

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA BIOLOGIE

Způsoby evaluace ve výuce přírodopisu a biologie na Prachaticku

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Lukáš Rokos

2015

Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledky obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum: 27. 4. 2015

.....

Lucie Miesbauerová

Poděkování

Chtěla bych velmi poděkovat svému vedoucímu bakalářské práce Mgr. Lukáši Rokosovi za odborné vedení, ochotu a cenné rady, které mi pomohly tuto práci sepsat. Mé poděkování patří též školám v Prachaticích, které se podílely na získávání údajů pro výzkumnou část práce.

Abstrakt

MIESBAUEROVÁ L. 2015: Způsoby evaluace ve výuce přírodopisu a biologie na Prachaticku. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. České Budějovice. 43 s.

Bakalářská práce se zabývá metodami hodnocení, které se používají ve výuce přírodopisu a biologie na vyšším stupni základních škol a nižším stupni gymnázia v Prachaticích. V práci je zahrnuta literární rešerše věnující se způsobům hodnocení a jejich charakteristice a výsledky z dotazníkového šetření, které se týká hodnocení během výuky přírodopisu a biologie. Nejvíce využívanou formou je podle žáků písemné zkoušení a nejméně využívanou je ústní slovní hodnocení. Dále bylo zjištěno, že není významný rozdíl mezi žáky, kteří pojem „formativní hodnocení“ znají, a žáky, kteří se s ním nesetkali. Respondenti následně uváděli, že formativní hodnocení považují za více motivující než hodnocení sumativní.

Klíčová slova: evaluace, způsoby hodnocení, sumativní a formativní hodnocení, výuka přírodopisu,

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Lukáš Rokos

Abstract

MIESBAUEROVÁ L. 2015: Assessment in Biology Education in Prachatice and Surroundings. Bachelor thesis. Faculty of Education University of South Bohemia in Ceske Budejovice. 43 pp.

Bachelor thesis is focused on methods of assessment which are using during biology lessons at secondary schools and grammar school in Prachatice. In this thesis is covered general exploration which devotes methods of assessment and their characteristics. There are also results of questionnaire which is bearded on assessment during biology lessons. It was found out that the most using form of assessment is written examination and the least using form is oral examination. Afterwards was found out that there is not significant contrast between pupil who have heard about the term formative assessment and pupil who have never heard the term. Respondents considered formative assessment more motivating than summative assessment.

Key words: evaluation, methods of assessment, summative and formative assessment, biology lessons

Bachelor thesis supervisor: Mgr. Lukáš Rokos

Obsah

1. Úvod	1
2. Literární přehled	2
2.1. Hodnocení žáků ve výuce	2
2.2. Evaluace žáků	4
2.2.1. Evaluace vs. hodnocení	4
2.3. Školní hodnocení	6
2.3.1. Slovní hodnocení	6
2.3.2. Hodnocení písemnou zkouškou	7
2.3.3. Hodnocení praktickým úkolem	8
2.4. Formativní a sumativní hodnocení	9
2.4.1. Formativní hodnocení v hodinách přírodopisu a biologie	11
3. Metodika.....	13
4. Výsledky a diskuze.....	14
5. Závěr.....	31
6. Seznam literatury.....	32
7. Přílohy	35

1. Úvod

V současné době je v našem školském systému jedním z často diskutovaných témat hodnocení výkonů žáků. Především problematika spravedlivého a objektivního hodnocení, které by neodporovalo zavedeným pravidlům a normám. Existuje mnoho odborných a zajímavých příruček či pedagogických publikací, které se této problematice věnují, ale každá doba sebou přináší mnoho změn, kompromisů, novelizací a nových myšlenek. Cílem této bakalářské práce je ověřit, jakým způsobem aktuálně hodnotí učitelé své žáky v hodinách přírodopisu a biologie na základních školách a nižších stupních víceletých gymnázií. K tomuto účelu bylo provedeno dotazníkové šetření, které zjišťovalo subjektivní pohled žáka na způsoby hodnocení při výuce výše zmíněných předmětů. Část dotazníku byla zaměřena na osobní zkušenosti žáků s formativním hodnocením. Práce obsahuje nejen teoretickou literární rešerši, ale i výsledky dotazníkového šetření, které bylo provedeno na vybraných školách v Prachaticích. Výsledky získané z analýzy odpovědí respondentů sloužily také k potvrzení či vyvrácení následujících hypotéz, které byly stanoveny před zahájením výzkumu: 1) Hodnocení pomocí písemné zkoušky je nejpoužívanějším způsobem hodnocení.; 2) Žáci se neseťkali s pojmem „formativní hodnocení“.; 3) Klasické známkování bude žáky uváděno jako nejpřínosnější forma hodnocení.

2. Literární přehled

2.1. Hodnocení žáků ve výuce

Hodnocení žáků je v současné době jedním z často diskutovaných témat v pedagogické praxi i pedagogické teorii. Hodnocení provází lidi každý den, jelikož hodnotí různé aspekty, aniž by si to přímo uvědomovali. Je ale nutné si uvědomit, že toto hodnocení je do jisté míry subjektivní, protože se v něm odráží např. naše aktuální nálada, zájem nebo určité kritérium, což může být například víra, přesvědčení, prospěch, samotný užitek pro člověka jako takového, nebo špatná či dobrá osobní zkušenost. Hodnocení je zcela přirozený jev, který je součástí, jak našeho osobního života, tak i výchovně-vzdělávacího procesu. Slavík (1999) charakterizuje hodnocení jako vysoce intelektuálně náročnou dovednost, která na základě subjektivních přístupů, umožňuje rozlišit v okolním světě jevy, které jsou důležité a které nikoliv, a dále mezi důležitými jevy odděluje jevy špatné od dobrých. Dle Slavíka (1999) je hodnocení neoddelitelnou složkou hodnot, která souvisí nejen s jejich uvědomováním, objevováním a vyzdvihováním, ale i pozorováním, kritizováním a zpochybňováním. Je možné říci, že nás hodnocení provází celý život a to v každodenních činnostech, zaměstnání, ale i v kruhu našich nejbližších – rodině. Nejvíce se s ním ovšem setkáváme právě ve věku, který je důležitý pro formování lidské osobnosti. Ne každý si uvědomuje, že jen několik málo slov, známek i procent, které se týkají našich znalostí, dovedností nebo možností, nás mohou do jisté míry ovlivnit v našem osobním či kariéřním růstu.

Kolář a kol. (2001) uvádějí, že hodnocení, které je prováděno během vyučování, není samoúčelné, protože žák si z něj vyvozuje analýzu své vlastní činnosti a právě to ho vede k tomu, aby jeho činnost byla příště dokonalejší. V tom je přínos hodnocení a sebehodnocení pro další rozvoj osobnosti žáka. Nedílnou součástí hodnocení je i motivace, jak pozitivní, tak negativní. Pokud je hodnocení nespravedlivé a neobjektivní, může na psychice žáků zanechat viditelné stopy. Žáci, kteří se setkali s neobjektivním a nespravedlivým hodnocením, z velké většiny ztrácejí iluze a ideály, nemají snahu se seberealizovat a dále se vzdělávat a někdy i jejich průměr bývá často nedostačující. Naopak spravedlivé a objektivní hodnocení může pomoci žákům v dosažení stanovených cílů nebo je naopak motivovat k tomu, aby se zdokonalovali v činnostech, ve kterých si nejsou úplně jisti sami sebou.

Hodnocení má pozitivní motivační efekt, pokud je žák a jeho výkon hodnocen kladně a žák díky tomuto hodnocení prožívá pocit úspěchu a uspokojení (Kolář, 2005). Existují případy, kdy má hodnocení pro žáka pozitivní efekt, přestože je žák hodnocen

negativně (např. špatná známka – žákův výkon byl sice špatný, ale lepší než výkon předchozí). Pozitivním hodnocením učitel nehodnotí pouze žákův výkon, ale i metodu, snahu nebo systematickosti, jakými se žák ke svému výkonu dopracoval. Právě proto je žádoucí zachytit prvně kladné stránky a až poté poukázat na to, co žák zatím nezvládl a vést ho k tomu, aby tyto nedostatky odstranil. Učitel by měl dávat najevo i to, že věří v jeho schopnosti, zlepšení i celkový úspěch. Podle Koláře (2005) je pozitivní hodnocení charakterizováno jako ocenění pozitivního posunu ve výkonu žáka, uznání výkonu žáka, vyjádření učitele, že se žák co nejvíce přiblížil cíli, nebo tento cíl splnil, popřípadě i překročil. Kolář (2005) dále charakterizuje negativní hodnocení jako hodnocení, které zdůrazňuje žákovy chyby, označuje žákův výkon jako chybný nebo nedostatečný a bývá často provázeno i negativními emocemi ze strany učitele. Pokud negativní hodnocení převládá nad pozitivním hodnocením, může v žákovi vyvolat vzdor, odpor nebo nedůvěru v učitele i školu. Negativní hodnocení má vliv i na sebevědomí a celkové sebepojetí žáka, protože u žáka dojde k poklesu jeho snahy, sebevědomí a roste u něj pocit vlastní neschopnosti. Negativní hodnocení však může být i prospěšné, protože žákovi naznačuje, že by měl své chování a učební metody změnit.

Důležitou roli při hodnocení má osoba učitele, který by měl své žáky motivovat, protože, čím více jsou žáci motivováni k dosažení dobrých výsledků, tím aktivnější mohou být a naopak. Petty (2013) uvádí, že pokud učitel ví, jak žáky správně motivovat, může významně zvýšit tempo jejich učení. Naopak, pokud nejsou žáci správně motivováni, může se stát, že se nenaučí vůbec nic. Motivací pro žáky mohou být odměny, ale i tresty. Hrabal a kol. (1989) ve své publikaci uvádějí, že odměna a trest jsou většinou následkem za jednání jedince. Obě tyto formy motivace mají informační a motivační funkci. U motivační funkce se rozlišuje, zda se jedná o vnitřní motivaci (např. potřeba poznávací, seberealizace) či vnější motivaci (např. hrozba trestu, možnost odměny). Průcha a kol. (1998) uvádějí, že informační funkce u odměn se týká konstatování správnosti chování, postupu a výsledků. U trestů jde o opak. Motivační funkce odměn zahrnuje navozování prožitku úspěchu, radosti, chuti do další práce, šance zopakování činnosti. U trestů tato funkce navozuje u žáka motivační konflikt, prožitek neúspěchu a frustraci. Žák může spatřovat v odměně či trestu i třetí funkci, kterou je například u odměn vyjádření pozitivního osobního vztahu učitele či rodiče k sobě samému, projev osobní důvěry či vyjádření perspektivnosti vztahu. U trestů se opět jedná o opak.

2.2. Evaluace žáků

Burgess (1993) charakterizuje evaluaci jako hodnocení dat, která jsou získána pozorováním či měřením ve výkonových testech. Lawton a Gordon (1978) uvádějí, že termín evaluace je možné vztahovat, buď k posouzení určité hodnoty ve vzdělávacím programu a to včetně posouzení kvality jeho obsahové náplně, nebo také k větší efektivitě učení žáka, což je například ve Velké Británii často označováno jako hodnocení dosažených výkonů žáků (z angl. *assessment of student achievement*). Průcha (2009) uvádí, že pedagogická evaluace poskytuje informace o celé pedagogické realitě. Benett a kol. (1994) zmiňují, že každá správná evaluace by měla mít explicitně vymezenou oblast i strukturu. To znamená, že by měla být systematická. Je důležité dbát na to, aby byla provedena metodicky správně a byla prováděna pravidelně. Pro evaluaci jsou předem dána kritéria, která je nutné dodržovat. Zároveň je nastolen řád pro následné plánování a rozhodování.

2.2.1. Evaluace vs. hodnocení

Následující odstavce jsou věnovány rozdílům mezi dvěma často zaměňovanými termíny – „evaluace“ a „hodnocení“. Překladem těchto pojmů z angličtiny velmi často vznikají nejasnosti, které se týkají terminologie a tyto nejasnosti mohou nadále přetrvávat v odborné literatuře. Např. pojem „hodnocení“ může být v české literatuře prezentován dvojitým významem. Reichová (2007) uvádí, že prvním významem je český ekvivalent anglického slova *evaluation*. V tomto případě je hodnocení slovem souznačným pro „evaluaci“. Druhý význam je odvozen od anglického originálu slova *assessment*, což v češtině znamená „hodnocení“. Nezvalová (2007) uvádí, že právě tento význam bývá častěji spojen spíše se školní praxí.

Dvořáková (2007) uvádí, že evaluace je systematické zkoumání kvality nebo hodnoty vzdělávacího programu či kurzu nebo jeho jednotlivých částí. Jako hodnocení poté označuje jednorázové posouzení dílčích aspektů kurikula, tj. toho, co se účastníci ve vzdělávacím kurzu naučili, tedy jejich nově nabytých znalostí a dovedností. Rozdíly mezi termíny „hodnocení“ a „evaluace“ podle Dvořákové (2006) jsou pro přehlednost shrnuty v Tabulce 1. Prvním rozlišujícím znakem mezi hodnocením a evaluací jsou kritéria. U hodnocení nejsou kritéria zcela vymezena, zároveň nejsou stanovena explicitně a partneři je mezi sebou nesdílí. Naproti tomu u evaluace jsou kritéria předem odsouhlasena a jsou stanovena explicitně. Dále u evaluace existují přesně vymezené cíle podle specifické oblasti priorit a jsou předem

stanoveny indikátory výkonu. Druhým rozlišujícím znakem je evaluační plán. U hodnocení evaluační plán není předem připraven. V tomto případě nemá plán zcela vytyčené cíle a je použit pouze v případě potřeby, což znamená, že není připravován záměrně. U evaluace je evaluační plán strukturovaný a odpovědnost za hodnocení je dána předem. Cíle jsou vytyčené dopředu, tj. je předem připravován a detailně vypracován. Třetím rozlišujícím znakem je používání metod. V případě hodnocení jsou metody připraveny předem, jsou nekonzistentní a není předem promyšlená analýza dat. U evaluace jsou metody zcela systematické, používá se reprezentativní vzorek a jsou předem dány zdroje dat. Metody, které jsou používány pro sběr dat, odpovídají evaluačním nástrojům. Je vypracována zpráva a analýza dat je zpravidla systematická.

Tabulka 1 – Hodnocení vs. evaluace (podle Dvořákové, 2006)

	Hodnocení	Evaluace
Kritéria	<ul style="list-style-type: none"> • nevymezena • nejsou stanovena explicitně • partneři je nesdílí 	<ul style="list-style-type: none"> • vymezena • stanovena explicitně • vymezeny cíle • stanoveny indikátory výkonu
Evaluační plán	<ul style="list-style-type: none"> • není předem připraven • nevytyčené cíle • není připraven záměrně • nejasnost rolí 	<ul style="list-style-type: none"> • strukturován • předem dána odpovědnost • předem připraven a detailně zpracován
Metody	<ul style="list-style-type: none"> • připraveny předem • nekonzistentní • předem nepromyšlená analýza dat 	<ul style="list-style-type: none"> • systematické • používá se reprezentativní vzorek • přesně dány zdroje dat • odpovídají evaluačním nástrojům • vypracována zpráva a analýza dat

2.3. Školní hodnocení

Ve vzdělávání pojem hodnocení označuje širokou škálu metod, které učitel používá k analýze a dokumentování studijní připravenosti, učebních pokroků a získávání dovedností u žáků a studentů. Učitel by měl být nezaujatý a spravedlivě analyzovat výkony a dovednosti žáka během vyučování. K tomu jsou využívány různé metody, např. testy, písemné práce, domácí příprava, seminární práce, ústní zkoušení, slovní hodnocení a další. Skálová (1971) uvádí, že školní hodnocení má v praxi několik podob, je kladné i záporné a zároveň může být i v dalších ohledech velmi rozmanité. Ať už se jedná o tón hlasu, přísné pohledy, gesta, která vyjadřují souhlas nebo nesouhlas, ale i napomenutí, pochvaly, tresty nebo závěrečné hodnocení a jednotlivé analýzy výkonů žáka. Slavík (1999) dodává, že školní hodnocení obsahuje procesy a jejich projevy, které z velké většiny ovlivňují výuku nebo o ní vypovídají. Většina dostupných definic hodnocení se shoduje v tom, že každé hodnocení by mělo být cílené. Dále je důležité, aby se shodovalo s probíranou látkou, bylo prováděno systematicky a neodbočovalo od předem vytyčených cílů. Efektivitu hodnocení představuje získání, co možná nejvíce informací, s co možná nejmenším úsilím. A v neposlední řadě je důležité, aby hodnocení obsahovalo srozumitelné informace nejen pro žáky, ale i pro učitele a rodiče.

2.3.1. Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je obecně, ve srovnání s klasickým hodnocením, které hodnotí pouze výsledky žáků, výhodné v tom, že popisuje i žákovy obtížně měřitelné kvality s ohledem na jeho možnosti, vrozené předpoklady, vytrvalost, pečlivost, prezentování studijních výsledků a prací, ale i to, jak se žák dokáže poučit z vlastních chyb. Kopřiva (1994) udává, že tímto způsobem hodnocení můžeme konkrétně vyjádřit to, co už žák umí. Dále můžeme poukázat na to, kde vidíme mezery, doporučit to, co je třeba zopakovat a navrhnout, na co je vhodné se ještě zaměřit.

Slovní hodnocení má potenciál pro další rozvoj žáka, povzbuzuje jeho vnitřní motivaci, rozvíjí schopnost sebehodnocení a učitele směřuje k tomu, aby se důkladně zabýval všemi žáky a pomohl jim tak najít jejich nedostatky, nadání či je inspiroval k individuálnímu rozvoji. Ačkoliv je slovní hodnocení pro žáky více motivující než klasické známkování, protože zaručuje lepší zpětnou vazbu, není v současnosti ve většině škol příliš užívané. Jednou z forem slovního hodnocení, která je v českých školách často využívána, je ústní hodnocení. Solfronk (1996) charakterizuje ústní hodnocení jako kvalitativní posouzení žákova chování nebo výkonu. Takové hodnocení je vyjádřeno formou ústní zprávy, která by měla obsahovat informace o dosažených výsledcích, úsilí, postojích a celkové snaze žáků. Často

zmiňovanou otázkou je efektivita ústního hodnocení a jeho systematickosti. Mandová (2005) uvádí výhody ústního zkoušení. Zmiňuje například fakt, že učitel může pomocí doplňujících otázek navést žáka ke správné odpovědi. Pokud žák zcela nepochopí otázku, může se učitele doptat na detaily, které by ho ke správné odpovědi mohly dovést. Učitel má také možnost prozkoušet širší okruh probírané látky a zjišťovat, zda žák zná souvislosti. Miková a Stang (2005) uvádějí, že limitem ústního zkoušení je čas, který si učitel pro dané zkoušení vymezil. Pro některé žáky je ústní zkoušení stresující záležitostí a může se stát, že žák neodpoví i na banální otázku, která by pro něj byla za jiných okolností snadná. Pokud ústnímu zkoušení není učitel schopen věnovat celou vyučovací hodinu, pravděpodobně nestihne prozkoušet všechny žáky ve třídě.

Ústní hodnocení klade velké nároky na učitele a je poukazováno na to, že kvůli přechodu žáků na střední školy je potřeba je převádět na klasifikaci. Navíc někteří rodiče stále přisuzují větší váhu známám než slovnímu hodnocení (Steiner, 2003). První ze škol, které začaly používat tento typ hodnocení, byly založené na tzv. waldorfské pedagogice, která propaguje žákovu kreativitu a individualitu.

2.3.2. Hodnocení písemnou zkouškou

Výhodou písemné zkoušky je, že si učitel může vyzkoušet úroveň dovedností a vědomostí všech žáků ve třídě ve stejný čas, žáci nejsou vystavováni takovému stresu jako při zkoušení ústním a mohou si své odpovědi důkladně promyslet nebo opravit chyby, které udělali (NÚOV, 2010). Písemné testy mohou ale ověřovat pouze získané znalosti žáků, proto nemohou být jediným způsobem hodnocení, ale měly by být kombinovány ještě s jiným způsobem hodnocení. Nevýhodou je, že vybrané otázky, použité v testu, nemusí zcela pokrýt znalosti, které si chce učitel u žáků ověřit. Dalším limitem je objektivita písemného zkoušení a v dnešní době i větší kreativita jedinců, kteří si vyrábí originální pomůcky pro zvládnutí písemné práce, jejichž použití by například u ústního zkoušení bylo náročnější či nemožné (Mandová, 2005). Při sestavování písemných testů je nutné dodržet určitá kritéria. Za prvé by didaktické testy měly být generovány z velkého souboru otázek zaměřených na dané téma. Stones (1994) rozděluje didaktické testy na sumativní, formativní, výběrové (selektivní), referenční, diagnostické a sebetestující. Sumativní testy, které jsou používány na konci roku, kurzu, semestru, hodnotí znalosti celého učiva, které bylo vyučováno v daném období. Formativní testy monitorují v průběhu výuky to, jak se žáci učí a popřípadě je usměrňují. Výběrové testy se používají k výběru uchazečů při postupu mezi jednotlivými stupni vzdělání. Referenční testy se dělí na dvě skupiny (normativně-referenční a kritériálně-referenční).

Slavík (1999) uvádí, že hlavní rozdíl mezi kriteriálním a normativním hodnocením je v měřítku, podle kterého může být rozlišován horší výkon od lepšího. U normativního hodnocení je důležitá sociální norma, která porovnává výkony jednotlivých žáků mezi sebou, zatímco u kriteriálního hodnocení je hlavním měřítkem splnění předem daného úkolu bez důrazu na to, zda žák splnil daný úkol lépe nebo hůře než jeho spolužáci. Důležitým typem jsou také diagnostické testy. Ty mají za úkol zjistit slabé a silné stránky žáků a vymezují, kde se žáci při učení dopouští chyb. Sebe-testující testy (tzv. *ipsative tests*) se zaměřují hlavně na změny v učení jedince a to hlavně na pokroky, zlepšení nebo zhoršení.

2.3.3. Hodnocení praktickým úkolem

Pro lepší pochopení jevů, které jsou v hodinách probírány pouze teoreticky, je vhodné do výuky zařazovat i praktické úkoly a činnosti. Praktickými úkoly se mohou některé hodiny stát zábavnější a podnětnější a žáci si odnesou z takových hodin mnohem více než z hodin, kde probíhá jen výklad. Můžeme předpokládat, že v dnešní době je kladen důraz zejména na znalost pojmů a definic. Dochází k tomu, že se většina žáků naučí mechanicky odříkávat definice, aniž by pochopili problematiku. Proto je přínosné do výuky zařadit praktické úkoly, protože žáci si tak lépe danou látku osvojí (Petr, 2014). To je důležité zejména pro porozumění novým věcem, možnosti volby při rozdělování práce a dále pro případnou pomoc při učení. Tyto výukové postupy jsou často realizovány i mimo pevný rozvrh v rámci projektového vyučování nebo exkurze. Příkladem praktických úkolů, které mohou být použity k hodnocení žáka, jsou například provedení laboratorního pokusu, poznávání různých přírodnin či příprava herbáře nebo jiného materiálu, kde žák uplatňuje nejen své znalosti, ale může do práce promítnout i vlastní nápady.

2.4. Formativní a sumativní hodnocení

Sumativní hodnocení je používáno k hodnocení výkonů žáků na konci určitého časového úseku – typicky na konci hodiny, kurzu, semestru, vzdělávacího programu či školního roku. Sumativní hodnocení je prováděno pomocí testů, úkolů nebo projektů, které se používají k vyhodnocení toho, zdali si žáci naučili učivo, které se měli osvojit během daného období. Slavík (1997) chápe smysl sumativního hodnocení jako finální přehled, který se opírá o dosavadní výkony žáků nebo o rozřazení celého posuzovaného souboru, tj. žáků, pracovních výsledků apod. Sumativní hodnocení často slouží k informování třetí strany o výsledcích žáka, např. rodičů při závěrečném hodnocení nebo o výsledcích přijímacího řízení. Samozřejmě do jisté míry slouží i jako informace pro žáka, nicméně v době, kdy již nelze změnit výsledek – je to tedy hodnocení konečné (Slavík, 1999).

Formativní hodnocení je hodnocení výkonu žáka během procesu učení, které se provádí několikrát během hodiny, kurzu či jiného vzdělávacího programu. Formativní hodnocení se často označuje jako „hodnocení *pro* učení“, protože pedagogové používají výsledky ke změnám a zlepšování učebních technik ještě v průběhu vyučování, což je jeden z hlavních rozdílů oproti sumativnímu hodnocení. Bloom (1971) uvádí, že výsledky formativního hodnocení jsou patrné často pouze nepřímo a v delším časovém horizontu. Během formativního hodnocení žáci obvykle nejsou klasifikováni pomocí známek, ale učitel jednotlivé výkony žáků slovně či písemně zhodnotí a klade důraz na to, co by mělo být zlepšeno. Slavík (1999) se domnívá, že formativní hodnocení nemusíme chápat pouze jako funkci, ale také jako „komplexní metodu pedagogické praxe“, jelikož zavádění formativního hodnocení do škol může vést ke zvyšování studijní úspěšnosti, podpoře spravedlivého úsudku a rozvoji učebních kompetencí.

Slavík (1999) dále charakterizuje formativní hodnocení jako zpětnovazebné nebo korektivní. Právě zpětná vazba je jedním ze základů formativního hodnocení a je důležité, aby při hodnotícím přístupu bylo vytvořeno prostředí, které umožňuje otevřený kontakt mezi učitelem a žákem. Boulet a kolektiv (1990) zmiňují, že zpětná vazba je nejúčinnější, právě tehdy, když je aktuální a obsahuje konkrétní návrhy, jak zlepšit nastávající výkonnost a splnit tak vytyčené učební cíle. Také je důležité, aby informace, které jsou uvedené ve zpětné vazbě, byly žákům předávány v přiměřené míře. Žákům by mělo být poskytnuto právě tolik informací, kolik žák potřebuje k dosažení další úrovně ve vzdělávání. Zpětná vazba může být žákovi poskytnuta jako ústní sdělení, ale i v písemné formě. Jestliže zpětná vazba poskytuje žákovi návod na to, jak zlepšit svůj výkon, může mít pozitivní vliv na celý proces učení.

Cílem je poskytnutí informace samotnému žákovi, ale i zjištění toho, jak jsou (či eventuálně nejsou) žáci při studiu úspěšní. Podle výsledků daného zjištění, jsou následně upraveny učební postupy nebo materiály tak, aby bylo během výuky dosaženo, co možná nejlepších výsledků.

Dalším z klíčových aspektů formativního hodnocení je aktivní účast žáků v procesu učení. Během vyučování by měl být učitel schopen udržovat kontakt s žáky vhodně pokládanými otázkami a tím je zapojovat do vyučování samotného. Každý učitel by měl svým žákům poskytnout pomoc i podporu při učení a měl by je umět navést na správný rozvoj předpokladu učení. Ve třídě by měla být navozena pozitivní atmosféra, protože když žáci nemají pocit důvěry a bezpečí, nejsou příliš aktivní a spíše se bojí reagovat na dotazy učitele (Ruiz-Primo a Furtak, 2006). Viktorová a Štěch (1996) uvádějí, že žák by měl mít pocit, že může se svým učitelem řešit i takové problémy, které se netýkají pouze školního prostředí. Vytvoření takového prostředí může trvat i delší dobu, nicméně pro efektivní využívání formativního hodnocení, je to nezbytná podmínka. Důležitým krokem k nastolení ideálního prostředí je zajištění toho, aby se žák při nesprávné odpovědi nestal terčem posměchu od spolužáků a ani nebyl nijak trestán ze strany učitele. Průcha a kol. (2003) uvádějí, že neúspěch v podobě známky, kritiky nebo i výsměchu může představovat motivační impuls, který je však v tomto případě negativní. Může posilovat negativní očekávání a obavy z dalšího selhání. Šikulová (2009) dodává, že při formativním hodnocení se nejedná pouze o zjišťování nedostatků v práci žáka, ale i zviditelnění kladných výsledků jeho práce. Žlábková a Rokos (2013) uvádějí, že žák může formativní hodnocení chápat jako určitou pomoc, které se mu dostává ze strany učitele během výuky a právě tím pozitivně ovlivňuje žákovu motivaci k lepším výkonům během jeho práce. Důležitým krokem je i vytyčení učebních cílů, které jsou pro žáky srozumitelné. Žáci poté přesně vědí, co se od nich očekává. Ideální je, pokud učitel žáky s cíli seznámí a umožní jim o nich i diskutovat. Jednotlivé dílčí vzdělávací programy jsou v kompetenci jednotlivých škol, kde jsou konkrétněji rozpracovány do učebních cílů a výše jejich naplnění je popsána v podobě kritérií. Učitelé si tedy poté často mohou stanovit i vlastní učební cíle, pro daný předmět.

Ačkoliv je formativní hodnocení v pedagogických kruzích poměrně přijímáno, tak jeho implementace naráží na velké množství překážek. Slavík (1999) uvádí, že jedním z výrazných limitů pro implementaci formativního hodnocení do praxe je skutečnost, že výsledky získané sumativním testováním žáků jsou snadněji prokazatelné než dopad formativního působení na žáka. V některých případech by zavádění některých metod

formativního hodnocení mohla proběhnout i bez výrazných systémových změn ve vzdělávacích systémech, u některých metod by však určité úpravy byly nezbytné. Běžnou součástí výuky by se mělo stát například hodnocení vlastních výsledků (sebehodnocení) nebo výsledků spolužáků (vrstevnické hodnocení). Perrenoud (1998) uvádí, že formativní hodnocení je spíše považováno za nedílnou součást procesu výuky a učení, než jako samostatná činnost.

Black a Wiliam (1998) a Wiliam (2006) poukazují na fakt, že hodnocení je formativní pouze v případě, když ovlivňuje další proces výuky. Sadler (1989) dodává, že jedním z významných cílů formativního hodnocení je pomoci rozvíjet autoevaluaci žáků a jejich vzájemné hodnocení. Nelze se však soustředit jenom na formativní hodnocení. Ačkoliv je pro žáka přínosné, tak je nutné ho pouze začlenit do výuky, nikoliv jím nahradit současně využívané sumativní hodnocení. Podle Slavíka (1999) je ideálním přístupem propojení sumativního hodnocení s formativním. V tomto případě by se výsledky získané sumativním hodnocením využívaly i k formativním účelům.

2.4.1. Formativní hodnocení v hodinách přírodopisu a biologie

Bell a Cowie (2002) uvádí, že hlavní rozvoj formativního hodnocení v přírodovědných předmětech nastal kolem roku 1980, v době, kdy se začala zpochybňovat efektivita sumativního hodnocení a kdy začaly být preferovány alternativní postupy. Jak bylo zmíněno výše, klíčovým prvkem tohoto hodnotícího přístupu je rozhovor mezi učitelem a žákem. Učitelé přírodovědných předmětů mají možnost směřovat žáka svými radami k tomu, aby praktické postupy, které žák z teorie odvodí, byly správně pochopeny a využívány při dalších činnostech. Keeley (2008) uvádí, že se učitelé přírodovědných předmětů shodují na tom, že správné hodnotící postupy by měly shrnovat nejen výsledky učení, ale také provádět měření a dokumentování žákových výkonů během vyučování. Zavádění formativního hodnocení do hodin přírodopisu i příbuzných přírodovědných předmětů by mělo umožnit učitelům lépe sledovat žákovy výkony a celý průběh jeho vzdělávání. Keeley (2008) ale dále poukazuje na fakt, že z důvodu vysoké zodpovědnosti učitele za dodržení osnov, udržování časové rovnováhy mezi jednotlivými metodami výuky a důrazu na jednotlivé výkony žáků, je stále spíše využíváno sumativní hodnocení, které umožňuje prozkoušet větší počet žáků za stejný čas.

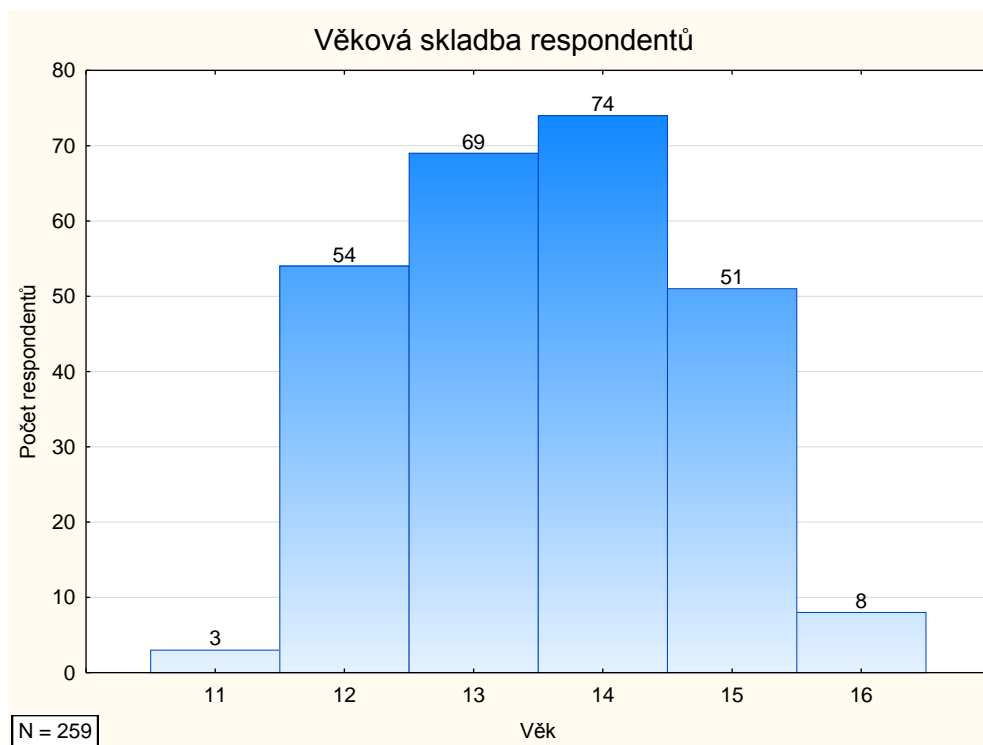
V praxi bylo provedeno několik výzkumů, které se věnovaly potenciálnímu využití formativního hodnocení ve výuce přírodovědných předmětů (např. Bell a Cowie, 1997, Zuiker a Whitaker, 2014). Bell a Cowie (1997) shrnuli výsledky výzkumu, který proběhl na Novém Zélandu u žáků v 7. – 10. třídě (věk žáků 11 – 14 let). Během výzkumu byly žákům při výuce pokládány otázky, na které samostatně nebo s pomocí svých spolužáků měli zformulovat odpověď. Poté měli uvést, proč si myslí, že je jejich odpověď správná, z jakých znalostí vycházeli a poté prezentovali své odpovědi učiteli. Pokud byly odpovědi správné, mohl učitel s žáky dál diskutovat a prohlubovat jejich znalosti. Pokud byly odpovědi špatné nebo nedostačující, učitel žákům neřekl správnou odpověď, ale snažil se je doplňujícími otázkami či radami navést na to, aby byli schopni své odpovědi zdokonalit či lépe zformulovat. Tímto způsobem se hodiny staly pro žáky atraktivnější, jelikož mohli vymýšlet vlastní postupy ze znalostí, které si osvojili během klasického výkladu a zároveň získávali okamžitou zpětnou vazbu vztahující se ke kvalitě jejich práce během hodin biologie (Bell a Cowie, 1997).

3. Metodika

Data byla získávána na základě dotazníkového šetření. Byl sestaven dotazník Likertova typu (Skutil, 2011), který byl distribuován na vybrané školy v Prachaticích. V úvodu dotazníku byly uvedeny otázky orientované na demografické údaje o respondentovi (pohlaví a věk). Na základě pilotního testování, které proběhlo u 25 žáků základní školy, byla sestavena konečná verze dotazníku, která obsahovala 7 otázek.

Dotazník (viz Příloha 1) byl zadán na dvou základních školách a jednom gymnáziu v Prachaticích, protože další oslovené školy v okolí Prachatic neprojevily zájem se do průzkumu zapojit. Celkem se v tomto regionu nachází 2 gymnázia a 17 základních škol (Český statistický úřad, 2015). Celkem byla získána data od 279 respondentů. Do dotazníku byly zařazeny i na sobě závislé otázky, které ověřovaly důvěryhodnost respondenta. Vyřazeno bylo 20 dotazovaných, jejichž odpovědi si protirečily. Finální výzkumný vzorek byl tvořen 259 žáky, z toho 127 bylo dívek (49 %) a 132 chlapců (51 %). 64 respondentů (25 %) bylo studenty nižšího stupně víceletého gymnázia, 195 (75 %) žáky druhého stupně základních škol.

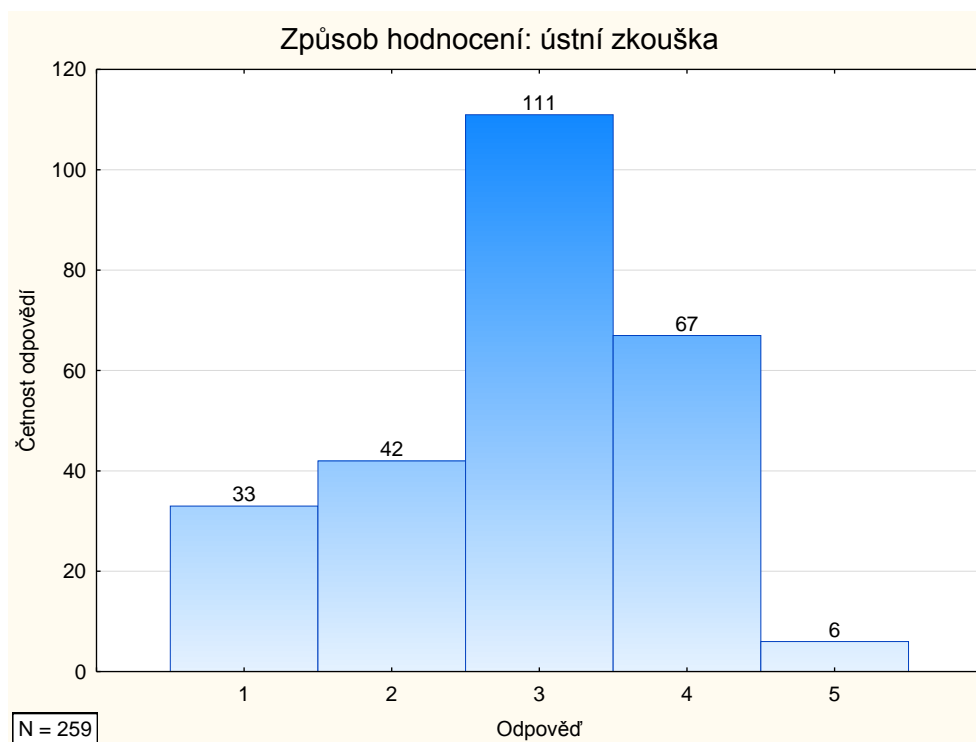
Věk respondentů se pohyboval od 11 do 16 let. Detailní věkovou skladbu respondentů znázorňuje Obrázek 1. Získaná data byla následně analyzována metodami popisné statistiky v programu Statistika, ve kterém byly vyhotoveny i veškeré následující grafy.



Obr. 1 – Věková skladba respondentů

4. Výsledky a diskuze

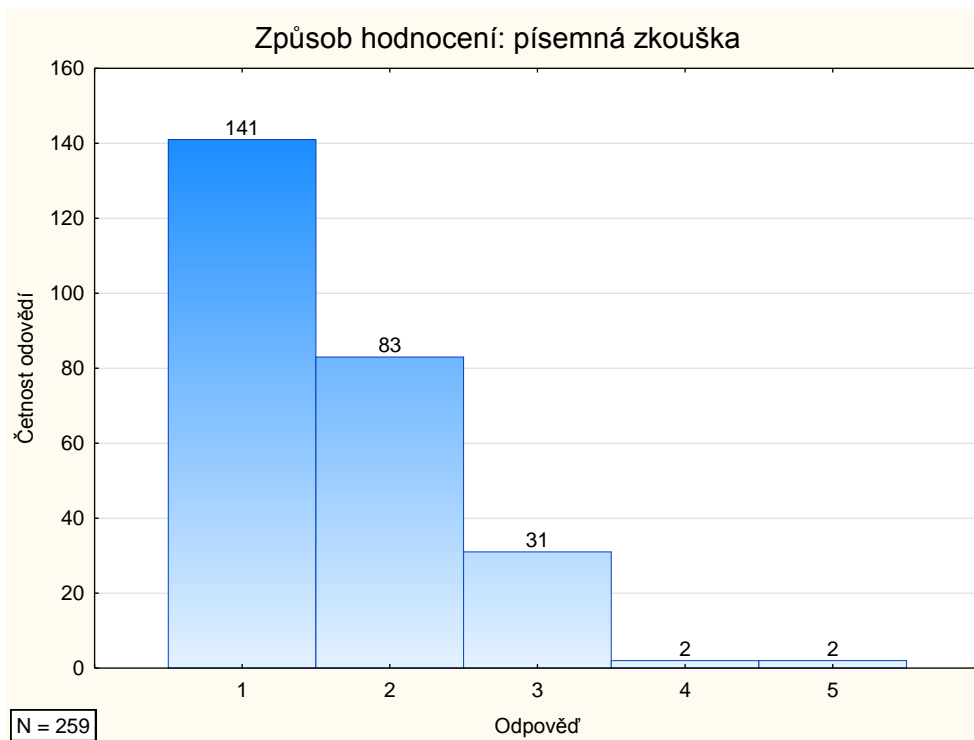
V úvodní položce dotazníku (*Jakým způsobem si učitelé přírodopisu ověřují Vaše znalosti?*) měli žáci vybrat, jakým způsobem jsou při výuce přírodopisu ověřovány jejich znalosti. Respondenti měli na výběr následující možnosti: ústní zkouška, písemná zkouška, praktický úkol a jiný způsob. Celkem na tuto otázku odpovědělo 259 respondentů. Prvním způsobem, ke kterému se žáci vyjadřovali, byla ústní zkouška (Obr. 2). Variantu, že učitel „vždy“ používá ústní zkoušení, zmínilo 33 (13 %) respondentů, možnost „většinou ano“ vybralo 42 dotazovaných (16 %). 111 žáků (43 %) označilo možnost, že učitel využívá tento typ hodnocení pouze někdy. Naopak 67 respondentů (26 %) zmínilo, že učitel k hodnocení znalostí z přírodopisu ústní zkoušení ve výuce většinou nepoužívá a zbylých 6 dotazovaných (2 %) uvedlo, že nikdy nebyli hodnoceni formou ústní zkoušky. Z výše zmíněných výsledků je patrné, že ústní hodnocení nepatří ke zcela pravidelně využívanému způsobu hodnocení žáků. Příčinou tohoto faktu může být malá časová dotace či obava učitele z nařknutí za neobjektivní hodnocení žáka. Učitelé ústní hodnocení často považují za neefektivní, což uvádí také Mandová (2005).



Obr. 2 – Způsob hodnocení: ústní zkouška

Legenda: 1 – vždy ano; 2 – většinou ano; 3 – někdy; 4 – většinou ne; 5 – nikdy

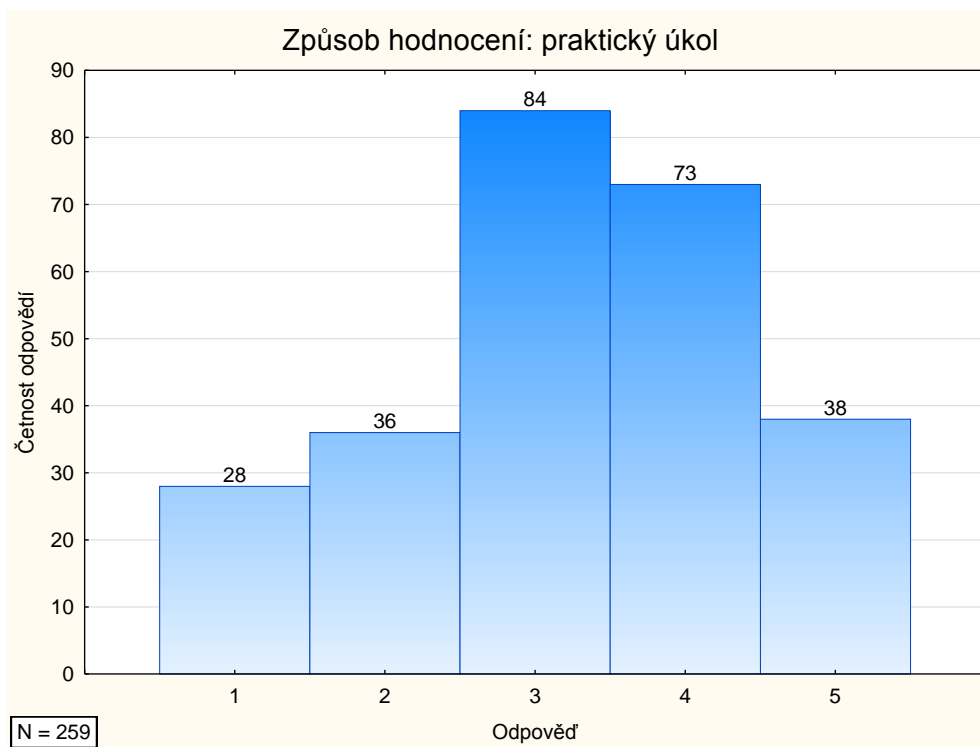
Další možnost představovalo hodnocení formou písemné zkoušky. Bylo předpokládáno, že tento způsob hodnocení je nejvyužívanějším způsobem hodnocení zejména z důvodu vysoké efektivity. V tomto případě variantu „vždy ano“ zmínilo 141 respondentů (54 %), „většinou ano“ odpovědělo 83 dotazovaných (32 %), „někdy“ 31 žáků (12 %), „většinou ne“ 2 dotazovaní (1 %) a pouze 2 respondenti (1 %) uvedli, že nikdy nebyli hodnoceni formou písemné zkoušky. Z Obrázku 3 je patrné, že písemné hodnocení je učiteli častěji užívaným prostředkem k ověřování znalostí žáků než ústní zkouška. Tato skutečnost může být dána tím, že pro učitele je tento způsob hodnocení více efektivní a spravedlivější. Učitelé mohou vyzkoušet všechny žáky ve stejném časovém úseku a za stejných podmínek (NÚOV, 2010). Z celkových výsledků je zřejmé, že je písemná zkouška nejvíce používaným hodnocením na základních školách a gymnáziu v Prachaticích, čímž byla potvrzena hypotéza, která byla stanovena před zahájením výzkumu (bylo předpokládáno, že tento způsob hodnocení je učiteli nejvíce využíváný. Vomáčková (in print) uvádí, že písemné hodnocení je nejvyužívanější způsobem hodnocení i na Českobudějovicku. V jejím průzkumu, který byl proveden stejným typem dotazníku jako šetření na Prachaticku, uvedlo 351 respondentů (51 %) z celkového počtu 695 dotazovaných žáků, že je učitel vždy hodnotí písemnou zkouškou.



Obr. 3 – Způsob hodnocení: písemná zkouška

Legenda: 1 – vždy ano; 2 – většinou ano; 3 – někdy; 4 – většinou ne; 5 – nikdy

Obrázek 4 znázorňuje četnosti odpovědí respondentů ve vztahu k frekvenci využití praktických úkolů při hodnocení žáků, například při provádění pokusů či sestavování a plánování projektů během výuky, ale i mimo ni. 28 respondentů (11 %) zmínilo, že se s tímto způsobem hodnocení ve výuce „vždy“ setkávají. Možnost „většinou ano“ uvedlo 36 respondentů (14 %), variantu „někdy“ zmínilo 84 žáků (32 %), „většinou ne“ 73 respondentů (28 %) a 38 respondentů (15 %) uvedlo, že nikdy nebyli hodnoceni pomocí praktického úkolu. Z toho vyplývá, že učitelé hodnocení pomocí praktických úkolů zařazují do své výuky méně často než předchozí dva způsoby hodnocení. Žáci by měli mít možnost k provádění praktických úkolů, protože pomáhají lepšímu pochopení některých jevů, které jsou ve výuce většinou probírány pouze teoreticky a žáci mezi nimi nechápou souvislosti, které by pro ně byly lépe pochopitelné právě ve chvíli, kdy by se je mohli spojit s konkrétní praktickou činností (Petr, 2014). Praktickými úkoly se mohou některé hodiny stát zábavnější a podnětější a žáci si odnesou z takových hodin mnohem více vědomostí a dovedností než z hodin, kde probíhá jen výklad, což potvrzuje i Průcha a kol. (2003).



Obr. 4 – Způsob hodnocení: praktický úkol

Legenda: 1 – vždy ano; 2 – většinou ano; 3 – někdy; 4 – většinou ne; 5 – nikdy

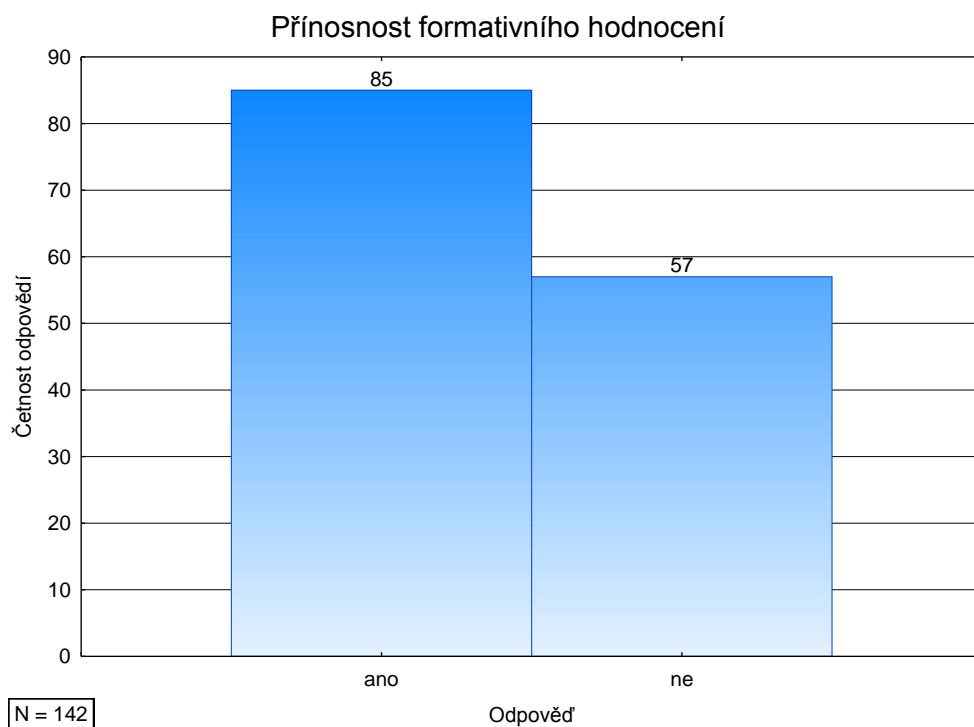
Poslední možnost v rámci první otázky představovalo hodnocení „jiným způsobem“. V tomto případě, byli respondenti vyzváni, aby specifikovali, o jaký způsob hodnocení se jedná. Tuto možnost zmínilo pouze 40 žáků (15 %) z celkového počtu 259 dotazovaných. 17 žáků (42,5 %) ve svých odpovědích uvedlo, že jsou hodnoceni pomocí pracovních listů, které jim jsou zadávány během vyučovacích hodin. „Poznáváčku“ z právě probírané látky, která je součástí klasifikace, uvedli 3 respondenti (7,5 %), ročníkové a seminární práce uvedlo celkem 7 žáků (17,5 %). Tvorbu projektů, kontrolu poznámek, pokusy a referáty zmínilo ve svých odpovědích 13 respondentů (32,5 %).

Druhá otázka (*Setkali jste se během vyučování s formativním hodnocením?*) byla zaměřena na osobní zkušenost respondentů s formativním hodnocením. Bylo předpokládáno, že žáci termín „*formativní hodnocení*“ neznají, takže byla otázka doplněna krátkým popisem, který respondentům měl pomoci uvedený pojem pochopit. Formativní hodnocení bylo definováno jako „*průběžné hodnocení*“, *při kterém je žák hodnocen v průběhu výkonu, kdy se učitel nesoustředí na hledání chyb, ale naopak se snaží vést žáka ke zlepšení jeho činnosti, aby došel k vytyčenému cíli.* Podle výsledků mělo o formativním hodnocení ponětí 117 žáků (45 %) a 142 respondentů (55 %) o formativním hodnocení nikdy neslyšelo. Tímto výsledkem byla potvrzena hypotéza, kdy bylo předpokládáno, že žáci tento termín příliš neznají. Z četností odpovědí je však patrné, že se nejedná o výrazný rozdíl. Stejná otázka byla zadávána žákům základních škol a víceletých gymnázií na Českobudějovicku, kde Vomáčková (in print) tuto hypotézu vyvrací. Zde bylo dotazováno 695 žáků, z nichž mělo o formativním hodnocení ponětí 449 žáků (65 %) a nikdy o něm neslyšelo 246 respondentů (35 %).

Tato otázka obsahovala dvě podotázky, které byly závislé na odpovědi respondenta u předchozí otázky. Jestliže žák uvedl, že se s formativním hodnocením setkal, tak odpovídal na otázku, zda je pro něj přínosnější formativní či sumativní hodnocení (konkrétní znění otázky: *Je pro Vás více motivující a přínosnější: a) sumativní nebo za b) formativní hodnocení.*) Pokud respondent neměl s formativním hodnocením žádnou zkušenost, tak odpovídal na otázku, zda si myslí, že by pro něj bylo formativní hodnocení přínosné (konkrétní znění otázky: *Myslíte si, na základě výše uvedené definice, že formativní hodnocení by pro Vás bylo více motivující a přínosnější: a) ano nebo b) ne.*). Na první podotázku odpovíдалo celkem 117 respondentů, z nichž 55 žáků (47 %) považovalo za přínosnější sumativní hodnocení a 62 respondentů (53 %) preferovalo formativní hodnocení. Z výsledků však není možné říci, že by některý z těchto hodnotících přístupů žáci výrazně preferovali.

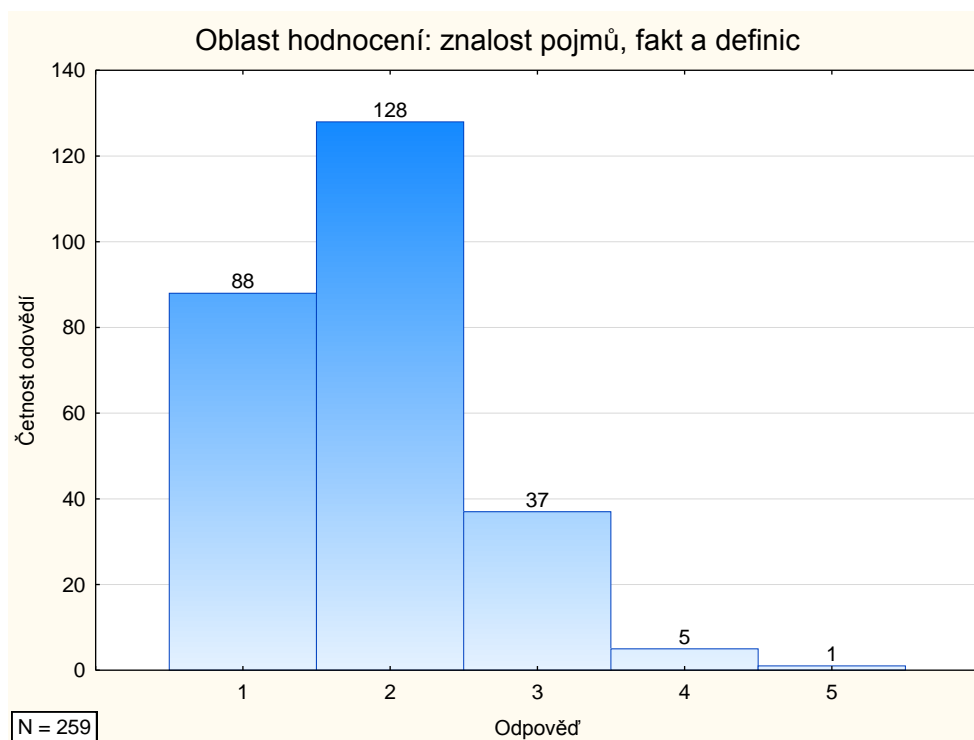
Ve výzkumu Vomáčkové (in print) na první otázku odpovědělo celkem 449 žáků (65 %), z nichž 174 žáků (39 %) považovalo za přínosnější sumativní hodnocení a 275 respondentů (61 %) preferovalo formativní hodnocení. Z těchto výsledků je možné říci, že žáci na Českobudějovicku výrazněji preferovali formativní hodnocení.

Žáci, kteří na otázku týkající se zkušenosti s formativním hodnocením odpověděli záporně, měli u podotázky uvést, zda by bylo pro ně formativní hodnocení přínosné a více motivující. 85 žáků (60 %) odpovědělo, že formativní hodnocení považují za přínosnější, 57 žáků (40 %) naopak odpovědělo, že si nemyslí, že pro ně formativní hodnocení bylo více motivující či přínosné (Obr. 5). Lze tedy říci, že více než polovina respondentů považuje formativní hodnocení za přínosnější, přestože je pro některé z respondentů tento termín relativně nový. Otázkou však zůstává, zda si žáci dokáží podle definice, která byla v dotazníku uvedena, představit konkrétní podobu tohoto hodnotícího přístupu. Na Českobudějovicku ve výzkumu Vomáčkové (in print) na tuto otázku odpovědělo celkem 246 respondentů (35 %), z nichž 146 (59 %) považovalo formativní hodnocení za přínosné a 100 žáků (41 %) uvedlo, že formativní hodnocení za přínosné nepovažují.



Obr. 5 – Přínos formativního vs. sumativního hodnocení

V následující otázce (*Jak Vás hodnotí učitelé v přírodopise/biologii?*) žáci měli křížkem označit oblasti, na které se z jejich pohledu učitel nejvíce soustředí při hodnocení jejich práce během výuky přírodopisu. V tomto případě měli žáci možnost označit i více možností. Z Obrázku 6 je viditelné, jak často se učitelé během zkoušení zaměřují na znalost pojmů a definic. Variantu „vždy ano“ zmínilo 88 respondentů (34 %), variantu „většinou ano“ uvedlo 128 respondentů (49 %), možnost „někdy“ uvedlo 37 respondentů (14 %), 5 žáků (2 %) uvedlo, že většinou na tuto oblast učitelé důraz nekladou a pouze jeden respondent (1 %) zmínil, že v hodinách přírodopisu není nikdy kladen důraz na znalost pojmů a definic. Z výše uvedených výsledků lze odvodit, že učitelé na znalost pojmů a definic kladou v dnešní době velký důraz. Právě tento fakt může vést k situaci, kdy se většina žáků naučí mechanicky odříkávat definice, aniž by pochopili vzájemné souvislosti probíraného učiva. Proto je přínosné do výuky zařadit mimo jiné i praktické úkoly, při kterých si žáci lépe danou látku osvojí, což potvrzuje i Čáp (1993) a Mareš (1998).

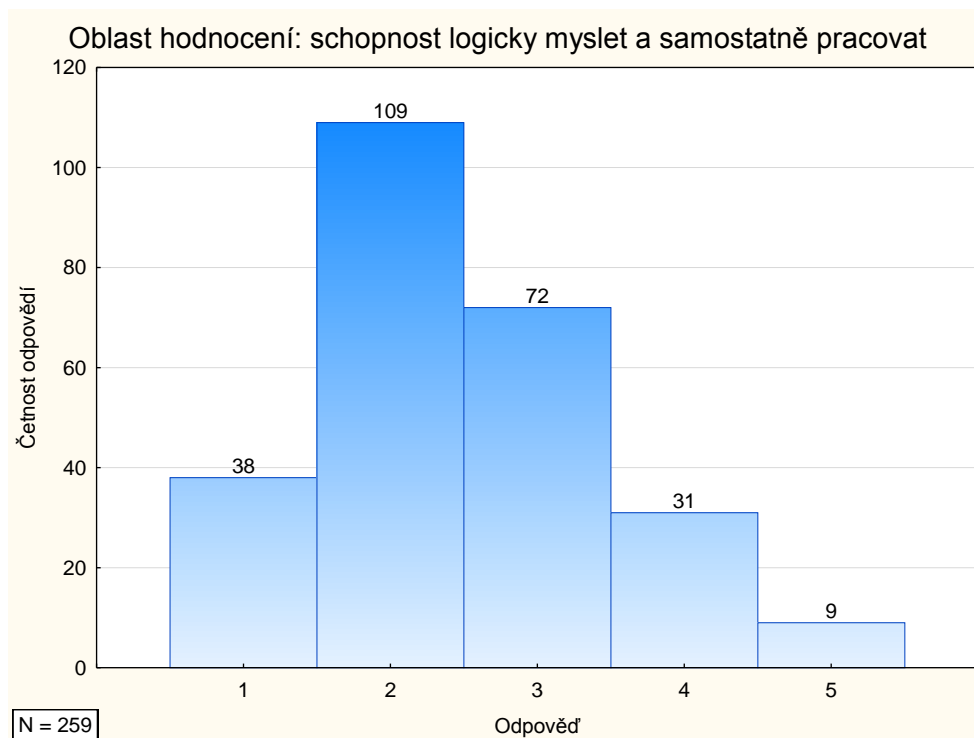


Obr. 6 – Oblast hodnocení: znalost pojmů a definic

Legenda: 1 – vždy ano; 2 – většinou ano; 3 – někdy; 4 – většinou ne; 5 – nikdy

Další oblastí, na kterou se učitelé mohou při zkoušení zaměřovat, byla schopnost žáků logicky myslet a samostatně pracovat. 38 respondentů (15 %) uvedlo, že se na tuto oblast učitelé „vždy“ zaměřují. Variantu „většinou ano“ uvedlo 109 respondentů (43 %), možnost „někdy“ zmínilo 72 žáků (28 %), „většinou ne“ vybralo 31 dotazovaných (12 %)

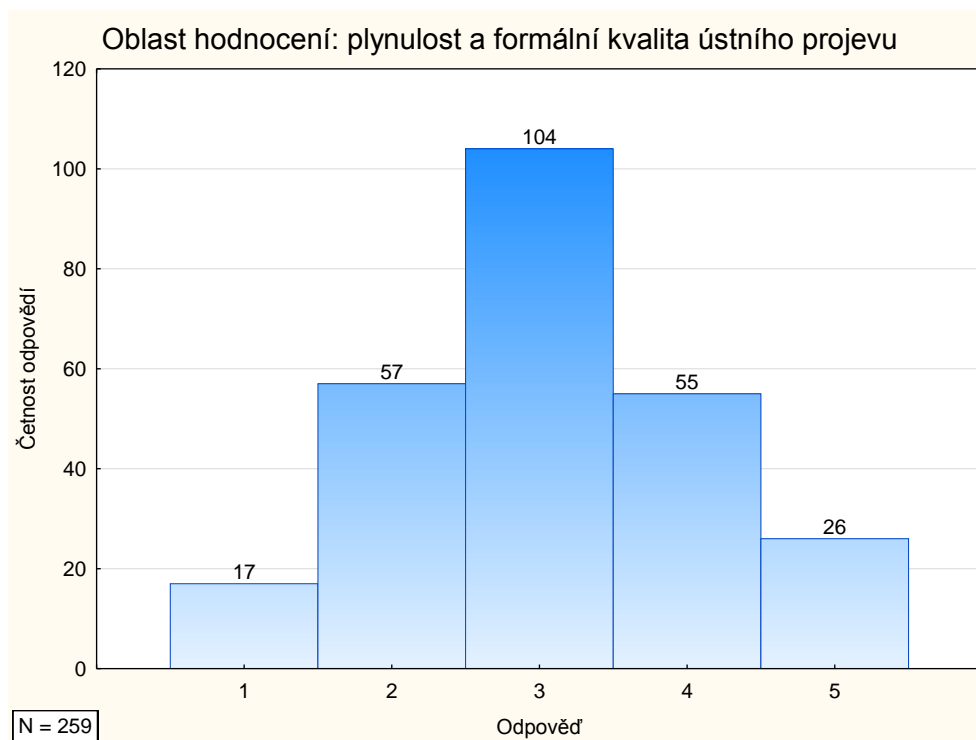
a pouze 9 respondentů (2 %) uvedlo, že se učitelé nikdy na tyto schopnosti žáků nesoustředí (Obr. 7). Schopnost logicky uvažovat a vytvářet vlastní náhled na danou problematiku sleduje při hodnocení podle odpovědí žáků většina učitelů. V tomto případě je důležité to, jak učitel dokáže své žáky motivovat a nasměrovat je tak, aby byli schopni logické postupy vymyslet a samostatně s nimi i pracovat. Nedílnou součástí motivace je i hodnocení samotné, jak pozitivní, tak negativní, což uvádí i Kolář a kol. (2001).



Obr. 7 – Oblast hodnocení: schopnost logicky myslet a samostatně pracovat

Legenda: 1 – vždy ano; 2 – většinou ano; 3 – někdy; 4 – většinou ne; 5 – nikdy

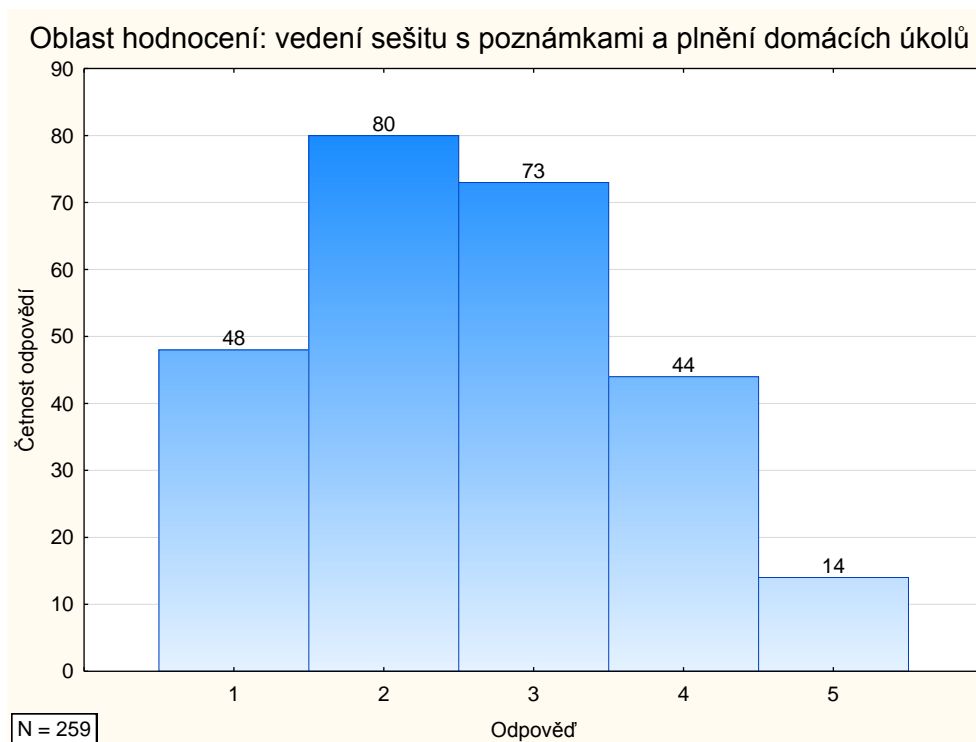
Na Obrázku 8 je znázorněno, zda se učitelé při svém hodnocení zabývají tím, jak kvalitní a plynulý je projev žáků. Variantu „vždy ano“ zmínilo 17 respondentů (7 %). 57 respondentů (22 %) uvedlo, že se učitelé na tuto oblast při hodnocení „většinou“ zaměřují, možnost „někdy“ vybralo 104 respondentů (40 %), „většinou ne“ zvolilo 55 žáků (21 %). 26 respondentů (10 %) uvedlo, že na kvalitu ústního projevu a jeho plynulost není kladen důraz „nikdy“. Z výsledku je patrné, že učitelé se ve svých hodinách na tuto oblast při hodnocení tolik nezaměřují. Ve srovnání například se sledováním znalostí pojmů a definic a se schopností logicky myslet a samostatně pracovat se na tuto možnost z těchto tří variant zaměřují učitelé nejméně. Tento výsledek samozřejmě souvisí i s častějším využíváním písemného zkoušení než ostatních způsobů hodnocení.



Obr. 8 – Oblast hodnocení: plynulost a formální kvalita mluveného projevu

Legenda: 1 – vždy ano; 2 – většinou ano; 3 – někdy; 4 – většinou ne; 5 – nikdy

Poslední oblastí, na kterou se učitel při hodnocení může zaměřovat, představovalo vedení sešitu s poznámkami a plnění domácích úkolů (Obr. 9). 48 respondentů (19 %) uvedlo, že je „vždy“ učitelé hodnotí tímto způsobem. Možnost „většinou ano“ uvedlo 80 respondentů (31 %), „někdy“ 73 respondentů (28 %), „většinou ne“ 44 respondentů (17 %) a 14 žáků (5 %) uvedlo, že na vedení sešitu s poznámkami a na plnění domácích úkolů učitelé nikdy důraz nekladli. Z těchto výsledků lze vyvodit, že učitelé se na vedení sešitu a plnění domácích úkolů zaměřují spíše nárazově a nepravidelně, ale někdy je i zahrnují do celkového hodnocení.



Obr. 9 – Oblast hodnocení: vedení sešitu s poznámkami a plnění domácích úkolů

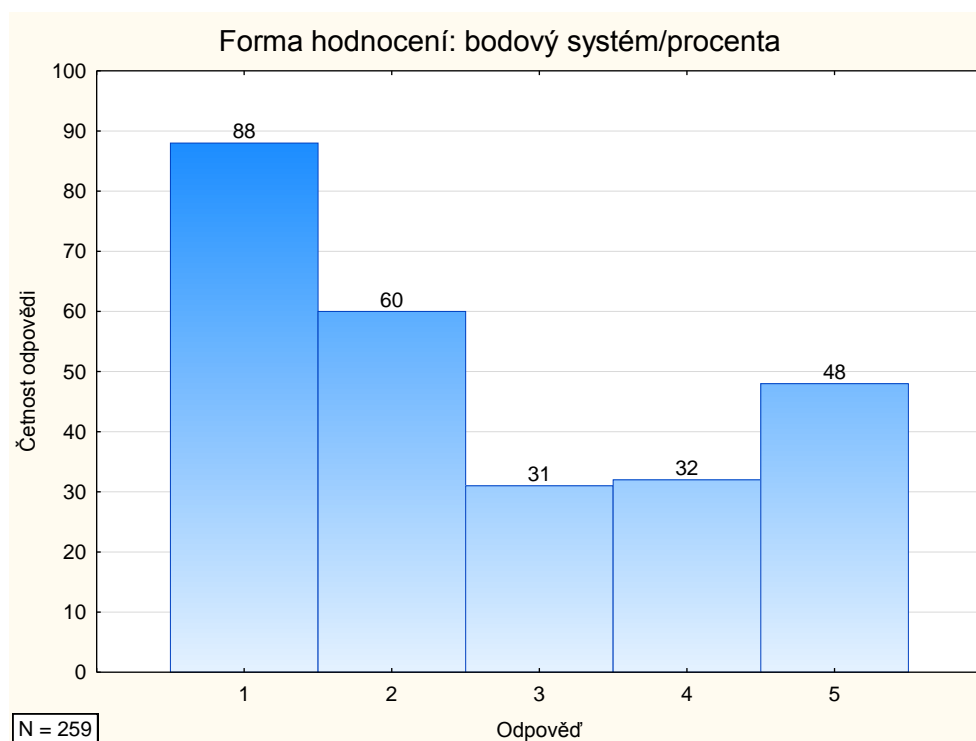
Legenda: 1 – vždy ano; 2 – většinou ano; 3 – někdy; 4 – většinou ne; 5 – nikdy

Žáci mohli napsat i jiný způsob hodnocení, který jejich učitel využívá v hodinách přírodopisu a biologie. 254 respondentů (98 %) na tuto otázku vůbec neodpovědělo a pouze 2 respondenti (2 %) uvedli, že v jejich hodinách učitel sleduje i jejich aktivitu. Zde je možno podotknout, že při aktivitě žáků opět hraje velkou roli motivace k učení.

Další položka dotazníku (*Jak Vás hodnotí učitelé v přírodopise/biologii?*) byla zaměřena na konkrétní formy hodnocení, kterými jsou žáci při přírodopisu hodnoceni. Respondenti měli na výběr následující možnosti: bodovým systémem/procenty a následně přepočítáním na známku; klasickým známkováním; slovním hodnocením ústním; slovním hodnocením písemným a průběžným hodnocením s důrazem na to, co bych měl/a zlepšit. Žáci opět měli možnost zvolit více variant. Nejvíce respondentů označilo klasické známkování (185 odpovědí, 71 %). Druhým nejčastějším způsobem bylo hodnocení žáků pomocí bodového či procentuálního systému a následné přepočítání na známku (119 odpovědí, 46 %). Ústní slovní hodnocení označilo 20 žáků (8 %) a písemné slovní hodnocení zmínilo 29 respondentů (11 %). Poslední možnost, „průběžné hodnocení s důrazem na to, co bych měl zlepšit“, vybralo 39 žáků (15 %). Z těchto výsledků je patrné, že klasické známkování představuje nejvíce využívaný způsob hodnocení na všech vybraných školách.

Následující grafy znázorňují přínos jednotlivých forem hodnocení z pohledu samotných žáků. Respondenti měli k formám hodnocení přiřadit čísla od 1 do 5 podle toho, za jak přínosné je považují. Číslo 1 představovalo formu nejpřínosnější a číslo 5 naopak formu nejméně přínosnou.

Obrázek 10 ilustruje odpovědi respondentů ve vztahu k přínosnosti hodnocení pomocí bodového systému a následným přepočítáváním procent na známky. 88 žáků (34 %) považuje tento způsob za nejvíce přínosný a efektivní, naopak 48 respondentů (19 %) tento způsob hodnocení nepovažuje za efektivní.

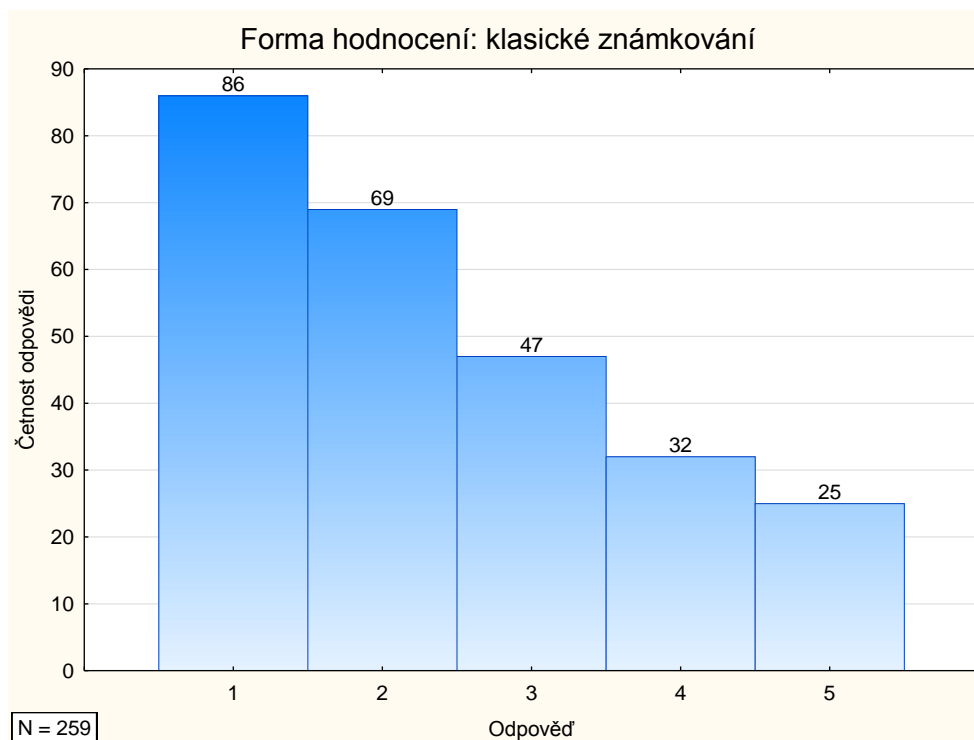


Obr. 10 – Forma hodnocení: bodový systém/procenta

Legenda: čísla 1 až 5 znázorňují škálu, kde 1 je nejpřínosnější forma a 5 nejméně přínosná forma

Obrázek 11 znázorňuje, za jak přínosnou formu označují žáci klasické známkování. Bylo předpokládáno, že klasické známkování bude žáky uváděno jako nepřínosnější způsob hodnocení. 86 respondentů (33 %) označilo klasické známkování za velmi přínosnou formu hodnocení, naopak 25 respondentů (10 %) uvedlo, že klasické známkování nepovažují za vůbec přínosnou formu hodnocení. V tomto případě byla hypotéza vyvrácena, protože jako nejpřínosnější způsob hodnocení žáci považovali známkování pomocí bodového a procentuálního systému. Žáci jsou na klasické hodnocení zvyklí, protože jsou tímto

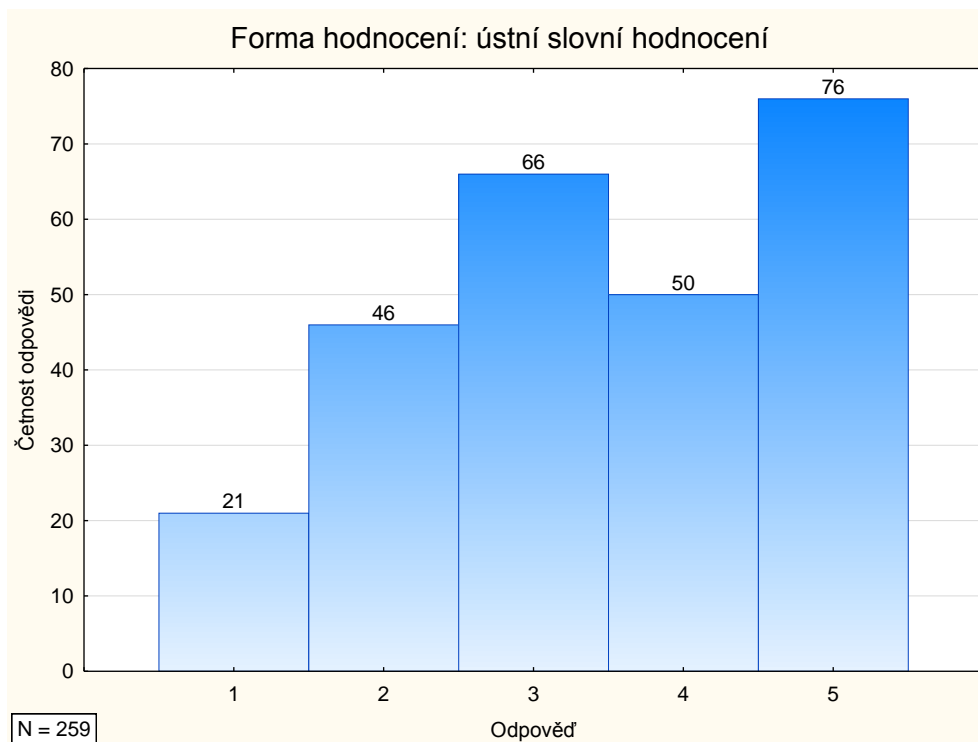
způsobem hodnocení od první třídy na základní škole. To samé platí o rodičích žáků, kteří jsou na klasické známkování také zvyklí a ostatním typům hodnocení nepřikládají takovou váhu.



Obr. 11 – Přínosnost forem hodnocení: klasické známkování

Legenda: čísla 1 až 5 znázorňují škálu, kde 1 je nejpřínosnější forma a 5 nejméně přínosná forma

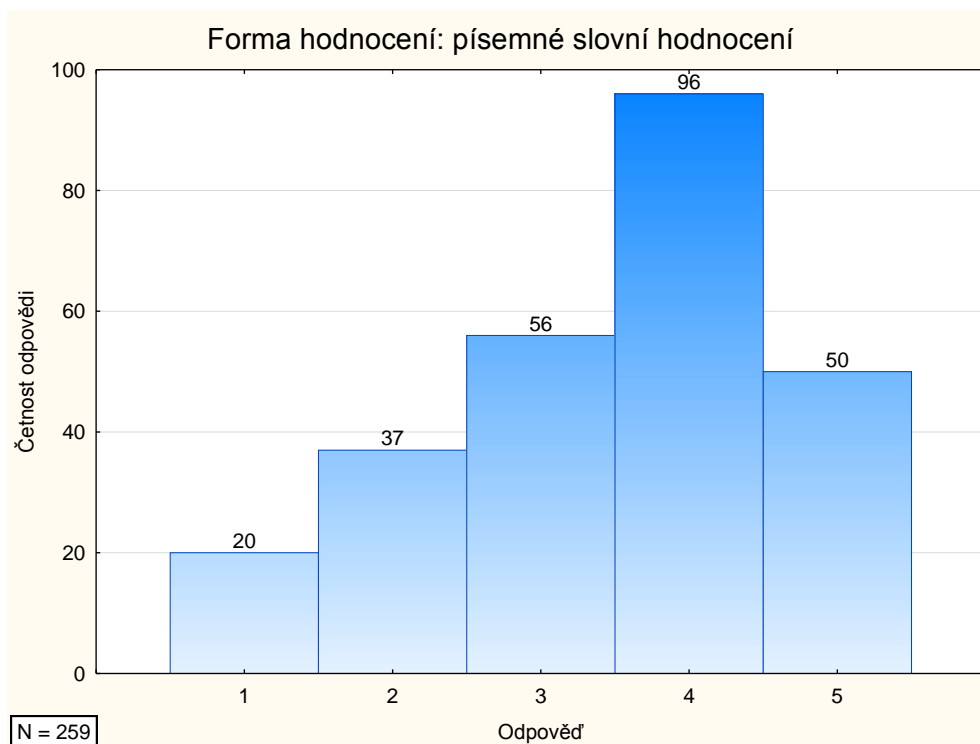
Další formou hodnocení představovalo ústní slovní hodnocení (Obr. 12). Tento způsob hodnocení označilo za nejpřínosnější celkem 21 žáků (8 %), za nejméně přínosné ho označilo 76 žáků (29 %). Žáci tedy tuto formu hodnocení nepovažují za příliš přínosnou. Jak bylo uvedeno výše, příčinou může být fakt, že žáci nepřikládají této formě hodnocení velký význam a preferují udělení známky, která přesně vymezuje jejich výkon. V některých případech žáci také slovnímu popisu jejich výkonu nemusí dobře porozumět, takže vlastně neví, zda dopadli dobře či nikoliv.



Obr. 12 – Přínosnost forem hodnocení: ústní slovní hodnocení

Legenda: čísla 1 až 5 znázorňují škálu, kde 1 je nejpřínosnější forma a 5 nejméně přínosná forma

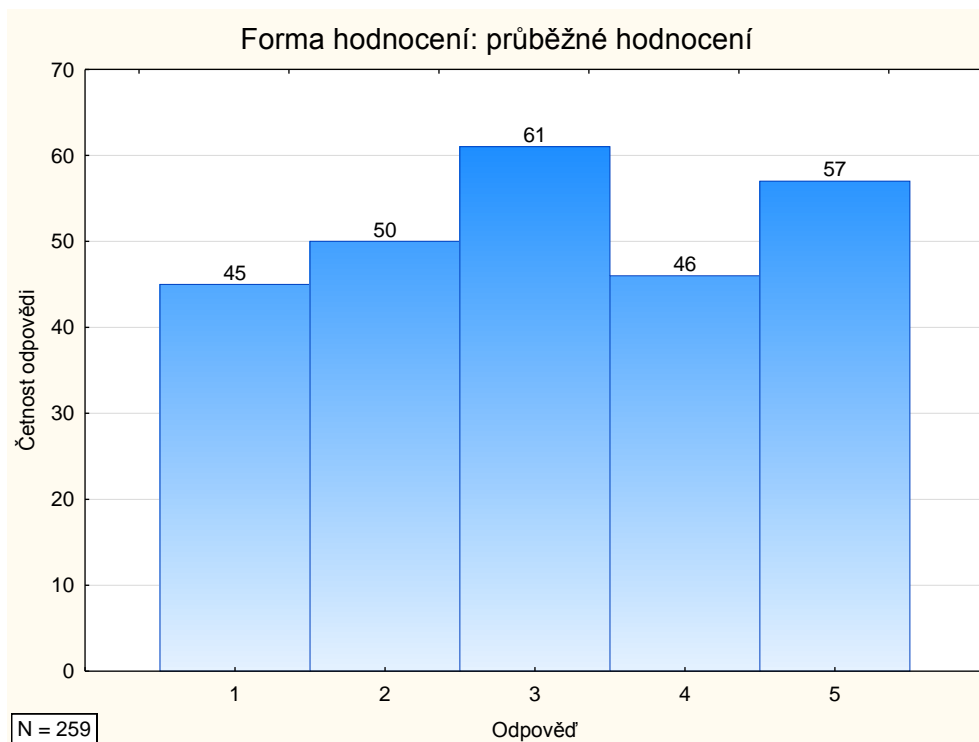
Písemné slovní hodnocení označilo jako velice přínosnou formu 20 žáků (8 %). Oproti tomu za nejméně přínosnou formu považuje písemné hodnocení 50 žáků (19 %). Veškeré odpovědi respondentů znázorňuje Obrázek 13. Stejně jako ústní slovní hodnocení i písemné ústní hodnocení není žáky považované za příliš přínosnou formu hodnocení. Při porovnání všech porovnávaných forem hodnocení bylo písemné slovní hodnocení respondenty označeno za absolutně nejméně přínosné. Příčiny jsou stejné jako u ústního slovního hodnocení. V případě písemného slovního hodnocení je však ještě výraznějším problémem obtížné pochopení žáků popisu jejich výkonu. Velice často si žáci nedokáží učitelům popis přeložit do svého jazyka, což způsobuje nejistotu, protože neví, jak přesně dopadli, popřípadě nechápou, co se od nich dále očekává.



Obr. 13 – Přírnost forem hodnocení: písemné slovní hodnocení

Legenda: čísla 1 až 5 znázorňují škálu, kde 1 je nejpřírnostnější forma a 5 nejméně přírnostná forma

Poslední formu hodnocení představovalo průběžné hodnocení. Z grafu (Obr. 14) je patrné, že četnost jednotlivých odpovědí se příliš neliší. Za nejpřírnostnější způsob považuje průběžné hodnocení 45 žáků (17 %). Naopak za nejméně přírnostnou tuto formu hodnocení považuje 57 žáků (22 %). Průběžné hodnocení představovalo hodnocení formativní. Přírnostností formativního a sumativního hodnocení se již zabývaly dvě předchozí otázky, kde respondenti uváděli, zda považují formativní hodnocení za přírnostnější a více motivující než sumativní hodnocení. Více jak polovina žáků (57 %), kteří se již s formativním hodnocením setkali, uvedla, že by formativní hodnocení více preferovala než klasické sumativní hodnocení. U žáků, kteří dosud neměli zkušenost s formativním hodnocením, byly výsledky podobné. Žáci opět považovali formativní hodnocení za lepší formu hodnocení, která by jim více vyhovovala. Když se porovnají tyto výsledky a výsledky zobrazené v Obrázku 14, tak lze usoudit, že formativní hodnocení je obecně žáky považováno za poměrně přírnostnou formu hodnocení, jelikož jej pozitivně ohodnotilo 156 respondentů (60 %) oproti 103 (40 %) žákům, kteří jej za přírnostné nepovažují.



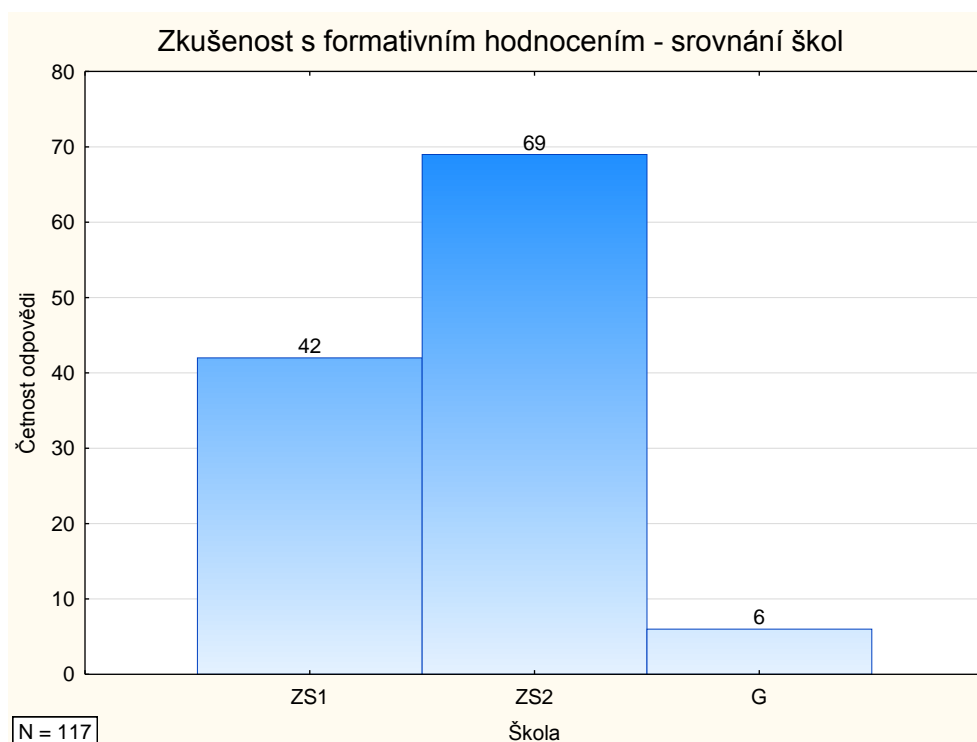
Obr. 14 – Přírnost forem hodnocení: průběžné hodnocení

Legenda: čísla 1 až 5 znázorňují škálu, kde 1 je nejpřírnostnější forma a 5 nejméně přírnostná forma

Poslední položku dotazníku představovala otevřená otázka (*Pokuste se popsat, co by bylo vhodné dle Vašeho názoru zlepšit ve školním hodnocení?*), kde mohli respondenti napsat svůj subjektivní pohled na školní hodnocení. 124 dotazovaných (48 %) nevedlo žádnou odpověď. Ostatní respondenti uváděli rozmanité odpovědi. 60 žáků (22 %) uvedlo, že stávající systém hodnocení jim plně vyhovuje a nic by neměnili. 6 žáků (2 %) by uvítalo, kdyby se učitelé zaměřovali nejen na známky a výkony, ale vzali v úvahu i pozornost a aktivitu během vyučovací hodiny. Dalších 16 respondentů (6 %), by chtělo, aby od nich učitelé nevyžadovali doslovné definice a brali ohledy i na práci v hodině, 2 žáci (1 %) by považovali formativní hodnocení jako vítanou změnu. 2 respondenti (1 %) uvedli, že hodnocení s využitím procent či bodů by vedlo ke zlepšení komunikace mezi žáky a učiteli. 10 žáků (4 %) zmínilo, že by bylo vhodné, kdyby učitelé nehodnotili pouze testy, ale brali v potaz i aktivitu a snahu žáků. Dalších 5 respondentů (2 %) by zlepšilo individuální přístup k žákům a dostávalo méně domácích úkolů. 7 žáků (3 %) by uvítalo mírnější hodnocení. Z těchto výsledků je patrné, že samotní žáci jsou se současným hodnocením poměrně spokojeni. Nikdo se nevyjádřil ve smyslu, že by bylo hodnocení nespravedlivé či neobjektivní. Pokud respondenti navrhovali nějaké změny, tak se nejednalo o nic zásadního.

V rámci zpracování dat bylo provedeno porovnání odpovědí žáků z jednotlivých škol. Bylo sledováno, zda se liší způsoby hodnocení na základní škole a na gymnáziu, konkrétně využití formativního hodnocení. Srovnávány byly 2 základní školy a jedno gymnázium nacházející se v Prachaticích. Školy jsou dále z důvodu zachování anonymity označeny pouze kódy (ZS1, ZS2 a G) – jména škol, které se zapojily do výzkumu, jsou uvedena v Příloze 2. ZS1 je základní škola s celkovým počtem přes 350 žáků. Celkem z této školy bylo osloveno 88 žáků. ZS2 s celkovým počtem 350 žáků je druhou základní školou, na níž byl dotazník rozdán 107 respondentům. G představuje gymnázium, na které chodí celkem necelých 400 studentů. Do průzkumu se z tohoto gymnázia zapojilo 64 respondentů.

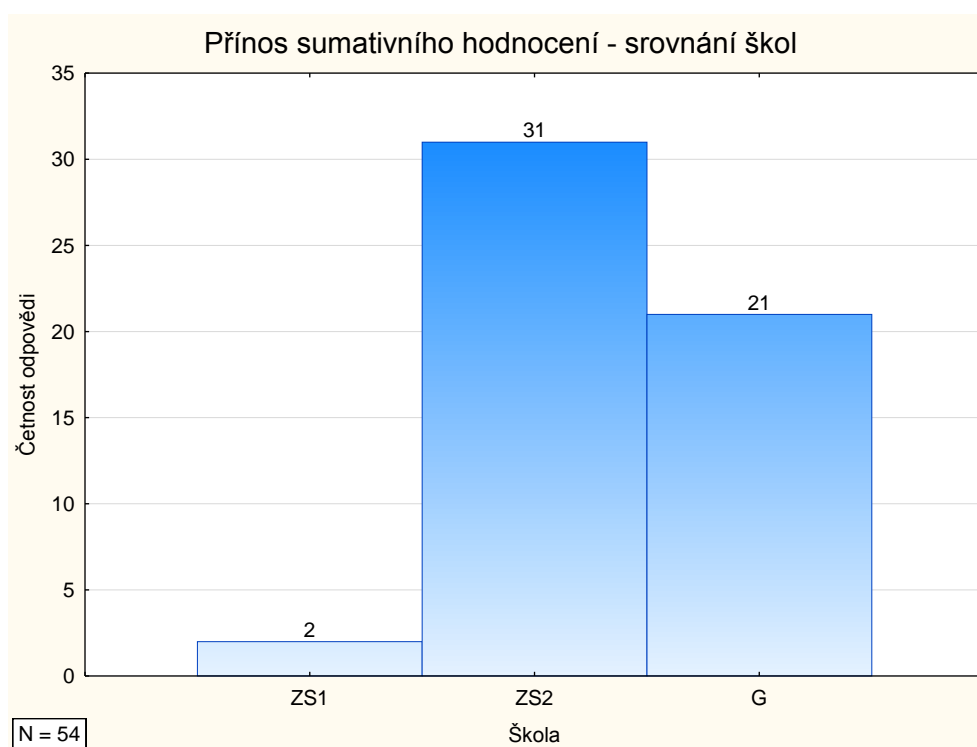
Obrázek 15 znázorňuje zkušenosti žáků s formativním hodnocením na jednotlivých školách. S tímto typem hodnocení se setkalo celkem 117 žáků. Nejvíce zkušeností s formativním hodnocením měli žáci ze ZS2 – 69 respondentů (59 %). Na ZS1 uvedlo 42 (36 %) žáků, že se s tímto hodnotícím přístupem také setkalo. Nejmenší zkušenost s formativním hodnocením byla zjištěna u studentů gymnázia, kde kladně odpovědělo pouze 6 respondentů (5 %). Z těchto výsledků lze vyvodit, že na základní škole je formativní hodnocení využíváno více než na gymnáziu.



Obr. 15 – Zkušenost s formativním hodnocením – srovnání škol

Legenda: kódy ZS1, ZS2 a G1 představují jednotlivé školy, které jsou charakterizovány v textu výše

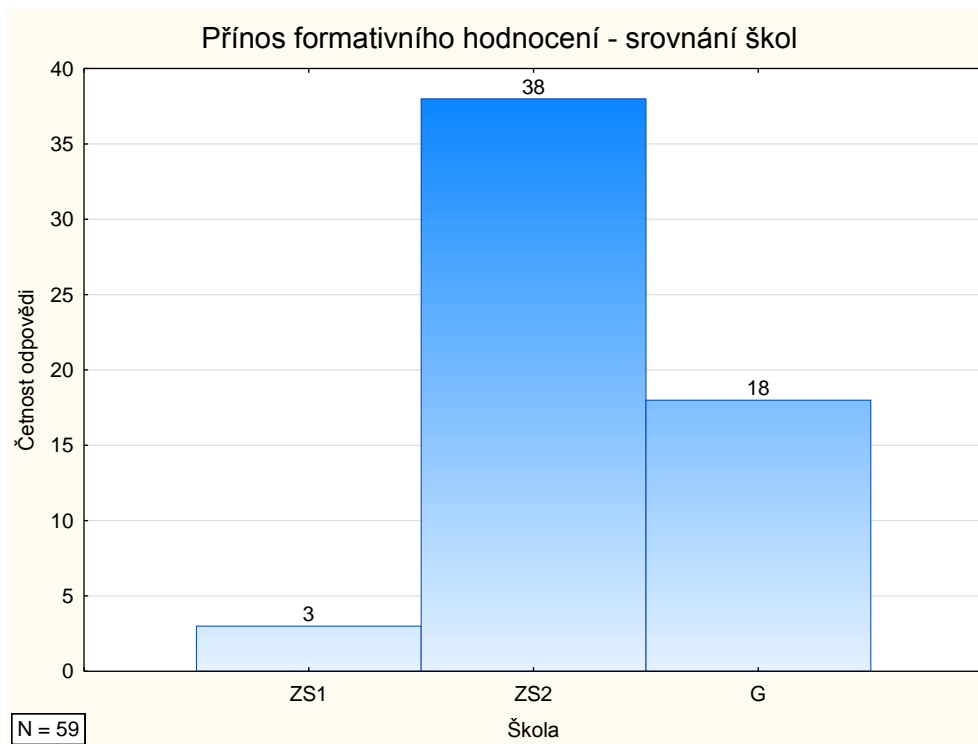
Dále byly porovnány odpovědi na otázku, zda respondenti považují za přínosnější formativní nebo sumativní hodnocení. Obrázek 16 znázorňuje, kolik žáků na jednotlivých školách považuje sumativní hodnocení za přínosnější způsob hodnocení. Počet respondentů se odvíjel od toho, jak odpovídali dotazovaní u předchozí otázky. V tomto případě je patrné, že na ZS1 považuje sumativní hodnocení za přínosné jen minimum dotazovaných (2 respondenti, 4 %). Naopak nejvíce žáků označilo sumativní hodnocení za přínosnější na ZS2 (31 žáků, 57 %). Na gymnáziu tento hodnotící přístup preferovalo 21 respondentů (39 %).



Obr. 16 – Přínos sumativního hodnocení – srovnání škol

Legenda: kódy ZS1, ZS2 a G1 představují jednotlivé školy, které jsou charakterizovány v textu výše

Obrázek 17 znázorňuje odpovědi vztahující se k přínosnosti formativního hodnocení. V tomto případě bylo formativní hodnocení považováno za nejpřínosnější na ZS2 (38 žáků, 64 %). Na ZS1 jej upřednostňovali pouze 3 žáci (5 %). U výsledků ze ZS1 je nutno uvést, že velké množství respondentů neuvedlo žádnou odpověď. Zajímavý byl poměrně vysoký počet kladných odpovědí u studentů z gymnázia (18 respondentů, 31 %), jelikož u první otázky uvedli, že nemají s formativním hodnocením zkušenost, ale přesto by jej preferovali jako vhodný způsob k hodnocení jejich výkonu.



Obr. 17 – Přínos formativního hodnocení – srovnání škol

Legenda: kódy ZS1, ZS2 a G1 představují jednotlivé školy, které jsou charakterizovány v textu výše

5. Závěr

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké jsou nejčastěji využívané formy hodnocení při výuce přírodopisu z pohledu žáků vybraných škol v Prachaticích. Důraz byl také kladen na znalost formativního hodnocení. Na počátku výzkumu bylo předpokládáno, že se žáci s formativním hodnocením nesečkali a tato hypotéza byla částečně potvrzena, protože více než polovina respondentů uvedla, že tento pojem neznají. Žáci, kteří se s formativním hodnocením nesečkali, uvedli, že by pro ně tento hodnotící přístup byl více motivující. Nejednoznačnost odpovědí může být do jisté míry ovlivněna faktem, že si žáci pod tímto pojmem složitě představují konkrétní hodnotící metody. Následně bylo zjištěno, že učitelé kladou největší pozornost na znalost pojmů a definic a nejméně se při zkoušení zaměřují na plynulost a kvalitu ústního projevu. Byla potvrzena hypotéza, že při hodinách přírodopisu jsou žáci nejčastěji hodnoceni pomocí písemné zkoušky, což může být dáno tím, že při písemném zkoušení může být ve stejném čase vyzkoušeno více žáků a všichni mají stejné podmínky. Jako nejvíce přínosnou formu hodnocení žáci označili hodnocení pomocí bodů a procent, což vedlo k vyvrácení hypotézy, že klasické hodnocení, kdy žáci dostávají známky, bude označeno za nejpřínosnější formu hodnocení. Nicméně klasické hodnocení bylo žáky označeno jako druhá nejpřínosnější forma a rozdíl mezi těmito dvěma formami byl nepatrný.

Z výsledků je patrné, že při výuce přírodopisu jsou žáci hodnoceni stále klasickými způsoby, které umožňují ověřit znalosti u všech žáků ve shodnou dobu a nejsou časově náročné. Způsoby hodnocení, kde žáci dostávají detailnější komentáře ke svému výkonu, se využívají spíše sporadicky. Při porovnání osobní zkušenosti s formativním hodnocením u žáků ze základních škol a studentů gymnázia bylo zjištěno, že na základních školách se žáci s tímto hodnotícím přístupem setkávají častěji.

6. Seznam literatury

- Bell B., Cowie B., 2002: *Formative Assessment and Science Education*. New York: Kluwer Academic Publishers, 145 s.
- Bennet N., Glatter R., Lavaric R., 1994: *Improving Educational Management*: London, 384 s.
- Black P., Wiliam D., 1998: *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education*. London, 74 s.
- Bloom, B.S., 1971: *Mastery learning*. In J. H. Block (Ed.), *Mastery learning: Theory and Practice*. NY: Holt, Rinehart a Winston 205 s.
- Boulet M.M. Simard G., Demelo D., 1990: *Formative Evaluation Effects on Learning Music*. *Journal of Educational Research*, str. 119 – 125.
- Burgess R., 1993: *Educational Research and Evaluation for Policy and Practice?* Bristol: Routledge, 200 s.
- Čáp J., 1993: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 415 s.
- Český statistický úřad, 2015: *Veřejná databáze – Práce, sociální statistiky / Školství, kultura, zdravotnictví*. Dostupné z: http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparam.jsp?cislotab=VZD4010UC&kapitola_id=17&voa=tabulka&go_zobraz=1&childsel0=3
- Dvořáková V., 2007: *Sebeevaluace Organizace*. Praha, NIDM, 112 s.
- Ruiz-Primo M.A., Furtak E.M., 2006: *Informal Formative Assessment and Scientific Inquiry: Exploring Teachers' Practices nad Student Learning*. *Educational assessment*, 11 (3&4), 205 – 235 s.
- Gordon P., Lawton D., 1978: *Curriculum Change in the Nineteenth and Twentieth Centuries*. London: Hodder nad Stoughton, 204 s.
- Hrabal V., 1989: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 233 s.
- Keeley P., 2008: *Science Formative Assesment*. USA: Corwin Press, 233 s.
- Kolář Z., 2005: *Hodnocení žáků*: Praha: Grada, 157 s.
- Kolář Z., Raudenská V., Rymešová J., Šikulová R., Vališová A., 2001: *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 192 s.

- Kopřiva P., 1994: Hodnotit čísly, nebo větami? In: Kolektiv autorů PAU. Měníme vyučování. Praha: Agentura Strom
- Mandová M., 2005: Problematika ústního a písemného zkoušení a následného hodnocení. Vydala univerzita v Ostravě. [cit. 18. 3. 2015] Dostupné z: <http://www1.osu.cz/home/zajicova/Pdf/M.Man.pdf>
- Mareš, J., 1998: Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál, 240 s.
- Miková Š., Stang J., 2005: Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení: Praha: Porál, 151 s.
- Nezvalová D., 2007: Konstruktivismus v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělání: Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 115 s.
- Perroun P., 1998: From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards nad Wider Conceptual Field. *Assessment in Education: Principles, Policy nad Practice*, 5(1), str. 85 – 102.
- Petr J., 2014: Možnosti využití úloh z biologické olympiády ve výuce přírodopisu a biologie: Inspirace pro badatelsky orientované vyučování. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 199 s.
- Petty G., 2013: Moderní vyučování. Praha: Portál, 568 s.
- Průcha J., Walterová E., Mareš J., 1998: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 322 s.
- Průcha J., 2009: Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 936 s.
- Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J., 2003: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 324 s.
- Reichová P., 2007: Multikulturní výchova z pohledu učitelů základních škol. Bakalářská práce, školitel Mgr. Lenka Gulová, Ph.D. Brno: Mendelova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta,
- Sadler D., 1989: Formative assessment and the design of instructional systems: Australia: *Instructional Science*, 144 s.
- Skutil M., 2011: Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 256 s.

- Slavík J., 1997: Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika. Praha: Karolinum, 199 s.
- Slavík J., 1999: Hodnocení v současné škole. Praha: Portál, 192 s.
- Skalková J., 1971: Aktivita žáků ve vyučování. Praha: SPN, 188 s.
- Solfronk, J., 1996: Pedagogická praxe – její smysl a její problémy. *Pedagogika*, XLVI, str. 277 – 284 s.
- Steiner R., 2003: Waldorfská pedagogika. Metodika a didaktika. Opherus: Semily, 201 s.
- Stones E., 1994: Assessment of a complex skill: improving teacher education. *Assessment in Education: Principles, Policy nad Practice*, 1(2), str. 235 – 252.
- Šikulová R., Kolář Z., 2009: Hodnocení žáků. 2. Doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 200 s.
- NÚOV, 2010: Písemné testy jako způsob ověřování. Vydal NÚOV v Praze. [cit. 20. 3. 2015]
Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/NSK2/soubory/Pisemne_testy_inovace.pdf
- Viktorová I., Štěch S., 1996: Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní. Co se v mládí naučíš. Praha, PedF UK, 164 s.
- Vomáčková J., in print: Hodnocení ve výuce přírodopisu a biologie na Českobudějovicku. Bakalářská práce, školitel Mgr. Lukáš Rokos. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- Wiliam D., 2006: Excellence in Assessment: Assessment for Learning. UK: Cambridge Assessment Network, 31 s.
- Zuiker S., Whitaker J.R., 2014: Refining Inquiry with Multi-Form Assessment: Formative and summative assessment functions for flexible inquiry. *International Journal of Science Education*, 36(6), str. 1037 – 1059.
- Žlábková I., Rokos L., 2013: Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáků v českých publikacích. *Pedagogika*, LXIII (3), str. 328 – 354.

7. Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník k bakalářské práci

Hodnocení ve výuce přírodopisu/biologie na ZŠ a nižších stupních víceletých gymnázií

Pohlaví: chlapec dívka

Typ školy: ZŠ gymnázium

Název školy: _____

Třída: _____

Věk: _____

1. Jakým způsobem si učitelé přírodopisu ověřují Vaše znalosti? (označte křížkem jednu nebo i více možností)

Způsob hodnocení	<i>vždy ano</i>	<i>většinou ano</i>	<i>někdy</i>	<i>většinou ne</i>	<i>nikdy</i>
A) Ústní zkouška					
B) Písemná zkouška					
C) Praktickým úkolem*					
D) Jiný způsob (napíšte):					

*např. provedení pokusu, vytvoření projektu na zadané téma, ...

2. Setkali jste se během vyučování s formativním hodnocením? (formativní hodnocení = „průběžné hodnocení“ – žák je hodnocen v průběhu výkonu, kdy se učitel nesoustředí na hledání chyb, ale naopak se snaží vést žáka ke zlepšení jeho činností, aby došel k vytyčenému cíli)

<input type="checkbox"/> ANO	<input type="checkbox"/> NE
------------------------------	-----------------------------

3. Pokud jste zakroužkovali:

- **ANO:** Je pro Vás více motivující a přínosnější:

<input type="checkbox"/> Sumativní hodnocení (= Klasické hodnocení)	<input type="checkbox"/> Formativní hodnocení
--	---

- **NE:** Myslíte si, na základě výše uvedené definice, že formativní hodnocení by pro Vás bylo více motivující a přínosnější?

ANO	NE
-----	----

4. Vyberte, na které z následujících oblastí se Váš učitel při hodnocení soustředí.

(označit můžete jednu i více možností)

	<i>vždy ano</i>	<i>většinou ano</i>	<i>někdy</i>	<i>většinou ne</i>	<i>nikdy</i>
A) znalost pojmů, fakt a definic					
B) schopnost logicky myslet a samostatně pracovat					
C) plynulost ústního projevu a schopnost vyjadřování					
D) vedení sešitu s poznámkami a plnění domácích úkolů					
E) jiný způsob (napíšte):					

5. Jak Vás hodnotí učitelé v přírodopise / biologii?

(označte křížkem jednu nebo i více možností)

- A) bodovým systémem/procenty a následně přepočítáním na známku
- B) klasickým známkováním
- C) slovním hodnocením ústním
- D) slovním hodnocením písemným
- E) průběžným hodnocením s důrazem na to, co bych měl/a zlepšit

6. Seřad'te vzestupně čísla od 1 – 5, které formy jsou dle Vašeho názoru nejpřínosnější.

(číslo 1 = nejpřínosnější forma, číslo 5 = nejméně přínosná forma)

- A) bodovým systémem/procenty a následně přepočítáním na známku
- B) klasickým známkováním
- C) slovním hodnocením ústním
- D) slovním hodnocením písemným
- E) průběžným hodnocením s důrazem na to, co bych měl/a zlepšit

7. Pokuste se popsat, co by bylo vhodné dle Vašeho názoru zlepšit ve školním hodnocení?

- _____

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Příloha 2: Přehled škol – tato příloha je dostupná pouze v tištěné verzi