



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

# Hodnocení žáků ve Výchově k občanství na 2. stupni ZŠ

Vypracovala: Bc. Jana Býčková  
Vedoucí práce: PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracoval(a) pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum: 22. 3. 2023

Podpis studentky:

**Poděkování:**

Ráda bych podělovala paní PhDr. Ivě Žlábkové, Ph.D. za pomoc při zpracování mé diplomové práce. Vděčím za její rady, ochotu a nápomocné připomínky, které mi během tvorby práce poskytla. Dále bych ráda poděkovala učitelům, kteří se podíleli na mých rozhovorech a žákům, kteří mi vyplňovali mnou sestavené dotazníky.

**Abstrakt:**

Diplomová práce *Hodnocení žáků ve výchově k občanství na 2. stupni ZŠ* ve svém úvodu představuje koncepci předmětu výchova k občanství. Dále je v práci obsaženo několik kapitol, které se týkají hodnocení, například jeho forem a typů nebo to, jak na hodnocení ve výchově k občanství nahlíží i jejich rodiče. To je obsaženo v teoretické části.

Empirická část bude věnována výzkumu, který bude složen z dotazníkového šetření (v případě žáků) a z rozboru rozhovorů (v případě učitelů výchovy k občanství). Celý výzkum bude realizován na 2 základních školách v 7. a 8. třídách. Cílem výzkumu bude zjistit, jak na výchovu k občanství nahlíží samotní žáci, jak jsou v tomto předmětu hodnoceni a v případě učitelů, jaké jsou jejich hodiny výchovy k občanství a jak a za co žáky hodnotí.

**Klíčová slova:** hodnocení, výchova k občanství, sumativní hodnocení, formativní hodnocení

**Abstract:**

The diploma thesis *Evaluation of pupils in citizenship education at the 2nd level of elementary school* introduces the concept of the subject citizenship education. Furthermore, the thesis contains several chapters that relate to assessment, for example its forms and types or how their parents view assessment in citizenship education. This is contained in the theoretical part.

The empirical part will be devoted to research, which will consist of a questionnaire survey (in the case of pupils) and an analysis of interviews (in the case of citizenship education teachers). The entire research will be carried out in 2 elementary schools in the 7th and 8th grades. The aim of the research will be to find out how the students themselves view citizenship education, how they are evaluated in this subject and, in the case of teachers, what their citizenship education classes are like and how and for what they evaluate the students.

**Key words:** assessment, citizenship education, summative assessment, formative assessment

# Obsah

<b>ÚVOD .....</b>	<b>7</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>8</b>
1.1 PŘEDMĚT VÝCHOVA K OBČANSTVÍ .....	8
1.2 HODNOCENÍ.....	11
1.2.1 Školní hodnocení .....	12
1.2.2 Funkce hodnocení.....	13
1.2.3 Cíle hodnocení.....	15
1.2.4 Typy hodnocení .....	15
1.2.5 Fáze hodnocení .....	17
1.2.6 Diagnostické metody používané při hodnocení .....	19
1.3 FORMY HODNOCENÍ.....	22
1.3.1 Přehled dalších forem hodnocení.....	27
1.3.2 Sebehodnocení žáků .....	30
1.3.3 Srovnání pozitivního a negativního hodnocení.....	37
1.4 NÁHLED NA SUMATIVNÍ HODNOCENÍ.....	39
1.5 NÁHLED NA FORMATIVNÍ HODNOCENÍ.....	40
1.6 VÝZNAM ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ PRO RODIČE .....	44
1.7 SOUČASNÉ TENDENCE VE VÝVOJI HODNOCENÍ .....	45
<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>47</b>
1.8 METODOLOGIE VÝZKUMU .....	47
1.8.1 Cíl výzkumného šetření.....	47
1.8.2 Popis metod výzkumu .....	47
1.8.3 Výzkumný vzorek .....	48
1.8.4 Hlavní otázky výzkumného šetření.....	50
<b>INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO VÝZKUMU .....</b>	<b>51</b>
<b>INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ .....</b>	<b>64</b>
1.9 PŘEHLED RESPONDENTŮ.....	64
1.10 ROZBORY ROZHOVORŮ.....	64
1.10.1 Podoba výuky učitelů výchovy k občanství .....	65
1.10.2 Hodnocení žáků pohledem učitelů výchovy k občanství.....	68
1.10.3 Typy hodnocení pohledem učitelů výchovy k občanství .....	69
<b>DISKUSE .....</b>	<b>73</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>76</b>
<b>SEZNAM ZDROJŮ .....</b>	<b>78</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>81</b>

## Úvod

Cílem této diplomové práce bylo nahlédnout na hodnocení ve výchově k občanství, ale samozřejmě i na předmět samotný jak optikou učitelů, tak i žáků. Celá práce je založena na teoretické a empirické části.

V teoretické části je prvopočátek věnován popisu předmětu výchova k občanství. Největší část ale zabírá samotné hodnocení, kde jsou blíže popsány jeho typy, fáze, funkce a také jeho různé formy. Nebyla opomenuta ani část, jak hodnocení vnímají samotní rodiče žáků a jaké jsou současné tendence ve vývoji hodnocení.

Empirická část je postavena na dotazníkovém šetření, které probíhalo u žáků 7. a 8. ročníků, které bylo výhradně zaměřeno na výchovu k občanství. Pokusíme se odhalit postoje žáků k předmětu samotnému, budeme se orientovat na to, jak a za co jsou žáci v tomto předmětu hodnoceni a jak by si přáli být hodnoceni. S učiteli byly realizovány rozhovory, kdy bylo mým cílem zjistit, jak a za co žáky hodnotí či jaké formy a metody výuky nejvíce ve svých hodinách výchovy k občanství využívají.

V poslední části této práce budou shrnuty dosažené výsledky z výzkumu, které budou okomentovány autorkou, která bude uvažovat nad získanými výsledky v komparaci s teorií.

## **Teoretická část**

### **1.1 Předmět Výchova k občanství**

Předmět Výchova k občanství definují Jeřábek a Tupý (2006, s. 34) jako nauku, která se zaměřuje na formování osobnosti žáků po stránce mravní, citové a volní tak, aby jejich začleňování do společenských vztahů bylo co nejúspěšnější. Ačkoli je výchova k občanství vnímána spíše jako okrajový předmět, nese v sobě velmi podstatné věci. Žáci se s Výchovou k občanství poprvé setkávají na 2. stupni základní školy, konkrétně od 6. do 9. třídy. Na 1. stupni pokládá základy občanství Prvouka.

### **Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Výchovy k občanství v Rámcovém vzdělávacím programu**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání právě prochází změnami a aktualizací. Školská zařízení již mohou začít vyučovat podle upraveného RVP od 1. září 2021. Ovšem nejpозději na něj musí navázat od 1. září 2023 ve všech ročnících na 1. stupni a od 1. září 2024 na 2. stupni (edu.cz, n. d.). Vzdělávací obsah Výchovy k občanství prošel několika změnami a došlo k vyškrtnutí některých pasáží, ale naopak i k přidání nových částí. Níže jsou zmíněny jednotlivé vzdělávací obsahy vzdělávacího oboru Výchovy k občanství (RVP, 2021).

- Člověk ve společnosti

Zde se od žáka očekává, že dokáže objasnit účel důležitých symbolů státu a způsoby jejich používání či aby dokázal rozlišit projevy vlastenectví od nacionalismu. Tento obsah byl zkrácen o vandalské chování, nabídku kulturních institucí, spolupráci mezi lidmi při řešení úkolů a o téma solidarity mezi lidmi. Naopak zde nově přibyla témata týkající se mediálních informací a reklamy, vhodných způsobů komunikace, tolerance ve společnosti a odlišné způsoby chování jako rasismus, xenofobie a extremismus.

Oblasti učiva:

- naše škola – život ve škole, práva a povinnosti žáků, vzdělání pro život
- naše obec, region, kraj – důležité instituce, památky, významní rodáci, tradice, ochrana památek



- naše vlast – vlast a vlastenectví, významné osobnosti, státní symboly, státní svátky, významné dny
- kulturní život – kulturní projevy, hodnoty a tradice, masová kultura, kulturní instituce
- lidská setkání – přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi, rovnost a nerovnost, postavení mužů a žen, solidarita
- vztahy mezi lidmi – osobní a neosobní vztahy, mezilidská komunikace, konflikty mezi lidmi
- zásady lidského soužití – morálka a mravnost, svoboda, pravidla chování

- Člověk jako jedinec

Pro tuto oblast je příznačné, aby žáci uměli rozpoznat a ohodnotit svou vlastní osobnost a potencial, posoudit vliv svých osobních vlastností na dosahování cílů a dokáže usměrňovat a kultivovat své charakterové a volní vlastnosti. Z této oblasti bylo vyjmuta, aby žák dokázal rozpoznat projevy záporných charakterových vlastností u sebe i u druhých lidí.

Oblasti učiva:

- podobnost a odlišnost lidí – projevy chování, rozdíly v prožívání, myšlení a jednání; osobní vlastnosti, dovednosti a schopnosti, charakterů vrozené předpoklady
  - vnitřní svět člověka – vnímání, prožívání, poznávání a posuzování skutečnosti, sebe i druhých lidí, systém osobních hodnot, sebehodnocení; stereotypy
  - osobní rozvoj – životní cíle a plány, životní perspektiva, adaptace na životní změny, sebezměna; význam motivace, aktivity, vůle a sebekázně při rozvoji
- Člověk, stát a hospodářství

V této části by žák uměl dokázat rozlišit a porovnávat různé formy vlastnictví včetně duševního a způsoby jejich ochrany. Dále by měl dokázat sestavit jednoduchý rozpočet domácnosti, uvést hlavní příjmy a výdaje, na příkladech ukázat vhodné využití různých nástrojů hotovostního i bezhotovostního placení. Vysvětlí funkci bank a jejich nabídku služeb, podstatu fungování trhu a uvede zdroje příjmu státu. Z oblasti byla odebrána úloha výroby, obchodu a služeb.

Oblasti učiva:

- majetek, vlastnictví – formy vlastnictví; hmotné a duševní vlastnictví, jejich ochrana; hospodaření s penězi a různými formami vlastnictví
  - peníze – formy placení
  - hospodaření – rozpočet domácnosti, úspory, investice, úvěry, splátkový prodej, leasing; rozpočet státu, typy rozpočtu a jejich odlišnosti; význam daní
  - banky a jejich služby – aktivní a pasivní operace, úročení, pojištění, produkty finančního trhu pro investování a pro získávání prostředků
  - principy tržního hospodářství – nabídka, poptávka, trh; tvorba ceny, inflace; podstata fungování trhu
- Člověk, stát a právo

Od žáka se v této oblasti očekává, že dovede rozlišit nejčastější typy a formy státu a uvede jejich příklady. Dále by měl dokázat rozlišit a porovnat úkoly složek státní moci ČR i jejich orgánů a institucí, uvede příklady institucí a orgánů. Dále jsou zde výstupy týkající se důležitých právních úprav ve vztazích, orgánů právní ochrany občanů, diskuse nad korupčním jednáním.

Oblasti učiva:

- právní základy státu – znaky státu, typy a formy státu; státní občanství ČR; Ústava ČR; složky státní moci, jejich orgány a instituce, obrana státu
- státní správa a samospráva – orgány a instituce státní správy a samosprávy, jejich úkoly
- principy demokracie – znaky demokratického způsobu rozhodování a řízení státu; politický pluralismus; význam a formy voleb do zastupitelstva
- lidská práva – základní lidská práva, práva dítěte, jejich ochrana; úprava lidských práv a práv dětí v dokumentech; poškozování lidských práv, šikana, diskriminace
- právní řád České republiky – význam a funkce právního řádu, orgány právní ochrany občanů, soustava soudů; právní norma, předpis, publikování právních předpisů
- protiprávní jednání – druhy a postihy protiprávního jednání včetně korupce, trestní postizitelnost; porušování předpisů v silničním provozu, porušování práv k duševnímu vlastnictví

- právo v každodenním životě – důležité právní vztahy a závazky z nich vyplývající; základní práva spotřebitele; styk s úřady

- Mezinárodní vztahy, globální svět

Tato pasáž se zaměřuje zejména na vliv začlenění ČR do EU na každodenní život občanů. Žák by měl poté dokázat uvést příklady práv občanů ČR v rámci EU. Součástí tohoto tématu jsou i globální problémy současnosti, kde žáci vyjádří svůj osobní názor. Z tématu vymizela témata jako mezinárodní organizace a společenství, globalizace a mezinárodní terorismus.

Oblasti učiva:

- evropská integrace – podstata, význam, výhody; Evropská unie a ČR
- globalizace – projevy, významné globální problémy

## 1.2 Hodnocení

Hodnocení jako takové je nedílnou součástí práce pedagogů. Proces hodnocení ale může být velmi obtížný. Jak uvádí Slavík (1999, s. 13), i pro žáky je hodnocení ve škole jednou z nejzávažnějších školních aktivit. Dle Průchy (2009, s. 587) je hodnocení žáků interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování. Dále uvádí, že hodnocení ovlivňuje autoregulaci žákovského učení a motivaci k němu, působí na sociální vztahy, sebepojetí nebo aspirace žáků apod. Číhalová a Mayer (1997) definují hodnocení jako takový popis vlastností, jevů, předmětů – stručně objektů hodnocení – při kterém současně s popisem reality vyjadřujeme i význam, váhu jednotlivých vlastností hodnoceného objektu, jejich vzájemné vazby a vztahy. Pasch et al. (2005, s. 104) označuje pedagogickou evaluaci neboli hodnocení jako systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem.

Společnost Cambridge přichází s přístupem Assessment for learning (AFL), což je přístup integrovaný do výuky a učení, který vytváří zpětnou vazbu pro žáky a učitele s cílem zlepšit učení a vést jejich další kroky (2019). U takového hodnocení se zaměřuje zejména na to, aby žák věděl, co je jeho cílem, kde se nyní pohybuje a jak

a kam se může posunout. Jeho přínosem je velký důraz na zpětnou vazbu, a to jak formálního, tak neformálního typu.

Bohužel ale není v našem prostředí novinkou, že se z těchto výchov (i výchovy k občanství) stávají spíše třídnické hodiny. Výchovu k občanství dostávají na starost třídní učitelé, aby v rámci těchto hodin dořešili třídnické záležitosti (Hrachovcová, 2020). Jak uvádí Skácelová (2012), třídnické hodiny jsou možností, jak pravidelně pracovat se třídou a se vztahy uvnitř třídy, je to prostor pro usměrnění vztahů mezi žáky anebo například pro práci s pravidly ve třídním kolektivu. Téměř shodný pohled na třídnické hodiny má i Dubec (2007), který vidí smysl třídnické práce v práci se vztahy uvnitř kolektivu a v řešení aktuálních problémů.

### 1.2.1 Školní hodnocení

Školní hodnocení je proces, který učitel plánuje, pořádá a provádí jej v určitých časových intervalech. Následně jím zjištěné výsledky porovnává se stanovenými pravidly. Ucelenost školního hodnocení je ovlivněna tzv. vzdělávacími standardy.

Kolář a Šikulová je definují následovně (2005, s. 17):

Vzdělávací standardy můžeme chápat jako kritéria, která se používají pro hodnocení. Tyto standardy vymezují, co se v určitém typu a stupni školy hodnotí, a mohou ovlivňovat i to, jak se hodnotí. Tyto standardy jsou kritérii především v kognitivní oblasti rozvoje osobností žáků.

Učitel by během procesu učení měl hodnotit to, jak žák pracuje při hodinách, zda je schopen pracovat samostatně či ve skupinách, zda dokáže pochopit učební úlohy a jak je dokáže zpracovat. Následně je to tedy i jakási zpětná vazba. Důležité je si přesně určit, co budu jako pedagog hodnotit a kdy hodnocení zrealizujeme. Hodnocení žáků ve škole je za prvé hodnocení konkrétních výsledků a za druhé hodnocení i učení samotného. Jak uvádí Kolář a Šikulová (2009), ve školním prostředí se setkáme s takovým hodnocením, které má podobu zpětné vazby a v samotném základě je to neustálý hodnotící proces žáků učitelem. Dále jsou do hodnocení zahrnuty věci jako vztah žáka ke vzdělávání, ke konkrétnímu předmětu nebo ke konkrétnímu učiteli (Kolář a Šikulová, 2009).

Dalším atributem školního hodnocení je, že se výrazně podílí na formování psychických stránek osobnosti, jelikož hodnocením se dotýkáme i žáka samotného. Rizikem ovšem je, že může mít jednak pozitivní dopad na žáka, kdy se dotýká sebevědomí žáka a zvyšuje jeho motivaci. Nevyhneme se ale ani negativním dopadům hodnocení, které mohou vést ke snížení motivace, konfliktům, ztrátě motivace a nedůvěře. Pro žáky je hodnocení jejich práce velmi podstatné, jelikož s kladným hodnocením jejich motivace roste. Je pro ně velmi důležité ocenění od rodičů, učitele nebo kamarádů, jelikož jim to dává vřelý pocit.

Školní hodnocení dále úzce souvisí s učitelovým pojetím výuky, které svým způsobem ovlivňuje, jakým stylem učitel vyučuje a tím působí i na výsledky žáků (Kolář a Šikulová, 2009). Učitel si během jeho působení formuluje jakousi představu ideálního žáka, který bude úspěšný. Jeho představu poté aplikuje na konkrétní žáky, kdy od nich očekává to, co má ve svých představách.

Nedílnou součástí hodnocení žáků je i fakt, že pomocí hodnocení žáků vlastně hodnotí i sám sebe, kdy předmětem jeho hodnocení je kvalita jeho odvedené práce (Kolář a Šikulová, 2009). Učitelovi ale hodnocení své práce znesnadňuje to, že nemá při výuce u sebe dalšího rovnocenného partnera, a tudíž může hodnotit jeho práci pouze ze svého vlastního pohledu na rozdíl od týmových prací.

### 1.2.2 Funkce hodnocení

Hodnocení má hned několik funkcí. Funkce uvedené níže uvádí ve své publikaci Kolář a Šikulová (2009, s. 46–54).

#### Motivační funkce

Hodnocení má vliv na motivaci žáka v procesu vyučování. Může žáky motivovat k lepším výkonům, ale naopak i demotivovat k další učební činnosti (Kolář a Šikulová, 2009). Vlivem toho, jaké hodnocení od učitele žák obdrží, zažívají pocity úspěchu či neúspěchu, a to se poté odráží na jeho další činnosti v učení. Tato funkce je ve školství nejvíce využívána, a tedy i hodnocení buďto motivuje nebo demotivuje. Jak konstatují Kolář a Šikulová (2009, s. 47), každé učitelovo hodnocení vyvolává sice v žácích více nebo méně intenzivní prožitek úspěchu či neúspěchu, ale ne vždy vede tento prožitek k větší snaze a vyššímu učebnímu výkonu.

### Informativní funkce

Informativní funkce představuje pro žáka zpětnou vazbu z toho hlediska, jak si vede v procesu učení a jaká je kvalita jeho osvojených informací a dovedností (Kolář a Šikulová, 2009). Informace získané učitelem jsou dále předány žákovi a jeho rodičům. Problémem pro žáka ale může být, že nezná nebo nedokáže rozpoznat hranici či cíl, ke kterému učitel směřuje, a tudíž poté nemá svůj výkon s čím srovnat, popřípadě sám sebe ohodnotit, zda cíle dosáhl či nikoli. Formy hodnocení jsou doplněny o informační funkci, která ale může být rozdílných kvalit. Jak uvádí Kolář a Šikulová (2009, s. 49), informačně „chudým“ se stává hodnocení v situaci, kdy učitel pouze jednoznačně formuluje známku bez příslušného komentáře, ve kterém by vysvětlil, proč takovou známku žákovi udělil. Ovšem aby žákovo hodnocení mělo doopravdy informační hodnotu, měl by učitel aplikovat tzv. obsahovou analýzu výkonu. Obsahová analýza výkonu znamená, že učitel sám nebo společně se žákem (či společně s ostatními žáky) sdělí žákovi informaci o tom, co již žák zvládl v porovnání se stanovenou normou, co se naučil, co umí, s jakým nasazením, úsilím, popřípadě s jakou pomocí to zvládl (Kolář a Šikulová, 2009, s. 49).

Nejen pro žáky, ale i pro učitele je odhalování učebních výsledků žáků odrazem své vlastní práce, jak se žáky pracovali. To je pro ně velice přínosné, jelikož díky tomu mohou plánovat svou další práci se žáky, zda pokračovat v zavedeném způsobu nebo zda nějaké věci pozměnit či úplně vynechat.

### Regulativní funkce

Pod tímto pojmem si lze představit takovou funkci, kdy učitel reguluje každou další učební činnost žáka, a to záměrně prostřednictvím hodnocení, kdy současně ovlivňuje kvalitu práce žáka, a to nejen v konečném výsledku, ale především již při činnosti samotné (Kolář a Šikulová, 2009, s. 50).

Regulativní funkci naplňuje svou skutečnou podstatu právě tehdy, když učitel detailněji zkoumá výkon žáků. Tím, jak žáka ohodnotíme, zároveň směřujeme i jeho další učení. Žák se bude následně orientovat podle toho, jak byl ohodnocen.

### Výchovná funkce

Jak uvádí Kolář a Šikulová (2009, s. 52), výchovnou funkci hodnocení spatřujeme v tom, že by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků

(např. odpovědnost, vytrvalost, svědomitost aj.) k sobě samému i ke svému okolí. Pozitivním hodnocením může učitel působit na tyto stránky lidské bytosti i nadměru pozitivně, naopak negativním samozřejmě k posilování kladných stránek osobnosti příliš nedochází.

### Prognostická funkce

Tato funkce vychází z prognóz, kdy na základě dlouhodobého získávání informací o žákovi jsme schopni dále určit, jaká bude další studijní perspektiva žáka (Kolář a Šikulová, 2009). Prognózy si učitel vytváří na základě číselných řad (znamenek), které vnímá jako jednotlivé body a díky nim si poté udělá obrázek o budoucnosti žáka.

### Diferenciační funkce

Diferenciační funkce hodnocení nám napomáhá při rozdělování do skupin, které jsou tvořeny žáky s podobnými výkony (Kolář a Šikulová, 2009). Toto rozdělení poté učitel může využít například k práci ve skupinách, kdy nadanější žáci mohou vypomáhat naopak méně nadaným žákům.

## 1.2.3 Cíle hodnocení

Pedagogická evaluace je procesem hodnocení nejen výsledků a činitelů výukového procesu, ale uskutečňuje se na různých úrovních výchovně-vzdělávacího procesu (Šafránková, 2019, s. 224). Jak uvádí Kyriacou (1996, s. 121), hodnocení je pro nás jako pedagogy zpětnou vazbou o prospěchu žáků. Pomáhá nám odhalit, jak se nám během vyučování podařilo dosáhnout námi stanovených cílů. Hodnocení poskytuje informace nejen nám, ale i žákům samotným. Pomáhá jim zlepšovat se a pracovat na mezerách, které v učivu mají (Kyriacou, 1996). Dále by hodnocení mělo žákům poskytovat sdělení, jak by měli dále pracovat, jaké zvolit vhodné prostředky při učení či jaký zvolit vhodný způsob, aby odstranili své nedostatky (Šimoník, 2005).

## 1.2.4 Typy hodnocení

Typů hodnocení je velmi mnoho. Níže uvedená klasifikace je čerpána z publikace autorů Koláře a Šikulové (2009, s. 33–34).

*Formativní hodnocení* – je zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků. Dosahuje toho tím, že žákům poskytuje užitečnou zpětnou vazbu. Také učitelům slouží jako

zpětná vazba a zdroj informací, které mu v budoucnu pomohou lépe vycházet vstříc potřebám žáků. Toto hodnocení obvykle bývá zaměřeno na odhalování chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení budoucích výkonů.

*Finální (sumativní, shrnující) hodnocení* – stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém okamžiku, obvykle na konci určitého období vyučování. Příkladem jsou známky na vysvědčení nebo výsledky oficiálních zkoušek.

*Normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu, statisticko-normativní)* – jedná se o hodnocení výkonu jednoho žáka ve vztahu k výkonům ostatních žáků. Definujeme-li jedničku jako známku odpovídající výkonu nejlepších deseti procent žáků, znamená to, že bez ohledu na to, jak dobrá nebo špatná byla úroveň předvedených výkonů, desetina nejlepších žáků bude vždy hodnocena jedničkou.

*Kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu)* – jedná se o hodnocení jednotlivých výkonů odpovídajících tomu, zda byl konkrétní popis výkonu (kritérium výkonu) splněn. Všichni žáci, kteří splňují toto kritérium, budou hodnoceni odpovídající známkou, bez ohledu na to, jakých výsledků dosáhli ostatní (např. testy ve sportu, testy pro získání řidičského průkazu).

*Diagnostické hodnocení* – překrývá se s formativním hodnocením, speciálně se však zaměřuje na odhalení učebních potíží a problémů žáků.

*Interní (vnitřní) hodnocení* – jedná se o hodnocení prováděné učiteli, kteří ve třídě běžně vyučují ty které předměty.

*Externí (vnější) hodnocení* – hodnotící činnost navrhují a vyhodnocují soby mimo školu, vyhodnocení může provést i kmenový učitel a předložit k namátkové kontrole.

*Neformální hodnocení* – je hodnocení založené na pozorování výkonů, které žáci provádějí jako součást běžných činností ve třídě.

*Formální hodnocení* – následuje po předchozím upozornění žáků, že bude prováděno. Žák tak má možnost učivo si zopakovat a na hodnocení se připravit.



*Průběžné hodnocení* – jedná se o dílčí zhodnocení úrovně prospěchu žáka, která učitel získal v průběhu delšího časového období, stává se základem pro sumativní hodnocení.

*Závěrečné hodnocení* – jedná se o konečné zhodnocení stupně prospěchu žáka, o hodnocení, které bylo provedeno pouze na konci výuky předmětu nebo uceleného pracovního programu.

### 1.2.5 Fáze hodnocení

Proces hodnocení je velmi obtížný díky tomu, že je na něj nahlíženo z pohledu učitele, žáka a rodiče. Není to nic jednoduchého, je rozdíl provést hodnocení ihned po žákově výkonu (např. ústní zkoušení) nebo s delším časovým odstupem (např. písemné testy).

Pro pochopení samotného hodnotícího procesu uvádím jeho fáze, jež dle Koláře a Šikulové (2009, s. 58) jsou:

1. zadání úlohy (u) + pochopení, přijetí úlohy (ž),
2. expozice výkonu (ž) + průběžná analýza (u),
3. ukončení výkonu (ž) + očekávání (ž) + rychlé zpětné promítání výkonu (u),
4. závěrečná analýza výkonu (u) + rozhodnutí (u),
5. vynesení posudku o výkonu (u) + přijetí nebo nepřijetí posudku (ž),
6. uvědomění si možných důsledků daného posudku (někdy jako součást, moment rozhodování) (u),
7. důsledky v chování a učebním jednání žáka (ž).

Každá jednotlivá fáze hodnocení probíhá v rychlém, na sebe navazujícím intervalu, přičemž nám mohou i splývat. Nyní si pojdme blíže představit jednotlivé fáze.

Fáze č.1 obsahuje zadání úlohy žákovi/žákům a následné pochopení úlohy žákem/žáky, kdy učitel musí mít jasno, co od vypracování úlohy očekává a co bude předmětem jeho hodnocení. V ideálním případě by úlohy zadané žákům měly být v souladu s tím, co bylo probráno a co by žák měl znát, ovšem není to pravidlem. Jakmile je žák poprvé seznámen s úlohou, bude se snažit o její pochopení a nalezení správné odpovědi na danou otázku. Může ale nastat i taková situace, kdy žák zadání nepochopí, tudíž mu je znemožněno nalezení odpovědi. Pokud taková situace nastane, má žák možnost se učitele doptat. Je ale velmi málo žáků, které této možnosti využijí.

Jak uvádí Kolář a Šikulová (2009, s. 64), příčinou může být jednak obava z toho, aby před učitelem i ostatními žáky nevypadali jako hloupi a neschopní, jednak může být příčinou jejich skutečná nepřipravenost na zkoušení, takže žák vlastně ani pořádně neví, na co by se mohl zeptat. V tomto případě učitel může žákovi znovu otázku vysvětlit či se ho přímo dotázat, zda otázce rozumí či nikoli.

V nastupující fázi č.2 jde o to, že žák byl seznámen se zadáním a snaží se nalézt vhodné řešení. Žák vypracovává zadání a učitel průběžně kontroluje průběh činnosti, aby měl ponětí o tom, jak si žáci stojí. Učitel má za úkol být v této fázi žákovi nápomocen, pokud žák tápe a může ho navést správným směrem.

Fáze č.3 už počítá s celkovým výkonem žáka, kdy už se nemůže ke své práci vrátit a nastává samotný proces hodnocení učitelem. Po ukončení zkoušení může žák hodnotit sám sebe, je zde prostor pro nalézání chyb a pro konzultaci odpovědí se spolužáky, popřípadě je tu možnost zeptat se učitele na správné řešení, pokud jim ho sám od sebe nesdělí. Učitel tedy následně provede hodnocení činnosti.

Fáze č.4 předchází kompletnímu hodnocení, kdy si učitel dává dohromady jednotlivé souvislosti týkající se průběhu vypracování zadání jednotlivými žáky, rozhoduje se a vynese konkrétní hodnocení.

Vůbec nejsložitější je fáze č.5, kdy se učitel chystá seznámit žáky s výsledky jejich práce. Pro žáky může být seznámení s výsledkem i velmi psychicky náročné, tudíž bychom k tomu i tak měli přistupovat. Měli bychom si dát pozor na to, jakým způsobem jim výsledek sdělíme, jak se u toho budeme tvářit, zda se na ně budeme dívat nebo jestli se budeme mračit nebo se usmívat. Druhou věcí také je, zda žákům sdělujeme známku před třídou nebo jestli o ni ví jen oni sami, v případě slovního hodnocení tato obava upadá.

Další fáze č.6 se týká z velké většiny pouze žáka a učitele, ale pouze v jejich hlavě. Jedná se o to, jak žák hodnocení přijal a jaký důsledek to může mít. Rizikem každého hodnocení je i to, jaký vliv bude mít na další průběh práce žáka při hodinách, na jeho postoj k pedagogovi apod. Tato fáze je propojena s pedagogickou diagnostikou. Učitel by měl znát každého žáka natolik, aby věděl, jaké hodnocení bude pro něj motivující a povede k zintenzivnění učební činnosti, jaké hodnocení mu pomůže případně odstranit problémy v učební činnosti, jaké informace v rámci hodnocení má předat žákovi (především metodické povahy), aby další učební látku zvládl kvalitněji, jaké pracovní postupy navrhnout žákovi, aby lépe porozuměl souvislostem,

jak mu prostřednictvím právě tohoto konkrétního hodnocení otevřít další cestu v náročné školní práci (Kolář a Šikulová, 2009, s. 72).

V poslední fázi č.7 jde primárně o to, jak se hodnocení, které bylo žákovi uděleno, bude dále promítat do jeho práce a procesu učení. Proto je velmi důležité, jakou formu bude hodnocení mít a jak s ním žáci budou seznámeni. Lze také uvažovat nad tím, jaký vliv má i sebehodnocení žáka a slovní forma hodnocení oproti klasické známce.

### 1.2.6 Diagnostické metody používané při hodnocení

Diagnostických metod používaných při hodnocení je hned několik a záleží na každém učiteli, jaké metody bude ve svém předmětu uplatňovat a na jaké bude klást důraz. Šimoník (2005, s. 120–122) uvádí následující metody:

*Soustavné pozorování žáků* – jedná se o přirozenou a účinnou metodu, kdy lze zjistit i takové jevy, které nejsou na první pohled zřejmé.

*Rozhovor* – metoda rozhovoru je na místě, když učitel se svými žáky co nejvíce konverzuje, je jim nápomocný při jejich práci a pomáhá jim zbavit se chyb. Díky rozhovoru s celou třídou pak může porovnávat jednotlivé rozdíly mezi žáky.

*Analýza výsledků činností žáka* – zdrojem informací pro učitele jsou např. písemné práce, laboratorní práce, projekty, kresby, výrobky apod.

*Zkoušení žáků* – může nabývat různých forem:

- ústní, písemné, praktické,
- individuální, skupinové, hromadné apod.

Kyriacou (1991, s. 127) uvádí ve své publikaci následující hlavní hodnotící činnosti ve třídě:

#### *Sledování běžné práce ve třídě*

Sledování práce žáků ve třídě je soustavná činnost, která se podílí na tom, jak bude dále vyučování probíhat. Nejdůležitějším prvkem této činnosti je, že zajišťuje pravidelné sledování postupu práce všech svých žáků (ne pouze těch, kteří se častěji hlásí nebo svým chováním jinak vyžadují vaši pozornost) (Kyriacou, 1991, s. 128).

Při sledování třídy je nutné být neustále aktivní a obezřetný a průběžně se ujišťovat, zda žáci učivo pochopili.

#### *Zvláštní úkoly, které slouží hodnocení začleněnému do běžné práce ve třídě*

Hranice mezi běžným sledováním třídy a uplatňováním úkolů pro hodnocení během výuky není přesně vymezena. Existují jednak činnosti, které můžeme hodnotit při běžné výuce a jednak činnosti, které vyžadují speciální přípravu. U takových případů si musíme jasně stanovit, co budeme hodnotit a jakou škálu hodnocení zvolíme. Přínosné je, když pedagog dokáže uskutečnit hodnocení se speciální přípravou tak, aby žáci o ničem netušili.

#### *Domácí úkoly*

Udělování domácích úkolů je velmi důležitým zdrojem, který poskytuje žákům zpětnovazební informace o tom, jak dobré jsou jejich výkony v situaci, kdy pracují samostatně a bez pomoci učitele (Kyriacou, 1991, s. 129). Pomáhají žákům při rozvoji jejich organizačních dovedností a při budování jejich vytrvalosti při plnění zadaného úkolu. Pokud žák zpracovává domácí úkoly s rodiči, ti si mohou povšimnout jistých mezer či neduhů ve vzdělávání a začít tak pracovat na jejich odstranění. Rodiče by ale neměli zaujmout takovou pozici, kdy jejich dítě bude po jisté době vědět, že rodiče mu vždy a se vším pomohou, tudíž se dítě přestane s postupem času snažit. Samotný vliv pomoci rodičů při zpracování domácího úkolu, který mnohdy má sloužit jako procvičení a upevnění učiva, má následně dopady na hodnocení. Učitelé potom spíše v takovém případě hodnotí práci rodičů, nikoli žáků. Přitom to je účel, ke kterému také domácí úkoly slouží, aby si žáci například procvičili učivo před plánovaným testem, ale rodičovská pomoc má v tomto případě spíše negativní vliv na pozdější výkony žáka. Je však důležité používat domácí úkoly i pro povzbuzení žáků k dalšímu učení, to v sobě obsahuje i přemýšlení nad věcmi mimo školní prostředí (Kyriacou, 1991).

#### *Testy (písemky) navržené učitelem*

Testy/písemky, které si učitel sám připraví, mohou být pro žáky motivací k učení a učitelé poskytnou navíc známku jako informaci o tom, nakolik žák v testu uspěl (Kyriacou, 2012, s. 132). Takové testy mohou žáky lépe připravovat na navazující učení a učivo, ale někteří žáci mohou být z takovýchto testů velmi neklidní a znepokojení. Jak uvádí Kyriacou (2012, s. 132), tyto písemky mohou mít podobu od

pravopisné desetiminutovky založené na učivu z domácího úkolu po prověrku z učiva za delší období nebo z rozsáhlého tematického celku.

### *Standardizované testy*

Standardizované testy se široce používají pro sledování prospěchu a výsledků dosahovaných žáky v klíčových oblastech učení, zejména čtení, ale také v široké škále jazykových úkolů i matematice (Kyriacou, 2012, s. 132). Tento typ testů umožňuje učitelům srovnávat výsledky nikoli mezi žáky, ale srovnávat dosahované výsledky s výsledky, které jsou od žáků ve zkoumaném věku očekávané. Úskalím testů je zejména to, že ostatní složky práce nejsou do hodnocení zahrnuty. Jak uvádí Kyriacou (2012, s. 132), vzhledem k stále rostoucí mnohotvárnosti učebních dovedností, které se ve školách uplatňují, pravděpodobně nebudou takové písemné testy vhodné jako hlavní nebo jediná forma hodnocení pro měření výkonu.

### *Formální zkoušky*

Formální zkoušky si stanovuje sama škola v jejím prostředí. Běžně se tyto zkoušky realizují na vyšších stupních škol. Míra jejich formálnosti se mění od zkoušek, které navrhuje i provádí kmenový učitel podle vlastního časového plánu, po zkoušky, které připravují společně členové učitelského sboru a které jsou prováděny podle jednotného plánu stanoveného pro celou školu (Kyriacou, 2012, s. 133).

V dnešní době běžně používanou formou je individuální ústní zkoušení, pod čímž si představíme situaci, kdy učitel klade žákovi otázky a ten se mu snaží poskytnout co nejvíce vyhovující odpovědi. Při takové formě zkoušení bychom měli dopřát žákům čas na přípravu, na ucelení myšlenek a nepřerušovat ho, když odpovídá na otázky.

Další frekventovanou formou jsou písemné zkoušky, které jsou vhodné zejména v matematice, při výuce jazyků a v praktických předmětech, kde jde např. o výpočty (Šimoník, 2005). Jejich velká výhoda je v tom, že nám dávají možnost získat velké množství odpovědí od všech žáků. Navíc díky chybám, které by vyplynuly z testů, můžeme zamezit jejich dalšímu výskytu.

Ve 21. století je hojně uplatňováno i sebehodnocení. Vychází z předpokladu, že škola není průvodcem žáka po celý jeho život, nýbrž jen jeho část a po odchodu ze školy, bude muset svá rozhodnutí konat výhradně sám.

Dle Vališové a Kasíkové (2011, s. 253) je vytváření podmínek pro sebevýchovné aktivity včetně aktivit sebevzdělávacích a sebehodnotících. jedním ze stěžejních úkolů současné školy. Základem pro to, aby byl žák schopen ohodnotit sám sebe je nutnost, aby dokázal uvažovat nad svými možnostmi a dovednostmi, přemýšlel a hledal důvody učitelova ohodnocení a uvažoval nad svými výkony.

Jak uvádí Vališová a Kasíková (2011, s. 253), v současné škole se však hodnotící aktivity žáků, do kterých patří právě sebehodnocení, netýkají jen hodnocení vlastní práce, ale žák se podílí na hodnocení práce druhých žáků, ale i celého procesu vyučování, včetně práce učitele a spolupráce s jinými odborníky a institucemi.

### 1.3 Formy hodnocení

Kolář a Šikulová (2009, s. 77) definují formu hodnocení jako způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek. Existuje velmi mnoho způsobů, kterými může učitel hodnocení vyjádřit. Nyní budou blíže přiblíženy jednotlivé formy hodnocení a budou představena jejich specifika.

#### *Klasifikace – hodnocení známkou*

Dle Čapka (2014, s. 106) jsou žáci v tradičně používané školní klasifikaci vedeni a od začátku utvrzováni v názoru, že úspěšnější žáci jsou více oblíbení a dostávají více lásky a úcty než ti druzí. Můžeme tedy usoudit, že známky mají na žáky velký vliv. Úskalí známkování spatřuje Čapek (2014, s. 111) například v tom, že učitelé nedokážou postihnout, co vlastně známka hodnotí; učitelé kladou na známky až příliš velký důraz; učitelé při známkování příliš upřednostňují vlastní názor; učitel klade na žáky příliš vysoké nároky nebo učitelé neumějí využívat známky ve prospěch žáků.

Podle Spilkové (2014) in Kalhous et al. (2002):

Tradiční známkování je ale vystavováno kritice. Je mu vytýkáno, že je zaměřené na srovnávání žáků mezi sebou, klade důraz na funkci kontrolní, selektivní, certifikační, z hlediska předmětu hodnocení jde převážně o posouzení znalostí, vědomostí. Tradiční hodnocení konstatuje, nevysvětluje příčiny neúspěchu, nehledá, nenabízí prostředky k řešení problémů; je založeno na vyhledávání chyb, které považuje za patologický jev, a na jejich trestání (s. 409).

V současné době je vedeno několik diskusí o tom, zda má být upřednostňováno klasické hodnocení známkami nebo naopak slovní hodnocení či propojení obou forem

hodnocení. Je důležité, aby si žáci uměli známky dobře vyložit a nebrali je jen jako negativní motivaci, která je odradí od učiva. Jak uvádí Skalková (1995, s. 81), úkolem učitele je také učit žáky (i rodiče) dívat se správně na známky a považuje za důležité, aby doprovázel známky slovním hodnocením.

Jak zdůrazňují Kolář a Šikulová (2009, s. 80–81), učitel, který se rozhoduje, zda klasifikovat nebo neklasifikovat známky, by proto měl především uvažovat o tom, v čem a jak změní styl své práce se žáky, v čem bude spočívat nový systém hodnocení, jaké podmínky bude vytvářet pro navozování kladné motivace a kultivaci vnitřně odpovědných postojů žáků k vlastní činnosti, jak bude posilovat a rozvíjet hodnotící a sebehodnotící aktivity žáků ve vyučování.

Se známky se pojí i jejich důležitost. Jak uvádí Čapek (2014), dle jeho výzkumu váha známky klesá s rostoucím věkem žáků. Chceme-li jinými slovy – čím vyšší věk žáka/žákyně, tím pro něj/ni klesá význam známky, kterou obdrží. Výsledky šetření poukazují na to, že žáci si postupem času váží více slovního hodnocení a začínají přemýšlet o své vlastní práci (Čapek, 2014, s. 107).

Nejen že bylo zjištěno, že žáci si během své školní docházky více cení slovního hodnocení, ale také, že s tím, jak roste věk žáků, se zároveň snižuje míra důvěry k učiteli (Čapek 2014). Poukazuje na fakt, že pouze žáci v nižších třídách si myslí, že dostávají známky spravedlivě.

Číhalová a Mayer (1997) jsou přesvědčeni o tom, že klasifikace žáků na základním stupni známky je zbytečná, nesprávná, že spíše škodí, děti může traumatizovat, zkrátka ji berou jako špatnou. Proti nim je však namítáno, že děti přeci musí být nějak ohodnoceny, rodiče musí být srozuměni s výkony dítěte a to, že děti jsou ohodnoceny známku, je motivuje k práci. Z jejich průzkumu vyplynulo, že primárním cílem školního snažení většiny dětí i jejich rodičů není získávání kvalitních postojů a životně důležitých kompetencí, ale cílem se stává dosažení dobré známky (Číhalová a Mayer, 1997). Na závěr konstatují, že požadavky učitelů, které aplikují díky známám, vedou děti k co nejméně problémové cestě za dobrou známku, bez ohledu na to, jak dobré známky dosáhnou, což jde ruku v ruce s tím, že okamžitě dojde k zapomenutí toho, co se žáci jen okrajově kvůli známce naučili.

### *Slovní hodnocení*

Podle Spilkové (2014) in Kalhous et al. (2002):

Slovní hodnocení je naproti tomu považováno za kvalitativní, formativní, diagnostické, intervenující; s důrazem na funkci informační a diagnostickou (kde a proč jsou problémy). [...] Slovní hodnocení umožňuje komplexní posouzení celku osobnosti (postoje, hodnoty, dovednosti, úroveň myšlení), tvořivost, samostatnost, mravní a volní vlastnosti apod., [...]. Toto hodnocení intervenuje, hledá příčiny, vysvětluje, dělá prognózy, naznačuje řešení a strategie ke zlepšení. Chybu považuje za pozitivní jev v procesu učení, [...] (s. 409). Slovní hodnocení ale nemůžeme brát nikoli jako nástupce klasifikace, měli bychom na něj nahlížet zejména z hlediska motivačního a výchovného, kdy napomáháme rozvoji dítěte.

Číhalová a Mayer (1997) uvádí několik specifík slovního hodnocení jako například:

1. Slovní hodnocení musí být výrazem hlubokého porozumění dítěti.
2. Slovní hodnocení musí podněcovat širokou spolupráci mezi dětmi navzájem i ve dvojicích, v pracovních skupinkách i mezi skupinami. Dítě musí pociťovat práci učitele jak spolupráci na společném úkolu.
3. Slovní hodnocení musí zajistit všem dětem – v dané oblasti konání více i méně nadaným – prožití kladného pocitu úspěchu z dobře vykonané práce.
4. Slovní hodnocení musí obsahovat jasnou, stručnou a jednoznačnou informaci, srozumitelnou dítěti, rodičům i dalším učitelům.
5. Slovní hodnocení musí obsahovat analýzu příčin případných neúspěchů dítěte a doporučení k jejich odstranění.

Dále Číhalová a Mayer (1997) rozdělují slovní hodnocení do pěti skupin:

1. Slovní hodnocení, vyjádřené běžnou poznámkou během práce.
2. Slovní hodnocení dokončené žákovy práce, pracovní etapy, činnosti, úkolu (zhodnocení písemné práce, výkresu, dramatizace, výrobku).
3. Písemná nebo ústní informace, podávaná rodičům.
4. Pololetní a výroční slovní hodnocení zapsané formou vysvědčení buď jako dopis žákovi, dopis rodičům nebo jako neosobní popis žákovy práce, jeho možností a schopností a cest k jejich rozvoji.
5. Diagnostické hodnocení, sloužící jako důvěrný materiál učitelů.



Aby mohlo být slovního hodnocení zcela plně využito, nesmí mu být ubírán úkol kdy má současně působit jako zpětná vazba. Důležitou roli hraje také načasování slovního hodnocení. Myšleno tak, že pokud žáka ohodnotíme ihned pozitivně, může to vést k tomu, že u žáka vzbudíme chuť k další práci, zatímco pokud žáka ohodnotíme delší dobu po ukončení práce, tento efekt se vytrácí nebo se vůbec nedostaví. Zavedení slovního hodnocení do škol nemá ale takové podmínky, aby bylo bráno jako rovnocenné klasifikaci (Číhalová a Mayer, 1997). Mnohdy se staví odmítavým postojem ke slovnímu hodnocení učitelé, jindy ředitelé, ale největšími odpůrci jsou samotní rodiče žáků.

Co se ale týče slovního hodnocení na 2. stupni základní školy, narážíme na jisté obtíže. Jednou takovou je, že pro jistou část učitelů na 2. stupni je slovní hodnocení ještě náročnější, jelikož by muselo dojít ke transformaci práce se žáky ve třídách, což by vyžadovalo větší působení třídních učitelů v jejich třídách. Takové hodnocení by bylo pro učitele i mnohem více časově náročnější, museli by se častěji scházet a hledat společné závěry.

Další bariérou jsou technické překážky, odstranitelné pouze důslednými organizačními a koncepčními změnami (Číhalová a Mayer, 1997). Jako příklad lze uvést učitele, kteří učí pouze jeden předmět v několika třídách, a ještě ke všemu předmět, který má velmi malou časovou dotaci. V takovém případě je tedy jasné, že kvalitní slovní hodnocení je v takových třídách nevyvoditelné.

Úskalí pro slovní hodnocení představuje právě ten problém, že ne každý pedagog dobře zná své žáky a je seznámen s jejich vývojem. Předpokladem pro kvalitní slovní hodnocení je tedy podrobné seznámení se žáky a široký přehled. Nemělo by sloužit ke komparaci žáků mezi sebou. Slovní hodnocení můžeme vyjádřit ústně, písemně, a to buď v průběhu výuky, nebo může mít podobu závěrečného hodnocení (vysvědčení, portfolio, písemná zpráva žákovi, rodičům apod.) (Šafránková, 2019, s. 234).

Jak již bylo zmíněno výše, slovní hodnocení má svá jistá rizika, kterým je potřeba se vyhnout, ale na druhou stranu dokáže žákům, rodičům a dalším učitelům poskytnout zpětně odpovědi na to, jak se žákům daří, v čem jsou dobří nebo co by naopak měli zlepšit. Oproti klasickému známkování tedy nejde o rozčleňování žáků podle jejich výkonu do různých skupin, jak uvádí i Kolář a Šikulová (2009, s. 90). Nýbrž jde o popis jejich vývoje, který jim může být nápomocný a motivovat do dalšího procesu učení.

Autoři Číhalová a Mayer (1997) považují za škodlivé používat současně slovní hodnocení a klasifikaci, konkrétně známku doplnit o slovní hodnocení. Argumentují tím, že klasifikace a slovní hodnocení vycházejí z rozdílných podmínek. Jak sami autoři říkají, že slovní hodnocení předpokládá odmítnutí základních východisek klasifikace, tedy když klasifikuji, nemohu smysluplně slovně hodnotit (1997).

### *Sebehodnocení žáka*

Sebehodnocení žáka je dlouhodobý proces, na který je potřeba se připravovat v delším časovém období. Aby žák dokázal efektivně sám ohodnotit a posoudit svoji práci a svůj výkon, musí se sám naučit být odpovědný za své činy, pracovat samostatně a také se naučit ospravedlnit své jednání.

Jak uvádí Šafránková (2019, s. 236), žák se musí naučit několika dovednostem a schopnostem, aby byl schopen dosáhnout kvalitního sebehodnocení. Žák by měl dle autorky disponovat následujícím:

- objektivně posoudit vlastní postupy, hodnotit vlastní práci a chování;
- učit se práci s chybou; žáci jsou postupně vedeni ke zpětné kontrole vlastní práce → vyhledávání a nalézání chyby → určení typu chyby (náhodný nebo opakovaný výskyt chyby) → vyhledání příčiny chyby (společně s učitelem, rodičem, samostatně) → vysvětlit chybu → napravit chybu (vlastním úsilím nebo za pomoci učitele, spolužáků, rodiče);
- vytvářet vhodné sociální klima třídy (tolerance k druhým, zvládnutí emocí při hodnocení, výcvik sociálních dovedností);
- využívat příležitost k sebehodnocení, kterou jim poskytuje učitel, spolužáci, rodiče;
- orientovat se na zvládnutí požadavků a zdravou míru sebevědomí a také sebeúcty.

Rizikem může být ovšem to, jak uvádí Fisher (2011, s. 141), že děti hodnotí samy sebe jako žáky podle toho, jak jsou ohodnoceny učitelem. Z toho lze odvodit, že u dětí je vhodné budovat schopnost, aby byli schopni se sami ohodnotit a nebrali přitom ohled na to, jakou známku by dostali od učitele.

Jak také dále Šafránková (2019, s. 237) doporučuje, je vhodné a přínosné kombinovat více forem hodnocení, jelikož tím dochází k zesílení hodnoty školního ohodnocení.

S touto myšlenkou se ztotožňují i autorky Pavličíková a Zbudilová (2013, s. 72), které se také domnívají, že nejlepší možností je kombinace obou přístupů, tj. známku doplnit slovním hodnocením, ve kterém učitel poukáže na klady a nedostatky hodnocených projevů a výkonů.

### *Suportivní hodnocení*

Tímto slovním spojením nazývá správně realizované hodnocení Čapek (2015, s. 500), který říká, že suportivní hodnocení je filozofie, která využívá velmi rozmanité způsoby: známky, slovní hodnocení, diplomy a certifikáty, věcné odměny, pochvaly apod., ale dbá na to, aby hodnotící procesy pracovaly podporujícím způsobem. Výhodou také je, že učitel mezi sebou nesrovnává jednotlivé výkony žáků.

### 1.3.1 Přehled dalších forem hodnocení

#### *Portfolio*

Jak definuje Jančaříková (2007, s. 2), portfolio je podle oxfordského slovníku současné angličtiny „plochá krabice k uchování volných papírů, dokumentů, výkresů atd.“ Ve školním prostředí může mít takové portfolio různé podoby. Žáci mohou své výtvary umisťovat do krabic, kde shromažďují i ostatní materiály nebo je mohou vkládat do desek, které jsou k tomu předem určeny, aby jednotlivé materiály byly pohromadě. Vkládání prací do portfolio provádí žák sám nebo s dopomocí rodičů, spolužáků či učitele.

Cílem zavedení portfolio do pedagogické praxe bylo vytvořit alternativu k hodnocení na základě psaných testů nebo zkoušení ze znalostí (Jančaříková, 2007, s. 2). Portfolio je svým způsobem velmi přehledným dokumentem, který lze jednoduše hodnotit a výsledky prací jsou na první pohled zřejmé. Přináší nám dlouhodobý pohled na výkony žáka ve školním prostředí, za což jsou poté žáci hodnoceni například na vysvědčení. V zahraničí je tato forma hodnocení velmi často využívána, ale v české republice zatím ještě značné uplatnění nenašla (Jančaříková, 2007). Někteří z pedagogů si pod pojmem portfolio představují souhrn písemných prací, které byly ohodnoceny známkou během roku. Není tomu ale tak. V portfolio najdeme i pracovní listy a ostatní postřehy z vyučovacích hodin. Vzhled portfolio se liší žák od žáka, podle toho, co žáky baví a na co jsou nadaní,

tudíž žádné portfolio nebude stejné. Máme 4 základní typy portfolio – dokumentační, tematické, pracovní a účelové (Jančaříková, 2007).

Podle Jančaříkové (2007, s. 6) je hodnocení na základě portfolio dětem příjemné, díky tomuto způsobu se naučí dokumentovat svou práci, protože již při práci samotné uvažují, jak ji zdokumentovat, aby „si ji mohli založit do portfolio“. Dalším pozitivním aspektem je, že žáci se mezi sebou nemohou srovnávat a nelze vytvořit škálu od nejlepšího po nejhoršího žáka. Jelikož ale žáci do portfolio mohou zanést i citlivé informace, je třeba, aby byla chráněna před cizími osobami a ostatními dětmi.

### *Bodové hodnocení*

Bodové hodnocení lze pojmout jako další možnost, kterou lze žáky ohodnotit. Toto hodnocení funguje na principu, kdy žák je místo známek hodnocen body a je zapotřebí, aby získal stanovený počet bodů za klasifikační období (Čapek, 2015). Žák není omezen žádným konkrétním datem, ale pouze tím, v jakém období musí daný počet bodů získat. Na konci klasifikačního období učitel počet získaných bodů přepočte na známku, která je výsledná pro žáka.

Čapek (2015, s. 517) uvádí následující výhody a nevýhody bodového hodnocení:

#### Výhody:

- učitel není svázán pouhými pěti stupni klasifikace;
- žáci nedostávají špatné známky;
- systém umožňuje získávání bodů v mnoha činnostech, tedy podporuje rozdílné styly učení;
- žák může zvolit strategie získávání bodů, která je pro něho výhodná.

#### Nevýhody:

- je potlačen individuální přístup a žáci jsou srovnáváni na základě získaných bodů;
- mnoho (možná dokonce drtivá většina) bodování je postavena výkonnostně, tedy bude generovat velmi rozdílné výkony žáků, se všemi negativními jevy;
- body dobře nefungují jako odměna, tedy nefungují ani jako posilování dobré činnosti;
- systém může být pro žáky složitý a nepochopitelný;

- na rozdíl od jedničky (která je jasnou známkou výborného výkonu), u bodů není jisté, kdy by se vlastně měl žák radovat nad úspěchem – když má 82 bodů ze 100? Nebo 38 z 50?

### *Kriteriální hodnocení*

Kriteriální hodnocení je proces, kdy si učitel celý výkon žáka rozdělí na dílčí části, které jednotlivě ohodnotí. Čapek (2015, s. 525) vnímá výhody tohoto typu hodnocení zejména v tom ohledu, že dokáže žákovi poskytnout přehlednou zpětnou vazbu a je považováno za objektivní.

Jistým případem kriteriálního hodnocení je hodnocení splnil/nesplnil. Forma splnil/nesplnil nachází své uplatnění i v budování školního klimatu ve třídě – žáci plní zadaná kritéria, ale nejsou hodnoceni podle kvality svého výkonu ani řazeni podle kvality plnění úkolu (Čapek, 2015, s. 528). Na výsledek tedy pedagog nenahlíží pouze jen jako na finální produkt, ale zohledňuje zejména proces vytváření produktu. Žáci jsou u této formy hodnocení osvobozeni od strachu, že dostanou špatnou známku. Pouze jen v klidu pracují na své práci a nejsou vystaveni žádnému strachu, co by jim špatná známka mohla způsobit například doma. Forma hodnocení splnil/nesplnil umožňuje všem žákům pracovat podle svého tempa a svých možností, na žáky není vyvíjen nátlak. V takovém případě tedy všichni žáci mají možnost dosažení úspěchu.

První ze dvou příkladů kriteriálního hodnocení bývá označován jako kontraktové učení nebo smlouvy o učení (Pasch et al., 2005, s. 112). V takovém případě jsou žákům s předstihem oznámeny atributy, které jsou podmínkou k tomu, aby žáci dostali určitou známku. Žák se předem domluví s učitelem, že vypracuje určité množství úkolů, které odpovídají určité známce, kterou poté získá. Žákovi tato forma zpracování umožní věnovat se určité oblasti a učitel je osvobozen od kategorizace žáků do skupin podle známek.

Druhým příkladem je hodnocení mastery learning, v češtině zvládající učení (Pasch et al., 2005). Stavebním kamenem mastery learning je myšlenka, že každý žák může dosáhnout úspěchu, a to v případě, bude-li mu poskytnuto dostatečně času na to, aby vše zvládl. Má-li být mastery learning úspěšné, musí učitel pracovat s jednoznačně definovanými dílčími cíli obsahujícími všechny potřebné prvky (označení adresáta, chování, podmínky a kritéria pro účely hodnocení), provádět předběžnou diagnostiku, zařazovat jiné postupy formativního hodnocení a používat alternativní strategie a učební činnosti (Pasch et al., 2005, s. 112).

### *Kombinace hodnocení*

Kombinace hodnocení jako takové je považováno za vůbec nejvhodnější hodnocení, jelikož je velmi pestré a rozmanité, stejně takové je nejlepší i vyučování, které střídá různé pestré metody (Čapek, 2015, s. 526). Tím, že učitel bude jednotlivé formy hodnocení kombinovat, může také dosáhnout toho, že dojde k propojení výhod dalších forem.

### *Žádné hodnocení*

I s takovou formou hodnocení se pedagogové mohou ve své praxi setkat. Někteří pedagogové známky ani jinou formou hodnocení zkrátka nepoužívají a argumentují tím, že údajně nechtějí posilovat vnější motivaci (to je prý ten špatný druh motivace), ani nechtějí žáky přivést k návyku na známku (jako by známka byla nějaká droga) (Čapek, 2015, s. 534).

### *Autentické hodnocení*

Autentické hodnocení nebo chceme-li zjišťování znalostí a dovedností v situacích blízkých se reálným situacím je specifický tím, že soustřeďuje větší pozornost na úkoly důležité pro praktický život, například výrobky, exponáty nebo výkony, spíše než na správné nebo špatné odpovědi v uměle vytvořených testech (Pasch et al., 2005, s. 110).

## 1.3.2 Sebehodnocení žáků

Sebehodnocení žáků ve školách je kontroverzní pojem. Podstatou sebehodnocení je, že žáci jsou zodpovědní za své učení a jsou do procesu učení (stejně tak do procesu hodnocení) aktivně zapojeni (Kolář a Šikulová, 2009, s. 151). Abychom vůbec ale mohli aplikovat sebehodnocení žáků ve třídě, musíme na to žáky pečlivě připravit. Taková příprava má dvě hlavní oblasti, jež uvádí Slavík (1999, s. 136):

1. Poznatková dimenze se týká přípravy žáků k poučenému analytickému sebehodnocení. Učitel užíváním formativního hodnocení postupně učí žáky nahlížet diferencovaně a kriticky na jejich pracovní postupy a výsledky práce, zamýšlet se nad nimi a hodnotit je. Jde v podstatě o výcvik hodnotitele. k co možná objektivnímu posuzování.
2. Psychosociální dimenze je přípravou sociálního klimatu ve třídě. Žáci se musí za pomoci učitele naučit zvládat emocionální složku svého hodnocení,

být tolerantní k mínění druhých lidí, umět vyslechnout a zvážit názor druhého atd. [...] Psychosociální příprava je důležitá i pro učitele, protože jim umožní přizpůsobit se poněkud změněné roli žáka, který v autonomním přístupu má více uplatňovat své vlastní pohledy na problémy.

Uplatnění sebehodnocení ve školním prostředí je spojeno s jeho nácvikem, kdy by žáci měli dostávat dostatek příležitostí k tomu, aby si sebehodnocení mohli dostatečně natrénovat a vyzkoušet. Taková příprava je ale nelehká, jelikož žák se musí postupem času naučit přijímat a vnímat své chyby a nedostatky, ale samozřejmě také jeho pokroky. Mezi jeho naučené dovednosti by mělo dále patřit schopnost obhájit vlastní názor, být schopen se samostatně rozhodnout a vysvětlit své počiny (Šafránková, 2019).

Rakoušová (2008) uvádí hned několik funkcí, kterými sebehodnocení disponuje. Funkce jsou následující:

1. Informativní funkce – díky sebehodnocení si žák uvědomuje proces svého učení a výsledky, kterých dosáhl.
2. Diagnostická funkce – umožňuje učiteli určit pedagogickou diagnózu, týkající se žakovského sebevědomí, učebního stylu a stanovení příčin neúspěchu.
3. Kontrolní funkce – učitel vybírá vhodné metody a formy vyučování, konkrétní učivo a celkově individualizuje výuku. Dochází ke kontrole splnění cíle a tím se naplňuje kontrolní mechanismus.
4. Formativní (výchovná) funkce – formuje pozitivní vlastnosti a postoje, podílí se na regulaci procesu vzdělávání, je stimulem rozvoje osobnosti žáka, impulsem k dalšímu poznávání.
5. Rozvíjející funkce – týká se v užším smyslu rozvoje schopnosti hodnotit sama sebe, sebepojetí a sebekontroly. Dnes už se tato funkce příliš neuvádí.

Dále Rakoušová (2008) uvádí několik kategorií, jak můžeme sebehodnocení rozčlenit z různého hlediska:

#### *Typy sebehodnocení z hlediska frekvence*

- okamžité – jako zpětná vazba pro učitele, který chce zjistit, jak žák vnímá úroveň svých vědomostí a porozumění osvojovanému učivu (sebehodnocení za pomoci symbolů, obrázku, písmen atd.);
- shrnující vyučovanou jednotku – žáci zhodnotí vlastní působení v hodině, svoji činnost v hodině podle stanovených kritérií a z různých hledisek;
- shrnující tematickou či projektovou práci – na závěr dlouhodobějšího dílčího projektu (v projektovém vyučování, při skupinové výuce – dochází k sebehodnocení skupiny jako celku atd.);
- uzavírající určité časové období – koresponduje s klasifikačním obdobím – čtvrtletní, pololetní, závěrečné.

#### *Typy sebehodnocení z hlediska časově-organizačního*

- průběžné – probíhá v průběhu vyučovací jednotky, je velmi konkrétní a vždy zacílené na nějakou dovednost nebo dílčí znalost (dle aktuální situace, po zvládnutí části, celku, tématu);
- sumativní (týdenní, měsíční, čtvrtletní, pololetní, závěrečné) – finální, shrnující hodnocení. Může plnit funkci podkladu pro oficiální vyjádření žakovského výkonu, protože často koresponduje s klasifikačním obdobím.

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

- jako zpětná vazba pro žáka – sebehodnocení je příležitostí k uvědomění si míry osvojení vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, uvažovat nad cestami, jak dosáhnout úrovně vyšší, kvalitnějších výsledků a jak postupovat dále ve svém sebepoznání;



- jako zpětná vazba pro učitele – každé sebehodnocení žáka ať ústní nebo písemné má diagnostickou hodnotu a na základě toho volí učitel další strategie vzdělávání;
- jako zpětná vazba pro rodiče – sebehodnocení informuje o tom, co a jak žák ve škole prožívá, co zvládá a kam směřuje. Je důležitým impulsem pro rozhovor, dítě potřebuje vědět, že dospělí jeví o jeho osobu zájem. Na základě zpětné vazby se rodiče podílejí na saturaci potřeb dítěte, podporují a motivují, hledají cesty k osobní spokojenosti a pocitu bezpečného prostředí, ve kterém se dítě nachází.

#### *Typy sebehodnocení z hlediska vývojového*

- symbolické – jde o elementární pokusy žáků o vlastní sebehodnocení v 1. ročníku 1. stupně. Uskutečňuje se prostřednictvím grafických symbolů, které žáci přiřazují podle toho, do jaké míry učivo ovládají.
- verbální – nastupuje v rozmanitých oblastech školního života. Například žáci 5. ročníku se již dovedou volně a souvisle písemně vyjádřit k vlastním výkonům ohledně sebehodnocení. Nepotřebují rubriky s kolonkami, kterých se musí přesně držet, ale tuto „osnovu“ již mají interiorizovanou v mysli. Učitelé tedy poskytnou pouze rámeček sebehodnocení, ke kterému se žáci volně vyjadří.

#### *Typy sebehodnocení z hlediska míry obecnosti*

- obecné – s délkou časového období narůstá obecnost sebehodnocení. Proto formuláře k shrnujícímu sebehodnocení za pololetí nebo za školní rok obsahují spíše obecné položky. Ty se týkají obecných osvojených dovedností nebo dispozic a je tudíž nadpředmětové, např. Naučil jsem se..., Chybuji v....., Nejvíce mě potěšilo....., atd.
- konkrétní – jde o hodnocení dílčí činnosti či vlastních projevů ve vyučovací jednotce. Je většinou předmětové.

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

- dílčí dovedností – může probíhat také na konci dlouhodobých časových úseků nebo vyučovacích jednotek. Dílčí sebehodnocení se týká určitých dovedností – pracovat ve skupině, hodnotit ústní prezentaci výsledků individuálních nebo skupinových atd.
- klíčových kompetencí – zkušenosti ze základních škol – vypovídají o výhodách uplatňování sebehodnocení vzhledem ke klíčovým kompetencím už od 2. ročníku. Toto sebehodnocení probíhá po 3 měsících. Nejprve učitelé zacílí sebehodnocení pouze na jednu klíčovou kompetenci a teprve v dalších dnech provádějí žáci sebehodnocení týkající se dalších klíčových kompetencí. Nezbytný je doplňující komentář učitele, který by měl mít co nejvyšší vypovídající hodnotu (co se podařilo, co nikoli a zejména zdůvodnění proč).
- očekávaných výstupů – je pravidelně zaznamenáváno. Plán je součástí dokumentace a jsou v ní obsaženy výstupy, které si má žák osvojit.

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

- ve vztahu k frontální společné práci – záměrem je sledovat podíl na práci probíhající frontálně. Zde připomínáme spíše propedeutickou funkci nácviku sebehodnocení při společné činnosti, kdy se aktivita stane základem pro další hodnocení žáka probíhající v náročnějších formách vyučování (sebehodnocení podílu na skupinové práci, párové práci, v projektovém vyučování atd.).
- ve vztahu k frontální individuální práci – žák hodnotí, jak pracoval v rámci individuální aktivity samostatně, přičemž nezáleží na její délce;
- ve vztahu ke skupinové práci – týká se sebehodnocení a hodnocení ostatními členy skupiny. Následně by měla probíhat korekce sebehodnocení, protože žák by měl mít možnost vyjádřit se k hodnocení ostatních.

### *Typy sebehodnocení z hlediska nástrojů sebehodnocení*

- ústní – probíhá zhodnocení vlastní činnosti převážně na konci vyučovací jednotky, a to z kvalitativního i kvantitativního hlediska (využití svých potencialit), což je pro žáka motivující. Nejčastěji je ve školách používán komunitní kruh, ale také diskuse na elipse. Ústní sebehodnocení provádějí žáci pravidelně.
- písemné – probíhá sebehodnocení za delší časové období. Umožňuje postihnout pokrok žáka v určité oblasti. Nejčastěji používané je *portfolio*. Jedná se o to, že si žáci od 1. ročníku zakládají své nejzdařilejší práce, diskutují o tom, co zařadili a díky tomu reflektují své pokroky, což působí příznivě na žákovské sebevědomí. Dále sem patří sebehodnotící notýsky, listy a archy, metoda volného psaní. Žáci si píšou své vlastní „vysvědčení“, které si sami vystaví podle osnovy formou písemného slovního hodnocení nebo klasifikace předmětů.

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

- vztahující se k societě třídy – jde o pravidlo, podle kterého žák posuzuje své výsledky, je to školní třída. Srovnává svůj výkon s výkony spolužáků. Toto sebehodnocení je výsledkem učitelova posouzení. Učitel tak srovnává žáka vzhledem k ostatním ve třídě. Toto hodnocení nevyniká spravedlností, je velmi relativní. Nastává problém složení třídy. V celkově podprůměrné třídě (tj. vzhledem k populaci žáků), se jeví jako nadprůměrní žáci, kteří by byli jinde průměrní. Ve třídě nadprůměrných žáků může mít potíže s prospěchem školák, který by ve třídě průměrných dětí takové prospěchové obtíže neměl.
- vztahující se k psychologii žáka – dítě ví, zda ho školní práce těší, zda využívá svých potencialit a zda pracuje v rámci svých možností. Důležitou roli zde hraje jeho psychika. Necitlivý zásah učitele může způsobit demotivaci k další iniciativě dítěte. Je vhodnější, když dítě může samo sebe náležitě zhodnotit. K posouzení jeho vývoje, zda nestagnuje nebo se nezhoršuje, slouží výsledky, kterých žák dosáhl v minulosti. Aktuální výkon a aktivita se poměruje jeho vlastním výkonem a aktivitou. Standardem jsou tedy výsledky žáka a za dobrý výkon se považuje individuální zlepšení v čase. Ve srovnání s výše uvedenou

sociální normou se tato norma hodí pro žáky talentované nebo naopak prospěchově slabé.

- vztahující se k logice předmětu – zde nejsou normou výsledky spolužáků nebo individuální vývoj v čase, ale standardy, které spočívají v podstatě samotné. Svůj výkon žák posuzuje vzhledem ke kritériu, na jehož tvorbě se sám podílí. Pokud jde o hodnocení učitelem, pak je žák vnitřně přijme lépe než takové, které je mu vnuceno bez kritéria na základě porovnávání s výkonem spolužáků. To, aby se žák ztotožnil s hodnocením ze strany učitele, je nesmírně důležité, protože jde o základ pro pozdější sebehodnocení.

Nyní zmiňuji několik sebehodnotících způsobů, které ve své knize *Moderní didaktika* uvádí Robert Čapek (2015, s. 552–564).

#### *Hodnotící list*

Jakmile žáci dokončí skupinovou práci, každý ze členů skupiny má za úkol napsat jeden hodnotící výrok o práci v jejich skupině. Skupina poté sepíše všechny výroky na hodnotící list a všichni členové bodují všechny výroky podle pravdivosti. Každý dá body podle svého uvážení. Poté je jasně viditelné, na kterých výsledcích se žáci shodují a na kterých nikoli.

#### *Portfolio*

Tuto formu hodnocení jsem zmiňovala již dříve. Čapek (2015, s. 553) říká, že portfolio umožňuje posuzovat žákovské dovednosti a znalosti komplexně a dlouhodobě, pomáhá vyučujícím, žákům i rodičům vytvořit si podrobný obrázek o tom, jaké jsou silné a slabé stránky žáka, podporuje zapojení žáků do plánování a hodnocení jejich učení, čímž žáci přebírají větší zodpovědnost za vlastní vzdělávání a zvyšují svoji motivaci pro učení.

#### *Ranní a závěrečný kruh*

Kruh je místem pro společné setkávání žáků. V prostředí kruhu jsou realizovány různé aktivity, které slouží k hodnocení, sebehodnocení, ale i ke vzájemnému hodnocení žáků.

Dále autor uvádí tyto způsoby, které ale nebudu již blíže specifikovat:

- sebehodnocení individuální práce;
- sebehodnocení škálou;
- spolehodnocení s učitelem;
- ranní a závěrečný kruh;
- písemné sebehodnocení;
- elektronické portfolio;
- výběrové portfolio;
- předmětové portfolio;
- sběrné portfolio;
- učitelské portfolio.

### 1.3.3 Srovnání pozitivního a negativního hodnocení

Předtím než bude blíže představeno pozitivní a negativní hodnocení, považuji za důležité zmínit, že pozitivní hodnocení bude vždy tím typem hodnocení, které bude formovat člověka jako takového a napomůže mu při vytváření kladných vztahů se svým okolím.

Pozitivní hodnocení je takové, jehož prostřednictvím učitel chválí žáka za jeho chování, výkon, provedené řešení (Kolář a Šikulová, 2009, s. 109). Pozitivní hodnocení se pojí s blaženým požitkem a osobním uspokojením. Aby nedocházelo k omylu, pod pozitivním hodnocením si nepředstavujeme jen známku jedna, ale i takovou známku, která je lepší než ty předchozí. Žák je spokojený, má radost, může se mu na tváři objevit úsměv – to vše doprovází tento typ hodnocení. V našich školách se v drtivé většině setkáme s pozitivním hodnocením, konkrétně nese název princip převahy pozitivního hodnocení. Jak uvádí Kolář a Šikulová (2009, s. 111), tento princip je vyjádřením snahy přispívat i hodnocením žáků k vytváření humánních, pozitivních vztahů ve vyučování, a podporovat tak jeho formativní charakter. Jednoduše začneme tím, že žáka ohodnotíme pozitivně, vyzdvihneme jeho silné stránky a následně přistoupíme k rozboru toho, v čem žák dělá chyby.

Negativním hodnocením rozumíme takové hodnocení, které zdůrazňuje žákovy chyby; odmítá žákův výkon jako špatný, nesprávný, nedokonalý; výkon oceňuje známkou v horní polovině klasifikační stupnice (4-5) nebo body u nejnižší hranice bodového systému; doprovází výkon žáka negativními emocionálními projevy učitele, někdy i rozčilením a bohužel někdy i posměchem (Kolář a Šikulová, 2009, s. 112).

Důsledek negativního hodnocení je výskyt stresu a strachu u žáků i v rodinném prostředí. Pokud žáka vystavujeme dlouhodobě negativnímu hodnocení, může dojít k tomu, že žák přestane ve škole pracovat a ztratí veškerou motivaci a naději na zlepšení. Mohou se ale vyskytnout i jisté výjimky, pro které je negativní hodnocení naopak přínosné a motivující, jelikož ho berou jako jistou výstrahu nebo pohnutku k zamyšlení nad svým konáním. Kolář a Šikulová (2009) uvádějí, že negativní hodnocení jde velmi často ruku v ruce se strachem, který doprovází ztráta motivace. Dále uvádějí, že tento strach je některými pedagogy uplatňován ve smyslu motivačním, kdy má žáky vést k lepším výkonům a vhodnému chování, což je ale velmi nevhodné. Ani jedno z hodnocení nemá jasný účinek. Obě hodnocení mají svá pozitiva ale i negativa a obě začleňujeme do vyučování. Jde ale o to, v jakém kontextu budou aplikovány.

Kolář a Šikulová (2009) upozorňují, že soubor jevů zahrnující pozitivní a negativní hodnocení se pojí s fenoménem úspěšných a neúspěšných žáků ve školním prostředí.

Nejprve charakterizujeme úspěšného žáka. Pod tímto pojmem si můžeme představit žáka, který zcela v pořádku funguje ve školním prostředí a je zřídka kdy hodnocen negativně. Žák zvládá učivo, plní úspěšně zadané úkoly, je pilný a pracovitý, přispívá ke komunikaci a učitelé se na něj mohou obrátit se složitějšími úkoly.

Neúspěšný žák je jeho pravý opak. Nezvládá konkrétní úkoly, propadá nebo je v krajních případech úplně vyloučen ze školy. Zkrátka je to jakýsi člen skupiny žáků, který vnáší problémy do fungování třídy a fungování učitele, chová se neukázněně a všemi možnými způsoby porušuje pravidla chování ve třídě i mimo ni, kdy jejich chování může přerůst i ve výrazné sociální problémy. Je zcela nemožné, aby se žáci při své práci ve škole a dále v průběhu jejich života setkávali jen s pozitivním hodnocením. Důležité je budovat v žácích schopnost pracovat i s negativním hodnocením.

Jak shrnují Kolář a Šikulová (2009), jednotlivé argumenty jsou jasně pro pozitivní hodnocení, které je jedním ze stavebních kamenů pro růst sebedůvěry žáka, motivuje ho k dalším výkonům, dává mu pocit jistoty, co se týče jeho výkonů a znalostí, napomáhá nejen dobrému vztahu s učitelem, ale i s umístěním v sociálním kolektivu. Negativní hodnocení nelze ale odstranit zcela úplně, jelikož i to přináší žákům jisté informace.

## 1.4 Náhled na sumativní hodnocení

Oba způsoby hodnocení, jak sumativní, tak i formativní, mají své místo ve školním hodnocení, ale jsou velmi odlišná tím, jakou vypovídající hodnotu mají. Zjednodušeně tedy podle Průchy (2009, s. 590), formativní hodnocení úzce doprovází učení a ovlivňuje ho po malých krocích, zatímco sumativní hodnocení shrnuje výsledky učení ve větších celcích.

Sumativní hodnocení definuje Slavík (1999, s. 37) jako takové hodnocení, které naznačuje, že smyslem tohoto typu hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech (proto se mu také někdy říká finální hodnocení) nebo kvalitativně rozřadit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů aj.). Jeho podstatou oproti formativnímu hodnocení je žáka kategorizovat podle jeho dosažených výkonů za delší časové období, nikoli ho průběžně informovat o jeho výsledcích. Sumativní hodnocení je tedy chápáno jako hodnocení finální, které informuje o tom, co dotyčný žák zvládl na konci určitého období (Starý & Laufková, 2016, s. 19).

Novotná a Krabsová (2013, s. 356–357) nahlíží na sumativní hodnocení jako na hodnocení, které posuzuje povětšinou výsledky výuky a odehrává se mnohdy na konci nějakého studijního období nebo bloku. Patří k němu klasifikace, zkoušení a písemky, jejichž cílem je změřit výkon žáka apod. Sumativní hodnocení oproti formativnímu spíše navádí na míru dosažení cíle, nikoli na hledání cesty k cíli jako je tomu u formativního hodnocení.

Podle Tláskalové (2021, s. 63) dává sumativní hodnocení žákovi konečnou zprávu o zvládnutí učiva, vyjadřuje, do jaké míry si jej osvojil. Samotným základním principem tohoto hodnocení je zrekapitulování a zohlednění veškeré z uzavřených cyklů v tom smyslu, zda jimi žák úspěšně prošel. V té vůbec nejtypičtější podobě má formu klasických známek, podle kterých žáky dále kategorizujeme. Tláskalová (2021) zmiňuje hlavní úskalí sumativního hodnocení, kdy je shledává v následujícím. Primární nevýhodu shledává Tláskalová (2021, s. 63) v tom, že svádí k porovnávání se spolužáky, což je u žáků se slabšími výsledky a s nízkým sebevědomím demotivující. V takové chvíli musí zasáhnout učitel, který by měl umožnit každému z žáků alespoň 1 zažít pocit úspěchu, kdy žák obdrží pozitivní sumativní hodnocení. Co se týká vypovídající hodnoty známek pro rodiče, při jejich setkání s učiteli

(např. na třídních schůzkách) by bylo vhodné, aby právě rodičům popsali a vysvětlili, jak je na tom jejich dítě z pozice žáka, kde jsou jeho silné a slabé stránky, popřípadě kam by se měl dál posunout. A zde opět narážíme na formativní hodnocení, které je vyjádřeno slovně.

Dle Vališové a Kasíkové (2011) by měl žák u sumativního hodnocení být seznámen s tím, co známka opravdu vyjadřuje a neměla by reprezentovat jen průměr známek za delší časové období. Toto ale nutně nemusí být v souladu s učitelskou realitou.

Mezi běžné sumativní hodnocení uvádějící autor Chris Zook na webu Applied Educational Systems patří testy, závěrečné zkoušky, zprávy, doklady a projekty na konci celku (2021, n. d.). Do příslušného typu hodnocení můžeme zahrnout i poznatky z celků předešlých, abychom se ujistili, jestli si žáci informace uložili do paměti nebo nikoli. Ovšem aby si každý žák byl schopen sám provést sumativní hodnocení, měl by dokázat sami sebe zreflektovat a umět kriticky myslet. Zde ale vzniká podnět k otázce, zda jsou reflexe a kritického myšlení všichni žáci schopní.

## 1.5 Náhled na formativní hodnocení

Za formativní hodnocení, jak uvádí Starý & Laufková (2016, s. 12), lze ve zkratce označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Jak také Starý & Laufková (2016) uvádějí, kvalitní formativní ohodnocení je na našich školách nabízeno jen velmi zřídka. Přitom ale tento typ hodnocení napomáhá ke větší efektivitě učení.

Starý & Laufková (2016, s. 13) argumentují tím, že klasické známce chybí celý jeden okruh informací: kvalitativní poukaz na to, v čem (v jakém kritériu, oblasti, okruhu dovedností apod.) se žákovi práce daří/nedaří. Jedním z cílů formativního hodnocení je žákovi ukázat, jaký je jeho vývoj, a to zejména z toho hlediska, aby si toho byli žáci sami vědomi.

Důvodů pro používání formativního hodnocení představují Starý & Laufková (2016, s. 21) hned několik. Těmito argumenty jsou:

- žáci mají v důsledku formativního hodnocení lepší výsledky;
- zlepšuje se pracovní klima ve třídě;
- žáci se učí přijímat hodnocení jako přirozenou součást života
- žáci se v důsledku formativního hodnocení více naučí.



Samotné jádro hodnocení se skrývá v tom, že poskytuje zpětnou vazbu žákovi. Žák by se při hodnocení měl dozvědět 2 poznatky: 1) v čem je jeho práce vyhovující, resp. méně vyhovující (kvalitativní složka hodnocení – kritérium); 2) do jaké míry je vyhovující (kvantitativní složka hodnocení: pořadí na nějaké škále, která porovnává úspěšnost výkonu buď s ohledem na stav populace, nebo s ohledem na vývoj výkonů samotného žáka) (Starý & Laufková, 2016, s. 13).

Z výše uvedeného rozdělení 1) a 2) můžeme odvodit, že známce jako takové chybí velmi důležitá hodnota, a to ukazatel toho, v čem je žák více prosperující a v čem méně. Navíc tím, že žáky hodnotíme číselnými známkami, je ve své podstatě kategorizujeme do několika skupin a od toho se poté odvíjí i nálepky jako „lepší a horší žák“. To, že žáky ohodnotíme pouze známkou nemá žádnou vypovídající hodnotu ani pro nás a ani pro něj. Pouhá známka jim není schopná spolehlivě sdělit to, v čem jsou dobří, kde je znatelný jejich pokrok, co by se naopak měli naučit lépe a jak pokračovat v následném učení.

Jak naznačují Starý & Laufková (2016, s. 16), běžná školní klasifikace je značně nedokonalá. To je příčinou toho, že se žákům následně vytváří omezené představy a nenaskytne se jim možnost se naučit hodnocení v pravém slova smyslu. Pokud je ale naší prioritou a naším cílem, aby hodnocení bylo pro žáky opravdu přínosné, musíme aplikovat jinou formu hodnocení než známky.

V nejčastějších případech se pojednává o slovním hodnocení, kdy nám mohou dále dopomoci obrazy, symboly a grafy (Starý & Laufková, 2016). Ono i taková známka samotná v sobě skrývá určitý „příběh“ toho, za co a proč ji žák dostal, ale toto „tajemství“ je žákovi skryto a schováno jen a pouze za známkou.

Ovšem sestavit kvalitní slovní hodnocení není nic jednoduchého a je rozhodně lepší vyvarovat se tomu, že slovním hodnocením způsobíme nějaký nechtěný problém, který bude mít horší odezvu než známka samotná. S tím souvisí i fakt, že takové dobře napsané slovní hodnocení je velmi důležité pro žáky, kteří ve škole nepodávají tak kvalitní výkony jako jiní (Starý & Laufková, 2016). Při slovním hodnocení se zaměřujeme na pokrok žáka, a především důležité je, abychom při popisování začali silnými stránkami a nedostatky formulovali s výhledem do budoucna, ideálně aby mu porozuměli i rodiče žáka.

S používáním formativního hodnocení souhlasí i Čapek (2015, s. 495), který doslova říká, že učitel by se měl věnovat formativnímu hodnocení, které má za cíl poskytnout zpětnou vazbu jak učiteli (jak žáci chápou látku mými metodami, jaké problémy přetrvávají, jaké činnosti mám zařadit příště) a minimalizovat (nejlépe

eliminovat) hodnocení normativní, kdy se výkon žáka posuzuje ve vztahu k výkonu ostatních. Důležitou podstatou formativního hodnocení je i fakt, že od tohoto typu hodnocení se očekává a je žádané, aby se žák i nadále věnoval učivu, a ne ho v krátkém časovém období zapomněl – jinými slovy, aby se neučil jen kvůli zkoušení a známce, ale kvůli sobě, aby mohl disponovat jistými znalostmi.

Stejně jako u sumativního hodnocení, i k formativnímu se vyjadřuje autor Chris Zook na stejnojmenném webu. Podle jeho slov formativní hodnocení funguje skvěle, když se používá pravidelně. Oproti sumativnímu hodnocení je i mnohem přizpůsobivější – jako příklad uvádí, že není nutné vždy používat tužku a papír, ale můžeme k hodnocení pokroků využívat hry ve třídě, skupinové prezentace a praktické aktivity. Také zdůrazňuje, že stále my sami jako pedagogové si můžeme navrhnout své hodnocení tak, aby fungovalo na co nejvíce žáků. Formativní hodnocení také nabízí jedinečnou možnost, jak umožnit žákům být kreativní.

Používání sumativního a formativního hodnocení v českém školství má své jasně vymezené role, jak uvádí i Žlábková a Rokos (2014, s. 329), kdy v organizaci výuky i v procesu hodnocení však převládá tradiční přístup a je využíváno především sumativní hodnocení, jehož prostřednictvím je žákům poskytována zpětná vazba ve chvíli, kdy už své výsledky nemohou zlepšit. Z toho tedy vyplývá, že formativní hodnocení je pedagogy na českých školách užíváno jen velmi zřídka.

Starý & Laufková (2016, s. 19) zastávají ve své knize názor, že oba typy hodnocení mají své místo ve výchovně-vzdělávacím procesu a zásadně jej ovlivňují. Avšak každý slouží k jinému účelu.

Pro shrnutí a lepší přehlednost níže znázorňuji přehlednou tabulku, ve které jsou jasně popsány oba typy hodnocení podle různých charakteristik.

**Tabulka 1 - Charakteristika sumativního a formativního hodnocení**

<b>Charakteristika</b>	<b>Sumativní hodnocení</b>	<b>Formativní hodnocení</b>
<b>Cíl</b>	změřit výkon žáka na konci procesu shrnout dosažené výkony porovnávat výkony žáků mezi sebou	identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním výuku, vylepšit učební výsledky všech žáků
<b>Načasování</b>	konečné (na konci nějaké etapy, studijního období)	průběžné (poskytované v procesu učení)
<b>Účel</b>	assessment <b>of</b> learning (hodnocení učení; kontrola žákova učení)	assessment <b>for</b> learning (hodnocení pro učení; podpora žákova učení)
<b>Komu primárně slouží</b>	učiteli; rodiči; škole, na kterou se žák hlásí; vzdělávací politice	žákovi
<b>Role učitele</b>	měřit úroveň naučeného a udělovat známky	poskytovat okamžitou, konkrétní zpětnou vazbu a podporovat žákovo učení
<b>Zapojení žáků</b>	minimální	maximální
<b>Motivace žáků</b>	vnější	vnitřní
<b>Efekt na učení</b>	slabý, prchavý	silný, pozitivní, dlouhodobý

Zdroj: zpracováno dle Slavík, 1999; Bell & Cowie 2001; Starý, 2006; McMillan, 2007; Chappuis, 2009 in Starý & Laufková (2016, s. 20)

## 1.6 Význam školního hodnocení pro rodiče

Jak uvádí Kolář a Šikulová (2005, s. 53), školní hodnocení je pro rodiče především prostředkem, který jim zajišťuje informace o úspěšnosti či neúspěšnosti jejich dítěte ve škole a zároveň je pro ně hodnocení, a to především v kvantitativní podobě (klasifikace), předpokladem startu jejich dítěte do dalšího života, přesněji řečeno předpokladem úspěšného vstupu na vyšší stupeň školy.

Pro některé rodiče může být hodnocení jakési kritérium, které určuje sociální postavení mezi jejich okruhem přátel či v rodině, a to nejen dítěte, ale i rodičů samotných. Rodiče mohou mít nějaké konkrétní představy o výkonu a klasifikaci svých dětí a ani nevidí okolnosti, ale jen a pouze známku, která jim ovšem neřekne vše.

V drtivé většině škol učitel směřuje svým hodnocením k tomu, aby žáka motivoval, obdržením dobré známky. Najdou se ale i takové případy, kdy učitel dojde k přesvědčení, že pokud žáka ohodnotí špatnou známkou, jeho snaha a výkony se tím zvýší. Špatná známka ale nepřinese nic jiného než špatný pocit, žák se může cítit provinile a samozřejmě mu to může přinést i problémy s rodiči, potažmo kamarády/spolužáky.

Michaela Pavelková ve svém výzkumu z roku 2014 zkoumala, jak vnímají školní hodnocení matky žáků 2. stupně základní školy. Ve svém výzkumu došla k závěru, že rozdíly v přístupu matek k dětem a jejich hodnocení opravdu existují a jsou zapříčiněny právě samotným hodnocením dětí.

Z výzkumu dále vyplývá, že naopak chování rodičů se odvíjí od toho, jaké známky dítě ve škole dostává. Pokud dítě má výborný prospěch a nosí samé jedničky, rodiče jej označují jako šikovné. Pokud ale nosí špatné známky, je označeno nejčastěji jako líné (Pavelková, 2014, s. 158).

V drtivé většině případů se rodiče ztotožní s tím, jakou známka byla žákovi ve škole udělena. Matky dětí, které mají horší prospěch, jsou s výsledky svých dětí spokojeny a pokud se jejich známky nezhoršují, známky jim tolerují. Naopak matky dětí, které mají výborný prospěch se snaží vést děti k tomu, že škola je důležitá a dobré hodnocení taktéž.

To, jak rodiče vnímají školní hodnocení, je tedy generováno zejména povahou známek, které dítě ze školy nosí (Pavelková, 2004, s. 158). Jednoduše tedy, pokud má dítě výborné známky, ve škole pracuje a zvládá vše, jak má, rodiče se známkám tolik nevěnují. Pokud má ale dítě ve škole špatné známky, matka hledá něco nebo někoho, kdo by jeho známky omluvil. Pokud něco/někoho takového najde, pak může špatné hodnocení přijmout. Jinak tedy matka si řekne, že dítě má možná na víc, ale na druhé straně má také své limity, a pokud z nich nevybočuje, je to tak dáno.

## 1.7 Současné tendence ve vývoji hodnocení

Jak uvádí ve své publikaci Vališová a Kasíková (2011, s. 253–254), v posledních letech se v souvislosti se společenskými změnami objevují teoretické projekty i praktické pokusy měnit vyučování. Autorky popisují celkem tři primární změny, a to:

- tendence ke komplexnímu hodnocení žáka;
- tendence vtahovat žáka do procesů hodnocení;
- tendence ke zrušení klasifikace nebo alespoň zrovnoprávnění klasifikace a slovního hodnocení.

Nutno podotknout, že zrušení známek není středobodem změn, které by měly nastat. Proces zrušení klasifikace se odprošťuje od hodnot tradiční školy a nutí učitele a rodiče nahlížet na hodnocení z jiného úhlu pohledu.

Podle Vališové a Kasíkové (2011):

Je důležité, aby neznámkování bylo chápáno jako možnost, která je škole dána, aby se tento nový prvek, obohacován tvořivostí učitelů, mohl stát impulzem ke změně tradičního pedagogického myšlení, aby vedl ke smysluplnému vyučování, ve kterém se žák neučí pro známky, ale pro rozvoj poznání, nikoliv z donucení moci autority, ale z vlastního přesvědčení (s. 254).

Další z autorů, Trenton Goble, ve svém článku uvádí příklady trendů hodnocení pro rok 2020. Jedním z významných trendů je podle něj posun k formativnímu hodnocení. Takové hodnocení lze provádět několika způsoby. Ať už provedeme hodnocení jakýmkoli vhodným způsobem, dostane se nám dílčích informací, které budou nápomocné při tvorbě komplexnějšího hodnocení. Díky tomu bychom se

mezi žáky měli lépe orientovat a pomoci jim i učitelům, uvědomit si, že hodnocení by nemělo být bráno jako potrestání za něco, nýbrž jako nástroj k podání informací. Shrňeme-li tedy tento trend, moc formativního hodnocení tkví zejména v tom, jak můžeme následně využít získané poznatky pro další učení.

Dále se zabývá problematikou klasifikace, kdy podle něj známky ale ovšem nemají pro žáky, učitele ani rodiče žádnou přidanou hodnotu a poskytují jen velmi omezenou škálu informací.

Významným trendem je také vtahování digitálních technologií do výuky. Dokonce se můžeme setkat i s takovými názory, že zapojení digitálních technologií do výuky je bráno jako nedílná součást vyučování. V dnešní době moderních technologií i rodiče upřednostňují náhled do žákova školních dokumentů pomocí mobilních telefonů. Důležité je, jak se získanými informacemi pomocí technologií naložíme. Měli bychom s nimi dále pracovat a uvádět je do souvislostí s další výukou. Nejdůležitější ale ovšem je, aby každá ze změn měla pozitivní dopad na žáka a pomáhala mu získat bližší vztah k procesu učení.

Se slovním hodnocením se ale stále na českých školách nesečkáme v nějaké významné míře. V dnešní uspěchané době je některými rodiči známka považována za jakousi úsporu času, která ovšem nemá žádný další potenciál. Dle uvedeného článku Mrázové (2018), který publikovala v Hospodářských novinách, více než polovina základních škol jen známkuje a pouze 6,5 % škol hodnotí slovně. Dále vedla rozhovor s Hanou Stýblovou, která je prezidentkou Asociace ředitelů a základních škol, a zjistila, že známkování vyžadují samotní rodiče, jelikož je pro ně známka srozumitelná.

## Empirická část

Empirická část diplomové práce byla zaměřena na výzkumné šetření, jehož cílem bylo přinést bližší poznatky, co se týče hodnocení ve výchově k občanství na základních školách.

### 1.8 Metodologie výzkumu

#### 1.8.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření v praktické části této diplomové práce bylo zjistit, jak hodnotí učitelé žáky ve výchově k občanství na 2. stupni základních škol a také samotný pohled žáků výchovy k občanství na hodnocení. Dále byl výzkum práce zaměřen na obecný přehled týkající se hodnocení, postoje rodičů k výchově k občanství a na atraktivitu předmětu.

#### 1.8.2 Popis metod výzkumu

Výzkum pro empirickou část byl zkonstruován jednak formou kvantitativního šetření, k čemuž posloužil výzkumný vzorek žáků základních škol. Formou kvalitativního šetření byl proveden rozhovor s pedagogy, kteří jsou vyučujícími dotazovaných žáků. Všechny poznatky poté budou dány do souvislostí a bude na problém nahlíženo formou případové studie.

Pokud hovoříme o kvantitativně orientovaném výzkumu v pedagogice, můžeme jej vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy (Chráska, 2016, s. 11). Kvantitativně orientovaný výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření. Dotazník lze charakterizovat jako formulář, který vyplňuje z velké části sám dotazující neboli respondent a slouží k tomu, abychom získali poznatky o myšlenkách či postojích zkoumaných osob (Hendl, Remr, 2017, s. 82).

Kvalitativně orientovaný výzkum byl uplatněn primárně na vyučující výchovy k občanství, se kterými bylo veden rozhovor, který měl strukturu strukturovaného rozhovoru. Strauss a Corbinová (1999, s. 10) definují kvalitativní výzkum jako jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Pod pojmem strukturovaný rozhovor si lze představit takový rozhovor, který se vyznačuje tím, že při něm tazatel postupuje podle přesně

připraveného textu, jsou přesně určeny formulace otázek i jejich pořadí (Chráška, 2016, s. 176). Tato podoba rozhovoru byla zvolena proto, aby se minimalizovaly odlišnosti v rozhovorech s dotazovanými. Bude se tedy jednat o uzavřené a předem připravené otázky.

Všechny získané poznatky budou aplikovány do případové studie, kdy jde o podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů (Hlad'o, 2011, s. 84). Jedná se o typ, který řadíme mezi prostředky kvalitativního výzkumu (Chrastina, 2019). Užití případové studie je vhodné, pokud si výzkumník klade otázky, jak a proč se dějí přítomné jevy v jejich reálném kontextu (Hlad'o, 2011, s. 84).

### 1.8.3 Výzkumný vzorek

Pro realizaci mého výzkumu jsem oslovila 2 základní školy. V rámci zachování anonymity tyto školy pojmenuji výzkumnými názvy – Výzkumná základní škola č.1 a Výzkumná základní škola č.2. Na obou školách jsem oslovila celkem 12 učitelů, kteří vyučují výchovu k občanství a byli ochotni mi poskytnout rozhovor, který jsem poté zakomponovala do mé diplomové práce. Zvolila jsem si školy v místě mého bydliště. Získané rozhovory posloužily jako materiál pro kvalitativní výzkum.

Kvantitativní výzkum v sobě zahrnoval dotazníkové šetření. To probíhalo na obou školách v 7. a 8. ročníku. Vyučující výchovy k občanství rozdali žákům těchto ročníků mnou sestavené dotazníky v papírové formě, které mi byly následně vráceny a výsledky byly vyhodnoceny. Celkem se do dotazníkového šetření zapojilo 280 respondentů. Struktura dotazníku je zakomponována do Přílohy č. 1.

Aby bylo zachována anonymita dotazovaných učitelů, bylo jejich jméno i příjmení vynecháno a nahrazeno zkratkou, která vznikla zkrácením jejich příjmení – např. paní Býčková, zkratka paní B.



**Výzkumná škola č.1 - žáci**

	<b>Ročník</b>	<b>Počet respondentů</b>
<b>1.</b>	7.	71
<b>2.</b>	8.	79

**Výzkumná škola č.1 - učitelé**

	<b>Jméno</b>	<b>Věk</b>	<b>Doba praxe</b>	<b>Aprobované předměty</b>
<b>1.</b>	Paní B.	58 let	35 let	angličtina – výchova k občanství
<b>2.</b>	Paní K.	34 let	6 let	zeměpis
<b>3.</b>	Pan V.	31 let	7 let	přírodopis – zeměpis
<b>4.</b>	Paní H.	36 let	10 let	dějepis – výchova k občanství
<b>5.</b>	Paní T.	44 let	11 let	čeština – výchova k občanství
<b>6.</b>	Paní S.	23 let	1 rok	výtvarná výchova

**Výzkumná škola č.2 - žáci**

	<b>Ročník</b>	<b>Počet respondentů</b>
<b>1.</b>	7.	67
<b>2.</b>	8.	63

**Výzkumná škola č.2 - učitelé**

	<b>Jméno</b>	<b>Věk</b>	<b>Doba praxe</b>	<b>Aprobované předměty</b>
<b>1.</b>	Paní V.	50 let	26 let	němčina – výchova k občanství
<b>2.</b>	Paní K.	47 let	22 let	matematika – zeměpis
<b>3.</b>	Paní P.	29 let	5 let	němčina – výchova k občanství
<b>4.</b>	Pan K.	38 let	14 let	čeština – výchova k občanství
<b>5.</b>	Paní H.	60 let	36 let	angličtina – výchova k občanství
<b>6.</b>	Paní Č.	57 let	32 let	informatika – matematika

#### 1.8.4 Hlavní otázky výzkumného šetření

V rámci realizace výzkumného šetření bylo vytvořeno několik výzkumných otázek, které mají za úkol dopomoci dohledat odpovědi na otázky, které jsou spojené s hodnocením žáků ve výchově k občanství na 2. stupni základní školy a jejich celkovým pohledem na tento předmět.

Výzkumné otázky:

**VO1:** Jakou důležitost přikládají žáci výchově k občanství na 2. stupni základní školy?

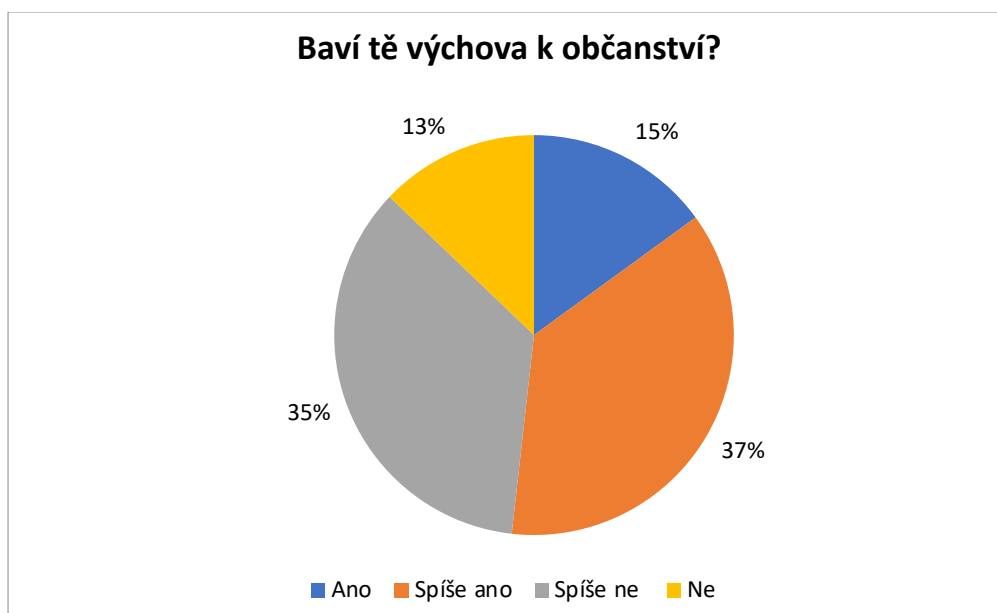
**VO2:** Jak jsou žáci hodnoceni ve výchově k občanství na 2. stupni základní školy?

**VO3:** Jak by žáci chtěli být hodnoceni ve výchově k občanství na 2. stupni základní školy?

## Interpretace výsledků dotazníkového výzkumu

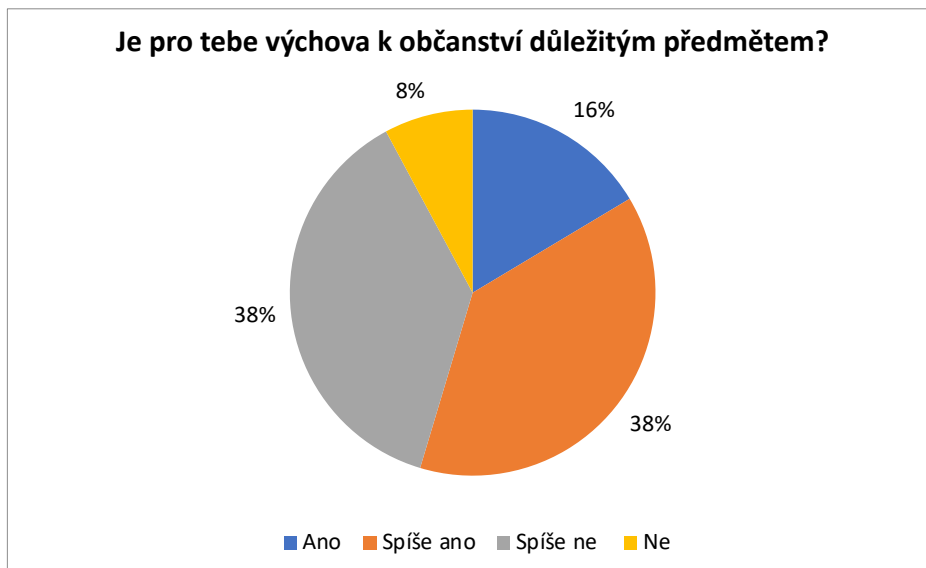
Cílem první části dotazníku bylo zjistit, jaký postoj žáci zaujímají k předmětu výchova k občanství. Zda je předmět baví a jestli ho berou jako důležitý předmět. První otázka byla konkrétně zaměřena na to, jestli je výchova k občanství oblíbeným předmětem, tedy zda žáky zajímá a baví. Z celkového počtu 280 respondentů 52 % uvedlo, že je předmět baví, zajímají se o něj, a 48 %, že je předmět spíše nebaví (graf č. 1).

Graf č. 1:



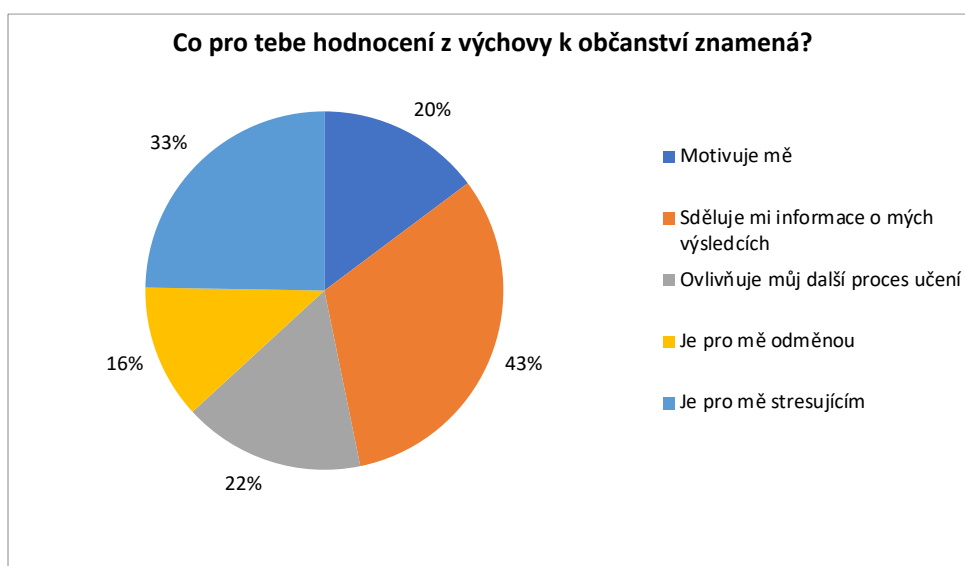
Další otázka měla za cíl zjistit, jestli je pro žáky výchova k občanství důležitým předmětem. Byl zde nalezen shodný procentuální výsledek. Celkem 54 % respondentů odpovědělo kladně. Výchova k občanství je pro ně tedy důležitým předmětem. Pro zbylou většinu 46 % předmět důležitý není. Je ale pozitivním zjištěním, že pro většinu žáků důležitým předmětem je (graf č. 2).

Graf č. 2:



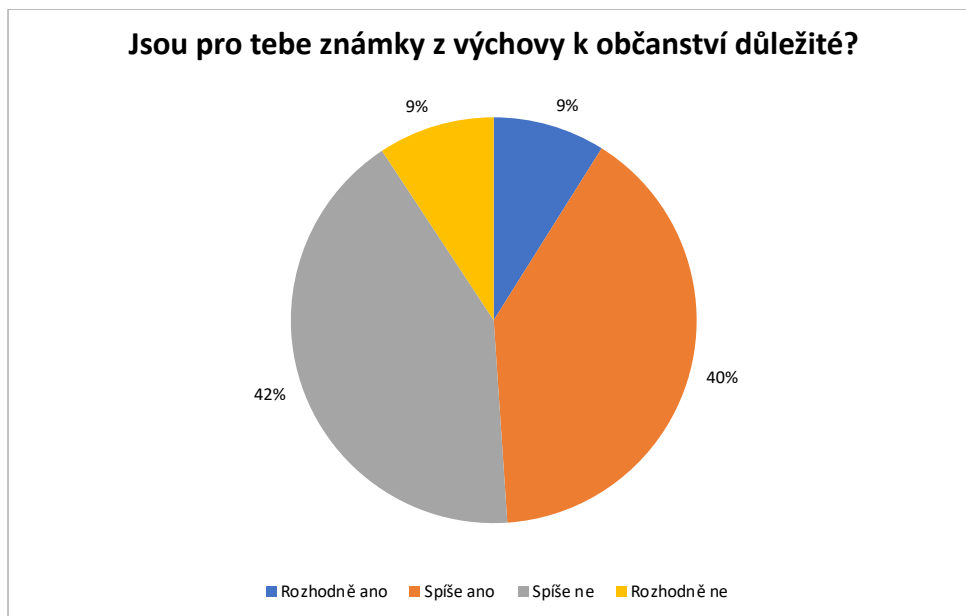
Druhá část dotazníku byla zaměřena na hodnocení žáků ve výchově k občanství. Prvotní otázka byla zaměřena na hodnocení samotné, co pro žáky vůbec znamená a co jim přináší. Překvapivě 33 % žáků uvedlo, že hodnocení z výchovy k občanství je pro ně stresujícím. Největší podíl, konkrétně 43 % uvádí, že hodnocení pro ně znamená sdělení informací o jejich výsledcích. Téměř stejný podíl 20 % a 22 % respondentů se přiklání k tomu, že hodnocení ovlivňuje jejich další proces učení a motivuje (graf č. 3).

Graf č. 3:



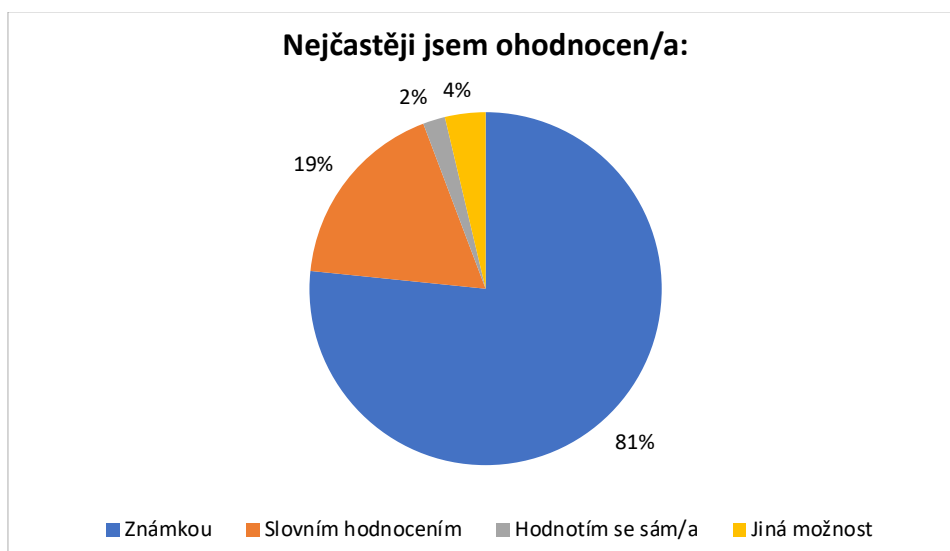
Pro 63 % respondentů nejsou známky z výchovy k občanství důležité, pro zbývajících 37 % známky důležité jsou. O několik procentních bodů tedy převažují ti, pro které známky důležité nejsou (graf č. 4).

Graf č. 4:



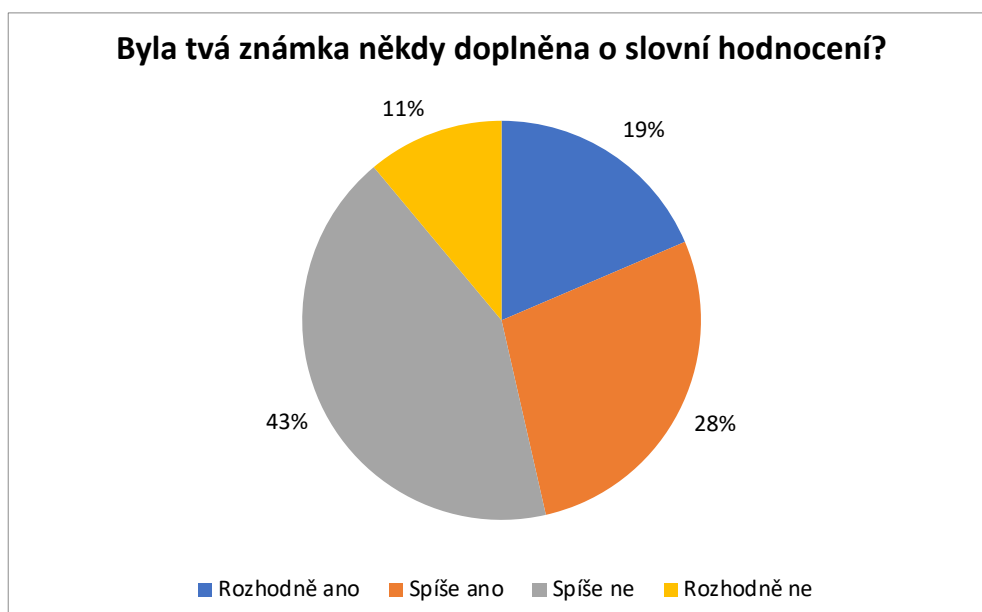
Třetí otázka z druhé části dotazníku zjišťovala, jak jsou nejčastěji žáci ohodnoceni. Myšleno tak, jestli jsou nejčastěji ohodnoceni známkou, slovním hodnocením nebo jiným typem hodnocení. Zde měli respondenti možnost označit více odpovědí najednou. Téměř většina respondentů uvedla, že nejčastěji jsou ohodnoceni známkou. Takto odpovědělo celkem 81 % dotazovaných. 19 % uvedlo, že jsou ohodnoceni i slovním hodnocením. Přibližně 4 % dotazovaných zvolilo jinou možnost. K této možnosti uváděli například hodnocení komentářem (slovním hodnocením), pochvalou, plusy nebo sladkostmi. Pouze 2 % uvedla, že se hodnotí sami (graf č. 5).

Graf č. 5:



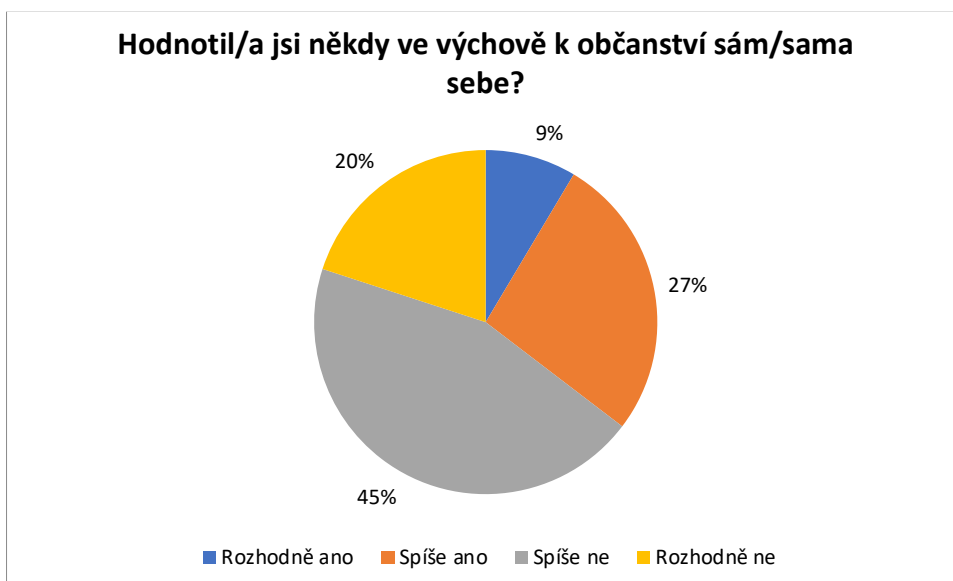
V návaznosti na trend slovního hodnocení byli respondenti také tázáni, zda byla jejich známka někdy doplněna o slovní hodnocení. Více jak polovina (54 %) uvedla, že jejich známka o slovní hodnocení doplněna nebyla. Zbylá část 27 % dotazovaných potvrdila, že známka o slovní hodnocení doplněna byla, což je pozitivní informace (graf č. 6).

Graf č. 6:



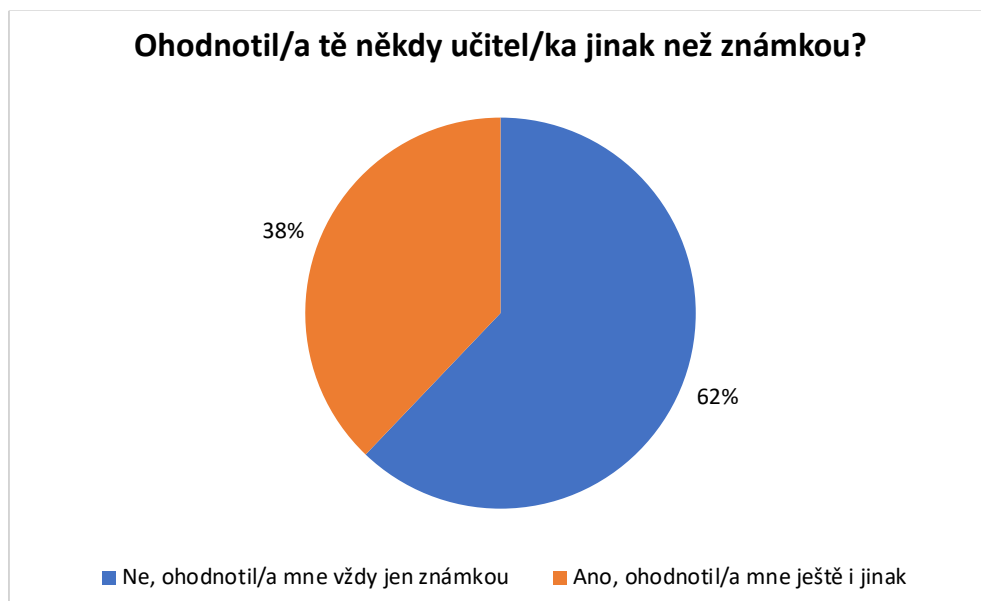
S hodnocením je úzce spojen trend hodnocení sám/sama sebe neboli sebehodnocení. Překvapivě ale velmi málo respondentů uvedlo, že hodnotili ve výchově k občanství sami sebe (např. při samostatné práci), a to 65 %. Necelých 36 % respondentů se ve výchově k občanství setkala se sebehodnocením (graf č. 7).

Graf č. 7:



Jelikož ve společnosti stále převažuje hodnocení známkami, zajímalo mě, jestli je tomu tak i na výzkumných školách. Bohužel ale trend známkování i dále pokračuje, alespoň tedy na 2 výzkumných školách. Nicméně stále 62 % respondentů bylo ohodnoceno jen známkou. Zbylých 38 % uvedlo, že byli ohodnoceni například slovně, pochvalou, plusem či sladkostmi (graf č. 8).

Graf č. 8:



Žáků jsem se dotazovala i na to, jestli zpracovávají ve výchově k občanství referáty. Dle zjištěných výsledků se ale referáty při hodinách příliš nezpracovávají (graf č. 9).

Graf č. 9:





Co se týče domácích úkolů, ty jsou na tom zcela shodně jako referáty. Ani ty žáci od učitelů nedostávají (graf č. 10).

Graf č. 10:



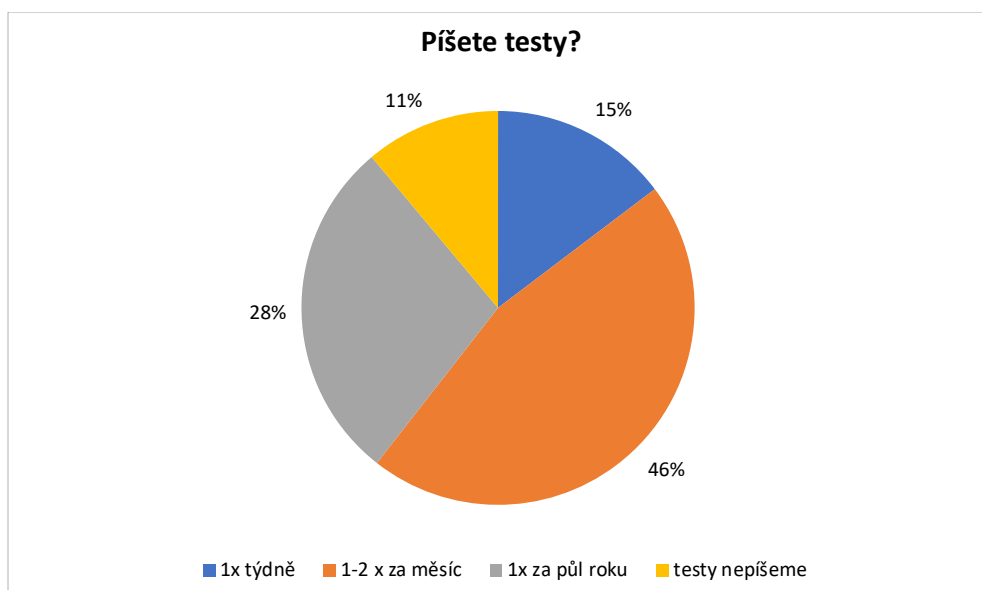
Co ale je značným trendem, je zpracovávání projektů. Téměř 65 % žáků uvedlo, že referáty zpracovávají. Učitelé tyto referáty i hodnotí známkami.

Graf č. 11:



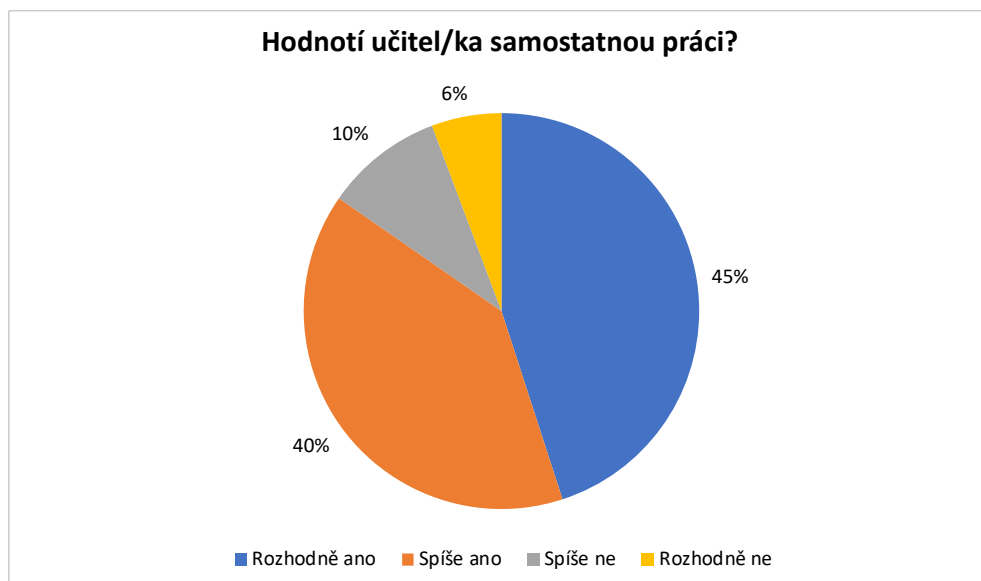
Třetí část dotazníku byla zaměřena na to, za co vlastně jsou žáci hodnoceni. Co se týče psaní testů, nejčastěji respondenti uváděli, že píšou testy 1-2 x za měsíc (46 %). Často ale uváděli připomínku, že testy píšou, když nějací žáci vyrušují při hodině. 28 % respondentů píše testy 1x za půl roku a 11 % uvedlo, že testy nepíšou vůbec – jsou tedy hodnoceni za jinou práci (př. pracovní listy, skupinová práce apod.) (graf č. 12).

Graf č. 12:



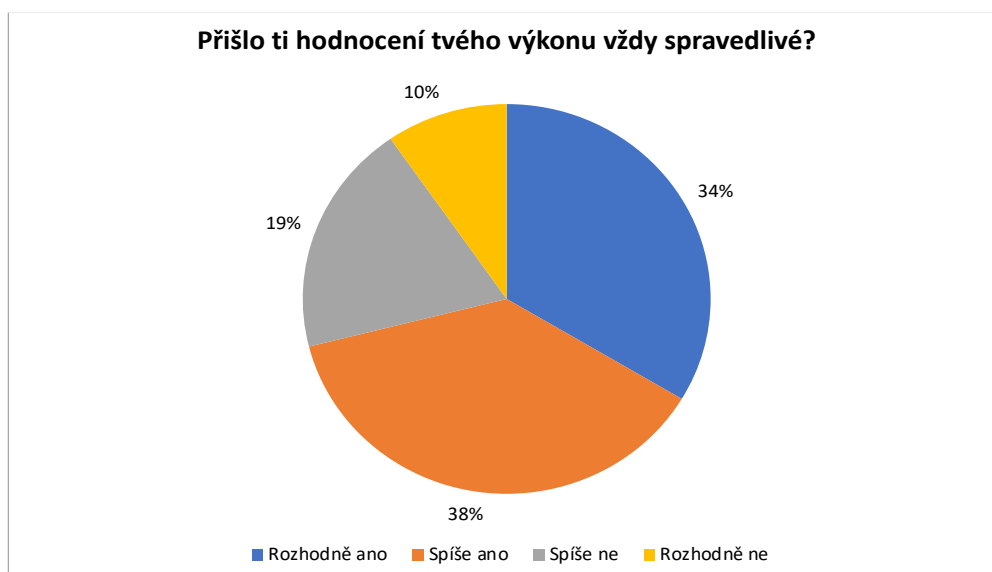
Jelikož všichni žáci testy nepíšou, je předmětem jejich hodnocení jiná práce. Tou může být například práce samostatná. Tento fakt dokazuje i graf č. 10, ve kterém 85 % respondentů uvádí, že vyučující hodnotí jejich samostatnou práci, ale podle stále převažujícího známkování převážně hodnotí známky i samostatnou práci. Jen 16 % uvedlo, že jejich samostatná práce hodnocena není. Možná to je právě ten případ, kdy žáci píšou testy a jsou hodnoceni za ně, nikoli za samostatnou práci (graf č. 13).

Graf č. 13:



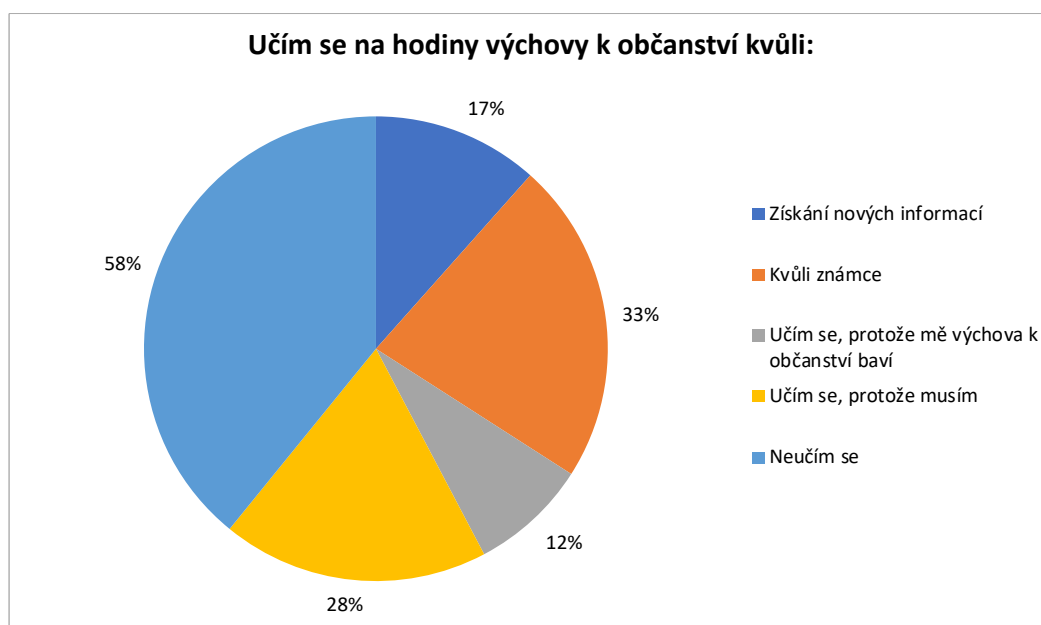
Žáci jsou v drtivě většině předmětů hodnoceni známkami. Tyto známky ale nemusí mít vždy tu správnou vypovídající hodnotu a je logické, že samo číslo nám moc informací o našem výkonu nepodá. Žák poté může uvažovat i nad tím, jestli je hodnocení spravedlivé či nikoli. Podle výsledků výzkumu ale 72 % respondentů přišlo hodnocení jejich výkonu vždy spravedlivé. Jen necelým 19 % hodnocení spravedlivé nepřišlo. Zde by se dalo dále zkoumat, co za tímto „pocitem“ stojí (graf č. 14).

Graf č. 14:



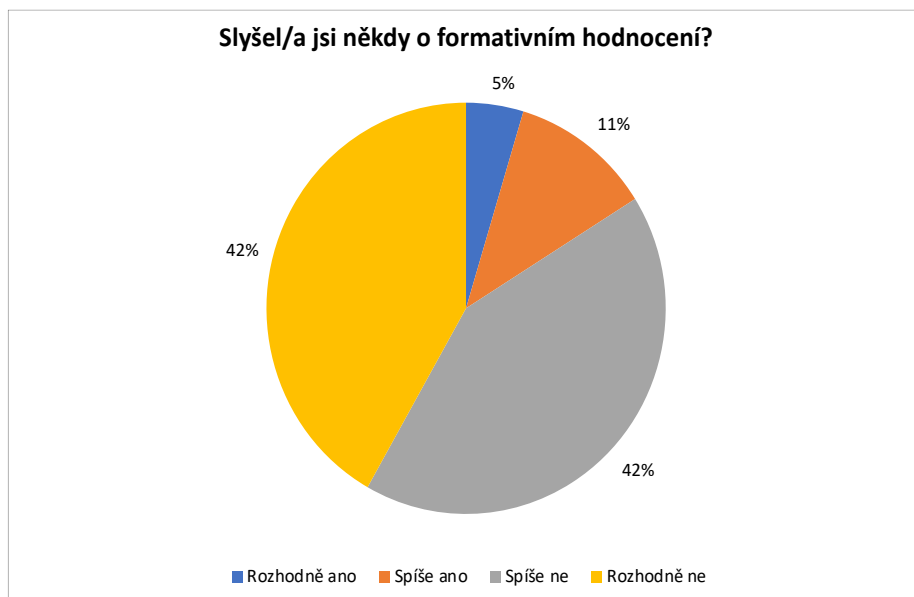
Když už jsou žáci hodnoceni známkami, proč se vlastně tedy učí? Kvůli známce? Kvůli získání nových informací? Více jak polovina respondentů (58 %) se ale neučí vůbec. Jak to? No, pokud jsou hodnoceni za samostatnou práci, na tu se učit nemusí a informace si předají mezi sebou nebo si je najdou v poznámkách ve školním sešitě. 33 % se učí kvůli známce, 28 % protože musí a 12 % díky tomu, že je výchova k občanství baví (graf č. 15).

Graf č. 15:



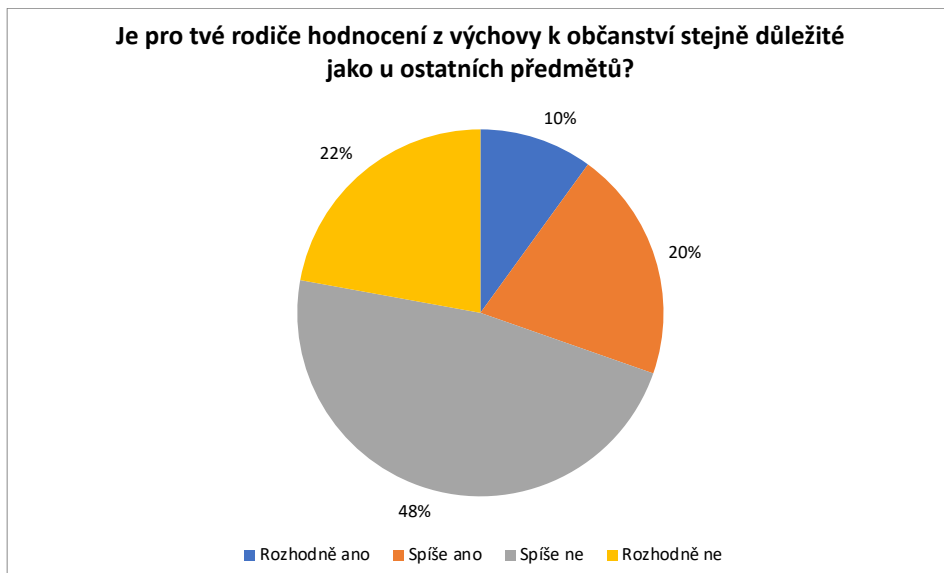
Dále mě zajímalo, jestli mají respondenti povědomí o formativním hodnocení, jelikož i to je velmi často zmiňovaným tématem. Bohužel ale 84 % z dotazovaných se ještě s formativním hodnocením nikdy nesetkalo, nebo spíše neví, co to znamená (graf č. 16).

Graf č. 16:



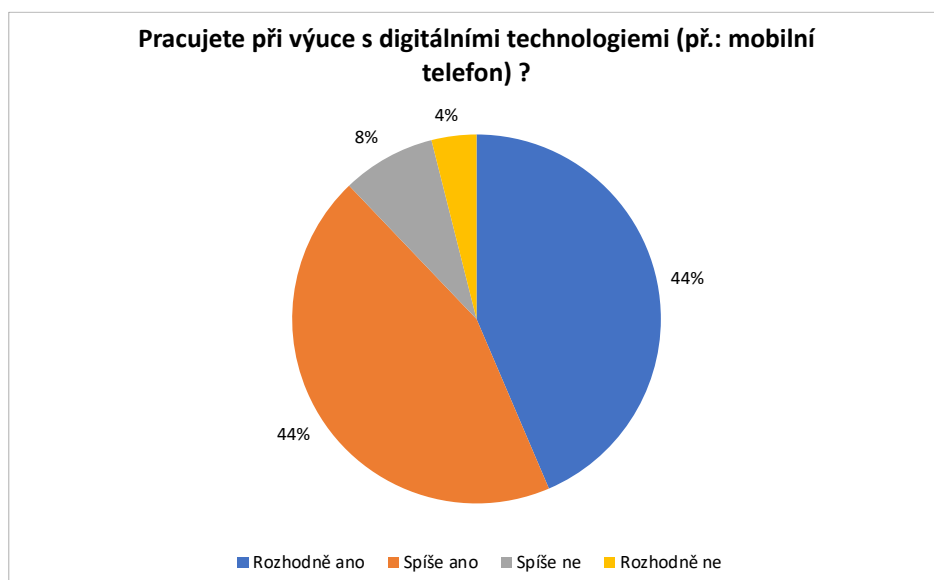
Mnohdy je výchova k občanství brána jako okrajový předmět, kterému často ani sami učitelé nepřikládají velkou váhu. Bohužel není ani výjimkou, když se z hodin výchovy k občanství stanou třídnické hodiny k řešení omluvenek a dalších třídnických záležitostí. Pro rodiče žáků není hodnocení tak důležité, jako u ostatních předmětů. Vyplývá to z odpovědí respondentů, kdy 70 % uvedlo, že hodnocení z výchovy k občanství není na stejné úrovni jako u ostatních předmětů, naopak je mnohem níže. Není tedy tak podstatné. To vypovídá i o tom, jak rodiče tento předmět vnímají. Pouze pro 30 % rodičů je hodnocení stejně důležité (graf č. 17).

Graf č. 17:



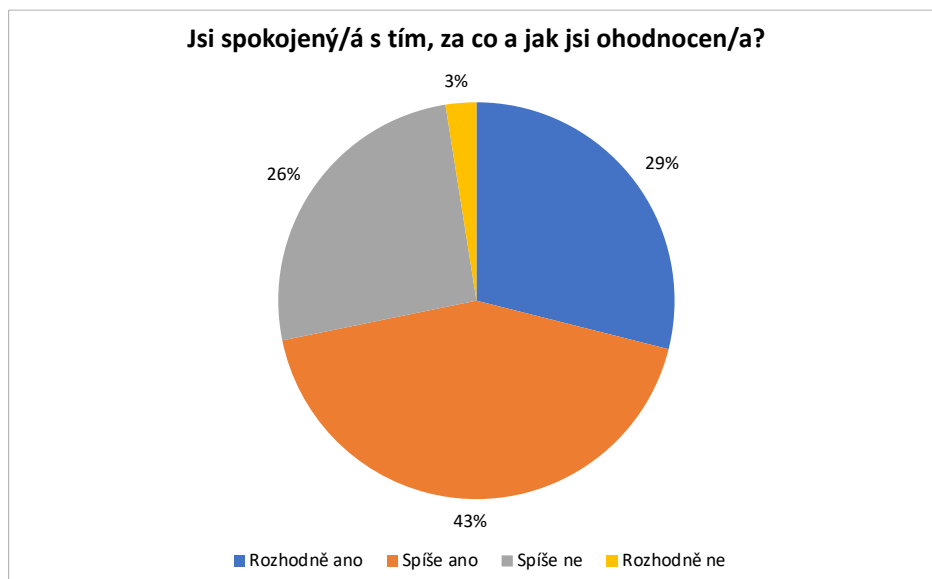
V neposlední řadě mě také zajímalo, jak je to v dnešním světě s používáním digitálních technologií při výuce (např. mobilní telefon). Některé školy mají digitální technologie při výuce úplně zakázané, jiné mají výjimky (např. na 20 min po svolení učitele, poté žák uklidí telefon zpět do své tašky). V případě mého výzkumu byly výsledky následující. S digitálními technologiemi pracuje 88 % respondentů. Pouhých 12 % s nimi nepracuje. Vidíme tedy, že moderní technologie jsou ve výuce hojně využívány, i když hovoříme jen o mobilních telefonech (nikoli o tabletech, 3D realitě apod.) (graf č. 18).

Graf č. 18:



V závěru dotazníku jsem se žáků ptala na to, jestli jsou spokojeni s tím, za co a jak jsou ohodnoceni. 72 % respondentů je spokojeno s jejich ohodnocením. Lze se domnívat, že takto velké procentuální zastoupení je způsobeno jakýmsi přivyknutím si na známky. Známkování dominuje a žáci nejspíše ani nemají zkušenost s jiným typem hodnocení (např. jen slovním). I v dotazníku se objevovaly tendence nebo přání, směřující k tomu, aby se více hodnotilo slovně (graf č. 19).

Graf č. 19:



Na to navázala i má poslední otázka, zda by žáci chtěli být ohodnoceni ve výchově k občanství i jinak než známkou. Pokud odpověděli ano, chtěl/a bych být ohodnocena jinak, měli uvést jak. Z výsledků ale vyplynulo, že 81 % respondentů známka vyhovuje a jsou s ní spokojeni. Pouze 19 % by chtělo být ohodnoceno i jinak. Primární příklad uváděli slovní hodnocení. Vidíme zde tedy tendence, které se ke slovnímu hodnocení přiklánějí. Nejspíše ale nejsou v tak hojném množství (graf č. 20).

Graf č. 20:



## Interpretace výsledků rozhovorů

Cílem této části výzkumu bylo zajistit rozhovory s vyučujícími výchovy k občanství a podrobit je analýze. Celkem byl rozhovor uskutečněn s 12 učiteli na 2 základních školách. Strukturu rozhovoru naleznete v Příloze č. 2.

### 1.9 Přehled respondentů

Jak již bylo zmíněno, rozhovor se týkal celkem 12 učitelů. Na úvod jsem se jich ptala na úvodní otázky (věk, praxe, aprobované předměty a vyučované předměty. Celkem 2 učitelé se nachází ve věkové hranici 21–30 let. Do věkového rozmezí 31–40let spadají 4 učitelé. Do věkové skupiny 41–50 let spadají 2 učitelé. Do věkové skupiny 50 let a více spadají 4 učitelé.

Aprobované předměty jsou odlišné. Učitelé jsou vyučujícími matematiky, angličtiny, zeměpisu, přírodopisu, dějepisu, češtiny, výtvarné výchovy, informatiky, němčiny a výchovy k občanství. Rozdíl je v tom, jestli má vyučující předmět výchova k občanství vystudovaný anebo naopak nemá a učí ho v rámci funkce třídního učitele. Z celkového počtu učitelů je pro 7 z nich výchova k občanství aprobovaným předmětem. Všech 12 rozhovorů bylo přepsáno do Přílohy č.3. K jednotlivým otázkám ze struktury rozhovoru byly doplněny a okomentovány odpovědi dotazovaných.

### 1.10 Rozbory rozhovorů

Struktura rozhovoru byla sestavena tak, aby pokud možno pokryla co nejširší oblast témat, ale zároveň aby přinesla jasné odpovědi na mé otázky. Rozhovor můžeme rozčlenit do 3 okruhů. Začala jsem úvodem, kdy jsem učitelům pokládala základní otázky jako kolik jim je let, jak dlouho již v praxi jsou, jaké jsou jejich aprobované předměty a jaké předměty učí. Druhá část se zajímala o to, jestli se výuka výchovy k občanství nějak změnila v průběhu času či jaké metody a formy výuky nejčastěji při hodinách využívají. Třetí část byla zaměřena na hodnocení ve výchově k občanství. Byl to velmi rozsáhlý okruh, kde jsem se učitelů dotazovala, jak žáky hodnotí, jaký je jejich postoj k různým typům hodnocení a za co všechno jsou žáci ohodnoceni.



### 1.10.1 Podoba výuky učitelů výchovy k občanství

Úplně prvotní otázka byla zaměřena na to, jestli se nějak styl práce učitelů výchovy k občanství změnil v průběhu času. Zde byla primárním faktorem délka jejich praxe. Zkušenější učitelé výchovy k občanství, kteří jsou ve školství už delší dobu, odpovídali:

*„[...] Dřív jsem mnohem víc pracovala s učebnicemi, ale teď už od nich upouštím, nenesím je ani na každou hodinu. Kolikrát ten obsah vůbec neodpovídá tomu, co bych s dětmi chtěla probrat.“ (paní B.)*

*„Za svých 11 let co učím, se to nijak moc nezměnilo. Spíš se orientuju podle toho, co a jak třída zvládá a jak se mi s ní pracuje. [...]“ (paní T.)*

*„[...] Když jsem před asi 25 lety začala učit, všechno jsem hrozně prožívala. Musela jsem být na všechno připravená. S postupem času si ale na všechno zvyknete a už nepotřebujete se na všechno chystat. Mám na občanku nadělané materiály z několika let a pro ně sahám, když je potřeba. Do hodin chodím i bez příprav.“ (paní V.)*

*„Během svých 14 let působení jsem prošel leccjakou proměnou. Chvilí jsem učil i na střední škole, ale stejně jsem se na základku vrátil. Díky těmto rokům jsem si se žáky mnoho vyzkoušel a s klidem můžu říct, že základka je prostě pro mě.“ (pan K.)*

*„[...] To víte, skoro 40 let ve škole se na Vás podepíše a musíte měnit to, na co jste zvyklí, jinak se z toho zblázníte. A to bych doporučila i Vám (smích). Dneska jsou děti hodně moderní a snažím se jít s nimi, tak mě syn učí dělat různé interaktivní prezentace a tak, ale vůbec mi to nejde, tak mu říkám, co potřebuju a on je dělá na základě mých podkladů (smích).“ (paní H.)*

Pokud jejich myšlenky tedy shrneme, učitelé se ve většině případů, alespoň podle výzkumného vzorku, orientují podle potřeb žáků. S rostoucími lety praxe se zvyšují jejich zkušenosti a nemusí se tak chystat pečlivě na každou hodinu jako začátečníci. Lze ale i poukázat na problémy s technikou, které mohou starší učitelé zažívat a poté tedy musí vyhledávat pomoc u svých blízkých, které v tomto jsou v dnešní době obratnější, zvláště mladší ročníky.

Naopak méně zkušený učitelé výchovy k občanství nebo učitelé, kteří výchovu vůbec vystudovanou nemají, hovoří takto:

*„Já učím výchovu k občanství jen díky tomu, že jsem třídní učitelka, a navíc je to jen 1 hodina týdně, tudíž jí spíš využívám na omluvenky, resty a na řešení problému se žáky. To nám zabere celkem dost času, tyjo klidně někdy i 25-30 minut a zbytek času děláme nějakou nenáročnou aktivitu no.“ (paní K.)*

*„Asi bych měl začít tím, že nejsem vyučený občankář, abych to uvedl na pravou míru. Učím ji vlastně proto, abych trávil nějakou jednu hodinu týdně se svojí třídou a беру to spíš jako takové „free“ hodiny.“ (pan V.)*

*„V mém případě se moc nezměnil, jelikož učím teprve jeden rok. Spíš zkusím, co funguje a co ne a co mi jde a co bych měla ještě zlepšit. Tak k tomu ti toho moc neřeknu. Učím normálně výtvarku.“ (paní S.)*

*„[...] Učím moje vystudované předměty, kterými jsou matematika a zeměpis. Občanku učím jen ve svojí třídě, abych je vůbec viděla. Jinak bych se s nimi nepotkala a vše vyřizovala jen nějak online a podobně.“ (paní K.)*

*„Jsem ještě více méně začínající učitelka a občanku učím už od mého nástupu na školu. Je samozřejmé, že se styl nějak proměnil, ale to už spíš záleží na tom, jakou třídu máte, té se musíte přizpůsobit i vy, aby Vás taky hodiny bavily.“ (paní P.)*

*„Já učím zejména matematiku a informatiku. Výchovu k občanství jsem dostala poprvé až letos, kdy jsem se stala zřejmě naposledy v mé kariéře třídním učitelem. [...] Víte, dnešní děti, je to u nich dost vidět, potřebujou mladou krev, která je zabaví s tím, co oni umí.“ (paní Č.)*

Z výše uvedených výpovědí je zřejmé, že se nám zde vyskytuje trend, kdy výchovu k občanství učí ve velké míře učitelé, kteří tento předmět vystudovaný nemají, ale stali se třídními učiteli, tudíž v rámci času stráveného s žáky jim tento předmět byl přidělen. Konkrétně na jedné ze škol byl tento trend potvrzen, škola má tento systém tak zavedený. Tento jev se nám potvrdil i v propojení s teorií v úvodu této práce. Na druhé škole tomu tak nebylo. Nově začínající učitelé či učitelé s pár letou praxí si zkouší různé metody a formy, jak udělat hodiny zábavné, neokoukané, a to si někdy žádá i metodu pokus omyl. Samozřejmě se vše dále odvíjí od konkrétní třídy a jejích potřeb.

Dále byly otázky zaměřeny na metody a formy výuky, se kterými učitelé při hodinách pracují. Dle získaných odpovědí je nejpoužívanější metodou při výuce taková, kdy učitel vykládá poznatky svým žákům. Další velmi často používanou je práce s textem či vlastní práce žáků, kdy vyplňují pracovní list, který jim je buď následně oznámkován, nebo si jej uloží do svého portfolia. Jak již ale bylo zmíněno výše, hodiny velmi komplikuje situace, kdy je vyučující občanky zároveň jejich třídním učitelem, tudíž spíše přechází na řešení třídnických záležitostí a zbývá mu velmi málo času na občanskou výchovu. Lze si také povšimnout, jak s rostoucími léty praxe roste i spektrum výukových metod učitelů. Začínající učitelé při hodinách výchovy k občanství volí spíše monolog a s postupem času přecházejí na složitější metody jako skupinová práce či nácvik dovedností žáky samotnými. Během rozhovorů se vyskytl i jeden velmi zajímavý názor: „*Nechávám děti, aby pracovali oni. Občanka by měla být o nich, ať se něco do života naučí.*“ (paní V.) I přesto, že paní V. je již zkušenou učitelkou, má na předmět dle mého názoru velmi moderní pohled. Hodiny výchovy k občanství by měly být především o žácích, ty jsou totiž předmětem naší práce. Na co jim vše složitě vysvětlovat, když některé věci jdou například zinscenovat či jinak přetvořit tak, aby byly pro žáky záživnější a lépe zapamatovatelné.

Pokud se zaměříme na formy výuky, nejvíce převládá výuka hromadná neboli frontální. Další často zmiňovanou formou byla forma skupinová (hraní scén, improvizace). Dle zaznamenaných názorů je ve výchově k občanství u zkoumaných subjektů velmi populární zpracovávání projektů. Neupadl ani trend zadávání domácích úkolů. Paní K. uvedla: „*Je to poměrně divočejší třída, tudíž si ani nemůžu moc vymýšlet. Mám zde integrované i žáky z Ukrajiny, žáky se speciálními potřebami, tak si to asi dovedete představit.*“ V aktuální politické situaci jsou do škol integrováni žáci z Ukrajiny. Učitelé jim připravují pracovní listy v ukrajinštině nebo se situace řeší tou nejčastější metodou, žáci dostanou tablety, kde mají překladač, ten namíří na tabuli nebo papír a text jim je přeložen do jejich jazyka, což jim usnadňuje další práci ve třídním kolektivu.

### 1.10.2 Hodnocení žáků pohledem učitelů výchovy k občanství

Nejprve je nutné zmínit, za co jsou žáci vlastně hodnoceni a následně to, jak jsou za svou práci hodnoceni. Pokud dotazovaní učitelé psali se svými žáky testy, byli hodnoceni primárně za to. Pokud testy nepíší, jsou ohodnoceni za svou vlastní iniciativu: *„No, když s nima testy nepíšu, tak nemám za co hodnotit (usmívá se). Dávám jim úkoly, které si musí udělat sami, třeba připravit si vlastní stranu, a nedávám jim k tomu žádný manuál. Sami si musí najít, jak by měla taková strana vypadat, co musí splňovat, a to je pro mě podstatný proces učení. Podle toho, kolik do toho dali a jak to celé zpracovali, tak pak jim dám známku.“* (pan K.) Dále učitelé žáky hodnotí za aktivitu v hodinách, domácí úkoly anebo za vypracování pracovních listů.

Velmi žhavým tématem je typ hodnocení. Podle analýzy rozhovorů je nejčastějším typem hodnocení klasické hodnocení známkou, což dokládají odpovědi učitelů:

*„Píšu dětem známky, stačí mi 3 za pololetí. Jedna známka je z testu a zbytek za domácí úkoly, ale za ty dávám jen 1. Většinu hodiny zaberu pracovníma listama a děti si to dají do portfolia.“* (paní K.)

*„Hodnotím je víceméně známkama. Dostávají i plusy za pracovní list bez chyby a kdo má tři, ta dostane velkou jedničku.“* (pan V.)

*„Hodnotím známkama a občas dávám i jako sladkosti. Taky používám plusy, ale to jen málo kdy.“* (paní H.)

*„Hodnotím známkami, píšeme klasické testy tak 1 za měsíc. Neprominu žádné známky, jako že si některé učitele vybírají, co žákům zapíší a co ne. To mi přijde dost na hlavu a neprofesionální. Někdo to bere jako vstřícnost, ale já to moc neuznávám.“* (paní T.)

*„Dávám dětem známky. Ostatní věci nehodnotím.“* (paní S.)

*„Děláme vždy projekty, abych měla dětem za co dát známku. Uděláme 2 projekty za pololetí a podle kvality zpracování dostanou známku.“* (paní V.)

*„Hodnotím známkami. Ještě učím angličtinu a tam těch známek nasbírám o dost víc. Pak si ale přijdu, že v občanské výchově nemám nic, ale ostatní mě pak uklidní, že to je prý normální (smích).“* (paní H.)

Z výše uvedených názorů lze vydedukovat, že známky jsou stále velmi frekventovaným typem hodnocení. Žáci jsou hodnoceni za testy, domácí úkoly, za aktivitu v hodinách nebo za pracovní listy. Slovní hodnocení ve výzkumném souboru nikterak zvláště nepadlo. Na otázku, jestli jsou žáci ohodnoceni i slovně, odpovídali učitelé takto:

*„Ne, tuto metodu neuplatňuji. Ke známce jim žádný slovní komentář nepíšu. Do budoucna o tom ani neuvažuji.“* (paní Č.)

*„Nehodnotím. Spíše jim napíšu ke známce nebo úkolu větu Dobrá práce.“* (paní B.)

*„Ne, spíš ne. Dávám známky nebo plusy.“* (paní K.)

*„Ne, nedělám to v žádném předmětu.“* (pan V.)

*„Slovně jo, pochválím, ale nepíšu jim ho. Mám dost jiných věcí na práci. Dělán ve škole ještě spoustu jiných funkcí.“* (paní T.)

*„Převažují známky, pochválím je, jsem na to zvyklá z výtvarky.“* (paní S.)

*„Pochválím je tak, že jim to řeknu, tak jen takto. [...]“* (paní V.)

*„Známky tím nedoplňuju, ale pochválím je přímo při hodině, když procházím okolo nich. To podle mě ocení nejvíc, je to pro jejich pocit.“* (pan K.)

Z uvedených výpovědí je jasné, že slovní hodnocení není u výzkumného vzorku na vzestupu a ani jej nevyužívají. Buď hodnotí čistě jen známkami anebo je pochválí během hodiny, když žáci pracují, aby ocenili jejich práci. Nikdo z dotazovaných ale nevyprávěl, že by žákům zapisoval slovní hodnocení ke známkám či samostatně.

### 1.10.3 Typy hodnocení pohledem učitelů výchovy k občanství

Společnost je nyní dle mého názoru silně zaměřena na formativní hodnocení. Velmi se o něm hovoří. Nelze si ale nepovšimnout záporných nebo neujasněných názorů na toto hodnocení i u učitelů v tomto výzkumném vzorku:

*(přemýšlí) „Tak formativní hodnocení se těžko zvládá v tak velkém počtu žáků. Kdybych měla psát písemné hodnocení na každého žáka, tak nedělám nic jiného, než jen sedím u seznamu žáků a snažím se vzpomenout na to, co mu jde a co ne. Já radši klasické známky.“* (paní B.)

*„Já osobně bych se mu na základní škole vyhla. Psát slovní hodnocení nebo nějaký posudek z každého předmětu zvláště mi přijde zbytečné. Možná se spíš hodí na střední nebo na gympl.“* (paní K.)

*„No zrovna v občance je to těžký říct. Hodnotit někoho v průběhu ... to vlastně děláme úplně všichni, ale záleží, jakým způsobem.“ (pan V.)*

*„Chtělo by to nějakého odborníka, který by nám konečně ukázal, jak s tím dobře pracovat. Takhle když si o tom jen někde přečtete se toho moc nedozvíte a ani nevyzkoušíte.“ (paní H.)*

*„Nemám vůči němu nějaký negativní postoj. Spíš mi tak přijde, že jsme si všichni na ty známky navykli a nikdo to už nebude měnit. Bylo by to podle mě i dost složité. A i kdyby k tomu došlo, už vidím, jak všichni učitelé píšou hodnocení nějaké podrobné.“ (paní T.)*

*„Když to vztáhnu k výtvarce, tak jednička je snad automatická, když to není nějaký extrémní případ. A tak to vnímám i u občanky.“ (paní S.)*

*„Zrovna u občanky bych nechala na každém z nás, aby hodnotil tak, jak mu to vyhovuje, a ne podle toho, že je zrovna teď něco v trendech.“ (paní V.)*

*„V občance by možná uplatnitelný byl, ale těžko říct, kolik učitelů by bylo pro a kolik učitelů proti. Myslím si, že spíš by asi byli proti. Je to mraky práce navíc takto rozebírat každého žáka, kterého učíte.“ (paní K.)*

*„Pro mě jako pro ještě téměř začínajícího učitele je něco takového asi těžko představitelné. Ještě nemám tolik zkušeností, a ještě se pořád tak nějak sžívám s fungováním školy a s pracemi okolo fungování v tomto prostředí.“ (paní P.)*

*„(smích) Tak já v podstatě je hodnotím tak furt žejo. Když vytváříme nějaký ten projekt nebo akci, vidím, jestli se posunují nebo ne. Většinou to ale bylo vždy tak, že čím víc jsme takové úkoly dělali, tím byli lepší a pak už i slabší žáci uspěli.“ (pan K.)*

*„Vím, že formativní hodnocení je o průběžném hodnocení, ale já je hodnotím pouze za celý výkon jako celek. Takže to je současně i můj názor.“ (paní Č.)*

Ze získaných odpovědí jasně vyplývá, jaký je postoj učitelů k formativnímu hodnocení. Mnohdy nechtějí, mnohdy se bojí, že by na tuto práci neměli dostatek času. Jiní argumentují tím, že jsou ještě pořád začínajícími učiteli, a ještě nezískali takové zkušenosti, aby takto mohli hodnotit. Za obtížné taky považují vytvářet toto hodnocení v každém předmětu. Pro toto hodnocení je také zajisté nutné, aby vyučující dobře znali své žáky, ale to je značně obtížné, pokud je učí výchovu k občanství 1 hodinu týdně a jinak už se s ním nepotkají. Možná kdyby výchovu k občanství učili jen učitelé k tomu kvalifikovaní, vypadaly by i některé představy učitelů jinak.

Žáky hodnotí nejen učitelé, ale mohou se hodnotit i žáci sami. Většinou se tak děje na začátku školního roku, kdy žáci vyplňují své sebehodnocení. Týká se toho, co se jim minulý rok povedlo, co by si přáli zlepšit letos a dále například čeho se letos obávají. Při hodinách výchovy k občanství dle tázaných učitelů tato metoda ale příliš populární není:

*„Zatím ne, ale třeba na to někdy přijde řada. Teď to ale není na pořadu dne.“*  
(paní Č.)

*„Zkoušela jsem, ale moc se mi to neosvědčilo. Spíš hodnotím děti sama. Nechci, aby došlo k tomu, že někdo bude někomu říkat, že to je hrozné. Máme sice nastavená pravidla, že takové věci neříkáme, ale znáte to a asi tušíte, jak by to dopadlo.“* (paní K.)

*„Jednou jsem žáky nechala hodnotit se vlastní známkou, kterou by si dali. Tu jsem jim ale pak nedala, jelikož si žák se čtyřkami psal jedničky, to by bylo nespravedlivé. Takže zkusila, ale nefandím tomu.“* (paní H.)

*„Nezkoušela. Děláme je jen do portfolia, ale stejně děti na začátku roku po prázdninách neví, kde mají hlavu a ve škole to určitě není.“* (paní K.)

*„Žáci píšou na začátku čtvrtletí sebehodnocení a dávají si ho do portfolia. Jinak jen na zkoušku, když probíráme téma s tím spojené, jinak ne.“* (paní B.)

Najdou se ale i tací, kteří se sebehodnocením pracují:

*„Víte, já mám z dnešních dětí pocit, že se sami neumí pochválit. Okoukala jsem to od jiného pedagoga, který nechá žáky si oznámkovat svou práci a pak ji ještě ohodnotí pedagog sám a dá žákovi známku. To ale dělám jen výjimečně.“* (paní H.)

*„Jo to děláme. Vždy hodnotíme, jestli se nám tenhle projekt nebo situace nebo zkrátka cokoliv jiného povedla líp než ta minulá. Pokud nevidíme zlepšení, snažíme se najít nějaký impuls, který nám pomůže se zlepšit.“* (pan K.)

*„Ještě ně, ale chystám se. Chybí mi se od něčeho odrazit, takový ten startovací můstek, a to jsem zatím nenašla. nemám odvalu na to, se do toho hned pustit.“* (paní P.)

*„U projektů se děti chválí navzájem. Pracují ve skupinách. Jedna skupina nebo dvojice vždy odprezentuje a ostatní mají svoje magnetky, které připevní na tabuli k týmu, který se jim líbil nejvíc a ten dostane kousek čokolády nebo něčeho dobrého.“* (paní V.)

*„Asi dvakrát nebo třikrát jsem vyzkoušela to, že jsem žákům nechala ve dvojicích test. První známku si měl dát žák sám, ale optimální k jeho výkonu a druhou známku mu dal jeho soused. Zkrátka tam měl dvě známky, pak jsem si to taky prošla a když to bylo oka,*

*tak jsem jim dala průměr známek, co si sami dali a když to byl velký přestřel, tak jsem zvolila známku sama.“ (paní T.)*

Zde jsme svědky příkladu toho, jak je pohled na sebehodnocení v občanské výchově rozdílný. Pro některé z dotazovaných pedagogů není sebehodnocení jejich oblíbenou disciplínou, neosvědčilo se jim nebo ho zatím vůbec při hodinách občanky nezkoušeli. Jiní ale naopak toto hodnocení využívají hojně. Uvádí, že jim napomáhá k tomu, aby se žáci dokázali sami pochválit.



## Diskuse

V této části lze diskutovat například nad tím, jak je tento předmět vnímán žáky samotnými. Ostatně tohoto tématu se týkala i výzkumná otázka č.1: *Jakou důležitost přikládají žáci výchově k občanství na 2. stupni základní školy?*

Ze získaných dat vyplynulo, že předmět výchova k občanství žáky baví (hovoříme o žácích z výzkumného vzorku). Zde vzniká myšlenka, abychom my jako pedagogové tento impuls podporovali a nenechali si ujít možnost, kdy je o předmět zájem. I když se to nemusí na první pohled zdát, i díky časové dotaci tohoto předmětu, která je nedostatečná, je předmět mezi žáky oblíbený, i když ho mají pouze 1 vyučovací hodnu týdně. Jeho důležitost nám dokládá i graf č.2, kdy celkem 54 % odpovědělo ano na otázku, jestli je pro ně výchova k občanství důležitým předmětem. Je tedy otázkou, proč bývá často na školách předmět tak opomíjený, když je o něj takový zájem. I přesto, že žáky předmět baví a je pro ně důležitý, neučí se na něj. Příčinou může být například to, že nepíšou testy, na které by se museli učit, jelikož 58 % žáků uvedlo, že se neučí na tento předmět vůbec.

Druhá výzkumná otázka byla zaměřena na to, jak jsou žáci ohodnoceni ve výchově k občanství na 2. stupni základní školy. Otázka byla formulována takto: *Jak jsou žáci hodnoceni ve výchově k občanství na 2. stupni základní školy?*

Na otázku hodnocení ve výchově k občanství odpovídali jednak žáci, ale i učitelé. Z pohledu žáků je hodnocení vnímáno jako prostředek, který jim sděluje informace o jejich výsledcích. Nad tím lze dále uvažovat, a to tak, zda pro ně hodnocení známkou má nějakou další hodnotu do budoucna. Bylo ale velkým překvapením, pro kolik žáků je hodnocení z výchovy k občanství stresujícím (pro 33 % z 280 žáků). Na to, že známka může děti traumatizovat, poukazují i Číhalová a Mayer (1997), kteří jsou přesvědčeni o tom, že klasifikace žáků na základním stupni je zbytečná, nesprávná, že spíše škodí a může děti i stresovat. Příčinu tohoto jevu nelze jednoznačně objasnit, neboť jsem nebyla svědkem celého vzdělávacího procesu při hodinách výchovy k občanství. Přitom ale při pohledu na graf č.4 zjistíme, že pro 63 % dotazovaných žáků hodnocení důležité je. Je to o několik procentních bodů více než oproti 37 % žáků, pro které hodnocení z tohoto předmětů důležité není. Zámka pro ně může být jen číslo, které nemá žádný další význam, a navíc je pro rodiče snadno čitelná.

Tento fakt, že s rostoucím věkem žáků důležitost známky klesá, dokládá i Čapek (2014, s. 107), který poukazuje na to, že váha známky klesá s rostoucím věkem žáků, a naopak si více váží slovního hodnocení a přemýšlí o své vlastní práci. Výzkum tedy tento argument tedy také potvrzuje.

Může být ale zavádějícím, zda je hodnocení opravdu tak moc důležité pro žáky samotné, nebo pro jejich rodiče. Nejčastěji jsou totiž žáci ohodnoceni známkou (celkem v 81 % případů), což dokládá graf č. 5. Je to jakousi reakcí na to, že známka nemá žádnou vypovídající hodnotu, tudíž si pod ní nelze nic bližšího představit. Nespecifikuje nám, co žákovi jde nebo co by měl naopak zlepšit. Pouze jen ohodnotí náš momentální stav znalostí. Co se týče slovního hodnocení, celkem 19 % žáků uvedlo, že jsou jím také ohodnoceni. Nikoli ale formou psaného projevu, ale formou projevu mluveného. Vyučující je za práci nebo výkon pochválí přímo na hodině.

Třetí výzkumnou otázkou byla tematika toho, jak by žáci chtěli ohodnoceni ve výchově k občanství: *Jak by žáci chtěli být hodnoceni ve výchově k občanství na 2. stupni základní školy?*

S tím ale souvisí i myšlenka, zda o něčem takovém někdy uvažovali, nebo zda by vůbec chtěli být ohodnoceni jinak než klasickou známkou. Systém známek funguje již mnoho let a za tu dobu si na něj zvykli jak žáci, tak samotní učitelé. Žáci nemohou v drtivé většině srovnávat hodnocení známkou a slovní hodnocení, protože komplexní slovní hodnocení obdrží na školách v českých poměrech jen velmi zřídka. To dokládá i Mrázová (2018), která ve svém článku v Hospodářských novinách píše, že více než polovina základních škol jen známkuje a pouze 6,5 % škol hodnotí slovně. Dále bylo prostřednictvím jejího rozhovoru s Hanou Stýblovou, která je prezidentkou Asociace ředitelů a základních škol, zjištěno, že známkování vyžadují samotní rodiče, jelikož je pro ně známka srozumitelná. Tímto lze doložit, že se její teorie v mém výzkumu potvrdila.

Žáků jsem se také ptala, zda by chtěli být ohodnoceni jinak než známkou. Dle získaných informací ale 81 % žáků známka vyhovuje a nechtěli by být ohodnoceni jinak. Pouze 19 % žáků odpovědělo, že by chtěli být ohodnoceni jinak. Když dali tuto odpověď, měli také uvést příklad, jak by chtěl být tedy ohodnoceni. Uváděli slovní hodnocení nebo komentář, což je velmi překvapivé. Vidíme zde tedy určité tendence k tomu, že někteří z žáků by toto hodnocení brali jako primární. Větší zapojení slovního

hodnocení do škol a uplatnění ve výuce by teda nejspíše vyžadovalo větší iniciativu od vyučujících samotných. Lze si také položit řečnickou otázku, zda by bylo slovní hodnocení opravdu lepším řešením.

Zaměřila jsem se ale i na to, co s učitelé myslí o formativním hodnocení. Znamý autor Trenton Goble (2020) ve svém článku uvádí, že významným trendem současnosti je posun k formativnímu hodnocení. Jedná se ale ovšem o zahraničního autora, tudíž ho nelze úplně detailně srovnávat s naším prostředím. Při nahlédnutí na data, která výzkum přinesl, dojdeme k závěru, že v našem případě a prostředí není jeho výrok uplatnitelný. Oslovení učitelé uvedli, že se tohoto hodnocení bojí nebo k němu nemají jakousi plnou důvěru. Jiní uvedli, že by na tuto práci neměli dostatek času. U teprve začínajících učitelů jsou obavy z tohoto hodnocení dle mého názoru na místě. Ještě pořád nemají takové zkušenosti, aby takto mohli hodnotit a nemusí žáky znát tak dobře, jak by bylo potřeba.

Ostatně o tomto problému pojednávají i Číhalová a Mayer (1997), ovšem s větším zaměřením na slovní hodnocení. Hovoří o tom, že jsou zde i jakési technické překážky, kdy jako příklad uvádí učitele, kteří učí pouze jeden předmět v několika třídách, a ještě ke všemu předmět, který má velmi malou časovou dotaci. V tomto případě je následně takové kvalitní slovní hodnocení nevyvoditelné, což vyplynulo i z mého výzkumu, kdy učitelé jiných aprobačních učí výchovu k občanství jen jednu hodinu týdně díky tomu, že jsou třídními učiteli dané třídy. Negativní postoj učitelů k formativnímu hodnocení dokládají i Žlábková a Rokos (2014, s. 329), kteří říkají přesně to, co vyplývá z mého výzkumu – tedy to, že v organizaci výuky i v procesu hodnocení převládá tradiční přístup a je využíváno především sumativní hodnocení, jehož prostřednictvím je žákům poskytována zpětná vazba ve chvíli, kdy už své výsledky nemohou zlepšit.

Dále mě zajímala problematika digitálních technologií ve výuce, kdy dochází k plošné digitalizaci ve vzdělávacím procesu. Ze získaných dat vyplynulo, že 88 % žáků pracuje při hodinách výchovy k občanství s digitálními technologiemi. Téměř většina žáků tedy tyto technologie využívá, což je ve 21. století pozitivní zpráva. Děti s moderními technologiemi vyrůstají už od raného věku a jsou s nimi už neodlučně spojené. Takové technologie nám pomohou oživit výuku a udělat ji živější, zábavnější a interaktivnější.

## Závěr

Cílem této diplomové práce bylo nahlédnout na problematiku hodnocení na 2. stupni základních škol. Teoretická část přináší širší poznatky o hodnocení, jeho typech a formách, jak je důležité pro žáky, a i jejich rodiče, a to vše ve spojení s výchovou k občanství.

Empirická část byla orientována na výzkum, kdy byli dotazováni žáci 2. stupně základních škol a učitelé výchovy k občanství. Celkem se výzkumu účastnilo 280 žáků a 12 učitelů. Pro žáky byl vytvořen dotazník, kdy odpovídali na otázky formou výběru z možností, kdy některé otázky měly i otevřené odpovědi. S učiteli výchovy k občanství byl veden strukturovaný rozhovor, kdy odpovídali na mnou pokládané otázky, které jsem následně přepsala do ucelené formy. Vše bylo poté blíže zanalyzováno a byly vytvořeny výsledky v podobě grafů v případě žáků, v případě učitelů jsem analyzovala náš rozhovor.

Shrneme-li výsledky výzkumných otázek, dojdeme k závěru, že pro polovinu žáků z výzkumného vzorku je výchova k občanství předmětem důležitým, i přes to, že nemá takovou časovou dotaci a neučí ho vždy učitelé, kteří tento obor vystudovali. Dále bylo také zjištěno, že z výchovy k občanství se stávají třídnické hodiny, což je doloženo v teoretické části a ve výzkumu je takovým příkladem jedna ze zkoumaných škol. Přesto je ale výchova k občanství důležitým předmětem, jelikož nás nabádá k tomu, abychom se v dnešním moderním a globalizovaném světě neztratili, dokázali obhájit svůj vlastní postoj a názor a nebyli jen pasivními příjemci, ale aktivními občany.

Hodnocení známkami tu bylo odjakživa, je běžnou součástí našich životů už po několik staletí, ale možná nastal čas posunout se dopředu. Pro zavedení jiného hodnocení je zde mnoho překážek, některých i těžko odstranitelných, ale věřím, že pokud učitelský sbor bude mládnout, budou se jeho tendence ubírat jinam a s tím se bude celé školství posouvat dopředu.

Jak jsem již jednou zmínila, velmi mě nemile překvapilo, pro kolik procent dětí je výchova k občanství stresujícím předmětem, jelikož by tím být určitě neměl. Těžko posoudit, jestli je to způsobeno vyučujícím či hodnocení známkami. Znamky nás jednoduše svádí k tomu, že se učíme jen kvůli nim, abychom dostali dobrou známku a tím proces učení u většiny dětí končí. V mém výzkumu se ale objevil i jev,

kdy se žáci neučí vůbec. Pokud ale nedojde vůbec k žádnému procesu naučení se, celý proces učení poté ztrácí veškerý smysl.

Výzkum odhalil, že výuka a proces hodnocení probíhá stále tradičně. Převažuje frontální výuka a převažuje stále hodnocení klasickými známkami.

## Seznam zdrojů

Balada, J. (2006). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* (Dotisk 1. vyd). Výzkumný ústav pedagogický.

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Grada.

Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků* (2., přepracované vydání). Grada.

Číhalová, E., & Mayer, I. (1997). *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Strom.

Dubec, M. (2007). *Třídnické hodiny: Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Projekt Odyssea.

Edu.cz (n. d.). *RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT.

Fisher, R. (2011). *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování* (Vydání třetí, přeložil Karel BALCAR). Portál.

Goble, T. (n. d.). *A Shift To Assessment For Learning*. TeachThought. Dostupné z: <https://www.teachthought.com/pedagogy/modern-assessment-trends-in-education/>

Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.

Hlad'o, P. (2011). *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Dostupné z: [https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/895365/mod\\_resource/content/1/Hlad'0\\_Pedagogický%20výzkum.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/895365/mod_resource/content/1/Hlad'0_Pedagogický%20výzkum.pdf)

Hrachovcová, K. (2020): *Výukové metody třídního učitele ve Výchově k občanství* [Bakalářská práce, Univerzita Palackého]. Olomouc.

Chrastina, J. (2019). *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designového výzkumu*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.

- Jančaříková, K. (2007). *Žákovské portfolio – vhodná forma hodnocení environmentální výchovy*. *Envigogika*, 2(3).
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Portál.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., doplněné vydání). Grada.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2005). *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Grada Publishing.
- Kyriacou, C. (1996). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ). Portál.
- Kyriacou, C. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (Vyd. 4). Portál.
- Mrázová, Š. (2018). *Přibylo škol, jež hodnotí žáky slovně. Pro rodiče je ale známkování srozumitelnější, přiznávají učitelé*. Dostupné z: <https://archiv.hn.cz/c1-66181490-pribylo-skol-jez-hodnoti-zaky-slovně-vetsina-z-nich-ale-stale-jen-znamkuje>
- MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha.
- Novotná, K., & Krabsová, V. (2013). *Formativní hodnocení: případová studie*. *Pedagogika*, 63(3), 355-371.
- Pasch, M., Gardner, T., Langer, G., Stark, A. & Moody, Ch. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině* (Vyd. 2, přeložil Milan KOLDINSKÝ). Portál.
- Pavelková, M. (2014). *Školní hodnocení očima matek žáků druhého stupně základní školy*. *Studia Paedagogica*, 19(1), 149–159.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Rakoušová, A. (2008). *Sebehodnocení žáků. Metodický portál*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html>
- Skalková, J. (1995). *Za novou kvalitu vyučování: (Inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Paido.
- Skácelová, L. (2012). *Metodika vedení třídnických hodin*. Univerzita Karlova.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie* (přeložil Stanislav JEŽEK). Sdružení Podané ruce.

Šafránková, D. (2019). *Pedagogika* (2., aktualizované a rozšířené vydání). Grada.

Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. MSD.

Tláskalová, A. (2021). *123 tipů pro výuku, která baví děti i učitele*. Grada.

Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozšířené a aktualizované vydání). Grada.

Zbudilová, H., & Pavličíková, H. (2013). *Výchova k občanství v praxi: (náměty pro praktikující studenty občanské výchovy)*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Žlábková, I., & Rokos, L. (2013). Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika*, 63(3), 328-354.

Zook, Ch. (2021). *Formative vs. Summative Assessments: What's the Difference?* Applied Educational Systems. <https://www.aeseducation.com/blog/formative-vs.-summative-assessments-what-do-they-mean>



## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky 7. – 8. ročníku

Příloha č. 2: Struktura rozhovoru s vyučujícím výchovy k občanství

Příloha č. 3: Přepisy rozhovorů s jednotlivými vyučujícími výchovy k občanství

## Příloha č. 1: Dotazník pro žáky 7. – 8. ročníku

### DOTAZNÍK – HODNOCENÍ VE VÝCHOVĚ K OBČANSTVÍ NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Jmenuji se Jana Býčková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Tento dotazník slouží jako podklad pro zpracování praktické části mé diplomové práce, která zkoumá hodnocení ve výchově k občanství. **Všechny odpovědi jsou anonymní.** Děkuji za tvůj čas a za vyplnění dotazníku.

#### 1. Ročník:

- a) 7. ročník
- b) 8. ročník

#### 2. Pohlaví:

- a) dívka
- b) chlapec

#### 3. Baví tě výchova k občanství?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

#### 4. Je pro tebe výchova k občanství důležitým předmětem?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

#### 5. Co pro tebe hodnocení z výchovy k občanství znamená? (Lze vybrat více možností).

- a) motivuje mě
- b) sděluje mi informace o mých výsledcích
- c) ovlivňuje můj další proces učení
- d) je pro mě odměnou
- e) je pro mě stresujícím

#### 6. Jsou pro tebe známky z výchovy k občanství důležité? Motivují tě?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

7. **Nejčastěji jsem ohodnocen/a: (Lze vybrat více možností).**
- a) známkou
  - b) slovním hodnocením
  - c) hodnotím se sám/a
  - d) jiná možnost: \_\_\_\_\_
8. **Byla tvá známka někdy doplněna o slovní hodnocení?**
- a) rozhodně ano
  - b) spíše ano
  - c) spíše ne
  - d) rozhodně ne
9. **Hodnotil/a jsi někdy při výchově k občanství sám/sama sebe?**
- a) rozhodně ano
  - b) spíše ano
  - c) spíše ne
  - d) rozhodně ně
10. **Ohodnotil/a tě někdy učitel/ka jinak než známkou?**
- a) ne, ohodnotil/a mne vždy jen známkou
  - b) ano, ohodnotil/a mne ještě i jinak – doplň: \_\_\_\_\_
11. **Dostáváte domácí úkoly a referáty? Zpracováváte projekty?**
- a) domácí úkoly – ano/ne
  - b) referáty – ano/ne
  - c) projekty – ano/ne
12. **Píšete testy?**
- a) 1x týdně
  - b) 1-2x za měsíc
  - c) 1x za půl roku
  - d) testy nepíšeme
13. **Hodnotí Váš učitel/ka samostatnou práci?**
- a) rozhodně ano
  - b) spíše ano
  - c) spíše ne
  - d) rozhodně ně
14. **Přišlo ti hodnocení tvého výkonu při výchově k občanství vždy spravedlivé?**
- a) rozhodně ano
  - b) spíše ano
  - c) spíše ne
  - d) rozhodně ně

**15. Učím se na hodiny výchovy k občanství kvůli: (Lze vybrat více možností).**

- a) získání nových informací
- b) kvůli známce
- c) učím se, protože mě výchova k občanství baví
- d) učím se, protože musím
- e) neučím se

**16. Slyšel/a si někdy o formativním hodnocení? Víš, co to znamená?**

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

**17. Je pro tvé rodiče hodnocení z výchovy k občanství důležité stejně tak jako u ostatních předmětů?**

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

**18. Pracujete při výuce s digitálními technologiemi (př.: mobilní telefon)?**

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

**19. Jsi spokojený/á s tím, za co a jak jsi ohodnocen/a?**

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

**20. Chtěl/a bys být ve výchově k občanství ohodnocen/a jinak než známkou?**

Pokud ano, doplň jak.

- a) ne, známky mi vyhovují
- b) ano, chtěl/a bych být ohodnocen/a jinak: \_\_\_\_\_

**21. Hodnotil/a si někdy ve výchově k občanství sám/sama sebe?**

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

## **Příloha č. 2: Struktura rozhovoru s vyučujícím výchovy k občanství**

1. Sdělíte mi prosím Vaše jméno?
2. Váš věk?
3. Jaké jsou vaše vystudované aprobační předměty?
4. Jaké předměty na základní škole vyučujete?
5. Kolik let jste v praxi?
6. Změnil se nějak Váš styl práce se žáky, co se týče výuky Vko?
7. Jaké metody výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?
8. Jaké formy výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?
9. Jaký typ hodnocení používáte v hodinách Vko?
10. Ve společnosti je zmiňován trend formativního hodnocení. Jaký na to máte názor?
11. Využíváte spíše sumativní nebo formativní hodnocení?
12. Jak často své žáky hodnotíte s ohledem na Vko?
13. Aplikovala jste někdy na žáky při hodinách Vko pozitivní nebo negativní hodnocení?
14. Za co nejčastěji žáky hodnotíte?
15. Hodnotíte žáky i slovním hodnocením? Případně doplňujete klasické známky o slovní hodnocení alespoň 2x za pololetí?
16. Vycházíte při svém hodnocení ze vzdělávacích standardů Vaší školy či máte svá vlastní kritéria hodnocení?
17. Za co všechno u Vás žáci obdrží hodnocení?
18. Zkoušel/a jste někdy při hodinách Vko uplatnit metodu sebehodnocení? Pokud ano, jak se Vám tato metoda osvědčila?

### **Příloha č. 3: Přepisy rozhovorů s jednotlivými vyučujícími výchovy k občanství**

#### **ROZHOVOR č. 1 - Paní B. (58 let, 35 let praxe)**

##### **1. Změnil se nějak Váš styl práce se žáky, co se týče výuky Vko?**

*„Jelikož jsem v praxi už dlouho, pořád se něco mění. Většinu času jsem se musela na hodiny připravovat individuálně. Někdy ale samozřejmě nebyl čas chystat přípravy, tak jsem improvizovala. Dřív jsem mnohem víc pracovala s učebnicemi, ale teď už od nich upouštím, nenosím je ani na každou hodinu. Kolikrát ten obsah vůbec neodpovídá tomu, co bych s dětmi chtěla probrat.“*

##### **2. Jaké metody výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Nejčastěji asi vedu hodinu mým výkladem.“*

##### **3. Jaké formy výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Používám nejčastěji klasický frontál, občas skupinovku a jednou za půl roku děláme projekt.“*

##### **4. Jaký typ hodnocení používáte v hodinách Vko?**

*„Se studenty píšu testy cca 1 za 2 měsíce, záleží na látce, co bereme. Někdy spíš hodnotím pracovní listy nebo domácí úkoly, ale vždycky se najde někdo, kdo ho nemá, takže dávám i známku 5. Známek mám celkem hodně, tak pak dám žákům na výběr, že si mohou jednu známku odstranit, jako by nebyla. Teď jsem spíš ale přešla na tu podobu, že se to děje jen výjimečně.“*

##### **5. Ve společnosti je zmiňován trend formativního hodnocení. Jaký na to máte názor?**

*(přemýšlí) „Tak formativní hodnocení se těžko zvládá v tak velkém počtu žáků. Kdybych měla psát písemné hodnocení na každého žáka, tak nedělám nic jiného, než jen sedím u seznamu žáků a snažím se vzpomenout na to, co mu jde a co ne. Já radši klasické známky.“*

**6. Využíváte spíše sumativní nebo formativní hodnocení?**

*„Jelikož žáky hodnotím i v průběhu známkami, ale i na konci známkou na vysvědčení, tak se dá říct, že vlastně používám obojí.“*

**7. Jak často své žáky hodnotíte s ohledem na Vko?**

*„Myslím, že sama jste už byla v rámci praxí nebo náslechů na hodině výchovy k občanství a víte, jak to vypadá. Tam ani nejde hodnotit nijak přísně a psát testy na celou hodinu. Ten předmět na to prostě není stavěný.“*

**8. Aplikovala jste někdy na žáky při hodinách Vko pozitivní nebo negativní hodnocení?**

*„Jestli se počítá i pochválení žáka při hodině, tak ano.“*

**9. Za co nejčastěji žáky hodnotíte?**

*„Za testy, pracovní listy a domácí úkoly. Společnou práci nehodnotím, jelikož nevím, co žák opravdu dělal. To nehodnotím v žádném předmětu.“*

**10. Hodnotíte žáky i slovním hodnocením? Případně doplňujete klasické známky o slovní hodnocení alespoň 2x za pololetí?**

*„Nehodnotím. Spíše jim napíšu ke známce nebo úkolu větu Dobrá práce.“*

**11. Vycházíte při svém hodnocení ze vzdělávacích standardů Vaší školy či máte svá vlastní kritéria hodnocení?**

*„Sestavila jsem si vlastní i na můj druhý předmět, ale hodnocení v občance mi přijde lehký.“*

**12. Zkoušel/a jste někdy při hodinách Vko uplatnit metodu sebehodnocení? Pokud ano, jak se Vám tato metoda osvědčila?**

*„Žáci píšou na začátku čtvrtletí sebehodnocení a dávají si ho do portfolio. Jinak jen na zkoušku, když probíráme téma s tím spojené, jinak ne.“*

## **ROZHOVOR č. 2 – paní K. (34 let, 6 let praxe)**

### **1. Změnil se nějak Váš styl práce se žáky, co se týče výuky Vko?**

*„Já učím výchovu k občanství jen díky tomu, že jsem třídní učitelka, a navíc je to jen 1 hodina týdně, tudíž jí spíš využívám na omluvenky, resty a na řešení problému se žáky. To nám zabere celkem dost času, tyjo klidně někdy i 25-30 minut a zbytek času děláme nějakou nenáročnou aktivitu no.“*

### **2. Jaké metody výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„No, když jim říkám novou látku, tak pouze vykládám nebo občas pracují děti s textem, ale to jen málo kdy. Je to pro ně obtížné. spíš zadávám práci s pracovním listem.“*

### **3. Jaké formy výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Záleží kolik času na výuku zbyde. Nejvíce ale frontální nebo zadám žákům skupinovou práci, kterou zkontrolujeme na další hodině anebo mají domácí úkol, ale to jen když dělají velký bordel.“*

### **4. Jaký typ hodnocení používáte v hodinách Vko?**

*„Píšu dětem známky, stačí mi 3 za pololetí. Jedna známka je z testu a zbytek za domácí úkoly, ale za ty dávám jen 1. Většinu hodiny zaberu pracovníma listama a děti si to dají do portfolia.“*

### **5. Ve společnosti je zmiňován trend formativního hodnocení. Jaký na to máte názor?**

*„Já osobně bych se mu na základní škole vyhla. Psát slovní hodnocení nebo nějaký posudek z každého předmětu zvlášť mi přijde zbytečné. Možná se spíš hodí na střední nebo na gympl.“*

### **6. Využíváte spíše sumativní nebo formativní hodnocení?**

*„Hodnotím spíš sumativně po větších blocích, ne po menších kusech.“*



**7. Jak často své žáky hodnotíte s ohledem na Vko?**

*„Ohodnotím alespoň 1 za měsíc nějakou aktivitu, domácí úkol nebo pracovní list. Nebazíruru na testech a podobných věcech, jako v jiných předmětech.“*

**8. Aplikovala jste někdy na žáky při hodinách Vko pozitivní nebo negativní hodnocení?**

*„Pozitivní pochvalu ano, dokonce několikrát a negativní také, kolikrát je lepší než ta pozitivní.“*

**9. Za co nejčastěji žáky hodnotíte?**

*„No, jak jsem už říkala, testy, domácí úkoly a pracovní listy. Ono se ani moc věcí na hodnocení hledat nedá. Hlavně že nějaké známky mají. Když jsou to dobré známky, tak je radost u mě i u nich“*

**10. Hodnotíte žáky i slovním hodnocením? Případně doplňujete klasické známky o slovní hodnocení alespoň 2x za pololetí?**

*„Ne, spíš ne. Dávám známky nebo plusy.“*

**11. Vycházíte při svém hodnocení ze vzdělávacích standardů Vaší školy či máte svá vlastní kritéria hodnocení?**

*„Záleží na obtížnosti toho, co hodnotím. Když budou mít lehký pracovní list, předpokládám málo chyb, proto jsem poté přísnější.“*

**12. Zkoušel/a jste někdy při hodinách Vko uplatnit metodu sebehodnocení? Pokud ano, jak se Vám tato metoda osvědčila?**

*„Nezkoušela. Děláme je jen do portfolia, ale stejně děti na začátku roku po prázdninách neví, kde mají hlavu a ve škole to určitě není.“*

**ROZHOVOR č. 3 – pan V. (31 let, 7 let praxe)**

**1. Změnil se nějak Váš styl práce se žáky, co se týče výuky Vko?**

*„Asi bych měl začít tím, že nejsem vyučený občankář, abych to uvedl na pravou míru. Učím ji vlastně proto, abych trávil nějakou jednu hodinu týdně se svojí třídou a beru to spíš jako takové „free“ hodiny.“*

**2. Jaké metody výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Snažím se spíš o nějaký ten výklad, mám udělané na nějaká témata prezentace. Žákům dávám i úkoly do dvojice nebo trojice, záleží, kolik jich zrovna přijde.“*

**3. Jaké formy výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Jelikož dost vykládám já, tak frontální metodu. Abych ale nemluvil furt jen já, tak jim rozdám tak po půlce hodině práci, aby to nebylo jenom o mně.“*

**4. Jaký typ hodnocení používáte v hodinách Vko?**

*„Hodnotím je víceméně známky. Dostávají i plusy za pracovní list bez chyby a kdo má tři, ta dostane velkou jedničku.“*

**5. Ve společnosti je zmiňován trend formativního hodnocení. Jaký na to máte názor?**

*„No zrovna v občance je to těžký říct. Hodnotit někoho v průběhu ... to vlastně děláme úplně všichni, ale záleží, jakým způsobem.“*

**6. Využíváte spíše sumativní nebo formativní hodnocení?**

*„Jelikož je hodnotím tak 3x za pololetí, tak spíš to sumativní. Zás tak často bych je ani nehodnotil.“*

**7. Jak často své žáky hodnotíte s ohledem na Vko?**

*„No to jsem Vám řekl už teď, mockrát to není. Za mě ani v tomhle předmětu o známky tak nejde.“*

**8. Aplikoval/a jste někdy na žáky při hodinách Vko pozitivní nebo negativní hodnocení?**

*„Když se někomu něco nepovede nebo mě naštvě, tak mu pak naznačím takový to „No, kdyby si nedělal kraviny, tak by si to věděl“ ... takže asi tak.“*

**9. Za co nejčastěji žáky hodnotíte?**

*„Test, pracovní listy. Ale u těch pracáků je to takové, že si každé pomáhá s každým, tak to jsou pak většinou jedničky jasný i u těch slabších.“*

**10. Hodnotíte žáky i slovním hodnocením? Případně doplňujete klasické známky o slovní hodnocení alespoň 2x za pololetí?**

*„Ne, nedělám to v žádném předmětu.“*

**11. Vycházíte při svém hodnocení ze vzdělávacích standardů Vaší školy či máte svá vlastní kritéria hodnocení?**

*„Při tak malém počtu věcí, co hodnotím, vždycky všechno opravím a pak teprve se rozhoduju, jak to oznámkuju.“*

**12. Zkoušel/a jste někdy při hodinách Vko uplatnit metodu sebehodnocení? Pokud ano, jak se Vám tato metoda osvědčila?**

*„Nedávám dětem opravovat si testy nebo pracáky. Nemám rád, když to pak někdo dopisuje zpětně, takhle by to prostě nefungovalo.“*

**ROZHOVOR č. 4 – paní H. (36 let, 10 let praxe)**

**1. Změnil se nějak Váš styl práce se žáky, co se týče výuky Vko?**

*„Spíš asi ne. Pracuju s nima pořád stejně. Jen obměňuju prezentace nebo dávám nové pracovní listy, co někde najdu. Snažím se věnovat tomu, co je zajímavá a témata, která považují i ostatní kolegové za nepotřebná, nahradím radši jinýma víc potřebnýma.“*

**2. Jaké metody výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Používám metodu výkladu. Většinou ale jako třídní s dětma furt něco řeším, protože jinak je nevidím, to mě docela štve. Občanku jsem taky studovala a chybí mi k tomu i nějaký třídnický hodiny mimo rozvrh. Takhle na to musím plácát občanku.“*

**3. Jaké formy výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„No tak z toho, co jsem Vám teď řekla, jste si asi odvodila, že nejvíc asi frontál, ale to spíš berte jako tak, že pořád něco řeším.“*

**4. Jaký typ hodnocení používáte v hodinách Vko?**

*„Hodnotím známkama a občas dávám i jako sladkosti. Taky používám plusy, ale to jen málo kdy.“*

**5. Ve společnosti je zmiňován trend formativního hodnocení. Jaký na to máte názor?**

*„Chtělo by to nějakého odborníka, který by nám konečně ukázal, jak s tím dobře pracovat. Takhle když si o tom jen někde přečtete se toho moc nedozvíte a ani nevyzkoušíte.“*

**6. Využíváte spíše sumativní nebo formativní hodnocení?**

*„Tak v průběhu hodnotím málo kdy. Nešlapu po dětech, aby se na občanku učili na každé den. Pak se ale na jednu stranu nemůžu divit, že občanka je pro ně nezáživná žejzo.“*

**7. Jak často své žáky hodnotíte s ohledem na Vko?**

*„Max 2x za rok. Zbytek jsou pracovní listy a projekty.“*

**8. Aplikoval/a jste někdy na žáky při hodinách Vko pozitivní nebo negativní hodnocení?**

*„Při velkém úspěchu pochválím slovem nepsaným, řeknu prostě, povedlo se ti to, mám radost. Ale slovní vážně nepišu.“*

**9. Za co nejčastěji žáky hodnotíte?**

*„Tak to jsem zmínila už i v otázce předešlý. Za testy, ale ty dělám jednoduché, za pracovní listy a párkrát dám domácí úkol, ale to stejně spousta žáků zapomene vůbec přinést.“*

**10. Hodnotíte žáky i slovním hodnocením? Případně doplňujete klasické známky o slovní hodnocení alespoň 2x za pololetí?**

*„Ne, nehodnotím.“*

**11. Vycházíte při svém hodnocení ze vzdělávacích standardů Vaší školy či máte svá vlastní kritéria hodnocení?**

*„Určitě bych si od někoho nevzala hodnotící stupnici na matiku a nehodnotila tak stejně v občance. Občanka je úplně něco jiného, takže je to spíš individuální.“*

**12. Zkoušel/a jste někdy při hodinách Vko uplatnit metodu sebehodnocení?**

**Pokud ano, jak se Vám tato metoda osvědčila?**

*„Jednou jsem žáky nechala hodnotit se vlastní známkou, kterou by si dali. Tu jsem jim ale pak nedala, jelikož si žák se čtyřkami psal jedničky, to by bylo nespravedlivé. Takže zkusila, ale nefandím tomu.“*

**ROZHOVOR č. 5 – paní P. (44 let, 11 let praxe)**

**1. Změnil se nějak Váš styl práce se žáky, co se týče výuky Vko?**

*„Za mých 11 let co učím, se to nijak moc nezměnilo. Spíš se orientuju podle toho, co a jak třída zvládá a jak se mi s ní pracuje. S jednou třídou udělám téma za hodinu celé a s jinou udělám sotva začátek.“*

**2. Jaké metody výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Když s něčím začínáme, tak děti uvedu do tématu hodiny nebo do tématu celkově a potom jedu klasiku frontál. Zapojuju občas i skupinovky, ale přijde mi, že děti v tom dost zlobí, tak spíš dávám práci do dvojice nebo samostatnou.“*

**3. Jaké formy výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Nejvíce frontál, skupinovou výuku a samostatnou práci, kdy se žáci vzdělávají, třeba jako že čtou text nějaký nebo si mají udělat svůj vlastní názor.“*

**4. Jaký typ hodnocení používáte v hodinách Vko?**

*„Hodnotím známkami, píšeme klasické testy tak 1 za měsíc. Neprominu žádné známky, jako že si některé učitele vybírají, co žákům zapíšou a co ne. To mi přijde dost na hlavu a neprofesionální. Někdo to bere jako vstřícnost, ale já to moc neuznávám.“*

**5. Ve společnosti je zmiňován trend formativního hodnocení. Jaký na to máte názor?**

*„Nemám vůči němu nějaké negativní postoje. Spíš mi tak přijde, že jsme si všichni na ty známky navykli a nikdo to už nebude měnit. Bylo by to podle mě i dost složité. A i kdyby k tomu došlo, už vidím, jak všichni učitelé píšou hodnocení nějaké podrobné.“*

**6. Využíváte spíše sumativní nebo formativní hodnocení?**

*„Spíš asi sumativní. Dám dětem známku a neříkám jim, co udělat líp nebo co jim nejde. V občance to zas tak složité podle mě není.“*

**7. Jak často své žáky hodnotíte s ohledem na Vko?**

*„Za každý test a občas namátkově vyberu pracovní listy. Dětem ohlašuju domácí úkoly a kdo chce, může odevzdat a zbytku stejně kontroluju, ale známky všem plošně nedávám. Všechny známky si ale zapisuju k sobě a pak mi to pomáhá třeba při rozhodování, jestli jim dam jedničku nebo dvojku.“*

**8. Aplikoval/a jste někdy na žáky při hodinách Vko pozitivní nebo negativní hodnocení?**

*„Když jim něco jde, nemám problém je pochválit. Negativní hodnocení nedávám. Snažím se spíš najít to dobré než špatné. Na to tu jsou jiné předměty.“*

**9. Za co nejčastěji žáky hodnotíte?**

*„Za testy, pracovní listy a domácí zadání.“*

**10. Hodnotíte žáky i slovním hodnocením? Případně doplňujete klasické známky o slovní hodnocení alespoň 2x za pololetí?**

*„Slovně jo, pochválím, ale nepíšu jim ho. Mám dost jiných věcí na práci. Dělán ve škole ještě spoustu jiných funkcí.“*

**11. Vycházíte při svém hodnocení ze vzdělávacích standardů Vaší školy či máte svá vlastní kritéria hodnocení?**

*„Mám svoje vlastní a na každou třídu platí stejně. Podle vzdělávacích standardů jsem se snad nikdy neorientovala, okoukala jsem to od ostatních.“*

**12. Zkoušel/a jste někdy při hodinách Vko uplatnit metodu sebehodnocení?**

**Pokud ano, jak se Vám tato metoda osvědčila?**

*„Asi dvakrát nebo třikrát jsem vyzkoušela to, že jsem žákům nechala ve dvojicích test. První známku si měl dát žák sám, ale optimální k jeho výkonu a druhou známku mu dal jeho soused. Zkrátka tam měl dvě známky, pak jsem si to taky prošla a když to bylo oka, tak jsem jim dala průměr známek, co si sami dali a když to byl velký přestřel, tak jsem zvolila známku sama.“*

**ROZHOVOR č. 6 – paní S. (23 let, 1 rok praxe)**

**1. Změnil se nějak Váš styl práce se žáky, co se týče výuky Vko?**

*„V mém případě se moc nezměnil, jelikož učím teprve jeden rok. Spíš zkouším, co funguje a co ne a co mi jde a co bych měla ještě zlepšit. Tak k tomu ti toho moc neřeknu. Učím normálně výtvarku.“*

**2. Jaké metody výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Začínala jsem s klasickým monologem. Až když jsem si byla o něco víc jistá, tak jsem zkusila i výuku ve skupinách nebo různé aktivity, kdy žáci pracují a zkouší si věci na vlastní kůži, než aby mě pořád jenom poslouchali. Moc mi to ale nejde.“*

**3. Jaké formy výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Frontální asi nejvíc. Vyhovuje mi to.“*

**4. Jaký typ hodnocení používáte v hodinách Vko?**

*„Dávám dětem známky. Ostatní věci nehodnotím.“*

**5. Ve společnosti je zmiňován trend formativního hodnocení. Jaký na to máte názor?**

*„Když to vztáhnou k výtvarce, tak jednička je snad automatická, když to není nějaký extrémní případ. A tak to vnímám i u občanky.“*

**6. Využíváte spíše sumativní nebo formativní hodnocení?**

*„Využívám sumativní na konci. Přes rok moc známek nedávám, jen pár, aby měli rodiče přehled a já měla co napsat do Bakaláře.“*

**7. Jak často své žáky hodnotíte s ohledem na Vko?**

*„Hodnotím max 4x za pololetí. Dopředu jim oznámím test a z čeho bude, a to pak ohodnotím.“*

**8. Aplikoval/a jste někdy na žáky při hodinách Vko pozitivní nebo negativní hodnocení?**

*„Když jim něco jde, nemám problém je pochválit. Negativní hodnocení nedávám. Snažím se spíš najít to dobré než špatné. Na to tu jsou jiné předměty.“*

**9. Za co nejčastěji žáky hodnotíte?**

*„Jen testy.“*

**10. Hodnotíte žáky i slovním hodnocením? Případně doplňujete klasické známky o slovní hodnocení alespoň 2x za pololetí?**

*„Převažují známky, pochválím je, jsem na to zvyklá z výtvarky,“*

**11. Vycházíte při svém hodnocení ze vzdělávacích standardů Vaší školy či máte svá vlastní kritéria hodnocení?**

*„Nee to vůbec ne. Mám svoje vlastní.“*

**12. Zkoušel/a jste někdy při hodinách Vko uplatnit metodu sebehodnocení? Pokud ano, jak se Vám tato metoda osvědčila?**

*„Jak říkám no, učím nejvíc výtvarku a zbytek mám jednu hodinu občanky. To uteče tak, že ani nevím jak, a taky si pak říkám, že jsme zase nic nestihli.“*



## **ROZHOVOR č. 7 – paní V. (50 let, 26 let praxe)**

### **1. Změnil se nějak Váš styl práce se žáky, co se týče výuky Vko?**

*„To víte, že změnil. Hlavně jsem se změnila já, už mi pomalu táhne na důchod (smích). Když jsem před asi 25 lety začala učit, všechno jsem hrozně prožívala. Musela jsem být na všechno připravená. S postupem času si ale na všechno zvyknete a už nepotřebujete se na všechno chystat. Mám na občanku nadělané materiály z několika let a pro ně sahám, když je potřeba. Do hodin chodím i bez příprav.“*

### **2. Jaké metody výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Nechávám děti, aby pracovali oni. Občanka by měla být o nich, ať se něco do života naučí.“*

### **3. Jaké formy výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Hodně děti učím ve skupinách anebo hrajeme různé scénky, jako by to bylo v reálu.“*

### **4. Jaký typ hodnocení používáte v hodinách Vko?**

*„Děláme vždy projekty, abych měla dětem za co dát známku. Uděláme 2 projekty za pololetí a podle kvality zpracování dostanou známku.“*

### **5. Ve společnosti je zmiňován trend formativního hodnocení. Jaký na to máte názor?**

*„Zrovna u občanky bych nechala na každém z nás, aby hodnotil tak, jak mu to vyhovuje, a ne podle toho, že je zrovna teď něco v trendech.“*

### **6. Využíváte spíše sumativní nebo formativní hodnocení?**

*„Hodnotím je i v průběhu, dokážu je pochválit za to, když se jim něco povede a tu aktivitu si dobře připraví.“*

### **7. Jak často své žáky hodnotíte s ohledem na Vko?**

*„Podle projektů.“*

**8. Aplikoval/a jste někdy na žáky při hodinách Vko pozitivní nebo negativní hodnocení?**

*„Asi většinou pozitivní. nemám v úmyslu při občanské výchově někoho shazovat.“*

**9. Za co nejčastěji žáky hodnotíte?**

*„Za projekty a chválím je za aktivity.“*

**10. Hodnotíte žáky i slovním hodnocením? Případně doplňujete klasické známky o slovní hodnocení alespoň 2x za pololetí?**

*„Pochválím je tak, že jim to řeknu, tak jen takto. Slovní hodnocení si nikam nepíšu a nepíšu ho ani nikam jinam.“*

**11. Vycházíte při svém hodnocení ze vzdělávacích standardů Vaší školy či máte svá vlastní kritéria hodnocení?**

*„Tak u téhle otázky zrovna moc odpovědět nemohu. Hodnotím projekty, na ty mám kritéria. Hodnotím, jak pracovali s textem, vzhled, kde vzali zdroje, kdo co dělal a tak.“*

**12. Zkoušel/a jste někdy při hodinách Vko uplatnit metodu sebehodnocení? Pokud ano, jak se Vám tato metoda osvědčila?**

*„U projektů se děti chválí navzájem. Pracují ve skupinách. Jedna skupina nebo dvojice vždy odprezentuje a ostatní mají svoje magnetky, které připevní na tabuli k týmu, který se jim líbil nejvíce a ten dostane kousek čokolády nebo něčeho dobrého.“*

**ROZHOVOR č. 8 – paní K. (47 let, 22 let praxe)**

**1. Změnil se nějak Váš styl práce se žáky, co se týče výuky Vko?**

*„Abych byla upřímná, on se ani moc proměnit nemohl. Učím moje vystudované předměty, kterými jsou matematika a zeměpis. Občanku učím jen ve svojí třídě, abych je vůbec viděla. Jinak bych se s nimi nepotkala a vše vyřizovala jen nějak online a podobně.“*

**2. Jaké metody výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Metody zapojím, když zbyde čas. Většinou ale nezbyvá. Maximálně někdy 20 minut, ale to pak už nemůžete začínat nic velkého. Takže spíš mám svůj výklad, prezentace a děti pracují s učebnicí.“*

**3. Jaké formy výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Děti sedí v lavicích a pracujeme takhle. Je to poměrně divočejší třída, tudíž si ani nemůžu moc vymýšlet. Mám zde integrované i žáky z Ukrajiny, žáky se speciálními potřebami, tak si to asi dovedete představit.“*

**4. Jaký typ hodnocení používáte v hodinách Vko?**

*„Zavedla jsem psaní testů, jinak by mi ty hodiny přišly už úplně zbytečné. Za to pak děti obdrží známku. Já jsem spíš ráda, když děti jsou v klidu, můžeme pracovat a neřešíme nějaké kázeňské problémy.“*

**5. Ve společnosti je zmiňován trend formativního hodnocení. Jaký na to máte názor?**

*„V občance by možná uplatnitelný byl, ale těžko říct, kolik učitelů by bylo pro a kolik učitelů proti. Myslím si, že spíš by asi byli proti. Je to mraky práce navíc takto rozebírat každého žáka, kterého učíte.“*

**6. Využíváte spíše sumativní nebo formativní hodnocení?**

*„Hodnotím je za výkony v průběhu, ale jen známkami, takže jak se to vezme no.“*

**7. Jak často své žáky hodnotíte s ohledem na Vko?**

*„Píšeme testy podle témat, jak stíháme. Většinou to ale vychází na test po 2 měsících. Kdybychom je psali často, neměla bych jim ani co tam dát, takže by to bylo zbytečný.“*

**8. Aplikoval/a jste někdy na žáky při hodinách Vko pozitivní nebo negativní hodnocení?**

*„Přiznám se, že jelikož mám dost zlobivou třídu, tak občas jim pohrozím tím stylem jako „Nemluv nebo pak zas nebudeš vědět co se děje.“ Jinak ale negativní připomínky nemívám z velké většiny.“*

**9. Za co nejčastěji žáky hodnotíte?**

*„Za testy asi nejvíce.“*

**10. Hodnotíte žáky i slovním hodnocením? Případně doplňujete klasické známky o slovní hodnocení alespoň 2x za pololetí?**

*„Když už je možnost a opravdu si to zaslouží, pochválím je, ale je to i dost postižené tím, jak málo se vidíme. Potom je to takové neosobní.“*

**11. Vycházíte při svém hodnocení ze vzdělávacích standardů Vaší školy či máte svá vlastní kritéria hodnocení?**

*„Mám své bodové hodnocení a při testu mají vždy žáci u otázky daný počet bodů, kolik mohou získat. Body jim ale neodečítám. Pak všechny body sečtu a podle bodové tabulky dostanou odpovídající známku.“*

**12. Zkoušel/a jste někdy při hodinách Vko uplatnit metodu sebehodnocení? Pokud ano, jak se Vám tato metoda osvědčila?**

*„Zkoušela jsem, ale moc se mi to neosvědčilo. Spíš hodnotím děti sama. Nechci, aby došlo k tomu, že někdo bude někomu říkat, že to je hrozné. Máme sice nastavená pravidla, že takové věci neříkáme, ale znáte to a asi tušíte, jak by to dopadlo.“*

**ROZHOVOR č. 9 – paní P. (29 let, 5 let praxe)**

**1. Změnil se nějak Váš styl práce se žáky, co se týče výuky Vko?**

*„Jsem ještě více méně začínající učitelka a občanku učím už od mého nástupu na školu. Je samozřejmé, že se sty nějak proměnil, ale to už spíš záleží na tom, jakou třídu máte, té se musíte přizpůsobit i vy, aby Vás taky hodiny bavily.“*

**2. Jaké metody výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Klasika zapojuji můj výklad. Při tom mi přijdou děti neklidnější. Ráda s dětmi dělám i různé nácviky scén nebo je hodím do nějaké situace, ke které dostanou instrukce jako například rozdělení role a o co jde a projdeme to spolu. Ne že bych je nechala pracovat samostatně, koriguji to.“*

**3. Jaké formy výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Někdy se pohybujeme po třídě, někdy jen vyprávím já, někdy tvoříme dvojice, trojice či skupinky, to je různé od tématu hodin. Nemohu odpovědět jednotně.“*

**4. Jaký typ hodnocení používáte v hodinách Vko?**

*„Za tu dobu, co výchovu učím, hodnotím děti za testy, pracovní listy, domácí úkoly a zpracování pracovních listů i do portfolia.“*

**5. Ve společnosti je zmiňován trend formativního hodnocení. Jaký na to máte názor?**

*„Pro mě jako pro ještě téměř začínajícího učitele je něco takového asi těžko představitelné. Ještě nemám tolik zkušeností, a ještě se pořád tak nějak sžívám s fungováním školy a s pracemi okolo fungování v tomto prostředí.“*

**6. Využíváte spíše sumativní nebo formativní hodnocení?**

*„Hodně hodnotím i v průběhu učení, ale spíše známkami no, slovní hodnocení žákům nepíšu.“*

**7. Jak často své žáky hodnotíte s ohledem na Vko?**

*„Okolo 1 známky za měsíc je za mě optimální počet. Víc jich ani nepotřebuji.“*

**8. Aplikoval/a jste někdy na žáky při hodinách Vko pozitivní nebo negativní hodnocení?**

*„Je pro mě ještě těžké hodnotit negativně. Ještě jsem se tolik „neotrkala“ a nemám pro to v sobě ještě cit. Uvidíme, třeba to ale časem přijde.“*

**9. Za co nejčastěji žáky hodnotíte?**

*„Zmiňovala jsem už testy, ty jsou pro mě důležité. Poté občas pracovní listy.“*

**10. Hodnotíte žáky i slovním hodnocením? Případně doplňujete klasické známky o slovní hodnocení alespoň 2x za pololetí?**

*„Nene, takto ne.“*

**11. Vycházíte při svém hodnocení ze vzdělávacích standardů Vaší školy či máte svá vlastní kritéria hodnocení?**

*„Buduji si svůj systém hodnocení, který se ale neustále mění, tudíž Vám tu o tom nemohu příliš povyprávět, každý je jiný.“*

**12. Zkoušel/a jste někdy při hodinách Vko uplatnit metodu sebehodnocení? Pokud ano, jak se Vám tato metoda osvědčila?**

*„Ještě ně, ale chystám se. Chybí mi se od něčeho odrazit, takový ten startovací můstek, a to jsem zatím nenašla. nemám odvahu na to, se do toho hned pustit.“*

**ROZHOVOR č. 10 – pan K. (38 let, 14 let praxe)**

**1. Změnil se nějak Váš styl práce se žáky, co se týče výuky Vko?**

*„Během mých 14 let působení jsem prošel lečjakou proměnou. Chvilí jsem učil i na střední škole, ale stejně jsem se na základku vrátil. Díky těmto rokům jsem si se žáky mnoho vyzkoušel a s klidem můžu říct, že základka je prostě pro mě.“*

**2. Jaké metody výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Obecně asi nejvíce stavím na mém výkladu jakožto na monologu (přemýšlení), pak rád pracuju s obrázky či textem, ale ten nesmí být moc složitý. Například třeba u tématu soudnictví hrajeme různé scénky a zkoušíme si to na vlastní kůži. To u dětí asi jede nejvíc no.“*

**3. Jaké formy výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Nejvíc ze všeho se učíme jako celek ve třídě. Nezakládám si na tom, aby žák by jako chodící knížka, ale spíš je táhnu k tomu, aby byli schopný si sami poradit a orientovat se v dnešním světě. Nebudu je drtit soustavu soudů, když pak nebudou ani vědět, kde je budou soudit (smích).“*

#### **4. Jaký typ hodnocení používáte v hodinách Vko?**

*„No, když s nima testy nepíšu, tak nemám za co hodnotit (usmívá se). Dávám jim úkoly, které si musí udělat sami, třeba připravit si vlastní stranu, a nedávám jim k tomu žádný manuál. Sami si musí najít, jak by měla taková strana vypadat, co musí splňovat, a to je pro mě podstatný proces učení. Podle toho, kolik do toho dali a jak to celé zpracovali, tak pak jim dám známku.“*

#### **5. Ve společnosti je zmiňován trend formativního hodnocení. Jaký na to máte názor?**

*„(smích) Tak já v podstatě je hodnotím tak furt žejo. Když vytváříme nějaký ten projekt nebo akci, vidím, jestli se posunují nebo ne. Většinou to ale bylo vždy tak, že čím víc jsme takové úkoly dělali, tím byli lepší a pak už i slabší žáci uspěli.“*

#### **6. Využíváte spíše sumativní nebo formativní hodnocení?**

*„To jsem teda okomentoval o otázku dřív, než jsem měl no (smích). Někdo jim tu sumativní známku na konci pololetí dát musí, ale nemyslím si, že zrovna ze známky z občanky se budou hroutit.“*

#### **7. Jak často své žáky hodnotíte s ohledem na Vko?**

*„Podle projektů, jednou za rok píšeme test, ale většinou se mi to nasbírání na těch 4-5 známek, to je pro mě až až. Jsem radši, když nemusím nic známkovat a radši to vidím ve třídě reálně než na papíře.“*

#### **8. Aplikoval/a jste někdy na žáky při hodinách Vko pozitivní nebo negativní hodnocení?**

*„Když už by taková situace nastala, tak bych asi použil negativní hodnocení v pozitivním slova smyslu. Jako řeknu jim „Pěkný“ nebo „To vypadá dobře, tak pokračujte“, to je moje oblíbený.“*

#### **9. Za co nejčastěji žáky hodnotíte?**

*„Hodně podobná otázka jako už jedna byla řečena. Hodnotím je za aktivní přístup k výuce, za to nasbírám známek nejvíc. Nehodnotím žádné pracovní listy ani domácí úkoly. Přijde mi, že to každý vyplnil, pak to někam hodil a za týden to neměl, takže vlastně jen škoda papíru (smích).“*

**10. Hodnotíte žáky i slovním hodnocením? Případně doplňujete klasické známky o slovní hodnocení alespoň 2x za pololetí?**

*„Známky tím nedoplňuju, ale pochválím je přímo při hodině, když procházím okolo nich. To podle mě ocení nejvíc, je to pro jejich pocit.“*

**11. Vycházíte při svém hodnocení ze vzdělávacích standardů Vaší školy či máte svá vlastní kritéria hodnocení?**

*„Mám svoje vlastní, nějaké obecné standardy jsou pro každého jinak nastavené a nemůžu je přeci hodnotit za chyby stejně tak, jako někdo na češtině nebo matice, to je směšný. Ten předmět mě baví a byla by škoda ho zkazit přísným známkkováním.“*

**12. Zkoušel/a jste někdy při hodinách Vko uplatnit metodu sebehodnocení?**

**Pokud ano, jak se Vám tato metoda osvědčila?**

*„Jo to děláme. Vždy hodnotíme, jestli se nám tenhle projekt nebo situace nebo zkrátka cokoliv jiného povedla líp než ta minulá. Pokud nevidíme zlepšení, snažíme se najít nějaký impuls, který nám pomůže se zlepšit.“*

**ROZHOVOR č. 11 – paní H. (60 let, 36 let praxe)**

**1. Změnil se nějak Váš styl práce se žáky, co se týče výuky Vko?**

*„No a jak. To víte, skoro 40 let ve škole se na Vás podepíše a musíte měnit to, na co jste zvyklí, jinak se z toho zblázníte. A to bych doporučila i Vám (smích). Dneska jsou děti hodně moderní a snažím se jít s nimi, tak mě syn učí dělat různé interaktivní prezentace a tak, ale vůbec mi to nejde, tak mu říkám, co potřebuju a on je dělá na základě mých podkladů (smích).“*



## **2. Jaké metody výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Jsem zastáncem starého dobrého pořádku no. Mám ráda, když mám třídu pod kontrolou a nemusím na nikoho rvát. Léčila jsem se totiž s hlasivkama, a to bych nepřála nikomu, takže od té doby se krotím. Troufnu si ale říct, že jsem si za tolik let už vybuodovala svoji autoritu. Na začátku roku si vždycky musíte stanovit nějaké limity nebo meze, přes co nejede vlak a prostě to neexistuje. (přemýšlí) A abych vám teda odpověděla, vzala jsem to zas hodně okolo, nejvíc to mám tak, že je klasický výklad, pak zapsání poznámek a procvičení. Dám jim třeba nějaké pracovní listy, křížovky z internetu a podobně.“*

## **3. Jaké formy výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Ono to asi vychází z toho, že u mě převládá klasický výklad, takže se učíme všichni naráz.“*

## **4. Jaký typ hodnocení používáte v hodinách Vko?**

*„Hodnotím známkami. Ještě učím angličtinu a tam těch známek nasbírám o dost víc. Pak si ale přijdu, že v občanské výchově nemám nic, ale ostatní mě pak uklidní, že to je prý normální (smích).“*

## **5. Ve společnosti je zmiňován trend formativního hodnocení. Jaký na to máte názor?**

*„Já to raději přenechám těm mladším. Za pár let odcházím do důchodu a nevidím význam v tom, abych se víc pouštěla do něčeho, co sotva začnu a už nebudu chodit do zaměstnání.“*

## **6. Využíváte spíše sumativní nebo formativní hodnocení?**

*„Když nad tím tak přemýšlím, tak sumativní. Hodnotím až to, co mi žáci dodají za jejich práci. Nehodnotím je v průběhu práce, nechávám to čistě na nich, pouze je kontroluji. V životě taky nebude každý kontrolovat a schvalovat každý jejich krok.“*

## **7. Jak často své žáky hodnotíte s ohledem na Vko?**

*„Píšeme testy, ty jsou pro mě stěžejní a namátkově vybírám domácí úkoly a hodnotím je. dávám za ně pak malé jedničky nebo pětky a za tři stejné známky je velká jednička nebo pětka.“*

**8. Aplikoval/a jste někdy na žáky při hodinách Vko pozitivní nebo negativní hodnocení?**

*„Řekla bych, že v pravém slova smyslu ani jedno nebo druhé. Prostě je hodnotím za to, co mi předloží. Je to práce na jejich zodpovědnost. Tím ale nemyslím, že bych někoho vyloženě jen kritizovala.“*

**9. Za co nejčastěji žáky hodnotíte?**

*„Za testy, za domácí úkoly. Pracovní listy nehodnotím, ty děláme společně. Projekty dělají žáci i v jiných předmětech, například v angličtině, tak ty já s nimi nedělám.“*

**10. Hodnotíte žáky i slovním hodnocením? Případně doplňujete klasické známky o slovní hodnocení alespoň 2x za pololetí?**

*„Hodnotím pouze známkami. Po takové době, co jsem už ve školství, mám už nějaké své postupy. (přemýšlí) S praxí si totiž člověk získá i takový pohled, že koukne a vidí (smích).“*

**11. Vycházíte při svém hodnocení ze vzdělávacích standardů Vaší školy či máte svá vlastní kritéria hodnocení?**

*„Svůj tematický plán sestavuju podle RVPčka. Teď nastane ale změna veliká, která přináší digitalizaci, některá témata budou do občanky přidána a některé zase odstraní, tak se na to pak musím ještě podívat.“*

**12. Zkoušel/a jste někdy při hodinách Vko uplatnit metodu sebehodnocení? Pokud ano, jak se Vám tato metoda osvědčila?**

*„Víte, já mám z dnešních dětí pocit, že se sami neumí pochválit. Okoukala jsem to od jiného pedagoga, který nechá žáky si oznámkovat svou práci a pak ji ještě ohodnotí pedagog sám a dá žákovi známku. To ale dělám jen výjimečně.“*

## **ROZHOVOR č. 12 – paní Č. (57 let, 32 let praxe)**

### **1. Změnil se nějak Váš styl práce se žáky, co se týče výuky Vko?**

*„Já učím zejména matematiku a informatiku. Výchovu k občanství jsem dostala poprvé až letos, kdy jsem se stala zřejmě naposledy v mé kariéře třídním učitelem. Moji kolegové o mě říkají, že jsem ještě mladá (smích), tak ať si to ještě užiju. Víte, dnešní děti, je to u nich dost vidět, potřebují mladou krev, která je zabaví s tím, co oni umí.“*

### **2. Jaké metody výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Od září jsem najela na klasický výklad. Do Vánoc jsme stihli i jeden projekt a to takový, že žáci měli za úkol vymyslet plakát na kulturní akci a poté měl za úkol si představit, že jsou v televizi a hrají reklamu na svou akci, aby na ni nalákali co nejvíce lidí. Snad jste to pochopila, jsem to tu na Vás rychle vychrlila (smích).“*

### **3. Jaké formy výuky nejčastěji využíváte při výuce Vko?**

*„Zatím jen výklad a ten projekt, jak jsem Vám řekla před chvílkou.“*

### **4. Jaký typ hodnocení používáte v hodinách Vko?**

*„Hodnotím v občance podobně jako v informatice. Také hodnotím žáky za jejich vlastní práci, ne za něco, co si někde přečtou a pak mi to napíšou do testu. V informatice se nic dopředu naučit nemůžete a spoléháte sám na sebe. A na svůj počítač samozřejmě (smích).“*

### **5. Ve společnosti je zmiňován trend formativního hodnocení. Jaký na to máte názor?**

*„Vím, že formativní hodnocení je o průběžném hodnocení, ale já je hodnotím pouze za celý výkon jako celek. Takže to je současně i můj názor.“*

### **6. Využíváte spíše sumativní nebo formativní hodnocení?**

*„Z 99 % samozřejmě sumativní. Myslím si, že tohle hodnocení používá většina učitelů.“*

### **7. Jak často své žáky hodnotíte s ohledem na Vko?**

*„Psali jsme už nějaké testy a dala jsem jim známku i za aktivitu v hodinách.“*

**8. Aplikoval/a jste někdy na žáky při hodinách Vko pozitivní nebo negativní hodnocení?**

*„Když vidím, že se snaží a něco jim jde, pochválím je. Pokud se ale ve třídě válí a nedělají vůbec nic, a ještě k tomu čekají, že budou mít všechno zadarmo, tak to už není nic pro mě. Je alespoň slušnost při hodině sedět, a ne ležet na lavici a pospávat.“*

**9. Za co nejčastěji žáky hodnotíte?**

*„Za písemky a za aktivitu.“*

**10. Hodnotíte žáky i slovním hodnocením? Případně doplňujete klasické známky o slovní hodnocení alespoň 2x za pololetí?**

*„Ne, tuto metodu neuplatňuji. Ke známce jim žádný slovní komentář nepíšu. Do budoucna o tom ani neuvažuji.“*

**11. Vycházíte při svém hodnocení ze vzdělávacích standardů Vaší školy či máte svá vlastní kritéria hodnocení?**

*„Měla jsem několik bodových tabulek, které jsem různě upravovala, ale víceméně používám stejně jako v matice nebo informatice bodové hodnocení. Body pak jednoduše sečtu a je to.“*

**12. Zkoušel/a jste někdy při hodinách Vko uplatnit metodu sebehodnocení? Pokud ano, jak se Vám tato metoda osvědčila?**

*„Zatím ne, ale třeba na to někdy přijde řada. Teď to ale není na pořadu dne.“*