

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

**2014–2016**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Karolina Kulifajová**

**Hodnocení žáků - formy hodnocení a jejich působení  
na žáka**

Praha 2016

Vedoucí diplomové práce: doc. Dr. Milan Beneš

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

MASTER COMBINED STUDIES

2014-2016

**DIPLOMA THESIS**

**Karolina Kulifajová**

**Assessment of pupils - forms of assessment and  
their impact on pupil**

Prague 2016

Diploma Thesis Work Supervisor: doc. Dr. Milan Beneš

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 25. 2. 2016

*Karolina Kulifajová*

## **Poděkování**

Děkuji doc. Dr. Milanu Benešovi za cenné rady, podnětné připomínky a odborné vedení mé práce.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá tématem hodnocení žáků v současné škole, rozebírá formy hodnocení a jejich působení na žáka. V teoretické části jsou na základě studia odborné literatury popsány typy a funkce hodnocení, fáze hodnotícího procesu a největší část je věnována formám hodnocení, zejména klasifikaci, slovnímu hodnocení a sebehodnocení. V praktické části je na základě výsledků dotazníkového šetření zpracována problematika forem hodnocení žáků na střední škole, a to nejen z pohledu žáků, ale i učitelů.

## **Klíčová slova**

Autentické hodnocení, autonomní hodnocení, formy hodnocení funkce hodnocení, klasifikace, kvalitativní hodnocení, kvantitativní hodnocení, sebehodnocení, slovní hodnocení, školní hodnocení, typy hodnocení.

## **Annotation**

The diploma thesis deals with the topic of pupil assessment in current school, discusses the evaluation forms and their effect on the pupil. The theoretical part, which is based on the study of the specialised literature, describes the types and functions of the assessment, phases of the evaluation process, and the largest part is devoted to the evaluation forms, particularly classification, verbal and self-evaluation. The practical part is based on survey results and describes the issue of the evaluation forms of secondary school students, not only from the perspective of students, but also their teachers.

## **Keywords**

Authentic assessment, autonomous assessment, classification, forms of assessment functions of assessment, qualitative evaluation, quantitative evaluation, school assessment, self-assessment, types of assessment, verbal assessment.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 HODNOCENÍ</b> .....	<b>10</b>
1.1 Vymezení pojmu hodnocení .....	11
1.2 Legislativa upravující hodnocení .....	12
<b>2 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ</b> .....	<b>14</b>
2.1 Specifika školního hodnocení .....	15
2.2 Účel a funkce školního hodnocení.....	16
2.2.1 Motivační funkce hodnocení.....	18
2.2.2 Informativní funkce hodnocení .....	19
2.2.3 Regulativní funkce hodnocení .....	20
2.2.4 Výchovní funkce hodnocení .....	20
2.2.5 Prognostická funkce hodnocení .....	21
2.2.6 Sociální funkce hodnocení .....	21
2.2.7 Diagnostická funkce hodnocení.....	22
2.2.8 Diferenciační funkce hodnocení .....	22
2.3 Fáze hodnotícího procesu .....	24
2.4 Typy školního hodnocení.....	29
2.4.1 Pozitivní a negativní hodnocení.....	33
<b>3 FORMY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ</b> .....	<b>39</b>
3.1 Heteronomní a autonomní pojetí školního hodnocení .....	41
3.2 Kvantitativní hodnocení - hodnocení známkou a jeho působení na žáka .....	44
3.3 Kvalitativní hodnocení - slovní hodnocení a jeho působení na žáka.....	48
3.4 Autentické hodnocení a žákovské portfolio .....	51
3.5 Klasifikace nebo slovní hodnocení? .....	53

3.6	Sebehodnocení.....	56
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>		<b>62</b>
<b>4</b>	<b>VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ PROBLEMATIKY HODNOCENÍ ŽÁKŮ .....</b>	<b>62</b>
4.1	Cíle a předpoklady výzkumného šetření.....	62
4.2	Výzkumné otázky a hypotézy .....	63
4.3	Profil sledované školy .....	64
4.3.1	Způsoby hodnocení žáků na sledované škole dle školního řádu .....	65
4.4	Charakteristika použité metody .....	66
4.5	Vymezení a rozsah výzkumného souboru respondentů.....	66
4.6	Interpretace výsledků výzkumného šetření .....	67
4.6.1	Výsledky dotazníkového šetření žáků .....	67
4.6.2	Výsledky dotazníkového šetření učitelů .....	79
4.6.3	Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření .....	90
<b>ZÁVĚR .....</b>		<b>93</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>		<b>95</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK .....</b>		<b>99</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>		<b>101</b>



## ÚVOD

Ve své diplomové práci se věnuji tématu hodnocení žáků a vlivu různých forem hodnocení na žáka. Hodnocení žáků je v dnešní moderní škole velmi diskutovaným tématem, a to jak mezi odborníky, tak mezi laickou veřejností. Téma hodnocení se týká všech účastníků vzdělávacího procesu, učitelů, žáků i jejich rodičů.

Nejběžnějším způsobem hodnocení v českých školách je klasifikace, tedy používání známek na stupnici od 1 do 5. Je to forma snadná, přehledná, ale pochopitelně má i své záporné stránky. Není možné známkou specifikovat, co žák umí, v čem má nedostatky, jak by se mohl zlepšit. Nabízí se tedy otázka, zda by nebylo moudré používat hodnocení slovní, které vyjádří právě vše to, co známka nedokáže. Na druhou stranu, slovní hodnocení bývá velkou zátěží pro učitele, kteří se mají ústně či písemně vyjádřit k několika desítkám studentů a zůstat při tom stále objektivní a nestranní.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je tvořena třemi kapitolami, ve kterých, na základě studia odborné literatury, vysvětlují základní pojmy a termíny týkající se zvoleného tématu. V první kapitole je vymezen pojem hodnocení a uvedeny zákony a vyhlášky, kterými je legislativně upraveno. Druhá kapitola se zabývá specifiky školního hodnocení, rozebírá jeho funkce a typy a část je věnována fázím hodnotícího procesu. Třetí kapitola pojednává o formách hodnocení a jejich vlivu na žáka. Zejména se věnuji hodnocení kvantitativnímu, kvalitativnímu a sebehodnocení.

V praktické části, která tvoří čtvrtou kapitolu mé diplomové práce, jsou uvedeny výsledky dotazníkového šetření, které bylo provedeno mezi 87 žáky a 22 učiteli na Střední škole umělecké a řemeslné v Praze. V úvodu kapitoly jsou popsány subjekty výzkumného šetření, včetně profilu sledované školy a způsobů hodnocení žáků na této škole tak, jak je má uvedeny ve školním řádu.

Na počátku výzkumného šetření byly stanoveny hlavní a dílčí cíle šetření, ze kterých pak vyplynuly výzkumné otázky a hypotézy. Šetření bylo provedeno osobně, a tak návratnost vyplněných dotazníků byla stoprocentní. Výsledky šetření jsou přehledně uvedeny v tabulkách a doplněny komentářem.

Z diskuse vyplývající zjištění jsou přehledně shrnuta v závěru práce a jsou nabídnuty možnosti, jak uplatnit a využít těchto výsledků ve vzdělávacím procesu.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 HODNOCENÍ

Problematika hodnocení žáků vyvolává již řadu let četné diskuse. Zejména se hovoří o kvalitě školního hodnocení, jeho formách, funkčnosti, kritériích a o vlivu na rozvoj zdravé osobnosti žáka. Problémy spojené s hodnocením se netýkají pouze učitelů a samotných žáků, ale také rodičů žáků, protože nálada a situace v rodinách bývá často ovlivňována známkami ve škole, poznámkami v žákovských knížkách, komunikací se školou atd.

Hodnocení je velmi složitým a zejména pro učitele náročným procesem. Může být pro žáka velkou motivací, ale také ho může odradit, zranit a demotivovat. Záleží na výběru vhodné metody a formy hodnocení a tento výběr by se měl řídit žákovou momentální psychickou, zdravotní a rodinnou situací, jeho osobností a specifickými problémy v učení. Jak uvádí Slavík (1999, s. 45): *"Školní hodnocení je vlivné. Vliv neboli účinnost školního hodnocení má bezesporu své dobré důsledky - podněcuje žáky k práci, působí na aktivitu rodičů ve vztahu ke škole apod. Každý vliv však mívá i své zápory - školní hodnocení žáky znepokojuje, straší, zúzkostňuje, snižuje jejich životní pohodu."*

Každý člověk provádí hodnocení téměř neustále, a to aniž si to uvědomuje. Jak uvádí Kolář, Šikulová (2009, s. 12) je důležité si uvědomit, že hodnocení je velmi subjektivní a člověk vynáší hodnotící soudy převážně podle svého vlastního zájmu, na základě svého vlastního prospěchu, což je zcela přirozené.

Je tedy evidentní, že hodnocení nás provází celým naším životem, je všudypřítomné a na jeho základě se rozhodujeme a konáme. Slavík (1999, s. 22) uvádí: *"Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním."*

## 1.1 Vymezení pojmu hodnocení

Hodnocení je součástí našeho každodenního života, našich každodenních činností. Hodnotíme proto, abychom se mohli rozhodnout. Rozhodujeme se na základě zhodnocení situace, zvážení všech možností, jejich kladů a záporů. Člověk vykonává určité činnosti proto, aby dosáhl jistého cíle. Cíl většinou je nebo by měl být stanoven hned na začátku před započítím konkrétní činnosti. Při definování cíle si aktér též stanovuje způsoby jakými ho dosáhnout, které ho k němu dovedou. V tomto se výrazně odlišujeme od zvířat, která jednají pudově a své záměry předem nepromýšlí.

Již tedy během procesu dosahování určitého cíle hodnotíme. Hodnotíme a vyhodnocujeme jednotlivé kroky našeho snažení, naší činnosti, a to tak, abychom cíle dosáhli co nejefektivněji. Samozřejmě, že míra efektivnosti je u každého jiná a proto i způsoby a náročnost hodnocení se u jednotlivých lidí významně liší.

Závěrečnou etapou je pak vyhodnocení výsledků dané činnosti, kdy hodnotíme samotný průběh a následný výsledek. V této etapě vlastně srovnáváme výsledek našeho snažení s původní představou o cíli dané činnosti. Podle Koláře, Šikulové (2009, s. 11) je hodnocení vlastně vyřčením určitého posudku a oceněním nějakého jevu na základě úplného poznání a pochopení tohoto jevu pro určité situace a jejich řešení.

Viktorová, Smetáčková (2014, s. 65) chápou hodnocení jako *"proces porovnávání konkrétního výsledku s výsledkem ideálním (věcná norma), s výsledkem předcházejícím (individuální norma) či s výsledkem dalších osob (sociální norma)."*

Velmi výstižně chápe hodnocení Slavík (1999, s. 15): *"Obecně vzato hodnocení je porovnávání "něčeho" s "něčím", při kterém rozlišujeme "lepší" od "horšího" a vybíráme "lepší", nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení "horšího"."*

Slavík vnímá hodnocení jako umění, které nám umožní od sebe odlišovat jevy důležité a bezvýznamné a mezi jevy důležitými potom správně odlišit dobré od špatných. (Slavík, 1999, s. 22)

## 1.2 Legislativa upravující hodnocení

Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků jsou vymezena těmito základními předpisy:

- **Zákonem č. 561/2004 Sb.** o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (též Školský zákon), v platném znění, který v § 51, bodech 1 - 4 stanovuje pravidla pro hodnocení žáků na vysvědčení:
  1. každé pololetí se vydává žákovi vysvědčení, za první pololetí lze místo vysvědčení vydat žákovi výpis z vysvědčení;
  2. hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (též klasifikací), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady;
  3. škola převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka. Škola, která hodnotí slovně, převede pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání slovní hodnocení do klasifikace;
  4. u žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Výsledky vzdělávání žáka v základní škole speciální se hodnotí slovně.
- **Vyhláškou č. 48/2005 Sb.** o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění. Tato vyhláška v § 14 a § 15 upřesňuje pravidla a zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou, zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků, stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace, jejich charakteristika, včetně předem stanovených kritérií, hodnocení žáků na vysvědčení, zásady pro používání slovního hodnocení i celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace. Stanovuje způsoby získávání podkladů pro hodnocení, podrobnosti o komisionálních a opravných zkouškách a způsoby hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

- **Vyhláškou č. 73/2005 Sb.**, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění.

Zákon nabízí tři formy hodnocení:

- klasifikaci,
- slovní hodnocení,
- kombinaci klasifikace a slovního hodnocení.

Podrobná pravidla pro hodnocení žáků mají školy zakotveny v jedné z částí organizačního řádu školy, ve **školním řádu**, který schvaluje školská rada. Školní řád je povinnou součástí dokumentace každé školy a je vydáván na základě ustanovení **§ 30 zákona č. 561/2004 Sb.**, Školský zákon.

Hodnocení vychází z posouzení míry dosažení očekávaných výstupů školního vzdělávacího programu a uvádí pravidla, způsoby a kritéria hodnocení. Při hodnocení se přihlíží k vzdělávacím a osobnostním předpokladům žáka a k jeho věku, hodnotí se průběh a výsledky vzdělávání a chování žáků. Součástí hodnocení je píle a přístup žáka ke vzdělávání, jeho chování ve škole a na akcích pořádaných školou. Je nutné zohlednit též souvislosti, které výkon žáka ovlivňují. Školní řád vychází z těchto pravidel, dále ještě podrobně uvádí, jakým způsobem se získávají podklady pro hodnocení, zásady a pravidla pro sebehodnocení a způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a podrobné podmínky pro opravné a komisionální přezkoušení. (Zákon č. 561/2004 Sb., online, cit. 2016-01-10)

## 2 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ

Jak řekl P. Boyd-Badstone, který působí jako profesor na Kalifornské státní univerzitě: *"Základním úkolem hodnocení ve škole je komunikace o tom, co dítě zná a umí."*

V této kapitole se pokusím nastínit odlišnosti mezi hodnocením, které nás provází v běžném životě a hodnocením školním, popíšu jeho jednotlivé funkce a účel, a to zejména se zaměřím na formy školního hodnocení a pojem sebehodnocení.

Z předchozí kapitoly jasně vyplývá, že hodnocení je všudypřítomné. Pokud je tedy přítomno v běžném životě, musí být přítomno i v životě školním. Jak shrnují Kolář, Šikulová (2009, s. 15): *"Hodnocení je přítomno v činnostech učitele i v činnostech žáků. Hodnocení ovlivňuje osobnostní a sociální rozvoj žáka."* Můžeme tedy říci, že samotné hodnocení tvoří podstatnou část výchovného i vzdělávacího procesu. Nedílnou součástí hodnocení je sebehodnocení, které je podmínkou seberozvoje. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 15)

V odborné literatuře nalezneme mnoho definic školního hodnocení a všechny vyzdvihují jeho komplikovanost, náročnost, nezbytnost a podmíněnost.

Kolář, Vališová (2009, s. 176) uvádí, že hodnocení je vlastně základním procesem řízení a pomáhá usměrňovat žákovo učení. Je významné nejen pro žáka a pro učitele samotného, ale také pro rodiče žáků i pro širokou veřejnost.

Zormanová (2014, s. 207) podotýká, že hodnocení je vždy závislé na cílech vyučování, které jsou ustaveny ve vzdělávacích programech škol. Tyto cíle pomáhají učitelům plánovat výuku, úspěšně ji zrealizovat a následně ohodnotit.

Slavík (1999, s. 23) popisuje hodnocení ve školní praxi jako *"všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují výuku nebo o ní vypovídají."*

Kosíková (2011, s. 131) školním hodnocením rozumí *"proces, který adekvátním způsobem vynáší hodnotící soudy o žákovi."*

Podle Viktorové, Smetáčkové (2014, s. 65) škola pomocí školního hodnocení demonstruje svoji moc.

Schimunek (1994, s. 5) uvádí: *"Hodnocení je nezbytným předpokladem pro to, aby se mohl potřebám žáků přizpůsobit charakter školy jako celku, ale i vyučovací proces v užším slova smyslu."*

A konečně Sitná (2009, s. 62) poukazuje na jednu z nejdůležitějších myšlenek, týkajících se školního hodnocení: *"...učitel hodnotí to, co žák umí, a ne to, co neumí."*

## 2.1 Specifika školního hodnocení

Hodnocení výsledků vzdělávání žáka je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Aby bylo efektivní, mělo by plnit určité funkce, měly by být používány vhodné metody a mělo by být, pro žáka a jeho rodiče, vyjádřeno co nejsrozumitelnější formou.

Hodnocení může být průběžné, kdy jsou hodnoceny dílčí výsledky žáka a celkové, jako shrnutí znalostí žáka na konci každého pololetí.

Hodnocení průběhu a výsledků nejen vzdělávání, ale i chování žáka by mělo být jednoznačné, věcné, srozumitelné a všestranné. Pro hodnocení platí obecná zásada, že učitel vždy hodnotí to, co žák zná a nikoli to, co nezná. Při hodnocení musí učitel uplatňovat přiměřenou náročnost a pedagogický takt vůči žákovi. Měl by přihlížet k věkovým zvláštnostem žáka i k tomu, že žák mohl v průběhu klasifikačního období zakolísat v učebních výkonech vzhledem k určité indispozici, např. kvůli dlouhodobé nemoci či změnám v rodinných poměrech. Dále je potřeba zohlednit případné specifické poruchy učení a výsledky vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně.

Učitel je také povinen prokazatelným způsobem oznámit žákovi i jeho zákonnému zástupci veškeré problémy v prospěchu a chování ve chvíli, kdy se tyto problémy objeví. Toto je možné zaznamenat zápisem do Žákovské knížky, elektronického systému, písemným oznámením, osobním pohovorem apod. Učitel zpravidla odpovídá za to, že veškeré údaje o klasifikaci se zapisují do povinné dokumentace a elektronických programů.

Školním hodnocením nezjišťuje učitel pouze kvalitu znalostí svých žáků, ale i jemu samotnému slouží hodnocení jako ukazatel úrovně a kvality jeho vlastní vyučovací činnosti. Jak uvádí Kolář, Šikulová (2009, s. 49): *"Učitel má ve výkonu svých žáků*

*jakési "zrcadlo" toho, jak s žáky pracoval."* Na základě těchto informací může učitel usměrňovat a upravovat vlastní pedagogickou činnost.

V současné době jsou pedagogové postaveni před nelehký úkol. Jednak se musí orientovat v nových postupech hodnocení, musí se naučit pracovat s novými hodnotícími metodami a zároveň jsou nuceni brát velké ohledy na žáka a jeho osobnostní specifika.

Jak uvádějí Košťálová, Miková, Stang (2012, s. 9): *"Sám pojem hodnocení se začíná jevit jako příliš úzký, aby zachytil nejvýznamnější změnu funkce hodnocení, tj. přesun důrazu na hodnocení pro učení a pojetí hodnocení jako součásti učení, která pomáhá rozvinout jedinečné možnosti každého dítěte."*

V současné době je kladen velký důraz na osobnost žáka, na jeho individualitu a individuální přístup učitelů k žákům. Pro pedagogy to v praxi znamená velkou zátěž, která často vede k pocitům jejich selhání a neúspěchu. Zdá se, že většina odpovědnosti za správný vývoj žáka je přenášena na učitele, který pak pod velkým tlakem ze strany žáků, rodičů a legislativy selhává a může dojít až k syndromu vyhoření, což je dnes velmi diskutované téma.

## **2.2 Účel a funkce školního hodnocení**

Hodnocení v první řadě informuje. Informuje učitele, žáka a jeho rodiče o tom, jakých žák dosáhl výsledků, jakou sumu znalostí si osvojil a jaké dovednosti ovládá. Hodnocení by mělo žákovi poskytnout informaci o tom, zda jeho učení probíhá efektivně, mělo by ho vézt ke zlepšení samotného průběhu učení a v neposlední řadě by mu mělo ukázat cestu ke zlepšení jeho výsledků.

Hodnocení informuje učitele o tom, zda jeho činnosti vedou k předem vytyčeným cílům, pro žáka je důležité získat informace o úspěchu jeho snažení, a to ještě během učení, aby mohl své postupy případně upravit. Pro rodiče je hodnocení jediným způsobem, jak se dozvědět o silných a slabých stránkách svého dítěte, zjistit, na co kladou škola a učitel důraz, co se od žáka očekává. (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 15)

Díky hodnocení by měl žák, učitel nebo rodič získávat informace, které jsou konkrétní, včasné, časté a kvalitní. Konkretizace informací o znalostech a dovednostech žáka je



pro učitele důležitá z hlediska upravování dalších postupů učení a žákovi pomáhá pochopit cíle jeho učení. Okamžitost a průběžnost podávaných informací umožňují žákovi jejich aplikaci při zlepšování jeho učení, a pokud tyto informace získá příliš pozdě, je jen velmi malá pravděpodobnost, že je upotřebí. Kvalita informací je pak přímo závislá na kvalitě úkolu, v jehož průběhu byla získána. Kvalitu významně ovlivňuje osobnost toho, kdo hodnotí, ve škole tedy osobnost učitele. (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 16)

Kosíková (2011, s. 106) zdůrazňuje: *"Hodnocení se podílí na formování osobnosti žáka, rozvíjí sociální vazby, dále je podmínkou žákova účinného učení. K takto chápanému hodnocení je nezbytné objevit motivační faktory učení žáka, vnímat hodnocení jako přirozenou a nedílnou součást vyučování."*

Hodnocení žáků a studentů může mít různé cíle, které jsou odpovědí na učitelovu otázku, proč je vlastně hodnocení prováděno. Kyriacou (1991, s. 121-122) považuje za nejčastější cíle tyto:

- hodnocení jako zpětná vazba pro učitele;
- hodnocení jako zpětná vazba pro žáka;
- hodnocení jako motivační prvek žáků;
- hodnocení jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka;
- hodnocení jako doklad o aktuálním prospěchu žáka;
- hodnocení jako ukazatel připravenosti žáka pro další vzdělávání.

Kosíková (2011, s. 106) upozorňuje na provázanost těchto cílů hodnocení se základními funkcemi hodnocení.

Podle Vališové, Kasíkové (2011, s. 25) rozlišujeme dvě základní funkce hodnocení, a sice funkci informativní a funkci formativní. Funkce informativní má za úkol seznámit žáka s dosaženými výsledky. Často se sem zahrnuje také funkce kontrolní, která referuje o dosažení vyučovacího cíle a funkce diagnostická, která dává informace o způsobu žákova učení. Funkce formativní má za cíl formování žákovy osobnosti.

Slavík (1999, s. 16 - 17) rozlišuje funkce hodnocení na funkce ve vztahu k učiteli, což je funkce orientační, didaktická a oficiální a ve vztahu k žákovi, funkce motivační, poznávací a konativní. Funkce orientační pomáhá učiteli se zorientovat v atmosféře třídy, funkce didaktická pomáhá plánovat výuku a zajistit vhodné učivo a funkce oficiální zahrnuje podávání informací o prospěchu a chování žáků. Funkce motivační

souvisí s citovou stránkou hodnocení, funkce poznávací s rozumovou stránkou a konativní souvisí s vůlí k činu a aktivizuje nás.

Zormanová (2014, s. 208-209) uvádí osm hlavních funkcí hodnocení: motivační, informativní, formativní, diagnostická, výchovná, regulativní, prognostická a diferenciací.

Kosíková (2011, s. 106-109) rozlišuje sedm funkcí hodnocení a zdůrazňuje jejich provázanost s cíli hodnocení. Definiuje funkci informativní, regulativní, výchovnou, sociální, prognostickou, motivační a diagnostickou.

Kolář, Šikulová (2009, s. 45) se z hlediska rozvoje žákovy osobnosti a z hlediska řízení učební činnosti žáka omezují na šest hlavních funkcí školního hodnocení, a sice funkci informativní, regulativní, výchovnou, prognostickou, motivační a diferenciací.

Můžeme tedy definovat tyto hlavní funkce hodnocení:

- motivační funkce,
- informativní funkce,
- regulativní funkce,
- výchovná funkce,
- prognostická funkce,
- sociální funkce,
- diagnostická funkce,
- diferenciací funkce.

### **2.2.1 Motivační funkce hodnocení**

Tím, že žáka hodnotíme, ho můžeme motivovat k učení, podporovat jeho snahu a píli, ale na druhou stranu ho můžeme také od učení odrazovat, demotivovat. Záleží na mnoha faktorech, na okolnostech a hlavně na osobnosti učitele. Jak uvádí Kolář, Šikulová (2009, s. 46): *"Motivační funkce je nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení a v praxi školy je hodnocení k tomuto záměru nejčastěji využíváno,*

*někdy i zneužíváno a to v případě, že je učitelem použito jako prostředek k udržení kázně ve třídě."*

Motivační funkce je nejsilnější ze všech funkcí. Hodnocení na žáka silně působí a jeho efektivita je závislá hlavně na tom, jak dobře učitel své žáky zná, jak hluboko se zajímá o jejich potřeby. Učitel musí vhodně vystihnout kdy a za jakých podmínek je hodnocení pro žáka kladnou motivací, protože ne každé hodnocení vede k lepšímu učebnímu výkonu a k většímu snažení. Kolář, Šikulová (2009, s. 47)

Aby bylo hodnocení pro žáka motivací, mělo by vycházet z principu pozitivního hodnocení, kdy učitel klade důraz na úspěchy v žákově práci, povzbuzuje ho v jeho snažení a zdůrazňuje zejména to, v čem žák uspěl. Pochválit a povzbudit je možné i méně úspěšné žáky. (Kosíková, 2011, s. 108)

## **2.2.2 Informativní funkce hodnocení**

Hodnocení žáků je podle Slavíka (1999, s. 14) *"nejsilnějším komunikačním pojítkem mezi školou a rodinou..."* Z tohoto plyne, že sdělování informací o hodnocení je nejčastější informací, kterou si mezi sebou vyměňují všichni účastníci vzdělávacího procesu, tedy žáci, učitelé, rodiče žáků i škola jako instituce.

Hodnocení by mělo být pro žáka zpětnou vazbou, mělo by ho informovat o dosaženém výsledku jeho snažení. Žák získá informaci o tom, jaká je kvalita jeho znalostí a vědomostí, jak si stojí ve srovnání s vědomostmi ostatních žáků, a na jaké úrovni je jeho chování. K tomu, aby učitel zjistil aktuální dosaženou úroveň znalostí svých žáků, využívá nejrůznější diagnostické prostředky, jako jsou testy, písemné práce, projekty, ústní zkoušení, domácí úkoly atd.

Aby bylo učitelovo hodnocení pro žáka skutečně přínosné, měl by provádět tzv. obsahovou analýzu výkonu. Znamená to, že učitel sám nebo se žákem či ostatními žáky zhodnotí nejen úroveň dosažených výsledků, ale také rozebere chyby, zhodnotí správnost a nesprávnost použitých postupů práce a navrhne způsoby práce vedoucí ke zlepšení jeho výsledků. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 49)

### 2.2.3 Regulativní funkce hodnocení

Pomocí hodnocení učitel usměrňuje a vede další žákovo učení, reguluje jeho tempo a směr. Jak uvádějí Kolář, Šikulová (2009, s. 51): *"Regulativní funkci plní hodnocení tehdy, pokud učitel provádí podrobnější analýzu výkonu, včetně orientace na metody učební činnosti žáka a doporučení, které postupy má žák volit při dalším učení."*

Školní hodnocení je pro žáka hlavním regulátorem jeho snažení. Záleží na učiteli, jaké má požadavky, jak je při hodnocení náročný a dle toho se pak žák řídí ve svém učení. Hodnocení je tedy výchozím bodem seberegulace, kdy žák sám ohodnotí výsledek své práce a postup, jakým tohoto výsledku dosáhl. (Kolář, Šikulová, 2009 s. 52)

### 2.2.4 Výchovná funkce hodnocení

Hodnocení neslouží pouze jako důkaz vědomosti či nevědomosti žáků, ale také jako nástroj, kterým učitel může ovlivňovat a formovat žákovu osobnost, jeho vlastnosti a postoje. Mezi pozitivní vlastnosti, které mají vliv na úspěšnost žákova učení, můžeme řadit např. cílevědomost, vytrvalost, odpovědnost, svědomitost. Výchovná funkce by měla pomáhat tyto vlastnosti posilovat a utvrzovat.

Bohužel se často setkáváme s tím, že pedagog používá hodnocení jako nástroj k udržení kázně. Určitě si všichni vybavíme situaci, kdy učitel vyvolá žáka, který zrovna vyrušuje, dá mu otázku, žák je rozptýlený, nesoustředěný, tedy odpoví špatně a učitel mu s pocitem uspokojení udělí nedostatečnou. Toto jsou praktiky, kterým by se učitelé měli vyhnout a kázeň ve třídě regulovat jinými prostředky než hodnocením. Hodnocení by mělo sloužit pouze jako informace o dosažených vědomostech, nikoliv jako trest za "zlobení".

Výchovná funkce hodnocení je podle Kosíkové (2011, s. 107) založena na čtyřech principech:

- princip priority pozitivního hodnocení, kdy učitel klade důraz na žákovy dílčí pokroky a úspěchy a tím ho motivuje k další práci;

- princip bezprostředního hodnocení, který slouží žákovi k pochopení vlastní práce, posouzení správnosti postupů a efektivity vlastního učení;
- princip rozvíjení osobnosti žáka, který klade důraz na osobnost konkrétního žáka, na jeho specifické vlastnosti a postoje a zaměřuje se na důkladné poznání jednotlivých složek žákovy osobnosti;
- princip vytváření prožitku úspěchu, radosti z dosaženého výkonu, kdy je vyzdvihován fakt, že hodnocení by mělo dávat žákovi možnost uspět, nemělo by tedy postihovat pouze intelektuální stránku žákovy osobnosti, ale i stránku emocionální.

### **2.2.5 Prognostická funkce hodnocení**

Tato funkce je založena především na učitelově důkladné znalosti žáka, jeho silných a slabých stránek. Na základě této znalosti by učitel měl být schopen předpovědět žákovi další studijní dráhu.

Prognostická funkce je neocenitelná zejména při přechodu na vyšší stupeň vzdělávání, hlavně přechod ze základní školy na školu střední. Pokud učitel svou předpověď správně použije, může se žák vyhnout budoucímu zklamání a rozčarování. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 53)

### **2.2.6 Sociální funkce hodnocení**

Hodnocení není závislé jen na osobnosti žáka jako jednotlivce, ale také na osobnosti žáka jako člena skupiny. Žáci jsou členy školních tříd a každý žák je ovlivněn svou pozicí, kterou právě v této skupině zastává. Učitel by měl dobře znát vzájemné vztahy žáků ve třídě, protože jedině tak může porozumět motivům jejich jednání. *"Důležitou součástí hodnotícího procesu je poznávání vzájemných vztahů mezi žáky."* (Kosíková, 2011, s. 108)

Neméně důležitý je vztah mezi učitelem a žákem, od něhož se odvíjí vztah žáka k učitelovu hodnocení a to má pak vliv na jeho další vztah k učení i k sebehodnocení. (Kosíková, 2011, s. 108)

### **2.2.7 Diagnostická funkce hodnocení**

Tato funkce pomáhá žákovi odhalovat důvody proč je či není ve škole úspěšný. Tím se hodnocení stává důležitým prostředkem seberegulace. (Kosíková, 2011, s. 109)

Pozorováním, prověřováním a hodnocením by učitel měl rozpoznat žákovy dovednosti, schopnosti a vlastnosti, které jsou důležité pro zvládnutí dalšího učení. Diagnostikování žáka není významné jen pro žáka a jeho rodiče, ale i pro samotného učitele, který tak získává zpětnou vazbu své pedagogické činnosti.

Učitel musí být schopen posoudit žakovu osobnost z psychologického hlediska, respektovat rozdílnosti individualit a pomáhat žákům svým postojem správně formovat vývoj jejich osobnosti. Pro zajištění žakova optimálního vývoje, musí učitel brát ohled na jeho schopnosti, možnosti, nadání apod. (Tamtéž, s. 109)

### **2.2.8 Diferenciační funkce hodnocení**

Diferenciační funkce souvisí s rozřazováním žáků do různých skupin, ať už podle úrovně zvládnutí probíraného učiva, pracovního tempa nebo třeba podle kázně, tedy respektování dohodnutých pravidel chování. Učitel může tohoto rozdělení využívat k přípravě výukových materiálů a měl by dbát na pozitivní využívání diferenciací. (Tamtéž, s. 54)

Za nevhodné využívání diferenciací žáků je považováno tzv. "škatulkování" či "nálepkování" žáků. Dítě si již od útlého věku vytváří obraz o sobě samém, a to zejména na základě toho, jak ho hodnotí pro něj důležité osoby - rodiče, učitelé. Dítě, které je často hodnoceno negativními nálepkami si utváří negativní sebepojetí. Dítě se snaží vyhnout rozporu mezi jeho skutečným chováním a tímto negativním obrazem

sebe sama a začne se projevovat tak, aby tomuto obrazu vyhovělo. Při používání nálepek také hrozí, že si např. učitel o dítěti vytvoří mylný obraz, který se pak jen těžko mění.

Negativně mohou působit i pozitivní nálepky, které v žákovi vyvolávají přílišnou sebedůvěru. Žák se může začít na svou pozitivní nálepku až přehnaně spoléhat ("*jsem jedničkář*", "*patřím mezi nejlepší ze třídy*") a přestane být motivován k zlepšování svých výkonů. (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 46-47)

Jak uvádějí Košťálová, Miková, Stang (Tamtéž, s. 47): "*Nálepky bývají navíc často prostředkem srovnávání, a proto mohou narušovat vztahy mezi dětmi.*" Dlouhodobě může dítě začít dokonce trpět psychosomatickými problémy, jako např. bolestmi hlavy, bolestmi břicha, nevolností, zvýšenou teplotou apod.

Můžeme shrnout, že všechny výše zmíněné funkce hodnocení jsou vzájemně propojeny, a to zda jsou v určitých situacích některé funkce potlačeny či naopak zdůrazněny závisí zejména na učitelově záměru, co hodnocením sledoval. Jak uvádějí Kolář, Šikulová (2009, s. 55): "*...záměr učitele rozhoduje o tom, která z funkcí hodnocení bude v konkrétní situaci prioritní.*"

Školní hodnocení tedy plní několik úkolů, které přehledně uvádí Kyriacou (1991, s. 121-122):

- hodnocení by mělo poskytnout zpětnou vazbu pro učitele o jeho práci, která pomůže zjistit, zda bylo dosaženo vytyčeného výukového cíle a odhalit případné chyby, které mohly způsobit různá nedorozumění během učení,
- hodnocení by mělo poskytnout zpětnou vazbu pro žáka, která referuje o jeho výkonu a pokroku, ukazuje na nedostatky a pomáhá je odstranit a práci zlepšit,
- hodnocení by mělo být pro žáka motivací, kdy informace o splnění náročného úkolu žáka aktivizuje a pobízí ho k další činnosti,
- hodnocení by mělo sloužit jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka, učitel díky svým záznamům může sledovat žákovy pokroky, plánovat práce s podobnými žáky a v neposlední řadě lze záznamy použít při jednání s rodiči,
- hodnocení je podkladem pro sumativní hodnocení, které je základem pro vysvědčení,
- hodnocení umožňuje zvážit připravenost žáka k dalšímu učení.

## 2.3 Fáze hodnotícího procesu

Jak již bylo zmíněno, hodnocení je proces velmi obtížný a nejednoznačný. Pro učitele je zvláště náročné tehdy, pokud nemá dostatek času a hodnocení je od něj vyžadováno ihned, jako například vzápětí po ústním zkoušení. Tento časový stres může u učitele vést k vytváření různých hodnotících stereotypů, které nejsou vždy žádoucí. Pokud tedy učitel může provést hodnocení až po skončení vyučování (např. hodnocení písemných a slohových prací, didaktických testů atd.), kdy má dostatek času, je pro něj situace mnohem jednodušší. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 57-58)

Před započítím hodnocení by si měl pedagog uvědomit několik důležitých skutečností. Musí dbát na spravedlivost hodnocení, tedy hodnocení by se mělo vztahovat výhradně k odpřednášenému učivu, protože jen tak se dá od žáka očekávat úspěch, za předpokladu, že se připravoval. Učitel by měl vždy informovat žáky o způsobu hodnocení a o tom jak bude získané výsledky hodnocení dále využívat. Také by měl dbát na pečlivou přípravu zkušebních materiálů, aby byly jednoznačné ne zavádějící. A v neposlední řadě by měl volit různé formy a typy hodnocení tak, aby byly do hodnocení zahrnuty všechny sledované výukové cíle. (Kyriacou, 1991, s. 130-131)

Hodnocení je učitelovou dovedností, a abychom byli schopni ji analyzovat, je nutné popsat jednotlivé fáze hodnotícího procesu, kterými učitel i žák během hodnocení procházejí. Tyto fáze jsou jednotné pro všechny formy hodnocení a ve většině případů se rychle prolínají a tak jsou často jen stěží vnímatelné.

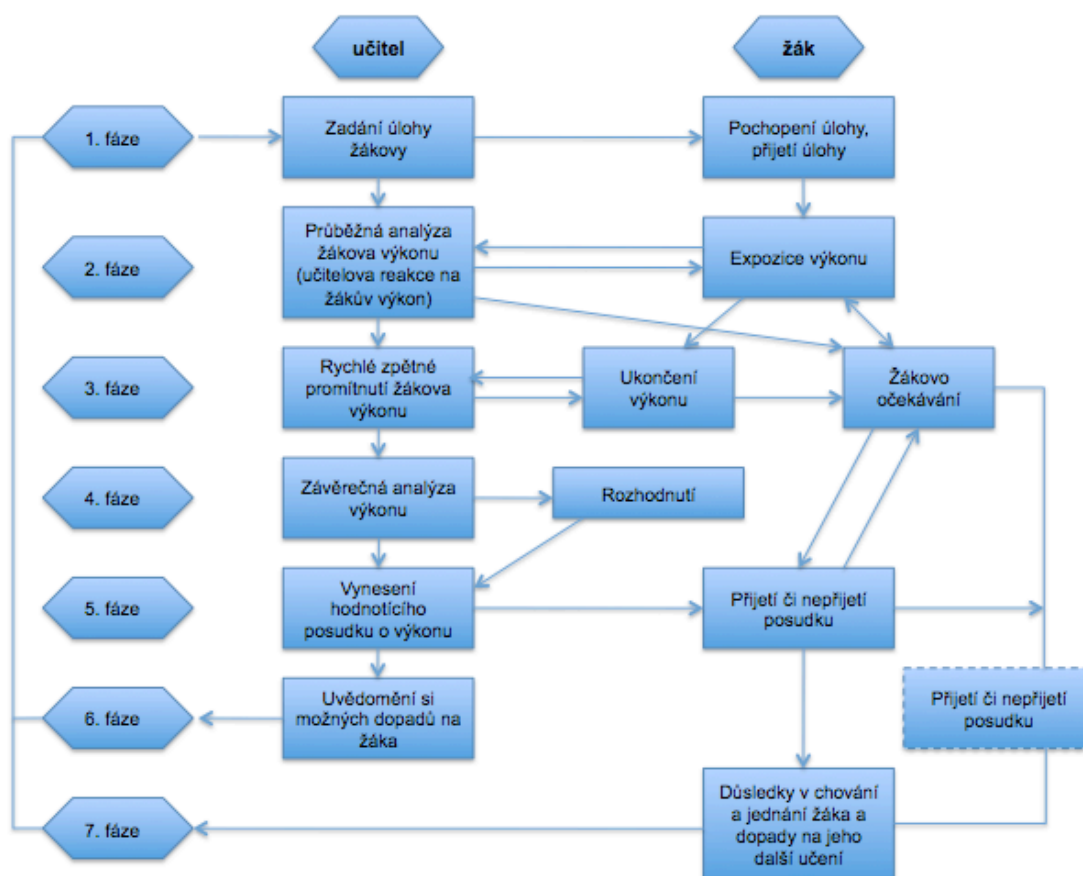
Kolář, Vališová (2009, s. 181-187) popisují sedm fází hodnotícího procesu, které rozdělili podle konkrétních aktivit učitele a žáka.

Fáze hodnotícího procesu:

1. zadání úlohy - pochopení, přijetí úlohy;
2. expozice výkonu - průběžná analýza výkonu;
3. ukončení výkonu žáka - žákovo očekávání - zpětné promítání výkonu;
4. závěrečná analýza výkonu - rozhodnutí;
5. vynesení posudku - přijetí, či nepřijetí posudku;
6. uvědomění si možných dopadů hodnocení na žáka;
7. důsledky v chování a učebním jednání žáka.



Obrázek 1: Fáze procesu hodnocení z hlediska provádějících činností učitele a žáka



Zdroj: Kolář, Šikulová (2009, s. 59)

Fáze hodnotícího procesu, jak je popisují Kolář, Šikulová (2009, s. 60-73) a Kolář, Vališová (2009, s. 181-188):

1. fáze: zadání úlohy (učitel) - pochopení, přijetí úlohy (žák)

V této fázi záleží na tom, jak obtížnou úlohu učitel zadává a hlavně jakým způsobem ji zadává. Pedagog musí mít předem dobře promyšlený záměr, musí přesně vědět, co sleduje a co konkrétního chce zjistit. Do způsobu zadávání úlohy se jasně promítá vztah, který je mezi učitelem a žákem. Učitel vyvolanému žákovi verbálně i neverbálně naznačuje svůj pedagogický záměr. Při zadávání úlohy by nikdy neměla zaznít ironie, pohrdání nebo nedůvěra v žákovy schopnosti.

Je nezbytné, aby učitel při zadávání úkolu dbal na jedinečnost každého žáka a bral v úvahu jeho osobnost. Zcela jistě bude zadání úlohy probíhat jinak u žáka sebevědomého, snaživého, zodpovědného, jinak u žáka nervózního nebo u žáka s kázeňskými problémy. Právě postoj učitele k žákovi se odráží ve způsobu komunikace a jednání se žákem. Během zkoušení to pak může znamenat například chválení, přitakávání nebo naopak nevole učitele poskytnout jakoukoliv pomoc.

Důležitým faktorem v této fázi hodnocení je přesná formulace kritérií, která jsou učitelem požadována pro ohodnocení výsledného řešení úlohy.

Po zadání úlohy žák zadání přijme a snaží se v něm zorientovat. Je důležité, aby žák zcela pochopil, co se od něj očekává, co má řešit, k čemu má svým postupem dojít. Pokud úkol nepochopí, měl by učitele požádat o dovysvětlení a ten by mu ho měl ochotně poskytnout. Bohužel v praxi se často stává, že se žák obává zeptat, požádat o pomoc a pak, ačkoliv by byl žák za normálních okolností schopen úlohu vyřešit, dochází k nedorozuměním. Pokud je učitel dostatečně vnímavý a své žáky dobře zná, snadno vystihne moment, kdy by měl úkol dovysvětlit či zadání upřesnit.

## 2. fáze: expozice výkonu (žák) - průběžná analýza výkonu (učitel)

Tato fáze hodnocení je založena zejména na aktivitě žáka. Ten řeší zadanou úlohu a tak prokazuje své znalosti, schopnost vyhledat informace, správně postupovat k výslednému řešení. Reaguje tak, že zodpoví položené otázky, používá správné vzorce, graficky znázorňuje řešení apod.

Učitelovou funkcí je v tuto chvíli pečlivě sledovat průběh žákova snažení a provádět tzv. *průběžnou analýzu žákova výkonu*. Učitel by v této fázi neměl do žákovy práce vstupovat pouze za účelem upozornění na chyby, ale měl by oceňovat jeho dílčí úspěchy. Tato schopnost přínosného vstoupení do procesu řešení úkolu taktéž vyžaduje od pedagoga velký takt a znalost konkrétního žáka. Učitel by v této fázi měl jednoznačně dodržovat zásadu převahy pozitivního hodnocení.

Průběžná analýza výkonu slouží zejména ke kvalitní závěrečné analýze a k provedení konkrétního hodnocení. Pro formulování závěrečného hodnocení by měl mít učitel dostatek informací. Neměl by pouze ocenit úspěšnost výkonu, ale měl by provést tzv. *obsahovou analýzu výkonu*, kdy žákovi podá vysvětlení o tom, co provedl správně, ale i o jeho chybách a jejich možnému řešení do budoucna.

### 3. fáze: ukončení výkonu (žák) - žákovo očekávání (žák) - zpětné promítání úkolu (učitel)

Žák ukončil úkol, provedl kontrolu a následuje očekávání učitelova výroku o jeho výkonu. Právě v této fázi učitel uplatňuje poznatky, které získal průběžnou analýzou žákovy práce. Zpětně si vzpomene na žákův postup řešení, na chyby, se kterými se potýkal a provede tzv. *závěrečnou analýzu žákova výkonu*.

Pro učitele je často velmi obtížné provést kvalitní závěrečnou analýzu z důvodu nedostatku času, protože žák očekává jeho ohodnocení ihned po svém výkonu.

Žák během tohoto momentu v mysli rekapituluje svůj výkon, srovnává ho s výkony ostatních žáků a samozřejmě uvažuje i o tzv. *hodnotící taktice* konkrétního učitel. Každý učitel hodnotí jinak, někdo je přísný, někdo spíše mírnější a tyto faktory také působí na žáka v procesu očekávání. Způsob jakým učitel hodnotí, jeho hodnotící taktika, může mít velký vliv na další rozvoj žákovy osobnosti.

### 4. fáze: závěrečná analýza výkonu (učitel) - rozhodnutí (učitel)

V této fázi hodnocení se od učitele očekává zaujetí stanoviska. Učitel využije veškeré informace, které získal průběžnou analýzou žákova výkonu a dá si vše do souvislostí, tedy kladné i záporné stránky žákova snažení. Vše musí následně srovnat s výslednou normou, s předchozími výsledky žáka, ale i s výsledky ostatních žáků. Jedná se tedy o poměrně složitou analýzu, kterou musí pedagog provést ve velmi krátkém čase.

Tato fáze učitelova přemýšlení je velmi ovlivněna jeho vztahem k hodnocenému žákovi. Proto by učitel měl být dobře seznámen s postoji žáka, s jeho vztahem k učení, ale i s jeho osobními životními postoji. Takto obsáhlý a časově náročný rozbor lze provádět hlavně při závěrečném, sumativním hodnocení.

Ve většině případů učitel hodnotí dílčí pokroky žáků a tyto konkrétní činnosti by měl hodnotit nejen známkou, ale i popisem toho, co se žákovi povedlo, jakým chybám by se měl příště vyvarovat, co by mohl zlepšit a na co by se měl zaměřit.

### 5. fáze: vynesení posudku (učitel) - přijetí či nepřijetí posudku (žák)

V této fázi učitel vynese posudek, jako vyjádření výsledku analýzy žákova výkonu. Učitel používá hlavně srovnání s normou, tedy s ideálním výkonem v dané situaci. Je velmi důležité, aby byl posudek vždy jednoznačný a žáci o jeho obsahu nepochybovali.

Posudek by tedy měl být formulován jasně, nejen pomocí známky, ale zároveň i slovního hodnocení. Slovně by mělo být vysvětleno, proč žák obdržel konkrétní známku. Toto zdůvodnění je důležité i pro učitele, protože tím vlastně vyjádří obsahovou analýzu výkonu, kterou předtím provedl. Učitel tím žákům ukazuje kritéria, která při hodnocení použil, a žáci z toho mohou usuzovat do budoucna, jak asi bude hodnotit příště.

Učitel vyjadřuje spokojenost či nespokojenost ze žákova výkonu nejen obsahem posudku, tedy verbálně, ale může použít i neverbální projev, jako jsou pochvalná gesta, úsměv, zamračení, intonace hlasu apod. Učitel by měl žáka vždy respektovat a nikdy nepoužívat ironii či sarkasmus.

Většina žáků bere učitelovy soudy velmi vážně a je to pro ně jeden z podkladů k vlastnímu sebehodnocení. Je důležité, aby žák vnímal učitelovo hodnocení jako spravedlivé, protože jedině tak může toto hodnocení vnitřně přijmout a je pro něj motivací k dalšímu učení.

#### 6. fáze: uvědomění si možných dopadů hodnocení na žáka (učitel)

Tato fáze hodnocení probíhá v mysli učitele a v mysli žáka. Učitel by si měl vždy uvědomovat, jaké může mít jeho hodnocení dopady na další snažení žáka a na žákovo sebehodnocení. Měl by si být schopen odpovědět na otázky, jako např. Motivuje hodnocení žáka k většímu snažení? Posiluje to jeho sebevědomí? Považuje hodnocení za spravedlivé?

Díky hodnocení učitel uplatňuje svůj konkrétní záměr ve vztahu k žákovi, chce jej povzbudit, motivovat, upozornit na chyby apod. Jeho cílem by mělo být pozitivní ovlivnění žákova dalšího učení.

Tato fáze hodnocení těsně souvisí s pedagogickou diagnostikou a se schopností učitele tuto diagnostiku používat. Pedagog by měl své žáky znát tak dobře, aby byl schopen jim poskytnout hodnocení tzv. "šité na tělo".

#### 7. fáze: důsledky v chování a jednání žáka a dopady na jeho další učení (žák)

Žák většinou vnímá hodnocení velmi pozorně a citlivě a jeho zkušenost s předešlým úspěšným či neúspěšným výkonem a jeho hodnocením se promítá do jeho očekávání příštích výkonů. Důležité je, jak si žák zdůvodňuje své úspěchy a neúspěchy ve škole,

jaké jim připisuje příčiny, tzv. *autoatribuce žáka*. Způsob připisování příčin, který převažuje, má velké motivační důsledky pro další výkony žáka. Na vytváření autoatribucí žáka mají velký vliv atribuce učitele, rodičů a vrstevníků.

Podle Heluse (In: Kolář, Šikulová, 2009, s. 73) je úspěch či neúspěch připisován příčinám:

- vnitřním (např. schopnost x neschopnost, zájem x nezájem, píle x lenost), nebo vnějším (např. náročnost úkolu, vyhovující učební podmínky, vstřícnost x zaujatost učitele, štěstí x smůla),
- stálým (např. vysoké x nízké schopnosti, velká x malá náročnost školy, trvale příznivé x nepříznivé podmínky pro učení), nebo dočasným (např. vynakládané úsilí, náhoda, momentální indispozice).

Pokud žák nepřijímá hodnocení učitele, protože se mu zdá nespravedlivé a cítí se poškozený, začne uplatňovat obranné mechanismy, jako např. neochota spolupracovat, podvádění, podceňování významu vyučovaného předmětu ("tohle nikdy nebudu potřebovat"), nežádoucí chování, útěk do nemoci apod.

## 2.4 Typy školního hodnocení

Učitel může ve vyučování uplatňovat nejrůznější typy hodnocení, kdy každý z těchto typů má svůj smysl a učitel ho volí zcela záměrně. V literatuře jsou uvedena nejrůznější dělení typů hodnocení, například Kosová (In: Kolář, Šikulová, 2009, s. 32) rozlišuje podle zdroje hodnocení:

- Hodnocení vnitřní (autonomní), kdy zdrojem hodnocení je žák sám. Toto hodnocení by mělo žáka aktivizovat, mělo by ho naučit analyzovat své vlastní chyby a řídit své učení. V současném školství je tento typ hodnocení považován za ideální.
- Hodnocení vnější (heteronomní), kdy zdroj hodnocení objektu leží mimo.

Dále můžeme rozlišovat hodnocení podle toho, jakou vztahovou normu učitelé při hodnocení používají (Kolář, Šikulová, 2009, s. 32-33):

- Hodnocení sociálně normované je možné aplikovat na základě identických úloh, které žáci řeší v určitém okamžiku. Učitel využívá totožné měřítko pro všechny žáky a má tak možnost porovnat jednotlivé výkony. Tento způsob hodnocení je tedy porovnáváním výkonů hodnoceného žáka s výkony ostatních žáků. Zejména pro znevýhodněné žáky je zcela nevhodné.
- Hodnocení individuálně normované umožňuje jak žákovi tak učiteli sledovat kvalitu jednotlivých výkonů. Výkon žáka je porovnáván s jeho předcházejícími výkony. Tento typ hodnocení je silně motivační a i slabému žákovi může dát pocit úspěchu a sebedůvěry.

Oba tyto typy hodnocení se mohou v praxi dobře doplňovat, ale záleží na učiteli, jeho pedagogických schopnostech a sociálním taktu.

Podle Vališové, Kasíkové (2011, s. 261) je velmi důležité odlišit:

- Hodnocení formativní - průběžné, kdy učitel průběžně zaznamenává míru úspěšnosti či neúspěšnosti v porovnání s cílovým výstupem. Probíhá během každé vyučovací hodiny, a to buď formou slovní, písemnou nebo známku. Učitel by měl žákům nabízet co nejrůznější formy zkoušení, jako např. písemné testy, individuální či skupinové projekty. Tento typ hodnocení slouží jako zpětná vazba jak pro žáka, tak i pro učitele samotného. Cílem je podpora žákova učení a zlepšení jeho budoucích výkonů.
- Hodnocení sumativní - závěrečné je konečným hodnocením žákova prospěchu a provádí se na konci výuky předmětu nebo školního roku. Toto hodnocení je shrnutím jednotlivých aktivit žáka v daném období a je prováděno formou vysvědčení. Nemělo by být pouze průměrem známek, ale vyjádřením toho, jak žák zvládl splnit cíle vyučování konkrétního předmětu na konci určitého období.

Kyriacou (1991, s. 123-125) uvádí přehled nejčastějších typů hodnocení takto:

- Formativní hodnocení, které žákům i učiteli poskytne zpětnou vazbu, slouží k odhalování nedostatků v žákově učení a nabízí způsoby nápravy.
- Finální (sumativní, shrnující) hodnocení, které udává míru dosažených znalostí a vědomostí na konci určitého vyučovacího období.

- Normativní hodnocení - hodnocení relativního výkonu, kdy je výkon jednoho žáka poměřován s výkony ostatních žáků, kteří plní stejný úkol.
- Kriteriální hodnocení - hodnocení absolutního výkonu, při kterém nám stačí pouze dva stupně, vyhověl - nevyhověl, protože nezáleží na výkonu ostatních. Typickým příkladem může být např. test pro získání řidičského oprávnění.
- Diagnostické hodnocení, které se konkrétně zaměřuje na detekování potíží žáků s učením.
- Interní (vnitřní) hodnocení je hodnocení prováděné učitelem, který ve třídě daný předmět vyučuje a má hodnocení přímo zahrnuto do svého vyučovacího plánu.
- Externí (vnější) hodnocení je hodnocení, které provádí osoby mimo školu.
- Formální hodnocení je prováděno až po předchozím upozornění žáka, kdy žák má možnost se na hodnocení předem připravit.
- Neformální hodnocení se zakládá na pozorování činností, které žák provádí ve třídě.
- Průběžné hodnocení probíhá průběžně po určité období a stává se tak podkladem pro hodnocení sumativní.
- Závěrečné hodnocení je prováděno pouze na konci výuky určitého předmětu a je celkovým zhodnocením prospěchu žáka.
- Objektivní hodnocení je hodnocení, kdy se používají takové metody, které vylučují nebo alespoň omezují vliv osobnosti učitele
- Hodnocení průběhu (procesu) je založeno na hodnocení aktivity, která momentálně probíhá, např. během provádění pokusu.
- Hodnocení výsledků je založeno na hodnocení konkrétního výsledku práce, např. testu, kresby.

V praxi se často uplatňují různé kombinace jednotlivých typů hodnocení, a jak říká Kyriacou (1991, s. 125): *"Když se snažíte své hodnotící činnosti přizpůsobit účelu, o který vám jde, je nejdůležitější, aby použitá metoda efektivně splňovala požadavky, které na ni kladete. Přílišné zabývání se čistotou metody ve smyslu jejího zařazení do některé z kategorií pravděpodobně nepřinese užitek."*

Pohled na hodnocení žáků se s dobou mění, rostou požadavky na nové, lepší způsoby hodnocení. Nelze tedy opomenout zmínění alternativních přístupů, jako je například hodnocení autentické, portfoliové, autonomní nebo kontraktivní.

Autentické hodnocení je soustředěno na praktické úkoly a reálné situace. Slavík (1999, s. 105) shrnuje, že učitel se nejvíce informací o žákových schopnostech a dovednostech dozví z jeho výrobků, modelů, grafů, uměleckých projektů, dramatických scének či hudebních vystoupení.

Velkými zastánci právě autentického hodnocení jsou učitelé, kteří používají tzv. portfoliové hodnocení. Tito učitelé kladou důraz na shromažďování a ukládání prací svých žáků v portfoliu, které má podat žákovi samotnému, ale i jeho okolí informaci o tom, jak se učí a jak uvažuje. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 34-35)

Slavík (1999, s. 139) také hovoří o autonomním hodnocení, kdy je hodnocení v rukách samotného žáka. Tomuto hodnocení předchází formativní hodnocení učitele, na jehož základě se žáci učí hodnotit práci ostatních spolužáků, mohou se vyjádřit k práci učitele, ale hlavně se učí sebehodnocení čili posuzování své vlastní práce. K tomuto hodnocení využívají právě portfolia.

Mezi velmi zajímavé pohledy na hodnocení, ale i vyučování obecně je model učení založený na kriteriálním hodnocení. Příkladem může být kontraktivní učení nebo smlouvy o učení, kdy se žák předem dozví požadavky, které musí splnit, dohodne se s učitelem na vypracování konkrétních zadání a úkolů a ty pak odevzdá v dohodnutém termínu. Učitel mu na tomto základě udělí smlouvenou známku. Tento způsob je založen na žákově velké zodpovědnosti, sebekázni a samostatnosti. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 35)

Jiným příkladem kriteriálního hodnocení je mastery learning, což by se také dalo přeložit jako zvládající učení. Tuto metodu výuky navrhl B.S. Bloom, který tvrdil, že neexistují dobří či špatní žáci, ale existují pouze žáci, kteří se učí rychleji či pomaleji. Je založeno na myšlence, že každý žák může dosáhnout vytyčeného cíle, pokud mu bude poskytnut dostatek času a případná pomoc. (Bláha, online, cit. 2015-11-28)

Pro vyučování a učení je hodnocení nezbytné a jeho kvalita, typ a forma se vždy váže na cíl, kterého se má dosáhnout. Jak říkají Kolář, Šikulová (Tamtéž, s. 37): *"Cíle ve vyučování mají různé úrovně obtížnosti a sledují kvality žáka v různých oblastech jeho rozvoje, proto i hodnocení musí být realizováno podle povahy těchto cílů."*



## 2.4.1 Pozitivní a negativní hodnocení

*"Princip priority pozitivního hodnocení by měl být jedním ze základních pravidel moderního vyučování."* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 109)

Je obecně známo, že kladné, pozitivní hodnocení žákovi dodává sebedůvěru a motivuje ho, zatímco záporné, negativní hodnocení ho od učení může odrazovat a být překážkou jeho dalšího snažení.

Principem pozitivního hodnocení není vyhýbání se a opomíjení chyb a špatné práce, ale soustředění se na to, co žák naopak zvládl, v čem uspěl, co se mu povedlo. Učitel by měl být schopen projevit i osobní potěšení z žákova výkonu. (Kolář, Vališová, 2009, s. 180)

Podle Kosíkové (2011, s. 109) *"...pozitivní hodnocení souvisí s uplatňováním individuálně vztahové normy, zachycující pokroky jednotlivého žáka ve vývoji."* Hodnocení tím dává žákovi pocit uznání, pocit smysluplnosti jeho konání a vytváří jeho kladný vztah k učení.

Při pozitivním hodnocení učitel žáka chválí nejen za výsledky jeho práce, ale i za jeho chování během plnění zadaného úkolu. Tak žák může prožít pocit úspěchu a vlastního uspokojení. Pokud bereme za stěžejní klasifikační stupnici od 1 do 5, nemusí být pozitivním ohodnocením žákovy práce pouze jednička, ale může to být jakákoliv známka, která je lepší než známka, kterou žák získal z minulého úkolu. Někdy dokonce učitel používá hodnocení, které je záměrně nadhodnocené a tak motivuje žáka k ještě lepším výkonům. Samozřejmostí, ale musí být fakt, že si to uvědomuje nejen učitel, ale i žák. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 109-111)

Každé hodnocení je možné zahájit tím, co žák zvládl, co pochopil a pak se teprve zabývat tím, co nezvládl, co potřebuje zlepšit. Při pozitivním hodnocení je kladen důraz na to, jakým způsobem se žák k výslednému řešení dostal, jak postupoval a pak je teprve hodnocen výsledek.

Učitel by si měl také získat žakovu důvěru. Žák musí být přesvědčen o tom, že učitel věří v jeho zlepšení, v jeho úspěšnost při práci nad dalšími úkoly.

Jak shrnují Kolář, Šikulová (2009, s. 110), pozitivní hodnocení znamená kladný posun ve výkonu žáka, uznání výkonu žáka a vyjádření učitele, že žák cíl splnil, překročil nebo se mu alespoň přiblížil.

Sitná (2009, s. 22) hovoří o žákově potřebě být oceněn, pochválen a o žákově obavě z neúspěchu a trestu. Pochvala a ocenění od učitele jsou pro žáka velmi silným motivačním prvkem. Neméně důležité je ale také ocenění ze strany spolužáků a samozřejmě rodičů. Mnoho žáků se učí právě proto, aby je okolí chválilo, aby zažívali pocit uspokojení ze své práce. Často se pak hlásí do nejrůznějších soutěží a olympiád, kde mohou poměřovat své znalosti s ostatními.

Tím, že učitel bude žáky hodnotit na základě principu priority pozitivního hodnocení, nemůže se zcela vyhnout hodnocení negativnímu. Výkony žáků nejsou bezchybné a jejich často laxní přístup k učení nelze chválit.

S negativním hodnocením musí učitel zacházet velmi opatrně a uvážlivě, protože takové hodnocení je pro žáky většinou stresující a nepříjemné. Jak říká Kohoutek (1996, s. 41): *"Je nutné vymezit si vždy cíl záporného hodnocení a předvídat jeho následky; musíme si umět představit, jak dítě záporné hodnocení přijme nejen navenek, ale i vnitřně."* Dále dodává, že záporné hodnocení by mělo být přizpůsobeno konkrétně každému žákovi, mělo by být správně načasováno a provedeno na správném místě.

Negativní hodnocení klade důraz na žákovy chyby. Žákovi je většinou udělena dostatečná či nedostatečná známka a hodnocení je velmi často spojeno s negativními emocionálními projevy učitele, jako je vztek a někdy dokonce i posměch. Takové projevy mohou mít na žáka devastující účinek. Pokud je žák negativně hodnocen příliš často, přestane se snažit a přijme roli neúspěšného a neschopného.

Negativní hodnocení bývá spojováno se strachem a někdy je tento strach dokonce učitelem cíleně využíván jako motivace žáků ke zlepšení jejich výsledků. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 112-113)

Mnoha učitelům slouží negativní hodnocení jako bič, tedy k udržení kázně ve třídě. Takové zacházení s negativním hodnocením může velmi narušit nejen vztah mezi učitelem a žákem, ale také vztah žáka ke škole a k učení.

Podle Kohoutka (1996, s. 41), by učitel neměl demonstrovat svoji převahu nad žákem vyžadováním absolutní poslušnosti a častým používáním, vlastně zneužíváním negativního hodnocení.

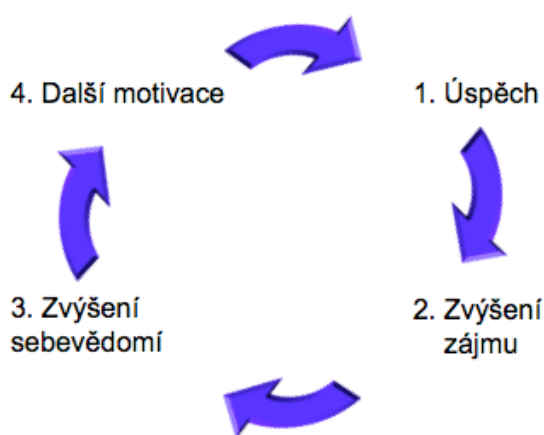
Sitná (2009, s. 22) varuje před motivací strachem, ale zároveň připouští, že pokud učitel s touto motivací pracuje s vědomím, že bude moci předejít dalším neúspěchům žáka, může být úspěšná. Tato motivace může fungovat u jedinců se silnou osobností, kteří si důvěřují, kteří věří svým schopnostem.

Mluvíme-li o pozitivním či negativním hodnocení, je také nutné zmínit kategorie "úspěšný" a "neúspěšný" žák. Podle Koláře, Šikulové (2009, s. 117-118) je školní úspěšnost ovlivněna rodinou, školním klimatem, hodnotovým systémem rodiny, ale i společností. Úspěšného žáka popisují jako takového, který zvládá školní požadavky a je většinou hodnocen pozitivně. Naopak jako neúspěšného žáka vidí takového, který školní nároky nezvládá a je tedy často hodnocen známkami dostatečně, nedostatečně, nebo dokonce propadá.

Sitná (2009, s. 20) hovoří o takzvaném kruhu úspěchu a kruhu neúspěchu. Upozorňuje na to, že prožívaný úspěch při učení podporuje žákovo sebevědomí. Zvýšení sebevědomí vyplývá z úspěchu a ocenění. U mnoha žáků je tato motivace tou nejsilnější motivací a funguje jako motor. Samozřejmě může fungovat i opačně.

Kruh úspěchu, jak uvádí Sitná (2009, s. 20): *"Když se mi daří, dělám věc s větším zaujetím, častěji a lépe, víc mě baví, více se o problematiku zajímám, jsem lepší a tím víc se mi daří (mám dobré hodnocení)."*

Obrázek 2: Kruh úspěchu



Zdroj: Sitná, 2009, s. 20

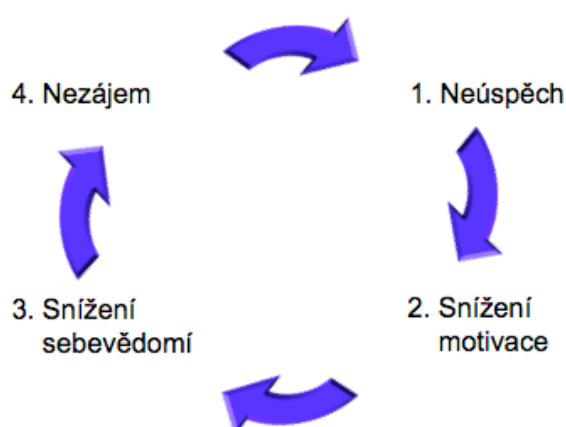
Učitel by měl sebevědomí svých žáků posilovat, měl by se orientovat na jejich dobré výsledky a žáky neustále podporovat. K tomu, aby žáci dosahovali co nejlepších výsledků je potřeba vzájemné spolupráce učitelů mezi sebou, učitelů s rodiči a rodičů se žáky. Učitel by si měl být vždy jistý, že žák zadanému úkolu rozumí a je tedy na základě daných instrukcí schopen úkol vypracovat správně. Žáci by se neměli bát učitele zeptat na případné upřesnění zadání a ten by jim měl informace ochotně poskytnout. Učitel by měl své žáky průběžně chválit a ujišťovat je, že jejich postup práce je správný, že zadaný úkol zvládají.

Jak říká Kosíková (2011, s. 155): *"Žáci ve škole úspěšní se projevují zvýšeným sebevědomím, volí si vyšší cíle, více si věří a jsou méně odrazováni neúspěchem než žáci neúspěšní."*

Podle Sitné (2009, s. 22) učitel motivuje žáky zejména tak, že *"posiluje sebevědomí žáků zejména formou pochvaly a ocenění za dobrou práci a výborné výsledky, poskytuje zpětnou vazbu a tím dále napomáhá k ještě lepším výsledkům. V případě neúspěchu nabízí pomoc, hledá spolu s žáků cesty ke zlepšení, a snižuje tak pocit nezdaru a následné demotivace."*

Kruh neúspěchu Sitná (Tamtéž, s. 21) definuje takto: *"Pokud úkol neumím, napoprve se mi nezdaří, a proto jej nechci opakovat, vyhýbám se mu, nebaví mě, nezajímám se o něj a nezvládnou jej (mám špatné hodnocení)."*

Obrázek 3: Kruh neúspěchu



Zdroj: Sitná, 2009, s. 21

Strach žáka z opakovaného neúspěchu často vede ke strachu ze školy jako takové. Tento strach vzniká jako reakce na opakující se neúspěch, který je provázen nepříjemnými pocity. (Kosíková, 2011, s. 160)

Každý žák je v něčem úspěšný a v něčem neúspěšný. Během učení se tyto rozdíly projevují brzy a pak je nutné právě pozitivní hodnocení, kterým učitel posiluje ony silné žákovy stránky. Oceněné úspěchy se pak pro žáka mohou stát motivací ke zvládnutí oblasti, kde je zatím neúspěšný. I neúspěch žákovi přináší určitá zjištění, ale tato zjištění musí být učitelem objasněna a vysvětlena. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 119-120)

Jak shrnuje Kosíková (2011, s. 155): *"Školní úspěšnost je do jisté míry konkretizace požadavků školy, předmětů a učitelů, učitelé jsou v určitém smyslu tím hlavním "kritériem", podle něhož je žákova školní úspěšnost posuzována."*

Podle Vališové, Kasíkové (2011, s. 256) je ideální takový stav, kdy žákovy výkony jsou na úrovni jeho *"osobního maxima"*, své učení bezpečně ovládá, chápe ho a prožívá tak svůj osobní úspěch. Tento žákův úspěch pak přispívá k další motivaci k učení.

Můžeme tedy shrnout, že pozitivní hodnocení nebuduje v žákovi strach ze školy a nesnižuje jeho sebevědomí. Jestliže by byl žák hodnocen pouze negativně, výrazně by se narušila jeho sebedůvěra, žák by přestal věřit v sebe sama, jeho snaha by se minimalizovala a začal by pracovat z donucení pod neustálým tlakem. Jak zdůrazňuje Kosíková (2011, s. 161): *"Může dojít až k tzv. sebeznehodnocujícímu sebepojetí, k navození pocitu vlastní nedokonalosti, a tím i ke skutečnému snížení schopností."*

Problematika pozitivního a negativního hodnocení úzce souvisí s takzvaným *"hodnotícím jazykem učitele"*. Učitel by se v procesu hodnocení svých žáků měl vyhýbat používání pouze posuzujícího jazyka, tedy nálepkujícího hodnocení (viz. kap. 2.2.8 Diferenciační funkce hodnocení). Nálepkování žáků může mimo jiné narušovat sociální vazby mezi žáky v kolektivu třídy.

Za kvalitní prostředek pro hodnocení, zpětnou vazbu, je považován tzv. popisný jazyk, kdy místo toho, aby učitel vyřkl nad žákem určitý "ortel", snaží se o shrnutí informací o situaci, chování a výkonu. Samozřejmostí a nutností zůstává, že žák musí ještě před začátkem své práce dostat jasnou informaci o tom, jak má vypadat cílový výstup. (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 48)

Jak definuje Vališová, Kasíková (2011, s. 259 - 260): "Využíváme tzv. popisující jazyk - co nejpodrobněji popisujeme žakovu práci, hodnocení vztahujeme k úkolu na rozdíl od tzv. jazyka posuzujícího - hodnocení vztahujeme k osobnosti žáka samotného, například k jeho vlastnostem (např. "Jsi hlupák!" - "Udělal jsi hloupost.").

Košťálová, Miková, Stang (2012, s. 52) navrhují čtyři zásady, kterými by se měl učitel ve školním hodnocení při používání popisného jazyka řídit:

- popisujeme vnímané - popisovat to, co lze vnímat smysly, tedy to, co vidíme, slyšíme (např. "Vidím, že všechna písmena mají správný sklon a leží na lince.");
- popisujeme pokrok - popisovat jakákoliv žakova zlepšení oproti jeho minulému výkonu (např. "Na začátku všech vět už jsi napsal velká písmena.");
- popisujeme pocity žáka - (např. "Máš asi radost, že tohle učivo už máš procvičeno a dokázal jsi ho při psaní diktátu správně použít.");
- dejme prostor k odhalení chyb - nejprve jsou zhodnoceny žakovy úspěchy a pak je mu dán prostor pro jeho vlastní vyjádření, pro odhalení chyb; učitel může žakovi pomoci dobře cílenými otázkami (např. "Vidím, že na konci věty něco chybí...").

Dodržováním těchto zásad učitel pomáhá žakovi pochopit, co již zvládá, čemu se má vyvarovat a jak má dále pracovat. Žák se tak učí hodnotit svůj výkon a rozvíjí svou schopnost sebehodnocení.

### 3 FORMY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

V této kapitole se budeme věnovat formám školního hodnocení, konkrétně hodnocení pomocí známek - klasifikaci, slovnímu hodnocení a sebehodnocení. Každá z těchto forem má svá specifika, své klady i zápory a je na učiteli, aby dokázal odhadnout, který ze způsobů hodnocení je pro žáka ten správný. Ne vždy si učitel může svobodně vybrat formu hodnocení, protože každá škola má způsoby hodnocení upraveny ve svém školním řádu a učitelům je dána jen malá svoboda ve výběru. Každopádně dobrý pedagog dokáže s hodnocením zacházet tak, aby bylo pro žáka přínosem a ne stresorem.

Na začátku je důležité si definovat, co vlastně znamená *"forma hodnocení"*. Srozumitelně pojem definují Kolář, Šikulová (2009, s. 77): *"Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu. Je to způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek."* Kolář, Šikulová dodávají, že žádná z forem není špatná a každá je účinná, ale tato účinnost závisí na konkrétním pedagogickém záměru a situaci.

Podle Výkladového slovníku z pedagogiky (Kolář, 2012, s. 46) patří k základním formám hodnocení formy kvalitativní a kvantitativní. Kvalitativním hodnocením je myšleno hodnocení vyjádřené slovně či písemně v podobě posudku, kdy pedagog posuzuje kvalitu žákova výkonu, oceňuje pozitiva a rozebírá nedostatky. Při kvantitativním hodnocení se používá klasifikace, bodový či procentuální systém, kdy jsou žákovy znalosti ohodnoceny číselným vyjádřením.

Kromě použití těchto dvou základních forem, může být hodnocení vyjádřeno například hodnotícím portfoliem, představením žákovy práce, ale i odměnou, trestem, úsměvem, zamračením.

Kolář, Šikulová (2009, s. 93-95) přehledně uvádí seznam různých forem hodnocení žáků a jejich možných variant:

#### 1. Jednoduchá mimoverbální hodnocení:

- učitelův úsměv, přikývnutí, zamračení,
- potěšující či zamítavé gesto,
- dotyk učitele, např. poklepání na rameno.

## 2. Jednoduchá verbální hodnocení:

- velmi jednoduché slovní hodnocení, např. ano, ne, dobře, chyba,
- krátké emocionální slovní vyjádření, např. dnes jsi mne potěšil.

## 3. Označování žáků podle výkonnosti či chování:

- lokace, např. posazení žáka blíže ke katedře,
- signy, např. označení úspěšných žáků jménem a fotografií na nástěnce.

## 4. Oceňování výkonů:

- výstava žákovských prací,
- pověření náročnějším úkolem,
- nabídka výběru náročnějších úkolů,
- vedení týmu při řešení určitého problému.

## 5. Kvantitativní hodnocení:

- klasifikace,
- známka společně se zdůvodněním,
- výpočet chyb,
- výpočet správně splněných úkolů,
- počet bodů,
- procenta.

## 6. Písemná a grafická vyjádření:

- charakteristika žáka,
- diagramy,
- posuzovací škály.

## 7. Slovní hodnocení:

- obsahová analýza výkonu žáka,
- ocenění práce celé třídy po vyučovací hodině,
- zhodnocení provedeného projektu,
- kladné i záporné parafrázování výkonu,



- vyvolání jiného žáka pro opravení či upřesnění,
- odměna žákovi, např. bonbóny,
- vyznamenání žáka,
- tabule cti,
- reprezentování třídy či školy na soutěžích, olympiádách apod.,
- úkol vysvětlit spolužákům určitý problém, situaci,
- zastoupení učitele v jistých situacích,
- vyhlášení vítězů.

Samostatnou kapitolu pak tvoří sebehodnocení, které je důležitou formou hodnocení a žáci by se ho měli naučit používat již na prvním stupni základní školy. Dobře zvládnuté sebehodnocení vede k motivaci žáka a k jeho lepším výkonům. Podle Dvořákové et al. (2015, s. 114) bývá sebehodnocení pokládáno za nejvyšší formu hodnocení.

### 3.1 Heteronomní a autonomní pojetí školního hodnocení

Pojmy heteronomní a autonomní hodnocení zavádí Slavík (2003, online, s. 13-14) a vysvětluje je takto: *"Heteronomní pojetí hodnocení lze charakterizovat a v praxi rozpoznávat ve schématu: (1) žákův výkon - (2) učitelské hodnocení - (3) předpokládaná změna žákova výkonu. Schéma hodnocení v autonomním pojetí reprezentuje hodnotící proces odlišně: (1) žákův výkon - (2) žákova reflexe (svého nebo cizího) výkonu zaměřená na jeho hodnocení - (3) učitelská metareflexe žákova hodnotícího soudu v návaznosti na žákem posuzovaný výkon - (4) předpokládaná změna žákova výkonu i nárůst poznání hodnocené činnosti."*

Ve výkladovém slovníku z pedagogiky (Kolář et. al., 2012, s. 46) nalezneme velmi srozumitelnou definici autonomního hodnocení: *"Hodnocení výsledků, výkonů, učební činnosti, chování či jednání prováděné samotným žákem; jde o sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Souvisí s autonomní koncepcí vzdělávání, při kterém se pracuje více se sebevzděláváním a sebereflexí žáka. Hodnocení ze strany učitele postupně přechází na stranu žáka podle toho, jak žáci zvládají procesy vlastního učení. Má být zpětnovazebné, rozvíjí metakognici."*

Heteronomní hodnocení je pak definováno takto: *"Hodnocení prováděné hodnotitelem, který vychovává a vzdělává (učitelem, rodičem). Pojetí hodnocení souvisí s hodnocením instrumentálním."* (Kolář et. al., 2012, s. 46)

Slavík (2003, online, s. 12) vysvětluje heteronomní pojetí hodnocení jako edukační prostředek a autonomní pojetí hodnocení jako edukační cíl.

Při heteronomním hodnocení je hodnotícím téměř výhradně učitel, a tak vzniká závislost žáků na učitelově vnější kontrole. Tím je potlačována žákova odpovědnost za jeho vlastní učební činnost a výsledky. Naopak při autonomním hodnocení je nositelem hodnotící aktivity žák společně s učitelem. Žák se učí sebereflexi, dokáže ohodnotit svůj nebo spolužákův výkon a je schopen pojmenovat chyby a úskalí své práce. Stejně tak učitel dokáže chápat žákovy myšlenky během řešení daného úkolu, chápat jeho chyby a je schopen mu poradit jak dále postupovat. (Slavík In: Kosíková, 2011, s. 135)

S rozvojem autonomního hodnocení žáků úzce souvisí používání vyhovujících kritérií hodnocení. *"Hodnocení je poměrování hodnoceného, do jaké míry se jeho projev shoduje s daným kritériem."* (Kosíková, 2011, s. 133)

Kosíková (2011, s. 134) specifikuje obecná kritéria takto:

- Cílová norma - zvládnutí určitého cíle; je stanovena podle průměrného výsledku ve vztahu k dané populaci žáků,
- Sociálně vztahová norma - poměrování výkonů jednotlivých žáků ve skupině,
- Individuálně vztahová norma - vyjadřuje individuální pokroky žáka v čase, žák je poměřován i sám se sebou.

Učitel by měl při hodnocení využívat všechna kritéria a konkrétně by měl upřednostňovat individuálně vztahovou normu. (Tamtéž, s. 134)

Kosíková (Tamtéž, s. 136) shrnuje, že autonomní hodnocení žáka je složitým procesem, který závisí na identifikování se s hodnotícími kritérii a dodává: *"Tento proces se rozvíjí postupně, záleží na učiteli a jeho způsobu výuky, v neposlední řadě i na věkových a individuálních zvláštnostech žáka."*

Slavík (2003, online, s. 14) upozorňuje, že autonomní hodnocení není vhodné v každé situaci pro každého žáka, protože vyžaduje, aby mu žák rozuměl, dokázal ho používat a obhájit. Zvláštním druhem autonomního hodnocení je sebehodnocení žáka.

Tabulka 1: Porovnání některých důležitých stránek procesu výuky nebo jejího pojetí z hlediska autonomního a heteronomního pojetí hodnocení

	<b>AUTONOMNÍ POJETÍ ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ</b>	<b>HETERONOMNÍ POJETÍ ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ</b>
Střídání role aktéra (mluvčího) v elementární proceduře hodnocení	žák → učitel → žák	učitel → žák
Klíčový aktér hodnocení	žák	učitel
Vztah hodnocení k intencionálnímu učení žáka	cíl učení	prostředek učení
Funkce hodnocení	informovat o hodnotách průběhu a výsledků činnosti, která je předmětem učení	informovat o hodnotách průběhu a výsledků činnosti, která je předmětem učení
Vnější projev hodnocení	hodnotící zpráva (kritérium + ordinální údaj o míře hodnoty)	hodnotící zpráva (kritérium + ordinální údaj o míře hodnoty)
Cíl hodnocení ve výuce	optimální autoregulace žákova učení	optimální regulace žákova učení
Pojetí učiva	prostředek žákova poznávání a sebepoznávání (metakognice)	předmět žákova osvojení a prostředek poznávání (kognice)
Pojetí organizačních forem	komunikačním jádrem je žák jako organizátor svého učení za nutné pomoci učitele	komunikačním jádrem je učitel jako organizátor žákova učení a jeho pomocník
Typické metody	reflektivní, interpretativní	transmisivní
Pozice hodnocení v edukativním procesu	doprovází proces žákova učení jako jeho nutná vnitřní součást	završuje jednotlivé dílčí kroky nebo etapy žákova učení jako nutná vnější dopomoc, regulace nebo motivace
Pojetí učitelské role při hodnocení	průvodce, facilitátor, pomocník	buditel, vůdce, pomocník

Zdroj: SLAVÍK, Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe, online, cit. 2016-01-10

### 3.2 Kvantitativní hodnocení - hodnocení známkou a jeho působení na žáka

Pod pojem kvantitativní hodnocení je možné zahrnout i hodnocení pomocí procent, bodů, pořadím apod. U nás asi nejběžnější formou kvantitativního hodnocení je klasifikace, tedy hodnocení pomocí známek 1 - 5. Je to nejjednodušší forma, jak žákovi sdělit informaci o jeho získaných dovednostech a znalostech, jeho výkonech. Aby měla klasifikace společenský význam, je nutné, aby známka byla přesná, objektivní a podložená předem definovanými kritérii v klasifikačním řádu. (Kosíková, 2011, s. 112)

Podíváme-li se do Výkladového slovníku z pedagogiky (Průcha, 2012, s. 62), dozvíme se, že klasifikace znamená *"dělení podle určitých znaků, kritérií do tříd, skupin; třídění."* Dále je zde uvedeno, že klasifikace *"umožňuje porovnávání výkonů žáků i u žáka jako jednotlivce a jednoduchým srozumitelným způsobem postihuje zlepšení či zhoršení učebního výkonu i pozice žáka ve třídě."* Mnoho pedagogů se domnívá, že používání pouze klasifikace k hodnocení žákových výkonů je právě tak jednoduché a v dnešní době již překonané, že každá známka by měla být vždy doplněna o slovní hodnocení, o analýzu žákova výkonu. (Kosíková, 2011, s. 112)

Již ve 20. a 30. letech 20. století se ozývaly kritiky subjektivity známkování a debaty o problémech hodnocení žáků přetrvávaly až do 90. let 20. století, kdy byla zahájena transformace našeho školského systému. Mnoho pedagogů a psychologů začalo bojovat proti hodnocení pouze známkou a prosazovali hodnocení slovní, které je objektivnější a lépe vystihuje žákovy pokroky a nedostatky. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 79)

Vyhláška č. 225/1993 Sb., která nabyla účinnosti dne 1. září 1993, byla rozšířena o hodnocení prospěchu žáka, kde může být použito širší slovní hodnocení u žáka v prvním až třetím ročníku ve všech vyučovacích předmětech a u žáka ve čtvrtém ročníku ve vyučovacích předmětech s převahou výchovného zaměření. (Vyhláška č. 225/1993, online, cit. 2016-01-10)

Nový školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který nabyl účinnosti 1. ledna 2005, byl doplněn vyhláškou č.48/2005 Sb. o základním vzdělávání, ve které je hodnocení žáků specifikováno v § 14, 15 a 16. Jednou z úprav týkajících se hodnocení prospěchu žáků je užívání výrazu hodnocení, který zahrnuje klasifikaci i slovní hodnocení. Slovnímu hodnocení se dostalo rovnocenného postavení s klasifikací. Ředitelé škol rozhodují o

používání forem hodnocení a mají možnost používat slovní hodnocení ve všech ročnících. (Zákon č. 561/2004 Sb., online, cit. 2016-01-10)

Hodnocení prospěchu žáků je zakotveno v dokumentech každé školy, zejména pak ve školním řádu, jehož součástí je řád klasifikační. Obsahem jsou zásady hodnocení prospěchu a chování žáků nejen ve škole, ale i mimo ni, například na školních akcích. Dále jsou zde upřesněna pravidla pro sebehodnocení žáků, využití stupňů hodnocení při hodnocení známkou a specifikace postupu při slovním hodnocení nebo jeho kombinaci s klasifikací, způsoby jak mají být získávány podklady pro hodnocení, konkretizace komisionálních a opravných zkoušek a formy a typy hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 83)

Při hodnocení známkou je hodnocení zúženo na žakovy výsledky učení, na jeho výsledné znalosti a dovednosti a není zahrnut samotný proces učení či práce učitele. Známkou je tedy ohodnocen momentální žákův výkon, posuzována úspěšnost práce učitele, na základě vypočítaného průměru známek je možné posuzovat a porovnávat výkony celých tříd a dokonce i škol. Preferencí klasifikace se vytrácí původní záměr vyučování, tedy orientace na rozvoj poznání. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 250-251)

Jak uvádí Vališová, Kasíková (2011, s. 251): *"...známka je označení statické, často konečné, neukazuje perspektivu, zatímco učení a vyučování jsou procesy dynamické."*

Kdo vlastně určuje skutečnou hodnotu známek? Na jedné straně to jsou Školní vzdělávací programy, ve kterých je zpracován obsah učiva jednotlivých předmětů, cílové znalosti a dovednosti, které by měl žák zvládnout. Na straně druhé to jsou pak sami učitelé, kteří určují co je podle nich důležité, aby žák znal, a za co tedy získá konkrétní známku. A v neposlední řadě to jsou sami žáci a jejich rodiče, kteří si určují takzvanou "výšku své laťky", která známka je pro ně ještě přijatelná, která již nikoliv.

Každý z nás se určitě setkal jak s učitelem přísným tak naopak velmi benevolentním. Za co by ten první udělil známku nedostatečnou, ten druhý by hodnotil známkou o stupeň lepší. Vališová, Kasíková (Tamtéž, s. 251-252) poukazují na fakt, že používání pouze klasifikační škály někdy staví učitele do těžko řešitelné situace. Často musí zvážit, zda je známka spravedlivá, když u dvou žáků hodnotí tentýž výsledek, ale různou mírou úsilí. Dále dodávají: *"Učiteli, žákovi ani rodičům by nemělo záležet na známce, ale na tom, co se žák naučil. Nebývá takovým problémem získat dobré známky, ale je problém pracovat skutečně na hranicích svých možností, ne dostat jedničku, ale podat co nejlepší výkon, jakého jsem schopen."*

Známka, jako jedna z forem hodnocení se bohužel pro mnohé žáky a jejich rodiče stala hlavním cílem a motivem vyučování. (Dvořáková et al., 2015, s. 112)

Pedagog často do známky zahrnuje i žákovo chování, jeho schopnost se vyjadřovat, jeho zájmy a motivy, jeho vztah ke konkrétnímu předmětu a v neposlední řadě se do známky promítá i osobní vztah učitele k žákovi. Známky jsou bohužel také mnohdy nástrojem k udržení kázně ve třídě. *"Známka sice může odrážet stav vědomostí žáka, nepodává však informace o tzv. sociální kvalifikaci žáka, o jeho schopnosti kooperovat, o jeho snaze, péli, tvořivosti, vytrvalosti. Známa má převážně kognitivní obsah, její sociální dimenze je omezena."* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 84)

Používání klasifikace se může zdát spravedlivější, pokud použijeme slovní variantu vyjádření známek, stupeň 1 - výborný, stupeň 2 - chvalitebný, stupeň 3 - dobrý, stupeň 4 - dostatečný a stupeň 5 - nedostatečný. Takovéto označení prospěchu lépe specifikuje úroveň žakových znalostí. Ze slovního vyjádření známek nám vyplývá, že jedinou nepřipustnou známkou je známka 5, tedy nedostatečná znalost látky daného předmětu, ale může v sobě skrývat i informaci o malém či žádném snažení a lhostejnosti.

Známka 4 je také většinou chápána jako známka špatná, ale z jejího slovního vyjádření "dostatečný" se dá usuzovat, že žák projevils "dostatek" znalostí na to, aby předmět zvládl. Známa 3 potom tedy značí, že žákův výkon je dobrý, že neumí ani moc, ani málo. Známa 2 bývá někdy také označována spojením velmi dobrý, tedy že výkon žáka není výborný, ale tomuto pomyslnému ideálu se velmi přibližuje. Známa 1 - výborný pak značí, že žák umí vše, co bylo nutné v daném předmětu zvládnout.

Otázkou zůstává, zda právě známky žáky nelimitují v jejich snažení a neodrazují je od učení. Někteří rodiče vyžadují od svých dětí minimální výkony, známka 4 je pro ně dostačující a vyšší cíle svým dětem nekladou. Naopak v jiných rodinách je tlak na dítě velký, kdy rodiče schvalují prospěch maximálně do stupně 2.

Jedním z argumentů mnohých pedagogů a psychologů proti klasifikaci je právě velký tlak, který známkování na dítě vyvíjí. Jako důsledek tohoto tlaku se pak u dětí objevují projevy úzkosti a strachu, psychického napětí, morální deformace (př. záškoláctví z důvodu vyhnutí se špatné známce, podvádění pro získání známky dobré), utváření špatných postojů k učení, ke škole a k sobě samému. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 79-80)

Učitelé také nezřídka používají špatné známky, konkrétně nedostatečné, jako nástroj k zastrašování. Nejednou jsem se setkala s následujícím rozhovorem: *"Kdo z vás nebude mít úkol, dostane pětku."* *"A když ho mít budeme, dostaneme jedničku?"* *"Ne, to je přeci samozřejmé, že máte úkol splnit."*

Ano, samozřejmě to je, ale je to tak správné? Budeš-li mít úkol, nic se nestane, nebudeš-li ho mít, přijde trest. Nechybí zde například alespoň slovní pochvala? Nebo systém "malých" jedniček? A tímto se opět dostáváme ke slovnímu vyjádření známek. Když úkol správně splním, je to výborné, takže si zasloužím výborné ohodnocení. Pokud úkol neodevzdám, jde o nedostatečnou aktivitu či znalost a zasloužím si tedy známku nedostatečnou.

Učitelé neradi rozdávají jedničky zadarmo, ale s pětkami často nešetří. Nebylo by v tuto chvíli lepší známku doplnit o hodnocení slovní, kdy mohu žáka pochválit za splnění úkolu, za to, co se mu povedlo nebo ho naopak upozornit na nedostatky či malou míru jeho úsilí. Stejně tak může fungovat systém motivačních razítek či odměn.

Učitel by měl žáky známkovat pečlivě, promyšleně, konstruktivně a ve správný čas. Známkováním by měla být žákovi poskytnuta zpětná vazba, která mu umožní zlepšení. Pokud žák dostane špatnou známku a nedostane zpětnou vazbu ve formě slovního vyjádření, co se mu povedlo, nepovedlo a proč, jak by měl na svém učení dále zapracovat apod., bude ho to pravděpodobně deprimovat. (Kyriacou, 1991, s. 133)

Kyriacou (Tamtéž, s. 133) dále poukazuje na základní problém známkování, kterým je porovnávání práce žáků mezi sebou, což může horší žáky odrazovat od učení. Proto by učitelé měli spíše využívat tzv. individualizované hodnocení, kdy jsou známky žákům udělovány za běžné výkony očekávané od každého žáka (např. pracovní listy seřazené podle obtížnosti). Taktéž je vhodné při hodnocení běžné práce udělovat známku za úsilí i za výkon. Výstižně vyjadřuje tento problém Kosíková (2011, s. 113): *"Do známky se nevejde snaha a píle žáka, známka je přece odrazem aktuálního výkonu!"*

Je důležité si položit otázku, zda hodnocení pouze známkou může být spravedlivé, jestli je vůbec možné hodnotit tentýž výsledek, ale různé úsilí u dvou žáků? Je možné srovnávat výsledky dvou různých tříd? Vališová, Kasíková (2011, s. 252) argumentují tím, že: *"Jediné spravedlivé srovnání je, srovnávám-li se sám se sebou: jakého pokroku jsem dosáhl, pracuji-li skutečně v souladu se svými schopnostmi, srovnáme-li jakého pokroku dosáhla konkrétní třída."*

### 3.3 Kvalitativní hodnocení - slovní hodnocení a jeho působení na žáka

Slovní hodnocení žáků je v současné moderní škole velmi diskutovaným pojmem. Dříve málo častá forma hodnocení se stává hodnocením žádaným a pro žáka nevhodnějším způsobem získání kvalitní zpětné vazby.

Ve Výkladovém slovníku z pedagogiky (Kolář, 2012, s. 48) je slovní hodnocení definováno jako *"hodnocení školního výkonu nebo chování žáka ve škole, ve vyučování prostřednictvím verbálního popisu a analýzy žákova výkonu učitelem nebo spolužáky, případně i jeho sebehodnocení."*

Kosíková (2011, s. 113) uvádí, že slovní hodnocení *"je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka, jakým způsobem žák naplnil vzdělávací, výukové cíle, a to jak ve vztahu k požadavkům na žáka, tak ve vztahu k jeho možnostem. A dodává, že "vyjadřuje posouzení žáka v jeho vývoji, ve srovnání se sebou samým, s predikací dalšího rozvoje."*

Zormanová (2014, s. 212) vysvětluje pojem slovní hodnocení jako *"konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a možnostem žáka."*

Podle Vališové, Kasíkové (2011, s. 253) slovní hodnocení znamená *"zcela konkrétní popisné hodnocení na základě obsahu vyučování, kterým se vyjádří splnění daných cílů."*

Mešková (2012, s. 115) říká, že slovní hodnocení je *"formou hodnocení, jehož výsledky jsou obsaženy ve slovním komentáři, kde učitel ocení klady, uvede nedostatky v práci žáka."*

Lukášová (2010, s. 176) se domnívá, že ve slovním hodnocení se jedná o *"takové posouzení výukových výsledků, které se opírá o sledování hlavních hodnot výuky, ..."* a dodává, že slovní vyjádření je *"výsledný výrok o výsledcích žáka ve výuce."*

Z těchto definic slovního hodnocení uvedených v odborné literatuře můžeme vyvodit několik základních znaků slovního hodnocení:

- jedná se o verbální vyjádření,
- hodnotí se jak žákův výkon ve škole, tak i jeho chování,
- zaměřuje se nejen na žákův momentální výkon, ale i na jeho vývoj v čase,
- vztahuje se vždy k obsahu a cíli vyučování,



- zohledňuje žákovy možnosti,
- předpovídá další žákův vývoj v učení,
- sděluje klady i nedostatky v žákově práci.

Slovní hodnocení dokáže lépe vyjádřit individuální úspěch každého žáka a lépe popsat jeho silné a slabé stránky. Pro žáka je nezbytné, aby věděl, co dělá dobře, kde je místo pro zlepšení, jak může odstranit chyby. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 88)

Podle Schimunka (1994, s. 6) *"...hodnocení probíhá jako určitý dialog mezi učitelem a žákem."* A dále dodává, že možná je tato forma hodnocení způsobem, *"jak obejít jeden z velkých problémů současné praxe školního hodnocení, kdy je žák pasivním objektem aniž by měl možnost uvědomit si proč a podle jakých pravidel je hodnocen."*

Také Slavík (1999, s. 130-132) uvádí, že nespornou výhodou slovního hodnocení oproti klasifikaci, je využití dialogické formy, kde jsou žák a učitel partnery v rozhovoru. Dále upozorňuje, že slovní hodnocení nabízí spoustu způsobů, jak s citlivostí sdělit žákovi i jeho rodičům míru úspěchů ve škole, stav žákova chování a umožňuje náhled do budoucna a možnosti jak situaci vyřešit. Dodává, že *"to všechno, doplněné dialogickou podobou hodnocení, přispívá k dobrému sociálnímu klimatu výuky."*

Slavík (1999, s. 132) vzápětí ale také upozorňuje, že je velmi důležitá spolupráce učitele, žáků a rodičů, kteří se nad slovním hodnocením musejí důkladně zamýšlet. Učitel musí hodnocení dobře formulovat a žáci a jejich rodiče ho musejí umět správně interpretovat. Pokud není slovní hodnocení správně provedeno, nebo pochopeno, mohou nastat problémy a hodnocení přestává působit jako kvalitní zpětná vazba.

Aby byla tato forma hodnocení účinná, je při jeho tvorbě nutné dodržovat určitá pravidla. Kolář, Šikulová (2009, s. 90-92) uvádějí tato doporučení:

- na samém začátku hodnocení poukázat na žákovy úspěchy a až pak uvést nedostatky a problémy;
- vždy navrhnout možnosti a způsoby nápravy;
- používat popisný jazyk, kdy hodnotící osoba popisuje konkrétní situace, okolnosti, chování, dosažené výsledky a žák při tom neztrácí sebedůvěru;
- nepoužívat posuzující jazyk, kdy hodnotitel žáka "škatulkuje" (vztah hodnocení žáka k jeho osobnosti, jeho zařazování) nebo ho označuje "nálepkou" (např. pomalý, inteligentní, špatný čtenář apod.);

- snažit se používat jasné, konkrétní a jednoznačné formulace;
- mít na paměti, že hodnocení by mělo být vždy pozitivní, aby žáka motivovalo k dalšímu učení;
- slovní hodnocení by nemělo srovnávat žáky mezi sebou;
- při hodnocení by neměly být používány rozkazovací věty;
- *"Vyvarujte se ironie a sarkasmu!"* (Schimunek, 1994, s. 34);
- *"Hodnoťte dílo, ne osobu!"* (Tamtéž, s. 34).

Ačkoliv s sebou může slovní hodnocení nést určitá rizika, převažují jeho přínosy. Podle Koláře, Šikulové (2009, s. 89) vyzdvihují odborníci a pedagogové zejména tato pozitivita slovního hodnocení:

- klade důraz na kladné výsledky a není tak pro žáka stresující;
- obsahuje doporučení pro dosažení lepších výsledků;
- snižuje riziko diskriminace prospěchově slabších žáků;
- může být vyjádřeno různými způsoby (ústně, písemně, ukázkou žákových prací);
- zaměřuje se na učební činnost žáka a tím podporuje jeho motivaci k učení;
- hodnotí výkony dítěte v různých situacích a fázích osvojování znalostí a dovedností;
- slouží žákovi jako vzorový příklad pro vlastní sebehodnocení.

Slovní hodnocení může být jak průběžné, tak závěrečné a je možné ho vyjádřit ústně, písemně či ukázkou konkrétní žákovy práce. Při průběžném slovním hodnocení se učitel i žáci vyjadřují k průběhu vyučování, na třídních schůzkách či na smluvených konzultacích, písemně je možné hodnotit např. do notýsku nebo přímo k písemné práci a konkrétní žákovské práce jsou většinou prezentovány na třídních schůzkách, školních slavnostech či dnu otevřených dveří. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 91)

Závěrečné slovní hodnocení je zpravidla v písemné podobě ve formě vysvědčení nebo tzv. výstupního hodnocení. Výstupní hodnocení je dokument vydávaný současně s vysvědčením na konci prvního pololetí, a sice v 9. roce povinné školní docházky, nebo pokud se žák z 5. či 7. třídy hlásí na střední školu. Doplňuje vysvědčení o informace, které nejsou na vysvědčení běžně uvedeny, jako například úspěchy ve školních i mimoškolních soutěžích, olympiádách a je nezbytné hlavně tam, kde škola nepoužívá slovní hodnocení. (Kolář, Šikulová, s. 91-92)

Správně a spravedlivě provést slovní hodnocení, ať už ústní či písemnou formou, je pro pedagoga velmi náročnou činností a vzhledem k tomu, že se vztahuje k individualitě každého konkrétního žáka, vyžaduje od učitele nejen kvality pedagogické, ale i psychologické, a to především v oblasti didaktické a diagnostické. (Tamtéž, s. 91)

*"Musíme důkladně znát obecné charakteristiky věkové skupiny, s níž se denně setkáváme ve třídě, ale i individuální přednosti, problémy a nerovnoměrnosti vývoje každého dítěte nebo mladého člověka, který nám byl svěřen."* (Schimunek, 1994, s. 5)

### 3.4 Autentické hodnocení a žákovské portfolio

Původní význam spojení *"autentické hodnocení"* byl používán pro hodnocení samostatných prací žáků, tedy těch prací, které opravdu vypracoval sám žák.

Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář et. al., 2012, s. 46) vysvětluje pojem autentické hodnocení jako: *"Hodnocení výkonů na základě zjišťování znalostí a dovedností v situacích blízcích se reálným situacím. Je specifické tím, že soustřeďuje větší pozornost na úkoly důležité pro praktický život (výrobky, exponáty, dramatické scénky) než na správné nebo špatné odpovědi v testech."*

Košťálová, Miková a Stang (2012, s. 14) se domnívají, že *"autentické učení je takové, jehož smyslu žáci rozumějí. Jde o učení bádavé a učení tvořivé. Žáci řeší problém nebo chtějí stvořit něco nového."* Dále dodávají, že autentické učení probíhá tehdy, když žáci díky vlastnímu chtění, snaze a zvědavosti touží něco sami tvořit, něco pochopit, něco vyprodukovat. Výsledkem potom bývá nějaký produkt, jako např. výkres, povídka, výstava apod. Učitel během procesu autentického učení sbírá informace o tom, jak žáci učení zvládají, jaký mají přístup k řešenému problému, jak dokáží využívat již nahromaděné poznatky. Tyto nasbírané informace učitel následně vyhodnotí a zprávu o silných i slabých stránkách žákovy práce předá rodičům, například v rámci sumativního hodnocení na konci školního roku.

Slavík (In: Lukášová, 2010, s. 180) považuje za nejdůležitější formu autentického hodnocení žákovská portfolio.

*"Žákovské portfolio je soubor dokladů o žákově učení, které vznikají za určité období při dosahování vzdělávacích cílů. Slouží jako pomůcka pro sledování, dokumentaci a hodnocení procesu učení komplexní povahy, kdy jde nejen o znalosti, ale také o dovednosti. Vede se především pro sledování autentického učení." (Košťálová, Miková a Stang, 2012, s. 112)*

Podle Tomkové (online, cit. 2016-01-16) je žákovské portfolio *"uspořádaný a komentovaný soubor vybraných materiálů, vznikající během učení žáků. Není cílem učení žáků, ale prostředkem k němu. Důležité jsou proto činnosti, kterým se žáci v průběhu práce s portfoliem věnují, tj. především sbírání, třídění, průběžné reflektování a sebehodnocení, sdílení, prezentování a obhajování."*

Portfolia je možné rozlišovat podle účelu, k němuž se práce shromažďují; podle toho, kdo rozhoduje o druhu zařazovaných položek; podle toho, kdo je hodnotitelem obsahu portfolia nebo podle míry uspořádanosti a výběrovosti. (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 112-113)

Portfolia můžeme také třídit podle jejich hodnotící funkce (Tamtéž, s. 114):

- portfolio sloužící k formativnímu hodnocení - poskytování průběžné zpětné vazby, musí obsahovat i informace o žákově pokroku a vývoji,
- portfolio sloužící k sumativnímu hodnocení - jako podklad pro závěrečné hodnocení, musí obsahovat také žákovo sebehodnocení vlastní práce.

Přehledné třídění druhů portfolií ve své knize uvádí Graves (1994, s. 317-324, online, cit. 2015-11-28):

- portfolio pracovní (procesní, třídní, sběrné) - shromažďování výsledků výuky (např. písemné práce, výkresy),
- portfolio dokumentační (hodnotící) - ukládání především těch prací, které ukazují žákovy pokroky; výběr prací probíhá na základě stanovených kritérií,
- portfolio reprezentační (výstavní, výběrové) - výběr ukázek takových prací, které reprezentují jen to nejlepší, čeho žák dosáhl; slouží zejména pro sumativní hodnocení žáka.

### 3.5 Klasifikace nebo slovní hodnocení?

*"Hodnoťte různými způsoby a vynalézavě, vyhýbejte se rutině!"* (Schimunek, 1994, s. 34)

Obě formy hodnocení mají své klady i zápory a nejvíce samozřejmě vždy záleží na osobnosti učitele a na tom, jak je hodnocení dítěti sděleno. Jen kvalitní pedagog dokáže jednat citlivě a vnímavě a volí právě takovou formu hodnocení, která je pro daného žáka ta nejvhodnější.

Při špatném zacházení s hodnocením může vyvstat spousta problémů, jako je například stres žáka a jeho nechuť k dalšímu učení či škole jako takové. Způsob hodnocení také úzce souvisí se způsobem učitelovy výuky, s tím, jak se o své žáky zajímá, jak moc chce, aby bylo hodnocení spravedlivé a takzvaně "šité dítěti na míru".

Z předchozích kapitol o slovním hodnocení a klasifikaci vyplývají následující výhody a nevýhody těchto dvou forem hodnocení:

#### Hlavní výhody klasifikace:

- u nás nejběžnější a tradiční forma hodnocení,
- jednoduchost, přehlednost a srozumitelnost (pro žáky i rodiče),
- snadná statistická zpracovatelnost.

#### Hlavní nevýhody klasifikace:

- hodnocení bez vysvětlení, bez doporučení pro další práci,
- porovnávání dětí mezi sebou a tím diskriminace slabých žáků,
- stres, negativní emoce a s tím často spojené jevy jako je záškoláctví apod.

#### Hlavní výhody slovního hodnocení:

- velká vypovídající hodnota (co je dobré, špatné, co je nutné zlepšit apod.),
- působí na vnitřní motivaci žáka,
- možnost vždy pozitivní formulace,
- možnost osobnějšího přístupu,
- neporovnává děti mezi sebou a tím neprobouzí u dětí soupeření,
- malá míra stresovosti pro dítě i pro rodiče.

### Hlavní nevýhody slovního hodnocení:

- větší náročnost na zpracování a pracnost pro učitele,
- učitel musí ovládat a umět prakticky používat popisný jazyk,
- náročná jazyková korekce a kontrola,
- pro některé žáky i rodiče malá srozumitelnost, náročnost pochopení.

Mešková (2012, s. 115) poukazuje na jednu nespornou výhodu slovního hodnocení, a sice tu, že ho lze používat průběžně během všech fází vyučování, je možné komentovat žakovu práci, správnost jeho odpovědí či zvládnutí úkolu nebo cvičení.

Zdá se, že u slovního hodnocení převažují pozitiva, a že je pro žáka výhodnější a citlivější. Každopádně je těžké říci, zda by se ve školách mělo hodnotit výhradně slovně, ale jistě je výhodou, pokud je klasifikace slovním hodnocením doprovázena a jedná se tedy o kombinovanou formu hodnocení.

Kolář, Šikulová (2009, s. 95) zdůrazňují, že formu hodnocení vybírá pedagog podle konkrétní situace a zejména podle záměru a cíli výuky a dodávají, že: *"Učitel by měl umět využívat různých forem hodnocení a jejich prostřednictvím zvyšovat efektivitu učební činnosti žáka. Ve vyučovacím procesu by mělo jít o hledání funkčnosti různých forem hodnocení."* Také upozorňují, že učitel by měl k rozvoji žáka využívat kladné stránky všech forem hodnocení.

Ideální by podle Kosíkové (2011, s. 115) bylo, kdyby se obě formy hodnocení doplňovaly a vznikl by tak komplexní obraz o žákovi a jeho práci ve škole. Známký žákovi řeknou, jak si ve svých výkonech stojí a slovní hodnocení se zase zaměří na důvod (Proč?), na co se má žák zaměřit, v čem jsou jeho silné a slabé stránky.

Kosíková (Tamtéž, s. 115) říká: *"...nemůžeme změnit formu hodnocení, aniž změníme celé pojetí výuky."* Každá škola si může zvolit způsoby hodnocení svých žáků a zanést je do klasifikačního řádu. Pak závisí na učiteli, jak s hodnocením pracuje, jak formy vhodně kombinuje a jak přizpůsobuje svou výuku formám hodnocení a naopak.

Shrnutí problematiky slovního hodnocení a klasifikace výstižně uvádějí Kolář, Šikulová (2009, s. 159): *"Každá forma má svou určitou funkci a je tedy třeba používat všechny formy tak, aby nejspíše postihovaly sledovaný cíl a aby odpovídaly konkrétním pedagogickým situacím."*

Tabulka 2: Porovnání základních znaků slovního hodnocení a hodnocení známkou

Hodnocení známkou	Hodnocení slovní
kvantitativní, normativní, srovnávací	kvalitativní, formativní, diagnostické, intervenující
Důraz na <b>funkci kontrolní, selektivní, certifikační</b>	Důraz na <b>funkci informační a diagnostickou</b> (kde a proč nastaly v učení problémy)
Hodnocení žáků na základě <b>sociální vztahové normy</b> (žáci jsou srovnáváni mezi sebou navzájem)	Hodnocení na základě <b>individuální vztahové normy</b> (aktuální výkon žáka je porovnáván s jeho předešlým výkonem, žák je srovnáván sám se sebou), což umožňuje postihnout jeho zlepšení, zhoršení i kritické body
Z hlediska předmětu hodnocení: jde převážně o <b>posouzení znalostí, vědomostí</b>	Z hlediska komplexního <b>posouzení celku osobnosti a kvalit života</b> (hodnoty, postoje, dovednosti, úroveň myšlení), vlastnosti - tvořivost, samostatnost, mravní a volní vlastnosti, sebekontrola, sebehodnocení apod.
Z hlediska formy: <b>známky</b> , body, procenta kvantity	Z hlediska formy: <b>slovní vyjádření kvality</b>
Z hlediska času: hodnocení <b>probíhá po skončení určitého aktu učení</b> , jde o jednorázovou kontrolu jednoho výkonu	Z hlediska času: <b>děje se permanentně</b> v průběhu učení, je <b>dlouhodobé, průběžné</b> , vychází z dlouhodobého pozorování a posuzování
<b>Konstatuje</b> , nevysvětluje příčiny neúspěchu, nehledá a nenabízí prostředky k řešení problémů do budoucna	<b>Intervenuje</b> , hledá příčiny neúspěchu, vysvětluje, diagnostikuje, ověřuje je, naznačuje řešení a strategie ke zlepšení do budoucna
Je založeno na <b>vyhledávání chyb</b> (chyba je <b>projev nevědění</b> , patologický a nepřípustný jev, špatná známka je brána jako sankce za chyby v učební činnosti)	<b>Chyba je přirozeným jevem v procesu učení</b> , prostředek k objevování zvláštností v učebních procesech žáka (jak myslí a jak prožívá své učení, kde má největší problémy a zda je motivován vzít nápravu chyb do svých rukou apod.)

Zdroj: Kalbáčová In: Lukášová, 2010, s. 177

### 3.6 Sebehodnocení

Škola by jistě měla žákům poskytnout určitou sumu znalostí a vědomostí, ale kromě toho by také měla rozvíjet jejich osobnost. Jednou z možností jak toho dosáhnout je sebehodnocení žáků. Sebehodnocení je možné chápat jako *"výchovní prostředek neformálního charakteru, který se zaměřuje jak na průběh, tak na výsledek školní práce."* (Zormanová, 2014, s. 217)

Cílem sebehodnocení je uvědomovat si úroveň svého výkonu v daném učivu, co už znám a umím, co je potřeba ještě zlepšit. Ale také hledat příčiny svého úspěchu či neúspěchu, a následně pak také cesty k nápravě a zvládnutí toho, co se mi zatím nedaří, jak je možné požadované úrovně dosáhnout, co pro to mohu udělat.

Podle Vališové, Kasíkové (2011, s. 253) sebehodnocení učí děti pracovat s chybou, ne ji skrývat. Díky tomu se žáci lépe vyrovnávají s hodnocením učitele. Sebehodnocení navíc žáky motivuje a vede k zodpovědnosti za vlastní vzdělávání. Žáci se pak neučí pro známky ani kvůli rodičům, ale sami pro sebe. Sebehodnocení je zbavuje soutěživosti a přispívá k dobrému klimatu ve třídě.

Viktorová, Smetáčková (2014, s. 51) uvádějí, že *"sebehodnocení má významné socializační funkce, které spočívají v tom, že podporuje děti v identifikaci se školními cíli, obsahy a výsledky, a to na více rovinách."* A dodávají, že *"ve stejném smyslu má sebehodnocení také vliv na spolupráci s rodiči, kteří se díky němu stávají více zaangażovaní na školních činnostech dítěte a rovněž jim mohou lépe porozumět."*

Aby byl žák schopen správně a efektivně používat sebehodnocení (hodnocení své vlastní činnosti, výkonů, postojů, kvality svých učebních činností), musí zvládnout tak náročné operace, jako jsou analýza konkrétního postupu, vymezení konkrétního stanoviska, srovnávání, nazírání na sebe sama očima druhých a mnoho dalších. (Kolář, Vališová, 2009, s. 189)

Petty (2013, s. 19, 28) zdůrazňuje: *"Jestliže žáci nebudou schopni hodnotit sami sebe, potom nebudou moci udělat ani první kroky na cestě ke svému zdokonalení."* Dále dodává, že sebehodnocení je *"klíčovou dovedností pro učení."* Sebehodnocení má kladný vliv na soběstačnost a sebeusměrňování a nutí žáky převzít zodpovědnost za své učení. Sebehodnocení žáků by mělo být upřednostňováno před hodnocením učitele a učitelé by na žácích měli požadovat, aby své výkony samostatně ohodnotili.



Pokud by bylo toto vlastní sebeocení nedostatečné, až pak by měl provést hodnocení učitel.

Kolář, Šikulová (2009, s. 151) chápou sebehodnocení jako *"kompetenci, podporující samostatnost a nezávislost na učiteli."* Upozorňují na to, že sebehodnocení není pro žáka automatickou činností, a že učitelé musí tuto dovednost u žáků systematicky rozvíjet. Mohou k tomu využívat otázky "Co?" a "Proč?", které žákům pomohou zjistit, v čem jsou úspěšní, co by měli zlepšit, jak by mohli na zlepšení zapracovat apod.

Košťálová, Miková a Stang (2008, s. 62) se domnívají, že: *"Cílem výcviku v sebehodnocení je, aby žáci uměli samostatně vyhodnocovat svou práci a vyvozovat ze zpětného pohledu závěry pro budoucnost."* Žák, který je takové sebereflexe schopen:

- pozná ty části vlastní práce, které ukazují, že dosáhl vytčeného cíle nebo se k němu alespoň blíží,
- dokáže je popsat a vysvětlit, proč je považuje za zvládnuté,
- nalezne části, jejichž zvládnutí musí ještě zlepšit,
- popíše je a vysvětlí, jak se odlišují od očekávaného výkonu,
- identifikuje, co přispělo k dosažení cílů nebo co mu naopak bránilo v lepší práci,
- dokáže si naplánovat, co příště ve své činnosti změní, aby jeho práce byla ještě úspěšnější a probíhala efektivněji.

Žák se nemůže naučit sebehodnocení, pokud učitel dobře nepracuje s cíli činností. Tyto cíle by měly být dobře specifikované, konkrétní, reálně dosažitelné v daném čase, formulované jazykem, kterému žáci dobře rozumějí a měly by být pro žáky přijatelné. (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 63)

Formy sebehodnocení mohou být různé – ústní i písemné, ale měly by být pro žáky přehledné a snadné na zpracování. Kolář, Šikulová (2009, s. 152-153) uvádí příklady efektivních prostředků, které poskytují zpětnou vazbu:

- autokorektivní karty (pracovní listy) - jsou využívány převážně při průběžném sebehodnocení,
- hodnotící komunikativní kruh - využívá se na konci učebního bloku, období, kdy žáci v kruhu hodnotí svou práci, sdělují své pocity a plánují činnosti na další období,

- sebehodnotící listy - žáci odpovídají na otázky, které slouží k písemnému vyhodnocení jejich práce,
- sebehodnotící sešit "Jaký jsem" - žák si zaznamenává své dílčí pokroky, či nedostatky,
- dopis sobě - odráží výkony žáka za delší období, může sloužit jako závěrečné sebehodnocení, např. na konci školního roku; dopis může být i konkrétně adresován třeba učiteli či rodičům a jeho součástí může být i hodnocení žáka učitelem.

Sitná (2009, s. 63) uvádí další dva příklady praktických způsobů pro provádění sebehodnocení:

- opakované zvažování - na začátku hodiny si žáci promyslí zadaný problém, téma a zapíší své znalosti, názory atd., na konci výuky jsou vyzváni, ať znovu zváží své názory a veškeré změny opět zaznamenají nebo sdělí ústně,
- sebehodnocení podle záznamového archu - na archu jsou zaznamenány otevřené či uzavřené otázky pro sebereflexi v určitých oblastech činnosti žáka, které žáci vyplní na konci vyučovací hodiny (např. Dnešní téma mě zajímalo/nezajímalo a proč?, Aktivně jsem se účastnil/neúčastnil průběhu výuky.).

Jiné způsoby, jak žáky naučit sebehodnocení uvádí Košťálová, Miková, Stang (2012, s. 67-73): sebehodnocení s pomocí symbolů (využívání pohybu - př. zvedání palce, stoupaní si na čáru; grafických symbolů - př. smajlíky); zdůvodňování; uznání - otázka.

Podle Zormanové (2014, s. 218) plní sebehodnocení několik funkcí:

- informativní - sebehodnocení je zpětnou vazbou nejen pro žáka, ale i pro učitele a rodiče, žák si je vědom svého učení a výsledků, kterých dosáhl,
- diagnostickou - díky sebehodnocení může učitel stanovit příčiny žákova úspěchu či neúspěchu a vybrat vhodné metody a formy výuky,
- kontrolní - dochází ke kontrole splnění cíle,
- formativní (výchovnou) - sebehodnocení utváří kladné vlastnosti žáka, je motivací rozvoje žákovy osobnosti.

Sebehodnocení je ovlivňováno vnějšími a vnitřními činiteli. Mezi vnější činitele patří výchova v rodině, vztah učitele k žákovi, spravedlnost a stereotypy učitelova hodnocení, komunikační schopnosti učitele, vhodný výběr učiva. Mezi vnitřní činitele můžeme zařadit žákovu dosavadní zkušenost s úspěchem a neúspěchem, vztah žáka k učiteli, atribuce a identifikace žáka s vrstevnickou skupinou třídy. (Rakoušová, online, cit. 2015-11-28)

Aby bylo sebehodnocení účinně využíváno, je nutné kombinovat jednotlivé typy sebehodnocení. Přehledně uvádí jednotlivé typy sebehodnocení Rakoušová (Tamtéž):

#### Typy sebehodnocení z hlediska frekvence:

- okamžité - funguje jako zpětná vazba pro učitele,
- shrnující vyučovací jednotku - žák hodnotí vlastní činnost v hodině,
- shrnující tematickou či projektovou práci - žák hodnotí vlastní činnost na projektu,
- uzavírající určité časové období - žák hodnotí vlastní činnost za konkrétní období.

#### Typy sebehodnocení z hlediska časově organizačního:

- průběžné - je prováděno během konkrétní vyučovací hodiny, jednotky,
- sumativní - sumarizuje práci za delší časový úsek, např. pololetí či konec roku.

#### Typy sebehodnocení z hlediska osob, kterých se týká:

- jako zpětná vazba pro žáka - slouží žákovi k poznání jeho vlastních hodnot, dovedností, znalostí apod.,
- jako zpětná vazba pro učitele - slouží učiteli k lepšímu poznání osobnosti žáků,
- jako zpětná vazba pro rodiče - rodiče získají informaci o úspěších a neúspěších svých dětí, o jejich přístupu k práci ve škole.

#### Typy sebehodnocení z hlediska vývojového:

- symbolické - používá se v 1. ročníku ZŠ pomocí grafických symbolů,
- verbální - ve vyšších ročnících jsou žáci již schopni se ústně či písemně vyjádřit ke svým výkonům.

#### Typy sebehodnocení z hlediska míry obecnosti:

- obecné - obecné položky shrnuté za delší časové období, např. na konci roku,
- konkrétní - jedná se zpravidla o předmětové hodnocení dílčí činnosti.

#### Typy sebehodnocení z hlediska hodnocení dílčích výstupů:

- dílčích dovedností - týká se konkrétních dovedností, např. práce ve skupině,
- klíčových kompetencí - probíhá po třech měsících a je nejprve vždy zaměřeno na jednu klíčovou kompetenci, pak teprve na kompetence další,
- očekávaných výstupů - jde o výstupy, které by si žák měl v daném předmětu, za určitou dobu osvojit.

#### Typy sebehodnocení z hlediska organizace forem vyučování:

- ve vztahu k frontální společné práci - hodnotí se žákův podíl na práci párové, skupinové, projektové atd.,
- ve vztahu k frontální individuální práci - jak je schopen žák pracovat samostatně,
- ve vztahu ke skupinové práci - žák je hodnocen ostatními členy skupiny a měl by mít možnost se k tomuto hodnocení vyjádřit.

#### Typy sebehodnocení z hlediska nástrojů sebehodnocení:

- ústní - jedná se o pravidelné zhodnocení vlastní práce, prováděné na konci každé hodiny (např. komunitní kruh),
- písemné - touto formou probíhá sebehodnocení za delší časový úsek, např. pololetí (např. žákovské portfolio, sebehodnotící listy, metoda volného psaní).

#### Typy sebehodnocení z hlediska normy, ke které se vztahují:

- vztahující se k societě třídy jako normě - žák porovnává své výsledky s výsledky spolužáků; je velmi relativní a málo spravedlivé vzhledem k různorodému složení třídy,
- vztahující se k psychologii žáka jako normě - momentální výkon a aktivita žáka je poměřována s jeho minulým výkonem a aktivitou; za dobrý výkon se považuje zlepšení žáka v určitém časovém úseku,
- vztahující se k logice předmětu jako normě - žák posuzuje svůj výkon vzhledem ke kritériu, na jehož stanovení se sám podílí.

Žákovo hodnocení a sebehodnocení nemůže nahradit hodnotící činnost učitele, ale tyto činnosti by se měly navzájem prolínat a ovlivňovat. Zkušenosti, které žák získá během hodnotící a sebehodnotící činnosti, upevňují vztah žáka k sebevzdělávání a celoživotnímu učení. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 155)

Je nezbytné, aby žák považoval sebehodnocení za přirozenou součást své práce, aby byl schopen otevřeně hovořit nejen o svých úspěších, ale i o méně úspěšných výsledcích. Žák se tak učí, že není nutné se za neúspěch stydět a zároveň, že je dobré umět ocenit na své vlastní práci každou položku, která za to stojí.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ PROBLEMATIKY HODNOCENÍ ŽÁKŮ

V této kapitole se pojednává o cílech a předpokladech výzkumu, jsou stanoveny dílčí výzkumné otázky, vymezeny subjekty výzkumu a podrobně charakterizována použitá metoda. Dále je zde uveden profil školy, na které bylo šetření provedeno a jsou specifikovány způsoby hodnocení žáků tak, jak je má daná škola zakotveny ve školním řádu.

#### 4.1 Cíle a předpoklady výzkumného šetření

V praktické části mé diplomové práce se zabývám problematikou hodnocení žáků, konkrétně způsobů hodnocení, forem hodnocení a jejich vlivu na žáka. Hlavním stanoveným cílem výzkumného šetření, bylo zjistit postoj k danému problému u studentů střední odborné školy a jejich učitelů, porovnat jejich názory a zhodnotit, v čem se názory shodují a v čem liší.

Na základě hlavního cíle výzkumného šetření byly stanoveny cíle dílčí.

Dozvědět se od žáků:

- jakými formami jsou ve škole nejčastěji hodnoceni,
- která z forem hodnocení by jim nejlépe vyhovovala,
- zda se domnívají, že jsou jejich učitelé při hodnocení spravedliví,
- čím jsou ve škole nejvíce stresováni,
- zda učitelé berou při hodnocení ohled na jejich momentální indispozice,
- zda se snaží vyhýbat hodnocení z důvodu obdržení špatných známek,
- zda hodnocení ve škole považují za důležité.

Dozvědět se od učitelů:

- zda jsou seznámeni s klasifikačním řádem školy a zda ho dodržují,
- jaké formy hodnocení nejčastěji využívají,
- zda považují klasifikaci za výhodnější než slovní hodnocení,
- co podle nich žáky ve škole nejvíce stresuje,
- zda berou při hodnocení ohled na specifické poruchy učení žáka či na jeho momentální indispozice,
- jaký mají názor na slovní hodnocení,

## 4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Na základě hlavního cíle a dílčích cílů výzkumného šetření, byly stanoveny následující výzkumné otázky:

VO 1: Jakou formu hodnocení využívají učitelé nejčastěji?

VO 2: Jakou formu hodnocení žáci preferují?

VO 3: Jaké faktory považují žáci ve škole za nejvíce stresující?

VO 4: Zohledňují učitelé při hodnocení momentální indispozice žáka?

VO 5: Je pro žáky dobrá známka motivací?

Na základě výzkumných otázek jsme stanovili tři hypotézy:

H1: Učitelé více využívají hodnocení pomocí klasifikace (známky) než slovní hodnocení.

H2: Žáci se cítí méně stresováni, pokud jsou hodnoceni slovně, případně známkou doplněnou slovním hodnocením než tehdy, pokud jsou hodnoceni pouze známkou.

H3: Většina učitelů považuje za ideální způsob hodnocení žáka klasifikaci spíše než hodnocení slovní.

### 4.3 Profil sledované školy

Střední škola umělecká a řemeslná se nachází ve vilové čtvrti v pražských Strašnicích v Praze 10. Je fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a jejím zřizovatelem je Hlavní město Praha.

Škola zajišťuje výuku v tříletých oborech ukončených závěrečnou zkouškou s výučním listem, výuku ve čtyřletých oborech ukončených maturitní zkouškou a výuku v dvouletých denních a tříletých dálkových nástavbových oborech ukončených maturitní zkouškou.

Ve tříletých oborech je možné studovat vzdělávací program Truhlář; Čalouník a dekoratér; Umělecké kovářství a zámečnictví; Umělecké řezbářství a restaurování; Umělecké truhlářství a restaurování. Ve čtyřletých oborech jsou nabízeny vzdělávací programy Uměleckořemeslné zpracování kovů pro kovářské a zámečnické práce; Uměleckořemeslné zpracování dřeva pro truhlářské práce; Uměleckořemeslné zpracování dřeva pro řezbářské práce a Technik nábytkářské a dřevařské výroby. V nástavbovém dvouletém oboru je možné studovat vzdělávací programy Technik nábytkářské a dřevařské výroby; Uměleckořemeslné práce a Podnikání. Ve tříletém dálkovém studiu škola nabízí pouze vzdělávací program Podnikání.

Škola dále zajišťuje speciální kurzy, zejména ve všech druzích svařování, ukončené státní zkouškou.

Výuka ve všech oborech vzdělání i v nástavbovém denním studiu probíhá bezplatně. Výuka je zajišťována ve třech vlastních objektech, z nichž jeden byl kompletně rekonstruován, a ostatní jsou průběžně modernizovány.

Škola úzce spolupracuje s přibližně 50 podnikatelskými subjekty, kde žáci třetích ročníků učebních oborů vykonávají odborný výcvik.

Cíle školy jsou jednoznačně stanoveny ve školních vzdělávacích programech, které jsou zpracovány pro jednotlivé obory vzdělávání. Výchovně vzdělávací plán školy je upravován každý školní rok a je přístupný veřejnosti na webových stránkách školy. Také výroční zpráva je upravována každoročně a zpřístupněna na webu školy.

Vnitřní pravidla života ve škole, jako jsou školní řád, klasifikační řád, stipendijní řád a příkazy a pokyny týkající se práce žáků ve škole jsou pravidelně aktualizovány podle potřeb školy i podle aktuálních změn v legislativě.



### 4.3.1 Způsoby hodnocení žáků na sledované škole dle školního řádu

Současné znění školního řádu Střední školy umělecké a řemeslné je v platnosti od 1.9. 2013. Jeho ustanovení jsou bez výjimky platná pro všechny žáky školy a pro všechny stupně a formy studia, které jsou na škole realizovány. Žáci jsou povinni školní řád dodržovat.

Hodnocení výsledků žáka je zde prováděno klasifikací, stupni 1 - 5 v jednotlivých předmětech stanovených Školním vzdělávacím programem (též ŠVP). Je prováděna klasifikace průběžná i celková.

Ve školním řádu této školy je uvedeno (Porvichová, online, cit. 2015-11-27):

*"Žák musí být z každého předmětu, u kterého je týdenní hodinová dotace do dvou hodin včetně, vyzkoušen nejméně 3x za každé pololetí, z toho nejméně jednou ústně, pokud povaha předmětu nevylučuje ústní zkoušení. U předmětů s týdenní hodinovou dotací tři hodiny a více musí být vyzkoušen přiměřeně vícekrát, z toho nejméně 2x ústně za každé pololetí. Výsledek každé klasifikace učitel žákovi oznamuje veřejně ve třídě, výsledek ústního zkoušení bezprostředně po jeho ukončení. Klasifikace se neprodleně zapisuje do elektronické žákovské knížky a vede se o ní stanovená evidence."*

*"Výsledný klasifikační stupeň za dané pololetí stanovuje vyučující učitel příslušného předmětu, schvaluje ho pedagogická rada. Celková klasifikace není aritmetickým průměrem průběžné klasifikace, zohledňuje také aktivitu žáka v hodině, podíl na skupinové práci při výuce, vedení sešitu a další okolnosti vzdělávání v předmětu."*

*"Žák, který zamešká větší než stanovené množství hodin v příslušném pololetí, může být v daném předmětu nehodnocen (neklasifikován) a bude přezkoušen v náhradním termínu, stanoveném ředitelem školy."*

*"U žáků s poruchou učení diagnostikovanou odborným pracovištěm (např. dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie) klade učitel důraz na ten druh projevu (písemný nebo ústní), ve kterém má žák předpoklady podat lepší výkon a při klasifikaci se nezohledňuje počet chyb, ale počet jevů, které žák zvládl."*

#### **4.4 Charakteristika použité metody**

Pro výzkum byla použita kvantitativní výzkumná metoda, konkrétně dotazník. Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. (Gavora, 1996, s. 53) Dotazník byl zvolen z důvodu možnosti získání velkého množství informací za poměrně krátký časový úsek.

Byly vytvořeny dva dotazníky, dotazník pro žáky (viz Příloha A) a dotazník pro učitele (viz Příloha B). Dotazník pro učitele obsahoval celkem 14 a dotazník pro žáky 13 otázek, které byly otevřené, uzavřené i polouzavřené. V obou dotaznících byly také použity otázky faktografické, zjišťující základní informace o respondentech (věk, pohlaví, obor studia).

Ve vstupní části dotazníku byl uveden cíl výzkumného šetření a pokyny k vyplnění, včetně přibližné časové náročnosti. Dále byla uvedena informace o anonymitě dotazníku, která přispěla k uvolněnosti respondentů a tím k pravdivějšímu vyplnění. V závěru dotazníku bylo sdělení o jeho ukončení a poděkování dotazovanému za spolupráci.

Oba dotazníky byly zadány osobně, a proto byla jejich návratnost 100%.

#### **4.5 Vymezení a rozsah výzkumného souboru respondentů**

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 22 učitelů a 87 žáků ze Střední školy umělecké a řemeslné v Praze 10 - Strašnicích.

Z uvedeného počtu žáků bylo 19 dívek a 68 chlapců, výběrový soubor byl tedy tvořen z 22 % dívkami a 78 % chlapci. Většina žáků byla ve věku 14 - 17 let, 59 %, zbylých 41 % souboru tvořili žáci ve věku 18 - 21 let. Žáků studujících čtyřletý obor ukončený maturitní zkouškou bylo 77 %, zbylých 23 % tvořili žáci oborů výučných.

Z celkového počtu učitelů bylo 15 žen a 7 mužů. Ženy tak tvořily 32 % a muži 68 % výběrového souboru respondentů. Nejvíce učitelek a učitelů, 32 %, bylo ve věku mezi 36 a 45 lety, stejná procenta, 27 %, zaujímal věk dotazovaných od 46 do 55 let a od 56 let a více. Nejmenší část, 14 % pak tvořili učitelé ve věku mezi 25 a 35 lety

## 4.6 Interpretace výsledků výzkumného šetření

Pro interpretaci údajů byla použita data, získaná vyhodnocením dotazníků od dvou skupin respondentů. Celkem se jednalo o 87 žáků a 22 učitelů ze Střední školy umělecké a řemeslné v Praze 10.

Výsledky dotazníkových šetření jsou pro přehlednost shrnuty do tabulek a doplněny slovním výkladem. V tabulkách je vždy uveden celkový počet respondentů, rozsah výběrového souboru u jednotlivých odpovědí a procentuální vyjádření počtu vyhodnocených odpovědí. Faktografické otázky jsou pro přehlednost zobrazeny v grafech a doplněny komentářem.

Na konci kapitoly jsou pak uvedena srovnání údajů mezi sebou, jsou zodpovězeny stanovené výzkumné otázky, potvrzeny či vyvráceny hypotézy a celé šetření je uzavřeno diskusí. Z diskuse vyplývající zjištění jsou přehledně shrnuta v závěru práce a jsou nabídnuty možnosti, jak uplatnit a využít těchto výsledků ve vzdělávacím procesu.

### 4.6.1 Výsledky dotazníkového šetření žáků

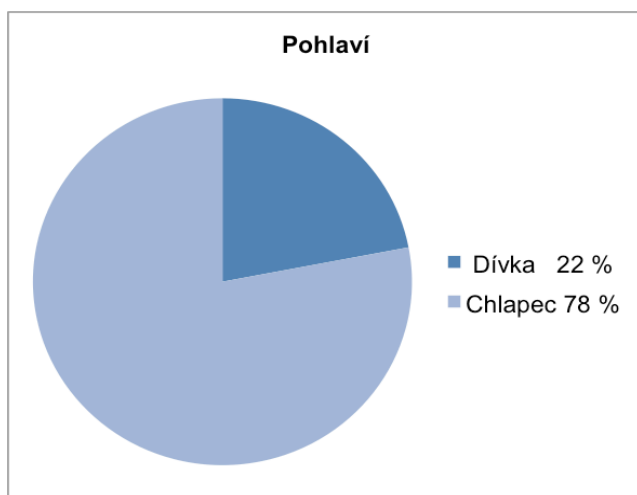
Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 87 žáků, z toho 19 dívek a 68 chlapců. Ve vstupní části dotazníku byly uvedeny 3 faktografické otázky, zjišťující věk, pohlaví a obor studia respondentů. Hlavní část pak tvořilo 12 otázek, z toho bylo 9 otázek uzavřených a 3 polouzavřené. Mezi uzavřenými otázkami bylo 8 otázek alternativních, s možností výběru jedné z několika alternativ a 1 otázka škálová, zjišťující postoj žáků k tématu. Všechny polouzavřené otázky byly výběrové s možností textové odpovědi.

V dotazníku byly použity otázky:

- uzavřené alternativní (č. 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10);
- uzavřené škálové (č. 11);
- polouzavřené výběrové (č. 2, 3, 12).

V úvodu dotazníku pro žáky byly položeny tři faktografické otázky zjišťující pohlaví, věk a obor studia dotazovaných žáků. Odpovědi jsou přehledně zobrazeny v následujících grafech a doplněny slovním komentářem. Výsledky v grafech jsou vyjádřeny v procentech.

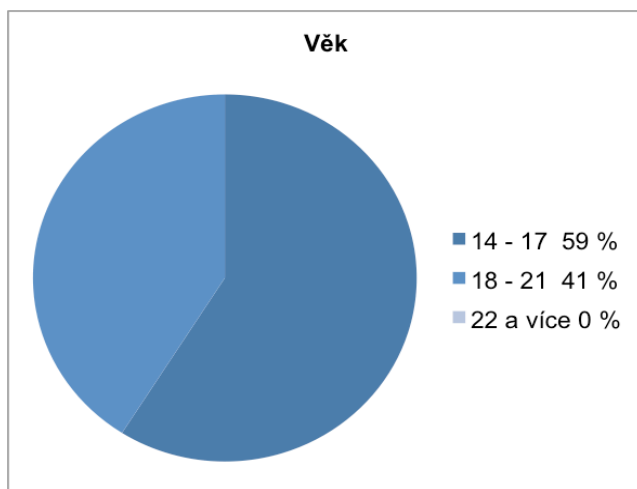
Graf 1: Pohlaví dotazovaných žáků



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Mezi dotazovanými žáky bylo celkem 19 dívek (22 %) a 68 chlapců (78 %). Střední škola umělecká a řemeslná je školou, kterou, vzhledem k nabídce vyučovaných oborů, navštěvují převážně chlapci.

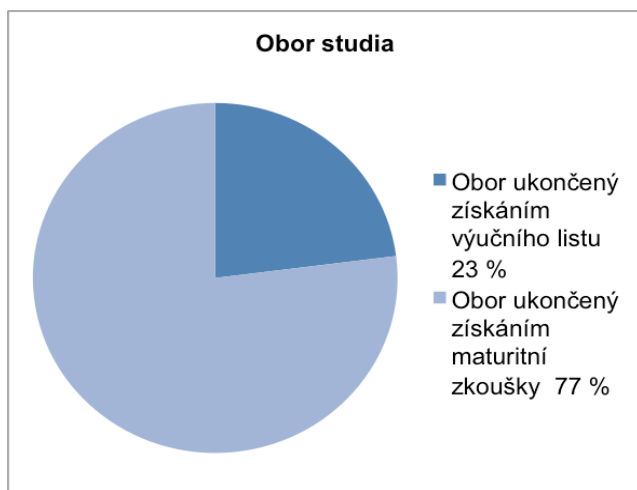
Graf 2: Věk dotazovaných žáků



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Výzkumného šetření se zúčastnilo 51 žáků ve věku od 14 do 17 let. Žáků plnoletých, tedy ve věku od 18 do 21 let bylo celkem 36. Nikdo z dotazovaných žáků nebyl starší než 22 let.

Graf 3 : Obor studia dotazovaných žáků



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Celkem 67 z 87 dotazovaných žáků studuje obor ukončený získáním maturitní zkoušky. Zbýlých 20 žáků studuje obor ukončený získáním výučního listu.

### Otázka č. 1: Do školy chodím...

Tabulka 3: Odpovědi žáků na otázku č. 1

Otázka č. 1	Absolutní počet respondentů	%
velmi rád	2	2,3
docela rád	58	66,7
nerad	18	19,5
velmi nerad	6	8,1
nesnáším školu	3	3,4
$\Sigma$	<b>87</b>	<b>100</b>

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Většina žáků (asi 67 %) uvádí, že školu navštěvují docela rádi. Téměř 20 % žáků odpovědělo, že do školy chodí neradi. Pouze 2 z 87 žáků odpovědělo, že velmi rádi navštěvují školu a 3 žáci uvedli, že školu nesnáší.

## Otázka č. 2: Jakým způsobem jsi ve škole nejčastěji hodnocen?

Tabulka 4: Odpovědi žáků na otázku č. 2

Otázka č. 2	Absolutní počet respondentů	%
známkou 1 - 5	61	70,1
pouze body nebo procenty	0	0
kombinací známky a bodů nebo procent	20	23
slovním hodnocením (ústně nebo písemně)	0	0
kombinací známky a slovního hodnocení	6	6,9
jiným způsobem (uved' jakým)	0	0
$\Sigma$	<b>87</b>	<b>100</b>

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Podle výsledků dotazníku 61 žáků (70 %) z 87 dotazovaných uvádí, že jsou nejčastěji hodnoceni známkou, tedy klasifikačním stupněm 1 - 5. Dalších 20 žáků (23 %) uvádí jako nejčastější způsob hodnocení kombinaci známky a počtu bodů či procent. Pouze 6 žáků, tedy 7 % odpovědělo, že jsou převážně hodnoceni kombinací známky a slovního hodnocení. Variantu hodnocení pouze slovně neudal žádný z respondentů.

**Otázka č. 3: Nejlépe by mi vyhovovalo a nejlépe bych se ve škole cítil, kdyby učitel...**

Tabulka 5: Odpovědi žáků na otázku č. 3

Otázka č. 3	Absolutní počet respondentů	%
mou práci hodnotil pouze známkou	8	9,2
mou práci vždy hodnotil známkou a k ní připojil informaci o počtu bodů či procent	12	13,8
mou práci hodnotil známkou a k tomu slovně vysvětlil, co se mi povedlo a co ne	45	51,7
nedával známku, jen mi vysvětlil, co se mi povedlo a co ne	16	18,4
kdyby mi učitel nedával ani známku, ani mi nic nevysvětloval	4	4,6
jinak (uveď jak)	2	2,3
$\Sigma$	<b>87</b>	<b>100</b>

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Většina dotazovaných (52 %) uvedla, že by byli rádi hodnoceni kombinací známky a slovního hodnocení. Přibližně pětina žáků (18 %) by uvítala, kdyby je učitel hodnotil pouze slovně. Necelých 14 % dotázaných odpovědělo, že jsou spokojeni se systémem kombinace známky a bodů nebo procent. Jen 8 žákům (9 %) nejvíce vyhovuje hodnocení pouze pomocí klasifikace. Dva žáci uvedli jiný způsob hodnocení, který by jim vyhovoval. Jedním z nich byla kombinace bodů a slovního vysvětlení, druhý žák by byl rád hodnocen pouze symboly +, +/-, -.



**Otázka č. 4: Myslíš si, že jsou tví učitelé při hodnocení spravedliví?**

Tabulka 6: Odpovědi žáků na otázku č. 4

Otázka č. 4	Absolutní počet respondentů	%
vždy	16	18,4
většinou ano	64	73,6
většinou ne	7	8
nikdy	0	0
$\Sigma$	87	100

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z výsledků vyplývá, že většina žáků (téměř 74 %) pokládá své učitele při hodnocení za spravedlivé, 18 % žáků dokonce uvedlo, že učitelé jsou spravedliví vždy. Z celkového počtu 87 dotazovaných pouze 7 žáků (8 %) uvedlo, že jejich učitelé většinou při hodnocení spravedliví nebývají.

**Otázka č. 5: Bere učitel při hodnocení v úvahu např. tvé momentální zdravotní problémy, že máš problémy doma, že se zrovna necítíš dobře?**

Tabulka 7: Odpovědi žáků na otázku č. 5

Otázka č. 5	Absolutní počet respondentů	%
vždy	0	0
většinou ano	19	21,8
většinou ne	26	29,9
nikdy	28	32,2
nevím	14	16,1
$\Sigma$	87	100

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Většina žáků, asi 60 % odpověděla, že jejich učitelé většinou nebo nikdy neberou při hodnocení ohled na žakovu momentální indispozici. Téměř 22 % uvedlo opak, že učitelé většinou k momentálnímu stavu žáka přihlížejí. Zbytek dotazovaných (16 %) zvolilo variantu odpovědi "nevím".

### Otázka č. 6: Co ještě považuješ za dobrou známku?

Tabulka 8: Odpovědi žáků na otázku č. 6

Otázka č. 6	Absolutní počet respondentů	%
pouze 1	0	0
1 a 2	16	18,4
1, 2, 3	64	73,6
1, 2, 3, 4	7	8
$\Sigma$	<b>87</b>	<b>100</b>

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Většina respondentů (74 %) odpověděla, že za dobré známky považují 1, 2 a 3 a pro 18 % žáků jsou přípustné jen 1 a 2. Celých 8 % žáků připouští i klasifikační stupeň 4 jako pro ně uspokojivou známku.

### Otázka č. 7: Jsi za dobrou známku získanou ve škole od rodičů chválen nebo odměňován?

Tabulka 9: Odpovědi žáků na otázku č. 7

Otázka č. 7	Absolutní počet respondentů	%
ano, za každou dobrou známku	10	11,5
většinou ano	30	34,5
většinou ne	32	36,8
nikdy	9	10,3
rodiče se o mé studium aktivně nezajímají	6	6,9
$\Sigma$	<b>87</b>	<b>100</b>

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Celkem 40 žáků z 87 (46 %) uvedlo, že jsou za každou dobrou známku vždy či většinou doma pochváleni či dokonce odměněni. Dalších 41 studentů (38 %)

odpovědělo, že nikdy nebo většinou chváleni nejsou. Pouze 6 dotazovaných uvedlo, že se o jejich studium rodiče aktivně nezajímají.

**Otázka č. 8: Jsi za špatnou známku získanou ve škole od rodičů kárán nebo trestán?**

Tabulka 10: Odpovědi žáků na otázku č. 8

Otázka č. 8	Absolutní počet respondentů	%
ano, za každou špatnou známku	9	10,3
většinou ano	25	28,7
většinou ne	28	32,2
nikdy	18	20,7
rodiče se o mé studium aktivně nezajímají	7	8
$\Sigma$	<b>87</b>	<b>100</b>

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Celkem 34 žáků z 87 (asi 39 %) uvedlo, že jsou za každou špatnou známku vždy či většinou doma káráni nebo dokonce trestáni. Dalších 46 studentů (asi 53 %) odpovědělo, že nikdy nebo většinou káráni ani trestáni nejsou. Pouze 7 dotazovaných uvedlo, že se o jejich studium rodiče aktivně nezajímají.

**Otázka č. 9: Když dostaneš dobré hodnocení, motivuje tě to do další práce?**

Tabulka 11: Odpovědi žáků na otázku č. 9

Otázka č. 9	Absolutní počet respondentů	%
ano, příště se snažím získat lepší hodnocení, lepší známku	55	63,2
ne, učím se pořád stejně, na hodnocení mi nezáleží	21	24,1
nevím, nedokáži odpovědět	11	12,6
$\Sigma$	<b>87</b>	<b>100</b>

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Pro 55 (63 %) respondentů se dobrá známka stává důvodem k většímu snažení. Celkem 21 žáků (24 %) z celkového počtu 87 dotazovaných uvedlo, že dobrá známka pro ně není motivací, aby se následně učili více. Jako variantu odpovědi "nevím", zvolilo 11 žáků.

**Otázka č. 10: Zůstal si někdy doma jen proto, že jsi měl být ve škole zkoušen nebo si měl psát test?**

Tabulka 12: Odpovědi žáků na otázku č. 10

Otázka č. 10	Absolutní počet respondentů	%
ano, dělám to pravidelně	4	4,6
ano, udělal jsem to častěji než 3x	8	9,2
ano, ale jen párkrát, méně než 3x	27	31
ne, ještě jsem to nikdy neudělal, ale neodsuzuji to	29	33,3
ne, nedovolil bych si to	19	21,8
$\Sigma$	<b>87</b>	<b>100</b>

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 87 dotazovaných se 29 žáků (33 %) vyjádřilo, že ještě nikdy nezůstali doma kvůli hrozbě zkoušení či testu, ale že toto jednání neodsuzují a téměř stejný počet žáků (31 %) zůstal "za školou" méně než třikrát. Celkem 19 žáků (22 %) uvedlo, že by si takové jednání nikdy nedovolilo. Menšina žáků, (14 %), odpověděla, že toto jednání je pro ně pravidelné či velmi časté.

**Otázka č. 11: Co tě ve škole nejvíce stresuje? Ohodnot' stupnicí od 0 do 5, kdy 0 znamená, nestresuje mě vůbec, 1 nejméně a 5 nejvíce.**

Tabulka 13: Odpovědi žáků na otázku č. 11

Otázka č. 11	0	1	2	3	4	5
přístup učitelů	11	12	29	15	14	6
spolužáci	47	13	10	10	6	1
školní prostředí a vybavení	39	16	13	7	4	8
nehodnocené testy a ústní zkoušení	47	20	14	2	2	2
testy a ústní zkoušení hodnocená pouze známkou	6	10	5	16	38	12
testy a ústní zkoušení hodnocená pouze slovně	17	12	25	16	5	12
testy a ústní zkoušení hodnocená známkou i slovním vysvětlením	5	10	16	19	28	9

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

V otázce č. 11 označilo 87 žáků na stupnici od 0 (nejméně) do 5 (nejvíce) faktory, které je ve škole nejméně a naopak nejvíce stresují. Četnost známek na škále je ve výkladu udávána počtem žáků, kteří danou odpověď označili.

Většina respondentů považuje za nejméně stresující (označeno známkou 0) své spolužáky (47 žáků), školní prostředí a vybavení (39 žáků) a nehodnocené testy a ústní zkoušení (47 žáků).

Mezi položky, které žáky stresují jen málo (označeno známkami 1 - 2) byl zahrnut přístup učitelů (29 žáků) a testy a ústní zkoušení, která jsou hodnocena pouze slovně. (25 žáků).

Jako faktory, které žáky spíše stresují (označeno známkou 3), byly označeny testy a ústní zkoušení hodnocená jak známkou, tak i slovně (19 žáků) a dále pak testy a ústní zkoušení hodnocená buď pouze známkou, nebo pouze slovně (16 žáků).

Jako nejvíce stresující (označeno známkami 4 - 5) byly jednoznačně označeny testy a ústní zkoušení hodnocená pouze známkou (38 žáků) a následně pak testy a ústní zkoušení hodnocená kombinací známky a slovního vyjádření (28 žáků).

#### **Otázka č. 12: Hodnocení ve škole považuji za...**

Tabulka 14: Odpovědi žáků na otázku č. 12

Otázka č. 12	Absolutní počet respondentů	%
důležité, protože...(uved'te své důvody)	59	67,8
pro mne nepodstatné	28	32,2
$\Sigma$	<b>87</b>	<b>100</b>

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Většina žáků, (68 %), považuje hodnocení ve škole za důležité a uvádí pro toto své přesvědčení různé důvody. Pouze 28 respondentů, (32 %), se domnívá, že hodnocení je pro ně nepodstatné.

Většina respondentů, kteří považují hodnocení ve škole za důležité, uvedla jako důvod fakt, že hodnocení jim dává zpětnou vazbu o tom, co umí, jaké mají nedostatky a co mají vylepšit ( *např.: ...je to hodnocení mého vzdělání, které mi ukazuje chyby,*

*nesrovnalosti; ...ukazuje, jak se ve škole snažím, jakou mám povahu, osobnost; ...mi říká, jak se učím, jaké mám vědomosti a co mám vylepšit.)*

Dalším nejčastěji zmiňovaným důvodem byla důležitost hodnocení pro tzv. "lepší pocit" sám ze sebe ( např.: *...pokud mám dobré známky, mám ze sebe lepší pocit.; ...chci být vzdělaný a známky mi říkají můj pokrok; je to má vizitka; vypovídá to o mé povaze a osobnosti).*

#### **4.6.2 Výsledky dotazníkového šetření učitelů**

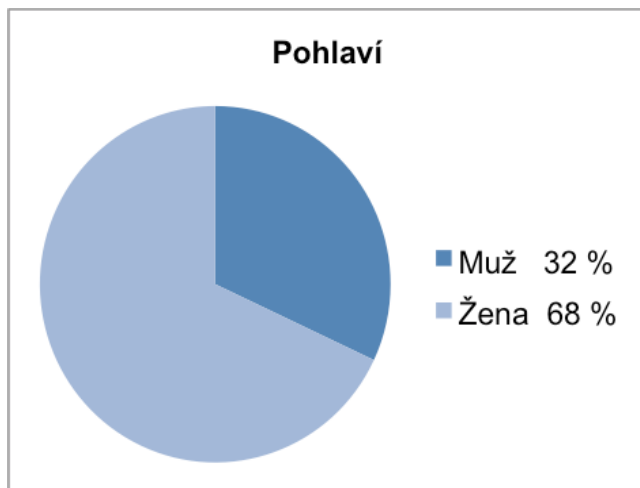
Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 22 učitelů, z toho 15 žen a 7 mužů. Dotazník pro učitele obsahoval 2 všeobecné otázky, zjišťující pohlaví a věk respondentů. Hlavní část dotazníku byla tvořena 13 otázkami, z toho byla 1 otázka otevřená, 9 otázek uzavřených a 3 polouzavřené. Mezi uzavřenými otázkami bylo 9 alternativních a 1 škálová. Otázky polouzavřené tvořila 1 výběrová s možností textové odpovědi a 2 výčtové, s možností výběru více odpovědí a zároveň vepsáním vlastního textu.

V dotazníku byly použity otázky:

- otevřené (č. 13);
- uzavřené alternativní (č. 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10);
- uzavřené škálové (č. 11);
- polouzavřené výběrové (č. 3);
- polouzavřené výčtové (č. 4, 12).

Faktografické otázky zjišťující pohlaví a věk dotazovaných učitelů jsou přehledně vyjádřeny v následujících grafech a doplněny stručným komentářem.

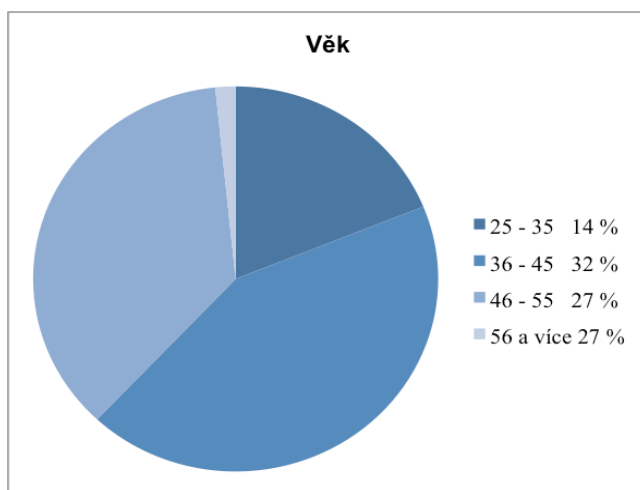
Graf 4: Pohlaví dotazovaných učitelů



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Mezi dotazovanými učiteli bylo celkem 15 žen (68 %) a 7 mužů (32 %).

Graf 5: Věk dotazovaných učitelů



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 22 dotazovaných učitelů, byli 3 učitelé ve věku 25 - 35 let, 7 učitelů ve věkovém rozmezí 36 - 45 let, 6 učitelů ve věku 46 - 55 a 6 učitelů nad 56 let.



### Otázka č. 1: Své povolání učitele vykonávám...

Tabulka 15: Odpovědi učitelů na otázku č. 1

Otázka č. 1	Absolutní počet respondentů	%
velmi rád, práce mě baví, vyhovuje mi	20	90,9
nemohu říci, že rád, ale jsem celkem spokojen	2	9,1
nerad, unavuje mě to	0	0
velmi nerad, stresuje mě to	0	0
$\Sigma$	22	100

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Celkem 20 učitelů (91 %) uvedlo, že svou práci vykonávají velmi rádi, vyhovuje jim. Pouze 2 učitelé odpověděli, že jsou se svojí prací celkem spokojeni, ale nemohou říci, že ji vykonávají rádi.

### Otázka č. 2: Jste seznámen s klasifikačním řádem vaší školy?

Tabulka 16: Odpovědi učitelů na otázku č. 2

Otázka č. 2	Absolutní počet respondentů	%
Ano, četl jsem ho a řídím se jím.	19	86,3
Ano, četl jsem ho, ale neřídím se jím.	1	4,5
Ne, nečetl jsem ho.	2	9,1
$\Sigma$	22	100

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Většina učitelů (86 %) uvedla, že je s klasifikačním řádem seznámena a řídí se jím. Pouze 1 učitel odpověděl, že sice klasifikační řád přečetl, ale při hodnocení se jím neřídí. Další 2 dotazovaní (9 %) klasifikační řád nečetli vůbec.

### Otázka č. 3: Kterou formu hodnocení nejčastěji využíváte?

Tabulka 17: Odpovědi učitelů na otázku č. 3

Otázka č. 3	Absolutní počet respondentů	%
Hodnotím pouze klasifikační známkou 1 - 5.	3	13,6
Hodnotím pouze body nebo procenty.	0	0
Hodnotím kombinací známky a bodů nebo procent.	8	36,4
Používám ústní hodnocení (ústní nebo písemné).	0	0
Používám kombinaci známky a slovního hodnocení.	10	45,5
Hodnotím jiným způsobem (uved'te jakým).....	1	4,5
$\Sigma$	<b>22</b>	<b>100</b>

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z odpovědí vyplývá, že většina učitelů, 46 %, používá pro hodnocení kombinaci klasifikace a slovního hodnocení. O něco nižší procento dotazovaných, 36 %, uvádí, že nejčastěji hodnotí pomocí kombinace známky a bodového či procentuálního vyjádření. Pouze 14 % učitelů odpovědělo, že hodnotí pouze známkou na stupnici 1 -5. Jeden učitel uvedl, že své žáky hodnotí jinak.

**Otázka č. 4: Proč je podle vás způsob hodnocení klasifikací (známkou) pro učitele výhodný? Je možné označit více odpovědí.**

Tabulka 18: Odpovědi učitelů na otázku č. 4

Otázka č. 4	Absolutní počet odpovědí	%
Připadá mi nejspřavedlivější.	4	18,2
Ušetří mi spoustu času.	8	36,4
Nevím, dělám to tak léta a nechci nic měnit.	1	4,5
Slovní hodnocení jsem nikdy nepoužil.	4	18,2
Připadá mi to nejsrozumitelnější.	14	63,6
Pomáhá mi udržet kázeň ve třídě.	0	0
Nepřipadá mi výhodný.	2	9,1
Mám rychlý přehled o výkonech svých žáků.	11	50
Jiný důvod (uvedte jaký).....	2	9,1
$\Sigma$		

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

U této otázky mohli respondenti označit více odpovědí, proto k jednotlivým položkám uvádíme absolutní počet odpovědí a vyjádření tohoto počtu v procentech.

Jako nejčastější důvod pro výhodnost používání klasifikace při hodnocení celkem 64 % dotazovaných uvedlo, že jim hodnocení známkou připadá nejsrozumitelnější. Jako další nejčastější důvod pro výhodu klasifikace, (36 %), uváděli její časovou úsporu. Pro 18 % respondentů jsou hlavními pozitivy pro používání známek jednak skutečnost, že jim připadá nejspřavedlivější a dalším důvodem byla neznalost slovního hodnocení. Jeden učitel dokonce uvedl, že klasifikaci používá ze setrvačnosti.

Dva učitelé sdělili jiný důvod: *"Hodnocení pomocí známky je rychlé a jednoduché. Je to nejlépe srozumitelné hodnocení pro rodiče žáků."*

**Otázka č. 5: Domníváte se, že hodnocení žáků může být vždy spravedlivé?**

Tabulka 19: Odpovědi učitelů na otázku č. 5

Otázka č. 5	Absolutní počet respondentů	%
Ano, vždy.	0	0
Většinou ano.	13	59,1
Většinou ne.	9	40,9
Nikdy.	0	0
$\Sigma$	<b>22</b>	<b>100</b>

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 22 respondentů se většina (59 %) domnívá, že hodnocení nemůže být spravedlivé vždy, ale většinou spravedlivé bývá. Naopak 9 dotázaných (41 %) odpovědělo, že hodnocení většinou spravedlivé být nemůže.

**Otázka č. 6: Domníváte se, že známky působí na žáky jako motivace k lepšímu výkonu?**

Tabulka 20: Odpovědi učitelů na otázku č. 6

Otázka č. 6	Absolutní počet respondentů	%
Většinou ano, klasifikace je pro ně motivací, nutí je k důkladnější přípravě.	17	77,2
Ne, na hodnocení jim většinou nezáleží, je jim jedno jaké mají známky.	3	13,6
Nevím, nedokáži odpovědět.	2	9,1
$\Sigma$	<b>22</b>	<b>100</b>

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Velké procento dotázaných, (77 %), si myslí, že známky působí na žáky motivačně a nutí je lépe se připravovat. Pouze 3 učitelé (14 %) mají pocit, že žákům na hodnocení nezáleží, není pro ně motivací. Dva učitelé nedokáží na otázku odpovědět.

### Otázka č. 7: Co ještě považujete za dobrou známku?

Tabulka 21: Odpovědi učitelů na otázku č. 7

Otázka č. 7	Absolutní počet respondentů	%
pouze 1	0	0
1 a 2	5	22,7
1, 2, 3	15	68,2
1, 2, 3, 4	2	9,1
$\Sigma$	22	100

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Na tuto otázku 15 učitelů (68 %) odpovědělo, že za dobré známky považují 1, 2 a 3, pět učitelů (23 %) uvedlo známky 1 a 2 a pouze 2 dotazovaní (9 %) jsou benevolentnější a uznávají za dobrou známku i stupeň 4, tedy nedostatečně.

### Otázka č. 8: Co podle vás považuje většina vašich žáků za ještě dobrou známku?

Tabulka 22: Odpovědi učitelů na otázku č. 8

Otázka č. 8	Absolutní počet respondentů	%
pouze 1	0	0
1 a 2	1	4,5
1, 2, 3	9	40,9
1, 2, 3, 4	12	54,6
$\Sigma$	22	100

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Celkem 12 učitelů (55 %) se domnívá, že jejich žáci za dobré známky považují stupeň 1 - 4. Dalších 9 učitelů (41 %) si myslí, že jejich žáci pokládají za dobré známky 1, 2 a 3. Pouze 1 učitel uvádí, že většina žáků se spokojí pouze se stupni 1 a 2.

**Otázka č. 9: Přihlížíte při hodnocení ke specifickým poruchám učení žáka (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie apod.)?**

Tabulka 23: Odpovědi učitelů na otázku č. 10

Otázka č. 9	Absolutní počet respondentů	%
Ano, vždy.	8	36,4
Většinou ano.	12	54,5
Většinou ne.	2	9,1
Ne, nikdy.	0	0
Nevím.	0	0
$\Sigma$	<b>22</b>	<b>100</b>

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Většina respondentů uvedla, že při hodnocení svých žáků přihlíží k jejich individuálním vzdělávacím problémům vždy (55 %), nebo alespoň většinou (36 %). Pouze 2 učitelé (9 %) odpověděli, že na tyto poruchy při hodnocení většinou ohled neberou.

**Otázka č. 10: Přihlížíte při hodnocení k momentálním indispozicím žáka (zdravotní stav, problémy v rodině apod.)?**

Tabulka 24: Odpovědi učitelů na otázku č. 11

Otázka č. 10	Absolutní počet respondentů	%
Ano, vždy.	3	13,6
Většinou ano.	12	54,5
Většinou ne.	4	18,2
Ne, nikdy.	2	9,1
Nevím.	1	4,6
$\Sigma$	<b>22</b>	<b>100</b>

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Tato otázka se zabývala momentálními problémy žáka, ne poruchami učení, jako např. dyslexie apod. Celkem 12 učitelů, (55 %), odpovědělo, že většinou k momentálním indispozicím svých žáků přihlížejí, 3 učitelé dokonce uvedli, že berou ohled na své

žáky vždy. Menší procento respondentů, 18 %, uvedlo, že většinou k momentálním problémům žáků nepřihlíží a 2 učitelé dokonce volili variantu "nikdy".

**Otázka č. 11: Co podle vás žáky ve škole nejvíce stresuje? Ohodnotte stupnicí od 0 do 5, kdy 0 znamená, nestresuje vůbec, 1 nejméně a 5 nejvíce.**

Tabulka 25: Odpovědi učitelů na otázku č. 12

Otázka č. 11	0	1	2	3	4	5
přístup učitelů	1	1	3	6	8	3
spolužáci	0	5	7	9	0	1
školní prostředí a vybavení	3	7	5	5	1	1
nehodnocené testy a ústní zkoušení	9	7	4	1	1	0
testy a ústní zkoušení hodnocená pouze známkou	1	1	7	9	3	1
testy a ústní zkoušení hodnocená pouze slovně	1	4	10	5	2	0
testy a ústní zkoušení hodnocená známkou i slovním vysvětlením	0	2	6	9	5	0

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

V otázce č. 12 označilo 22 učitelů na stupnici od 0 (nejméně) do 5 (nejvíce) faktory, o kterých se domnívají, že jejich žáky ve škole nejméně a naopak nejvíce stresují. Četnost známek na škále je ve výkladu udávána počtem učitelů, kteří danou odpověď označili.

Většina učitelů považuje pro své žáky za nejméně stresující (označeno známkou 0) nehodnocené testy a ústní zkoušení (9 učitelů).

Mezi položky, které podle nich žáky stresují jen málo (označeno známkami 1 - 2) byly zahrnuty testy a ústní zkoušení, která jsou hodnocena pouze slovně (10 učitelů).

Jako faktory, které se učitelé domnívají, že žáky spíše stresují (označeno známkou 3), byly označeny testy a ústní zkoušení hodnocená jak známkou, tak i slovně (9 učitelů), testy a ústní zkoušení hodnocená známkou a doplněná slovním hodnocením (9 učitelů) a spolužáci (9 učitelů).

Jako pro žáky nejvíce stresující (označeno známkami 4 - 5) byl označen přístup učitelů (8 učitelů).

**Otázka č. 12: Co si myslíte o slovním hodnocení? Je možné označit více odpovědí.**

Tabulka 26: Odpovědi učitelů na otázku č. 13

Otázka č. 12	Absolutní počet odpovědí	%
Je pro žáky méně stresující než hodnocení známkou.	13	59,1
Jeho dopad na žáky je stejný jako hodnocení známkou.	1	4,5
Je nedostačující.	7	31,8
Ideální je kombinace známky a slovního hodnocení.	16	72,7
Lépe vystihuje, co žák umí a neumí.	9	40,9
Nemám s ním zkušenost, nepoužívám ho.	5	22,7
Nevím, nedokáži odpovědět.	0	0
Jiné (uved'te) .....	0	0
$\Sigma$		

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)



U této otázky mohli respondenti označit více odpovědí, proto k jednotlivým položkám uvádíme absolutní počet odpovědí a vyjádření tohoto počtu v procentech. Dotazovaní se měli vyjádřit ke slovnímu hodnocení.

Nejvíce učitelů, 73 %, se shodlo, že ideální by při hodnocení byla kombinace známky a slovního hodnocení. Mezi další nejfrekventovanější odpovědi patřilo, že slovní hodnocení je pro žáky méně stresující než klasifikace (59 %), že lépe vystihuje žákovy znalosti (41 %), ale na druhou stranu mu bylo ve 32 % odpovědí vytýkáno, že je nedostačující. Mezi méně časté odpovědi patřilo, že učitelé s ním nemají zkušenost, a proto ho nepoužívají, nebo že se domnívají, že jeho dopad na žáky je stejný jako při hodnocení známkou. Překvapivě nikdo z učitelů neuvedl jiný, vlastní názor.

### **Otázka č. 13: Co je podle vás ideální způsob hodnocení žáka? Uveďte jaký.**

Jednalo se o otevřenou otázku, která přinesla velké množství odpovědí. Otázku nelze statisticky zpracovat, a proto v následujícím výčtu uvádíme všechny získané odpovědi respondentů, které budou v závěru zhodnoceny.

- Kombinace známky a vysvětlení pomocí slovního hodnocení.
- Kombinace různých způsobů podle charakteru práce, která je hodnocena a podle vyspělosti žáků.
- Kombinace známky a ústního hodnocení.
- Známkou plus slovním hodnocením, do kterého bude zahrnut i individuální pokrok daného žáka.
- Zámka v kombinaci s jejím zdůvodněním. Ne vždy je pro to vhodný časový prostor.
- Slovní hodnocení.
- Zámka závislá na bodovém nebo procentuálním výkonu, okomentovaná slovním hodnocením.
- Hodnocení známkou se slovním ohodnocením pozitiv a negativ a ohodnocení případného pokroku - slovní hodnocení ústně sdělím žákovi, případně zapíši do elektronické žákovské knížky ke známce pro rodiče.

- Ideální způsob neexistuje. Je ale třeba, aby se žák sám zamyslel nad svým výkonem, pokusil se sám sebe ohodnotit, pak si vyslechne hodnocení druhých, zdůvodnění tohoto hodnocení. Musí být se známkou ztotožněn, pak má známka výchovný smysl.
- Rákoska a cukr.
- Slovní hodnocení, ve kterém je zdůrazněno, čeho žák dosáhl, co umí a v čem by se měl ještě zlepšit.
- Pro učitele je ideální hodnocení pomocí známky 1 - 5.
- Při hodnocení žáka by se mělo přihlídnout k jeho celkovým schopnostem, k jeho snaze, docházce do hodin i zájmu o předmět. Pokud má žák problém (dyslexie, dyskalkulie, ADHD apod.), je k těmto faktorům třeba přihlídnout.
- Známky, body nebo procenta.
- Pětistupňové hodnocení žáka, při kterém má každý stupeň tři podstupně +, +/-, -.
- Kombinace známek, slovního hodnocení, pochvaly, ocenění aktivity žáka. Měla by převažovat kladná motivace nad záporným hodnocením, měli bychom vybírat úkoly a zadání s přihlédnutím k zájmům a motivaci žáka, pokud je to možné.

### 4.6.3 Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření

V této podkapitole jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření, zodpovězeny výzkumné otázky a potvrzeny či vyvráceny hypotézy.

Na základě hlavního cíle a dílčích cílů výzkumného šetření, jsme si stanovili pět výzkumných otázek.

#### **VO 1: Jakou formu hodnocení využívají učitelé nejčastěji?**

Ze šetření překvapivě vyplývá, že nejčastěji učitelé hodnotí kombinací slovního hodnocení a známky (46 %), zatímco žáci (70 %) udávají, že jsou převážně hodnoceni klasifikací, tedy známkami 1 - 5. Domníváme se, že tato neshoda pramení z malého povědomí o způsobech slovního hodnocení. V klasifikačním řádu dané školy není

slovní hodnocení zakotveno, ale i přesto učitelé uvádějí tento způsob hodnocení jako nejčastější.

Je možné, že žáci učitelovy slovní poznámky k testu či zkoušení nevnímají jako slovní hodnocení, že si neuvědomují, že jim tím učitel poskytuje další informace a zpětnou vazbu k jejich znalostem.

#### **VO 2: Jakou formu hodnocení žáci preferují?**

Většina respondentů (52 %) se vyjádřila, že by jim nejlépe vyhovovalo hodnocení pomocí známek spolu s vysvětlením, co se jim povedlo a co nikoliv. Z odpovědí na předchozí výzkumnou otázku vyplývá, že učitelé se domnívají, že hodnotí nejen známkou, ale že právě podávají i ono dodatečné vysvětlení. Žáci to takto nechápou a mají pocit, že jim důvody úspěchu či neúspěchu vysvětleny nejsou. Zdá se, že je problém v nastaveném klasifikačním řádu školy, v přesném definování pojmů a komunikaci mezi učiteli a žáky.

#### **VO 3: Jaké faktory považují žáci ve škole za nejvíce stresující?**

Výzkumné šetření ukázalo, že většina žáků (44 %) je ve škole nejvíce stresována hodnocením jejich prací a ústního zkoušení pouze známkou. Za další největší stresor považuje 32 % žáků, pokud jsou hodnoceni kombinací známky a slovního hodnocení. Naopak z výsledků je patrné, že nejméně jsou stresováni pochopitelně nehodnocenými pracemi, ale ve 29 % uvádějí i testy a ústní zkoušení hodnocená pouze slovně.

Naopak 36 % dotazovaných učitelů se domnívá, že žáci jsou nejvíce stresováni přístupem učitelů. Hned jako další významné stresory označili spolužáky a hodnocení žáků pouze pomocí známky či kombinací klasifikace a slovního vyjádření. Stejně jako žáci i učitelé považují pouze slovní formu hodnocení za málo stresující.

#### **VO 4: Zohledňují učitelé při hodnocení momentální indispozice žáka?**

Celkem 30 % dotazovaných žáků se domnívá, že jejich učitelé k jejich momentálním problémům většinou nepřihlíží a 32 % respondentů má dokonce pocit, že je neberou na vědomí nikdy. Naopak 55 % učitelů odpovědělo, že k momentálním indispozicím svých žáků většinou přihlíží, 14 % učitelů uvedlo, že k nim přihlíží vždy.

Domníváme se, že tato neshoda mezi výpovědi žáků a učitelů spočívá v jiném pohledu na nutnost být opatrován. Taktéž v otázce, zda učitelé přihlížejí ke specifickým poruchám učení svých žáků, odpovědělo 90 % z nich, že většinou nebo vždy ano. V tomto případě mají učitelé možnost se opřít o posudky žáků z pedagogickou

psychologické poradny, ve kterých jsou přesně specifikovány jejich konkrétní problémy a způsoby, jak s nimi pracovat. Bohužel u momentální indispozice žáka, jako jsou například neshody v rodině, rozvod rodičů, počínající nemoc, únava apod., nemohou učitelé reagovat okamžitě, ačkoliv žák má pocit, že je jeho problém na první pohled patrný.

#### **VO 5: Je pro žáky dobré hodnocení motivací?**

Ze šetření vyplývá, že pro 63 % žáků je hodnocení motivací, uvedli, že se příště snaží získat lepší hodnocení. Zároveň 68 % respondentů odpovědělo, že považuje hodnocení ve škole za důležité, zejména ke zjištění stavu svých vědomostí. Ze šetření také vyplývá, že 46 % žáků je doma za dobré hodnocení chváleno nebo dokonce odměňováno a 39 % žáků uvedlo, že jsou za špatné hodnocení káráni či dokonce trestáni. Toto zjištění má jistě vliv na motivační funkci žáků.

Téměř 78 % učitelů se domnívá, že dobré hodnocení žáky motivuje a nutí je k důkladnější přípravě.

Na základě výzkumných otázek byly stanoveny tři hypotézy:

**Hypotéza č. 1:** Učitelé více využívají hodnocení pomocí klasifikace (známky) než slovní hodnocení.

**Hypotéza se nepotvrdila.** Učitelé uvedli, že nejčastěji hodnotí kombinací známky a slovního hodnocení.

**Hypotéza č. 2:** Žáci se cítí méně stresováni, pokud jsou hodnoceni pouze slovně, než tehdy, jsou-li hodnoceni známkou.

**Hypotéza se potvrdila.** Žáci pociťují menší stres, pokud jsou jejich výkony hodnoceny pouze slovně, než když jsou hodnoceny jen známkou.

**Hypotéza č. 3:** Většina učitelů považuje za ideální způsob hodnocení žáka klasifikaci, spíše než hodnocení slovní.

**Hypotéza se nepotvrdila.** Většina učitelů uvádí jako ideální způsob hodnocení žáků kombinaci klasifikace a slovního hodnocení.

## ZÁVĚR

Hlavním cílem předložené diplomové práce bylo zpracovat téma hodnocení žáků, konkrétně forem hodnocení a jejich působení na žáka. Na základě studia odborné literatury a získání dostatku informací k tématu práce, byla zpracována teoretická část. V této části byly vymezeny a definovány základní pojmy, legislativní úprava hodnocení na českých školách, účel, funkce a typy hodnocení ve škole a nejdříve byla pojata kapitola týkající se forem hodnocení.

V praktické části práce byly zpracovány výsledky dotazníkového šetření, ze kterých vplynuly odpovědi na předem formulované výzkumné otázky a následně byly potvrzeny či vyvráceny stanovené hypotézy.

Z výzkumného šetření vyplývá, že většina žáků výběrového souboru preferuje slovní hodnocení. Slovní hodnocení žáky méně stresuje, poskytuje jim silnou zpětnou vazbu a pomáhá nasměrovat jejich další učení. Žáci považují hodnocení ve škole za důležité a většina by se cítila lépe, kdyby je učitelé ohodnotili známkou a následně slovně, ústně či písemně, vysvětlili důvody jejich úspěchu či neúspěchu.

Část práce je věnována tématu pozitivního a negativního hodnocení. Šetření jasně ukázalo, že pozitivní, kladné hodnocení je pro žáky motivací, která je povzbuzuje k lepším výkonům, ke snaze získávat lepší hodnocení. Touhu po dobrém hodnocení je možno vyčíst i z odpovědí na otázku, jaké známky jsou pro žáky přijatelné. Většina dotázaných uvedla klasifikační stupeň 1 - 3. Je zajímavé, že učitelé tento názor nesdílejí a domnívají se, že většina jejich žáků se spokojí i se stupněm 4, tedy nedostatečně.

Z průzkumů rovněž vplynulo, že většina učitelů považuje za ideální hodnocení svých žáků kombinaci klasifikace a slovního hodnocení, popřípadě kombinaci slovního hodnocení s body či procenty.

Ze šetření je také zřejmé, která jsou nejčastější negativa přičítaná slovnímu hodnocení a proč je tak často v českých školách používáno hodnocení pouze pomocí klasifikace. Formulování slovního hodnocení tak, aby bylo srozumitelné pro žáka i jeho rodiče, je velmi časově náročné. Proto většina učitelů uvedla, že klasifikace jim na rozdíl od slovního hodnocení připadá srozumitelnější a přehlednější. Správné slovní hodnocení vyžaduje učitelovu přípravu a zájem o žáka. Je třeba, aby učitel poznal osobnost svých

žáků, zajímal se nejen o jejich školní, ale i osobní problémy a snažil se vnímat žáka jako komplexní osobnost se jeho klady i zápory. Z výzkumu také vychází, že učitelé se jen málo zajímají o momentální problémy žáků, které mohou pramenit například z nepříznivé rodinné situace. Překvapivě, učitelé tento názor nesdílí a uvádí, že se o momentální žakovy indispozice většinou zajímají.

Diplomová práce ukázala, že problematika slovního hodnocení je velmi složitá a od učitelů vyžaduje kromě pedagogických znalostí a pedagogického taktu, také povědomí o pedagogické diagnostice a hlavně ochotu věnovat velkou část svého času žákům.

V úplném závěru své práce navrhuji několik možných způsobů, jak zvýšit povědomí o možnostech slovního hodnocení, jak přispět k pozitivnějším vztahům mezi učiteli a žáky a jak zvládnout časovou náročnost učitelského povolání.

Navrhované přístupy k hodnocení, které by mohly být na sledované škole využity:

- zapracování tématu slovního hodnocení do klasifikačního řádu školy,
- pořádání školení a přednášek na téma slovního hodnocení,
- vypracování jednoduché šablony slovního hodnocení žáka (průběžné, čtvrtletní, pololetní, závěrečné), která by byla pro učitele trvale k dispozici v elektronické podobě,
- vypracování seznamu pozitivních slov a frází, které jsou vhodné při formulování slovního hodnocení,
- pravidelný monitoring klimatu školních tříd,
- anonymní dotazníky zjišťující počty dětí ze sociálně znevýhodněných podmínek,
- propojení procentuálního systému, klasifikace a slovního hodnocení, kdy by práce žáků byly hodnoceny procenty, a žák by měl povinnost za určité období v daném předmětu dosáhnout konkrétní procentuální hranici úspěšnosti; na konci období by byla stanovena výsledná známka doplněná slovním vyjádřením,
- návrh školních učitelských diářů s předem stanovenými termíny (např. třídní schůzky, pedagogické konference, pravidelné akce školy apod.), které by učitelům pomáhaly plánovat čas,
- pracovat se sebehodnocením, učit žáky objektivně hodnotit svou vlastní práci a práci svých spolužáků,
- účelně využívat třídnické hodiny a kolokvia k vzájemnému poznání.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

DVOŘÁKOVÁ, M., KOLÁŘ, Z., TVRZOVÁ, I. a R. VÁŇOVÁ. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5039-2.

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.

KOHOUTEK, R. et. al. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakl. Cerm, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

KOLÁŘ, Z. et. al. *Výkladový slovník z pedagogiky. 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLÁŘ, Z. a R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

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

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

KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š. a J. STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. 2.vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.

KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1991. ISBN 80-7178-965-8.

LUKÁŠOVÁ, H. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.

MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 6. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9

VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ (eds.). *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VIKTOROVÁ, I. a I. SMETÁČKOVÁ. *Žakovské knížky, neviditelná samozřejmost*. Praha: UK-Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-771-7.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.



## Seznam použitých internetových zdrojů

BLÁHA, A. *Kellerův plán, Mastery learning, Daltonský plán*. [online]. © 2006 [cit. 2015-11-28] Dostupné z: <http://kraken.pedf.cuni.cz/~blaha2ap/sps/>

GRAVES, D. *A Fresh Look at Writing*. Heinemann. [online]. © 1994 [cit. 2015-11-28] Dostupné z: <http://www.surlingham.school.com/wp-content/uploads/2008/11/donald-graves-e28093-a-fresh-look-at-writing.pdf>

MAŤAŠOVÁ, Z. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Metodický portál RVP: Články [online]. [cit. 2016-01-10] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/18357/SLOVNI-HODNOCENI-NA-1-STUPNI-ZS.html/>

PORVICOVÁ, J. *Školní řád*. [online]. © 2013-2015 [cit. 2015-11-27] Dostupné z: <http://www.ssuar.cz/dokumenty/skolnirad.pdf>

RAKOUŠOVÁ, A. *Sebehodnocení žáků*. Metodický portál RVP: Články [online]. [cit. 2015-11-28] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/>

SLAVÍK, J. *Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe*. Čas. Pedagogika, roč. 53 [online]. © 2003 [cit. 2016-01-10] Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1897&lang=cs>

TOMKOVÁ, A. *Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole*. Metodický portál RVP: Články [online]. [cit. 2016-01-10] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1543/ZAKOVSKO-PORTFOLIO-A-JEHO-CILE-V-PRIMARNI-SKOLE.html>

## Ostatní zdroje

Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka předpisů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262 - 10324. roč. 2004 [online]. [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: <http://spcp.prf.cuni.cz/lex/04-561.htm>

Vyhláška č. 225/1993 Sb. ze dne 1. září 1993, kterou se mění a doplňuje vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 291/1991 Sb., o základní škole. In: *Sbírka předpisů České republiky*. 1993, částka 055. [online]. [cit. 2016-01-10]. <http://www.esipa.cz/sbirka/sbsrv.dll/sb?DR=SB&CP=1993s225>

# SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Fáze procesu hodnocení z hlediska činností učitele a žáka	25
Obrázek 2: Kruh úspěchu	35
Obrázek 3: Kruh neúspěchu	36

## Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví dotazovaných žáků	68
Graf 2: Věk dotazovaných žáků	69
Graf 3: Obor studia dotazovaných žáků	69
Graf 4: Pohlaví dotazovaných učitelů	80
Graf 5: Věk dotazovaných učitelů	80

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Porovnání některých důležitých stránek procesu výuky nebo jejího pojetí z hlediska autonomního a heteronomního pojetí hodnocení	43
Tabulka 2: Porovnání základních znaků slovního hodnocení a hodnocení známkou	55

Tabulka 3: Odpověď žáků na otázku č. 1	70
Tabulka 4: Odpověď žáků na otázku č. 2	71
Tabulka 5: Odpověď žáků na otázku č. 3	72
Tabulka 6: Odpověď žáků na otázku č. 4	73
Tabulka 7: Odpověď žáků na otázku č. 5	73
Tabulka 8: Odpověď žáků na otázku č. 6	74
Tabulka 9: Odpověď žáků na otázku č. 7	74
Tabulka 10: Odpověď žáků na otázku č. 8	75
Tabulka 11: Odpověď žáků na otázku č. 9	76
Tabulka 12: Odpověď žáků na otázku č. 10	76
Tabulka 13: Odpověď žáků na otázku č. 11	77
Tabulka 14: Odpověď žáků na otázku č. 12	78
Tabulka 15: Odpovědi učitelů na otázku č. 1	81
Tabulka 16: Odpovědi učitelů na otázku č. 2	81
Tabulka 17: Odpovědi učitelů na otázku č. 3	82
Tabulka 18: Odpovědi učitelů na otázku č. 4	83
Tabulka 19: Odpovědi učitelů na otázku č. 5	84
Tabulka 20: Odpovědi učitelů na otázku č. 6.	84
Tabulka 21: Odpovědi učitelů na otázku č. 7	85
Tabulka 22: Odpovědi učitelů na otázku č. 8	85
Tabulka 23: Odpovědi učitelů na otázku č. 9	86
Tabulka 24: Odpovědi učitelů na otázku č. 10	86
Tabulka 25: Odpovědi učitelů na otázku č. 11	87
Tabulka 26: Odpovědi učitelů na otázku č. 12	88

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha A - Dotazník pro žáky.....</b>	<b>I</b>
<b>Příloha B - Dotazník pro učitele.....</b>	<b>IV</b>
<b>Příloha C - Příklad slovního hodnocení.....</b>	<b>VII</b>
<b>Příloha D - Fotografie objektů školy.....</b>	<b>IX</b>

## Příloha A - Dotazník pro žáky

### Dotazník pro žáky

Vážená studentko, vážený studente,

Prosím vás o vyplnění následujícího dotazníku, který je podkladem pro výzkumnou část mé diplomové práce. Práce se zabývá školním hodnocením a jeho vlivem na žáka. Jeho vyplněním mi pomůžete získat pro mne velice cenné údaje.

Dotazník je **zcela anonymní** a jeho výsledky budou použity pouze k účelům diplomové práce.

#### Pokyny k vyplnění dotazníku:

Pokud není uvedeno jinak, u každé otázky prosím označte vždy **pouze jednu odpověď**, která je pro vás nejvíce pravdivá. Vyplnění by vám nemělo zabrat více než 15 minut.

**Děkuji vám za pravdivé zodpovězení následujících otázek.**

#### Obecné informace

Pohlaví:

- dívka
- chlapec

Věk:

- 14 – 17
- 18 – 21
- 22 – více

Obor studia:

- obor ukončený získáním výučního listu
- obor ukončený získáním maturitní zkoušky

---

1. Do školy chodím:

- velmi rád
- docela rád
- nerad
- velmi nerad
- nesnáším školu

2. Jakým způsobem jsi ve škole nejčastěji hodnocen?

- známkou 1 - 5
- pouze body nebo procenty
- kombinací známky a bodů nebo procent
- slovním hodnocením (ústně nebo písemně)
- kombinací známky a slovního hodnocení
- jiným způsobem (uveď jakým).....

3. Nejlépe by mi vyhovovalo a nejlépe bych se ve škole cítil:

- kdyby učitel mou práci hodnotil pouze známkou 1 - 5
- kdyby učitel mou práci vždy hodnotil známkou a k ní připojil informaci o získaném počtu bodů či procent
- kdyby učitel mou práci hodnotil známkou a k tomu slovně vysvětlil, co se mi povedlo a co ne
- kdyby mi učitel nedával známku, jen mi vysvětlil, co se mi povedlo a co ne
- kdyby mi učitel nedával ani známku ani mi nic nevysvětloval
- jinak (uved' jak).....

4. Myslíš si, že jsou tví učitelé při hodnocení spravedliví?

- vždy
- většinou ano
- většinou ne
- nikdy

5. Bere učitel při hodnocení v úvahu např. tvé momentální zdravotní problémy, že máš problémy doma, že se zrovna necítíš dobře?

- Vždy
- Většinou ano
- Většinou ne
- Nikdy
- Nevím

6. Co ještě považuješ za dobrou známku?

- pouze 1
- 1 a 2
- 1, 2, 3
- 1, 2, 3, 4

7. Jsi za dobrou známku získanou ve škole od rodičů chválen nebo odměňován?

- ano, za každou dobrou známku
- většinou ano
- většinou ne
- nikdy
- rodiče se o mé studium aktivně nezajímají (př. žiji sám, jiné důvody)

8. Jsi za špatnou známku získanou ve škole od rodičů kárán nebo trestán?

- ano, za každou špatnou známku
- většinou ano
- většinou ne
- nikdy
- rodiče se o mé studium aktivně nezajímají (př. žiji sám, jiné důvody)

9. Když dostaneš dobré hodnocení, motivuje tě to do další práce?

- ano, příště se snažím získat lepší hodnocení, lepší známku
- ne, učím se pořád stejně, na hodnocení mi nezáleží
- nevím, nedokážu odpovědět

10. Zůstal si někdy doma jen proto, že jsi měl být ve škole zkoušen nebo si měl psát test?

- Ano, dělám to pravidelně
- Ano, udělal jsem to častěji než 3x
- Ano, ale jen párkrát, méně než 3x
- Ne, ještě jsem to nikdy neudělal, ale neodsuzuji to
- Ne, nedovolil bych si to

11. Co tě ve škole nejvíce stresuje? Ohodnot' stupnicí od 0 do 5, kdy 0 znamená nestresuje mě vůbec, 1 nejméně a 5 nejvíce. Můžeš ohodnotit více položek stejnou známkou.

- přístup učitelů .....
- spolužáci .....
- školní prostředí a vybavení .....
- nehodnocené testy a ústní zkoušení .....
- testy a ústní zkoušení hodnocená pouze známkou .....
- testy a ústní zkoušení hodnocená pouze slovně .....
- testy a ústní zkoušení hodnocená známkou i slovním vysvětlením .....

12. Hodnocení ve škole považuji za:

- důležité, protože (uveď své důvody).....
- pro mne nepodstatné

**To je vše☺**

**Velice ti děkuji za tvůj čas!**



## Příloha B - Dotazník pro učitele

### Dotazník pro učitele

Vážená kolegyně, vážený kolego,  
prosím vás o vyplnění následujícího dotazníku, který je podkladem pro výzkumnou část mé diplomové práce. Práce se zabývá školním hodnocením a jeho vlivem na žáka. Jeho vyplněním mi pomůžete získat pro mne velice cenné údaje. Dotazník je zcela anonymní a jeho výsledky budou použity pouze k účelům diplomové práce.

#### Pokyny k vyplnění dotazníku:

Pokud není uvedeno jinak, u každé otázky prosím označte vždy pouze jednu odpověď, která je pro vás nejvíce pravdivá. Vyplnění by vám nemělo zabrat více než 15 minut.

Děkuji vám za pravdivé zodpovězení následujících otázek.

#### Obecné informace

Pohlaví:

- muž
- žena

Věk:

- 25 - 35
  - 36 - 45
  - 46 - 55
  - 56 – více
- 

1. Své povolání učitele vykonávám:

- velmi rád, práce mě baví, vyhovuje mi
- nemohu říci, že rád, ale jsem celkem spokojen
- nerad, unavuje mě to
- velmi nerad, stresuje mě to

2. Jste seznámen s klasifikačním řádem vaší školy?

- ano, četl jsem ho a řídím se jím
- ano, četl jsem ho, ale neřídím se jím
- ne, nečetl jsem ho

3. Kterou formu hodnocení nejčastěji využíváte?

- hodnotím pouze klasifikační známkou 1 (výborně) - 5 (nedostatečně)
- hodnotím pouze body nebo procenty
- hodnotím kombinací známky a bodů nebo procent
- používám slovní hodnocení (ústní nebo písemné)
- používám kombinaci známky a slovního hodnocení
- hodnotím jiným způsobem (uvedte jakým).....

4. Proč je podle vás způsob hodnocení klasifikací (známkou) pro učitele výhodný? Je možné označit více odpovědí.:

- připadá mi nejspravedlivější
- ušetří mi spoustu času
- nevím, dělám to tak léta a nechci nic měnit
- slovní hodnocení jsem nikdy nepoužil/a
- připadá mi to nejsrozumitelnější
- pomáhá mi udržet kázeň ve třídě
- nepřipadá mi výhodný
- mám rychlý přehled o výkonech svých žáků
- jiný důvod (uvedte jaký).....

5. Domníváte se, že hodnocení žáků může být vždy spravedlivé?

- ano, vždy
- většinou ano
- většinou ne
- nikdy

6. Domníváte se, že známky působí na žáky jako motivace k lepšímu výkonu?

- většinou ano, klasifikace je pro ně motivací, nutí je k důkladnější přípravě
- ne, na hodnocení jim většinou nezáleží, je jim jedno jaké mají známky
- nevím, nedokážu odpovědět

7. Co ještě považujete za dobrou známku?

- pouze 1
- 1 a 2
- 1, 2, 3
- 1, 2, 3, 4

8. Co podle vás považuje většina vašich žáků za ještě dobrou známku?

- pouze 1
- 1 a 2
- 1, 2, 3
- 1, 2, 3, 4

9. Přihlížíte při hodnocení ke specifickým poruchám učení žáka (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie apod.)?

- ano, vždy
- většinou ano
- většinou ne
- ne, nikdy
- nevím

10. Přihlížíte při hodnocení k momentálním indispozicím žáka (zdravotní stav, problémy v rodině apod.)?

- ano, vždy
- většinou ano
- většinou ne
- ne, nikdy
- nevím

11. Co podle vás žáky ve škole nejvíce stresuje? Ohodnoťte stupnicí od 0 do 5, kdy 0 znamená, nestresuje vůbec, 1 nejméně a 5 nejvíce. Můžete ohodnotit více položek stejnou známkou.

- přístup učitelů .....
- spolužáci .....
- školní prostředí a vybavení .....
- nehodnocené testy a ústní zkoušení .....
- testy a ústní zkoušení hodnocená pouze známkou .....
- testy a ústní zkoušení hodnocená pouze slovně .....
- testy a ústní zkoušení hodnocená známkou i slovním vysvětlením .....

12. Co si myslíte o slovním hodnocení? Je možné označit více odpovědí.

- je pro žáky méně stresující než hodnocení známkou
- jeho dopad na žáky je stejný jako hodnocení známkou
- je nedostačující
- ideální je kombinace známky a slovního hodnocení
- lépe vystihuje, co žák umí a neumí
- nemám s ním zkušenost, nepoužívám ho
- nevím, nedokáži odpovědět
- jiné

.....  
.

13. Co je podle vás ideální způsob hodnocení žáka? Uveďte jaký.

- .....

**To je vše☺  
Velice vám děkuji za váš čas!**

## **Příloha C - Příklad slovního hodnocení**

Základní škola, Londýnská, 3. ročník

*Jirko,*

*v tomto školním roce jsi pracoval opět s elánem a chutí něčemu novému se naučit. Samostatně, zodpovědně a velmi pečlivě plníš všechny povinnosti. Své činnosti si dokážeš naplánovat a vždy se je snažíš dokončit. Na vyučování se připravuješ soustavně a důsledně. Pracuješ vytrvale a ctízádně. (kompetence k učení)*

*V oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“ jsi prokázal, že se celkem dobře orientuješ v mluvnických jevech a umíš je používat v ústním i písemném projevu. Ve druhém pololetí sis osvojil základní řady vyjmenovaných slov a snažíš se uplatňovat pravidla psaní i, í, y, ý po obojetných souhláskách v kořenové části slov. Občas se sice ve Tvých textech a v diktátech objeví nějaké chybičky, ale soustavným procvičováním je časem určitě odstraníš. Písmo máš čitelné a úhledné.*

*Tvé čtenářské schopnosti jsou dobré. Čtení se už pro Tebe stalo nástrojem, pomocí kterého získáváš nové informace. Texty a knihy zvládáš číst s porozuměním nahlas i tiše, dovedeš se vyjádřit k jejich obsahu. Velice poutavě umíš dramaticky ztvárnit některé situace a zajímavě pracuješ v roli. (kompetence komunikační) Rozlišuješ základní žánry literatury pro děti.*

*V anglickém jazyce prokazuješ, že jsi schopný tvořit krátké dialogy s použitím probrané slovní zásoby. Rád se zapojuješ do samostatných i skupinových činností. Celkem pohotově odpovídáš na otázky a aktivně užíváš základní slovesa. Daří se Ti i ve čtení jednoduchých textů. Tvá výslovnost je stále lepší.*

*V matematice máš bezpečně zvládnutou většinu probraných postupů, které dovedeš používat při praktických úkolech. Rychle chápeš souvislosti. (kompetence k řešení problémů) Umíš písemně i ústně sčítat i odčítat čísla v oboru do 1000. Naučil ses také dělit se zbytkem dvouciferná čísla. S rozvahou řešíš příklady se závorkami. Uplatňuješ přitom správné pořadí početních úkonů. Při geometrii si počínáš velice pečlivě. Tvé rýsování je vždy čisté a přesné. Zvládáš také porovnávat velikosti geometrických útvarů a odhadovat i měřit délky úseček. Rozeznáváš a modeluješ jednoduché souměrné útvary v rovině.*

*V oblasti Člověk a jeho svět dokážeš vyhledávat na přehledném plánu Prahy historicky a kulturně důležitá místa a sdělit o nich krátkou informaci. (kompetence občanské)*

*Orientuješ se v čase a provádíš základní převody jednotek času. Máš přehled o živé a neživé přírodě. Zvládáš provádět jednoduché pozorování přírody, zaznamenávat a hodnotit jeho výsledky. Při činnostech umíš vyhledávat potřebné informace v přiměřeně náročných textech, encyklopediích a na internetu. (kompetence k učení)*

*Oblast „Kultura ducha a těla“ je Tvou nejoblíbenější. Jsi tělem i duší sportovec. Pohybuješ se rychle, obratně a respektuješ pravidla her. (kompetence pracovní) Máš smysl pro rytmus a rád zpíváš. Výtvarné činnosti Tě baví a uplatňuješ při nich svou tvořivost.*

*Jirko, chtěla bych Ti poděkovat za čas, který jsi věnoval nám ostatním při práci ve Školním parlamentu (kompetence občanské), ale i ve třídě (kompetence sociální a personální). Přeji Ti hodně štěstí v příštím roce a těším se na naši další spolupráci.*

(Zdroj: Maťašová, online, cit. 2016-01-10)

**Příloha D - Fotografie objektů sledované školy**



Budova teoretického vyučování, Praha 10 - Strašnice



Budova praktického vyučování, Praha 5 - Nový Zlíčov

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Karolina Kulifajová

**Obor:** Andragogika

**Forma studia:** kombinované studium

**Název práce:** Hodnocení žáků - formy hodnocení a jejich působení na žáka

**Rok:** 2016

**Počet stran textu:** 86

**Celkový počet stran příloh:** 9

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 18

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 7

**Vedoucí práce:** doc. Dr. Milan Beneš