, kteří byli hodnoceni konkrétní formou a byli s ní spokojeni, tak jestli využívají tuto formu hodnocení i nyní oni sami a naopak. Byla jsem mile překvapena, že se neobjevily výsledky s nespokojeností a přešla jsem jednoduše na spokojenost. Naprosto spokojených se stylem hodnocení na ZTM je 34

respondent a 18 respondent si není stoprocentně jistých. Myslím si, že p í inou této odpovědi je porovnávání tohoto stylu hodnocení s nyní používanou formou jakožto pedagog. To může mít za následek ne stoprocentní spokojenost. Určitou roli může hrát i pocit nespravedlnosti p í tomto hodnocení, jelikož jak zmi uji v teoretické ásti, pokud žák je hodnocen vždy jen známkou bez ústního nebo jiného doprovodu, může to pro něho být frustrující a poté může následovat pocit nedocen ěné snahy.

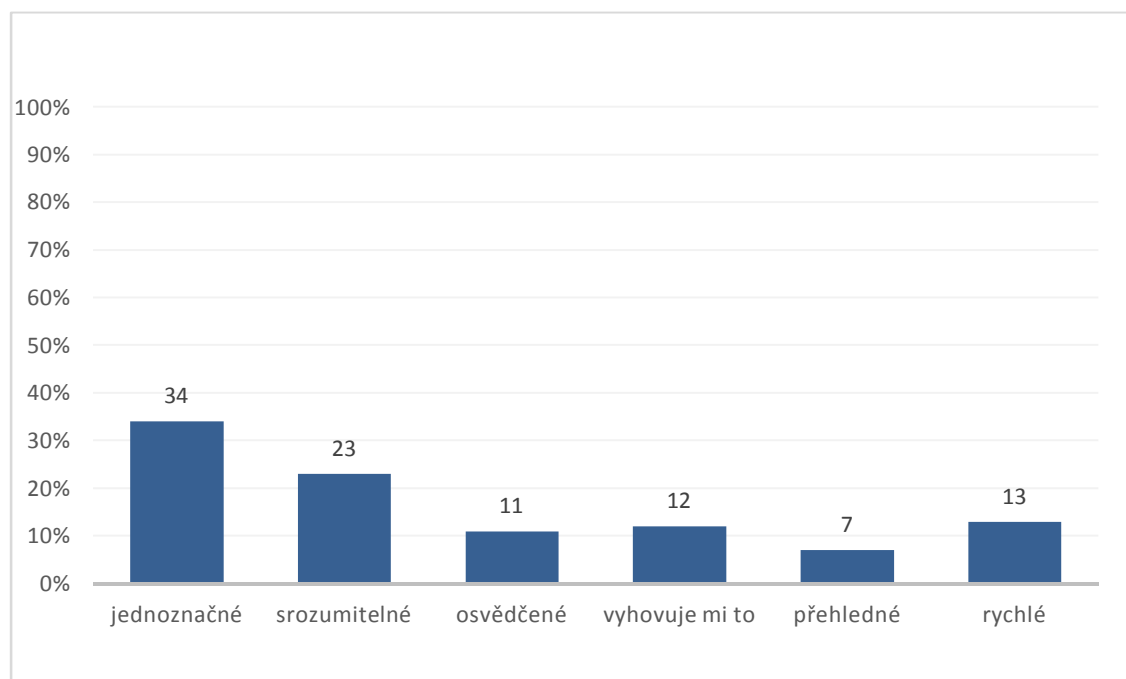


Graf 6 ó Preferovaný styl hodnocení nyní v pozici u ítele/u ítelky

Graf ukazuje, který styl hodnocení dotazovaní respondenti preferují. Zji-t ní, že nejpreferovan ějí formou hodnocení je známkování, bylo pro mě očekávaným. Cht ěla jsem si ov ědit, zda známkování je opravdu tou nejroz-í en ějí formou hodnocení na základních ěkolách prvního stupně. Podle mého názoru je to forma, kterou vyřadují jak řáci, tak rodi ě a navíc pro u ítele je to osv ěd ěný způsob, jak hodnotit podle svých kritérií. Jak jsem v-ak zm ěnila, u ítel by m ěl podle m ěke známce p ídávat je-t ě spoustu dal-ích verbálních nebo neverbálních ěinností. Tato nejpreferovan ějí forma hodnocení byla ozna ěna 46krát a ihned za ní jsou oblíbené obrázky, razítka a novodobí smajlíci. Slovní hodnocení za ěná b ět sice více vyuřito, ale očekávala jsem u n ě j v t-í po et.

Pouze 9krát byla tato forma označena a z celkového počtu odpovědí je to pouze 12%. Byla jsem natěšená, jaké odpovědi se objeví u možnosti jiné, která byla označena dvakrát. Nejastěji mi byla kombinace všech uvedených stylů hodnocení. Myslím si, že využítí všech těchto stylů je nevhodnější způsob a jsem ráda, že se zde taková odpověď objevila.

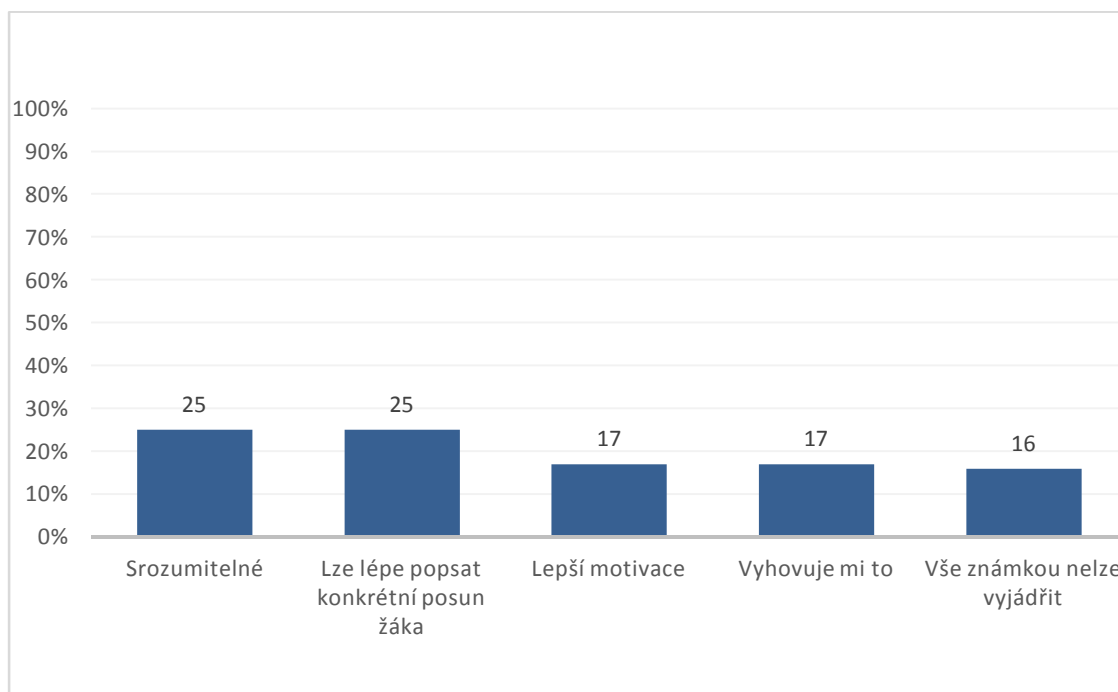
V předchozí otázce jsem zjistila nejpreferovanější styl hodnocení u učitelů a tato otázka: *Študiňte napíšte, pro hodnotíte práve tímto spôsobem.* byla navazující na tuto předchozí. Touto otázkou jsem měla za cíl zjistit, pro pedagogové preferují tento konkrétní styl hodnocení. Je to otázka související s předchozí, a proto jsem se rozhodla rozdělit odpovědi podle možnosti označení v otázce 6 pro větší přehlednost. Z tohoto důvodu jsem k této otázce vytvořila tři grafy. V předchozí otázce označily možnost jiné pouze dva respondenti, nevytvářela jsem proto k této možnosti graf v této otázce. Jejich odpovědí bylo, že kombinací všech stylů hodnocení, které byly v nabídce v otázce 6, se vyjádří naprosto vše, co chce učitelská komunita.



Graf 7.1 o D vodu pro používání známek

Kladná odpověď na otázku týkající se hodnocení známkováním se v dotaznících objevila ve 46 případech. Jako obvykle obsahovali odpovědi více důvodů, z nichž nejčastěji jsou uvedeny v grafu.

I přesto, třeba se v poslední době stále mluví o známkování jako o neblahém vlivu na psychiku dítěte, v mém dotazníkovém šetření je tato forma hodnocení nejoblíbenější a nejvyužívanější. Mezi hlavní důvody podle respondentů patří jednoznačnost známek, a to nejen pro učitele, žáky, ale i rodiče. Úzce s tím souvisí i srozumitelnost známek, která má jen o 11% méně. Díky jednoznačnosti a srozumitelnosti známek nedochází, podle mého názoru, k častému nepochopení výsledku výkonu žáka. Jistě nikolik let je známá škála hodnocení a snad každý ví, jestli je lepší známka jednička nebo trojka. Rychlost a vyhovující styl jsou dalšími odpověďmi respondentů a získaly téměř stejné procento. Rozdávání známek je rozhodně rychlejší způsob, jak ohodnotit 30 žáků ve třídě, než každému psát slovní hodnocení, pokud to respondenti srovnávali právě mezi sebou. V neposlední řadě se dotazovaní domnívají, že známkování v sobě nese také objektivnost a přehlednost. Proto třeba nikolik let je hodnocení známkami zavedeno do škol, pravděpodobně to objektivnější způsob bude a ne každý pedagog má zájem o změnu ve svém stereotypním vedení své učitelské profese. Celkem mě překvapilo, že pouze dvě odpovědi, které ani nejsou zobrazeny v grafu, označily hodnocení známkováním za více motivující (předpokládám, že to bylo myšleno v porovnání s hodnocením slovním). Je však možné, že motivaci dobrými známkami považují oslovení učitelé jako samozřejmou a nenapadlo je tak toto jakýmkoliv způsobem zmínovat.

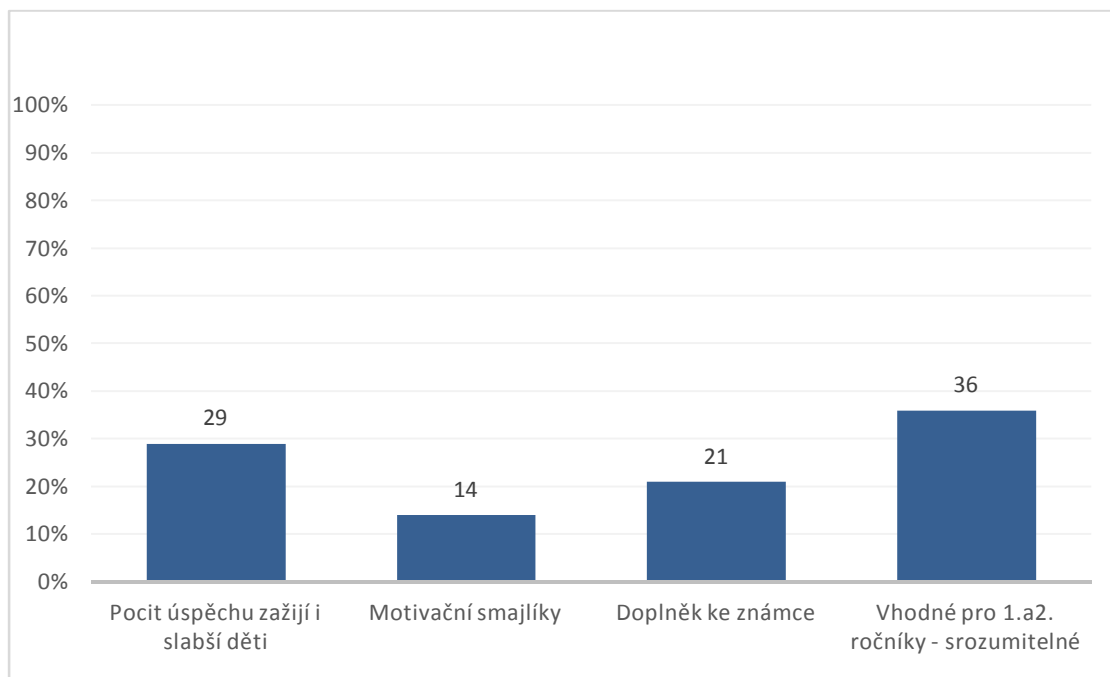


Graf 7.2 ó D vody pro pouřívání slovního hodnocení

Kladná odpov na otázku týkající se slovního ohodnocení se v dotaznících objevila v 9 případech. Do spojeného grafu jsou zahrnuty i odpovědi obsažené v kombinovaných odpovědích.

Respondenti uváděli nejast jíd vody svého stylu hodnocení, který aplikují na své fláky. Jifl jsem n kolikrát zmínila, že slovní hodnocení se stává stále v tím trendem v eském kolství a proto m velice zajímalo, kolik respondent se k tomuto trendu p iklání. Každý z nich se mohl voln vyjádít k tomu, pro hodnotí nebo preferuje právě tento způsob hodnocení a z toho odpovídám jsem udělala kategorizaci opakovaných odpovědí. Mezi nejast jíd vod preference tohoto stylu patří srozumitelnost a konkrétní popisání posunu daného fláka. Ob tyto odpovědi byly uvedeny v 25% a opakovaly se nej etn ji. Slovní hodnocení má podle odborníků mnoho výhod i nevýhod a právě srozumitelnost rozhodně patří k jedné z v tím výhod této formy hodnocení. Popisání, jak správně by měl flák pracovat ve prospěch svého zlepšení je určitě velmi důležité, ale domnívám se, že poradit nebo navést fláka na tuto cestu lze i bez slovního hodnocení. S tímto trochu koresponduje odpověď 3, která získala 17% a stejnou hodnotu má i vyhovující styl pro uitele. Odpověď, že ne vše se dá známkou vyjádřit je

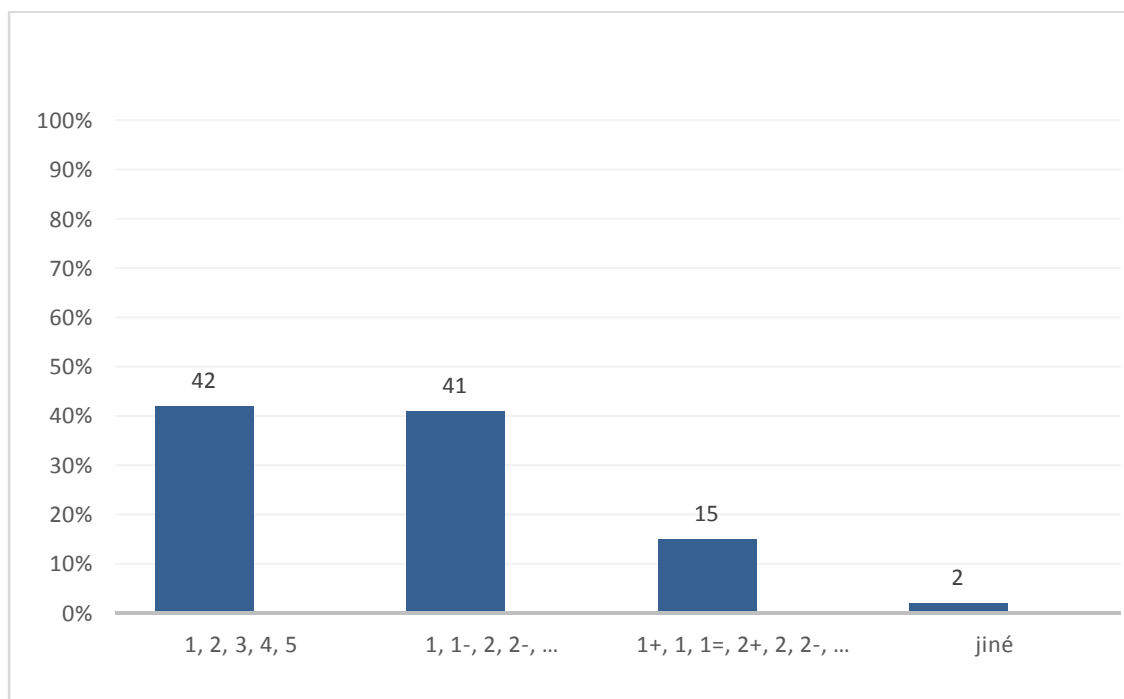
rozhodn na míst a docela m p ekvapilo, fe tato mofnost byla vyhodnocena s nejmen-ím procentem.



Graf 7.3 ó D vody pro poufívání symbol

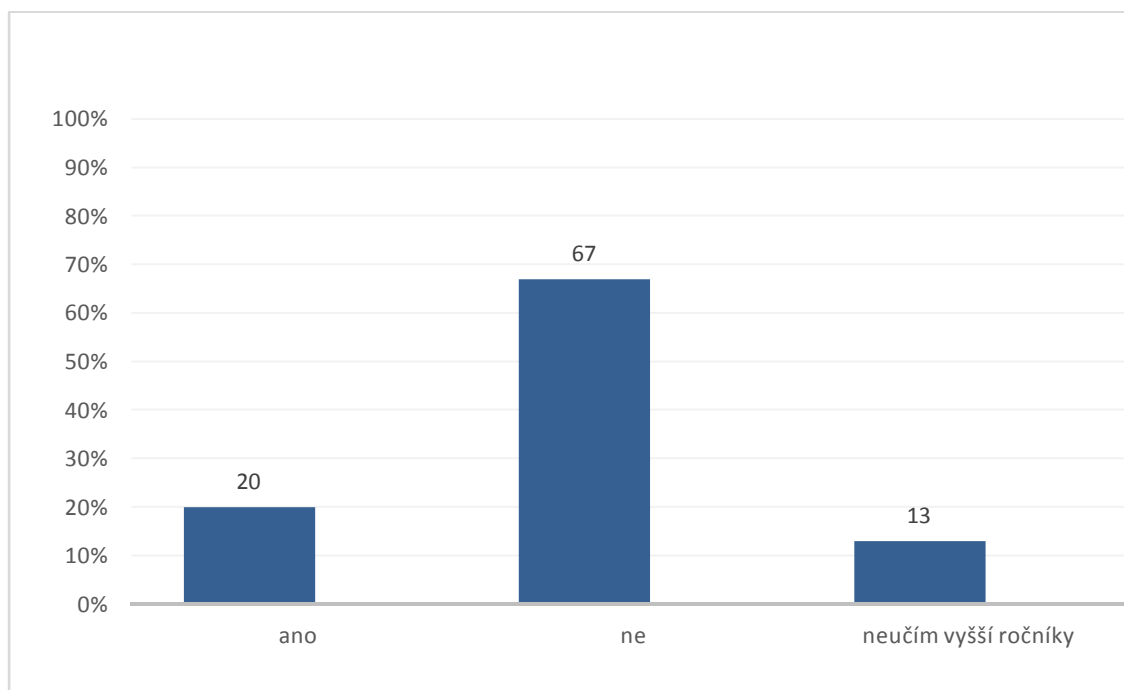
N kte í op t uvedli n kolik d vod , proto po et odpov dí nekoresponduje s po tem respondent .

Drtivá v t-ina respondent , kte í ozna ili mofnost hodnocení pomocí symbol a obrázk , je poufívá spole n se známkováním. Kdybych m la op t vyzdvihnout jednu odpov mimo graf, která m zaujala a se kterou se zcela ztotofl uji, obsahuje toto sd lení: *š Smajlíky poufívám k ohodnocení práce, která nebyla na známkyō*. Vedle toho musím beze zbytku souhlasit s odpov dí, fe symboly lze s výhodou poufívát p i hodnocení flák v 1.a2. ro nících, cofl byla nej ast j-í odpov této otázky. Jak je vid t z grafu, tento styl hodnocení u ítelé poufívají také z d vodu, fe i u slab-ích flák m flou touto cestou vzbudit pocit úsp chu. Vyuffívání symbol jako dopln k ke známce byla t etí nej ast j-í odpov a 14% odpov dí se týkalo poufívání smajlík jako motiva ní prost edek. Myslím si, fe tento styl hodnocení opravdu m fe být ú inným motiva ním prost edkem, zvlá- p i stále astém vyuffívání r zných smajlík i v b flném flivot .



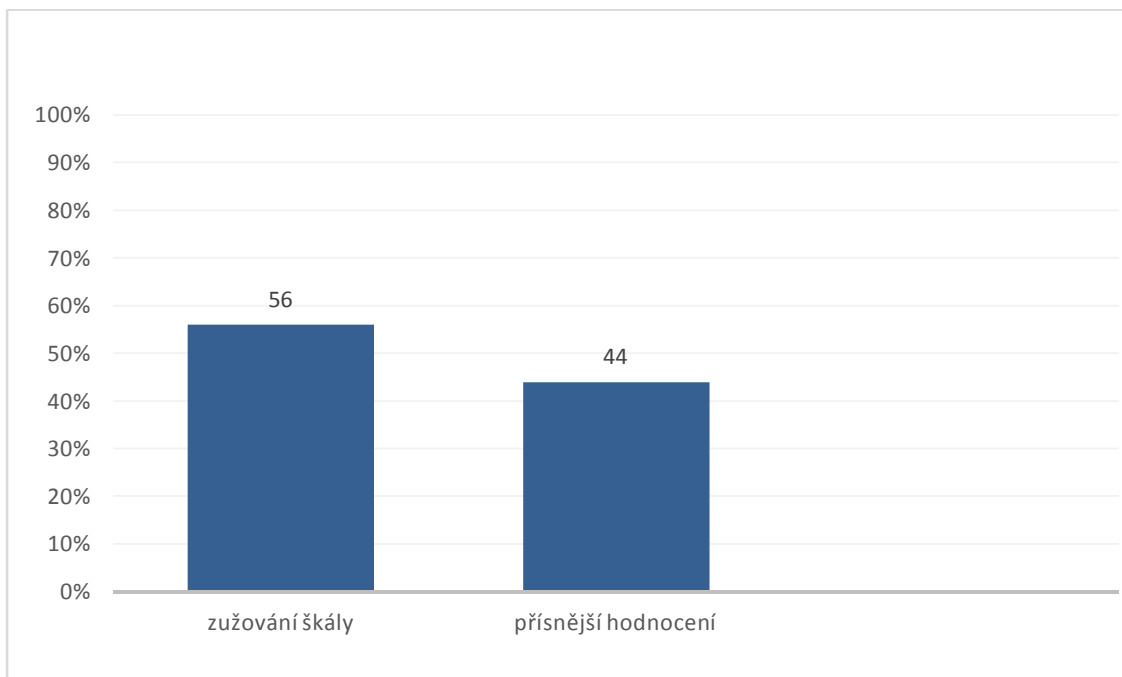
Graf 8 o Používaná škála známkování

V předchozí otázce byla forma známkování označena 46krát a proto jsem očekávala, že pouze 46 respondentů odpoví na tuto navazující otázku: *šPokud hodnotíte známkováním, jakou škálu nejste používáte?š*. Jaká škála známkování je nevhodnější, je hlavním tématem diskuze pedagogů. Jedna paní editorka mě informovala o tom, že známky s plusy nebo mínusy jsou jinde zakázány. Nikde jsem tuto skutečnost nedohledala, tak jsem se proto rozhodla zjistit, jaká škála hodnocení je nevhodnější. Do možností jsem zvolila takové, se kterými jsem se doposud setkala. Vybrat nevhodnější škálu známkování nemusí být zdaleka jednoduché, jak se mě zdálo. Uitel si musí stanovit mnoho kritérií, podle něhož tuto škálu sestaví a jak ji bude aplikovat dále. Měl by si být jistý, za co dá žákovi jeť 2 a za co uť 2-. V mém průzkumu se ukázalo, že nevhodnější škálou bývají jen známky bez mínusů a plusů, tuto možnost označilo 20 respondentů. Druhou nejoblíbenější a nejvyužívanější škálou jsou známky s mínusy, kterou označilo 18 respondentů a 7 dalších používají navíc i plusy. Překvapila mě úplně jiná odpověď, kterou napsal jeden dotazovaný, doufala jsem, že jsem našla vhodnou jinou možnost nezapomněla. Ale jeden respondent používá navíc jeť jedna potvrzená.



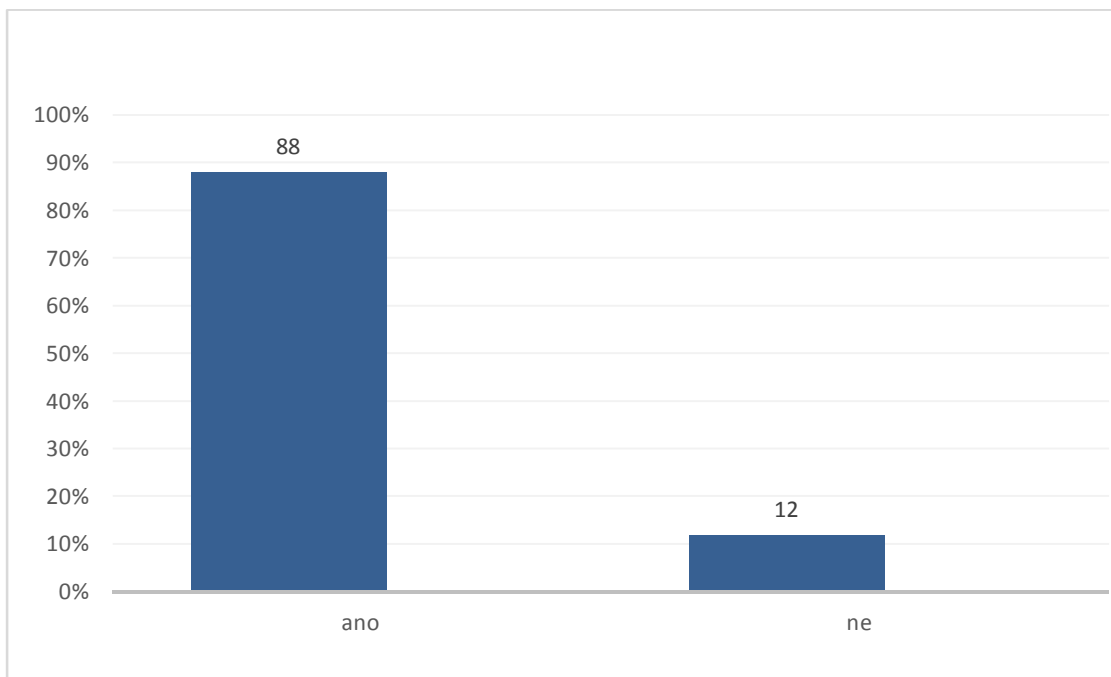
Graf 9 ó M níte –kálu hodnocení ve vy–ích ro nících

Na základ p edchozí otázky jsem se chtěla od respondent dozvěd t, zda –kálu hodnocení, kterou ozna ila za poufívanou, m ní ve vy–ích ro nících, nebo jestli z stává v každém ro níku stejná. Obecn se íká, že ím vy–í ro ník, tím p ísn j–í hodnocení. N kolikrát jsem se pozastavila nad tím, zda je to takto správn í nikoliv. Domnívám se, že nejast j–ím d vodem, protože jsou fláci v níf–ích ro nících hodnoceni mírn ji, je snaha je co nejvíce motivovat. Samoz ejm , že motivace je d lefítá v kterémkoli –kolním ro níku, ale u d tí mlad–ího –kolního v ku p edev–ím. Pokud by u itel jil v první t íd , rozdával za každou chybu o stupe hor–í známku, potom by i prv á ek mohl mít na vysv d ení v pololetí trojky a ty ky. D tí po p íchodu do první t ídy se u í mnoha novým v cem a za íná pro n nová etapa jejich flivota, opravdu by bylo vhodné je ihned odrazovat od –kolního prost edí prost ednictvím –patných známek? Rozhodn je d lefíté um t odli–it výkony v–ech flák ve t íd , ale správná motivace v níf–ích ro nících zaru uje v t–í chu do nových u ebních inností. Na tuto otázku odpov d lo, v závislosti na p edchozí otázce, 46 respondent a pouze 20 z nich svoji –kálu hodnocení ve vy–ích ro nících m ní. P evafluje odpov , že –kála z stává ve v–ech ro nících stejná a dokonce 13 z nich neu í vy–í ro níky.



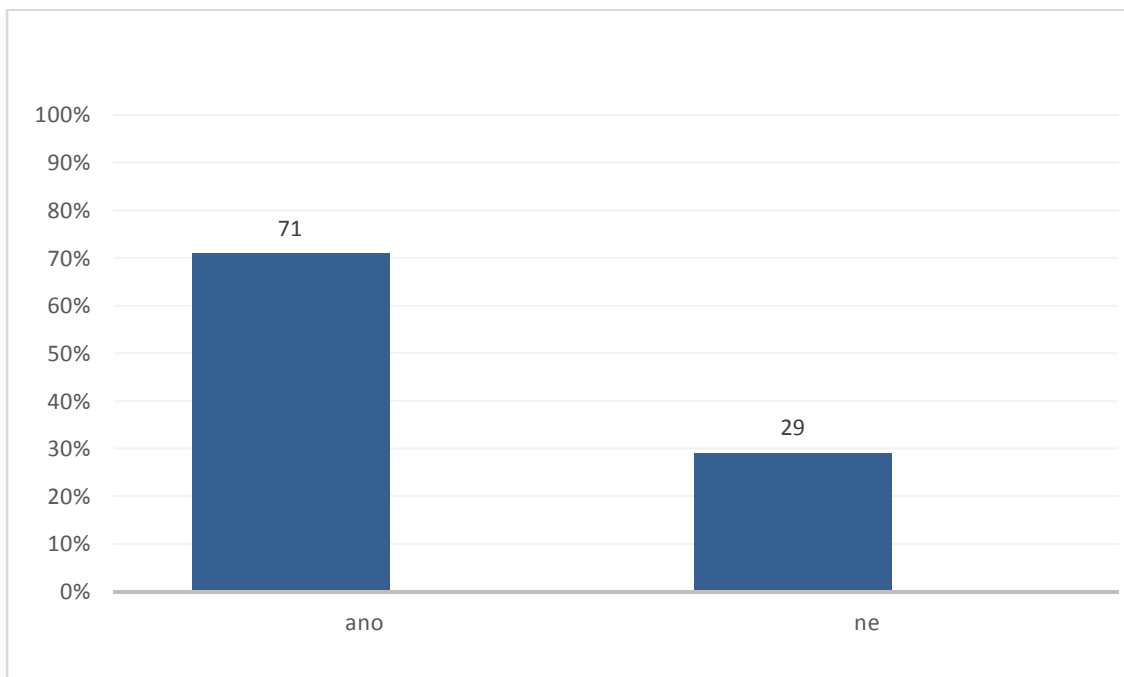
Graf 10 ó Zpřesnění škály hodnocení ve vyšších ročnících

Tato otázka zněla: *ŠVP případně ano, stručně popište jak.* a byla navazující na otázku předchozí ohledně změn škály hodnocení. Zda uitelé mají škálu hodnocení ve vyšších ročnících, jsem chtěla zjistit, abych se přesvědčila o tom, že ve vyšších ročnících jsou uitelé ve známkování přesnější. V poslední době se upouští od předávných znamének ke známkám (plusy, mínusy), dokonce jsem zjistila, že na některých školách je to již výslovně zakázané. Když dítě nastoupí do školy, myslím si, že je vhodné, aby je uitelé neodrazovali špatnými známkami, pokud je to alespo trochu možné. Přeci jen je dostat jedničku pro tak malé dítě motivací do dalšího snažení se. V nižších třídách je zcela běžné, že známkování je mnohem mírnější než ve třídách vyšších. Z dotazníku jsem zjistila, že ale i spousta uitelů škálu hodnocení nemění a zůstává stále stejná. Jelikož na předchozí otázku, která byla průvodní k této, odpovědělo 9 respondentů, i k této otázce s nabídkou otevřené odpovědi se vyjádřil stejný počet. Dotazovaní uvedli dvě možnosti změn škály hodnocení. Nejčastěji bylo její zúžení ve vyšších ročnících a to v případě pěti respondentů. Možnost přesnějšího hodnocení uvedli 4 respondenti a i přes to, že se tyto dvě odpovědi mohou zdát téměř stejné, určitý rozdíl v nich spatřuji. Vysvětlují si to tak, že přesnější hodnocení lze provést i bez zúžení škály.



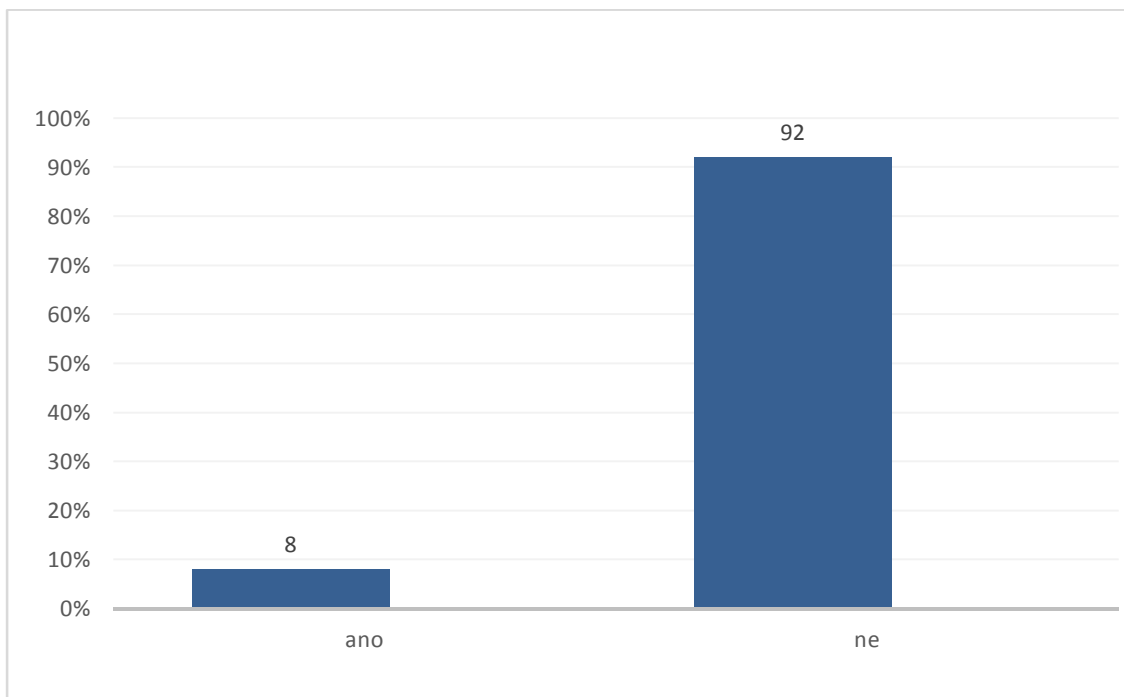
Graf 11 ó Možnost slovního hodnocení na -kole

Odpo v di na otázku: *š Máte možnost hodnotit slovn na Va-í -kole?õ* byly velmi zajímavé. Vyhodnocování této otázky pro m bylo velice zálu dné, jelikož 6 respondent z celkového po tu odpov d lo, že nemají možnost slovn hodnotit na jejich -kole. Ale protože se mi ze flá dné -koly nevrátilo pouze 6 vypln ných dotazník , znamená to, že n kte í u itelé z jedné -koly tvrdí, že tuto možnost mají a n kte í z té samé -koly tvrdí, že nemají. P emý-lela jsem nad tím celkem dlouho, nejl jsem dosp la v bec k n jakému vysv tlení. Podle mého bude nejv t-ím úskalím -patná komunikace s nad ízeným nebo dokonce i s kolegy a vedle toho m fle být i nezájem u itele o zji- ování nových možností na -kole. Pro m v-ak bylo velmi p íjemným zji-t ním, že 46 respondent má možnost slovního hodnocení na -kolách. V podobný výsledek jsem doufala jifl p i sestavování dotazníku, protože jsem se bohufl setkala i se zku-eností u itel , že na jejich -kole nejsou dovoleny v-echny formy hodnocení.



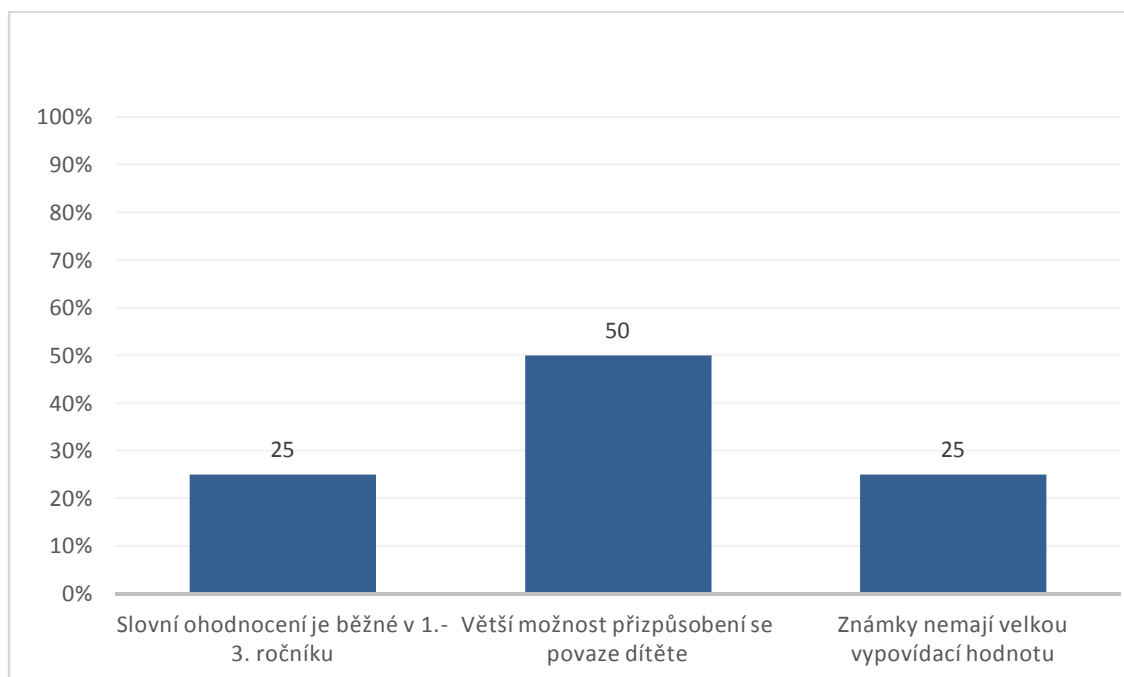
Graf 12 ó Kombinace slovního hodnocení se známkou

Cílem této otázky bylo zjistit, zda u itelé dopl ují známku slovním doprovodem, vyjád ením toho, co se flákovi povedlo nebo v em by naopak m l více zapracovat. Otázka zn la: *šKombinujete slovní hodnocení se známkou?õ* Bohužel je velmi ásté, flé flák vlastn ani po ádn neví, za co a pro dostal práv danou známku. Rozhodn tato kombinace se nedá uplatnit vřdy, nap íklad p i p timinutovce, ale ve v t-in p ípad slovní doprovod pom flé nejen slab-ím flák m, ale i t m -ikovn j-ím. Nejen slab-í fláky m flé jakýkoliv slovní doprovod k hor-í známce namotivovat k lep-ímu u ení se, pokud mu u itel sd lí n co pozitivního, flé i p es -patnou známku se mu n co povedlo. Pot -ilo m , flé kombinaci slovního hodnocení se známkou vyuffívá více nefl 50% dotazovaných, ale o ekávala jsem, flé tuto mořnost ozna í více, nefl 37 respondent . Této mořnosti nevyuffívá 15 respondent .



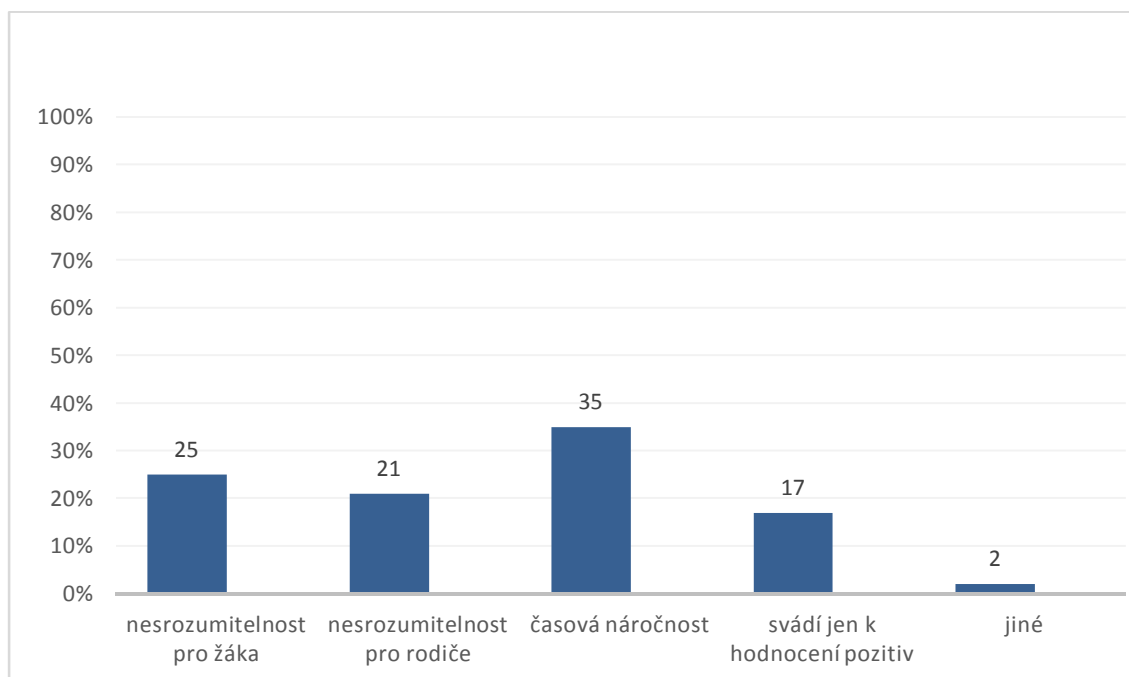
Graf 13 o Zájem o pouze slovní hodnocení

Touto otázkou jsem měla za cíl zjistit, jestli by dotazovaní uvítali na školách možnost jen slovního hodnocení. Možnost pouze slovního hodnocení ve mně vzbuzuje alternativní zaměření školy. Na běžných základních školách je podle mého názoru neuskutečnitelné hodnotit pouze slovně. Rodiče, kteří své ratolesti dávají na běžnou základní školu, pravděpodobně vyžadují běžný styl výuky a hodnocení, takže především známky. Pokud by očekávali jiné přístupy, nejspíše by se rozhodli pro školy s alternativními prvky. Proto jsem očekávala spíše stoprocentní výsledek od respondentů u možnosti nezájmu o možnost pouze slovně hodnotit. I přesto 4 respondenti by si dokázali představit hodnotit na běžných školách bez známek. Já si to tedy upřímně představit nedokážu, ale bych jako vyučující mimo jiné měla stále psát minimálně pro 25 škol slovní hodnocení několikrát za školní rok. Zatím se mi jeví jako nejlepší forma hodnocení kombinace známek a slovního doprovodu. Zřejmě podobný názor má 48 respondentů, kteří označili, že by takový zájem na škole neměli.



Graf 14 ó D vod uvítání slovního hodnocení na –kole

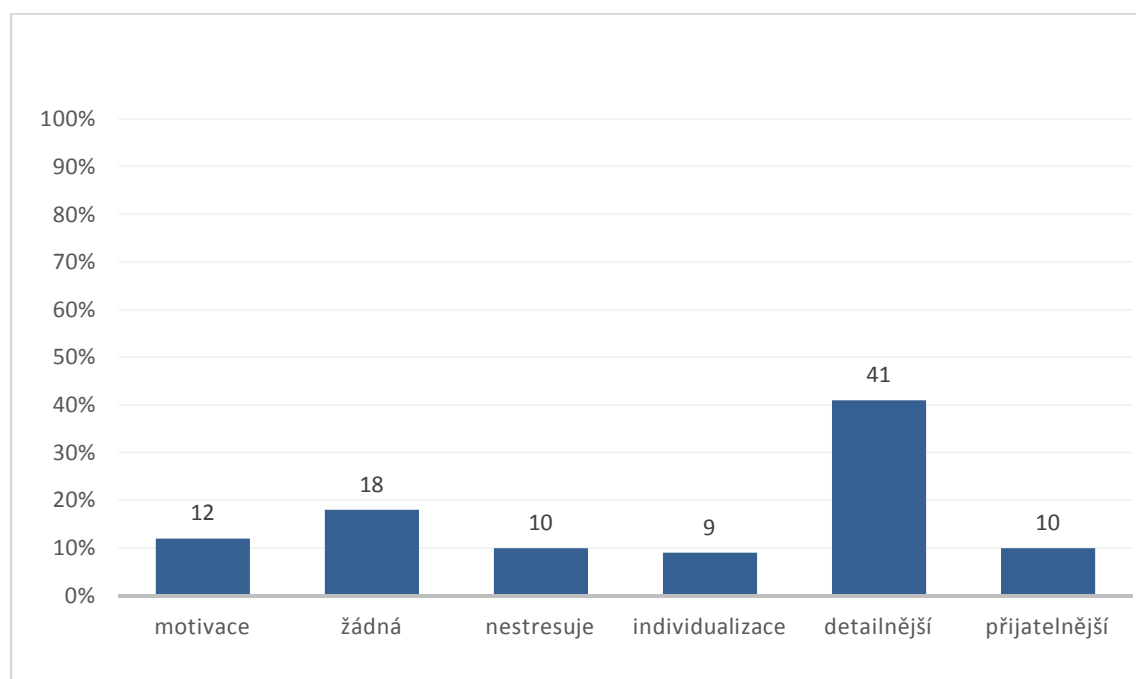
P i vyhodnocování této otázky jsem byla velice zvdává, jaké d vody uvítání slovního hodnocení na –kolách se dozvím a to i p es to, fle na ni odpov d li pouze 4 respondenti. Jak jsem již uvedla v teoretické ásti, podle mého názoru je nejlepší zp sob hodnocení kombinace známkování a slovního hodnocení. A proto fle si neumím p edstavit, fle by se na –kolách hodnotilo pouze slovn , zajímalo m , jaké odpov di si od respondent p e tu. Jeden respondent uvedl, fle by na –kole uvítal pouze jednu možnost hodnocení a to slovní proto fle v 1. ó 3. ro níku je podle n ho b fné. Z této odpov di si bohužel nejsem schopna vzít n jaký konkrétní d vod p íjetí slovního hodnocení. Snad jen, fle to respondent myslel možná tak, fle když je v 1. ó 3. ro níku podle n ho b fné hodnotit slovn , tak i ve vy–ích ro nících by to tak m lo být. Dva respondenti uvedli, fle díky slovnímu hodnocení je v t–í možnost p izp sobit hodnocení povaze fláka. S tímto tvrzením musím souhlasit, jelikož je to jedna z výhod, kterou spat ují u slovního hodnocení. Také se v odpov di objevil názor, fle známky nemají velkou vypovídající hodnotu. Je jasné, fle dopln ním slovního doprovodu vyjád íme flák v výkon konkrétn í, ale známky samy o sob vypovídají o výkonu také.



Graf 15 o Nejv t-í nevýhody slovního hodnocení

Protože vím, že ne všem se líbí slovně hodnotit, zajímalo mě, které nevýhody v tom spatřují. Do otázky jsem zadala několik návrhů nevýhod, které podle mého názoru jsou ty nejčastější. Dodala jsem samozřejmě možnost jiné, kdyby někdo spatřoval nevýhodu slovního hodnocení ještě v něčem jiném. Respondenti mohli zaškrtnout všechny platné možnosti a ukázalo se, že většina z nich označila opravdu všechny. Myslím si, že je to celkem pochopitelné, že tyto nevýhody se mohou prolínat a pravděpodobně jsou to ty nejvšestranější úskalí této formy hodnocení. Zcela nejčastější odpovědí byla časová náročnost, ta byla označena 38krát, a ihned druhá nejvšestranější nevýhoda je podle respondentů nesrozumitelnost pro žáka, tato možnost byla zaškrtnuta 27krát. S tím, že je slovní hodnocení nesrozumitelné pro žáka, spíše souhlasím, jelikož mladší žáci neumí ještě zdaleka pochytit z napsaného textu vše anebo si z toho odnesou pouze to pozitivní a negativní připomínky špehlédnou. Samozřejmě je ale důležité, aby vyučující věděl, jak správně toto hodnocení psát a určit jsou i nějaká doporučení vyjadřovacího jazyka. Odpovědí, že je slovní hodnocení nesrozumitelné pro rodiče, byla označena 23krát a s tím také souhlasím. Rozhodně se to netýká naprosto všech rodičů, ale jedno z úskalí této formy to jistě je. Respondenti se také domnívají, že slovní hodnocení svádí jen k hodnocení pozitiv a dokonce tato možnost byla označena 18krát.

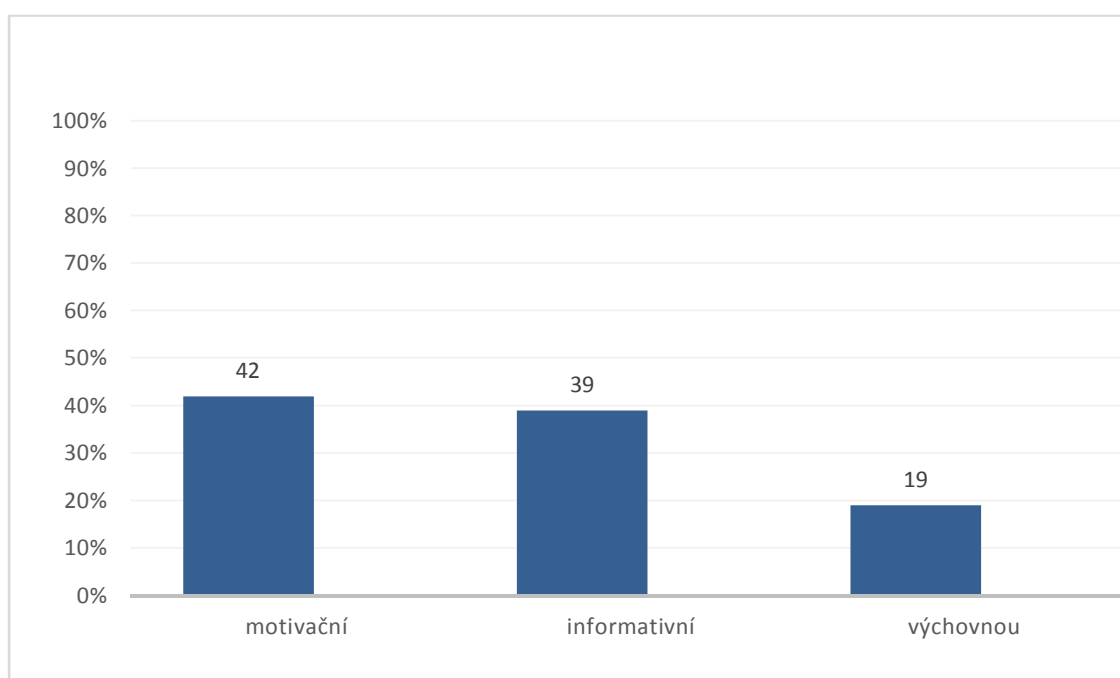
Jako další nevýhoda byla uváděna stereotypnost a malá motivace. Podle mého názoru je stereotypnost také jednou z nevýhod, ale malá motivace pro fláky to nemusí být v případě, že je slovní hodnocení napsané správně a tak, aby to splnilo cíl.



Graf 16 o Největší výhoda slovního hodnocení

Otázka 16 zněla: *Š jakou naopak největší výhodou má podle Vás slovní hodnocení?* Vzhledem k tomu, že se jednalo o otevřenou otázku, odpovědi většiny respondentů obsahovaly více výhod. Pokusila jsem se je shrnout do šlogických celků a nejzajímavější, respektive nejastější dle vody uvádím do grafu. Výhody slovního hodnocení každým způsobem v něm jiným, ale jako nejastější jsem očekávala v největší konkrétnost. A jak je vidět z grafu, detailnější vyjádření výkonu fláka bylo označeno v 41%. Jelikož vnímám tuto výhodu i já za tu největší, jsem velmi potěšena, že se zde objevila. Druhou nejastější odpovědí bylo, že respondenti nevidí žádnou výhodu, což mi celkem překvapilo, protože v nynější době je slovní hodnocení velkým trendem. Aby mohla být tato forma hodnocení motivující, musí být napsaná správně a podle určitých doporučení, v jiném případě motivační funkci podle mého názoru ztrácí. Kromě výše uvedených odpovědí mě zaujaly ještě dvě odpovědi, obě se vyskytly

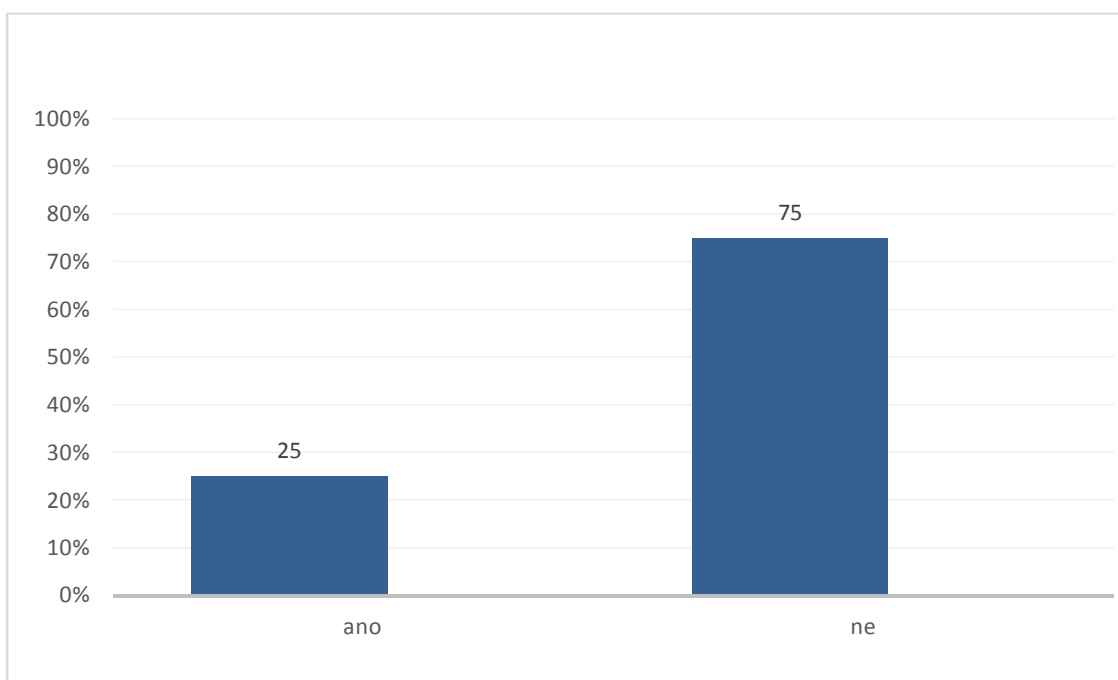
pouze jednou, proto je neuvádím do grafu, nicméně se domnívám, že určitě stojí za zmínku. Jednou z nich je názor, že slovní hodnocení není závislostí na odměnách. Nejsem si přesně jistá, jak to respondent myslel, protože ani známky nemusí být závislostí na odměnách, je to více individuální a záleží především na výchově a postupu rodičů. Nicméně si myslím, že názor, že by vhodné hodnocení nemělo být závislostí na odměnách, je správný. Druhou z nich je, že slovní hodnocení umožňuje popsat návrh na zlepšení.



Graf 17 o Nejčastějších funkcích hodnocení

Po otázkách, které se týkaly výhod a nevýhod slovního hodnocení, jsem také chtěla zjistit, jakou nejčastější funkci obecně hodnocení pedagogové sledávají. Každé hodnocení má několik funkcí, ale ne vždy se dají splnit naprosto všechny. Zvolila jsem proto do výběru odpovědí podle mého nejčastějších funkcí, které by hodnocení mělo splňovat. Respondenti mohli označit všechny platné možnosti a jak je vidět na grafu, nejčastější funkcí podle nich je motivační. Tato funkce byla označena 38krát a já spatuji tuto funkci za jednu nejčastějších. Děti potřebují být motivováni k dalším výsledkům učební činnosti, a pokud je hodnocení učitelem správné, tak je to právono,

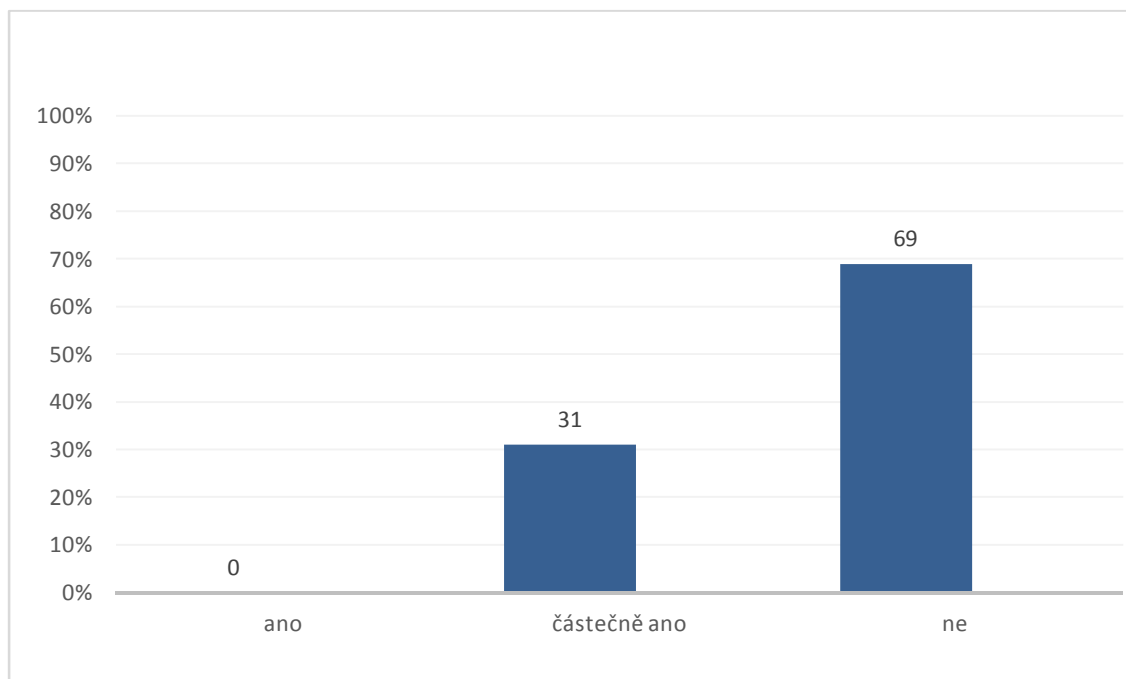
co m flé mimo jiné fláka namotivovat. Informativní funkce byla ozna ena 35krát a výchovná pouze 18krát. To, aby fláci byli hodnocením informovaní o jejich výsledcích, je podle mého základ procesu hodnocení. flák má právo v d t, jak si ve škole vede a p ípadn se zp tn podívat na své výkony b hem delšího asového období. Hodnocení neinformuje jen fláky, ale také jejich rodi e a u itele téfl. Bez hodnocení by nikdo nev d l, jak se flák vyvíjí, v em by m l p ípadn více zapracovat, nebo naopak jaké má úsp chy a jak se zlep-uje nebo zhor-uje.



Graf 18 ó Spor s rodi í ohledn zp sobu hodnocení

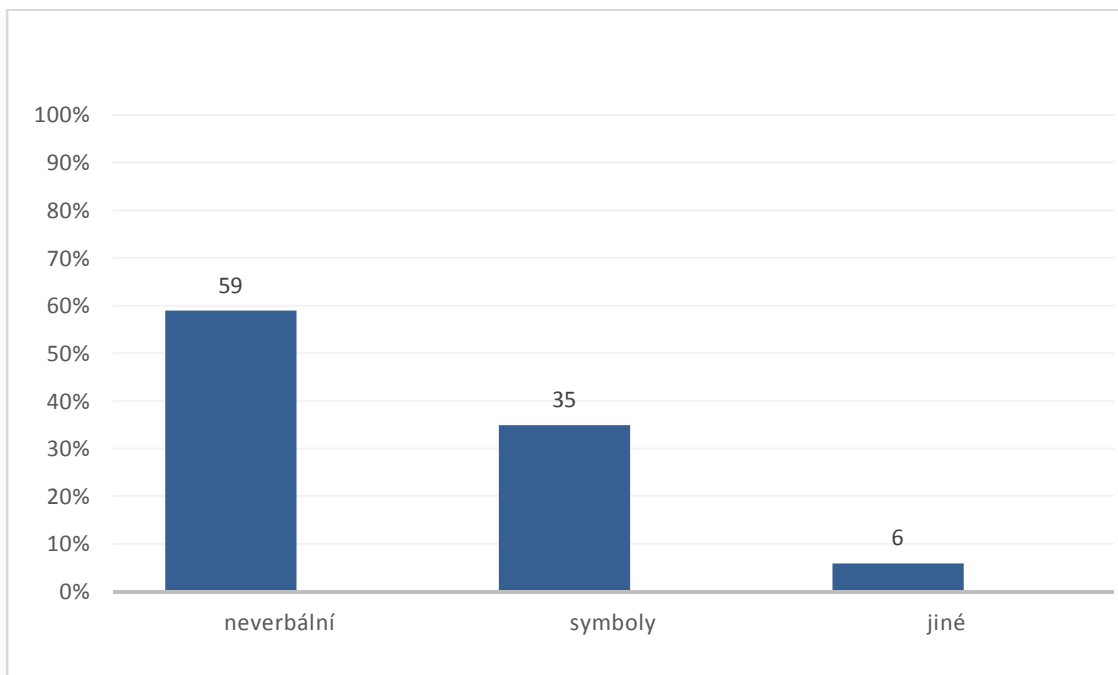
Bohufel nastávají ásté problémy nebo nedorozum ní s rodi í ohledn hodnocení jejich ratolestí. Proto jsem vloflila do dotazníku i tuto otázku, která se týkala toho, jestli se dotazovaní n kdy dostali do sporu s rodi í fláka ohledn zp sobu hodnocení. N kte í rodi e mají ásto pocit, flé jejich dít bylo ohodnoceno nespravedliv , nebo snad pod jeho úrove . Jsou rodi e, kte í p iznají, flé jejich dít se opravdu moc na daný test neu ilo, nebo flé ho prost zkazil, ale také jsou i ti, kte í nep iznají, flé by jejich dít m lo n kdy n jaký problém a n co neum lo. Je jasné, flé zp sob hodnocení vyu ujícím nemusí vyhovovat naprosto v-em rodi í m, ale je d leflité um t se domluvit a vysv tlit podstatu daného zp sobu hodnocení. Vyu ující by m l být p esv d en o správnosti svého hodnocení a rozumn argumentovat p ípadným nesouhlas m rodi í . P ekvapilo

m ale, že pouze 13 učitelů se do takového rozporu s rodiči dostali. Celkem 39 respondentů odpovědělo, že nikdy neměli takový problém. Myslím si, že je to docela pozitivní výsledek a byla jsem potěšena, když jsem zjistila, že více než 50% učitelů nezažívá neshody s rodiči svých žáků.



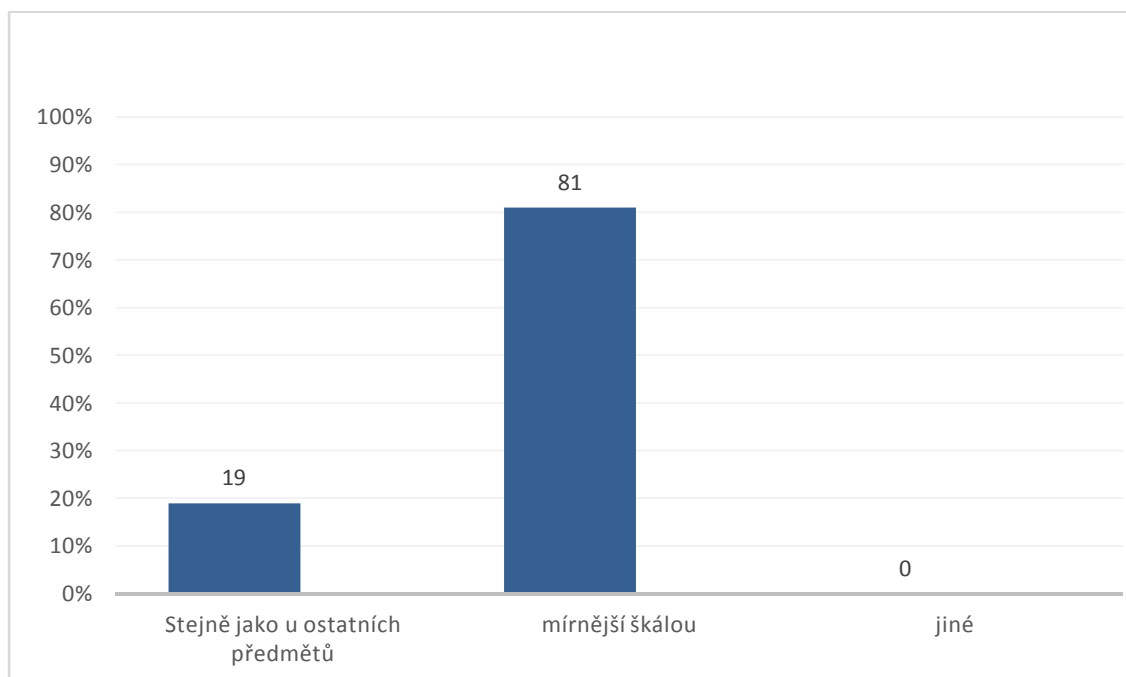
Graf 19 o Změně stylu hodnocení u konkrétního žáka

Tato otázka byla navazující na předchozí, takže na ni zodpovědělo 13 respondentů. Chtěla jsem tím zjistit, jestli vyučující po neshodě s rodičem u daného žáka změnil způsob hodnocení, či nikoliv. Myslím si, že v tomto případě hodně záleží na povaze konkrétního vyučujícího. Jsou učitelé, kteří si stojí za svými názory a postupy za každé situace a nehodlají změnit svůj styl a způsob hodnocení ani po sporu s rodiči. Poté je skupina učitelů, kteří se po takovém nedorozumění zamyslí nad svým hodnocením a snaží se určitým způsobem vyhovět v-ěm učnickým hodnocením. Podle mého názoru by učitel měl být přesvědčen o tom, že jeho způsob hodnocení je ten správný a přesně podle svých kritérií. Ale také je velmi důležité, aby se dokázal nad tím zamyslet a n-ě jakým způsobem se přesvědčit o své správnosti. Po zlém se nikdy nic nevyřeší a ve-ěkolním prostředí je velice nutné vzájemně znát kritéria hodnocení a cíle v-ěch učnických. Graf ukazuje, že pouze 4 učitelé částečně změnil u daného žáka styl hodnocení a 9 respondentů hodnotí stále stejným způsobem.



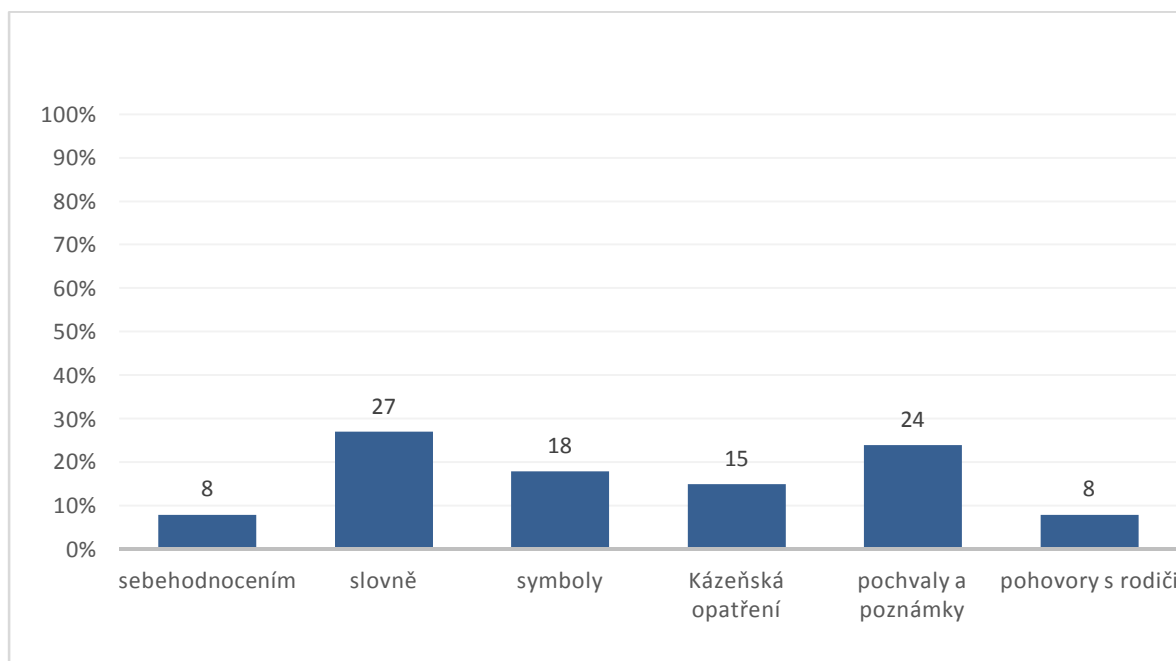
Graf 20 o Další používaná forma hodnocení

Jelikož mezi formy hodnocení nepatří pouze slovní a známkování, zajímalo mě, které další formy jsou nejvíce využívány na prvním stupni základních škol. Očekávala jsem, že jako vyučující na prvním stupni využívá neverbálních forem hodnocení, mezi které patří například úsměv, pohlazení nebo i písemný pohled. Pro žáky může být i malý úsměv paní učitelky/pana učitele nejen motivací a podle mého názoru je nutné používat i různé gesta, nejen jako doprovod k hodnocení. V poslední době jsou také rozšířeny symboly, kterými se také hodnotí a to především obrázky, smajlíci nebo symboly předem domluvené mezi učitelem a žáky. Respondenti měli možnost zakrtnout v této otázce více odpovědí. Neverbální forma hodnocení byla v této otázce označena 46krát a vyšla jako nejastější odpověď. Symboly jsou využívány v 35% a na možnost jiné odpovědi lo 5 respondentů. Jejich odpovědi se týkaly především různých druhů symbolů, například letůvek s obrázky, barevné kamínky nebo razítka. Jeden respondent uvedl, že jako další formu hodnocení používá ústní a písemné hodnocení jako doplnění známky.



Graf 21 ó Jakým stylem hodnotíte ve výchovách (HV, TV, VV)

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jestli předměty týkající se nějaké výchovy, například hudební výchova, tělesná výchova nebo výtvarná výchova, jsou hodnoceny stejným způsobem, jako předměty ostatní nebo jestli je využíváno jiné formy. Vzhledem ke změnám hlasu ve vývoji chlapců, u kterých vzniká mutace, jsem předpokládala mírnější hodnocení například v Hudební výchově. I přesto, že se takhle změna vyskytuje spíše u chlapců a na druhém stupni, tak tomu nemusí být tak vždy a učitelé by na tyto aspekty měli brát zřetel nejen při hodnocení. Zároveň si myslím, že by žáci neměli být odrazováni od tělesné nebo výtvarné výchovy vlivem špatných známek a to i přesto, že v těchto předmětech příliš nevynikají. Nejen u učitelů by si měli uvědomovat, že nevědomě žáci mají největší předpoklady vynikat ve všech předmětech. Rozhodně by žáci neměli být kvůli němu nuceni nebo trestáni špatnou známkou za jejich menší schopnosti v těchto předmětech. Celkem 10 respondentů hodnotí tyto předměty stejnou klasifikační škálou jako u ostatních předmětů a nedělají žádné rozdíly. Pro mě příjemné zjištění je, že 42 respondentů, celkem 81% dotazovaných, klasifikační škálu zmírují. Žádný z nich nepoužívá jiný styl hodnocení u těchto předmětů.



Graf 22 ó Zp sob hodnocení chování flák

Podobn jako u jiných otev ených odpov dí, i u této otázky, která zn la: *š Stru n napi-te, jak hodnotíte chování flák ?*, nekoresponduje po et odpov dí s po tem respondent , protofle n které odpov di obsahovaly více mořností. Op t proto vybírám nej ast j-í odpov di, které jsem zahrnula do grafu. Ostatní odpov di, které neuvádím, jsou pouze ojedín lé a na celkový p ehled nemají podstatný vliv. Jak je patrné z grafu, nej ast j-í mořností, jak hodnotit fláky, je slovní hodnocení a tato mořnost byla vyjád ena celkem v 27%. Pochvaly a poznámky jsou dal-ím nejvyuřívan j-ím stylem hodnocení chování flák a ekla bych i nejú inn j-ím. Mile m p ekvapilo, fle n kte í pedagogové hodnotí chování ve tíd psychologickými rozbory a s tím spojená káze ňská opat ení. Podle mého názoru je to dal-í z efektivních zp sob , jak si uv domit své chování a jak ho následn napravit. Mořnosti sebehodnocení a pohovory s rodi í získaly po 8% ze v-ech odpov dí a p edpokládám, fle pohovory s rodi í vedou ař tehdy, kdy se jedná o n jaké hrub-í poru-ení kázn ve -kole. Za zmínku snad stojí odpov , která se objevila ve ty ech p ípadech, kdy u ítele uvád jí, fle nemají problém s chováním flák . Tuto odpov jsem nezahrnula do grafu, protofle tak úpln neodpovídá na danou otázku, nicmén je z mého pohledu zajímavá. Domnívám se, fle se jedná o u ítele s p írozenou autoritou, kte í dokáří své fláky zaujmout. Je jasné, fle vedle u ítele hrají svoji roli i fláci, tím myslím, fle se pravd podobn musela sejít skupina tzv.

šbezproblémových ů flák . Skladbu flák ů ovlivnit nemohu, ale být u ůitelkou s p ůirozenou autoritou je mým p ůáním a troufnu si ůíci, ůe i profesním krédem.

11 Shrnutí a diskuze pro zkumu

Hlavním cílem mé práce, jak již bylo uvedeno, bylo zjistit, jaké typy a formy hodnocení jsou využívány na prvním stupni základních škol a také, pro čemu tak je. Výzkum také zjistil, jaké výhody a nevýhody jednotlivých forem hodnocení u učitelů spatřují. Také mi velice zajímal názor samotných žáků na to, jestli jsou spokojeni se stylem hodnocení, jakým jsou ve škole hodnoceni.

Velmi překvapivé bylo zjistit, že žáci sami odpovídají, že by chtěli být hodnoceni právě známkou. Fakt, že známkování stále převládá na českých školách, jsem předpokládala, ale u odpovědí v otázce 3 v dotazníku pro žáky, jsem se pozastavila. Poslední dobou se často setkávám s názory stresujících vlivů známek na žáky, stereotypnost a potěbu inovace v hodnocení na českých školách, obávala jsem se, aby takovou potřebu nevyfadovali i žáci. Odpovědi nejen v této otázce potvrdily moji stanovenou hypotézu: *š Mezi žákem a kvantitativním hodnocením je pozitivní vztah.* Podle mého názoru je největší překážkou, aby dostávali známky, především motivace a osobní zájem, který má již dlouhou tradici. Myslím, že je dobré, že inovativní představy zcela nepřekryjí dlouholeté zavedené zvyky, pouze je doplňují.

Po vyhodnocení dotazníků a zpracování výsledků jsem si chtěla pro zajímavost porovnat mnou zjištěné skutečnosti s nějakým jiným podobným výzkumem. Dlouho jsem pátrala po různých zdrojích, přičemž jsem našla několik studií a všechny obsahovaly stejné sdělení, ke kterému jsem dospěla já. Jednou z nejzajímavějších pro mě byla empirická studie paní Veroniky Laufkové s názvem *š Formativní hodnocení v praxi české základní školy.* Na první pohled název zcela neodpovídá náplni mé diplomové práce, formativnímu hodnocení se věnuji pouze okrajově v teoretické části, nicméně v které části výsledky lze konfrontovat s výsledky mé diplomové práce. A to i přesto, nebo snad právě proto, že paní Laufková (2017) svůj výzkum prováděla na šprojektivě základní škole, kde je kladen důraz na nové, moderní metody hodnocení. I ona dospěla ke zjištění, že i žáci, kteří jsou zvyklí na inovativní metody hodnocení (jako je například vrstevnické neboli vzájemné hodnocení) a jsou s ním v dostatečné míře spokojeni, oceňují propojení těchto stále populárnějších forem hodnocení s tradičními indikátory, jako je známé šrozdvání jedniček.

Cituji jednu v tu z této práce, která zvolna navazuje a šoboustrann ě potvrzuje moje zji-t ní, že správné a citlivé dopln ní známek dal-ími zp soby hodnocení je ur ít správná cesta efektivního hodnocení. *šZmi ování jedni ky sice spadá do modu sumativního hodnocení, ale pokud prost ednictvím sad kritérií získají fláci konkrétní informace i zp tnou vazbu, a m flou tak své úsilí nasm rovat správným sm rem.õ* (Laufková, 2017)

Nemén d leflitý je samoz ejm í názor flák , a protože m j výzkum byl zam ěn jak na názory u itel , tak práv í na názory flák , op t považuji za uflite né ocitovat ást ze zmi ovaného empirického výzkumu, která potvrzuje moje p edpoklady a výsledky výzkumu mého: *šfláci popisovali, že kritéria hodnocení jim ve spojení s indikátory slouflí jako vodítka pro jejich práci. Protože kritéria z stávají stejná, m flou se systematicky zlep-ovat v tom, kde cítí, že mají je-t limity í õ* (Laufková, 2017) Sice toto tvrzení m flou po prvním p e tení odporovat výsledk m jiné otázky z mých dotazník (otázka . 9), kde se ptám na to, jestli u itelé m ní hodnotící -kálu v závislosti na ro nících (v mnoha p ípadech odpov d li ano), ale práv to slovo šzávislostõ je t eba vnímat jako slovo klí ové. Zamyslím-li se je-t jednou nad citovanou v tou a za vazbu *škritéria z stávají stejnáõ* doplním slova *špo ur itou dobuõ*, dáváme flák m k dispozici jasné a nem nné vodítka jejich výkonnosti nap . po dobu jednoho ro níku nebo jednoho pololetí. Je samoz ejmé, že o zm nách kritérií by m li fláci být informováni p edem, na za átku asového období (nap . za átek -kolního roku nebo i pololetí). Studie paní Laufkové je pro mne zajímavá i z dal-ího d vodu, a tím je její š erstvostõ. Byla totiž publikována v roce 2017 a lze proto p edpokládat, že se jedná opravdu o sou asné názory, které by nem ly být tolik ovlivn ny léta nem nnými a mnohokrát opakovanými teoretickými p edpoklady.

Ale zp t k mým výsledk m. Respondenti, kterým byl ur ěn druhý dotazník (pro u itele), potvrdili moji druhou stanovenou hypotézu: *šPedagogové na I. stupni ZTM vyufľvají více známkování jako osv d enou formu hodnocení, než slovní hodnocení.õ* Nej ast j-ími d vody pro pouflívání této formy hodnocení byly p eváfln : jednozna nost, srozumitelnost, rychlost a osv d enost. U itelé se ale nijak odtáflit nestaví k nov j-ímu trendu hodnocení (slovnímu hodnocení) a i v n m spat ují jisté výhody. Op t musím odkázat na vý-e zmi ovanou studii paní Laukové (2017), která má

zjištění potvrzuje, i když s ohledem na zvolenou školu pro její výzkum - je vztah u učitelů ke slovnímu hodnocení pochopitelně více pozitivní. Nejzajímavější z nich je detailnější rozpracování, vztah motivace a škálování stresu.

V jedné z mých otázek, konkrétně se jedná o otázku č. 14, jsem se u učitelů, kteří by uvítali možnost slovního hodnocení, ptala, jaké by byly hlavní důvody. Nejzajímavější důvodem byla odpověď, že by u učitelů hodnocení dostali vztahem k možnostem pro jejich rozvoj se vztahem k dítěti. To v podstatě odpovídá i zjištění, které jsem se dočetla v jedné z dalších studií. Jednalo se o případovou studii, kterou napsala Kateřina Novotná společně s Veronikou Krabsovou s názvem *š Formativní hodnocení* (2013). Autorky uvádějí, že i podle samotného vedení zkoumané školy *šprávné slovní hodnocení společně s grafickým hodnocením poskytuje nejvíce možností k vyjádření míry osobního rozvoje žáka v hodnoceném období, k formulování doporučení pro jeho další vzdělávání, k postihnutí překážek, které mu brání v ekonomické motivaci pro jeho další vzdělávání.* (Novotná a Krabsová, 2013).

Toto sdělení mi odpovídá i jedné zajímavější odpovědi na další otázku z mého dotazníku, konkrétně se jedná o otázku č. 16, kde se ptám na největší výhody slovního hodnocení a kde jednou z nejzajímavějších odpovědí byla detailnost a přesněji formulovaná motivace.

V této studii paní Novotná a Krabsová (2013) mě také zaujala citovaná odpověď jednoho žáka a přestože jsem se ve svých dotaznících svých respondentů zeptala na toto neptala, považuji v mé budoucí učitelské praxi za užitečné, mít i citovanou odpověď na paměti, minimálně v níže uvedených napříč školních situacích: *što slovní hodnocení má tu výhodu, že člověk se tam může dozvědět, v čem se má zlepšit a takovýchle vci; jako z té známky člověk nepozná jako jak je na tom přesně; jako když má z něho dvojku tak přesně neví prostě, v čem se má zlepšovat a přesně v jakých oblastech* (Novotná a Krabsová, 2013).

Rozhodně si myslím, že i tyto jsou pravdivé a relevantní výhody, ale vedle nich respondenti vidí také i jisté nevýhody. 35% odpovědí v sobě neslo nevýhodu časové náročnosti a nesrozumitelnosti pro žáka a pro rodiče. Bohužel i na tyto úskalí by u učitelů měli brát zřetel, a pokud není toto hodnocení psané podle uvedených doporučení a

pravidel, pak se tyto obavy mohou naplnit. Moji představou o užitnosti předem stanovených pravidel pro slovní hodnocení potvrzuje citace z výše uváděné případové studie paní Novotné a Krabsové (2013), kde je citována odpověď paní učitelky anglického jazyka: *šsama hodnotím do takové tabulky (í), že mám vypsáné výstupy pro jednotlivé d ti a hodnotím si tam, jestli jako do jaké míry to spl ují nebo nespl ují ty výstupy o ekávané ze -kolního vzd lávacího programu.õ*

Je-t se vrátím k otázce . 3, z dotazníku pro fláky, kde jsem se ptala na to, jakým způsobem by cht li být hodnoceni. V drtivé větině odpověd li, že známkou. Je jasné, že odpověď může být závislá na převládajícím způsobu hodnocení na zkoumaných školách, kde se fláci tak často se slovním hodnocením nesetkají a dovedu si tak představit, že tzv. šslovní hodnocení u nich může evokovat představu snad jenom poznámky v flákové knížece. Nicméně jsem v jedné z dalších studií o konkrétně se jednalo o práci z roku 2014 s názvem *školní hodnocení z pohledu flák õ* od dvojice autorek Veroniky Laufkové a Kateřiny Novotné - narazila na informaci, že i nkte í z jimi dotazovaných flák na školách, kde převládá slovní hodnocení, považují tuto formu (alespo do určité doby) za nepřehlednou a nkte í se dokonce poznamenali, že vysvětlí dokonce do určitého ro níku ani ne etli. A ne etli ho možná i proto, že tomu nerozumí nebo š to bylo dlouhýõ, jak odpověd l jeden z dotazovaných. (Mimochodem na ob autorky jsem shodou okolností narazila u jiných prací, které zde také zmí uji).

Přestože se v posledních odstavcích vnuji spíše slovnímu hodnocení, potvrdil mi již průzkum, že není zatím celkový zájem o vy azení kvantitativního hodnocení o známek z běžných základních škol. Celkové výsledky průzkumu prokázaly kvantitativní hodnocení, jako nejpoužívanější formu hodnocení na prvním stupni ZŠ.

12 Závěr

Když jsem se rozhodovala jaké téma zvolit pro moji diplomovou práci, přála jsem si, aby to bylo téma, které svým obsahem bude užitečné v mém budoucím povolání, které se bude co nejvíce týkat praktické části učitelské profese a které pro mne bude na první pohled zajímavé a lákavé. Vybrala jsem si proto téma hodnocení žáka, kde jsem o druhé a třetí podmínce byla přesvědčena ihned, jen jsem si nebyla jista, kolik nových informací jsem schopna nastudovat z jiných zdrojů než z těch univerzitních.

S potěšením musím uznat, že úsilí spojené s vypracováním mé diplomové práce splnilo mé očekávání a v řádném případě nelituji, že jsem si dané téma vybrala. Nejenže jsem měla možnost načerpat mnoho nových profesních informací, ale také jsem získala zkušenost se psaním takto rozsáhlého odborného textu.

Během psaní teoretické části jsem se prostřednictvím odborných publikací seznámila s mnoha autory, teoretickými odborníky na učitelskou praxi, o kterých jsem doposud jen letmo zaslechla a jejichž práce jsem dopodrobna nestudovala. Studium na vysoké škole mi přineslo mnoho užitečných informací, nicméně je jasné, že individuální a trůfnu si říci, že i poměrně intenzivní samostudium zmiňovaných textů spojené s diplomovou prací mé obzory rozšířilo.

V teoretické části práce jsem se nejprve zabývala především vysvětlením a definováním pojmu hodnocení jako takového a posléze hodnocení školního. Při psaní této kapitoly jsem si mj. uvědomila, jak v běžném životě dáváme různé věci za účelem jakého hodnocení a že školní hodnocení je pouze jedním z mnoha. Přesto nebo spíše možná právě proto se domnívám, že hodnocení studijních výsledků dříve nemohlo být založeno jen na rozdělení jedniček, ale opravdu zasluhuje komplexní přístup.

Mnoho informací jsem získala také při zpracování kapitoly, kde jsem popisovala jednotlivé typy hodnocení. Ne, že bych je neznala již před tím, ale rozhodně jsem všechny typy nedokázala hlouběji pochopit, natož pak je dále vysvětlit. Už jen tato skutečnost je pro mne potvrzením správnosti mé volby tématu diplomové práce. Jsem si tím dále přesvědčena, že hodnocení je opravdu jednou z nejdůležitějších činností správného pedagoga.

Autonomní hodnocení jsem rozvedla trochu více, protože ho považuji za jedno z nejdůležitějších a podle mého názoru je to i uflite ná osobnostní dovednost d leflitá v b flném flivot . A je d leflité, abychom my, jako u ítelé, k tomu d ti vedli jifl od útlého v ku, abychom jim pomohli uv domit si své silné ale i slabé stránky, abychom jim pomohli vybudovat si zdravé sebev domí a abychom je nau íli šebekritice a sebechvále s pokorou.

Musím p iznat, fl v-echny funkce hodnocení, které zmi uji v teoretické ásti, jsem si d íve moc neuv domovala a p i mých nevelkých praktických zku-enostech s vyu ováním d tí pro mne nejv t-í váhu m la funkce motiva ní a informativní Po prostudování mn dostupných informací jsme dosp la k názoru, fl to rozhodn nesta í.

P i popisování jednotlivých forem hodnocení jsem si ujasnila sv j názor na aktuální ó dalo by se íci afl společenskou diskuzi ó týkající se rozpor mezi zastánci kvantitativního a kvalitativního hodnocení. P i nejmen-ím jsem se obohatila novými informacemi o mén pouflívaném kvalitativním hodnocení.

V praktické ásti jsem zji-ovala nej ast j-í typy a formy hodnocení, které se opravdu (fakticky) pouflívají na b flných základních -kolách na prvním stupni. Cílem mé práce bylo zjistit sou asné nejpouflívan j-í formy hodnocení flák na 1. stupni ZTMa tento cíl se poda ilo naplnit. Díky tomuto -et ení jsem zjistila, a zároveň potvrdila moji stanovenou hypotézu, fl kvantitativní hodnocení ó klasifikace je nejb fln j-í a to p edev-ím z dvodu osv d eného pouflívání. P i sbírání dat od flák se mi potvrdilo, fl i fláci známky na -kolách vyfladují a pot ebují, dokonce se mi v n kolika dotaznících objevila odpov v t-í pot eby dostávání známek a to ufl n co zna í. Dozv d la jsem se také nej ast j-í d vody odtaflitého postoje u ítel ke slovnímu hodnocení. Nej ast j-ím byla velká asová náro nost a dále pot eba d tí a rodi dostávat známky. Tím se naplnil jeden z mých cíl práce, protože jsem tuto odpov o ekávala. P esv d íla jsem se o tom, fl klasifikace byla, je a pravd podobn í bude tou nejroz-í en j-í a nejvíce vyuffívanou. Jejími hlavními výhodami je osv d enost, p ehlednost a vyfladování v-emi ú astníky hodnocení. P esto si uv domuji, fl nesmím zapomínat na zmi ovanou komplexnost hodnocení a minimáln v ur ítých specifických situacích rozdávání

jedním z nejúčinnějších poznatků, který si odnáším ze psaní diplomové práce do praxe.

Pro získání potřebných informací k praktické části jsem využila metodu dotazníku a jsem ráda, že jsem tomu v oblasti dostatečně času a osobně obětovala, představitelkami jsem záměr a rozdala dotazníky. Díky tomu jsem jistě získala své první pracovní místo v jedné z zajímavých základních škol u nás ve městě. Dále jsem si také potvrdila, že osobní jednání je ve většině případů mnohem lepší, přestože jsem velkou zastánkyní moderních informačních technologií.

Pevně věřím, že informace a dovednosti získané studiem pedagogické fakulty a zpracováním této diplomové práce mi v budoucnu dopomohou k získání povsti oblíbené a hlavně spravedlivé paní učitelky, která dokáže dít naučit, na kterou se vzpomíná po celý život a která alespoň jednoho svého žáka ovlivní ať tak, že se rozhodne být také paní učitelkou, ostatně stejně tak, jako moje paní učitelka na prvním stupni ovlivnila mne.

13 Použité zdroje

ÁP, J. & MAREŠ, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X

ECHOVÁ, B. H. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-388-8

FERJENČÍK, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-367-6

FONTANA, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4

FRANCLOVÁ, M. & VOLÁKOVÁ, J. (ed.) (2007). *Specifika v hodnocení žáků 1. třídy: sborník příspěvků z celostátní didaktické konference*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-010-3

GAVORA, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6

HUBLOVÁ, P. (2014). Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ [online]. *Metodický portál RVP* [cit. 2017-12-29]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/18357/SLOVNI-HODNOCENI-NA-1-STUPNI-ZS.html/>

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X

KOLÁŘ, Z. & TUKULOVÁ, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6

KOLÁŘ, Z. & VALIŠOVÁ, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2857-5

KOSÍKOVÁ, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1

- KOSOVÁ, B. (1998). *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica: Metodické centrum. ISBN 80-8041-199-9
- KOŠTĚALOVÁ, H., MIKOVÁ, M., STANG, J. (2008). *Úkolní hodnocení žáka a student*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-314-7
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáka*. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-169-9
- LAUFKOVÁ, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. In: *Pedagogika* [online]. [cit. 2018-02-17]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11730&lang=cs>
- LAUFKOVÁ, V. & NOVOTNÁ, K. (2014). Úkolní hodnocení z pohledu žáka. In: *Orbis Scholae* [online]. [cit. 2018-02-19]. Dostupné z: https://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=103623
- MAREŠ, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8
- NOVOTNÁ, K. & KRABSOVÁ, V. (2013). Formativní hodnocení. In: *Pedagogika* [online]. [cit. 2018-02-19]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1077&lang=cs>
- PETTY, G. (2009). *Evidence-Based Teaching*. United Kingdom: Nelson Thornes. ISBN 978-1-4085-0452-9
- PETTY, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4
- PRŮCHA, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3
- PRŮCHA, J. (1996). *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1333-8
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2
- SKALKOVÁ, J. (1995). *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-11-7

SKALKOVÁ, J. (1971). *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

SKUTIL, M., KOVÁČKOVÁ, B. a MANUŠOVÁ M. (2014). *Pisání odborných textů a tvorba elektronických prezentací ve společenských vědách*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-503-5

SLAVÍK, J. (1999). *Hodnocení v současném školství*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9

STARÁ, J. a kol. (2006). *Slovní hodnocení na I. stupni ZŠ*. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-28-X

STARÝ K., LAUFKOVÁ, V. a kol. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H. a kol. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9

VELIKANI, J. (1973). *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

WEIMER, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass

Zákon č. 561/2004 Sb. Ze dne 10. listopadu 2004 o pedagogickém, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Portál veřejné správy [online]. 10. 11. 2004 [cit. 2018-01-28]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20170901>

ZIEGENSPECK, J. W. (2002). *K problému známkování ve školství*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-402-5

ZORMANOVÁ, L. (2014). *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9

14 Seznam příloh

Příloha A: Dotazník pro učitele .í . I

Příloha B: Dotazník pro řáky í í .. í . V

Příloha A: Dotazník pro učitele (2. - 5. třída)

1. Jak dlouho vykonáváte učitelské povolání?

Oznať jen jednu elipsu.

- 1 - 4 let
- 5 - 15 let
- 16 - 25 let
- 26 - 35 let
- 36 let a více

2. Který ročník práv učíte?

Oznať jen jednu elipsu.

- druhý
- třetí
- čtvrtý
- pátý

3. Kolik otázek je ve Vazítku ?

4. Jakým stylem jste byl/a hodnocen/a na ZŠ?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- známkováním
- slovně
- obrázky nebo razítka
- Jiné: _____

5. Byl/a jste spokojen/a s tímto stylem hodnocení?

Oznať jen jednu elipsu.

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

6. Jaký styl hodnocení preferujete nyní jako u itel/ka?

Zazkrtn te vzechny platné mo0nosti.

- známkování
 slovní
 obrázky, razítka, smajlíky
 Jiné: _____

7. Stru n napizte, pro hodnotíte práv tímto zp sobem.

8. Pokud hodnotíte známkováním, jakou zkálu nej ast ji pou0íváte?

Ozna te jen jednu elipsu.

- 1, 2, 3, 4, 5
 1, 1-, 2, 2-, 3, 3-, 4, 4-, 5
 1+, 1, 1-, 2+, 2, 2-, 3+, 3, 3-, 4+, 4, 4-, 5+, 5
 Jiné: _____

9. M níte tuto zkálu hodnocení ve vyzích ro nících?

Ozna te jen jednu elipsu.

- ano
 ne
 neu ím vyzí ro níky

10. V p ípad , 0e ano, stru n popizte jak.

11. Máte mo0nost hodnotit slovn na Vazí zkole?

Ozna te jen jednu elipsu.

- ano
 ne

12. Kombinujete slovní hodnocení se známkou?

Ozna te jen jednu elipsu.

- ano
 ne

13. Uvítali byste možnost pouze slovního hodnocení na Váží zkole?

Ozna te jen jednu elipsu.

ano

ne

14. Pokud ano, stručně napíšte proč.

15. Jakou nejvíce nevýhodu má podle Vás slovní hodnocení?

Zazkrtn te všechny platné možnosti.

nesrozumitelnost pro Oáka

nesrozumitelnost pro rodiče

časová náročnost

svádí to jen k hodnocení pozitiv

Jiné: _____

16. Jakou naopak nejvíce výhodu má podle Vás slovní hodnocení?

17. Jakou podle Vás má hodnocení nejlepší funkci?

Zazkrtn te všechny platné možnosti.

motivací

informativní

výchovnou

18. Stalo se Vám někdy, že jste se dostal/a do sporu s rodičem Oáka ohledně způsobu hodnocení?

Ozna te jen jednu elipsu.

ano

ne

19. Pokud ano, změníte/a jste u tohoto žánru styl hodnocení?

Označte jen jednu elipsu.

- ano
 částečně ano
 ne

20. Jaké další z těchto forem hodnocení používáte?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- neverbální (např. úsměv, pohled, pískání ...)
 symboly
 Jiné: _____

21. Ve výchově (HV, TV, VV ...) hodnotíte jakým stylem?

Označte jen jednu elipsu.

- klasifikací zvláštností, stejně jako u jiných předmetů
 mírnější klasifikací zvláštností
 Jiné: _____

22. Stručně napíšte, jak hodnotíte chování žánru .

Příloha B: Dotazník pro žáky (2. - 5. třída)

1. Jsi:

Oznať jen jednu elipsu.

chlapec

dívka

2. Jakým způsobem se s sebou jsi ve škole nejčastěji hodnocen/a?

Oznať jen jednu elipsu.

známku

ústním hodnocením

písemným hodnocením

razítka, smajlíky, obrázky ...

jinak - jak?

3. Jakým způsobem se s tebou bys chtěl/a být ve škole hodnocen/a?

Oznať jen jednu elipsu.

známku

ústním hodnocením

písemným hodnocením

razítka, smajlíky, obrázky ...

jinak - jak?

4. Souhlasíš s hodnocením paní učitelky/pana učitele?

Oznať jen jednu elipsu.

ano

ne

5. Kdyby nesouhlasíš, řekl bys to paní učitelce/panu učiteli?

Oznať jen jednu elipsu.

ano

ne

6. Kdyby se ve zkole nedostávaly známky, u il by ses:

Ozna te jen jednu elipsu.

- více
- stejn
- mén
- v bec

7. Máš radost, kdy0 dostaneš ve zkole dobrou známku?

Ozna te jen jednu elipsu.

- ano
- ne
- je mi to jedno

8. Pokud T paní u itelka/pan u itel jen pochválí, motivuje T to k další práci? Sna0íz se více?

Ozna te jen jednu elipsu.

- ano
- trochu
- ne

9. Pokud dostaneš zpatnou známku:

Ozna te jen jednu elipsu.

- u ím se více, abych si známku co nejd íve opravil
- u ím se stejn a doufám, 0e to p ízt bude lepší
- neu ím se v bec, nemá to cenu

10. Dostával bys rad ji:

Ozna te jen jednu elipsu.

- více zámeek
- mén zámeek
- stejný po et zámeek