

# **Postoje a názory učitelů k slovnímu hodnocení na středních odborných školách na Uherskohradištsku**

**Bakalářská práce**

**Vedoucí bakalářské práce:**

**Ing. Marie Horáčková, Ph. D.**

**Vypracovala:**

**Jana Chovancová**

**Brno 2016**

Na této stránce bude vložen originální formulář Zadání bakalářské práce.

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto práci: **Postoje a názory učitelů k slovnímu hodnocení na středních odborných školách na Uherskohradištsku** vypracovala samostatně a veškeré použité prameny a informace jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou *Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací*.

Jsem si vědoma, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 Autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity o tom, že předmetná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne 19. května 2016

---

Děkuji paní Ing. Marii Horáčkové, Ph. D za ochotu, trpělivost, cenné rady a čas věnovaný této práci.

Dále bych chtěla poděkovat svému příteli Bc. Lud'ku Jankůjovi za podporu a pomoc při grafickém zpracování práce. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat rodičům a sestře za podporu a svěřenou důvěru při studiu.

## **Abstrakt**

V rámci bakalářské práce bude zpracováno téma Postoje a názory učitelů k slovnímu hodnocení na středních odborných školách na Uherskohradištsku. Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části je definovat základní pojmy týkající se hodnocení, vymezit subjekty školního hodnocení včetně jejich vztahu, formulovat význam hodnocení ve vyučování, funkce, rizika školního hodnocení a popsat klasifikaci a školní hodnocení včetně jejich kladů a záporů. Zvolené téma bude v teoretické rovině řešeno pomocí komparace, analýzy a syntézy odborných zdrojů.

V praktické části práce bude provedeno průzkumné šetření. Cílem praktické části je zjistit postoje a názory učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku na středních odborných školách na Uherskohradištsku. Pro řešení daného tématu bude využito dotazníkového šetření, dotazník bude rozdělen na část postojovou a názorovou. Získání dat bude provedeno elektronickou administrací v březnu 2016. Získaná data z postojové části dotazníku budou zpracována pomocí deskriptivních statistických metod, otevřené otázky v názorové části budou zpracovány deskriptivními statistickými metodami a obsahovou analýzou. Následně bude provedeno vyhodnocení dotazníkového šetření. Zjištěné výsledky budou prezentovány formou tabulek a grafů, diskutovány a na tomto základě bude navrženo doporučení pro pedagogickou praxi a formulován závěr.

## **Klíčová slova**

Školní hodnocení, slovní hodnocení, klasifikace, učitel, žák

## **Abstract**

The scope of the bachelor thesis will be the issue of Attitudes and opinions of teachers on verbal assessment at secondary vocational schools in the area of Uherské Hradiště. The thesis consists of two parts, theoretical and practical. The goal of the theoretical part is to define basic terms regarding assessment, specify the subjects of school assessment including their relationship, express the relevance of assessment in schooling, functions, risks of school assessment and to describe grading and school assessment including their strengths and weaknesses. The chosen topic will be dealt with on theoretical level by the means of comparison, analysis and synthesis of professional sources.

The practical part will carry out research investigation. The goal of the practical part is to discover the attitudes and opinions of vocational teachers, teachers of practical training and special subjects at secondary vocational schools in the area of Uherské Hradiště. To solve the given issue, a questionnaire investigation will be used, the questionnaire consists of two parts attitude and opinion. The gain of data will be carried out by means of electronic administration in March 2016. The gained data from attitude part of the questionnaire will be processed by means of descriptive statistical methods. Open questions in the opinion part of the questionnaire processed by the means of descriptive statistical methods and contextual analysis. Evaluation of the questionnaire investigation will be carried out thereafter. The results will be presented in charts and graphs, there will be a discussion about the results. On the basis of the results will be proposed a recommendation for educational practice and a conclusion will be expressed.

## **Keywords**

School assessment, verbal assessment, assessment, teacher, pupil

# Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>Cíle bakalářské práce</b>	<b>14</b>
2.1	Cíle teoretické části práce .....	14
2.2	Cíle praktické části práce .....	14
<b>3</b>	<b>Materiál a metodika zpracování</b>	<b>15</b>
3.1	Materiál a metodika zpracování teoretické části práce.....	15
3.2	Materiál a metodika zpracování praktické části práce.....	15
<b>4</b>	<b>Současný stav řešené problematiky</b>	<b>16</b>
4.1	Subjekty školního hodnocení.....	16
4.1.1	Učitel .....	16
4.1.2	Žák.....	16
4.1.3	Sebehodnocení žáka.....	17
4.1.4	Vztah mezi učitelem a žákem .....	18
4.2	Hodnocení ve vyučování.....	19
4.2.1	Hodnocení z hlediska procesu učení .....	21
4.2.2	Funkce školního hodnocení .....	22
4.2.3	Chyby při školním hodnocení.....	24
4.3	Klasifikace .....	24
4.3.1	Úskalí klasifikace .....	25
4.3.2	Klady a zápory klasifikace .....	27
4.4	Slovní hodnocení .....	28
4.4.1	Pravidla slovního hodnocení .....	29
4.4.2	Formulace slovního hodnocení.....	30
4.4.3	Pracovní kroky při vypracovávání slovního hodnocení.....	31
4.4.4	Klady a zápory slovního hodnocení .....	32

---

4.5	Postoje a názory.....	34
<b>5</b>	<b>Praktická část a výsledky práce</b>	<b>35</b>
5.1	Základní informace o průzkumném šetření.....	35
5.1.1	Charakteristika škol.....	35
5.2	Prezentace výsledků průzkumného šetření.....	36
<b>6</b>	<b>Diskuze</b>	<b>61</b>
<b>7</b>	<b>Doporučení pro pedagogickou praxi</b>	<b>64</b>
<b>8</b>	<b>Závěr</b>	<b>65</b>
<b>9</b>	<b>Seznam použité literatury</b>	<b>67</b>



## Seznam obrázků

<b>Obr. 1</b>	<b>Zastoupení učitelů v dotazníkovém šetření</b>	<b>37</b>
<b>Obr. 2</b>	<b>Úprava používání slovního hodnocení na středních školách ve školském zákoně</b>	<b>38</b>
<b>Obr. 3</b>	<b>Použití slovního hodnocení učitelem se souhlasem ředitele školy</b>	<b>39</b>
<b>Obr. 4</b>	<b>Schvalování pravidel pro hodnocení školskou radou</b>	<b>40</b>
<b>Obr. 5</b>	<b>Seznámení se základními pravidly při používání slovního hodnocení</b>	<b>41</b>
<b>Obr. 6</b>	<b>Možnosti vyhledání dalších informací o slovním hodnocení</b>	<b>42</b>
<b>Obr. 7</b>	<b>Přesnost informací poskytovaných žákovi o jeho výsledcích učení pomocí slovního hodnocení</b>	<b>43</b>
<b>Obr. 8</b>	<b>Význam slovního hodnocení pro žáka střední školy</b>	<b>44</b>
<b>Obr. 9</b>	<b>Požadavek rodičů pro používání klasifikace</b>	<b>45</b>
<b>Obr. 10</b>	<b>Časová náročnost slovního hodnocení</b>	<b>46</b>
<b>Obr. 11</b>	<b>Ocenění slovního hodnocení vedením školy</b>	<b>47</b>
<b>Obr. 12</b>	<b>Pozitivní vliv slovního hodnocení na žákův zájem o učení</b>	<b>48</b>
<b>Obr. 13</b>	<b>Posílení kladného vztahu mezi učitelem a žákem díky používání slovního hodnocení</b>	<b>49</b>
<b>Obr. 14</b>	<b>Upřednostňování klasifikace před slovním hodnocením</b>	<b>50</b>
<b>Obr. 15</b>	<b>Věnování se ústnímu slovnímu hodnocení v každé vyučovací jednotce</b>	<b>51</b>

---

<b>Obr. 16</b>	<b>Poměr používání slovního hodnocení v ústní a v písemné formě</b>	<b>52</b>
<b>Obr. 17</b>	<b>Používání stereotypních frází při slovním hodnocení</b>	<b>53</b>
<b>Obr. 18</b>	<b>Zaměření na pozitivní složky žákova výkonu při slovním hodnocení</b>	<b>54</b>
<b>Obr. 19</b>	<b>Vedení žáků k evaluaci a sebeevaluaci</b>	<b>55</b>
<b>Obr. 20</b>	<b>Vhodnost používání písemné formy slovního hodnocení na středních školách</b>	<b>57</b>
<b>Obr. 21</b>	<b>Vhodnost používání ústní formy slovního hodnocení na středních školách</b>	<b>58</b>
<b>Obr. 22</b>	<b>Problémy při používání písemného slovního hodnocení</b>	<b>59</b>
<b>Obr. 23</b>	<b>Problémy při používání ústního slovního hodnocení</b>	<b>60</b>

## Seznam tabulek

<b>Tab. 1</b>	<b>Kritéria při klasifikaci ve vyučovacích předmětech teoretického a praktického zaměření</b>	<b>26</b>
<b>Tab. 2</b>	<b>Pozitiva a negativa klasifikace</b>	<b>27</b>
<b>Tab. 3</b>	<b>Výrazy pro popis slovního hodnocení</b>	<b>31</b>
<b>Tab. 4</b>	<b>Pozitiva a negativa slovního hodnocení</b>	<b>32</b>
<b>Tab. 5</b>	<b>Úprava používání slovního hodnocení na středních školách ve školském zákoně</b>	<b>38</b>
<b>Tab. 6</b>	<b>Použití slovního hodnocení učitelem se souhlasem ředitele školy</b>	<b>39</b>
<b>Tab. 7</b>	<b>Schvalování pravidel pro hodnocení školskou radou</b>	<b>40</b>
<b>Tab. 8</b>	<b>Seznámení se základními pravidly při používání slovního hodnocení</b>	<b>41</b>
<b>Tab. 9</b>	<b>Možnosti vyhledání dalších informací o slovním hodnocení</b>	<b>42</b>
<b>Tab. 10</b>	<b>Přesnost informací poskytovaných žákovi o jeho výsledcích učení pomocí slovního hodnocení</b>	<b>43</b>
<b>Tab. 11</b>	<b>Význam slovního hodnocení pro žáka střední školy</b>	<b>44</b>
<b>Tab. 12</b>	<b>Požadavek rodičů pro používání klasifikace</b>	<b>45</b>
<b>Tab. 13</b>	<b>Časová náročnost slovního hodnocení</b>	<b>46</b>
<b>Tab. 14</b>	<b>Ocenění slovního hodnocení vedením školy</b>	<b>47</b>
<b>Tab. 15</b>	<b>Pozitivní vliv slovního hodnocení na žákův zájem o učení</b>	<b>48</b>
<b>Tab. 16</b>	<b>Posílení kladného vztahu mezi učitelem a žákem díky používání slovního hodnocení</b>	<b>49</b>

---

<b>Tab. 17</b>	<b>Upřednostňování klasifikace před slovním hodnocením</b>	<b>50</b>
<b>Tab. 18</b>	<b>Věnování se ústnímu slovnímu hodnocení v každé vyučovací jednotce</b>	<b>51</b>
<b>Tab. 19</b>	<b>Poměr používání slovního hodnocení v ústní a v písemné formě</b>	<b>52</b>
<b>Tab. 20</b>	<b>Používání stereotypních frází při slovním hodnocení</b>	<b>53</b>
<b>Tab. 21</b>	<b>Zaměření na pozitivní složky žákova výkonu při slovním hodnocení</b>	<b>54</b>
<b>Tab. 22</b>	<b>Vedení žáků k evaluaci a sebeevaluaci</b>	<b>55</b>
<b>Tab. 23</b>	<b>Vhodnost používání písemné formy slovního hodnocení na středních školách</b>	<b>56</b>
<b>Tab. 24</b>	<b>Vhodnost používání ústní formy slovního hodnocení na středních školách</b>	<b>57</b>
<b>Tab. 25</b>	<b>Problémy při používání písemného slovního hodnocení</b>	<b>58</b>
<b>Tab. 26</b>	<b>Problémy při používání ústního slovního hodnocení</b>	<b>59</b>

# 1 Úvod

Hodnocení tvoří nedílnou součást každodenního života člověka. Lidé jsou hodnoceni již od útlého dětství. S hodnocením se setkávají ve vzdělávacích institucích i na pracovišti, kde tráví značnou část svého života. Hodnocení provází lidi také v osobním životě, i přestože si to ne vždy plně uvědomují.

Nejčastěji je hodnocení spjato se školními a pracovními povinnostmi. Právě hodnocení v průběhu školní docházky je velmi diskutovaným tématem, protože se nedá s přesností určit, který druh hodnocení je pro žáky tím nejvhodnějším. V pedagogické praxi se však jeví jako nejpříjemnější kombinace různých druhů hodnocení žáka.

Učitelé, ať už začínající, či s dlouholetou praxí, se obvykle shodují na tom, že hodnocení patří mezi velmi obtížné dovednosti jejich pedagogického působení. Prostřednictvím hodnocení lze žáka mimo jiné náležitě motivovat, rozvíjet jeho zdravé sebevědomí, vzbudit v něm zájem o daný obor apod. Oproti tomu nesprávné hodnocení může žákovu snahu výrazně snižovat. Každý učitel by si tedy měl být plně vědom skutečnosti, že se hodnocení podílí na utváření žákovy osobnosti, a proto je nutné k němu přistupovat s náležitou zodpovědností a profesionalitou.

Zajímavá je problematika hodnocení žáků v praktickém vyučování a odborném výcviku na středních odborných školách. Tito žáci musí mimo jiné prokazovat i praktické dovednosti, kterým se v průběhu vyučování naučili. Právě zde hraje důležitou roli slovní hodnocení, díky kterému si žáci mohou vyslechnout nejen pochvalu za dobře odvedenou práci, ale také hodnocení chyb, kterých se dopustili, a díky tomu mohou zjistit, v čem by se měli ještě více zlepšit. Je ovšem podstatné, aby bylo učitelovo hodnocení pro žáky objektivní, spravedlivé a srozumitelné.

## **2 Cíle bakalářské práce**

### **2.1 Cíle teoretické části práce**

Cílem teoretické části bakalářské práce je vymezení základních pojmů týkajících se postojů, názorů, hodnocení a školního hodnocení. Dále vymezení subjektů školního hodnocení, včetně sebehodnocení žáků a charakteristiky vztahu žák-učitel. V práci je formulován význam hodnocení ve vyučování, jeho funkce, rizika školního hodnocení a popsána klasifikace a slovní hodnocení včetně uvedení jejich kladů a záporů.

### **2.2 Cíle praktické části práce**

V praktické části bakalářské práce je cílem zjistit pomocí průzkumného šetření postoje a názory k slovnímu hodnocení u učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku na středních odborných školách na Uherskohradištsku. Poté jsou na základě zjištěných výsledků vyvozeny závěry a navrženo doporučení pro pedagogickou praxi.

## **3 Materiál a metodika zpracování**

### **3.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce**

Materiálem pro zpracování teoretické části práce jsou odborné zdroje, např. monografie, odborné časopisy, internetové zdroje a legislativní dokumenty. Metodikou teoretické části je komparace, analýza a syntéza teoretických poznatků z výše uvedených odborných zdrojů.

### **3.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce**

Pro účely zpracování bakalářské práce je využita metoda dotazníkového šetření. Dotazník je rozdělen na část postojovou a část názorovou a je administrován učitelům odborných předmětů a učitelům praktického vyučování a odborného výcviku na středních odborných školách na Uherskohradištsku.

Jedná se konkrétně o tyto školy: Střední školu MESIT, o. p. s.; Střední odborné učiliště Uherský Brod; Obchodní akademii, Vyšší odbornou školu a Jazykovou školu s právem státní jazykové zkoušky Uherské Hradiště; Střední průmyslovou školu a Obchodní akademii v Uherském Brodě a Střední školu – Centrum odborné přípravy technické Uherský Brod.

Prostřednictvím dotazníků vyjádří učitelé svůj postoj a názor k slovnímu hodnocení žáků. Získané údaje z postojové části jsou vyhodnocovány deskriptivními statickými metodami. Názorová část obsahuje i otevřené otázky, které jsou vyhodnoceny pomocí obsahové analýzy.

V práci jsou také stanoveny 3 průzkumné otázky: Učitelé odborných předmětů a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku na zkoumaných školách upřednostňují klasifikaci před písemným slovním hodnocením; Učitelé odborných předmětů a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku ze zkoumaných škol zastávají negativní postoj k písemnému i ústnímu slovnímu hodnocení; Mezi učiteli odborných předmětů a učiteli praktického vyučování a odborného výcviku ze zkoumaných škol převládá názor, že písemné i ústní slovní hodnocení není pro žáka střední odborné školy vhodné.

## 4 Současný stav řešené problematiky

### 4.1 Subjekty školního hodnocení

Subjekty školního hodnocení tvoří učitel a žák/žáci, kteří jsou ve vzájemné interakci a vzájemně se ovlivňují. Každý z nich má svou osobnost, která má, jak uvádí Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 183), jedinečnou strukturu svých psychických dispozic a vlastností.

#### 4.1.1 Učitel

Učitel tvoří spolu s žákem dva základní subjekty školního hodnocení. Učitel by si měl uvědomovat důležitost svého výchovně vzdělávacího působení na žáky a měl by usilovat o všestranný a harmonický rozvoj jejich osobností.

Čáp (2001, s. 264) popisuje učitele jako významné osoby v životě a vývoji dětí a mladistvých. Učitelé mohou na žáky působit silně, příznivě nebo naopak nepříznivě. Učitel se může stát pro žáky také důležitým modelem. Autor se také zmiňuje o náročnosti učitelské profese, od učitele se především očekává, že bude žáky vzdělávat a vychovávat. S čímž se ztotožňuje i Holeček (2014, s. 13), který zmiňuje stejné základní požadavky, které jsou na učitele kladeny. Jedná se konkrétně o výchovu a vyučování (vzdělávání). Výkon učitelského povolání znamená podle Stodůlkové a Zapletalové (2011, s. 159) požadavek na plnění určité společenské role, kterou definují jako „... očekávaný způsob chování v určité společenské situaci, skupině“. Učitelova snaha by měla být zaměřena na aktivizování žáků a poskytování jim nově zjištěných poznatků (které se nemusí výhradně týkat pouze jeho vyučovaného předmětu/oboru.

Učitel by neměl zapomínat i na své výchovné působení, měl by chování žáků korigovat a snažit se o výchovu společensky aktivních a prospěšných jedinců. Žádný učitel by také neměl opomínat vliv sociálního učení, konkrétně učení nápodobou, a měl by jít svým žákům nejen na školní půdě příkladem.

#### 4.1.2 Žák

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 316) je žák „Označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý“. Gromnica (2010, s. 28) poukazuje na důležitost okamžiku, kdy se dítě stává žákem



„Stát se žákem je začátek významné etapy životní cesty, která může klíčovým způsobem ovlivnit nejen aktuální vývoj dítěte, ale i položit základy rozvojetvorným potenciám budoucího samostatného rozvoje dítěte jako osobnosti v dospělém věku“. Je tedy nutné, aby si učitel uvědomoval význam tohoto okamžiku a byl žákům nápomocen nejen v jejich začátcích, ale po celou dobu jejich studia, a to nejen ve věcech týkajících se výhradně výuky, ale i mimo ni.

Čáp (1993, s. 241) k tomu dodává, že se žáci v jedné třídě navzájem liší v mnoha aspektech učení a osobnosti. Autor také zdůrazňuje, že pokud se učitel dokáže orientovat v jejich individuálních rozdílech, umožní mu to lepší práci, komunikaci se žáky, a také pro něj bude snazší budovat ve třídě příznivé emoční klima.

#### 4.1.3 Sebehodnocení žáka

Sebehodnocení definují obecně Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 258) jako „Obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe“. Čáp (1993, s. 97) sebehodnocení zpřesňuje jako „Adekvátní poznání a hodnocení sebe sama – svých tělesných i psychických předpokladů, zdravotního stavu, schopností, zkušeností, vytrvalosti, aj. – je předpoklad dobrého vykonávání činností i vztahu k lidem“. Dále autor dodává (2001, s. 230), že za příznivých podmínek dospěje dítě k poznání, že pomocí úsilí, dobrých výkonů a snahy lze dosáhnout vnitřního uspokojení, a také kladného hodnocení od druhých. Toto je dle autora důležitý moment pro rozvoj vůle a sebehodnocení. Kratochvílová (2011, s. 79) se zabývá sebehodnocením žáka, jehož prostřednictvím porovnává žák svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Touto myšlenku autorka dále rozvíjí, že prostřednictvím sebehodnocení porovnává žák své znalosti, postoje a dovednosti v určité etapě svého vzdělání se stanoveným žádoucím stavem tak, aby mohl ovlivňovat a řídit své další učení a rozvoj.

V této souvislosti však Čábalová (2011, s. 168–169) upozorňuje, že žák musí být na hodnocení své práce systematicky připravován. Cesta od hodnocení učitele k vlastnímu sebehodnocení je pro žáky nelehká. S pomocí učitele může žák postupně poznávat své úspěchy, neúspěchy i možnosti dalšího rozvoje. S výrokem, že žák musí být na sebehodnocení připravován, souhlasí i Kratochvílová (2011, s. 79), která uvádí, že povinností učitele je zajistit pro žákovo sebehodnocení vhodné podmínky - klima třídy, partnerský vztah, bezpečí, aj.; čas – věnovaný sebehodnocení není ztrátou, ale ziskem, a to jak pro učitele, tak i pro žáka; vhodné nástroje – kritéria úspěchu, kvality, propojení sebehodnocení s hodnocením učitele; předání informace rodičům o významu sebehodnocení a jeho realizaci ve třídě.

Díky sebehodnocení je žák ještě více vtahován do procesu učení. Pokud bude učitelův přístup k sebehodnocení žáků kladný a bude na něm spolu s žáky pracovat, může dosáhnout pokroku v žákově chápání učiva, ale i sebe samého.

#### 4.1.4 Vztah mezi učitelem a žákem

Kolář, Šikulová (2009, s. 38) řadí vztah mezi učitelem a žákem mezi významné pedagogické fenomény. Uvádí, že je tento vztah ovlivňován mnoha skutečnostmi a ty tento vztah ovlivňují i zpětně. Dále zmiňují i důležitost školního hodnocení při utváření vztahu mezi žákem a učitelem *„Školní hodnocení je významným faktorem, utvářejícím vztah mezi učitelem a žáky, a je zároveň silně ovlivňováno kvalitou tohoto vztahu“*.

Při navazování vztahu s žáky by si měl být učitel vědom jedinečnosti osobnosti každého žáka. Stejného učitele mohou mít dva žáci v oblibě odlišně, i když má učitel k oběma stejný přístup. Karnsová (1995, s. 63) se věnuje problematice navazování vztahu s dětmi a vytyčila tato základní pravidla, která mohou učitelům při budování vztahu se svými žáky pomoci: upoutat jejich pozornost; ukázat smysl toho, co nabízí; jednat ve shodě se svými slovy; přiznávat nesrovnalosti; mluvit souvisle a upozorňovat na logické odbočky; mluvit o tom, co je logické, a mluvit pravdu.

Na výše uvedené autory navazuje Švarcová (2005, s. 215) výzkumem, který byl prováděný v rámci učitelského studia na VŠCHT, kde byly zjišťovány názory středoškoláků na pedagogické dovednosti jejich učitelů. Výzkum byl realizován na čtyřech středních odborných školách různého zaměření a vyplynulo z něj, že žáci na svých učitelích nejvíce oceňují: spravedlnost, trpělivost, dovednost vysvětlit látku a udržet si pozornost. Dále žáci přikládají důležitost přiměřeným nárokům, respektu k žákům, zájem učitele o předmět, důslednost, přísnost a umění pochvaly. Pokud se pedagog alespoň pokusí o dodržování výše zmíněných charakteristik, žáci si ho budou pravděpodobně více vážit a práce v třídním kolektivu pro něj bude snazší a radostnější.

Žáci tráví s učitelem značnou část svého času a je potřebné, aby si k sobě našli cestu. Učitel může žákovi předat potřebné dovednosti a vědomosti, ale může být pro něj i jakožto zkušený dospělý člověk oporou v těžkých životních situacích, ale i člověk, za kterým si může přijít pro radu.

## 4.2 Hodnocení ve vyučování

Slavík (1999, s. 15, 23) popisuje obecně hodnocení jako „... porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení „horšího“. Dále se zamýšlí nad tím, co je to školní hodnocení, a vyvozuje, že je zvláštním případem hodnocení. Podle něj platí pro školní hodnocení to, co platí pro hodnocení obecně, ale má i svá specifika, kterými se liší od hodnocení v technice, v obchodě a jinde: týká se jedinečné sociální instituce – školy; vztahuje se ke zvláštnímu procesu – výuce, a jejím činitelům – žákům a učitelům; je zdrojem zvláštní zkušenosti, kterou nelze získat jinde než ve škole nebo v její těsné blízkosti.

Švarcová (2005, s. 198) doplňuje, že hodnocení „... označuje jednu ze složek výstupů výchovně vzdělávacího procesu“. Uvádí, že vzdělávací působení zjišťuje a hodnotí na několika úrovních, jako jsou vzdělávací výsledky jednotlivých žáků, tříd a škol, výsledky dosahované národní školskou soustavou apod. Dvořáková in Vališová, Kasíková et al. (2011, s. 249) uvádí, že „Hodnocení je vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli ... plně odpovídá celkovému charakteru vyučování, odráží typ cílů a hlavně sociálních vztahů ve vyučování“. Skalková (1999, s. 161) doplňuje, že školní hodnocení můžeme chápat jako zaujímání a vyjadřování stanoviska učitelů o žákovi (ať už kladného či záporného), výsledcích jeho učení, postojích, projevech učení a činnosti. Také poukazuje na fakt, že je hodnocení žáky často intenzivně prožíváno.

I hodnocení ve škole prošlo vývojem. Na tento fakt poukazuje Kratochvílová (2011, s. 20), která popisuje hodnocení v tradiční škole zejména jako hledání chyb a porovnávání žáků mezi sebou. Na druhé straně dnešní škola usiluje o humanizaci výchovy a vzdělávání, upřednostňuje žáka, utváří dovednosti a postoje s hledáním smyslu učení se pro sebe sama. V posledních letech se objevují snahy o změnu stávajícího vyučování a hodnocení. Dvořáková in Vališová, Kasíková et al. (2011, s. 254) dodávají, že se tyto změny projevují ve třech směrech: snaha o hodnocení žáka komplexně, snaha zapojit žáka do hodnocení, snaha zrušit klasifikaci nebo alespoň doplnit ji o slovní hodnocení.

Neméně důležitou činností pedagoga je vytyčení oblastí hodnocení. Kolář, Šikulová (2009, s. 19) uvádí „... v procesu hodnocení žáků ve škole jde o hodnocení jednak výsledků „učební činnosti žáků“, a to ve smyslu osvojování si znalostí, dovedností, postupů, postojů ... ale zároveň jde o hodnocení samostatné kvality učební činnosti, kdy posuzujeme kvalitu průběhu učení. Předmětem hodnocení je potom to, zda žák pracuje samostatně, promyšleně a s pochopením, či mechanicky, rychle a s chybami,

*pomalou, ale bez chyb, jaké vynakládá úsilí ke zvládnutí určité činnosti apod.*“ Autoři se také pozastavují nad etickou polohou, která vstupuje současně s hodnocením kvality učebních výsledků do hodnocení. Jedná se např. o vztah žáka ke vzdělání, k učiteli, k předmětu, vztah žáka k práci, k ostatním účastníkům vyučovacího procesu, úroveň žákovy schopnosti a dovednosti kooperace, projevování volných vlastností atd.

Při hodnocení jsou zásadními problémy objektivita či subjektivita, míra spravedlnosti a jeho vhodný způsob. Dále patří mezi důležité otázky co, kdo a jak se hodnotí. Dosažení spravedlnosti by mělo vést přes jasné, zřetelné a akceptované vymezení toho, co se hodnotí a podle jakých kritérií se hodnotí (Švarcová, 2005, s. 201). Čábalová (2011, s. 164) k tomu podotýká, že každé učitelovo hodnocení ovlivňuje motivaci žáků k učení, zasahuje do jejich sociálních vztahů a prožívání. Právě proto by měli učitelé hodnotit s rozvahou, porozuměním a měli by respektovat individualitu každého žáka. Autorka dále zdůrazňuje, že jak žáky hodnotí pedagog, tak pak oni hodnotí sami sebe a ostatní.

Významným předpokladem účinného vyučovacího procesu je, jak uvádí Jurčo in Pardel et al. (1971, s. 202), školní hodnocení. Jurčo zdůrazňuje, jak hodnocení působí: regulačně na výkon učitele i žáka; na průběh psychických procesů (city, aspirační úroveň); motivačně na výkon žáka (vlastnosti, chování, činnosti); na následující průběh učení a chování; poskytuje údaje o žákovi při začleňování a údaje o řízení učebního procesu ve skupině; ovlivňuje vlastnosti osobnosti (vztah k lidem, sebevědomí).

Schimunek (1994, s. 31) v této souvislosti zdůrazňuje nezpochybnitelné právo žáků na hodnocení od učitele „*I žáci mají právo být informováni o svých výsledcích a o tom, jak se učitel na tyto výsledky dívá, jak je hodnotí a jaké možnosti pro další vývoj z toho plynou*“. S tímto tvrzením se ztotožňuje i Slavík (2003, s. 21), který uvádí, že „*Školní hodnocení je klíčový zpětnovazební prvek systému školního vzdělávání, který má především sloužit samotným žákům*“.

Hodnocení provází učitele po celou dobu jejich učitelského působení. Setkávají se s ním denně, ať už při dotazování žáků, ústním či písemném zkoušení, hodnocení žákova přístupu. Hodnocení je tedy určitou zpětnou vazbou, díky které se učitel i žák mohou dozvědět, jestli se jejich práce ve škole přibližuje k daným cílům. Při hodnocení by měla být dodržena určitá pravidla, díky kterým bude vznikat u žáků kýžený pocit, že jsou všichni hodnoceni stejně. Roubalová, Fojtíková (2014, s. 10) zmiňují, že hodnocení je formou odměny nebo trestu, a proto samotný způsob hodnocení významně ovlivňuje motivaci žáka. Toto potvrzuje Kratochvílová

(2011, s. 25), která uvádí „*Hodnocení učitele je velmi silným nástrojem, který může žákovi osobnost podporovat, rozvíjet, ale i naopak demotivovat a ničit*“.

Slavík (2003, s. 6) doplňuje, že je hodnocení přirozeným místem, kde se střetávají protilehlé tendence současné školy: integrační (začleňování žáků, kteří jsou sociálně, zdravotně aj. znevýhodněni), selektivní (výběr a speciální rozvíjení nejschopnějších žáků) a kompetiční (hodnotové srovnávání samotných žáků mezi sebou, které je nezřídka doprovázeno konflikty).

V hodnocení spatřuje učitel samotnou kvalitu své práce, na které může dál pracovat, aby byla jeho pedagogická činnosti co nejefektivnější. Je proto žádoucí, aby učitel věnoval hodnocení dostatek času a přistupoval k němu zodpovědně. Pouze v tomto případě bude hodnocení smysluplné jak pro učitele samotného, tak pro žáky, kteří si díky němu odnesou důležité poznatky o svých vědomostech a dovednostech.

#### **4.2.1 Hodnocení z hlediska procesu učení**

Dle Švarcové (2005, s. 200) se v pedagogické praxi používají k posouzení dosažených učebních cílů dvě základní formy hodnocení. Jedná se o hodnocení formativní a finální.

O formativním (průběžném) hodnocení píše jako o hodnocení, které „... *posuzuje pokrok žáků ve vztahu ke konkrétním cílům určité etapy vyučování a pomáhá učiteli rozhodnout, jakým způsobem v učební činnosti dále pokračovat, případně zjistit příčiny neúspěchu žáků*“. Švarcová dále uvádí, že formativní hodnocení je součástí každodenní učitelské práce a týká se všech projevů chování žáků. Zdůrazňuje důležitost formativního hodnocení pro učitele, jelikož díky němu může získat zpětnou vazbu o tom, jak žáci pochopili jeho výklad. O tom, že je hodnocení klíčovou součástí zpětné vazby se zmiňuje i Slavík (2003, s. 18) a doplňuje, že díky zpětné vazbě může učitel posuzovat a zlepšovat žákův výkon a může mu poskytnout podklady pro sebeřízení, případně pro pomoc v sebeřízení druhým. Některé formativní způsoby hodnocení mohou mít celkem neformální charakter a mohou být běžnou součástí výuky: pozorování učební činnosti žáků, analyzování procesu učení, poskytování zpětné vazby o úspěšnosti či neúspěšnosti.

Švarcová dále uvádí, že na rozdíl od formativního hodnocení jsou finální (sumativní) formy hodnocení svým dopadem závažnější, a zpravidla mají formální podobu vyjádření na vysvědčení žáka či v jiných pedagogických dokumentech.

Jak pro žáka, tak i pro učitele jsou důležité obě výše zmiňované formy hodnocení. Na základě průběžného hodnocení, se kterým učitel pracuje denně, si může

žák vytvořit představu o úrovni svých nabytých vědomostí a dovedností. Finální hodnocení by se poté mělo opírat právě o hodnocení průběžné. Pokud budou tyto dvě formy hodnocení v souladu, může učitel předejít špatnému porozumění hodnocení ze strany žáka, což by pro něj mohlo být mimo jiné i demotivující.

#### 4.2.2 Funkce školního hodnocení

Košťálová, Miková a Stang (2012, s. 45) rozlišují 4 funkce hodnocení. Jedná se konkrétně o poznávací funkci, korektivně-konativní funkci, motivační funkci a osobnostně-vývojovou funkci.

O **poznávací funkci** se jedná, pokud učitel chce, aby žák prostřednictvím hodnocením získal co nejvíce informací o tom, jak vyhověl požadavkům, jak zvládl učivo a jak splnil zadaná kritéria.

**Korektivně-konativní funkce** může být zmíněna, pokud učitel předpokládá, že si žák vezme ponaučení z hodnocení a bude dále přemýšlet o tom, jak vylepšit svou práci, opravit či změnit své chování.

Cílem **motivační funkce** je motivování žáka pro další práci, vyvolání potřeby učit se a dál poznávat a hledat cesty k nápravě chyb a zdokonalení práce. Na to navazuje Kratochvílová (2011, s. 24), podle které je hodnotné, pokud se učitel opírá zejména o pozitiva výkonu žáka, nikoli pouze o jeho nedostatky.

Pokud je učitelův záměr i to, aby se žák učil porozumět sám sobě, vytvářel si pozitivní sebeobraz a učil se svou práci seberealisticky hodnotit, mělo by na něj mít hodnocení dlouhodobý vliv a mělo by plnit i **osobnostně-vývojovou funkci**. Tuto funkci přirovnává Kratochvílová (2011, s. 25) k funkci rozvíjející, jejímž prostřednictvím se utváří žákovo sebepojetí.

Rozdílně na tuto problematiku nahlíží Kolář, Šikulová (2009, s. 45–54), neboť zmiňují 6 funkcí hodnocení, na kterých demonstrují, co všechno může učitel prostřednictvím hodnocení výkonu svých žáků ovlivnit a co může sledovat.

Dle autorů má hodnocení **motivační funkci**, díky které může učitel dosáhnout zvýšení motivace žáků v učebních činnostech, ale také jejich demotivace. Při hodnocení prožívají žáci úspěch či neúspěch, který je dále motivem k dalším učebním výkonům. „*Prostřednictvím hodnocení jsou uspokojovány zájmy a potřeby žáka, např. být úspěšný, být pochválený učitelem, splnit učitelovo očekávání, ale také vyhnout se nepříjemnostem. Tyto potřeby ovlivňují žákovo chování a jednání, jeho výkon*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 46).

Při **informativní funkci** hodnocení i při vyučování zastává důležitou roli zpětná vazba, kterou popisují Mareš, Křivohlavý (1995, s. 96) jako korekční infor-

maci, která slouží žákovi, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na kterém se podílí. Tuto zpětnou vazbu mohou využít nejen žáci, ale i rodiče. Kratochvílová (2011, s. 24) uvádí, že zpětná vazba poskytuje informace o úspěších dítěte, o dosažených výsledcích i jakým směrem by se měl žák dále v učebním procesu ubírat. Kolář, Šikulová (2009, s. 48) dodávají, že ke zjištění dosažené úrovně žáků používá učitel řadu diagnostických prostředků (zkoušení, didaktické testy, samostatnou práci, žákovské projekty aj.).

Při **regulativní funkci** reguluje hodnocením učitel každou další učební činnost žáka. Prostřednictvím hodnocení ovlivňuje učitel kvalitu práce žáka, a to nejen v konečném výsledku, ale i při samotné činnosti. „*Hodnocení dokonce funguje ve vyučování jako hlavní prostředek regulující žákovu (učební) činnost*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 50). Autoři uvádí, že v souvislosti s regulativní funkcí se využívá zejména klasifikace. Hodnocení se také stává východiskem seberegulace, při které může žák sám ohodnotit výsledek své práce ve vztahu k průběhu učebnímu procesu.

**Výchovná funkce** znamená, že by hodnocení mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků k sobě samému i ke svému okolí. Hodnocení učitele a vlastní kontrola pomáhají žákovi vytvořit si jak postoj k sobě samému, tak i představy o hodnotách vlastní osobnosti.

Z **prognostické funkce** vyplývá, že pokud dojde ze strany učitele ke kvalitnímu poznání žáka, tak může pedagog předpovědět jeho další studijní perspektivu. Toho se zejména využívá u žáků osmých a devátých tříd základních škol v souvislosti s rozhodováním o volbě dalšího stupně školy.

**Diferenciační funkce** souvisí velmi úzce s funkcí prognostickou. Školní hodnocení umožňuje rozčlenění žáků do určitých homogenních výkonnostních skupin, které se odlišují např. různou úrovní zvládnutí učiva, respektováním pravidel chování a společného soužití ve škole, učebním stylem, pracovním tempem, nadáním apod. Učitel může ve výuce tohoto rozdělení využít k přípravě různě obsahově zaměřených nebo různě náročných učebních úloh (Kolář, Šikulová, 2009, s. 54).

Další pohled na funkce školního hodnocení nabízí také Kyriacou (1996, s. 121–122), podle kterého by mělo hodnocení sloužit učiteli jako zpětná vazba k jeho vlastní práci, poskytnout žákům zpětnou vazbu o jejich prospěchu a výkonu, motivovat žáky, sloužit jako podklad pro vedení žákovských záznamů o chování a prospěchu, poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka, posoudit připravenost žáka pro další učení a mělo by mít funkci výchovnou a rozvíjející (rozvoj schopností sebepojetí, sebehodnocení a sebekontroly).

Vymezení funkcí hodnocení není dle autorů terminologicky jednotné. Různí autoři používají různé pojmy, ve kterých se ale nachází řada společných znaků.

### 4.2.3 Chyby při školním hodnocení

Schimunek (1994, s. 25–26) upozorňuje, že hodnocením (a následnou reakcí žáka) může být pohled na žáka dostatečně zkreslen. Děje se tak kvůli rušivým projevům osobnostní struktury hodnotitele. „*Je obecně známo, že důsledkem zvláštností a specifických vlastností učitelovy osobnosti mohou být jisté tendence, projevující se trvale v jeho hodnocení žáků*“. Mezi tyto tendence patří **sklon k mírnosti** – učitel vidí při posuzování některého žáka v příznivějším světle než ostatní. **Sklon k přísnosti** – protiklad sklonu k mírnosti. Učitel hodnotí přísněji, než jak realitu vnímají ostatní pozorovatelé. **Extrémní nesmělost** – hodnotitel chce vždy nalézt střední cestu. **Sklon k (extrémně) vyhraněným soudům, černobílé vidění** – pozitivní prvky hodnotí učitel jako výrazně lepší a negativní prvky jako výrazně horší, než jaké ve skutečnosti jsou. Tato hodnocení bývají často citově zabarvena. **Logická chyba** – učitel na základě svých konstrukcí vyvodí závěry, ke kterým by za jiných předpokladů nedošel. „**Haló – efekt**“ – právě prováděné hodnocení se rozšíří i na jiné, nepozorované rysy žákovy osobnosti.

Je proto vhodné a pro další práci hodnotné, aby si učitel byl vědom toho, jestli tíhne k některým z výše uvedených tendencí a popř. se jim snažil vyvarovat, v tomto případě autor radí, že může pomoci např. porada s kolegy o tom, jak by se mělo hodnotit žákovy chování.

## 4.3 Klasifikace

Klasifikaci definují Číhalová, Mayer (1997, s. 3) jako „... *třídění, zařazování do přesně definovaných skupin, řádů, tříd atd.*“. Podobně definuje pojem klasifikace Zormanová (2014, s. 210), podle které se jedná o „... *hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků vyjádřené kvantitativně hodnotícím stupněm: známkou 1–5*“. K tomu Slavík (1999, s. 125) doplňuje, že známka je signálem pro rodiče, že učení probíhá podle očekávání, nebo se začalo vymykat z předpokládaných cílů. Pro učitele je pak známka pomůckou paměti, jelikož neexistuje nikdy pouze jako holá číslice. Vždy se k ní vážou učitelovy vzpomínky, popř. je doplněna slovním údajem (např. v učitelském zápisníku).



V prostředí škol se pro klasifikaci v jednotlivých a povinných a nepovinných předmětech používají známky na stupnici od jedné do pěti: 1 – výborně, 2 – chvalitebně, 3 – dobře, 4 – dostatečně, 5 – nedostatečně.

V případě chování žáka se hodnotí jeho chování ve škole a na školních akcích: 1 – velmi dobře, 2 – uspokojivě, 3 – neuspokojivě.

Kašpárková (2009, s. 101) podotýká, že známka představuje v tradičním systému klasifikovaného zkoušení finální produkt hodnocení žáka. V České republice je to konkrétně číslice, která vyjadřuje pořadí, které symbolicky zaznamenává kvalitu žákova výkonu ve škole ve vztahu k určité úloze.

#### **4.3.1 Úskalí klasifikace**

Dle Číhalové, Mayera (1997, s. 4) jsou stanovená kritéria pro zařazení žáků do jednotlivých stupňů přesně stanovena, avšak postrádají prvky popisu žákovy individuality. Neberou ohled na žákovo nadání, pracovní podmínky a na jeho startovní čáru, na které stál na počátku období, za které je hodnocen. Podobný názor mají i Kolář a Šikulová (2009, s. 82) kteří zmiňují, že by měl učitel hodnotit nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale také jeho chování, zájmy, motivy, pracovní a mravní návyky, žákův vztah k předmětu atd. S tímto tvrzením se ztotožňuje i Čábalová (2011, s. 165), která dodává, že hodnocení známkou je i projevem osobního vztahu učitele k žákovi (konkrétně sympatie-antipatie). Dle Koláře a Šikulové (2009, s. 84) je důležité, aby učitel přihlížel i k učební činnosti žáka a k prostředkům, díky kterým žák dosáhl výkonů. Právě tyto procesy a postupy jsou podle autorů podstatou žákova učení ve škole.

Učitel by se tedy neměl při hodnocení žáka zaměřovat pouze na jeho zvládnutí vyučovací látky, která by měla být v souladu s učebními osnovami, ale měl by se zaměřit i na další možná kritéria (viz Tab. 1), přičemž by mělo být zohledněno i zaměření jednotlivých vyučovacích předmětů.

Tab. 1 Kritéria při klasifikaci ve vyučovacích předmětech teoretického a praktického zaměření

<b>Kritéria při klasifikaci ve vyučovacích předmětech s převahou</b>	
<b>Teoretického zaměření</b>	<b>Praktického zaměření</b>
Ucelenost, přesnost, trvalost osvojení učiva	Vztah k práci, k pracovnímu kolektivu a činnostem
Kvalita a rozsah získaných dovedností pro vykonávání intelektuální a motorické činnosti	Osvojení praktických dovedností a návyků
Schopnost uplatňovat osvojené poznatky a dovednosti při řešení úkolů	Využití získaných teoretických vědomostí v praktických činnostech
Schopnost využívat a zobecňovat zkušenosti a poznatky získané při praktických činnostech	Kvalita výsledků práce
Kvalita myšlení, především logika, samostatnost a tvořivost	Organizace vlastní práce a pracoviště, udržování pořádku na pracovišti
Aktivita v přístupu k činnostem	Dodržování předpisů o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a péče o životní prostředí
Výstižnost, odborná i jazyková správnost ústního a písemného projevu	Hospodárné využívání surovin, materiálů, energie
Kvalita výsledků činností	Aktivita, samostatnost, tvořivost a iniciativa v praktických činnostech
Osvojení účinných metod samostatného studia	Obsluha a údržba výrobních nebo laboratorních zařízení a pomůcek, nástrojů, nářadí, měřidel

Zdroj: Hodnocení a klasifikace žáků středních škol (1987, s. 25, upraveno)

Přijatelným způsobem, jak žáky vhodně a spravedlivě klasifikovat, se tedy může jevit možnost jejich zařazení do jednotlivých stupňů, přičemž by vyučující bral v potaz i další kritéria, která by byla následně do klasifikace zahrnuta. V tomto pří-

padě by bylo relevantní, aby učitel kritéria žákům na začátku školního roku objasnil a vysvětlil jim, jak je bude do klasifikace zahrnovat.

#### 4.3.2 Klady a zápory klasifikace

Klasifikace má pro svá pozitiva a negativa (viz Tab. 2) řadu zastánců, ale i odpůrců.

Tab. 2 Pozitiva a negativa klasifikace

Klasifikace	
Pozitiva	Negativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• přehlednost</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• strach, úzkost, stres</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• psychická zátěž pro některé žáky</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• řadí a porovnává (minulý a současný výkon)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• užívání nejrůznějších podvodů k získání dobré známky - morální deformace</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• rychlá z hlediska času</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• strach z chyby, vyhledávání chyb</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chybí informovanost, povrchnost</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• není objektivní</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zbytečná rivalita mezi žáky</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• učení se pouze pro známky</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• předmětem hodnocení jsou především fakta, vědomosti</li> </ul>

Zdroj: Kratochvílová (2011, s. 40, upraveno)

Šteflová (2005) uvádí, že se zastánci klasifikace na rozdíl od zastánců slovního hodnocení zaštiťují tradicí. Na straně klasifikace totiž stojí nejen obavy z řad učitelů o náročnosti slovního hodnocení, ale také podpora ze strany rodičů (známky tu byly vždy apod.). I Kolář, Šikulová (2005, s. 82–83) připomínají, že existují pe-

dagogové i psychologové, kteří upozorňují na negativní atributy, které přináší klasifikace do škol. Ale na druhé straně je nutno zmínit i pozitiva, která tradiční klasifikace přináší. Autoři spatřují pozitiva např. v motivaci a lehké orientaci pro rodiče. Negativa spatřují především v příliš nevýrazných vztazích mezi klasifikací a efektivitou vyučování, v nedokonalém plnění funkcí, které by hodnocení mělo plnit, nízké objektivitě, v reliabilitě a validitě, ve ztotožnění nízkého výkonu s výkonem špatným atd.

Dvořáková in Vališová, Kasíková (2011, s. 254) upozorňují, že *„Zrušení známek samo o sobě nic neznamená, neboť známka je součástí celého systému hodnocení a systém hodnocení zase celkového pojetí vyučování“*. Pokud by tedy došlo ke zrušení klasifikace, musel by být vymyšlen nový a efektivní způsob hodnocení žáků.

Naopak Čábalová (2011, s. 166) tvrdí, že *„Přes některá pozitiva známkování však klasifikace jako jedna z forem kvantitativního hodnocení nepostihuje konkrétní pedagogický cíl v hodnocení žáka“*. Toto tvrzení autorka vysvětluje tak, že učitel nemůže posuzovat pouze výkon a výsledky práce žáka. Ale je potřeba, aby přihlížel k celému procesu učení, k individuálním schopnostem a komplexnímu poznání žáka. To podle autorky pouhé známkování nemůže zajistit.

V běžné pedagogické praxi je hodnocení klasifikací hojně využíváno. Vhodným východiskem by mohlo být pochopení a využití co nejvíce jejích výhod a zároveň snaha o minimalizování jejích nedokonalostí. Cílem učitelů by mělo být, aby žák nechápal známku jako pouhou odměnu či trest. Ale aby se díky ní mohl posunout dál, mohl zlepšit svou práci, svůj přístup atp.

#### **4.4 Slovní hodnocení**

Na rozdíl od kvantitativní formy klasifikace je slovní hodnocení založeno na kvalitativním posuzování žáka. Jelikož by hodnocení mělo poskytovat co nejpřesnější informace o výsledcích učení žáků, tak mohou učitelé dle Vyhlášky č. 48/2005 Sb. MŠMT ČR hodnotit žáky slovně. Dle vyhlášky je slovní hodnocení pojmenováno jako alternativa hodnocení ke klasifikaci. Hodnocení žáků na základních i středních školách upravuje školský zákon 561/2004 Sb., který uvádí, že na obou stupních škol lze pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků použít klasifikaci nebo slovní hodnocení nebo kombinaci obou zmíněných způsobů. O způsobu hodnocení žáků rozhoduje v každé škole ředitel se souhlasem školní rady.

S tímto souhlasí Švarcová (2005, s. 206) a dodává, že se slovní hodnocení pokouší odstranit některé nedostatky klasifikace. Konstatuje, že slovní hodnocení

neobsahuje pouze kvantitativní informaci o výsledcích učení žáka, ale popisuje také jeho postoj, úsilí, zájem a snahu, čímž umožňuje celistvější pohled na žákův výkon.

Kolář, Šikulová (2009, s. 91–92) uvádí formy slovního hodnocení, které mohou být uplatňovány ve vyučování. Konkrétně se jedná o průběžné a závěrečné slovní hodnocení. Průběžné slovní hodnocení se využívá ve formě ústní (ve vyučování hodnotí žáci i učitel – postupně se vyjadřují k procesu vyučování), písemné (komentáře k písemným pracím, může je psát učitel, ale i žáci) a představením konkrétní práce dětí (ve vyučování – dny otevřených dveří; nebo jejich výsledků – místo známek nosí žáci domů své práce, pořádají různé akce). Závěrečné písemné slovní hodnocení bývá ve formě vysvědčení. Tato forma je pro učitele náročnější a vyžaduje vyšší kvalitu odbornou i pedagogicko-psychologickou (zejména didaktickou, interpretační a diagnostickou oblast). Slovní hodnocení se může uplatnit i jako výstupní hodnocení. Jedná se o dokument, který se vydává současně s vysvědčením na konci 1. pololetí v 9. roce povinné školní docházky nebo v případě, že se žák hlásí k přijetí na střední školu v 5. nebo 7. ročníku. Výstupní hodnocení doplňuje hodnocení žáka v oblastech, které nelze uvádět nebo hodnotit na vysvědčení (nadání žáka, účast na soutěžích apod.).

Schimunek (1994, s. 13) zmiňuje pět hlavních aspektů, které by měly být zohledněny ve slovním hodnocení (podle bavorských předpisů). Jedná se o **kognitivní schopnosti** (chování při učení obecně) – pozorování, porovnávání, abstrakce, reproduktivní a tvořivé myšlení (řešení problému), zapamatování si, jazykové vyjadřování, schopnost přenášení poznatků do nových situací. **Připravenost k učení** – postoj ke školní práci a k práci obecně, schopnost snášet pracovní zátěž, zvláštní zájmy, výdrž. **Individuální a sociální chování** – citový život, hodnotové postoje, schopnost kontaktu, převládající (základní) nálada, chování ve skupině. **Zvláštnosti ve vztahu ke škole** – nepravidelná výuka (tam, kde se učí na směny), ztížené podmínky (nedávná změna učitele, školy). **Tělesné a zdravotní zvláštnosti** – pokud mohou být významné pro úspěch ve škole.

#### 4.4.1 Pravidla slovního hodnocení

Schimunek (1994, s. 34–35) zformuloval několik pravidel, která by měli učitelé při slovním hodnocení dodržovat: důležitost hodnotit různými způsoby, vynalézavě, vyhýbat se rutině; umožnění žákům, aby byli úspěšní; hodnocení díla, ne osoby a vyvarování se ironie a sarkasmu.

Pravidly při využívání slovního hodnocení se zabývala také Čábalová (2011, s. 166–167), podle které by měli učitelé brát v úvahu tato pravidla: konkrétní popis výsledků žáka (nejen výkonu, ale i procesu učení, chování, sociálních vztahů atd.); hodnocení by mělo začínat pozitivy žáka a až následovně uvádět problémy, nedostatky a navrhnout další možnosti rozvoje žáka; při hodnocení by měl učitel používat popisný jazyk; využívat jednoznačné a jasné formulace; vyjádřit možnosti k nápravě problémů, chyb a obtíží.

Švarcová (2005, s. 207) svými poznatky ještě dále tuto problematiku rozšiřuje. Slovní hodnocení se neomezuje pouze na to, aby informovalo žáky o úrovni jejich dovedností a vědomostí, ale má za úkol ukázat z jakých důvodů bylo či nebylo dosaženo určitých výkonů.

Učitelům může dodržování výše zmíněných pravidel pomoci ke zkvalitnění práce a žákům k lepšímu pochopení samotného učitelova hodnocení.

#### **4.4.2 Formulace slovního hodnocení**

Jelikož by mělo hodnocení poskytovat (nejen) žákovi podstatné informace o jeho výkonu, měli by učitelé dle Kratochvílové (2011, s. 42) upřednostňovat popisný jazyk. Pomocí něj se popisuje konkrétní činnost, výsledek a chování žáka, čímž mu jsou poskytnuty dostatečné informace o jeho učební činnosti. Kratochvílová také upozorňuje, že je popisný jazyk v souladu s poznávací funkcí hodnocení, a pokud se učitel zaměří především na pozitiva výkonu žáka, posiluje tím i funkci motivování.

O důležitosti používání popisného jazyka se zmiňuje i Čábalová (2011, s. 166), která jej uvádí jako jedno z výše uvedených pravidel (kap. 4.4.1.), pokud chce učitel ve výuce používat slovní hodnocení. Dále zdůrazňuje, že by vyučující neměl používat hodnotící jazyk směrem k žákovi a neměl by posuzovat jeho osobnost.

Problematiku popisného jazyka doplňuje Kratochvílová (2011, s. 44–45), která uvádí, že zvládnout popisný jazyk není pro učitele zcela jednoduché. Správné používání popisného jazyka vede žáky ve třídě k jeho postupnému užívání při sebehodnocení nebo hodnocení druhých. Pokud je žák schopen ve spolupráci s učitelem pojmenovat, co již zvládl a co je třeba nadále rozvíjet, podílí se tak spolu s učitelem na regulaci svého učení. Schimunek (1994, s. 42) však upozorňuje, že příjemci učitelova hodnocení nebývají zpravidla žádnými specialisty, a proto by se měl pedagog vyhnout používání odborných termínů. Právě na tuto okolnost musí vyučující myslet především při popisu rozličných studijních výsledků.

Autor (1994, s. 40) se dále zabývá problematikou formulace slovního hodnocení. Formulace by měly být v podstatě kladné, i když není vždy nutné používat superlativy. Schimunek předkládá řadu možných výrazů (viz Tab. 3), které se vztahují k jednotlivým oblastem, které by měly být zahrnuty do hodnocení.

Tab. 3 Výrazy pro popis slovního hodnocení

<b>Výrazy pro popis slovního hodnocení</b>		
<b>chování při učení a práci</b>	<b>sociálního chování</b>	<b>individuálních zvláštností</b>
soustředěný	upřímný	ukázněný
pozorný	kamarádský	odhodlaný
otevřený	ohleduplný	otevřený
spolehlivý	vůdčí	dobromyslný
výrazově bohatý	poskytující podněty	oddaný
vytrvalý	účastní se	náročný
produktivní	vědomý si povinností	temperamentní
rozpoznávající souvislosti	schopný vcítit se	obětavý
dobře organizující	komunikativní	pořádný
dobrá paměť	přesný	sebekritický
rozvážný (atd.)	zdrženlivý (atd.)	přístupný (atd.)

Zdroj: Schimunek (1994, s. 41–42, upraveno)

Výrazy uvedené v tabulce mohou být zahrnuty jak do hodnocení na vysvědčení, tak i do hodnocení průběžného. Autor také zmiňuje, že hodnocení v některých předmětech (např. matematika) může vyžadovat další odbornou terminologii.

#### **4.4.3 Pracovní kroky při vypracovávání slovního hodnocení**

Schimunek (1994, s. 42) se pokusil shrnout pracovní kroky při vypracovávání slovního hodnocení: informovat se o zákonných opatřeních týkajících se vystavování vysvědčení (včetně směrnic pro hodnocení); dbát na to, aby měl učitel na základě svých podkladů o žákovi přehled v podstatných oblastech (studijní výsledky,

chování při výuce, sociální chování a mezilidské vztahy, individuální zvláštnosti, vztah k sobě samému); pokusit se vytvořit obraz o podmínkách a příčinách určitých událostí, jež mohou vysvětlovat nebo zdůvodňovat některá pozorování, která byla o žákovi shromážděna; rozmyslet si, jaké podněty a pokyny může pro další pozitivní rozvoj dítěte vyvodit; připravit návrh hodnocení a poradit se s dalšími osobami, které jsou s žákem v kontaktu (kolegové, vychovatelé atd.); přepracovat návrh hodnocení podle obdržných připomínek a napsat konečné znění.

Výčet výše zmíněných kroků může učiteli pomoci např. v zorientování se v jednotlivých částech, které by mělo slovní hodnocení obsahovat, a tím i zvýšit jeho kvalitu a průkaznost.

#### 4.4.4 Klady a zápory slovního hodnocení

O slovním hodnocení vedou učitelé v poslední době rozsáhlou diskuzi. Slovní hodnocení má řadu pozitiv, ale i negativ (viz Tab. 4), která mohou ovlivnit názor učitelů na jeho používání.

Tab. 4 Pozitiva a negativa slovního hodnocení

Slovní hodnocení	
Pozitiva	Negativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>informovanost</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>nepřehlednost - horší orientace v textu</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>individuální vztahová forma - žáky nesrovnává</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>časově i pracně náročné</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>dialogická forma - žák partner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>kultura vyjadřování</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>hledá příčiny, naznačuje řešení strategie pro zlepšení</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>horší srovnatelnost výkonu mezi žáky</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>odstraňuje strach, úzkost, stres, obavu z chyb</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>podporuje sebedůvěru</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>chyba jako pozitivní jev</li> </ul>	

Zdroj: Kolektiv autorů in Kratochvílová (2009, s. 168, upraveno)



Pozitivum v podobě nestresování žáka při jeho momentálním neúspěchu vidí i Kašpárková (2009, s. 103), která dodává, že slovní hodnocení „... reguluje učební činnost žáka. Zároveň žáku ukazuje, kterých dílčích úspěchů dosáhl, co již zvládl a také navrhuje cestu k dosažení lepšího výkonu“. Další klad spatřuje v uplatnění slovního hodnocení u dětí trpících vývojovými poruchami učení (dysgrafie, dyslexie aj.). Autorka se nevyhýbá ani záporům, ve kterých uvádí, že při slovním hodnocení může dojít jak k chybám jako při klasifikaci, tak i k neschopnosti některých učitelů provádět kvalifikovaně pedagogickou diagnostiku.

Otázkou pedagogické diagnostiky se zabýval také Schimunek (1994, s. 30), který vymezil čtyři základní pracovní kroky při diagnostice, na jejichž základě může učitel provádět pozorování - určení požadavků, které jsou na žáka kladeny (požadavky, které se vztahují k pracovnímu a sociálnímu chování žáka); pozorování a registrace chování žáků; průběžné popisování a hodnocení chování a výkonů žáků; shrnutí všech informací, které má učitel o žákovi k dispozici (např. z rozhovorů s rodiči a s ostatními lidmi, s nimiž je dítě často v kontaktu).

Jelikož dle Švarcové (2005, s. 206) umožňuje slovní hodnocení celistvější postihnutí výkonu žáka, tak má i vyšší informační hodnotu než klasifikace a může žáka lépe motivovat. Zápor spatřuje autorka především v pracnosti slovního hodnocení, která může vést při větším počtu žáků k používání ustálených slovních klišé, která mohou působit stejně formálně jako známka při klasifikaci.

Dle Kašpárkové (2009, s. 103) by slovní hodnocení nemělo vylučovat i jiné formy školního hodnocení a učitel by ho měl používat v případě, že své žáky dobře zná a není jich mnoho.

Pro potřeby školního hodnocení se jeví nejlepší možností hodnocení žáků spojení klasifikace, kdy bude žák dostávat za své výkony ve škole známky, spolu se slovním hodnocením, ve kterém půjde učitel více do hloubky, a žák díky němu získá důležité informace o kvalitě svého výkonu.

Důležité je také zmínit nezanedbatelnou roli Pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků (klasifikačního řádu). Ten je sice pro každou školu individuální, ale může např. stanovit, co má učitel mj. hodnotit a jak má kombinovat slovní hodnocení s klasifikací.

Tomanová (2014) uvádí, že by učitelé neměli žáky hodnotit za každou cenu, ale spíše je učit, jak správně pracovat s chybou. Pro hodnocení by měla být stanovena přesná pravidla, která by měla být dodržována. Hodnocení, ať už klasifikace nebo slovní hodnocení, by mělo být používáno jako významný nástroj pro motivaci

žáků, podporu jejich učení, povzbuzování a probouzení v nich chuti dále na sobě pracovat.

#### 4.5 Postoje a názory

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 210) definují postoj jako „*Hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému*“. Postoj zahrnuje dispozici reagovat či se chovat relativně stabilním způsobem. Lidé si utvářejí postoje již od útlého mládí na základě spontánního učení v rodině a jiných sociálních prostředích. Tuto definici dále rozvíjí Nakonečný (2009, s. 259), který dodává, že postoje vyjadřující vztah k hodnotám předpokládají jistou míru orientace ve světě hodnot, míra této orientace je založena na zkušenosti a postoje jsou tedy produktem učení.

Rozdíl mezi názory a postoji spočívá dle Hayesové (2013, s. 96–97) v emocionální dimenzi. Názory jsou pouze výroky, o kterých si člověk myslí, že jsou pravdivé. Postoje jsou oproti názorům hodnotící. Důležité kritérium, díky kterému může být postoj rozpoznán, je jeho souvislost s hodnotami. Hodnoty popisují Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 91–92) jako subjektivní ocenění nebo míru důležitosti, kterou jedinec přisuzuje jiným lidem, jevům, věcem aj. Toto pojetí hodnot rozvíjí Hayesová, která podotýká, že hodnoty leží v samém základu postojů, týkají se obecných principů a jsou poměrně stálými osobními předpoklady. Jelikož osobní hodnoty a principy slouží jedinci jako standardy, podle kterých posuzuje vlastní chování i chování ostatních, jsou s postoji úzce provázány.

## 5 Praktická část a výsledky práce

### 5.1 Základní informace o průzkumném šetření

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na zjišťování postojů a názorů učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku na Uherskohradištsku k slovnímu hodnocení. Pro účely tohoto zjišťování bylo použito dotazníkové šetření. Dotazník byl administrován na konci měsíce března 2016 na pěti středních odborných školách v okrese Uherské Hradiště.

#### 5.1.1 Charakteristika škol

V rámci bakalářské práce bylo osloveno celkem 9 středních odborných škol, které se nachází na Uherskohradištsku. Dotazníkového šetření se nakonec zúčastnily tyto školy: Střední škola MESIT, o. p. s.; Střední odborné učiliště Uherský Brod; Obchodní akademie, Vyšší odborná škola a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Uherské Hradiště; Střední průmyslová škola a Obchodní akademie v Uherském Brodě a Střední škola – Centrum odborné přípravy technické Uherský Brod.

Střední škola MESIT, o. p. s. je největší firemní školou ve Zlínském kraji. Škola klade důraz na tradiční řemesla, obory strojírenské a elektrotechnické a na obory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola nabízí 2 obory s maturitní zkouškou, 12 oborů s výučním listem a 2 obory středního vzdělání bez výučního listu.

Střední odborné učiliště Uherský Brod se svou nabídkou oborů snaží doplňovat požadavky firem regionu po pracovnících v oblasti zemědělství, autoopravenství, stavebnictví a potravinářství. Škola nabízí 1 obor s maturitní zkouškou, 11 oborů s výučním listem a také 2 obory pro absolventy speciálních a praktických škol.

Obchodní akademie, Vyšší odborná škola a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Uherské Hradiště se svou působností snaží o další kulturní a ekonomický rozvoj města a regionu. Historie této školy sahá do roku 1902, kdy vznikla v Uherském Hradišti dvouletá obchodní škola. Žáci zde mohou studovat 2 obory s maturitní zkouškou, na které pak mohou navázat v rámci 1 oboru na VOŠ.

Střední průmyslová škola a Obchodní akademie v Uherském Brodě vznikla sloučením dvou škol v roce 2007. Tato škola patří k největším odborným školám

v regionu a orientuje se především na elektrotechniku, logistiku a strojírenství. Škola poskytuje vzdělání ve 4 oborech s maturitní zkouškou a 7 oborech s výučním listem.

Založení Střední školy – Centrum odborné přípravy technické Uherský Brod je spjato se vznikem České zbrojovky v Uherském Brodě. Jedná se o jedinou komplexní školu, která nabízí puškařské obory v České republice. Ve škole se nacházejí 3 obory s maturitní zkouškou, 3 obory s výučním listem a 1 obor bakalářského studia.

## 5.2 Prezentace výsledků průzkumného šetření

Dotazníky byly administrovány osobní návštěvou škol 26. a 27. března 2016 a zpět byly opět vybrány osobně 7. dubna 2016. Celkem bylo administrováno 150 dotazníků. Zpět bylo vybráno 106 dotazníků, což je návratnost 71 %. Do konečného zpracování bylo použito 93 dotazníků, což je 62 % z celkového počtu administrovaných dotazníků. Do konečného zpracování nemohlo být zařazeno 13 dotazníků, jelikož v nich chybělo vyplnění základních údajů.

Dotazník obsahuje celkem 24 položek, položky 1 – 22 zjišťují postoje a názory respondentů k slovnímu hodnocení. Položky 23 a 24 zjišťují, jestli je respondent učitelem odborných předmětů nebo učitelem praktického vyučování a odborného výcviku, a poslední položka zjišťuje pohlaví respondentů (v Příloze č. 1 je uvedeno kompletní znění celého dotazníku). Postoj respondentů je zjišťován pomocí Likertových škál prostřednictvím kognitivních, afektivních a behaviorálních faset. Svůj názor mohou respondenti vyjádřit v otevřených otázkách. V dotaznících byla použita Likertova škála o pěti stupních, přičemž první stupeň znamenal naprostý souhlas s daným tvrzením. Prostřední stupeň byl pro respondenty, kteří nedokázali výrok posoudit, a poslední stupeň vyjadřoval naprostý nesouhlas s výrokem.

V rámci praktické části bakalářské práce byly stanoveny 3 průzkumné otázky: Učitelé odborných předmětů a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku na zkoumaných školách upřednostňují klasifikaci před písemným slovním hodnocením; Učitelé odborných předmětů a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku ze zkoumaných škol zastávají negativní postoj k písemnému i ústnímu slovnímu hodnocení; Mezi učiteli odborných předmětů a učiteli praktického vyučování a odborného výcviku ze zkoumaných škol převládá názor, že písemné i ústní slovní hodnocení není pro žáka střední odborné školy vhodné.

Respondenty tvořili učitelé odborných předmětů a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku. Dotazník vyplnilo celkem 49 (53 %) žen a 44 (47 %) mužů. Důvodem zařazení této informace je snaha o vytvoření komplexního pohledu na zkoumanou problematiku, dále se ale s těmito údaji v bakalářské práci nepracuje. Práce se věnuje rozdělení učitelů na učitele odborných předmětů a na učitele praktického vyučování a odborného výcviku. Jak je patrné z Obr. 1, dotazníkového šetření se zúčastnilo 54 (58 %) učitelů odborných předmětů a 39 (42 %) učitelů praktického vyučování a odborného výcviku.



Obr. 1 Zastoupení učitelů v dotazníkovém šetření

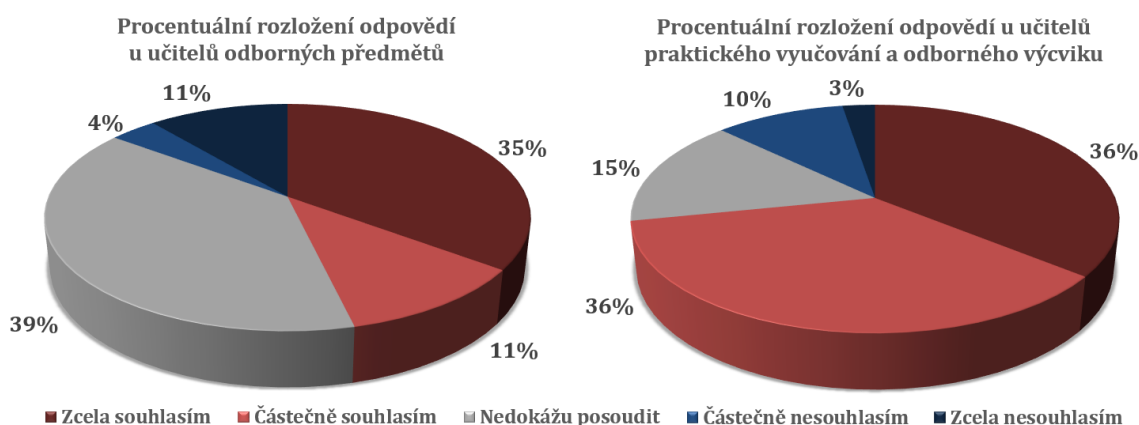
### Položka č. 1 – Používání slovního hodnocení na středních školách upravuje zákon 561/2004 Sb. (školský zákon)

Respondenti se vyjadřovali k legislativní úpravě slovního hodnocení. Největší část (39 %) učitelů odborných předmětů (dále jen UOP) nedokázala posoudit, zda-li je slovní hodnocení upravováno školským zákonem, 35 % s výrokem zcela souhlasilo. Částečný souhlas a naprostý nesouhlas uvedlo shodně 11 % a 11 % UOP. Nejméně (4 %) UOP částečně nesouhlasí se zmíněnou legislativní úpravou slovního hodnocení (Tab. 5, Obr. 2).

U učitelů praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) nejvíce převládal úplný a částečný souhlas (celkem 72 %). 15 % UPVOV nedokázalo výrok posoudit a 10 % s ním částečně nesouhlasilo. Pouhé 3 % UPVOV se zněním položky zcela nesouhlasí (Tab. 5, Obr. 2).

Tab. 5 Úprava používání slovního hodnocení na středních školách ve školském zákoně

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	19	35 %	14	36 %
Částečně souhlasím	6	11 %	14	36 %
Nedokážu posoudit	21	39 %	6	15 %
Částečně nesouhlasím	2	4 %	4	10 %
Zcela nesouhlasím	6	11 %	1	3 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 2 Úprava používání slovního hodnocení na středních školách ve školském zákoně

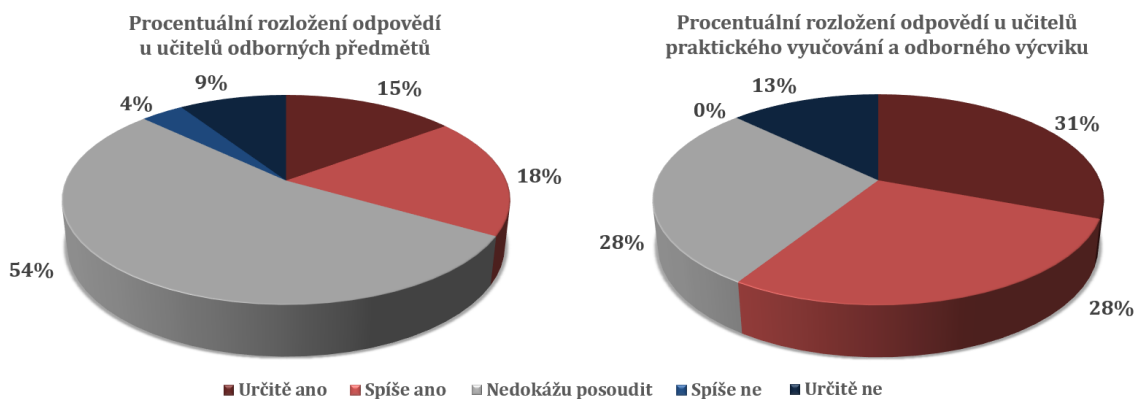
## Položka č. 2 – Učitel může použít slovní hodnocení se souhlasem ředitele školy

Jak je z Tab. 6 a Obr. 3 patrné, stejně jako u první položky se nejvíce procent UOP nedokázalo k danému výroku vyjádřit (54 %), 33 % s výrokiem souhlasilo částečně nebo zcela. S výrokiem naprosto nesouhlasilo 9 % a nejmenší zastoupení (4 %) s výrokiem nesouhlasilo částečně.

Nejvíce (31 %) UPVOV se přiklonilo k naprostému souhlasu se zněním položky. Druhé největší zastoupení (28 %) měly dvě kategorie – Částečně souhlasím a Nedokážu posoudit. Naprostý nesouhlas uvedlo 13 % a ani jeden respondent (0 %) nevyjádřil částečný nesouhlas.

Tab. 6 Použití slovního hodnocení učitelem se souhlasem ředitele školy

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	8	15 %	12	31 %
Částečně souhlasím	10	18 %	11	28 %
Nedokážu posoudit	29	54 %	11	28 %
Částečně nesouhlasím	2	4 %	0	0 %
Zcela nesouhlasím	5	9 %	5	13 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 3 Použití slovního hodnocení učitelem se souhlasem ředitele školy

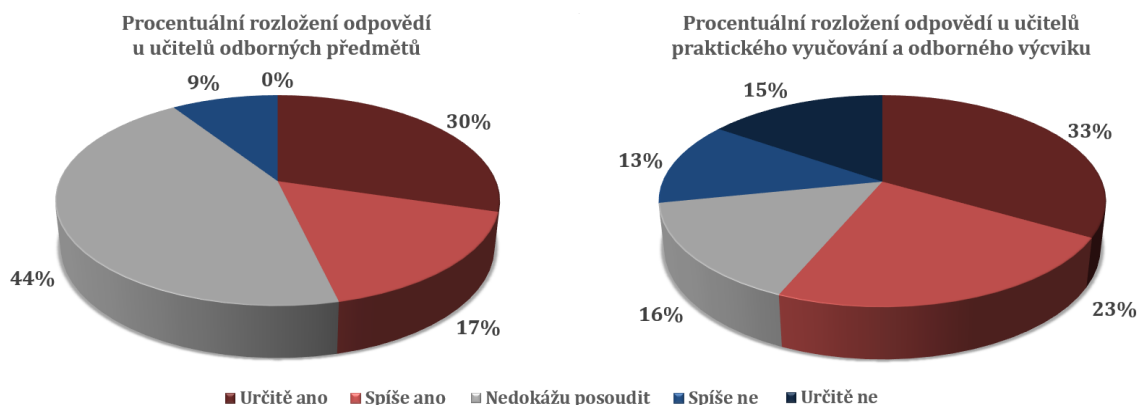
### Položka č. 3 – Školská rada schvaluje pravidla pro hodnocení žáků

U UOP se opět nejvíce respondentů (44 %) přiklonilo k možnosti: Nedokážu posoudit. S tvrzením zcela souhlasí 30 % respondentů z řad UOP a částečně s ním souhlasí 17 %. Částečný nesouhlas vyjádřilo 9 % UPVOV a nikdo (0 %) si nemyslí, že by toto tvrzení bylo zcela v rozporu (Tab. 7, Obr. 4).

Nejvíce respondentů od UPVOV (33 %) s tvrzením zcela souhlasí. Dále s tvrzením částečně souhlasí 23 % a 16 % toto tvrzení nedokáže posoudit. Částečný a naprostý nesouhlas byl zjištěn celkem u 28 % UPVOV (Tab. 7, Obr. 4).

Tab. 7 Schvalování pravidel pro hodnocení školskou radou

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	16	30 %	13	33 %
Částečně souhlasím	9	17 %	9	23 %
Nedokážu posoudit	24	44 %	6	16 %
Částečně nesouhlasím	5	9 %	5	13 %
Zcela nesouhlasím	0	0 %	6	15 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 4 Schvalování pravidel pro hodnocení školskou radou



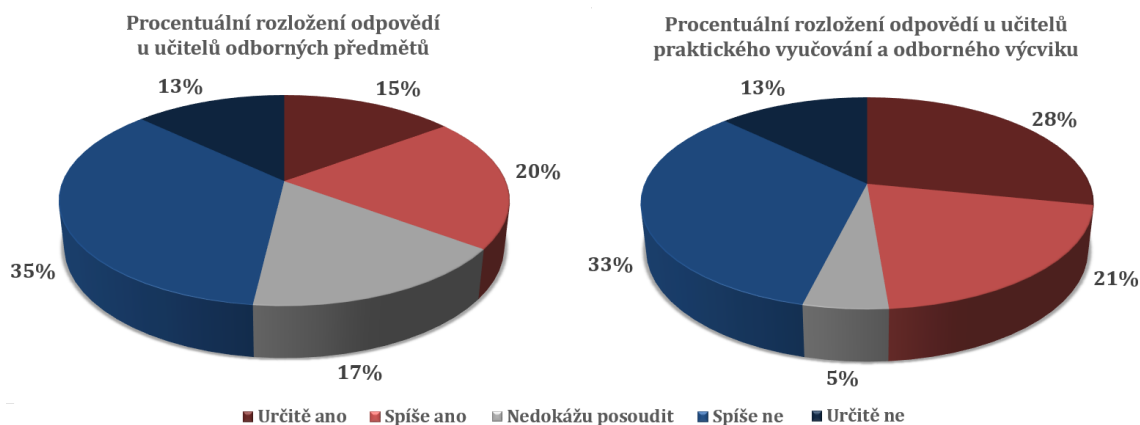
#### Položka č. 4 – Jsem seznámen(a) se základními pravidly používání slovního hodnocení

Částečný nesouhlas se seznámením se základními pravidly slovního hodnocení vyjádřilo 35 % UOP. Druhá nejpočetnější skupina (20 %) s tvrzením částečně souhlasí. Tvrzení nedokáže posoudit 17 % respondentů z řad UOP. Se základními pravidly slovního hodnocení je zcela seznámeno 15 % UOP a zcela neseznámeno 13 % (Tab. 8, Obr. 5).

Nejvíce UPVOV (33 %) se přiklonilo k možnosti: Částečně nesouhlasím. Se zněním položky zcela souhlasí 28 % a částečně souhlasí 21 %. Zcela nesouhlasí celkem 13 % a tuto položku nedokázalo posoudit 5 % UPVOV (Tab. 8, Obr. 5).

Tab. 8 Seznámení se základními pravidly při používání slovního hodnocení

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	8	15 %	11	28 %
Částečně souhlasím	11	20 %	8	21 %
Nedokážu posoudit	9	17 %	2	5 %
Částečně nesouhlasím	19	35 %	13	33 %
Zcela nesouhlasím	7	13 %	5	13 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 5 Seznámení se základními pravidly při používání slovního hodnocení

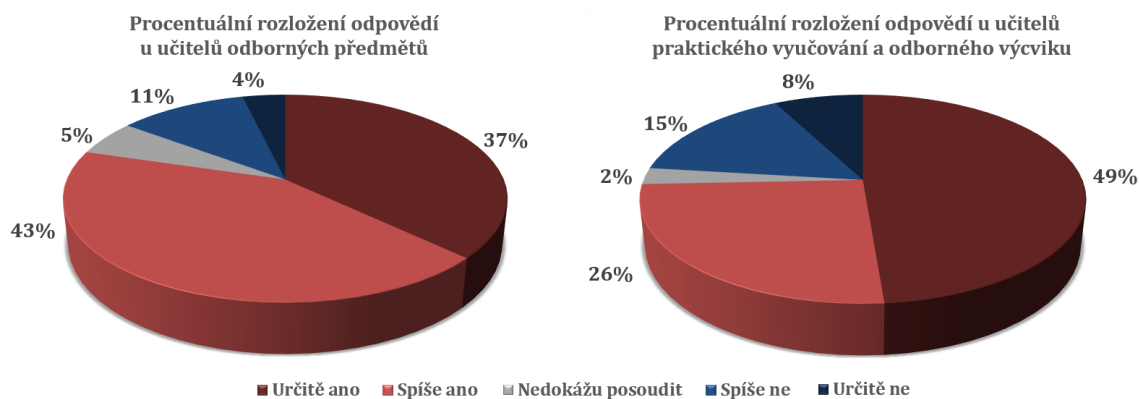
### Položka č. 5 – Vím, kde bych si mohl(a) dohledat další informace o slovním hodnocení

V Tab. 9 a Obr. 6 je patrné, že se nejvíce UOP se přiklonilo k částečnému a naprosto souhlasu (dohromady 80 %). S výrokem částečně nesouhlasilo celkem 11 %. A téměř shodně jsou na tom kategorie: Nedokážu posoudit (5 %) a Zcela nesouhlasím (4 %).

Tab. 9 a Obr. 6 zobrazují, že téměř polovina (49 %) UPVOV naprosto nebo částečně ví, kde by si mohla dohledat další informace o slovním hodnocení. Dále 26 % s tímto výrokem částečně souhlasí a 15 % částečně nesouhlasí. S výrokem zcela nesouhlasí 8 % UPVOV. Nejmenší zastoupení bylo v kategorii: Nedokážu posoudit (2 %).

Tab. 9 Možnosti vyhledání dalších informací o slovním hodnocení

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	20	37 %	19	49 %
Částečně souhlasím	23	43 %	10	26 %
Nedokážu posoudit	3	5 %	1	2 %
Částečně nesouhlasím	6	11 %	6	15 %
Zcela nesouhlasím	2	4 %	3	8 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 6 Možnosti vyhledání dalších informací o slovním hodnocení

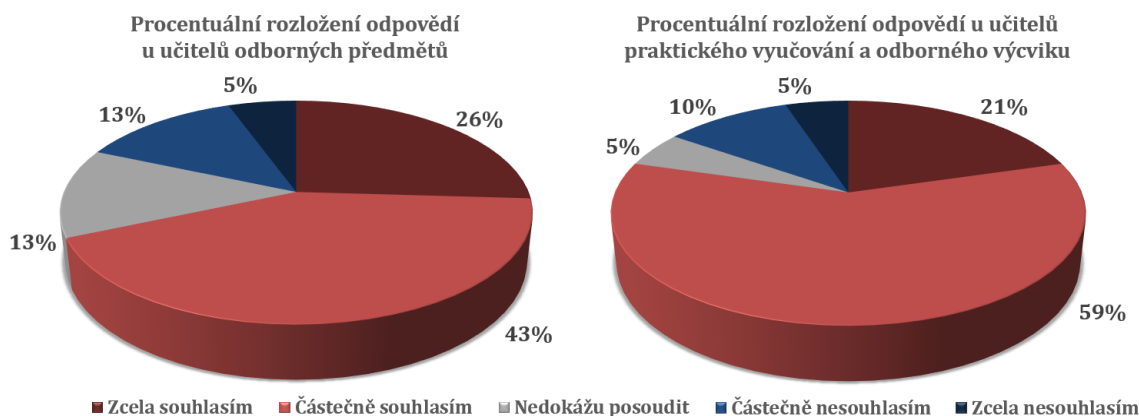
### Položka č. 6 – Slovní hodnocení poskytuje žákovi přesnější informace o výsledcích jeho učení než klasifikace

U této položky volili UOP nejčastěji (43 %) částečný souhlas. Naprostý souhlas uvedlo 26 %. Na třetí a čtvrté příčce (13 %) jsou kategorie: Nedokážu posoudit a Částečně nesouhlasím. Nejmenší počet UOP (7 %) zvolilo naprostý nesouhlas (Tab. 10, Obr. 7).

Větší polovina UPVOV (59 %) s tvrzením částečně souhlasí. Druhá nejčastěji volená kategorie byla: Zcela souhlasím (21 %). Mezi těmito kategoriemi je relativně velký rozdíl (38 %). Dále s tvrzením částečně nesouhlasí 10 % UPVOV. Položku nedokázalo posoudit nebo zcela s ní nesouhlasilo 5 % a 5 % UPVOV (Tab. 10, Obr. 7).

Tab. 10 Přesnost informací poskytovaných žákovi o jeho výsledcích učení pomocí slovního hodnocení

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	14	26 %	8	21 %
Částečně souhlasím	23	43 %	23	59 %
Nedokážu posoudit	7	13 %	2	5 %
Částečně nesouhlasím	7	13 %	4	10 %
Zcela nesouhlasím	3	5 %	2	5 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 7 Přesnost informací poskytovaných žákovi o jeho výsledcích učení pomocí slovního hodnocení

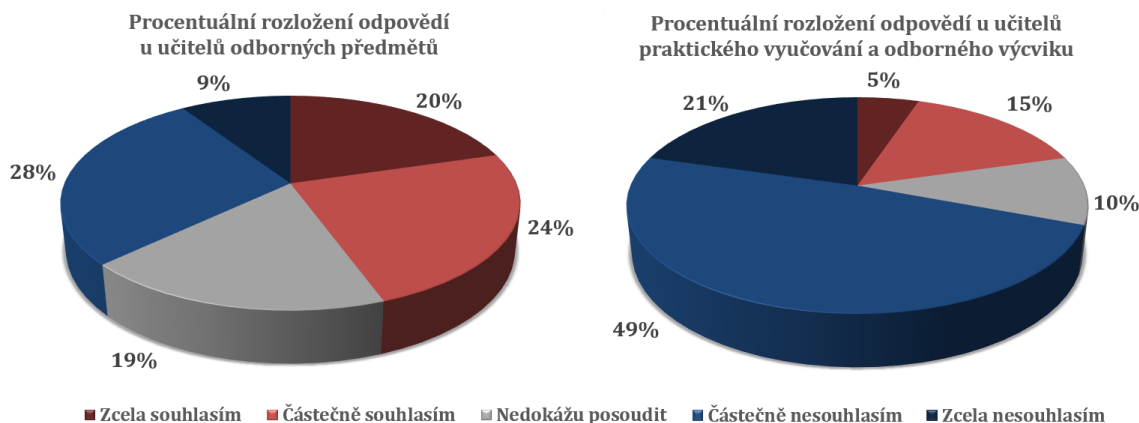
### Položka č. 7 – Slovní hodnocení je pro žáka střední školy zbytečné

Odpovědi na tuto položku byly u UOP relativně vyrovnané. Nejvíce UOP se přiklonilo k částečnému nesouhlasu (28 %) a částečnému souhlasu (24 %). Téměř shodně jsou na tom kategorie: Zcela souhlasím (20 %) a Nedokážu posoudit (19 %). Nejmenší zastoupení odpovědí (9 %) bylo u naprostého nesouhlasu (Tab. 11, Obr. 8).

S výrokem v této položce částečně nesouhlasilo 49 % a zcela nesouhlasilo 21 % UPVOV. Pro kategorii: Částečně souhlasím se rozhodlo 15 %. K položce se nedokázalo vyjádřit 10 % a zcela s ní nesouhlasilo celkem 5 % UPVOV (Tab. 11, Obr. 8).

Tab. 11 Význam slovního hodnocení pro žáka střední školy

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	11	20 %	2	5 %
Částečně souhlasím	13	24 %	6	15 %
Nedokážu posoudit	10	19 %	4	10 %
Částečně nesouhlasím	15	28 %	19	49 %
Zcela nesouhlasím	5	9 %	8	21 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 8 Význam slovního hodnocení pro žáka střední školy

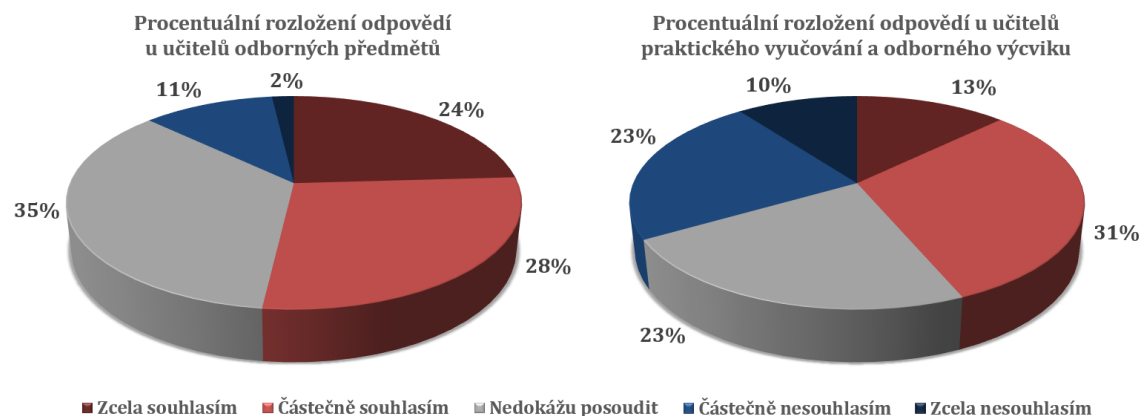
### Položka č. 8 – Rodiče žáků na střední škole vyžadují pouze klasifikaci

Nejčastěji se UOP přiklonili k možnosti: Nedokážu posoudit (35 %). Naprostý a částečný souhlas uvedlo dohromady 52 % respondentů z řad UOP. Nejméně volenými možnostmi odpovědi byly částečný nesouhlas (11 %) a naprostý nesouhlas, který se objevil pouze u 2 % respondentů UOP (Tab. 12, Obr. 9).

UPVOV volili nejčastěji možnost: Částečně souhlasím (31 %). Dále: Nedokážu posoudit a Částečně nesouhlasím (každá 23 %). S výrokem zcela souhlasilo 13 % a zcela nesouhlasilo 10 % (Tab. 12, Obr. 9).

Tab. 12 Požadavek rodičů pro používání klasifikace

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	13	24 %	5	13 %
Částečně souhlasím	15	28 %	12	31 %
Nedokážu posoudit	19	35 %	9	23 %
Částečně nesouhlasím	6	11 %	9	23 %
Zcela nesouhlasím	1	2 %	4	10 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 9 Požadavek rodičů pro používání klasifikace

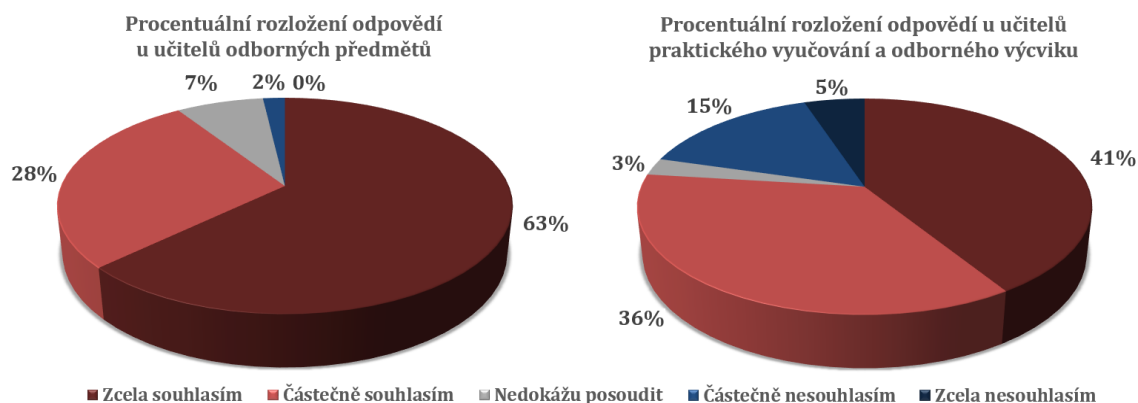
### Položka č. 9 – Časová náročnost slovního hodnocení

Nadpoloviční většina UOP (63 %) uvedla naprostý souhlas s časovou náročností slovního hodnocení. Částečný souhlas projevilo 28 %. Výrok nedokázalo posoudit 7 % a 2 % s ním nesouhlasí částečně. Nenašel se žádný respondent (0 %) z UOP, který s položkou zcela nesouhlasil (Tab. 13, Obr. 10).

Naprostý souhlas s výrokem byl zjištěn u 41 % UPVOV. Následujícími nejpočetnějšími kategoriemi byly částečný souhlas (36 %) a částečný nesouhlas (15 %). Naprostý nesouhlas se objevil u 5 %. Pouze 3 % UPVOV nedokázalo výrok posoudit (Tab. 13, Obr. 10).

Tab. 13 Časová náročnost slovního hodnocení

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	34	63 %	16	41 %
Částečně souhlasím	15	28 %	14	36 %
Nedokážu posoudit	4	7 %	1	3 %
Částečně nesouhlasím	1	2 %	6	15 %
Zcela nesouhlasím	0	0 %	2	5 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 10 Časová náročnost slovního hodnocení

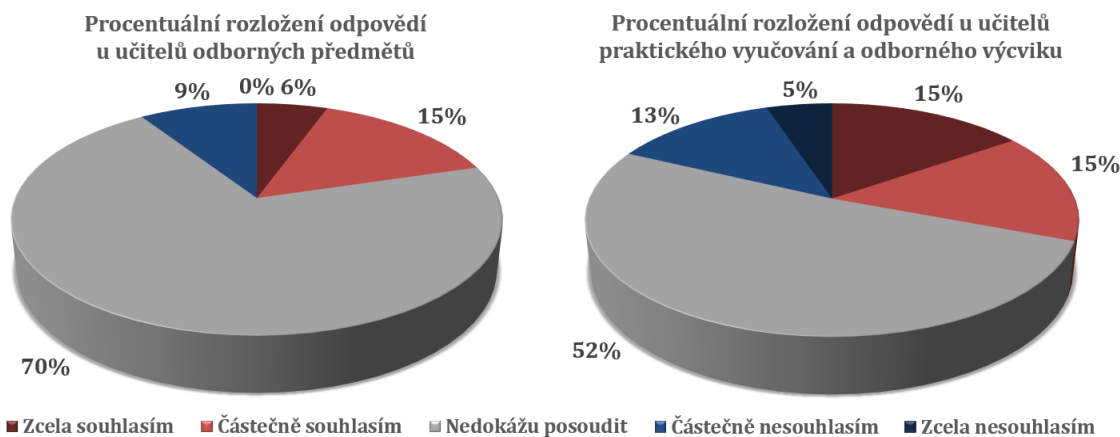
### Položka č. 10 – Vedení školy ocení, když učitel hodnotí slovně

Jak je z Tab. 14 a Obr. 11 zjevné, nejvíce respondentů UOP (70 %) toto tvrzení nedokázalo posoudit. Částečně souhlasilo 15 % a částečný nesouhlas uvedlo 9 % UOP. Naprostý souhlas zaznačilo 6 % a naprostý nesouhlas nezaznačil žádný respondent (0 %).

U UPVOV zaznačilo nejvíce respondentů (52 %) možnost: Nedokážu posoudit. Naprostý a částečný souhlas uvedlo shodně 15 % respondentů a částečný nesouhlas 13 % UPVOV. Naprostý nesouhlas s tvrzením vyjádřilo 5 % (Tab. 14, Obr. 11).

Tab. 14 Ocenění slovního hodnocení vedením školy

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	3	6 %	6	15 %
Částečně souhlasím	8	15 %	6	15 %
Nedokážu posoudit	38	70 %	20	52 %
Částečně nesouhlasím	5	9 %	5	13 %
Zcela nesouhlasím	0	0 %	2	5 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 11 Ocenění slovního hodnocení vedením školy

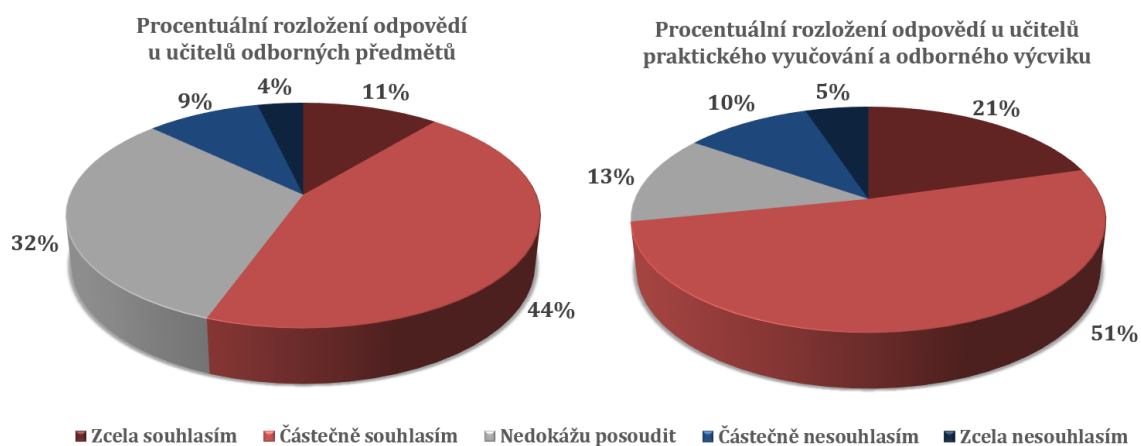
### Položka č. 11 – Slovní hodnocení může pozitivně ovlivnit zájem o učení

UOP volili nejčastěji možnost: Zcela souhlasím (44 %) a Částečně souhlasím (32 %). Naprostý nesouhlas projevilo 11 %, 9 % UOP se k výroku nedokázalo vyjádřit. Nejnižší počet (4 %) získal částečný nesouhlas (Tab. 15, Obr. 12).

Nadpoloviční většina respondentů UPVOV (51 %) se přiklonila k částečnému souhlasu. Naprostý souhlas uvedlo 21 % a 13 % UPVOV se k položce nedokázalo vyjádřit. UPVOV uvedli i částečný nesouhlas (10 %) a naprostý nesouhlas (5 %), viz Tab. 15, Obr. 12.

Tab. 15 Pozitivní vliv slovního hodnocení na zájem o učení

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	6	44 %	8	21 %
Částečně souhlasím	24	32 %	20	51 %
Nedokážu posoudit	17	9 %	5	13 %
Částečně nesouhlasím	5	4 %	4	10 %
Zcela nesouhlasím	2	11 %	2	5 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 12 Pozitivní vliv slovního hodnocení na zájem o učení



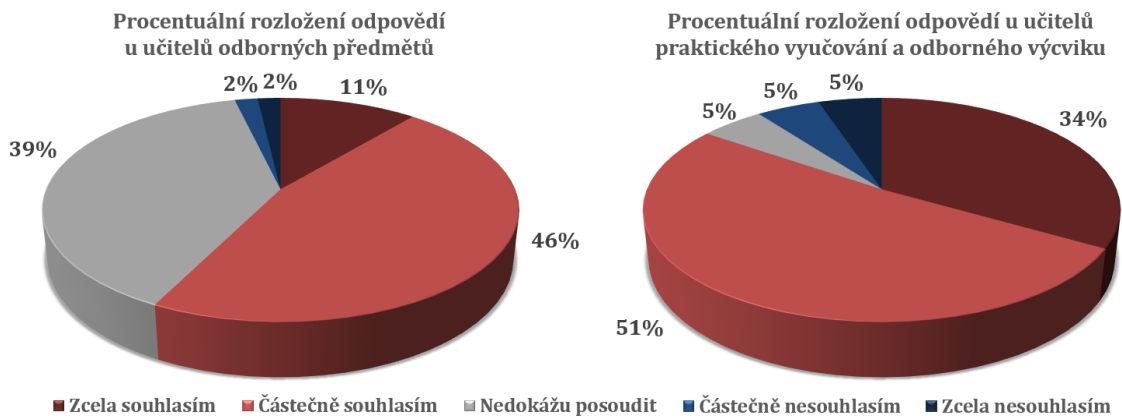
### Položka č. 12 – Slovní hodnocení může posílit kladný vztah mezi učitelem a žákem

Nejčastěji se UOP se přiklonili k možnosti: Částečně souhlasím (46 %) a Nedokážu posoudit (39 %). Naprostý souhlas uvedlo 11 % UOP. Pro částečný a naprostý nesouhlas se vyslovily dohromady 4 % UOP (Tab. 16, Obr. 13).

Více než polovina UPVOV (51 %) s položkou částečně souhlasila a 34 % s ní souhlasilo zcela. Po 5 % dostaly shodně kategorie: Nedokážu posoudit, Částečně nesouhlasím a Zcela nesouhlasím (Tab. 16, Obr. 13).

Tab. 16 Posílení kladného vztahu mezi učitelem a žákem díky používání slovního hodnocení

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	6	11 %	13	34 %
Částečně souhlasím	25	46 %	20	51 %
Nedokážu posoudit	21	39 %	2	5 %
Částečně nesouhlasím	1	2 %	2	5 %
Zcela nesouhlasím	1	2 %	2	5 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 13 Posílení kladného vztahu mezi učitelem a žákem díky používání slovního hodnocení

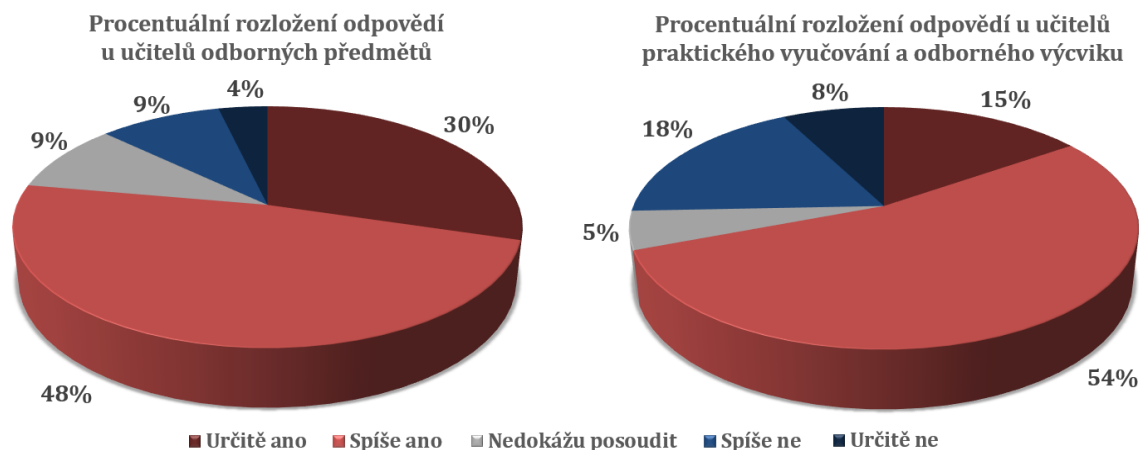
### Položka č. 13 – Zásadně dávám přednost klasifikaci před slovním hodnocením v jakékoliv formě

Téměř polovina (48 %) UOP tvrdí, že s výrokem částečně souhlasí. Druhou nejpočetnější skupinou byl naprostý souhlas (30 %). Kategorie: Nedokážu posoudit a Částečně nesouhlasím byly obě zastoupeny po 9 % a s naprostým nesouhlasem se ztotožňují 4 % UOP (Tab. 17, Obr. 14).

Přes polovinu UPVOV (54 %) volilo možnost částečného souhlasu (Tab. 17, Obr. 14). Další dvě nejčastěji volené kategorie dostaly téměř shodný počet hlasů: Částečně nesouhlasím (18 %) a Zcela souhlasím (15 %). Někteří UPVOV se také přiklonili k naprostému nesouhlasu (8 %) a k možnosti: Nedokážu posoudit (5 %).

Tab. 17 Upřednostňování klasifikace před slovním hodnocením

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	16	30 %	6	15 %
Částečně souhlasím	26	48 %	21	54 %
Nedokážu posoudit	5	9 %	2	5 %
Částečně nesouhlasím	5	9 %	7	18 %
Zcela nesouhlasím	2	4 %	3	8 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 14 Upřednostňování klasifikace před slovním hodnocením

### Položka č. 14 – Ústnímu hodnocení věnuji v každé vyučovací jednotce několik minut

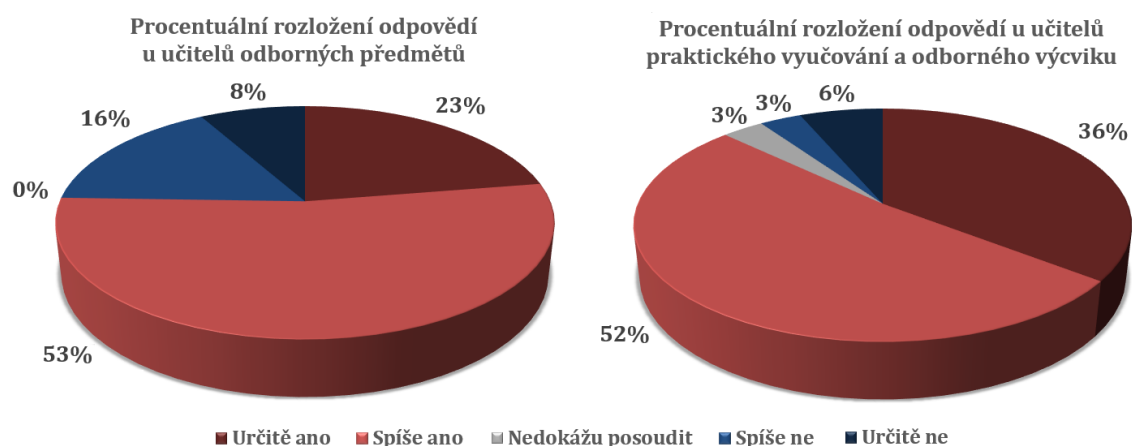
U položek 14 a 15 si respondenti vybírali pouze tu položku, která více odpovídala jejich způsobu hodnocení.

Na tuto položku 5 respondentů z řad UOP neodpovědělo. Ostatní, kteří na položku odpověděli, nejčastěji volili částečný souhlas (53 %) a naprostý souhlas (23 %). V 16 % se UOP přiklonili k částečnému nesouhlasu a v 8 % k naprostému nesouhlasu. Nikdo (0 %) nezvolil možnost: Nedokážu posoudit (Tab. 18, Obr. 15).

Ve skupině UPVOV se rozhodlo na otázku neodpovědět 8 respondentů. Ze zbývajících odpovědí byla nejčastější: Částečně souhlasím (52 %), 36 % zvolilo možnost naprostého souhlasu. Ostatní možnosti zde neměly velké zastoupení: Zcela nesouhlasím (6 %) a Nedokážu posoudit společně s Částečně nesouhlasím obě po 3 % (Tab. 18, Obr. 15).

Tab. 18 Věnování se ústnímu slovnímu hodnocení v každé vyučovací jednotce

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	11	23 %	11	36 %
Částečně souhlasím	26	53 %	16	52 %
Nedokážu posoudit	0	0 %	1	3 %
Částečně nesouhlasím	8	16 %	1	3 %
Zcela nesouhlasím	4	8 %	2	6 %
Neodpovědělo	5	X	8	X
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 15 Věnování se ústnímu slovnímu hodnocení v každé vyučovací jednotce

### Položka č. 15 – Slovní hodnocení používám více v ústní než v písemné formě

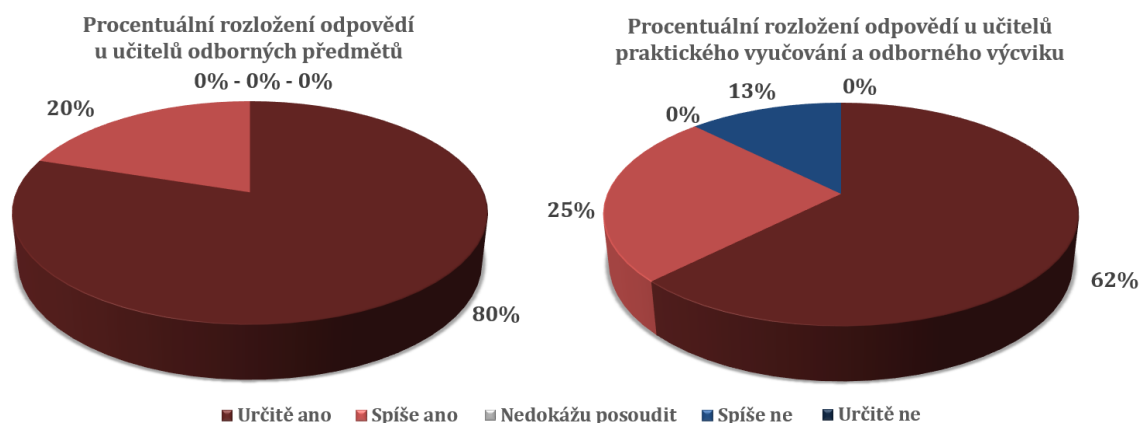
U položek 14 a 15 si respondenti vybírali pouze tu položku, která více odpovídala jejich způsobu hodnocení.

Položku si nevybralo pro vyplnění 49 respondentů z řad UOP. Z odpovídajících se 80 % přiklonilo k naprostému souhlasu a 20 % k částečnému souhlasu. Ostatní kategorie: Nedokážu posoudit, Částečně nesouhlasím a Zcela nesouhlasím získaly od respondentů UOP 0 % (Tab. 19, Obr. 16).

U UPVOV nevyplnilo položku celkem 31 respondentů. Respondenti, kteří na položku odpověděli, volili nejčastěji naprostý souhlas (62 %) a částečný souhlas (25 %). Kategorie: Částečně nesouhlasím disponuje 13 % a zbylé: Nedokážu posoudit a zcela nesouhlasím obdržely 0 % (Tab. 19, Obr. 16).

Tab. 19 Poměr používání slovního hodnocení v ústní a v písemné formě

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	4	80 %	5	62 %
Částečně souhlasím	1	20 %	2	25 %
Nedokážu posoudit	0	0 %	0	0 %
Částečně nesouhlasím	0	0 %	1	13 %
Zcela nesouhlasím	0	0 %	0	0 %
Neodpovědělo	49	X	31	X
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 16 Poměr používání slovního hodnocení v ústní a v písemné formě

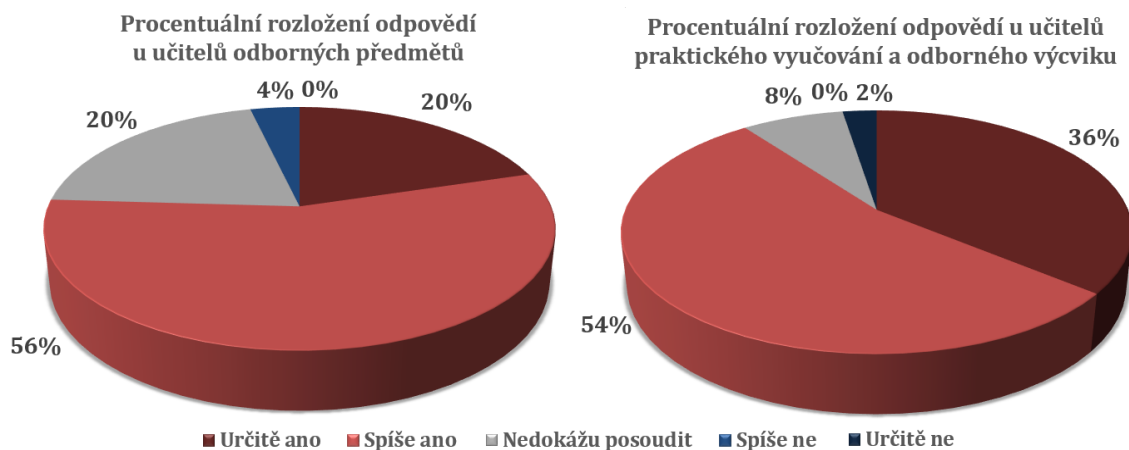
### Položka č. 16 – Snažím se vyvarovat stereotypním frázím při slovním hodnocení

UOP se nejvíce (56 %) přiklonili k částečnému souhlasu. Kategorie: Zcela souhlasím a Nedokážu posoudit získaly shodně po 20 % a částečný nesouhlas 4 %. S možností: Zcela nesouhlasím se neztotožnil žádný (0 %) respondent (Tab. 20, Obr. 17).

UPVOV volili nejčastěji možnost částečného souhlasu (54 %) a naprostého souhlasu (36 %). Tvrzení nedokázalo posoudit 8 % a zcela s ním nesouhlasily 2 % UPVOV. Pro částečný nesouhlas se nevyslovil nikdo (0 %) z UPVOV (Tab. 20, Obr. 17).

Tab. 20 Používání stereotypních frází při slovním hodnocení

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	11	20 %	14	36 %
Částečně souhlasím	30	56 %	21	54 %
Nedokážu posoudit	11	20 %	3	8 %
Částečně nesouhlasím	2	4 %	0	0 %
Zcela nesouhlasím	0	0 %	1	2 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 17 Používání stereotypních frází při slovním hodnocení

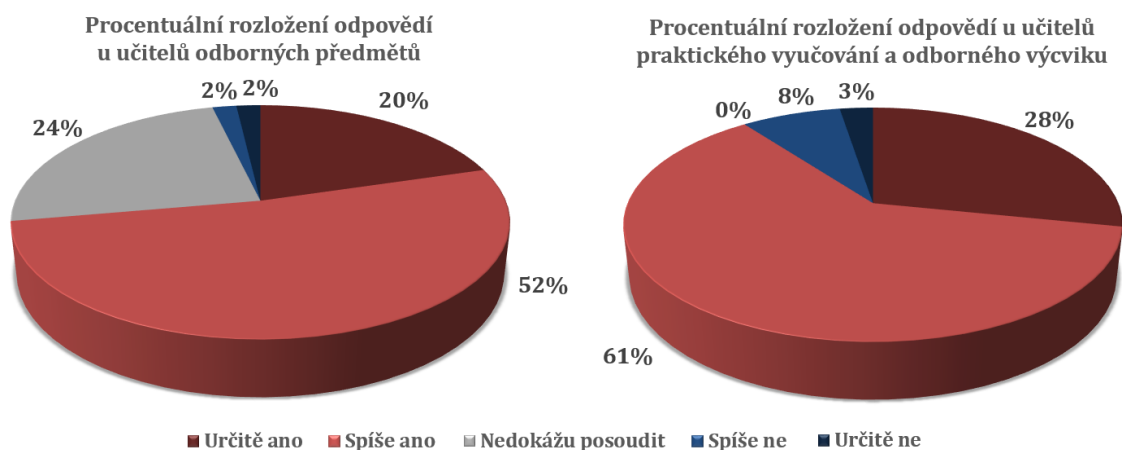
### Položka č. 17 – Při slovním hodnocení se více zaměřuji na pozitivní složky žákova výkonu

Největší část UOP (52 %) s výrokem částečně souhlasí. Téměř čtvrtina UOP (24 %) výrok nedokáže posoudit a 20 % s ním zcela souhlasí. Shodně po 2 % obdržely kategorie: Částečně nesouhlasím a Zcela nesouhlasím (Tab. 21, Obr. 18).

Nejčastěji se UPVOV přiklonili k částečnému souhlasu (61 %) a naprostému souhlasu (28 %). Možnost: Částečně nesouhlasím zvolilo 8 % a Zcela nesouhlasím 3 %. Nikdo z UPVOV (0 %) se nevyjádřil pro možnost: Nedokážu posoudit (Tab. 21, Obr. 18).

Tab. 21 Zaměření na pozitivní složky žákova výkonu při slovním hodnocení

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	11	20 %	11	28 %
Částečně souhlasím	28	52 %	24	61 %
Nedokážu posoudit	13	24 %	0	0 %
Částečně nesouhlasím	1	2 %	3	8 %
Zcela nesouhlasím	1	2 %	1	3 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 18 Zaměření na pozitivní složky žákova výkonu při slovním hodnocení

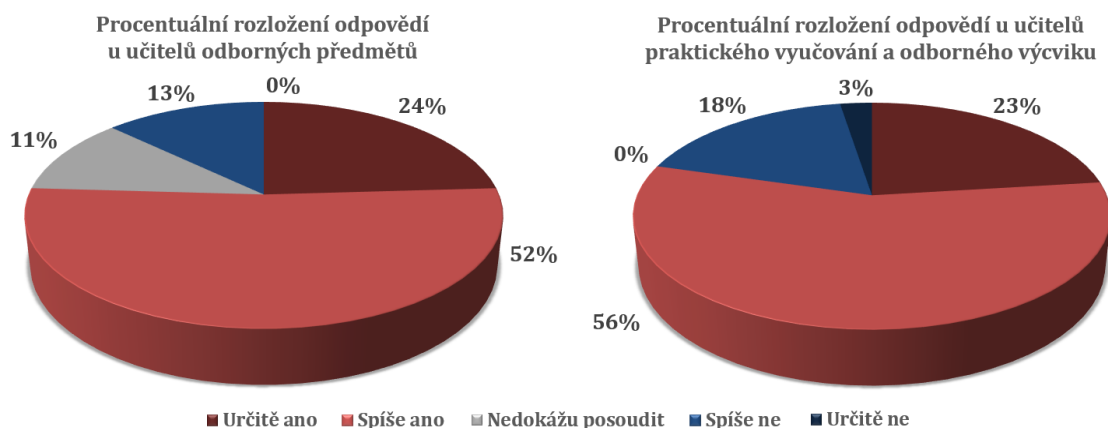
### Položka č. 18 – Žáky vedu k tomu, aby dokázali ústně zhodnotit vlastní práci i práci druhých

Nejčastěji volenou možností byla u více než poloviny UOP (52 %) možnost: Částečně souhlasím. Téměř čtvrtina (24 %) se přiklonila naprostému souhlasu, 13 % k částečnému nesouhlasu a 11 % k variantě: Nedokážu posoudit. Možnost naprostého nesouhlasu si nevybral nikdo (0 %) z respondentů (Tab. 22, Obr. 19).

Nadpoloviční většina (56 %) UPVOV zvolila možnost částečného souhlasu a 23 % naprostého souhlasu. Pro částečný nesouhlas se vyjádřilo 18 % a pro naprostý nesouhlas 3 %. Nikdo z UPVOV (0 %) nevybral možnost: Nedokážu posoudit (Tab. 22, Obr. 19).

Tab. 22 Vedení žáků k evaluaci a sebeevaluaci

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	13	24 %	9	23 %
Částečně souhlasím	28	52 %	22	56 %
Nedokážu posoudit	6	11 %	0	0 %
Částečně nesouhlasím	7	13 %	7	18 %
Zcela nesouhlasím	0	0 %	1	3 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 19 Vedení žáků k evaluaci a sebeevaluaci

### **Položka č. 19 – Je podle Vašeho názoru vhodné používat pro žáky středních škol písemnou formu slovního hodnocení? Uveďte důvody**

K následujícím položkám 19, 20, 21 a 22 vyjadřovali respondenti svůj názor pomocí otevřených odpovědí.

Na tuto položku neodpovědělo 41 % UOP. 40 % si myslí, že písemná forma slovního hodnocení není vhodná a 19 % UOP je o vhodnosti písemné formy slovního hodnocení přesvědčeno (Tab. 23, Obr. 20).

O nevhodnosti používání písemného slovního hodnocení je přesvědčeno 54 % UPVOV, 33 % UPVOV by tuto formu hodnocení přivítalo a 13 % na tuto položku neodpovědělo (Tab. 23, Obr. 20).

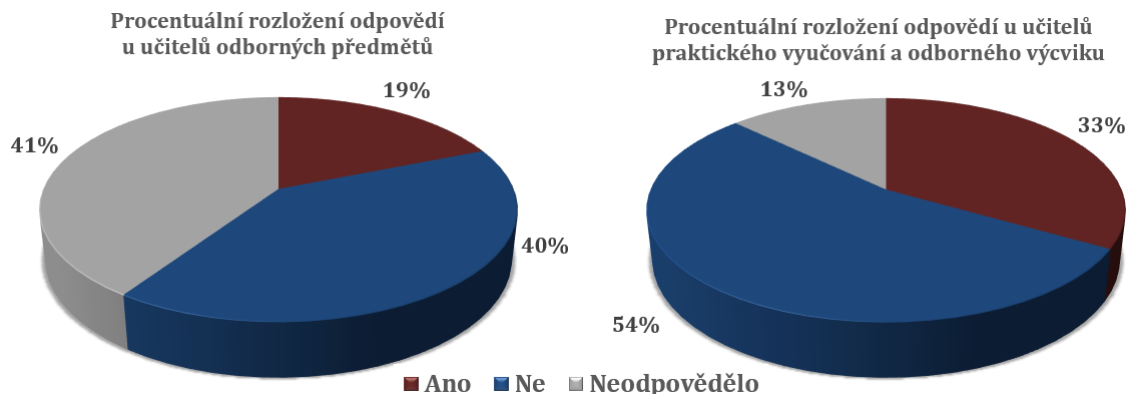
Díky obsahové analýze (která byla provedena i u položek 20, 21, 22) byly zjištěny důvody, proč je podle UOP a UPVOV používání písemného slovního hodnocení zbytečné. UOP si nejčastěji myslí, že klasifikace je pro žáky dostatečně jednoznačná, také se jim nelíbí časová náročnost písemného slovního hodnocení a nezájem o tuto formu hodnocení ze strany rodičů a žáků. Někteří UOP se vyslovili ve prospěch používání slovního hodnocení. Tuto formu hodnocení by používali, ale pouze při menším počtu žáků (cca do 15 ve třídě). Někteří UOP také oceňují možnost lepšího ohodnocení silných a slabých stránek žákova výkonu, motivaci a zlepšení komunikace učitel – žák.

Největší nedostatky v používání písemného slovního hodnocení vidí UPVOV v nezájmu rodičů a žáků a časové náročnosti. Naopak nejvíce oceňují možnost lepší motivace a snížení rizika diskriminace slabších a handicapovaných žáků.

Tab. 23    Vhodnost používání písemné formy slovního hodnocení na středních školách

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	14	19 %	13	33 %
Ne	30	40 %	21	54 %
Neodpovědělo	30	41 %	5	13 %
Celkem	54	100 %	39	100 %





Obr. 20 Vhodnost používání písemné formy slovního hodnocení na středních školách

### Položka č. 20 – Je podle Vašeho názoru vhodné používat pro žáky středních škol ústní formu písemného hodnocení? Uveďte důvody.

Nejčastěji (72 %) se UOP přikláněli ke vhodnosti používání ústního slovního hodnocení. K této položce se nevyjádřilo 19 % a s touto formou hodnocení nesouhlasí 9 % UOP (Tab. 24, Obr. 21).

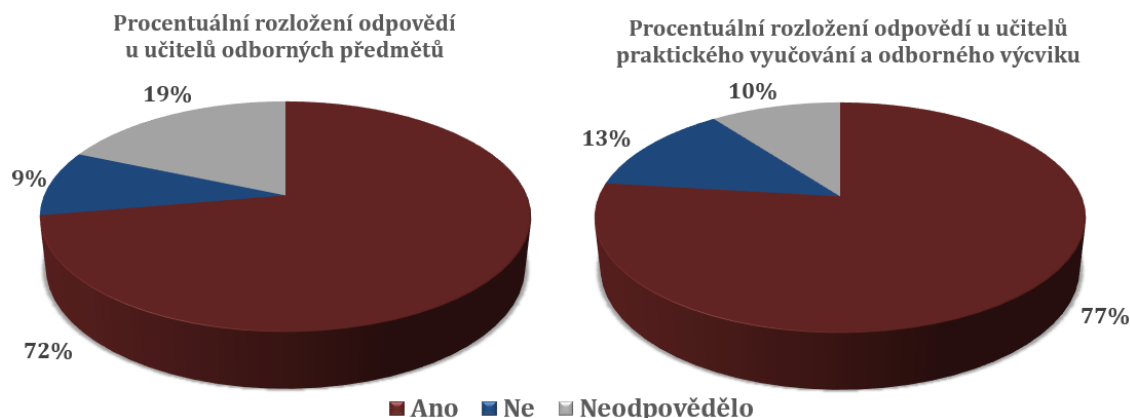
Více jak tři čtvrtiny (77 %) UPVOV vyjadřuje souhlas s vhodností ústního slovního hodnocení na SŠ. Tuto možnost hodnocení nepovažuje za vhodnou 13 % UPVOV a 10 % na položku neodpovědělo (Tab. 24, Obr. 21).

Nikdo z UOP neuvedl důvod, proč by se toto hodnocení nemělo na střední škole používat. UOP, kteří s touto možností souhlasili, uváděli jako argumenty nejčastěji: větší zaměření na silné a slabé stránky žákova výkonu, zlepšení motivace a lepší srozumitelnost pro žáka než klasifikace.

U UPVOV se nejčastěji jako protiargumenty objevovala časová náročnost a vhodnost vyjádření ohodnocení výkonu žáka. Zastánci této formy zdůrazňovali možnost lepšího ohodnocení silných a slabých stránek žákova výkonu, motivaci a zlepšení vztahu učitel – žák.

Tab. 24 Vhodnost používání ústní formy slovního hodnocení na středních školách

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	39	72 %	30	77 %
Ne	5	9 %	5	13 %
Neodpovědělo	10	19 %	4	10 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 21 Vhodnost používání ústní formy slovního hodnocení na středních školách

### Položka č. 21 – Jsou podle Vás nějaké problémy pro učitele při používání písemného slovního hodnocení? Uveďte jaké.

Podle 61 % UOP existují problémy při používání písemného slovního hodnocení. Na tuto položku neodpovědělo 20 % a 19 % v používání písemné formy slovního hodnocení nespatřuje žádné problémy (Tab. 25, Obr. 22).

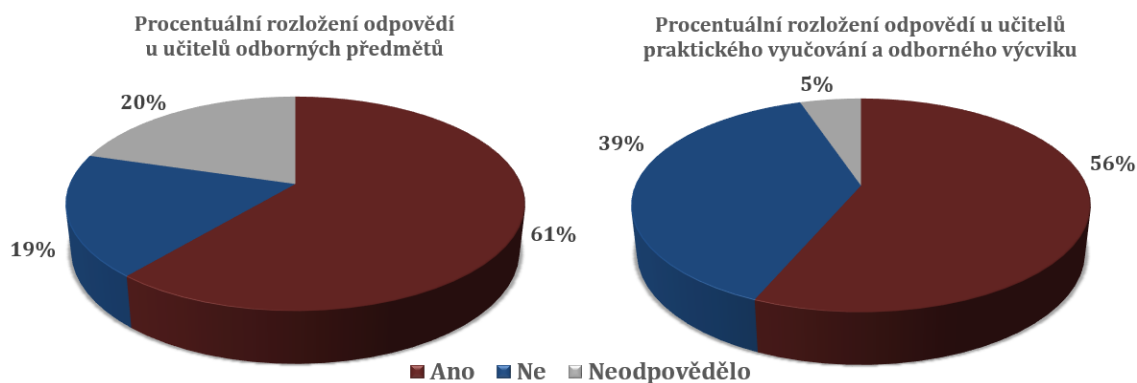
Větší polovina (56 %) UPVOV souhlasí, že se při používání písemného slovního hodnocení vyskytují problémy. Existenci problémů odmítá 39 % a 5 % UPVOV na položku neodpovědělo (Tab. 25, Obr. 22).

Největší překážkou je časová náročnost, kterou zmínila většina UOP. Další problémy, ke kterým se UOP vyjadřovali, bylo například používání stereotypních frází, problém při stanovení jasných pravidel pro slovní hodnocení, upřednostňování klasifikace rodiči žáků a srozumitelná formulace slovního hodnocení pro žáka.

UPVOV uvedli jako největší problém používání písemného slovního hodnocení časovou náročnost a jasnou formulaci slovního hodnocení pro žáka.

Tab. 25 Problémy při používání písemného slovního hodnocení

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	33	61 %	22	56 %
Ne	10	19 %	15	39 %
Neodpovědělo	11	20 %	2	5 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 22 Problémy při používání písemného slovního hodnocení

### Položka č. 22 – Jsou podle Vás nějaké problémy při používání ústního slovního hodnocení? Uveďte jaké.

Největší část UOP (59 %) si není vědoma problémů ohledně používání ústního slovního hodnocení. Problémy při této formě hodnocení zaznamenalo 26 % a 15 % UOP na tuto položku neodpovědělo (Tab. 26, Obr. 23).

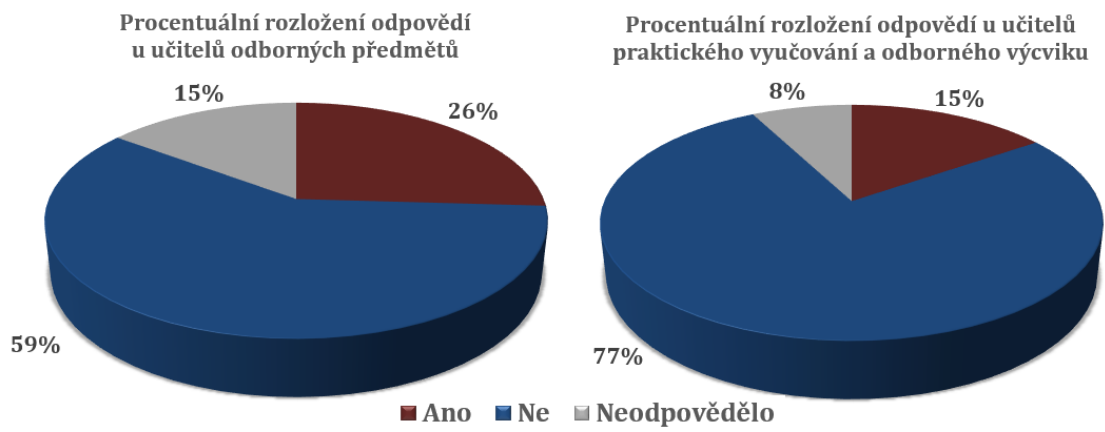
Největší podíl UPVOV (77 %) nezaregistroval žádné problémy při ústním slovním hodnocení. Naopak o možných problémech je přesvědčeno 15 % a 8 % UPVOV se k položce nevyjádřilo (Tab. 26, Obr. 23).

UOP vidí jako největší problém při používání ústního slovního hodnocení časovou náročnost.

Nejčastější potíží u ústního slovního hodnocení spatřují UPVOV v časové náročnosti, v dostatečně srozumitelné formulaci pro žáka a ve stanovení jasných pravidel jeho používání.

Tab. 26 Problémy při používání ústního slovního hodnocení

Odpověď	Učitelé odborných předmětů		Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	14	26 %	6	15 %
Ne	32	59 %	30	77 %
Neodpovědělo	8	15 %	3	8 %
Celkem	54	100 %	39	100 %



Obr. 23 Problémy při používání ústního slovního hodnocení

## 6 Diskuze

V průzkumném šetření byly zjišťovány postoje a názory učitelů odborných předmětů (dále jen UOP) a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) ke slovnímu hodnocení na středních odborných školách na Uherskohradištsku. Průzkumné šetření bylo provedeno administrací vytvořeného dotazníku, který je následně diskutován.

První tři položky se týkaly znalosti legislativy, která upravuje používání slovního hodnocení na středních školách. Ve všech těchto položkách zvolilo nejvíce UOP možnost: Nedokážu posoudit. – Na základě tohoto zjištění lze předpokládat, že nemají dostatečné znalosti školského zákona 561/2004 Sb. UPVOV mají větší povědomí o školském zákoně, jelikož procentuální součet naprostého a částečného souhlasu (správných tvrzení) u těchto položek byl vždy nad 50 %.

Dále bylo zjišťováno, jestli podle učitelů poskytuje žákovi slovní hodnocení přesnější informace o výsledcích učení než klasifikace. Souhlas s tímto výrokem, ať už naprostý nebo částečný, uvedlo více než 60 % UOP a 80 % UPVOV. Tento rozdíl může být dán i tím, že UPVOV často popisně hodnotí praktický výkon žáků. Toto je v souladu s tvrzením Číhalové, Mayera (1997, s. 4), kteří uvádí, že slovní hodnocení popisuje vlastnosti, schopnosti, postoje, kompetence žáka, zabývá se také jeho nadáním, individualitou. Švarcová (2005, s. 206) doplňuje, že slovní hodnocení hodnotí také postoj žáka, úsilí, snahu apod., díky tomu umožňuje celistvější postižení jeho výkonu. Dle autorky má v tomto smyslu slovní hodnocení bezesporu vyšší informační hodnotu a může žáka i lépe motivovat.

Co se týká výsledků, které odkazují na to, zda rodiče žáků na středních odborných školách vyžadují pouze klasifikaci, více než polovina UOP (52 %) a téměř polovina UPVOV (44 %) vyjádřila částečný nebo naprostý souhlas. Což zcela koresponduje se Slavíkem (1999, s. 125), který zmiňuje oblibu známky právě u rodičů i kvůli tomu, že přináší srozumitelnou informaci o tom, jak si žák ve škole vede. Znamku mohou rodiče chápat jako signál, že učení žáka probíhá dle očekávání, nebo se začalo vymykat předpokládaným cílům.

S časovou náročností slovního hodnocení souhlasí téměř všichni dotazovaní učitelé (91 % UOP, 77 % UPVOV). Tento výsledek potvrzuje i Kratochvílová (2001, s. 40), na což navazuje i Tab. 4, ve které jsou uvedena i další negativa slovního hodnocení.

Respondenti se také vyjadřovali k možnosti posílení kladného vztahu mezi učitelem a žákem pomocí slovního hodnocení. S touto možností zcela a částečně souhlasilo 56% UOP a 85 % UPVOV. Rozdíl může být dán tím, že UPVOV jsou s žáky ve větší interakci a tráví s nimi většinou delší časový úsek než jednotliví UOP. O tom, že i slovní hodnocení by mělo být používáno pro motivaci žáků, jejich povzbuzování, podporu a probouzení chuti dále na sobě pracovat, píše Tomanová (2014).

Stereotypním frázím se snaží vyvarovat (zcela nebo částečně) dohromady 76 % UOP a 90 % UPVOV. O celkové důležitosti hodnotícího jazyka se zmiňuje Kratochvílová (2011, s. 42), která dále uvádí, že je vhodné používat jazyk popisný (popis konkrétní činnosti, výsledku a chování žáka), nikoliv jazyk posuzující (hodnocení žáka jako osoby). Schimunek (1994, s. 34) dodává, že by se při hodnocení měla uplatnit originalita a fantazie. Dále Čábalová (2011, s. 44) doplňuje, že správným používáním popisného jazyka může vést učitel žáky k jeho užívání při sebehodnocení, ale i hodnocení práce druhých, čímž se také zabývala jedna z položek dotazníkového šetření (znění: Žáky vedu k tomu, aby dokázali ústně zhodnotit vlastní práci i práci druhých). K ústnímu zhodnocení vlastní práce i práce spolužáků vede žáky 76 % UOP a 79 % UPVOV.

Další položka se zaměřuje na hodnocení spíše pozitivních složek žákova výkonu. Na pozitivní složky žákova výkonu se u UOP zaměřuje (zcela nebo částečně) celkem 72 % a u UPVOV celkem 89 %. Schimunek (1994, s. 34) uvádí, že pocit úspěchu potřebují i žáci, kteří ne vždy zvládají určité požadavky. Autor apeluje na důležitost zamyšlení nad tím, jak prostřednictvím zadávání úkolu dopomoci těmto žákům k úspěchu. Dále dodává (1994, s. 33), že je prokázáno, že nejpůsobivější je chvála, která se uděluje jednotlivcům veřejně (před celou třídou), kdežto pokárání je pozitivní tehdy, pokud není veřejné, nýbrž osobní (zaměřené na jedince).

Respondenti byli také dotazováni, jestli spatřují jako učitelé problémy při používání ústního slovního hodnocení. Největší potíž při používání této formy hodnocení spatřují UOP v časové náročnosti, která již byla zmíněna výše. UPVOV zmiňovali, že nejčastějším problémem je časová náročnost a stanovení jasných pravidel používání slovního hodnocení. O důležitosti pravidel informuje také Tomanová (2014), která tvrdí, že pro hodnocení je nezbytné stanovení přesných pravidel, která by měla být následně dodržována. Pravidlům pro slovní hodnocení se věnuje např. i Schimunek (1994, s. 34–35), který vytvořil několik pravidel pro používání slovního hodnocení, kterými by se měli učitelé při jeho aplikaci řídit.

Bakalářská práce má i své limity, které mohou být spatřeny ve specifikaci některých položek, kde v několika případech nebylo respondentům dostatečně srozumitelné, jestli se jedná o ústní nebo písemné slovní hodnocení. I když byl k dotazníkovému šetření proveden předvýzkum a dotazník byl administrován 3 respondentům, tak tento problém nebyl zjištěn. Pro možnosti dalšího dotazníkového šetření by bylo vhodné provést předvýzkum u více respondentů (minimálně 8–10).

## 7 Doporučení pro pedagogickou praxi

Z dotazníkového šetření, které bylo provedeno, byla zjištěna nedostatečná znalost učitelů v oblasti legislativy, která upravuje slovní hodnocení. Vhodným řešením tohoto problému by mohlo být školení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které by se zaměřilo právě na problematiku legislativy ve školství.

Přínosem by také bylo, kdyby byli učitelé seznámeni se základními pravidly pro používání slovního hodnocení, jelikož může mít dle Švarcové (2005, s. 206) vyšší informační hodnotu než klasifikace. Navíc se většina učitelů vyjádřila kladně pro používání ústního slovního hodnocení na středních odborných školách.

Bylo by žádoucí, kdyby byli učitelé s problematikou slovního hodnocení (alespoň v jeho ústní formě) seznámeni již na začátku své pedagogické dráhy. Při slovním hodnocení je důležitý žák. Je proto velmi potřebné, aby jakékoliv formě hodnocení dostatečně porozuměl. U slovního hodnocení je kladen důraz na popisný jazyk, který není jednoduché zvládnout (Čábalová, 2011, s. 44).

V dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že se učitelé domnívají, že rodiče žáků na střední škole vyžadují hodnocení formou klasifikace. Dříve uvedené odborné zdroje tento výrok potvrzují, ale zároveň uvádí i mnohé výhody slovního hodnocení oproti klasifikaci. Jako vhodné by se mohlo jevit setkání vedení školy a učitelů s rodiči při diskuzi na téma slovního hodnocení. Při tomto setkání by mohli být rodiče blíže seznámeni s problematikou slovního hodnocení (včetně kladů a záporů) a mohli by se sami vyjádřit, jakou formu hodnocení jejich dětí preferují oni sami. Tato diskuze by mohla být pro vedení školy podnětná a inspirující.

U problematiky používání slovního hodnocení je potřebná celkově větší osvěta teoretických vědomostí. Pouze díky kvalitním vědomostem (pravidla, formulace slovního hodnocení, klady a zápory, atd.) mohou učitelé vykonávat správné a efektivní slovní hodnocení v praxi. Seznámení se s touto problematikou může být pro učitele například prostřednictvím přednášky s následnou diskuzí, četby publikací, sledováním nejnovějších poznatků např. v odborných časopisech (některé jsou k dispozici zdarma na webových stránkách). Velmi hodnotné je také předávání si zkušeností mezi učiteli samotnými, hlavně mezi učiteli zkušenými a začínajícími.

Také je třeba poukázat na důležitost motivace vedení školy při používání slovního hodnocení učiteli.



## 8 Závěr

V rámci bakalářské práce bylo řešeno téma slovního hodnocení na středních odborných školách.

Cílem teoretické části práce bylo vymezení základních pojmů, které se týkaly obecně hodnocení, školního hodnocení (včetně vymezení subjektů, charakteristik vztahu žák-učitel apod.), postojů a názorů. Teoretická část práce se také věnovala problematice klasifikace a slovního hodnocení, včetně vytyčení jejich kladů a záporů. Praktická část byla zaměřena na zjištění postojů a názorů učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku k slovnímu hodnocení na Uherskohradištsku. Pro účely praktické části práce byla zvolena metoda dotazníkového šetření a byl vytvořen vlastní dotazník.

Průzkumného šetření se zúčastnilo 5 středních odborných škol z okresu Uherské Hradiště. Na dotazník odpovědělo celkem 93 respondentů, z toho 54 učitelů odborných předmětů a 39 učitelů praktického vyučování a odborného výcviku.

Bylo zjištěno, že učitelé odborných předmětů i učitelé praktického vyučování a odborného výcviku zastávají k slovnímu hodnocení spíše kladný postoj (na stupnici 1 – 5 stupeň 2). Avšak je důležité zmínit, že k ústnímu slovnímu hodnocení je postoj učitelů mnohem více kladný než k písemnému slovnímu hodnocení. Dále u učitelů převládá názor, že používání ústního slovního hodnocení je na středních odborných školách vhodné. O vhodnosti používání písemného slovního hodnocení už učitelé přesvědčeni nejsou. Učitelé odborných předmětů i učitelé praktického vyučování a odborného výcviku se domnívají, že se mezi největší problémy při používání slovního hodnocení řadí časová náročnost, dostatečně srozumitelná formulace hodnocení pro žáka a stanovení jasných pravidel pro hodnocení.

V práci byly stanoveny také tři průzkumné otázky. První průzkumná otázka: Učitelé odborných předmětů (UOP) a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku (UPVOV) na zkoumaných školách upřednostňují klasifikaci před písemným slovním hodnocením, byla potvrzena. Jak je z dotazníkového šetření patrné, UOP i UPVOV nesouhlasí s používáním písemného slovního hodnocení. Také bylo zjištěno, že pokud by měly tyto skupiny učitelů možnost hodnotit pomocí klasifikace nebo slovního hodnocení, ve většině případů by si vybrali právě klasifikaci. Druhá průzkumná otázka: UOP a UPVOV ze zkoumaných škol zastávají negativní postoj k písemnému i ústnímu slovnímu hodnocení byla potvrzena pouze částečně. Co se týče písemného slovního hodnocení, tak je z uvedených tabulek a grafických

znázornění patrné, že k němu UOP i UPVOV zastávají spíše negativní postoj. Opačný postoj (spíše kladný) zastávají tyto skupiny učitelů k ústnímu slovnímu hodnocení. Poslední průzkumná otázka zněla: Mezi UOP a UPVOV ze zkoumaných škol převládá názor, že písemné i ústní slovní hodnocení není pro žáka střední školy vhodné. U této průzkumné otázky bylo zjištěno, že u největší části UOP i UPVOV převládá názor, že používání písemného slovního hodnocení není vhodné pro žáky středních škol. Na druhou stranu si téměř tři čtvrtiny těchto učitelů myslí, že používání ústního slovního hodnocení je pro žáky středních škol vhodné. Poslední průzkumná otázka byla tedy potvrzena jen částečně.

Toto průzkumné šetření nelze zobecňovat vzhledem k nízkému počtu respondentů. Lze ale doporučit prohloubení vědomostí učitelů ohledně legislativy upravující slovní hodnocení na zkoumaných středních odborných školách a celkově hlubší seznámení s problematikou slovního hodnocení.

## 9 Seznam použité literatury

- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993, 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČÍHALOVÁ, Eva a Ivo MAYER. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. 1. vyd. Praha: Agentura Strom, 1997, 63 s. ISBN 80-901954-6-6.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Hodnocení ve vyučování. In: VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 243-258. ISBN 978-80-247-3357-9.
- GROMNICA, Rostislav. *Kapitoly z pedagogiky pro střední školy*. Ostrava: Montanex, 2010, 157 s. ISBN 978-80-7225-326-5.
- HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013, 166 s. ISBN 978-80-262-0534-0.
- Hodnocení a klasifikace žáků středních škol. Praha: Svépomoc, 1987, 25 s.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014, 223 s. ISBN 978-80-247-3704-1.
- JURČO, Martin. Problémy školského hodnotenia žiaka. In: PARDEL, Tomáš et al. *Psychologické otázky základného vzdelávania*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1971, s. 193-204.
- KARNS, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 151 s. ISBN 80-7178-032-4.
- KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009, 116 s. ISBN 978-80-7318-790-3.
- KOLÁŘ Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 157 s. ISBN 80-247-0885-X.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.

- KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012, 151 s. ISBN 978-80-262-0220-2.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. 1. vyd. Brno: MSD, 2011, 153 s. ISBN 978-80-7392-169-9.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 155 s. ISBN 80-7178-022-7.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ROUBALOVÁ FOJTÍKOVÁ, M. Recenze: Odměny a tresty ve školní praxi. *Paidagogos*. 2014, roč. 14, č. 2, s. 93-96. ISSN 1213-3809.
- SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 54 s. ISBN 80-85282-91-7.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV, 1999, 292 s. ISBN 80-85866-33-1.
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- SLAVÍK, Jan. Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*. 2003, roč. 53, č. 1, s. 5-25. ISSN 0031-3815.
- STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. 1. vyd. Beroun: Machart, 2011, 214 s. ISBN 978-80-87517-22-2.
- ŠTEFLOVÁ, Jaroslava. Slovní hodnocení versus klasifikace. *Učitel'ské noviny* [online]. 2005, roč. 4, č. 9 [cit. 2015-11-22]. Dostupné z: <http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&rok=2005>
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. 1. vyd. Praha: VŠCHT, 2005, 290 s. ISBN 80-7080-573-0.
- TOMANOVÁ, Marie. *Klasické známky nebo slovní hodnocení?* In: *JdemeDoSkoly* [online]. 2014 [cit. 2015-11-22]. Dostupné z:

<http://jdemedoskoly.cz/Clanek/3958/klasicke-znamky-nebo-slovni-hodnoceni>

Vyhláška č. 48/2005 Sb., O základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. *Sbírka zákonů*, roč. 2005, částka 11, s. 319-327. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon). *Sbírka zákonů*, roč. 2004, částka 190, s. 10262-10324. ISSN 1211-1244.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. 1 vyd. Praha: Grada, 2014, 239 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

# **Přílohy**