



Hodnocení žáků na střední odborné škole

Bakalářská práce

Studijní program:

B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor:

Učitelství odborných předmětů

Autor práce:

Bc. Karolína Paličová

Vedoucí práce:

PhDr. Jitka Josífková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie





Zadání bakalářské práce

Hodnocení žáků na střední odborné škole

Jméno a příjmení: **Bc. Karolína Paličová**
Osobní číslo: P17000780
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství odborných předmětů
Zadávací katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

Cíl:

Zjistit názory žáků vybrané střední školy na způsob hodnocení učitelů v ekonomických předmětech.

Požadavky:

1. Provést rešerši odborné literatury
2. Zrealizovat průzkum na vybrané škole
3. Vyhodnotit a interpretovat získaná data

Metody:

Literární rešerše, dotazník.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná
Čeština



Seznam odborné literatury:

- ČAPEK, Robert. 2015. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3450-7.
- CHRÁSKA, Miroslav. 2016. Metody pedagogického výzkumu – Základy kvantitativního výzkumu. 2. aktual. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5326-3
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. 2002. Školní didaktika. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. 2009. Hodnocení žáků. 2. Dopln. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana. 2012. Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0220-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2013. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, Jan. 1999. Hodnocení v současné škole. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

Vedoucí práce:

PhDr. Jitka Josífková, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

25. ledna 2019

Předpokládaný termín odevzdání:

16. prosince 2019

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

16. července 2020

Bc. Karolína Paličová

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Jitce Josífkové, PhD. za vedení bakalářské práce, věcné připomínky, odborné rady, čas a vstřícnost při psaní závěrečné práce. Poděkování patří též rodině a přátelům za pomoc a podporu při studiu.

Anotace

Bakalářská práce na téma hodnocení žáků na střední odborné škole se zabývá tématem, které je nedílnou součástí aktivit během výuky. Cílem bakalářské práce je zjistit názory žáků vybrané střední odborné školy na způsob hodnocení učitelů v ekonomických předmětech. Úvod práce se věnuje hodnocení žáků ve vyučování obecně a tato část je zaměřena na definování různých forem hodnocení, cílů hodnocení a fází hodnotícího procesu. V práci jsou zmíněny také funkce školního hodnocení, které s hodnocením žáků úzce souvisí. Prostor je zde věnován formám hodnocení a to zejména klasifikaci a slovnímu hodnocení. V práci je řešena i objektivnost školního hodnocení a sebehodnocení žáků. Praktická část je zpracována pomocí dotazníkového šetření, které bylo prováděno na Obchodní akademii, Hotelové škole a Střední odborné škole v Turnově. V závěru je provedena diskuze k získaným výsledkům dotazníkového šetření.

Klíčová slova

Cíle hodnocení, formativní hodnocení, formy hodnocení, funkce hodnocení, hodnocení, objektivnost hodnocení, sebehodnocení, sumativní hodnocení

Annotation

Evaluation of pupils at vocational school

The bachelor's thesis on the topic of evaluation of pupils at a vocational school deals with a topic that is an integral part of activities during teaching. The aim of the bachelor's thesis is to find out the opinions of students of a selected vocational school on the method of teacher evaluation in economics. The introduction deals with the evaluation of pupils in teaching in general and this part is focused on defining various forms of assessment, the objectives of assessment and the stages of the assessment process. The work also mentions the functions of school evaluation, which are closely related to the evaluation of pupils. The space here is devoted to forms of evaluation, especially classification and verbal evaluation. The work also addresses the objectivity of school evaluation and self-assessment of pupils. The practical part is processed using a questionnaire survey, which was conducted at the Obchodní akademie, Hotelová škola, Střední odborná škola in Turnov. In the end, a discussion is made on the results of the questionnaire survey.

Key Words

Evaluation goals, formative assessment, forms of evaluation, evaluation function, evaluation, objectivity of evaluation, self-assessment, summative evaluation

Obsah

Seznam tabulek.....	10
Seznam obrázků.....	11
Seznam grafů	12
Seznam zkratek.....	13
Úvod	14
1. Hodnocení žáků ve vyučování.....	16
1.1 Typy hodnocení	17
1.2 Cíle hodnocení	20
1.3 Hodnocení a cíle vyučování.....	21
1.4 Fáze hodnotícího procesu	23
2. Funkce školního hodnocení	25
2.1 Motivační funkce hodnocení	25
2.2 Informativní funkce hodnocení.....	26
2.3 Prognostická a diferenciativní funkce hodnocení	26
3. Formy hodnocení.....	27
3.1 Klasifikace	28
3.2 Slovní hodnocení	29
3.3 Ostatní formy hodnocení	30
4. Objektivnost školního hodnocení	31
4.1 Spolehlivost a validita hodnocení	31
4.2 Psychologicky podmíněná zkreslení.....	32
4.3 Kauzální atribuce	34
5. Sebehodnocení žáků	35
5.1 Nástroje sebehodnocení	36
6. Dotazníkové šetření	40
6.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	41
6.1.1 Otázka č. 1	42

6.1.2	Otázka č. 2	43
6.1.3	Otázka č. 3	45
6.1.4	Otázka č. 4	48
6.1.5	Otázka č. 5	49
6.1.6	Otázka č. 6	53
6.1.7	Otázka č. 7	54
6.1.8	Otázka č. 8	56
6.1.9	Otázka č. 9	57
6.1.10	Otázka č. 10	58
	Shrnutí výsledků a diskuze	59
	Závěr	63
	Zdroje	64
	Seznam příloh	66

Seznam tabulek

Tabulka 1: Atributivní tendence 34

Tabulka 2: Týdenní počty hodin v předmětech ekonomika a účetnictví 40

Seznam obrázků

<i>Obrázek 1: Fáze hodnotícího procesu</i>	<i>23</i>
<i>Obrázek 2: Nevhodný sebehodnotící dotazník.....</i>	<i>37</i>
<i>Obrázek 3: Vhodný sebehodnotící dotazník</i>	<i>38</i>

Seznam grafů

<i>Graf 1: Výsledky otázky č. 1</i>	42
<i>Graf 2: Výsledky otázky č. 2</i>	43
<i>Graf 3: Preference slovního hodnocení a dalších forem hodnocení</i>	46
<i>Graf 4: Preference sebehodnocení a dalších forem hodnocení</i>	47
<i>Graf 5: Hodnocení písemných testů</i>	48
<i>Graf 6: Hodnocení žáků učitelem</i>	50
<i>Graf 7: Sebehodnocení</i>	52
<i>Graf 8: Preference žáků</i>	53
<i>Graf 9: Výskyt forem hodnocení ve výuce</i>	55
<i>Graf 10: Sebehodnocení žáků</i>	57
<i>Graf 11: Pohlaví respondentů</i>	58
<i>Graf 12: Věk respondentů</i>	58

Seznam zkratk

RVP	Rámcový vzdělávací program
SOŠ	Střední odborná škola
ŠVP	Školní vzdělávací program

Úvod

Školní hodnocení žáků ve vyučování je termín, bez kterého se výuka na středních odborných školách neobejde. Hodnocení žáků bezprostředně ovlivňuje školní výuku a také chování či výkony žáka samotného. Školní hodnocení je používáno učiteli jako nástroj pro vedení, působení na žáka a kontrolu učebních činností žáka.

Častým způsobem, jak učitel žáka hodnotí, je pomocí sumativního hodnocení a pomocí klasifikace. V současné době se čím dál tím více mluví o přechodu od sumativního hodnocení k hodnocení formativnímu, které dá žákovi mnohem víc, protože formativní hodnocení se snaží žáka dále motivovat k lepšímu výkonu, k učení se novým věcem a chtít se sám rozvíjet. Správný učitel by měl žáka motivovat, aby se chtěl dál zlepšovat. Učitel má žáka učit také k sebehodnocení. Sebehodnocení žáka dokáže posunout dál, jelikož si žák uvědomí své chyby, místa, kde má rezervy a v čem by se mohl dál zlepšovat. Správné sebehodnocení žáka posune dál i jako člověka a může mu pomoci v dalším životě.

Hodnocení žáků na střední odborné škole bylo zvoleno jako téma bakalářské práce proto, že je nedílnou součástí vyučování. Bakalářská práce má za cíl zjistit názory žáků vybrané střední odborné školy na způsob hodnocení učitelů v ekonomických předmětech.

Teoretická část bakalářské práce se v úvodu práce zabývá definováním pojmu hodnocení žáků a posléze je část práce věnována typům a cílům hodnocení. Často se lze setkat s dělením hodnocení na formativní a sumativní, normativní a kritériální, interní a externí, na průběžné a závěrečné nebo na hodnocení průběhu a hodnocení výsledku. Jako si učitel stanovuje cíl vyučování, je důležité si říct i jaký je cíl hodnocení. Mezi cíle hodnocení lze zahrnout zpětnou vazbu nejen učiteli o výkonu žáka, ale také zpětnou vazbu žákovi o jeho vlastním výkonu a pokroku. Cílem hodnocení je i motivace žáků. Pro správné hodnocení je nutné propojit hodnocení s cíli vyučování a znát fáze hodnotícího procesu.

V dalších částech práce je věnována pozornost funkcím školního hodnocení a jeho formám, kde většinou na školách stále převažuje hodnocení pomocí klasifikace. Bakalářská práce se zabývá také objektivností školního hodnocení a na závěr teoretické části je poskytnut náhled na sebehodnocení žáků, které by u žáků mělo být během školních let rozvíjeno a pomoci tak žákům k jejich seberealizaci a sebepojetí.

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na zjištění názorů žáků na formy hodnocení, které učitelé využívají ve výuce ekonomických předmětů. Cílem je také zjistit, jaké formy hodnocení žáci preferují, nebo v jaké míře jsou vybrané formy hodnocení zastoupeny ve

výuce. Autorka potřebné informace získá z dotazníkového šetření, kterého se zúčastní žáci Obchodní akademie, Hotelové školy a Střední odborné školy v Turnově. V závěru práce jsou shrnuty výsledky dotazníkového šetření s případným návrhem zlepšení využívání forem hodnocení.

1. Hodnocení žáků ve vyučování

Hodnocení žáků je neodmyslitelně jednou z nejdůležitějších činností učitele, které během své profese vykonává. Hodnocení patří mezi prostředky, které učitel využívá při vedení, ovlivňování a regulaci učebních činností žáků. Hodnocení je nedílnou součástí celého vyučovacího procesu. (Kolář, Šikulová, 2009)

Pojem školní hodnocení je definováno několika autory. Například J. Slavík (1999, s. 23) formuluje školní hodnocení jako „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“ nebo Jarmila Skalková (2007, s. 176) chápe hodnocení jako „*zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování.*“

Školní hodnocení se od ostatních hodnocení odlišuje tím, že je to jediné hodnocení během života, které je systematické. Ostatní hodnocení jsou spíše všeobecná či nahodilá. Systematická hodnocení také nemusí být ta, která člověk provádí při běžných životních situacích. Hodnocení žáků je systematické, jelikož učitel hodnocení připravuje, organizuje, pravidelně se objevuje ve výuce a výsledky žáků učitel srovnává s vybranými normami. Hodnocení ve velké míře ovlivňuje povahu vyučování, učební činnosti žáka, ale ovlivňuje i schopnost žáka se sebehodnotit. Hodnocení je systematické také díky tomu, že učitel při výuce využívá vzdělávacích standardů, které jsou uvedeny ve Školním vzdělávacím programu (ŠVP) nebo například i v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP). Pod pojmem vzdělávacími standardy si lze představit kritéria, která jsou využívána při hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2009)

Aby učitel mohl hodnotit, je důležité vědět, co nebo kdo je objekt hodnocení neboli předmět hodnocení. Objektem hodnocení je produkt žáka anebo činnost. Může to být například výsledné umělecké dílo, ale i umělecký tvůrčí proces. Pro správné hodnocení je objekt porovnáván, a to s jiným objektem, anebo se stanovenou ideální normou. (Slavík, 1999)

Hodnocení žáků je svojí podstatou zpětná vazba, díky které lze zjistit, zda je dosahováno očekávaných cílů. Hodnocení je specifická činnost, která je dána tím, co se hodnotí a také kdy se hodnocení provádí. Ve škole jsou hodnoceny výsledky žáků jako osvojení znalostí, postupů, dovedností, postojů, ale hodnotí se také kvalita průběhu učení. Zde se hodnotí samostatnost žáka, rychlost, chybovost či vynakládané úsilí.

Žáci se mají ve škole učit se učit a právě hodnocení má tomuto procesu pomoci a zdokonalovat ho. Hodnocení ve škole je nezbytné a významné ve vzdělávacím procesu, jelikož hodnocení má významný vliv na žákovu učební činnost – hodnocením je ovlivňována motivace žáka k učení. Hodnocení ovlivňuje do velké míry psychiku každého žáka – sebevědomí žáků, jejich sebehodnocení nebo postavení ve třídě. (Kolář, Šikulová, 2009, Gullickson, 2003)

Školní hodnocení se netýká pouze hodnocení žáků učitelem, ale žáci hodnotí i sami sebe, hodnotí se mezi sebou navzájem nebo hodnotí učitele. Učitel naopak nehodnotí pouze žáky, ale provádí i autoevaluaci. Žáci a učitelé se řadí mezi vnitřní posuzovatele výuky, rodiče žáků, inspektoři či ředitelé jsou označováni jako posuzovatelé vnější. Mezi posuzovateli a účastníky školního hodnocení jsou nejdůležitější vztahy:

- učitel hodnotí žáka,
- žák hodnotí sám sebe,
- žák hodnotí žáky.

V současné době je těmto třem vztahům věnována největší pozornost. Důležitý vztah je hodnocení žáků ostatními žáky – neprobíhá pouze na výzvu učitele, ale žáci se hodnotí navzájem a neustále. (Slavík, 1999)

1.1 Typy hodnocení

Učitel není vázán používat pouze jeden typ hodnocení, a proto by zvolené hodnocení mělo odpovídat nejen cílům výuky, ale záleží i na konkrétní situaci, kdy hodnocení probíhá, a na konkrétním žákovi. Existuje mnoho typů hodnocení, které jsou rozděleny podle různých hledisek. V typech hodnocení lze najít několik protikladných dvojic:

- formativní a sumativní hodnocení,
- normativní a kriteriální hodnocení,
- interní a externí hodnocení,
- průběžné a závěrečné hodnocení,
- hodnocení průběhu a hodnocení výsledku. (Kyriacou, 2004)

Formativní a sumativní hodnocení

Při hodnotícím procesu je klíčové od sebe rozlišit hodnocení formativní a sumativní. Formativní hodnocení je hodnocení průběžné a slouží hlavně pro potřeby žáka, kdežto sumativní je hodnocením závěrečným a poskytuje informace většinou někomu jinému. (Vališová, Kasíková, 2011)

Během hodnotícího procesu by se nemělo přemýšlet, zda se bude používat jen hodnocení formativní nebo jen sumativní. Žák se během studia setká s oběma formami hodnocení. Ale důležité je mít stále na paměti, že pro žáka a rozvoj jeho klíčových kompetencí jsou vhodné a potřebné formativní formy hodnocení. (Starý, 2006b)

Formativní hodnocení je zaměřeno na podávání zpětné vazby žákovi. Zpětná vazba v hodnocení není poskytována pouze žákovi, ale zpětnou vazbu dostává i učitel, kterému získané informace mohou pomoci v budoucnu lépe porozumět žákům. Formálním hodnocením se odkrývají chyby či nedostatky u vědomostí žáků a podává radu, jak s chybami pracovat nebo v čem se dál zdokonalit. (Kyriacou, 2004)

Formativním hodnocením je každé hodnocení, které žákovi podá užitečné informace o jeho aktuálním stavu vědomostí a dovedností. Ovšem nejde jen o to zjistit, kde se žák právě nachází, ale důležité je i poskytnutí možností, jak daný žák může své vědomosti a dovednosti dál posunout a rozvíjet. Ačkoli se může zdát, že jde o jednoduchou formu hodnocení, není tomu tak. Pokud je možnost nahlédnout do dnešního školství, kvalitní zpětnou vazbu poskytuje jen velmi málo učitelů. (Starý, Laufková, 2016)

Sumativní neboli finální či shrnující hodnocení dává konečný celkový přehled o dosažených vědomostech a dovednostech. Žáka toto hodnocení dál nerozvíjí, ale informuje o tom, zda žák prospěl či neprospěl, nebo jestli může postoupit dál, nebo nemůže. Typickým sumativním hodnocením jsou přijímací zkoušky na školy nebo hodnocení, které je používáno k posouzení naučených vědomostí a dovedností. Často je toto hodnocení používáno při ukončení tematického celku, v pololetí nebo na konci školního roku. Jako sumativní hodnocení je také bráno zkoušení nebo krátké desetiminutové testy, pokud jen měří žákův výkon nebo jde o zařazení žáka, tedy dát žákovi známku. (Slavík, 1999)

Normativní a kriteriální hodnocení

Hodnocení lze také rozdělit na normativní a kriteriální, kde základem pro rozlišení je to, k čemu jsou výsledky žáka vztahovány. Žákovy výsledky lze hodnotit podle ostatních žáků nebo podle daného kritéria. (Starý, 2006a)

O normativní hodnocení se jedná v případě, že žákovy dovednosti a vědomosti jsou porovnávány s ostatními žáky podle normálního rozdělení podle Gaussovy křivky. Jako příklad normativního hodnocení lze uvést hodnocení slohových prací žáků. Nejlépe napsané práce jsou hodnoceny jedničkou, trochu méně kvalitní práce jsou hodnoceny dvojkou či trojkou. Vztahová norma je u normativního hodnocení třída. Také se může stát, že slohová práce, která je v jedné třídě výborná, by v druhé třídě, kde je jiné složení žáků, mohla být průměrná. Z tohoto důvodu se těžce porovnávají známky na vysvědčení z různých škol, které nemusejí být vzájemně srovnatelné. Vztahová norma je určena buď pouze jednou třídou nebo všemi třídami stejného ročníku, které daný učitel učí.

U kriteriálního hodnocení není žák porovnáván s výkony ostatních žáků ve škole. V případě kriteriálního hodnocení musí žák splnit daná kritéria pro splnění úkolu. Pokud by například při hodině tělesné výchovy při skoku do dálky bylo kritériem skočit minimálně 1 metr a skočili by ho všichni žáci, tak celá třída může z tohoto úkolu dostat jedničku. (Starý, 2006a)

Interní a externí hodnocení

Hodnocení se rozlišuje také podle toho, kdo hodnocení provádí. Aby mohlo být správně rozlišeno, je dobré chápat jednu třídu jako celek, ve které jsou žáci a učitel. Interní i externí hodnocení je dobré kombinovat, jelikož společně dávají relevantnější informace o žácích.

Do externího hodnocení nepatří pouze Česká školní inspekce, ale externím hodnotitelem může být i jiný učitel působící na škole. Mezi výhody externího hodnocení patří objektivita, ovšem nevýhodou mohou být vyšší náklady a menší operativnost. (Kyriacou, 2004)

Na druhou stranu interní hodnocení je levnější a jednodušší. Mezi nevýhody zde patří oblíbenost žáků u učitele, pověst žáka nebo subjektivní zkreslení. Interním hodnocením se rozumí hodnocení, které provádí učitel třídy. Interní hodnocení nepraktikuje pouze učitel, ale jedná se i o hodnocení žáků navzájem nebo sebehodnocení žáka. (Starý, 2006a)

Ostatní typy hodnocení

Hodnocení lze rozdělit také na průběžné a závěrečné. Díky průběžnému hodnocení získává učitel po delší časový úsek poznatky o vědomostech a dovednostech žáků, které pak využívá při stanovení konečného hodnocení. Závěrečné hodnocení je prováděno pouze na konci výuky předmětu.

Dalšími druhy hodnocení může být hodnocení průběhu a hodnocení výsledku. Hodnocení průběhu neboli procesu je založeno na pozorování žáka při přímém provádění činnosti. Žák může být pozorován při přednesu básně nebo při provádění pokusu. Naopak hodnocení výsledku je založeno na hmatatelném výsledku práce žáka. Výsledkem může být test, výsledek pokusu, slohová práce nebo kresba. (Kyriacou, 2004)

1.2 Cíle hodnocení

Učitel si před výukou stanovuje cíle vyučování, kterých má žák během výuky dosáhnout. Aby mohlo dojít ke kontrole, zda žák došel ke stanovenému cíli, je důležité si říct otázku proč. Proč je žák hodnocen, za jakým cílem je hodnocen. Hodnocení může mít několik cílů:

- poskytnutí zpětné vazby učiteli o prospěchu žáka,
- poskytnutí zpětné vazby žákovi o svém pokroku,
- motivace žáků,
- podklad pro vedení záznamů o žákově prospěchu,
- poskytnutí dokladů o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka,
- posouzení připravenosti žáka pro další učení. (Kyriacou, 2004)

Pro učitele je důležitá získaná zpětná vazba při hodnocení žáků. Během hodnocení může učitel zjistit, zda žáci dosáhli požadovaného výsledku. Ovšem dochází i k odhalení problémů či nepochopení látky a díky hodnocení může učitel reagovat na další vyučování, kde může problematiku znovu vysvětlit či s žáky učivo zopakovat.

Zpětná vazba neslouží jen učitelům, ale také žákům. Pro žáky zpětná vazba znamená porovnávání jejich výkonu se standardem, který je očekáván. Díky kvalitní zpětné vazbě žáci zjistí, v čem jsou jejich nedostatky a v čem se mnou dále zlepšovat a prohlubovat své znalosti. (Kyriacou, 2004)

Pro žáka není důležitá jen zpětná vazba, ale i motivace. Motivace u žáků může být vnitřní, vnější, nebo vzniká jejich kombinace. U žáků by měla převažovat motivace vnitřní, ale často převládá motivace vnější. Motivace zde působí jako účinný nástroj pro zorganizování práce při učení a aby se žáci naučili, co je po nich požadováno. Podle Průchy (2014, str. 186) lze motivaci chápat jako „*vnitřní, uvědomovaný i neuvědomovaný stimul působící na chování, komunikaci, postoje subjektu.*“ U žáků funguje vnitřní motivace, jestliže žáka učivo zaujalo a učení se tématu považuje pro sebe za smysluplné. Naopak u vnější motivace jde žákům zejména o získání vnější odměny nebo vyhnutí se trestu. (Kalhous, Obst, 2002)

Při pravidelných hodnoceních žáků lze vést dlouhodobé záznamy o jejich vývoji. Díky těmto záznamům mohou učitelé individuálně rozhodovat o výchovných a vzdělávacích potřebách každého žáka. Záznamy mohou také objevit problém u žáka – například premiant třídy začne mít špatné známky. Záznamy jsou také používány při komunikaci s rodiči žáků nebo s ostatními učiteli ve škole.

Hodnocení učitelům dává podklady ke stupni prospívání žáků v daném okamžiku. Prospěch každého žáka je poté základem pro vysvědčení, které je oficiálním prohlášením a slouží zejména rodičům. Hodnocení slouží také jako ukazatel, který učitelům ukáže, zda je žák připravený pro určitý typ učení nebo zda nemá obtíže s látkou. (Kyriacou, 2004)

1.3 Hodnocení a cíle vyučování

Cíle vyučování neboli vzdělávací cíle lze chápat jako záměrné změny v učení a rozvoji žáka. Výukový cíl má dosáhnout změn ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotách, osobnostním a sociálním rozvoji žáka. Cíl vyučování je plánovaný výsledek výuky, ke kterému má žák dojít za pomoci učitele.

Cíle vyučování by měly být co nejvíce konkrétní. Konkretizací cíle se nejlépe určí vyučované učivo, a které metody při výuce budou využity. Při definování konkrétního cíle si učitel může jednoduše ověřit, zda žáci opravdu dosáhli požadovaných vědomostí a dovedností. Obecné cíle by měl učitel při přípravě na výuku nahradit konkrétními cíli a tím získat více cílů, než pouze jeden velmi obecný. (Vališová, Kasíková, 2011)

Cíle vyučování nikdy nejsou formulovány z pohledu učitele, ale z pohledu žáka. Vzdělávací cíle jsou vyjádřeny aktivně, například: *Žák vysvětlí..., žák uvede.* Ve formulaci cíle by měla být uvedena aktivita žáka a učitel by se měl vyhýbat formulacím, které nejsou lehce ověřitelné.

Dobře formulované cíle vyučování pomáhají učiteli zjistit, zda existuje shoda mezi tím, co učitel vyučuje a tím, co hodnotí. Učitel tak může zjistit, jestli po žácích nepožaduje pouze faktické informace nebo u žáků nepožaduje pouze myšlenkové operace nižšího řádu. Cenným nástrojem učitele je Bloomova taxonomie kognitivních cílů, která u žáků rozvíjí i myšlenkové operace vyššího řádu. (Starý, Laufková, 2016)

Bloomova taxonomie kognitivních cílů dává hierarchický řád kognitivní činnosti žáků. Bloomova taxonomie neslouží jen k logickému uspořádání učiva, ale dává také učiteli informace o zvládnutí učiva žákem. Bloomova taxonomie se skládá z šesti kategorií cílů:

- zapamatování,
- porozumění,
- aplikace,
- analýza,
- syntéza,
- hodnotící posouzení. (Kalhous, Obst, 2002)

V první kategorii zapamatování jde u žáka znovu si vybavit poznatky, které se už naučil. V tomto kroku jsou cíle definovány pomocí aktivních sloves, jako jsou například *doplnit*, *definovat*, *pojmenovat*. Pokud si učitel chce ověřit, zda žák porozuměl danému učivu, kognitivní cíle jsou formulovány pomocí sloves *vysvětlit*, *formulovat* nebo *zkontrolovat*.

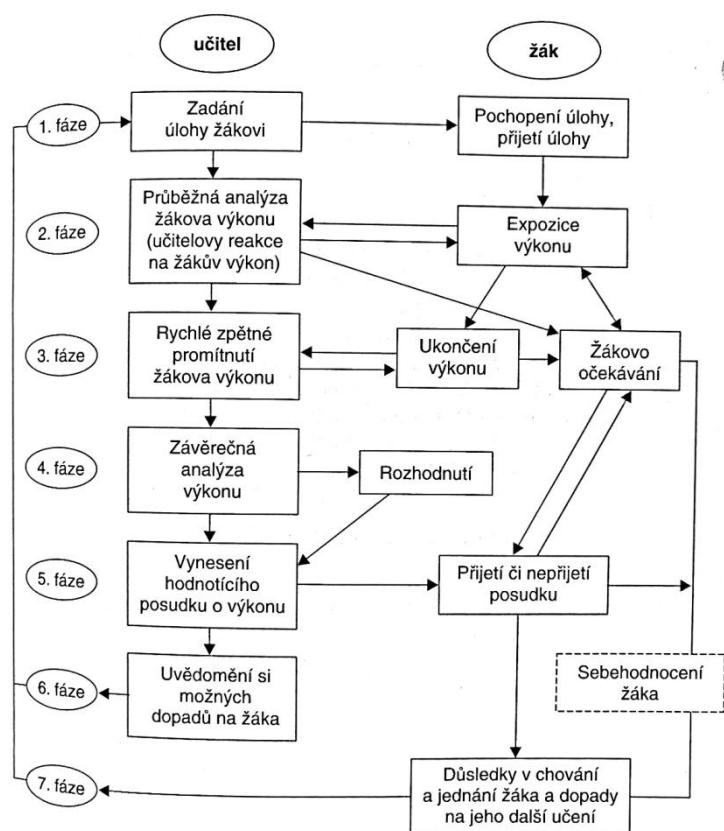
Při aplikaci žáci používají učivo v nových situacích. V tomto případě jsou činnosti žáka vyjádřeny slovesy *diskutovat*, *aplikovat*, *navrhnout* nebo *plánovat*. Žáci, kteří jsou schopni analýzy, dovedou odlišit fakta od hypotéz a rozlišit významné údaje od nepodstatných. Pro tuto kategorii jsou typická slovesa *provést rozbor*, *analyzovat*, *rozlišit* nebo *specifikovat*.

Pokud je žák schopný syntézy, dovede jednotlivé části učiva propojit a složit v celek. Při syntéze je žák schopný informace z různých odvětví skládat a vytvářet tak nové struktury. Typickými slovesy jsou *klasifikovat*, *skládat*, *modifikovat* nebo *shrnout*. U nejvyšší kategorie hodnotící posouzení už žák umí hodnotit a posoudit hodnoty myšlenek nebo způsobů řešení. Žák zde používá kritéria, v kterých jsou důležité hodnoty. Pro tuto kategorii jsou typická slovesa: *obhájit*, *podpořit*, *posoudit*, *argumentovat*. (Kalhous, Obst, 2002)

Vzdělávací cíle jsou pomocníkem při plánování výuky, žákovi pomohou orientovat se v učivu. Žákovi dávají vyšší pocit zodpovědnosti při procesu učení. Dobře formulované cíle jsou východiskem pro hodnocení žáků a stanovení kritérií hodnocení. Cíle vzdělávání pomáhají pochopit směr učební aktivity a posoudit žákův pokrok v učení. (Starý, Laufková, 2016)

1.4 Fáze hodnotícího procesu

Hodnocení patří mezi náročnou aktivitu, kterou učitel během své pedagogické praxe vykonává. Aby hodnocení proběhlo kvalitně, měl by učitel dodržovat etapy hodnotícího procesu, které jsou uvedeny na obrázku č. 1. (Zormanová, 2014)



Obrázek 1: Fáze hodnotícího procesu

Zdroj: Kolář, Šikulová, 2009

Fáze, které jsou uvedeny na obrázku č. 1, se velmi často mezi sebou prolínají a některé si učitel ani neuvědomuje, protože jsou zautomatizovány. Fáze jsou rozebrány jak z pohledu učitele, tak i z pohledu žáka. Fáze, které jsou zde uvedeny, platí pro každý hodnotící proces a zároveň pro každou formu hodnocení. (Zormanová, 2014)

Dobrým příkladem, jak vysvětlit hodnotící proces, je ústní zkoušení žáka. Dalo by se říci, že mezi jednodušší fáze hodnotícího procesu patří zadání úlohy učitelem a žákovo pochopení zadání. Zadání úlohy vyplývá z učiva, které je právě probíráno. Ovšem úplně jednoduchá tato fáze není, protože už zde se promítá vztah učitele k žákovi nebo postavení, které žák má ve třídě. Je na učiteli, jakým způsobem úlohu zadá. Učitel už v této fázi může ovlivnit konečné hodnocení. Zadání úlohy se může lišit na základě toho, zda učitel chce žákovi pomoci, dokázat, že žák danou látku neumí nebo ho motivovat k dalšímu učení.

Druhá fáze je založena zejména na aktivitě žáka, který reaguje na zadanou úlohu. Na učiteli je, aby sledoval průběžně žákův výkon. Učitel monitoruje žákův výstup, analyzuje správnost či pochybení a v případě odbočení nebo nesprávného řešení žákovi více či méně pomůže úlohu správně vyřešit. Po vyřešení zadání je ukončen žákův výkon a učitel musí rychle zanalyzovat podaný žákův výkon. Učitel má na provedení analýzy celého žákova výkonu pouze zlomek času, jelikož žák očekává učitelovo hodnocení bezprostředně po výkonu. (Kolář, Šikulová, 2009)

Po závěrečné analýze musí učitel zaujmout stanovisko. Zde si učitel dává dohromady všechny poznatky, které získal během výkonu žáka. Učitel tedy provádí syntézu poznatků. Mezi nejsložitější fázi hodnotícího procesu se řadí vynesení rozsudku učitelem a následné přijetí či nepřijetí učitelova rozhodnutí žákem. Učitel by měl vždy zdůvodnit své rozhodnutí, jelikož tím žákovi vysvětlí kvalitu jeho výkonu.

Fáze uvědomění si možných dopadů hodnocení na žáka neprobíhá při komunikaci žáka a učitele, ale probíhá v jejich vědomí. Dopady lze sledovat později, než bezprostředně po podání výkonu. Důsledkem může být vztah žáka k jeho práci, žákův vztah k předmětu, ale hlavně jeho vztah ke konkrétnímu učiteli. Hodnocení žáka může mít tedy dopad na jeho budoucí výkon. (Kolář, Šikulová, 2019)

2. Funkce školního hodnocení

Školní hodnocení má mnoho funkcí a slouží různým cílům. Hodnocení má pro učitele, žáky a jejich rodiče různou vypovídající hodnotu a každý v něm hledá jiný význam. Učitel svým hodnocením ovlivňuje žákovy učební výkony, ale také může sledovat žákovy výsledky v čase. (Kolář, Šikulová, 2009)

Učitel hodnocením získává informace nejen o výsledcích celé třídy nebo o žácích jako individuálních jedincích, ale získává informace o své vlastní práci. Hodnocením si učitel může změřit kvalitu své práce a díky tomu může pozměňovat učební metody a techniky, aby bylo dosaženo stanovených vzdělávacích cílů. (Čapek, 2008)

Nejčastějšími funkcemi hodnocení jsou:

- motivační funkce,
- informativní funkce,
- prognostická funkce,
- diferenciační funkce. (Kolář, Šikulová, 2009)

2.1 Motivační funkce hodnocení

Motivační funkce hodnocení je ve škole nejčastější. Hodnocení může podporovat motivaci u žáků a zvýšit tak učební činnosti žáka. Ovšem při nesprávném používání hodnocení mohou být žáci demotivováni a hodnocení tak neplní svoji motivační funkci, která je velice důležitá. Hodnocení ovlivňuje chování a jednání žáka, protože žák očekává či prožívá úspěch nebo neúspěch.

Učitel pomocí hodnocení může žáka vhodně povzbudit a probudit v něm zájem o učivo a dozvědět se něco víc. Samozřejmě učitel, který je netaktní, může žákovi předmět otrávit a žák poté ztrácí o předmět zájem nebo přestane být motivován na jakoukoli činnost ve škole. (Kolář, Šikulová, 2009)

Motivační funkce patří mezi nejdůležitější funkce ve vzdělávacím procesu. Motivace podporuje v žácích chtít se učit novým věcem a podnětem je právě velmi často hodnocení. Pokud se žák dovede sám hodnotit a svoje studijní výsledky prožívá jako úspěch a neúspěch, může hodnocení ve škole podporovat osobnostní rozvoj. (Hvozdík, 1970 in Kolář, Šikulová, 2009)

2.2 Informativní funkce hodnocení

Důležitou roli při vzdělávacím procesu hraje zpětná vazba. Zpětná vazba je informace, která žákovi říká, jaký podal výkon nebo jak úspěšný je v učební činnosti. Hodnocení dává zpětnou vazbu nejen učiteli, ale i žákovi. Informace získané hodnocením slouží samozřejmě i rodičům žáka.

Pomocí hodnocení se žák dozvídá od učitele informace, na jaké úrovni jsou jeho vědomosti a dovednosti, jaký podal výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými žáky nebo jakou kvalitu má jeho chování a jednání. Aby učitel zjistil dosaženou úroveň žáka, používá několik diagnostických prostředků, mezi které patří například didaktické testy, různá zkoušení nebo samostatná práce.

Informace o žakově výkonu nejsou předávány jen žákovi, ale i jeho rodičům nebo dalším osobám, které mohou tyto výsledky požadovat – mohou to být ostatní učitelé nebo vedení školy. Hodnocení vychází z aktuálního stavu žakových vědomostí a dovedností v porovnání s určenou normou. Jedná se tedy o informaci, zda žák dosáhl požadovaného cíle nebo kolik mu ještě zbývá do dosažení stanovené normy. (Kolář, Šikulová, 2009)

2.3 Prognostická a diferenciativní funkce hodnocení

Podstatná funkce hodnocení je funkce prognostická. Pokud učitel pozoruje žáka dlouhodoběji, poznává jeho možnosti a sbírá informace pomocí hodnocení žakových výkonů, může učitel s velkou pravděpodobností určit, jak se žák bude dále studijně vyvíjet. (Slavík, 2004 in Kolář, Šikulová, 2009)

Při prognostické funkci často hraje důležitou roli klasifikace. Klasifikace umožňuje učiteli při velkém počtu žáků, které učí, si lépe vybavit žakovy studijní výsledky a žáka si i lépe zapamatovat. Jestliže je prognostická funkce spolu s kvalifikací správně využívána, žákovi může pomoci s rozhodováním výběru o dalším stupni školy.

S prognostickou funkcí je úzce spjata funkce diferenciativní. Žáci jsou ve třídách často rozdělováni do stejnorodých skupin podle jejich studijních výsledků, rychlosti zvládnutí zadaných úkolů, učebním stylem nebo podle zájmových aktivit. Rozdělení žáků učitel poté využívá při přípravách na hodinu, kdy může zadávat různě obtížné zadání učebních úloh. Ovšem učitel by se při diferenciaci třídy měl vyvarovat „škatulkování“ a typizování žáků a nerozdělovat žáky například jen podle klasifikace. (Kolář, Šikulová, 2009)

3. Formy hodnocení

Formou hodnocení lze označit způsob, kterým učitel žákům sděluje, jaké jsou výsledky jejich práce nebo jak úspěšní jsou v učebním procesu. Existuje mnoho forem hodnocení a je jen na učiteli, kterou formu zvolí a použije. Učitel by měl samozřejmě zvažovat, která forma je v určité situaci ta nejlepší a nejúčinnější. Učitel může žákům jejich výsledky sdělovat různými způsoby. Může to být například malé pokývnutí hlavou, krátké slovní sdělení nebo udělení známky.

Různé formy školního hodnocení jsou uplatňovány už během historického vývoje školy. Ve středověku vznikaly tzv. lokace. Lokace byla místa, která rozdělávala žáky podle jejich studijních výsledků, učitelům sloužila ke klasifikaci žáků a jejich selekci. Učitel posazoval nejlepší žáky do předních lavic, kdežto žáci s horšími studijními výsledky či neukáznění žáci byli posazováni do lavic zadních. Signy, další forma hodnocení ve středověku, jsou znamení, která žáci museli nosit. Šikovní a dobří žáci byli odměňováni odznaky za snaživost, které poté nosili. Špatní žáci naopak nosili urážlivá znamení jako například oslí uši či slaměný věnec. Ve školských zařízeních byly také používány knihy cti a černé knihy, které sloužily jako výchovný prostředek. (Kolář, Šikulová, 2009)

Ještě v 16. století ve školských zařízeních převládalo slovní hodnocení žáků, které bylo využíváno při odchodu žáků ze školy a žák byl zhodnocen za celou školní docházku. Od 16. století se začínají školy rychle rozvíjet, změny nastávají ve výchově a vzdělávání, vznikají nové mateřské školy a také se začíná měnit školní hodnocení. Od slovního hodnocení se začalo ustupovat a bylo nahrazeno hodnocením pomocí známek. Známky učitelům sloužily k lepšímu rozřazení žáků podle kritérií. (Velikanič, 1973 in Kolář, Šikulová, 2009)

Koncem 18. století byly zákonem přijaty veřejné zkoušky a žák odchodem ze školy získával vysvědčení. Klasifikována byla docházka, mravy, učební výsledky v jednotlivých předmětech a klasifikován byl i celkový prospěch. Školní hodnocení dosáhlo ustálené podoby v roce 1905, kdy byla Školským a vyučovacím řádem škol obecných a měšťanských upravena klasifikace žáků a vydávání vysvědčení. Ovšem již začátkem 20. století se začaly vyskytovat kritiky na hodnocení, které je vyjádřené pomocí známek. I přes silné kritiky ve 20. a 30. letech 20. století je klasifikace prostřednictvím známek stále nejčastější formou hodnocení v českých školách. (Kolář, Šikulová, 2009)

3.1 Klasifikace

Jak již bylo řečeno, klasifikace je forma hodnocení, která má převahu a stále převládá v českých školách. Klasifikace je kvantitativní forma hodnocení a na školách je užívána, jelikož je jednoduchá, přehledná, má rychlou orientační hodnotu a žákům a rodičům dává lehce dostupnou informaci o žákových učebních výsledcích. Je dokázáno, že pokud žáci společně se známkou slyší i slovní hodnocení, přijmou svoji známku lépe a přijímají ji pozitivněji. (Čapek, 2015)

Klasifikaci učitelé používají pro svoji jednoduchost a snadnou evidenci. Klasifikace poskytuje jednoduché zprávy o žákově prospěchu a tak učitel může jednoduše sledovat žákovy učební výkony, zda si v předmětu vede dobře, nebo má žák v předmětu nedostatky. Klasifikací si učitel ověří, jak žák umí danou látku „nyní a teď“. Pomocí klasifikace si také učitel může v budoucnu lépe vybavit žáka i jeho vynaložené úsilí k učení.

Známkování je pro většinu učitelů srozumitelným a jednoduchým komunikačním prostředkem jak s žáky, tak i s jejich rodiči nebo i s ostatními učiteli ve škole. Klasifikace má své místo u přijímacích řízení na vyšší stupně škol nebo při různých výběrových řízeních, jelikož může žáky mezi sebou vzájemně srovnávat a tedy žáky roztrdit do vzdělávacích institucí a pomoci jim s určení jejich profese. (Miková, Stang, 2007)

Samozřejmě známkování má i své nedostatky. Učitelé nejsou často schopni postihnout, co všechno známka hodnotí. Ve známce není zahrnuto například spojení hemisféry nebo pocity žáka při plnění úkolu před celou třídou. Učitel ani nepozná rozdíl mezi porozuměním tématu a prostým nadřilováním učiva. Učitel proto nehledá ani rozdíl mezi těmito způsoby učení učiva, jelikož oba vedou ke správnému výsledku.

Další nevýhodou známkování je, že spousta učitelů klade na známky až příliš velký důraz. Učitelé by si měli uvědomit, že pokud by snížili význam známky ve třídě, podpoří to klima ve třídě, ovšem spousta učitelů dělá pravý opak. Někteří učitelé berou známky velmi vážně, žáky jimi i trestají. Žáci často používají taháky nebo podvádějí z toho důvodu, že známky jsou ve škole velmi přeceňovány. (Čapek, 2015)

Někteří žáci mohou být i na dobrých známkách závislí, pokud nejsou naučeni správnému sebehodnocení a jejich sebehodnocení je odvíjeno pouze od toho, jakou dostanou známku. Tito žáci odvádějí ve škole jen potřebný výkon k získání dobré známky, ale už dále nejsou motivováni a nemají chuť se osobnostně zlepšovat a vyvíjet se. (Miková, Stang, 2007)

Někteří učitelé stále porovnávají výkony žáků. Ovšem měli by si uvědomit, že každý žák je jiný a je potřeba mít k žákům individuální přístup. Není možné srovnávat výkony žáků, protože hodnocení bude úspěšné jen pro malou část třídy (elitní skupinu) a ostatní úspěchu nedosáhnou, protože jsou horší než elitní skupina třídy. Stává se, že neúspěch žák zažívá nejen občas, ale často i trvale. Neúspěch pak vede ke ztrátě motivace a žák není motivován k podání co nejlepšího výkonu. (Čapek, 2015)

3.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení posuzuje výkon žaka či chování kvalitativně pomocí slovní zprávy. Se změnou školského zákona došlo i na změny v oblasti hodnocení žáků a slovní hodnocení je možné využívat ve všech ročnících. Slovní hodnocení může být na školách doplňkem ke klasifikaci, nebo ji může i plně nahradit. Ve slovním hodnocení je zahrnuta nejen informace o výsledcích učení žaka, ale je zde zahrnuto i jeho úsilí a snaha. Slovní hodnocení neignoruje individualitu každého žaka a žakovi poskytne informace o silných a slabých stránkách jeho výkonu, nebo upozorňuje na chyby žaka. (Kolář, Šikulová, 2009)

Slovní hodnocení přináší vyšší informovanost jak žákům, tak i jejich rodičům. Ve slovním hodnocení je možné posoudit osobnost žaka a učitel tak může své žáky hlouběji poznat. Při slovním hodnocení učitel musí stále žaka sledovat, mapovat jeho všechny výkony a chování. Učitel tedy pozoruje, jaké má žak dovednosti, schopnosti a jakou snahu při učení vykonává. (Miková, Stang, 2007)

Slovní hodnocení neboli verbální forma hodnocení je velice výstižná. Učitelům umožňuje, aby vyzdvihli přednosti žáků, ale také upozorňují na chyby žáků, které by měli odstranit. Slovní hodnocení má vyšší informační hodnotu než klasifikace a žáky motivuje k další práci. Hodnotit by se měla pouze vykonaná činnost žaka, jeho výsledky a chování, v žádném případě se nehodnotí žak jako osobnost a jeho vlastnosti. (Čapek, 2015)

Aby slovní hodnocení fungovalo a podporovalo motivaci žaka, je dobré se vyhnout výrazům, které jsou nekonstruktivní. Těmito výrazy jsou: *neumíš*, *nemůžeš*, *nemáš*. Při slovním hodnocení by učitel neměl kritizovat nedostatky žaka a srovnávat ho s ostatními žáky ve třídě. Důležité je také se vyvarovat formulacím, které žakovi nedávají žádnou naději na zlepšení.

Naopak ve slovním hodnocení je důležité uznání žaka, žádná diskriminace či posměch a pomocí slovního hodnocení by každý žak měl zažít pocit úspěchu. Slovní hodnocení má být jednoznačné, stručné, jasné a pro žaka, jeho rodiče a ostatní učitele srozumitelné. Při

neúspěchu žáka má ve slovním hodnocení učitel popsat i prostředky, které vedou k eliminaci chyb a neúspěchu. (Čapek, 2015)

3.3 Ostatní formy hodnocení

Učitelé nehodnotí žáky pouze klasifikací, nebo slovním hodnocením. Existují i další formy, které učitelé při výuce využívají. Nelze říci, že učitel využívá pouze jednu formu hodnocení, pokaždé se jedná o kombinaci několika forem. Další formy hodnocení jsou jednoduchá mimoverbální a verbální hodnocení, označování žáků dle výkonnosti či chování, oceňování výkonů, písemná a grafická vyjádření.

Jednou z forem je jednoduché mimoverbální hodnocení. Mimoverbálním hodnocením je myšleno pokývání hlavou, úsměv, přísný pohled, nebo gesta, která vyjadřují potěšení nebo zamítnutí. Dále sem patří také dotyk učitele – pohlazení nebo podání ruky. Při výuce ve třídě často učitelé používají jednoduché verbální hodnocení. Jedná se o jednoduchá slovní zhodnocení jako *ano, ne, dobře, špatně*. Krátké slovní hodnocení může mít i emocionální náboj a učitelé používají vyjádření: *dnes si mě potěšil, čekal jsem, že to zvládneš*, atd. (Kolář, Šikulová, 2009)

Mezi formu hodnocení patří také označení žáka podle jeho výkonu či chování. Ve třídách mohou být tzv. „oslovské lavice“ nebo si učitel zlobivějšího žáka posadí blíže k sobě. Ve třídách se také můžou označovat úspěšní a neúspěšní žáci. V současné době jsou označování spíše žáci úspěšní a mohou být označeni na tzv. tabuli cti ve škole.

Formou hodnocení je i ocenění výkonů žáků. Slabší žáci jsou pověřeni jednodušším úkolem, kdežto úspěšnější žáci dostanou úkol náročnější. K oceňování výkonu také patří výstavky, kde jsou prezentovány práce žáků. Ocenit výkon lze i například pověřením vedení týmu. Při písemném a grafickém vyjádření hodnocení učitel používá například posuzovací škály nebo žáka zařazuje na diagram. (Kolář, Šikulová, 2009)

4. Objektivnost školního hodnocení

Objektivita a subjektivita hrají ve školním hodnocení významnou roli. Objektivností lze rozumět shodu se skutečností, správnost nebo pravdivost. Samozřejmě vždy tu budou pochybnosti ze strany žáků, učitelů, rodičů i široké veřejnosti, zda je hodnocení objektivní, pravdivé a nezkrácené. Aby hodnocení mohlo být objektivní, je potřeba se vyhnout chyb a omylů hodnocení. Ovšem tento cíl je spíše nesplnitelný a cílem by mělo být takové hodnocení bez chyb a omylů, které by neškodilo žákovi. Slavík (1999, str. 62) mluví o tzv. „tvrdé objektivitě“, o které říká, že *„nemá ve školním hodnocení valnou cenu, není-li doprovázena kvalitní pedagogickou komunikací.“* Tímto Slavík říká, že hlavním cílem není objektivita hodnocení, ale je pouze prostředkem při školní edukaci. (Slavík, 1999)

Žák a učitel tvoří subjekty hodnocení. Pokud učitel hodnotí, nerozhodují pouze vlastnosti a vědomosti žáka, ale i vlastnosti učitele. Každé hodnocení je ovlivněno osobnostními faktory a to nejen učitele jako hodnotitele, ale i hodnotícího žáka. Hodnocení je tak ovlivněno subjektivními prvky. (Kolář, Šikulová, 2009)

4.1 Spolehlivost a validita hodnocení

Pokud má být hodnocení objektivní, je důležité se zabývat otázkou spolehlivosti a validity. Zjištěné informace, které jsou hodnoceny, musejí být jak validní, tak i spolehlivé. Validitě a spolehlivosti je věnována pozornost hlavně u standardizovaných písemných testů. Při běžné pedagogické praxi je složitější prověřit spolehlivost a validitu u intuitivního subjektivního hodnocení. Objektivnost při hodnocení žáků patří mezi hlavní povinnosti učitele. (Slavík, 1999)

Validitou hodnocení se rozumí, že během hodnocení bude zjišťováno jenom to, co je očekáváno a nic jiného. Existuje několik druhů validity, ovšem povinností učitele je zajistit validitu obsahovou. Obsahovou validitu popisuje Pasch a kol. (1998, s. 109) takto: *„Řekni jim, co se naučí, nauč je, co jsi jim slíbil, a vyzkoušej je z toho, co jsi vyučoval.“* Výrok říká, že hodnotit se mají žáci pouze za to, co si s nimi učitel domluvil a stanovil, hodnotit se nemá to, co s předmětem hodnocení nesouvisí. Například při písemné práci se nemá hodnotit písemná úprava žáka, ale má se hodnotit kvalita práce.

Aby byla zachována validita hodnocení, mělo by být při zjišťování znalostí přiměřeně pokryto učivo daného celku. Při zjišťování znalostí žáka by měl být brán zřetel na každou část zkoušeného tematického celku. Pokud nějaký aspekt chybí, žáci by mohli namítnout, že na část látky byl kladen větší důraz než na část jinou. Validita je porušena také

v případě, že znalosti a dovednosti žáků jsou zjišťovány z jiného tematického celku nebo jsou získány na základě osobních zkušeností. (Pasch a kol., 1998)

Spolehlivost hodnocení je zaměřena na stálost výsledků a to hlavně vzhledem k posuzovateli a času. Spolehlivost znamená, že pokud se použije jeden typ hodnocení, mělo by být dosaženo stejných výsledků bez ohledu na to, kdo hodnotí a kdy bylo toto hodnocení použito. Hodnocení a výsledky jsou ale často ovlivněny chybami. Chyby mohou vyplývat z fyzického nebo psychického stavu žáka nebo z povahy činnosti, která je hodnocena. Je tedy důležité, aby učitel věděl, do jaké míry chyby ovlivňují hodnocení a jak jsou výsledky spolehlivé.

Spolehlivost hodnocení je do značné míry ovlivněno zvolenou formou, způsobem a typem hodnocení. Například hodnocení pomocí standardizovaných testů je spolehlivější, než když je používáno hodnocení subjektivní. Spolehlivost ovšem může být dobře prověřena, jestliže u více hodnotitelů dojde ke shodě při používání stejné metody nebo pokud je nalezena shoda při opakování hodnocení stejného výkonu. (Slavík, 2009)

4.2 Psychologicky podmíněná zkreslení

Častým problémem při hodnocení jsou psychologicky podmíněná zkreslení. Při hodnocení vstupují do hodnotícího procesu různé typy zkreslení, které se učitelé snaží eliminovat. Mezi tyto typy například patří:

- haló efekt,
- stereotypizace,
- figura a pozadí,
- pygmalionský efekt,
- efekt mírnosti a shovívavosti. (Čapek, 2008, Průcha 2017)

Haló efekt

Haló efekt vzniká na základě prvního dojmu na začátku seznámení s jiným člověkem. Tento efekt může být způsoben vzhledem druhého, nebo jeho velice nápadnou vlastností. Pokud si učitel na základě haló efektu u žáka vytvoří nepříjemný dojem, může být učitel při hodnocení ovlivněn a žáka nehodnotit objektivně. Na základě haló efektu nemusí učitel vidět ani pozitivní stránky žáka. (Čapek, 2008)

Stereotypizace

Hodnocení může být zkresleno také díky stereotypům. Stereotypem lze rozumět jednoduchý názor či úsudek nejenom o určité osobě, ale také o sociálních skupinách. Jedná se o vlastnosti, které jim jsou připisovány na základě příslušnosti v určitých skupinách. Vlastnosti jsou přisuzovány například podle náboženství, pohlaví, národnosti, nebo politických postojů. Stereotypy není jednoduché odbourat, jelikož se jedná o tvrzení, která jsou zobecněná a i přes každodenní zkušenosti je složité stereotypy odstranit. Stereotypem může například být, že „lidé s brýlemi jsou inteligentní“. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018)

Figura a pozadí

Figura a pozadí znamená, že to, co je vnímáno jako celek, je rozloženo na figuru a pozadí. Figurou je to, co nás zajímá přednostně. Pozadím je pak vše okolo figury. Příkladem může být ústní zkoušení žáků – učitel může získat horší dojem a tím být ovlivněn při hodnocení žáka, pokud je například ve třídě hluk, nebo třída je neuklizená. Může se i stát, že to, co je pozadím, se může stát novou figurou. (Peterková, 2009, Čapek, 2008)

Pygmalionský efekt

Pygmalionský efekt je jev, kdy učitel může ovlivnit učební výkony žáka díky subjektivním představám o žákovi nebo postojům, které vůči žákovi může projevovat. S pygmalionským efektem úzce souvisí pojem sebenaplňující předpověď. Pojem sebenaplňující předpověď znamená, že pokud bude učitel žáka například utvrzovat v tom, že je šikovný a nadaný, žák tomu začne věřit i pokud to nebude pravda a může to zlepšit jeho budoucí výkony. Sebenaplňující předpověď může fungovat i negativně. Jestliže učitel žákovi stále předkládá, že nezvládne určité učivo, žák se začne projevovat jako neúspěšný a učitel s ním bude i tak zacházet. (Průcha, 2017)

Efekt mírnosti a shovívavosti

Efektem mírnosti a shovívavosti je myšleno zkreslené posuzování druhých lidí, při kterém učitel nadhodnocuje či podhodnocuje vlastnosti žáků. Jedná-li se o sympatické žáky, učitel má tendenci jejich kladné vlastnosti nadhodnocovat a negativní vlastnosti podhodnocovat. Pokud je učitel zároveň i sportovcem, sportujícím žákům přisuzuje, že budou jednat fair-play a jejich horší studijní výsledky hodnotí smířlivěji. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018)

4.3 Kauzální atribuce

Aby učitel správně porozuměl svým žákům a jejich chování, je nutné objevit příčiny jejich chování a motivy k učení. Učitel tak připisuje příčiny žakovy úspěšnosti a neúspěšnosti, kterou se zabývá teorie kauzální atribuce. Zahraniční výzkumy i nálezy Langové v souvislosti s kauzální atribucí říkají, že: „Učitelé chápou uvedené příčiny v závislosti na tom, jaký obraz o žácích si vytvořili, resp. jaká očekávání k nim vztahují.“ (Průcha, 2017, s. 198)

V tabulce č. 1 jsou uvedeny příklady činitelů, které ovlivňují žakovy studijní výsledky. Činitelé jsou rozděleni podle příčin. Rozlišuje se umístění příčiny a její stabilita. Umístění příčiny může být vnější, které vychází z dané situace anebo umístění vnitřní, která vychází z charakteristik jedince. Stabilita příčiny může být stálá, kde je možné předvídat určité chování nebo výkon a stabilita nestálá, kde chování a výkon nejde jednoduše předvídat.

Tabulka 1: Atributivní tendence

PŘÍČINY	Vnější	Vnitřní
Stálé	Obtížnost, snadnost úkolu	Schopnost (talent), neschopnost
Nestabilní	Smůla, štěstí	Píle, lenost

Zdroj: Slavík, 1999, s. 69

Podle tabulky č. 1 lze odvodit, že příčiny mohou být stálé a vnější, stálé a vnitřní, nestabilní a vnější, nestabilní a vnitřní. Pokud se jedná o žáka, který má vynikající prospěch, učitel připisuje jeho výkony stálým a vnitřním příčinám jako je talent, schopnosti, nadání. Jestliže takový žák bude jednou neúspěšný, jsou mu připisovány příčiny vnější a nestabilní jako například obtížnost úkolu. Jedná-li se ovšem o žáka s horšími studijními výsledky, tak úspěch je přisuzován vnějším a nestabilním příčinám – například štěstí. Neúspěch tohoto žáka je poté připisován vnitřním a stálým příčinám, kterými může být nedostatek schopností. (Průcha, 2017)

5. Sebehodnocení žáků

Důležitou schopností, kterou by měl každý žák během vyučovacího procesu získat, je kvalitní hodnocení nejen okolního světa, ale i sebe sama. Významným faktorem, zda žák bude umět správně hodnotit a sebehodnotit, je učitel a jeho hodnocení. Pokud učitel pravidelně, konkrétně a srozumitelně hodnotí, může žákovi pomoci k rozvoji jeho schopnosti adekvátně se sebehodnotit. (Kolář, Šikulová, 2009)

Sebehodnocení žáků přispívá k rozvoji dovedností žáků, kritického myšlení a napomáhá také k jeho sebepojetí. Sebehodnocení bezesporu patří do dobré didaktiky třídy – učitel hodnotí své žáky, žáci hodnotí učitele, hodnotí se navzájem, ale také se každý hodnotí sám. Učitel je tím, kdo nabízí různé nástroje a techniky hodnocení, aby hodnotící činnosti byly rozmanité a podnětné. Učitel by neměl být tím, kdo jako jediný rozhoduje o tom, co se mu líbí a co ne a je potřeba, aby k hodnocení byli vedeni i žáci. (Čapek, 2015)

Sebehodnocení lze chápat jako nejvyšší formu hodnocení. Jedná se o hodnocení kriteriální nebo formativní a není zaměřeno jen na výsledek práce žáka, ale i na průběh školní práce. Sebehodnocení je výchovným nástrojem, který má neformální charakter. Sebehodnocení učí žáka nehodnotit se podle normy, neboli podle výkonu ostatních žáků, ale žák se hodnotí podle daného kritéria, které nezávisí na výkonu ostatních spolužáků ve třídě. Sebehodnocení je doplňkem k formám hodnocení, která jsou dána zákonem.

Cílem sebehodnocení je, aby bylo osvojeno a stalo se kompetencí. Tím se podporuje žákova samostatnost a nezávislost na učiteli a rozvíjí autenticitu žákovy osobnosti. Sebehodnocení se žáci nenaučí hned, je to dlouhodobý proces, který, pokud si ho žáci osvojí, jim pomůže v uplatnění se v dalším životě. Sebehodnocení je podstatná součást sebereflexe a to jak v sociální sféře, tak i v oblasti pracovní. (Rakoušová, 2008)

Pokud žák ovládá sebehodnocení, je schopen zhodnotit svoji vlastní práci. Žák, který je schopen sebehodnocení, rozezná, která část jeho práce ho dovedla k danému cíli nebo že se k němu přibližuje. Žák také umí jasně říct, proč danou část považuje za osvojenou. Žák je schopen sám říci, co ještě nezvládl, v čem dělá chyby a umí popsat, proč k danému cíli nedošel. Žák dokáže poznat, co mu pomohlo k dosažení cíle, nebo co ho naopak omezilo, aby cíle dosáhl. Žák je také schopen si další práci naplánovat, aby byla příště efektivnější a dosáhl požadovaného výsledku. (Košťálová, Stang, Miková, 2008)

Aby se žák naučil sebehodnotit a rozvíjet tak své dovednosti, musí mu učitel připravit správné prostředí. Učitel musí určit cíle činnosti velice konkrétně, musí být dosažitelné

v konkrétním čase a pro žáka akceptovatelné. Cíl musí být také formulován jazykem, kterému žák dobře rozumí anebo si ho žák lehce osvojí.

Učitel s žákem při sebehodnocení žáků spolupracuje. Společným úkolem je naplánovat, kterých cílů má být dosaženo a jaké činnosti k dosažení pomohou. Dále společně vyjádří, jak žák i učitel rozpozná, že žák daného cíle dosáhl. Dohromady sledují a kontrolují činnost žáka a také zhodnocují výsledky dané činnosti. (Košťálová, Stang, Míková, 2008)

5.1 Nástroje sebehodnocení

Aby mohlo sebehodnocení probíhat správně, je dobré využívat nástrojů, které žákům pomohou při sebehodnocení. Často používané nástroje při sebehodnocení žáků jsou:

- portfolio,
- jedna věta na závěr hodiny,
- sebehodnotící listy a písemné sebehodnocení,
- sebehodnocení škálou,
- hodnotící komunikativní kruh,
- spolehodnocení s učitelem. (Čapek, 2015, Kolář, Šikulová, 2009)

Portfolio

Do žakovského portfolia jsou sbírány žakovy produkty, které mohou souhrnně a z dlouhodobého hlediska posuzovat dovednosti a znalosti žáka. Žakovské portfolio slouží jak učitelům a žákům, tak i jejich rodičům, aby mohli lépe zjistit, jaké jsou slabé a silné stránky žáka. Díky portfoliu jsou žáci více zapojeni do plánování a následného hodnocení jejich učebního procesu – tím žáci mají větší zodpovědnost a je zvyšována i motivace žáků. Do žakovského portfolia lze zařadit pracovní listy žáků, jejich vysvědčení, písemné práce, týdenní plány nebo sebehodnotící dotazníky.

Jedna věta na závěr hodiny

Úkolem žáků je písemně odpovědět na zdánlivě jednoduchou otázku: *Co se domníváš, že si se v této hodině naučil/a nového?* Pro některé žáky nemusí být odpověď jednoduchá. Žáci jsou při této aktivitě nuceni sami aktivně posoudit vlastní učení a je budováno žakovo sebevědomí a sebeuvědomění. (Starý, Laufková, 2016)

Sebehodnotící listy a písemné sebehodnocení

Sebehodnotící listy mají za úkol zformalizovat údaje o žakových cílech, jeho průběžné práce a učebních výsledcích. Hodnotící listy poskytují žákovi informace o jeho úspěchu nebo neúspěchu z více úhlů pohledu. Mezi pozitiva sebehodnotících listů patří, že žáci formulují své myšlenky písemně a učí se se svými myšlenkami pracovat. Žáci v sebehodnotících listech odpovídají na otázky, otázkami může například být: *Co se ti dnes povedlo? V čem si se zlepšil?* Sebehodnotící listy obsahují také nedokončené otázky jako *Dnes mě bavilo..., Naučila jsem se..., Ráda bych se zlepšila...,* vyskytují se i otázky, které vedou žáka k hodnocení svého úkolu: *Kolik chyb si měla v domácím úkolu? Jaká je úroveň tvé práce?* (Mešková, 2012 in Starý, Laufková, 2016)

Písemné hodnocení má mnoho podob. Písemné hodnocení může být formou dotazníků, žakovských knížek, grafických listů atd., ve kterých mohou být otázky, výroky nebo osnovy. Obrázky č. 2 a č. 3 dávají možnost porovnat, jak vypadá dobře a špatně sestrojený dotazník pro sebehodnocení žáka. (Čapek, 2015)

Hodnotící stupnice	Hodnotí	Žák				Učitel				Rodič				
	samostatně, automaticky, vždy													
	většinou samostatně, s dopomocí													
	s pomocí a vedením													
	zatím se nedaří													
Kompetence k učení	vyhledám si informace potřebné k učení													
	chápu důležitost svého učení, usiluji o zlepšení, hodnotím se													
	pozoruji svět kolem sebe a dělám různé pokusy													
	rozumím textům pro mě určeným (v knihách i na internetu)													
Kompetence sociální	spolupracuji ve dvojici nebo ve skupině													
	dodržuji domluvená pravidla a podporuji dobré vztahy													
	věřím ve své schopnosti, vím, co umím dobře													
	při práci ve skupině usiluji o dohodu s ostatními a rozdělení práce													

Obrázek 2: Nevhodný sebehodnotící dotazník

Zdroj: Čapek, 2015

Obrázek č. 2 názorně ukazuje, jak by písemné hodnocení vypadat nemělo. Ačkoliv grafika dotazníku je kvalitní, tak celkový dojem z dotazníku zhoršují špatně volené výroky. U tohoto dotazníku se jedná zejména o dvouhlavňové výroky, tzn., že výrok se žáka ptá na dvě různé věci.

Například dvouhlavňový výrok „*Dodržuji domluvená pravidla a podporuji dobré vztahy.*“ – žák zde hodnotí, zda domluvená pravidla dodržuje. Pokud tomu tak je, tak zbarví všechna čtyři políčka v dotazníku. Ovšem žák se může zaměřit na druhou část výroku a přemýšlet pouze o podpoře dobrých vztahů. Pokud žák tuto část vyhodnotí jako nedostačující, zbarví políčko jedno. Žák může ale oba výroky hodnotit najednou tak, že celý výrok zprůměruje a žák tak zbarví políčka dvě nebo tři.

V dotazníku se objevuje i výrok tříhlavňový, kterým je výrok „*Chápu důležitost svého učení, usiluji o zlepšení, hodnotím se.*“ Žák zde hodnotí, zda ví, že jeho vzdělání je důležité, nebo může hodnotit jeho úsilí ke zlepšení, ale také může jen hodnotit to, jestli se sám hodnotí. (Čapek, 2015)

	Vždy	Téměř (skoro, někdy ještě chybují)	Zřídka	Hodnocení učitele
<ul style="list-style-type: none"> • Čtu plynule a bez chyb. • Čtu znaménka za větou. • Odpovídám na otázky k textu. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Převyprávím přečtený text. • Dokážu se zeptat, abych si ujasnil myšlenku v textu. • Předvídám, co se stane v příběhu dál. • Čtu samostatně – tiché čtení. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Odliším, co je v textu vymyšlené a co je skutečné. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Vyberu nové informace z textu. • Vyberu zajímavou informaci z textu. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Mám o čtení zájem. 				

Obrázek 3: Vhodný sebehodnotící dotazník

Zdroj: Čapek, 2015

Obrázek č. 3 ilustruje, jak vypadá správně sestrojený sebehodnotící dotazník. Dotazník obsahuje jasné výroky, které jsou i výstižné a stručné. Zde by mohly být zavádějící pouze

slova jako zřídka, někdy, skoro. Tato slova mohou být zavádějící, jelikož co je pro jednoho někdy, pro druhého může být zřídka. Pokud je v dotazníku využívána hodnotící škála, je důležité, aby byla symetrická a jasná, například:

- určitě souhlasím,
- spíše souhlasím,
- spíše nesouhlasím,
- určitě nesouhlasím. (Čapek, 2015)

Sebehodnocení škálou

Jak již bylo zmíněno, i v sebehodnotícím dotazníku může být použita sebehodnotící škála. Škála nemusí být formulována jen podle toho, zda žák souhlasí či nesouhlasí, sebehodnotící škála může vypadat i takto:

- vždy nebo téměř vždy,
- někdy ano, někdy ne,
- nikdy nebo téměř nikdy. (Čapek, 2015)

Hodnotící komunikativní kruh

Technika hodnotícího komunikativního kruhu je využívána ve třídách na závěr vyučovacího dne, může být praktikováno na konci týdne, nebo při uzavření tematického celku. Žáci sedí v kruhu a před žáky hodnotí svoji práci a pocity, které žáci prožívali při práci. Když už takto žáci sdělují své dojmy, může dojít i k vymezení nových cílů na další den nebo týden. (Kolář, Šikulová, 2009)

Spoluhodnocení s učitelem

Pro mnohé učitele je velkou starostí, zda při sebehodnocení se žáci budou hodnotit objektivně. K tomu právě slouží spoluhodnocení s učitelem. Někteří žáci jsou k sobě kritičtější, než by mohli být, ale naopak jsou i žáci, kteří vidí své výsledky hodně optimisticky. Spoluhodnocení probíhá tak, že žák se nejdříve sám ohodnotí a poté učitel jeho hodnocení koriguje, nebo potvrdí jeho správnost ze svého pohledu. (Čapek, 2015)

6. Dotazníkové šetření

Tato část bakalářské práce se věnuje dotazníkovému šetření a má analyzovat stanovené cíle dotazníku a odpovědět na zvolené výzkumné otázky. Dotazník byl vyplněn žáky Obchodní akademie, Hotelové školy a Střední odborné školy, která sídlí v Turnově. Dotazník byl žákům rozeslán pomocí školních emailových adres a to přesněji žákům Obchodní akademie, kteří studují obory Obchodní akademie a Cestovní ruch. Dotazník také dostali žáci studijního oboru Hotelnictví. Tyto tři obory studují během svého studia na této škole předměty ekonomika a účetnictví. Předměty ekonomika a účetnictví byly stěžejní pro vyplnění dotazníku o hodnocení žáků na střední odborné škole v ekonomických předmětech. V tabulce č. 2 jsou uvedeny týdenní počty hodin daných předmětů ve výše zmíněných oborech.

Tabulka 2: Týdenní počty hodin v předmětech ekonomika a účetnictví

	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
Cestovní ruch				
Ekonomika	3	2	2	2
Účetnictví	0	3	3	2
Obchodní akademie				
Ekonomika	4	4	3	3
Účetnictví	0	4	4	4
Hotelnictví				
Ekonomika	1	2	2	2
Účetnictví	0	3	3	3

Zdroj: ohsturnov.cz, 2020

Jak je uvedeno v tabulce č. 2, nejvíce se předmětům ekonomika a účetnictví věnuje obor obchodní akademie, kde pro tento obor jsou tyto dva předměty stěžejními. Méně se předmětům ekonomika a účetnictví věnují obory cestovní ruch a hotelnictví.

Dotazník byl sestaven autorkou bakalářské práce. Pro sestavení dotazníku bylo nutné si nejdříve definovat cíle dotazníkového šetření a výzkumné otázky.

Cíle dotazníkového šetření jsou:

- zjistit názory žáků vybrané školy na způsob hodnocení učitelů v ekonomických předmětech,
- zjistit oblíbenost různých forem hodnocení,
- zjistit objektivnost hodnocení učitelem,
- analyzovat, které způsoby hodnocení převládají na SOŠ ekonomického směru,
- identifikovat, zda je sebehodnocení žáků zahrnuto do hodnocení žáka.

Výzkumné otázky, na které bude odpovězeno dotazníkovým šetřením, jsou:

- Jaké hodnocení nejčastěji používají učitelé u žáků ekonomické školy?
- Jaké hodnocení je u žáků nejvíce oblíbené?
- Upřednostňují žáci hodnocení učitelem před sebehodnocením?
- Je podle žáků hodnocení učitele objektivní a spravedlivé?
- Je ústní hodnocení převládající formou hodnocení?
- Mají žáci prostor pro vlastní sebehodnocení během výuky?
- Jsou žáci schopni se sami hodnotit?

Po stanovení cílů a výzkumných otázek k dotazníkovému šetření bylo možno sestavit dotazník. Dotazník je přiložen v příloze A. Po vyplnění dotazníku dostatečným počtem žáků došlo k vyhodnocení dotazníkového šetření, které bude provedeno v následující části textu. Zda bylo dosaženo cílů dotazníkového šetření a byly zjištěny odpovědi na výzkumné otázky, bude zjištěno v kapitole Shrnutí výsledků a diskuze.

6.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Dotazník vyplnilo celkem 52 žáků z Obchodní a Hotelové školy v Turnově. Z celkového počtu 52 na dotazník odpovědělo 41 dívek a 11 chlapců. Věkové rozpětí žáků bylo 15 – 20 let. Dotazník bude vyhodnocován pomocí základních statistických metod a statistického programu Statgraphics 18. Dotazník obsahoval 10 otázek a respondentům nezabral více jak 10 minut. V následující části bude věnována pozornost každé otázce zvlášť.

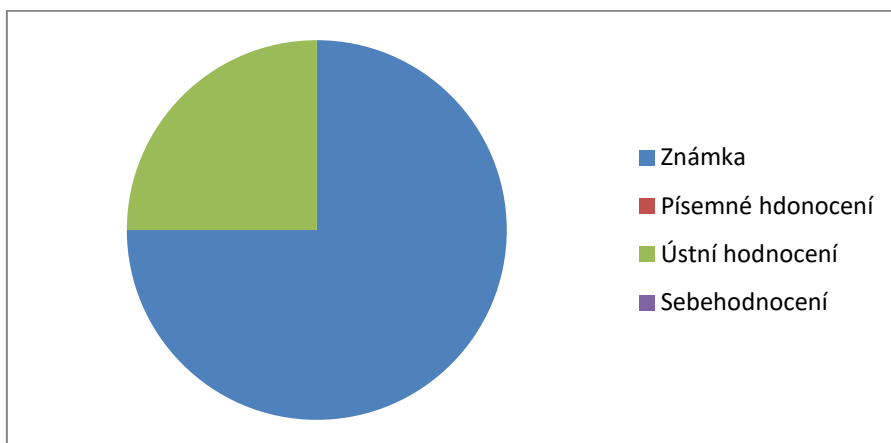
6.1.1 Otázka č. 1

Znění otázky č. 1: V ekonomických předmětech jsem nejčastěji hodnocen/a:

- Známkou
- Písemně (několik vět o mém výkonu)
- Ústně (učitel hodnotí mé výsledky ústně)
- Hodnotím se sám/sama

Na tuto otázku odpovědělo 52 respondentů, jak lze vyčíst z grafu č. 1, 75 % respondentů (39 žáků) uvedlo, že v ekonomických předmětech jsou nejčastěji hodnoceni známkou. 13 respondentů uvedlo, že nejčastějším hodnocením je ústní hodnocení učitelem. Modus i medián je v tomto případě hodnocení známkou.

Graf 1: Výsledky otázky č. 1



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu č. 1 lze vyčíst, že na škole stále převládá hodnocení pomocí známek. Respondenti, kteří uvedli, že je učitel hodnotí ústně, lze chápat tak, že při ústním zkoušení jsou učitelem hodnoceni ústně a učitel může případně upozornit na chyby či v čem by se student měl ještě zlepšit. Žádný z respondentů nevedl, že by se v ekonomických předmětech hodnotil sám nebo od učitele dostával písemné hodnocení.

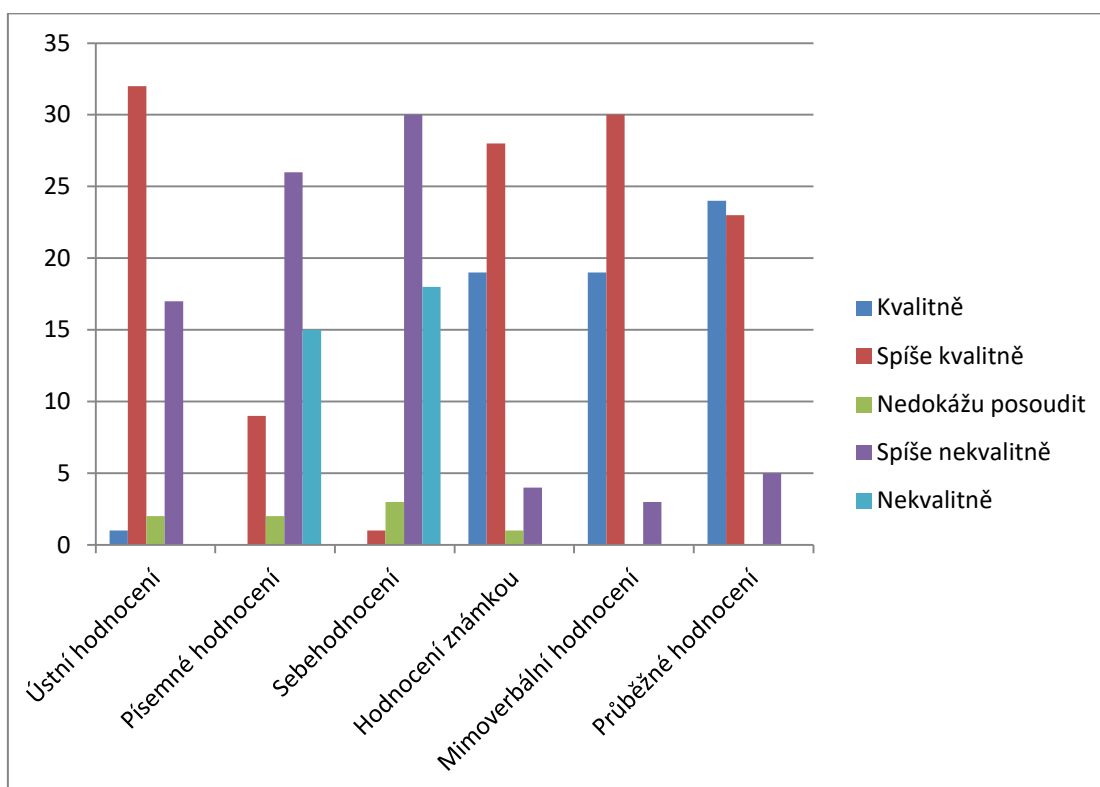
6.1.2 Otázka č. 2

Otázka č. 2 měla posoudit, jak jsou žáci spokojení s mírou užití různých forem hodnocení či jak se učitel každé z následujících forem během výuky věnuje. Hodnocení uvedena v dotazníkovém šetření byla:

- ústní hodnocení,
- písemné hodnocení,
- sebehodnocení,
- hodnocení známkou,
- mimoverbální hodnocení,
- průběžné hodnocení.

U otázky č. 2 byla uvedena také poznámka, co znamená pojem sebehodnocení a uvedeno také bylo krátké vysvětlení pojmů mimoverbální hodnocení a průběžné hodnocení. Na grafu č. 2 jsou uvedeny odpovědi dotazovaných žáků na otázku č. 2

Graf 2: Výsledky otázky č. 2



Zdroj: Vlastní zpracování

Jak lze vidět z grafu č. 2, žáci střední ekonomické školy považují za kvalitně používané hodnocení nejvíce hodnocení průběžné. Celkem 24 studentů (46 %) uvedlo, že průběžné hodnocení je během výuky ekonomických předmětů kvalitně používáno. Za kvalitně používané hodnocení žáci považují také hodnocení známkou a mimoverbální hodnocení. U obou forem hodnocení označilo 19 žáků, že daná forma je ve výuce kvalitně využívána. Jedná se tedy o 36 % u každé zmíněné formy. Modus u kvalitně využívaných forem je průběžné hodnocení. Lze z výsledků interpretovat, že na škole jsou žáci během školního roku často hodnoceni a že nepíší například jen jeden velký test za pololetí.

Možnost spíše kvalitně má již větší variabilitu. Modus u spíše kvalitně používané formy hodnocení je ústní hodnocení, které označilo 32 respondentů, tedy 61 % žáků. Vysoký podíl zaujímá také mimoverbální hodnocení a hodnocení známkou. Jako spíše kvalitní využívanou formu uvedlo mimoverbální hodnocení 30 žáků (57 %) a hodnocení známkou 28 žáků (54 %).

Jen málo respondentů uvedlo u některé z forem, že nedokážou posoudit, jak je ve vyučování daná forma využívána. U ústního a písemného hodnocení tuto možnost zvolili pokaždé 2 žáci, u sebehodnocení označili tuto možnost 3 žáci a u hodnocení známkou pouze 1 student. Označením této možnosti mohlo dojít například z důvodu nevědomosti žáků, co si mají pod danou formou hodnocení představit, nebo nerozhodností, jakou možnost označit.

Jako spíše nekvalitně využitě formy hodnocení žáci považují zejména formu sebehodnocení, tuto možnost si vybralo 30 respondentů, tedy 57 % z celkového počtu respondentů. Jako spíše nekvalitně používanou formu berou žáci také formu písemného hodnocení a ústní hodnocení. Písemné hodnocení za spíše nekvalitní označilo 26 respondentů (50 %) a ústní hodnocení 17 respondentů (32 %). Z uvedených výsledků tedy plyne, že polovina žáků na SOŠ si myslí, že písemné hodnocení je spíše nekvalitně používanou formou hodnocení. Módem je u možnosti spíše nekvalitně sebehodnocení.

Za nekvalitní využití forem hodnocení žáci považují písemné hodnocení a sebehodnocení. Tyto dvě formy se tedy podle žáků ve výuce spíše nevyskytují, nebo pro ně není ve výuce prostor. Písemné hodnocení bylo označeno 15 respondenty (29 %) a sebehodnocení 18 respondenty (34 %).

Shrnutí otázky č. 2

Ústní hodnocení považuje 50 % respondentů za spíše kvalitně využívanou formu hodnocení či lepší (kvalitně). 50 % respondentů si myslí, že písemné hodnocení je ve výuce používáno spíše nekvalitně či hůře (nekvalitně). Sebehodnocení je podle 50 % žáků využíváno ve výuce spíše nekvalitně nebo nekvalitně. 50 % respondentů považuje hodnocení známkou za spíše kvalitně využívanou formu hodnocení či lepší, kvalitnější. Respondenti jsou s mimoverbálním hodnocením ve výuce spokojeni, 50 % respondentů si myslí, že mimoverbální hodnocení je ve výuce spíše kvalitně využíváno nebo lépe. Mediánem u průběžného hodnocení je spíše kvalitní využití ve výuce, tedy 50 % respondentů uvedlo, že průběžné hodnocení je spíše kvalitně či lépe využíváno ve výuce.

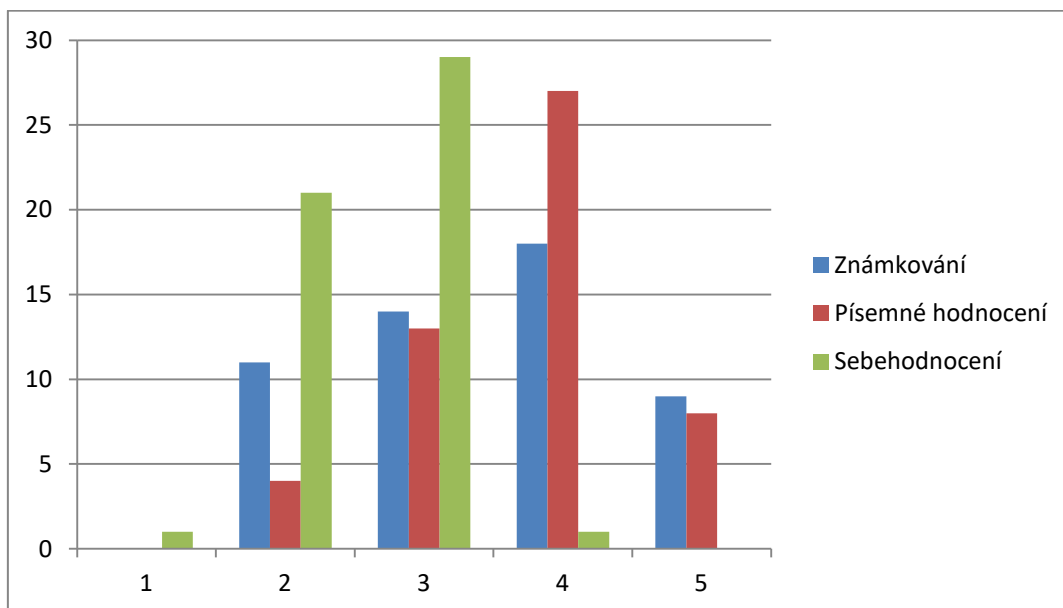
6.1.3 Otázka č. 3

Otázka č. 3 byla zaměřena na preference žáků k různým formám hodnocení. Hlavním cílem této otázky bylo zjistit, jak se žáci staví ke slovnímu hodnocení a k sebehodnocení. Tyto dvě formy hodnocení byly zvoleny právě proto, že podle autorky nejsou tyto formy ve výuce dostatečně využívány a nejsou oblíbeny ani u žáků. Jak vyplývá z otázky č. 2, sebehodnocení ve výuce není opravdu ve velké míře využíváno. Ústní hodnocení již podle otázky č. 2 využíváno ve výuce je, podle autorky ale studenti tuto formu nepreferují, protože ústní hodnocení často probíhá před celou třídou a žáci nemusejí mít rádi prezentování jejich výsledků před celou třídou.

U otázky č. 3 byla použita škála, na které žáci měli určit, kterou formu hodnocení upřednostňují. Žáci porovnávali formy hodnocení na škále 1 – 5, kde hodnota 1 znamená, že preferují formu hodnocení vlevo, hodnota 3 znamená, že žák se nemohl rozhodnout, kterou formu hodnocení preferuje více, označením hodnoty 5 žáci preferují hodnotu vpravo.

Slovní hodnocení bylo porovnáváno se známkováním, písemným hodnocením s možnostmi zlepšení se a nechybělo ani vzájemné porovnání se sebehodnocením. Sebehodnocení bylo dále porovnáváno s hodnocením ostatních žáků ve třídě a se známkováním. Srovnání slovního hodnocení s ostatními vybranými formami hodnocení je vyobrazeno v grafu č. 3.

Graf 3: Preference slovního hodnocení a dalších forem hodnocení



Zdroj: Vlastní zpracování

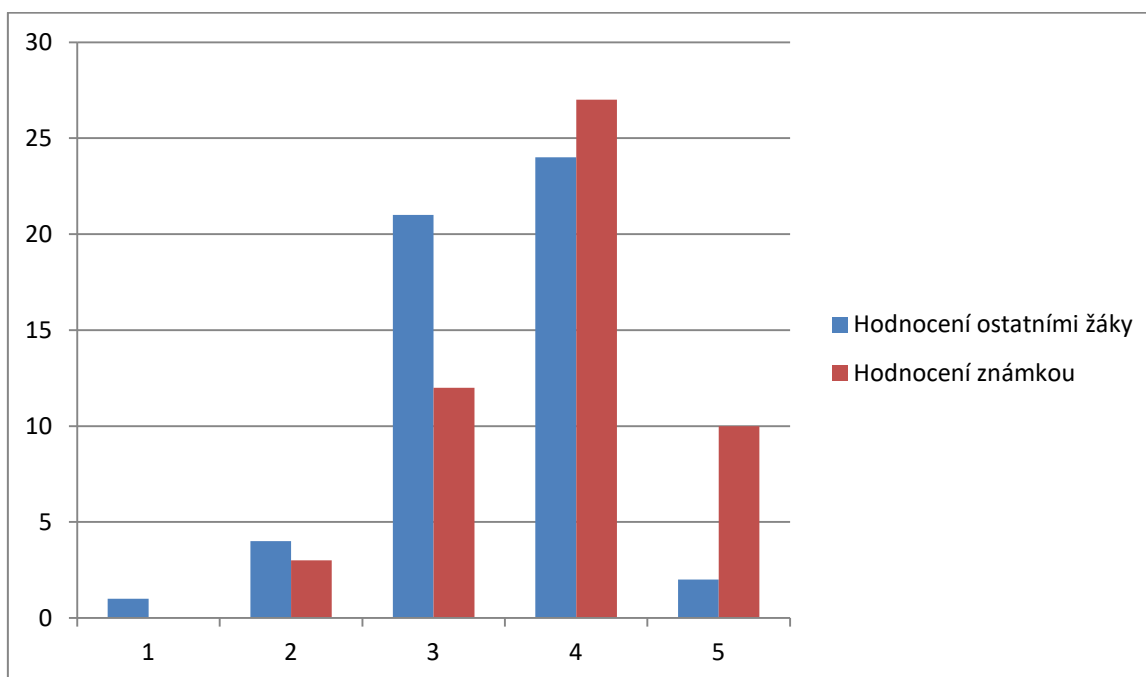
Na grafu č. 3 lze vidět, že pokud by si žáci mohli vybrat mezi slovním hodnocením a známkováním, spíše by se přiklonili ke známkování. Modus je v tomto případě 4 – tedy spíše se přiklání k hodnocení pomocí známek. Mediánem je také hodnota 4, která říká, že 50 % dotazovaných by spíše preferovalo známkování či by známkování preferovalo úplně.

V případě písemného hodnocení, při kterém by učitel nabídl žákům možnosti, ve kterých se mohou dále zlepšovat, se žáci spíše přiklání k písemnému hodnocení než k hodnocení slovnímu. Modus i medián je hodnota 4, která říká, že 50 % respondentů se spíše přiklání k písemnému hodnocení nebo ho jednoznačně preferuje před hodnocením slovním.

Jedná-li se o preference mezi slovním hodnocením a sebehodnocením, jsou zde žáci spíše nerozhodní. Celkem 29 respondentů uvedlo, že se nepřiklání ani k jedné z nabízených forem, tj. 56 % respondentů. Modus i medián jsou hodnota 3, tzn. 50 % respondentů se nepřiklání k žádné formě hodnocení nebo se přiklání ke slovnímu hodnocení.

Druhá část otázky č. 3 se zabývala sebehodnocením a hodnocením ostatními žáky ve třídě nebo známkováním. Výsledky jsou zobrazeny v grafu č. 4.

Graf 4: Preferenze sebehodnocení a dalších forem hodnocení



Zdroj: Vlastní zpracování

V grafu č. 4 jsou zobrazeny preference mezi sebehodnocením a hodnocením ostatními žáky a známkováním. Módem preferencí mezi sebehodnocením a hodnocením ostatními žáky je hodnota 4 – celkem 24 žáků se přiklání spíše k hodnocení ostatními žáky ve třídě. Mediánem je zde hodnota 3,5 – tj. 50 % respondentů se nedokáže rozhodnout mezi sebehodnocením a sebehodnocením ostatními žáky nebo se přiklání k sebehodnocení.

Pokud si má žák vybrat mezi sebehodnocením či hodnocením známkou, spíše si zvolí hodnocení známkou. Modus těchto preferencí je hodnota 4 – žáci se nejčastěji přiklánějí spíše k hodnocení známkou – tuto možnost si zvolilo 27 žáků. tj. 52 % respondentů. Mediánem je také hodnota 4 – 50 % respondentů se přiklání spíše k hodnocení známkou nebo preferuje hodnocení známkou úplně.

Z grafů č. 3 a č. 4 lze vyčíst, že žáci se přiklánějí spíše k takovým formám hodnocení, ve kterých nemusí hodnotit sami sebe, dokonce dají přednost i ústnímu hodnocení učitelem, než aby se žáci snažili sami sebe hodnotit. Žáci také upřednostňují takové hodnocení, které není zveřejněno před celou třídou.

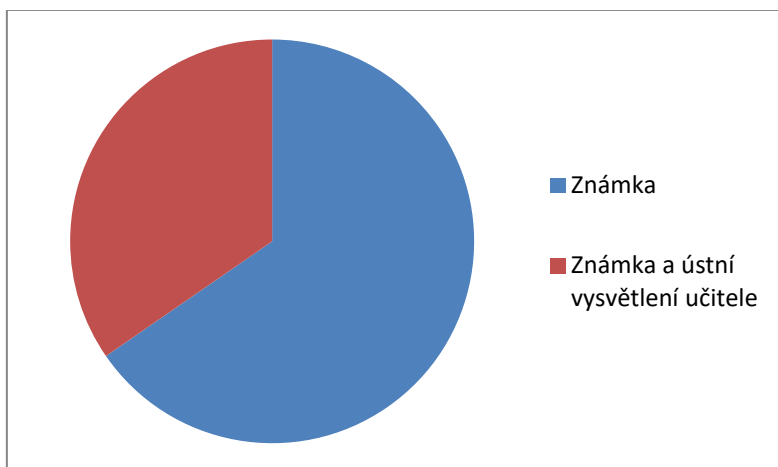
6.1.4 Otázka č. 4

Otázka č. 4 byla směřována na nejčastější formu hodnocení u písemných testů, které podle autorky stále převládají na středních odborných školách. Žáci mohli v dotazníku volit mezi těmito formami hodnocení:

- Známkou,
- známkou a ústním vysvětlením učitele,
- písemně s uvedením, v čem se může žák dále zlepšovat,
- ústně,
- sebehodnocením,
- ostatními žáky.

Výsledky otázky č. 4 jsou uvedeny na grafu č. 5.

Graf 5: Hodnocení písemných testů



Zdroj: Vlastní zpracování

Jak lze z grafu č. 5 vyčíst, žáci uvedli, že jejich písemné testy v ekonomických předmětech jsou hodnoceny buď pouze známkou, nebo známkou a ústním vysvětlením učitele. Celkem 34 žáků (65 %) uvedlo, že jsou hodnoceni pouze známkou – tento výsledek autorka předpokládala. Z 52 respondentů 18 uvedlo, že jsou hodnoceni známkou a zároveň učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu o jejich výsledku testu, např. v čem chybovali, jak je to správně. Žádný z respondentů nevedl, že by byl hodnocen pomocí písemného hodnocení, ústního hodnocení, sebehodnocením nebo ostatními žáky ve třídě.

Rozdělení respondentů na dvě skupiny může znamenat, že každá skupina má jiného učitele na ekonomické předměty, nebo si žáci mohli zvolit jako stěžejní jiný předmět (jedna skupina např. ekonomiku, druhá skupina účetnictví).

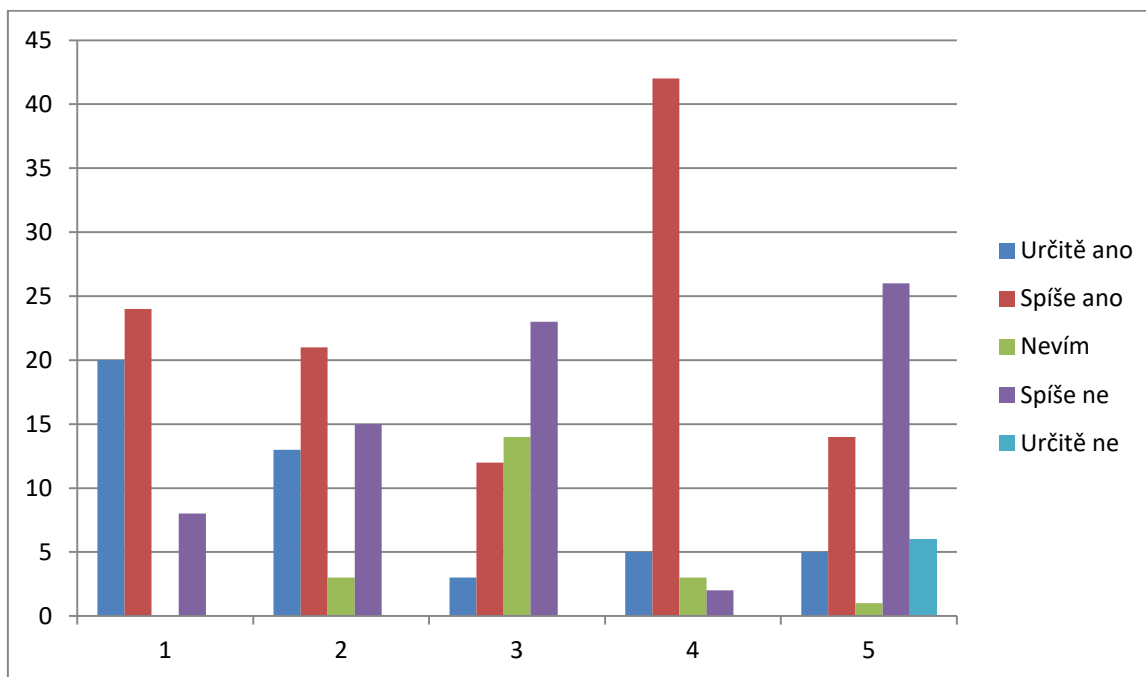
6.1.5 Otázka č. 5

Otázka č. 5 byla zaměřena na několik výzkumných otázek najednou. Jednalo se opět o škály s výběrem možností určitě ano – spíše ano – nevím – spíše ne – určitě ne. Zvolená tvrzení byla:

- Pokud dostanu známku z písemného testu, mám možnost se zeptat na mé chyby. (1)
- Jsem rád/ráda, když mi učitel řekne, v čem mám chybu a v čem se můžu dál zlepšovat. (2)
- Učitel se mě snaží hodnocením motivovat k dalšímu zlepšování se (3)
- Hodnotí podle Vás učitelé spravedlivě? (4)
- Pokud se mi nelíbí hodnocení učitele, oznámím to učitelí? (5)
- Pokud si mohu vybrat, raději se hodnotím sám/sama, než být hodnocen/a ostatními žáky ve třídě. (6)
- Ve výuce je prostor k sebehodnocení. (7)
- Sebehodnocení patří mezi mé oblíbené aktivity během výuky. (8)

Každému tvrzení bylo pro přehlednost přiřazeno číslo, které bude uvedeno v grafech č. 6 a č. 7. První část otázek se týká hodnocení učitelem a jeho ochoty s žáky spolupracovat při nejasnostech při hodnocení. Druhá část otázek je zaměřena na sebehodnocení. V grafu č. 6 jsou uvedeny odpovědi žáků na hodnocení učitelem.

Graf 6: Hodnocení žáků učitelem



Zdroj: Vlastní zpracování

V grafu č. 6 lze najít vyhodnocení tvrzení (1) – (5). Tvrzení (1) – pokud dostanu známku z písemného testu, mám možnost se zeptat na mé chyby – je žáky hodnoceno spíše kladně. Modus i medián je zde odpověď spíše ano – možnost spíše ano zvolilo 24 respondentů, tj. 46 %. Medián vyjadřuje, že 50 % respondentů má většinou možnost se zeptat na své chyby nebo má tuto možnost vždy. Žáci by měli mít možnost konzultovat s učitelem jejich písemné testy, a proto vyhodnocení této otázky je uspokojivé.

Tvrzení (2) – Jsem rád/ráda, když mi učitel řekne, v čem mám chybu a v čem se můžu dál zlepšovat – se zaměřuje i na žákovy pocity z toho, jak je učitel ochoten žákovi vysvětlit jeho chyby a poradit, jak chyby odstranit. Modus i medián je zde odpověď spíše ano. Odpověď spíše ano zvolilo 21 respondentů, tj. 40 % žáků. Pro tvrzení (2) platí, že 50 % respondentů je spíše rádo, když jim učitel řekne, v čem mají chybu a v čem se můžou dále zlepšit nebo je určitě rádo. Na tvrzení (2) zareagovalo také 15 respondentů odpovědí spíše ne. Odpověď spíše ne by mohla evokovat pohodlnost žáků, kdy jim stačí pouze známka a více se o zjištění chyb a jejich odstranění nezajímají.

Tvrzením (3) – Učitel se mě snaží hodnocením motivovat k dalšímu zlepšování se – by se mělo zjistit, zda učitel používá hodnocení jen jako určitou zprávu pro žáka a více se hodnocením nezabývá. Nejčastější odpověď byla spíše ne – žáci si tedy myslí, že hodnocením nejsou dále motivováni k dalšímu pokroku. Odpověď spíše ne zvolilo 23 respondentů, tj. 41 % žáků. Mediánem pro tvrzení (3) je odpověď nevím – tzn., že 50 %

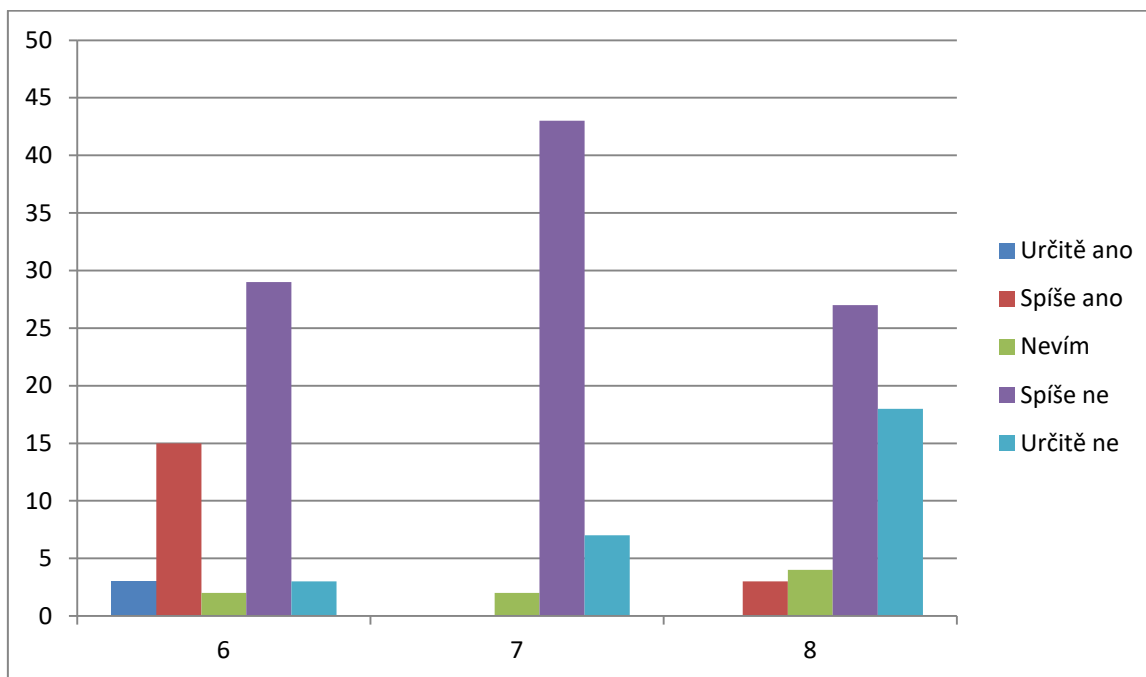
respondentů neví, zda jsou učitelem motivováni k dalšímu zlepšování svého výkonu nebo se přiklánějí k možnosti, že učitelem jsou motivováni. Odpověď nevíím uvedlo 14 respondentů – tito respondenti nemusí vědět, zda jsou hodnocením motivováni k dalšímu výkonu a k jejich zlepšení, ale také takto mohli odpovědět respondenti, kteří se nechtěli přiklonit ani na jednu stranu škály.

Tvrzení (4) – Hodnotí podle Vás učitelé spravedlivě? – je zaměřeno přímo na zjištění, zda podle žáků učitelé hodnotí spravedlivě. Modus i medián je u tvrzení (4) odpověď spíše ano. Odpověď spíše ano uvedlo 42 žáků, tj. 81 %. Dalších 5 respondentů uvedlo, že učitel určitě hodnotí spravedlivě – tzn. 47 respondentů z celkových 52 odpovědělo na otázku kladně. Na základě odpovědí z dotazníkového šetření vyplývá, že 50 % respondentů si myslí, že učitel hodnotí spíše spravedlivě nebo určitě spravedlivě. Respondenti, kteří uvedli, že učitel spíše nehodnotí spravedlivě, mohou mít jednu špatnou zkušenost s hodnocením a už je ovlivní po zbytek školních let.

Tvrzení (5) – Pokud se mi nelíbí hodnocení učitele, oznámím to učiteli? – může hodnotit vztah mezi učitelem a žáky, zda se nebojí říct, že se jim nezdá například známka z písemného testu a s učitelem test znovu projít. Medián i modus je u tvrzení (5) spíše ne. Odpovědi v tvrzení (5) nejsou až tolik uspokojivé – 26 respondentů (50 %) by učiteli spíše neřeklo, že se jim nelíbí jeho hodnocení. Dalších 6 respondentů by to neřeklo vůbec. Žákům může stačit pouze známka, kterou jim učitel dá, nehledají, zda neudělal učitel někde chybu nebo se můžou bát, že by si na žáky mohl učitel zasednout.

Tvrzení (6) – (8) jsou zaměřeny na sebehodnocení a výsledky jsou zobrazeny v grafu č. 7.

Graf 7: Sebehodnocení



Zdroj: Vlastní zpracování

Tvrzení (6) – Pokud si mohu vybrat, raději se hodnotím sám/sama, než být hodnocen/a ostatními žáky ve třídě – má modus i medián u odpovědi spíše ne. Celkem 29 respondentů, tj. 56 % žáků, se spíše nerado hodnotí samo a raději jsou hodnoceni ostatními žáky ve třídě. Žáci mohou mít raději hodnocení ostatními žáky, protože většinou hledají pouze klady na výkonu daného žáka, zápory většinou opomíjejí. Celkem 15 žáků, tj. 29 % respondentů, ale odpovědělo, že by se spíše raději hodnotili sami, než ostatními žáky. Pro některé žáky může být nepříjemné, když jejich výkon hodnotí někdo jiný. Z výsledků vyplývá, že 50 % respondentů je spíše nebo určitě raději hodnocena ostatními žáky než se sám hodnotit.

Tvrzení (7) – Ve výuce je prostor k sebehodnocení – má zpřehlednit, jestli mají žáci vůbec šanci k sebehodnocení v hodinách. Celkem 43 respondentů odpovědělo, že prostor k sebehodnocení spíše není, 7 respondentů uvedlo, že prostor není vůbec a 2 respondenti uvedli, že nevědí. Podle výsledků tohoto tvrzení tedy prostor k sebehodnocení žáci ve výuce neshledávají.

Tvrzení (8) – Sebehodnocení patří mezi mé oblíbené aktivity během výuky – potvrzuje domněnky autorky. Medián i modus jsou odpověď spíše ne. Z 52 respondentů 45 (86 %) odpovědělo, že sebehodnocení nepatří mezi jejich oblíbené aktivity během výuky.

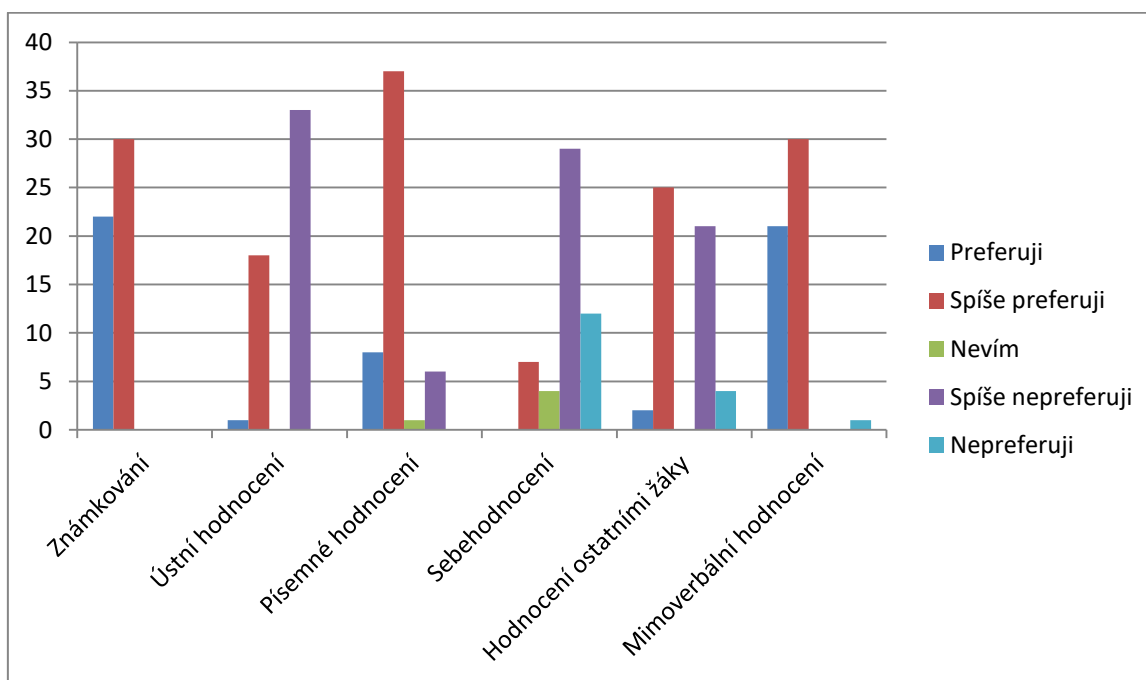
6.1.6 Otázka č. 6

Otázka č. 6 se týká oblíbenosti neboli preferencí různých forem hodnocení žáky. Žáci měli na výběr z těchto forem hodnocení:

- Známkování,
- ústní hodnocení učitelem,
- písemné hodnocení s nástinem dalšího zlepšování se,
- sebehodnocení,
- hodnocení ostatními žáky,
- mimoverbální hodnocení.

V grafu č. 8 lze vidět preference žáků k jednotlivým formám hodnocení.

Graf 8: Preference žáků



Zdroj: Vlastní zpracování

V grafu č. 8 je vidět, že žáci nejvíce preferují formu hodnocení známkování a mimoverbální hodnocení. Celkem 22 respondentů (42 %) preferuje známkování, 30 (58 %) respondentů se ke známkování spíše přiklání. Mimoverbální hodnocení je u žáků oblíbené, jelikož 21 respondentů uvedlo, že toto hodnocení preferují, 30 respondentů toto hodnocení spíše preferuje. Pouze 1 žák uvedl, že mimoverbální hodnocení nepreferuje. Mezi žáky je

oblíbené také písemné hodnocení, které spíše preferuje 37 žáků (71 %). U žáků naopak není oblíbené hodnocení ústní. Ústní hodnocení spíše nepreferuje 33 respondentů, tj. 63 % dotazovaných. Žáci také nepreferují sebehodnocení, kde 29 žáků uvedlo, že sebehodnocení spíše nepreferují a 12 žáků sebehodnocení nepreferuje vůbec – tedy 41 žáků (79 %) nepreferuje sebehodnocení.

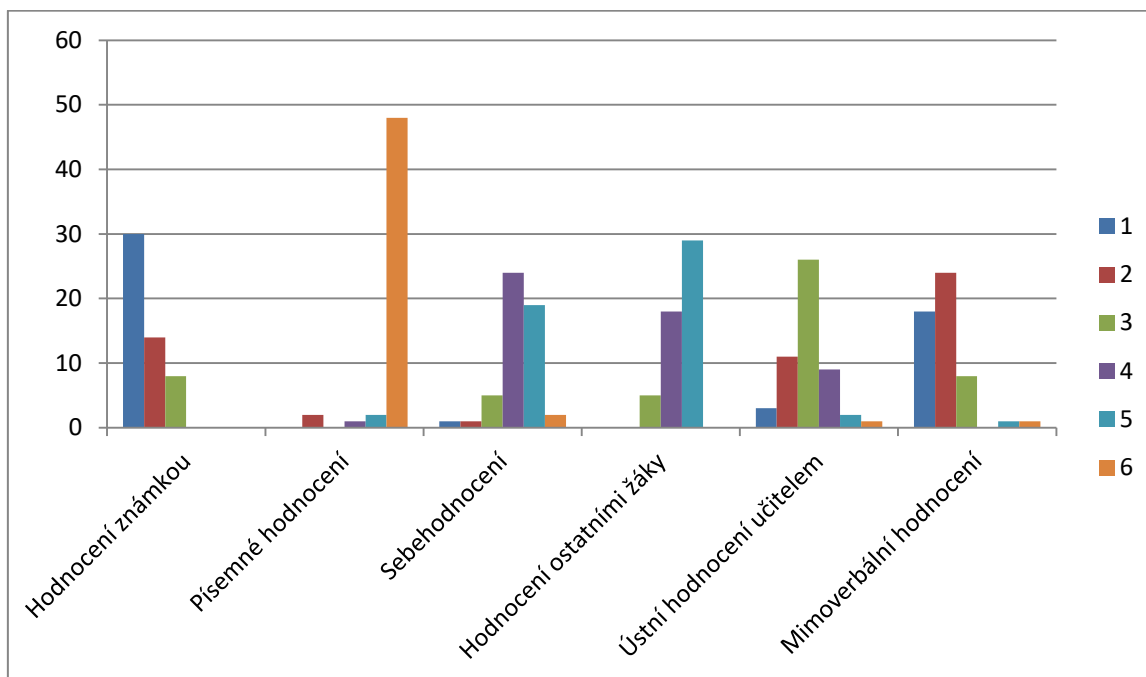
6.1.7 Otázka č. 7

Otázka č. 7 měla přinést náhled, jaké formy hodnocení se nejvíce ve výuce vyskytují. Žáci měli seřadit následující formy hodnocení podle toho, jak často se při výuce vyskytují:

- hodnocení známkou,
- písemné hodnocení s případným zlepšením,
- sebehodnocení,
- hodnocení ostatními žáky,
- ústní hodnocení učitelem,
- mimoverbální hodnocení.

Žáci měli za úkol seřadit tyto formy hodnocení a to tak, že hodnota 1 značí častý výskyt ve výuce, hodnota 6 znamená výskyt dané formy ve výuce velice zřídka či vůbec. Výsledky jsou shrnuty v grafu č. 9.

Graf 9: Výskyt forem hodnocení ve výuce



Zdroj: Vlastní zpracování

Jak lze z grafu č. 9 vyčíst, nejčastěji se ve výuce objevuje hodnocení známkou, jako nejčastější formu hodnocení uvedlo tuto možnost 30 respondentů (58 %). Pokud by se měly všechny formy seřadit, jako druhá nejčastější forma hodnocení ve školách je mimoverbální hodnocení – tato forma hodnocení je častá, jelikož by se měla projevovat v každé hodině výuky. Učitel by se měl žáků během vyučovací hodiny ptát, žáci by měli odpovídat a na jejich odpověď učitel reagovat i mimoverbálně. Jako třetí forma hodnocení využívána ve výuce je ústní hodnocení. Ústní hodnocení se většinou vyskytuje při ústním zkoušení, kde probíhá rychlá interakce mezi učitelem a žákem. Další formy hodnocení nejsou tolik zastoupené ve výuce. Jedná se o sebehodnocení, hodnocení ostatními žáky a písemné hodnocení. Písemné hodnocení bylo dokonce 48 respondenty (92 %) označeno jako hodnocení, které se ve výuce vyskytuje zřídka nebo vůbec. Písemné hodnocení může učitele odrazovat svojí časovou náročností nebo nutností více sledovat každého žáka, jeho pokroky a zlepšení.

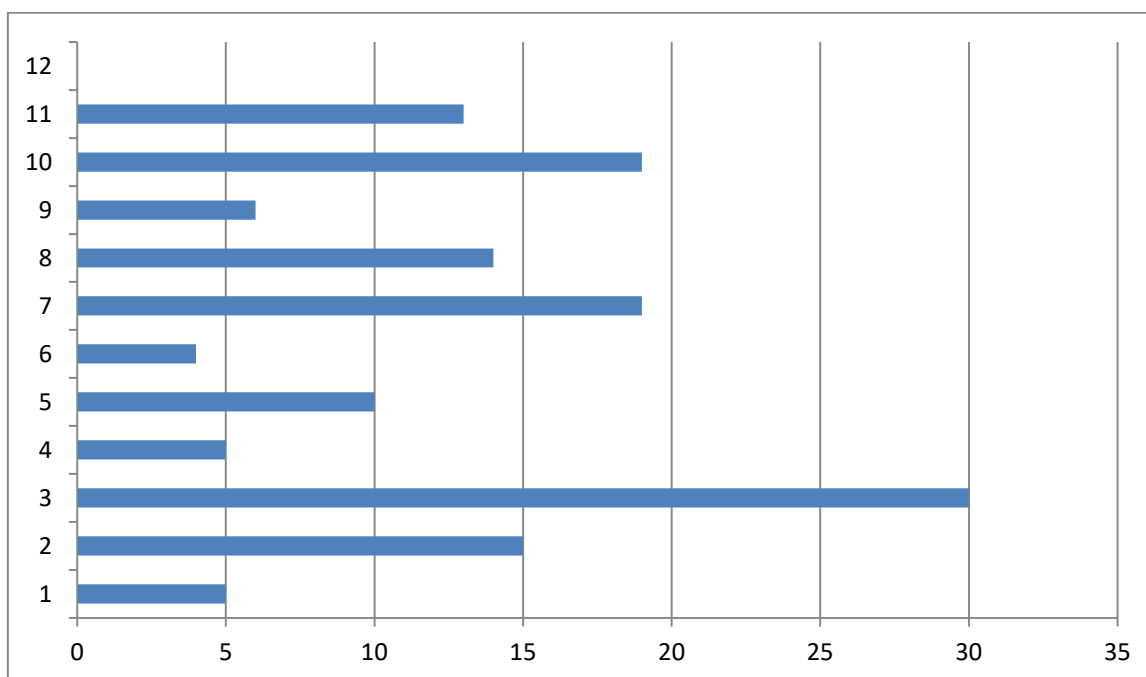
6.1.8 Otázka č. 8

Otázka č. 8 se týká sebehodnocení a zhodnocení sebehodnocení z pohledu žáků, zda si myslí, že jsou schopni sebehodnocení a jak kvalitně. Žáci mohli označit jednu či více odpovědí a na výběr měli z následujících tvrzení:

- Jsem schopen/schopna říct, kterou část látky jsem si plně osvojil/a. (1)
- Jsem schopen/schopna říct, kterou část látky jsem ještě nezvládl/a. (2)
- Jsem schopen/schopna říct, v čem dělám chyby. (3)
- Jsem schopen/schopna si naplánovat další práci tak, aby byla efektivnější a došel/došla k požadovanému výsledku. (4)
- Umím popsat a poznat, co mi pomohlo k dosažení učebního cíle. (5)
- Umím popsat a poznat, co mě omezilo, abych dosáhl/a cíle. (6)
- Myslím, že zvládám svůj výkon kriticky zhodnotit. (7)
- Neumím najít pozitiva na mém výkonu. (8)
- Umím se pouze kladně zhodnotit. (9)
- Nedokážu objektivně posoudit své znalosti. (10)
- Zhodnotím se pouze slovy dobrý, špatný, dneska mi to šlo. (11)
- Jiné: _____ (12)

Shrnutí odpovědí nabízí graf č. 10. Pro lepší orientaci byly k jednotlivým tvrzením přidány opět čísla (1) – (12), která jsou vyobrazena na ose y.

Graf 10: Sebehodnocení žáků



Zdroj: Vlastní zpracování

Žáci nejčastěji odpověděli, že jsou schopni říct, v čem dělají chyby. Tvrzení (3) označilo 30 studentů (58 %). Celkem 19 žáků si myslí, že zvládají svůj výkon zhodnotit kriticky a dalších 19 respondentů nedokáže objektivně posoudit své znalosti.

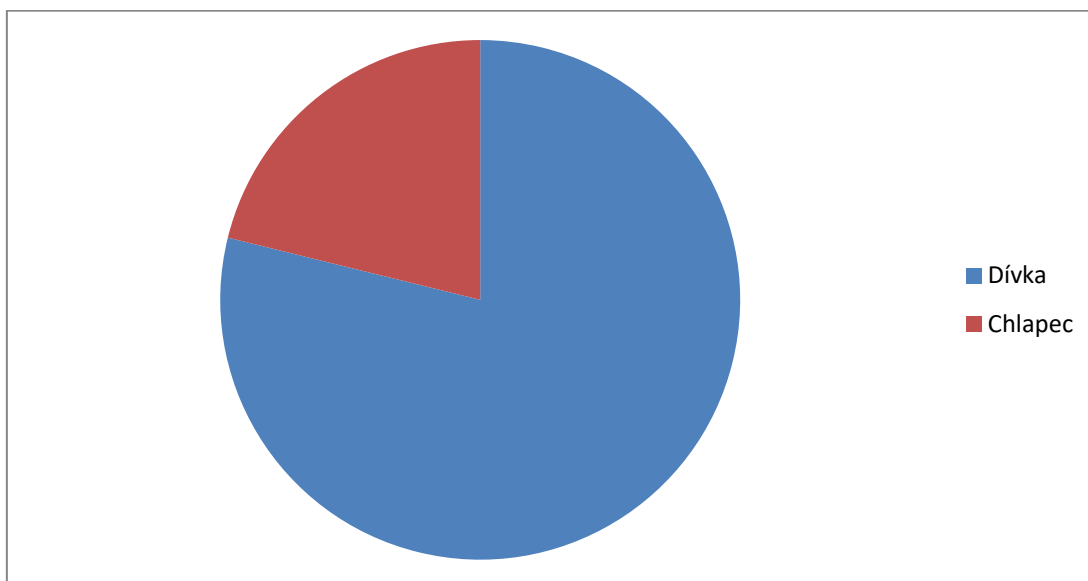
Žáci jsou také schopni poznat a říct, kterou část látky nezvládli – tuto možnost zvolilo celkem 15 studentů, ale pouze 5 studentů si myslí, že zvládnou říci, kterou část látky si plně osvojili. Z těchto dvou tvrzení vyplývá, že žáci více přemýšlejí nad tím, v čem dělají chyby nebo o čem si myslí, že nemají ještě osvojeno. Tento nepoměr může být dán také tím, že si žáci nechtějí pevně říci, že danou část látky zvládli.

Žáci často nejsou schopni si říct, co stálo za jejich neúspěchem. Kvůli čemu se danou látku nestihli naučit, co měli udělat pro lepší výsledek nebo jak si měli správně rozvrhnout svůj čas. Část studentů také není schopna si naplánovat práci tak, aby se stihli vše naučit efektivně, včas a v klidu.

6.1.9 Otázka č. 9

Dotazník vyplnilo celkem 52 respondentů. Celkem 41 žáků, tj. 79 % byly dívky. Chlapců se dotazníkového šetření zúčastnilo 11 (21 %). Rozdělení lze vidět v grafu č. 11.

Graf 11: Pohlaví respondentů

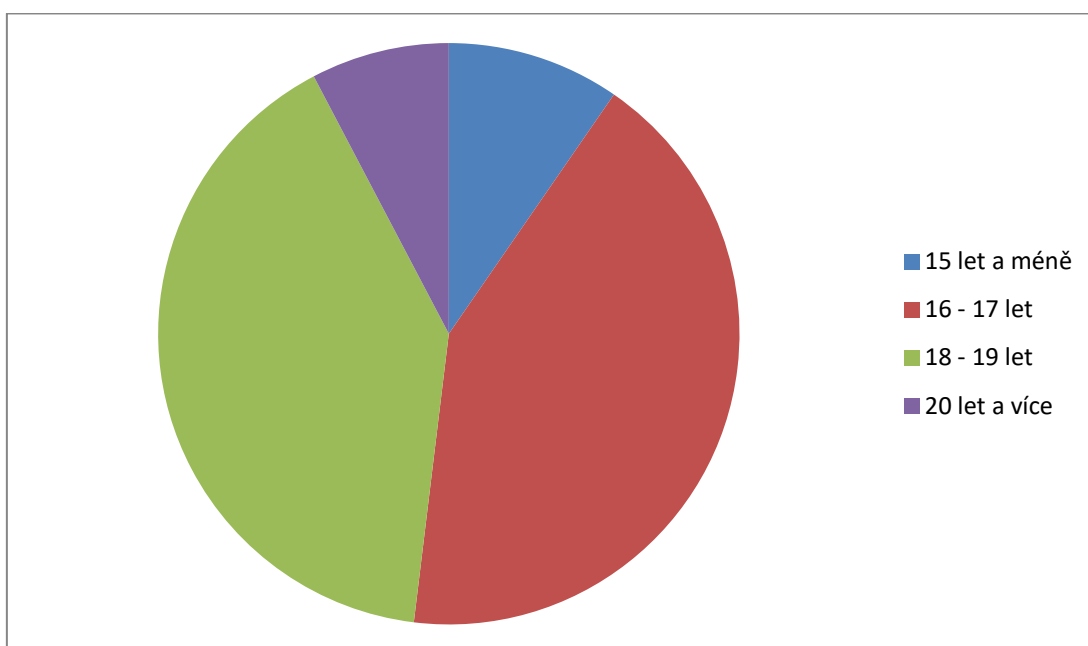


Zdroj: Vlastní zpracování

6.1.10 Otázka č. 10

Dotazníkové šetření končilo otázkou ohledně věku respondentů. Nejvíce respondentů, 22 respondentů, bylo ve věku 16 – 17 let. Ve věku 18 – 19 let vyplnilo dotazník 21 respondentů. Celkem 5 respondentů mělo věk 15 let nebo mohly být mladší. Pouze 4 žáci byli ve věku 20 let nebo starší. Shrnutí věku respondentů je v grafu č. 12.

Graf 12: Věk respondentů



Zdroj: Vlastní zpracování

Shrnutí výsledků a diskuze

V této části práce by autorka ráda shrnula výsledky dotazníkové šetření a získané výsledky budou použity jako odpovědi na výzkumné otázky, které byly stanoveny před úplným sestavením dotazníku. Získané odpovědi respondentů budou sloužit i jako kontrola, zda došlo ke splnění cílů dotazníkového šetření. První část shrnutí a diskuze se bude věnovat cílům dotazníkového šetření.

Během dotazníkového šetření byly zjištěny názory žáků na různé způsoby hodnocení učitelů a jejich oblíbenost v ekonomických předmětech. Žáci uvedli, jak jsou spokojeni s využitím daných forem hodnocení ve výuce, nebo které formy preferují ve výuce. Žáci jsou ve výuce spokojeni s průběžným hodnocením. Kladný názor mají také na mimoverbální hodnocení, které je součástí každé hodiny. Žáci na druhou stranu nevyhledávají tolik hodnocení ústní a sebehodnocení. Sebehodnocení není ve výuce buď vůbec zařazeno, nebo jen v tak malé formě, že žáci nejsou schopni se naučit správně sebehodnotit. Je škoda, že žáci nemají ve výuce prostor pro sebehodnocení. Přitom by stačilo na konci každé hodiny vyzvat pár žáků, aby o sobě řekli, co se jim v hodině povedlo, v čem viděli mezery, co by potřebovali znovu procvičit. Takovýto přístup by pomohl i učiteli, který by hned dostal zpětnou vazbu a mohl se v další hodině zaměřit na důležité věci.

Žáci dále uvedli, že shledávají hodnocení učitele objektivním a spravedlivým. Pokud se ale žákům nelíbí hodnocení učitele, spíše mu neřeknou, že mají jiný názor. Důvody můžou být různé – žáci nechťejí vystoupit před třídou, že mají pochybnosti, bojí se reakce učitele, či jeho změny chování vůči žákovi do budoucna.

Na středních odborných školách ekonomického směru převládají formy hodnocení jako mimoverbální hodnocení nebo známkování. Do výuky by se ale měly více zařadit formy hodnocení jako sebehodnocení, či písemné hodnocení žáka. V praxi se nevyskytuje v hojné míře ani hodnocení žáka ostatními žáky. I tyto méně využívané formy hodnocení by měly být do výuky zařazeny, žák se sebehodnocením a hodnocením ostatními žáky učí kritickému myšlení, naučí se sebereflexi a získá cenné zkušenosti do další části života.

Sebehodnocení není do výuky ekonomických předmětů zahrnuto, nebo jen v malé míře. Žáci v dotazníkovém šetření ani neuvedli, že by sebehodnocení patřilo mezi jejich oblíbené formy hodnocení. Tento výsledek může být zapříčiněn tím, že sebehodnocení není součástí výuky.

V další části shrnutí výsledků a diskuze bude věnována pozornost výzkumným otázkám. Uvedeny budou i možnosti sebehodnocení, které autorka bakalářské práce považuje za jednoduše implementované do výuky. Žáci jsou nejčastěji hodnoceni pomocí známek, ale také pomocí mimoverbálního hodnocení. Časté je i ústní hodnocení, které je využíváno podle autorky spíše během ústního zkoušení žáků. Během výuky nejsou používány formy hodnocení jako sebehodnocení, hodnocení ostatními žáky a písemné hodnocení.

U žáků převládá hodnocení známkou a mimoverbální hodnocení jako nejvíce oblíbené. U hodnocení známkou hned žáci vědí, jaké jsou jejich znalosti, ale už jim nemusí být řečeno, jaký měl být správný výsledek nebo v čem se ještě zlepšit. V některých případech se žáci mohou dozvědět pouze hodnocení například z písemného testu, ale opravený test nevidí. Žáci by měli svůj test vidět a mít možnost zeptat se na chyby, které v testu měli. Mimoverbální hodnocení může být oblíbené z důvodu, že se jedná o rychlou formu hodnocení, žák ihned ví, jak se učitel jeho výkon líbil.

V dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že žáci upřednostňují hodnocení učitelem před sebehodnocením. Pravdou je, že žáci většinou nemají ani prostor pro sebehodnocení, takže jediná možnost, jak jsou hodnoceni, je hodnocení učitelem. Často není ani prostor pro hodnocení ostatních žáků. Žáci mohou dostat prostor například u ústního zkoušení, kdy se učitel zeptá na pocity z žákova výkonu, ovšem praxe je taková, že žák je zkoušen za pololetí třeba jen jednou a sebehodnocení si nemůže procvičit.

Jak již bylo uvedeno výše, hodnocení učitele je žáky považováno za objektivní a spravedlivé. Podle autorky je důležité, aby žáci měli důvěru k učiteli a věřili, že hodnotí spravedlivě, objektivně a nezasedne si na některého žáka.

Ústní forma hodnocení určitě není převládající formou hodnocení. Ve vyučování převládá mimoverbální hodnocení a hodnocení známkou. Jak již bylo několikrát zmíněno, slovní hodnocení bude podle autorky využíváno hlavně při ústním zkoušení žáků.

Sebehodnocení není do výuky skoro vůbec zařazeno. Žáci proto moc prostoru k sebehodnocení ve výuce nemají. Učitelé by ale žákům prostor k sebehodnocení dát měli, aby mohli formovat svoji osobnost a naučit se kritickému myšlení. Žáci podle dotazníkového šetření nebyly ani příliš pozitivní ani příliš negativní k sebehodnocení a jak sami se umí hodnotit. Jelikož ale sebehodnocení není ve velké míře zastoupeno ve výuce, autorka si není jista, zda si žáci dovedli při vyplňování dotazníku opravdu vybavit, co obnáší kvalitní sebehodnocení.

Sebehodnocení lze do výuky jistě zařadit. Sebehodnocení může být ústní i písemné. Jak již bylo zmíněno, při ústním hodnocení je k sebehodnocení prostor. Po zkoušení může učitel žáka vyzvat, aby zhodnotil svůj výkon, jak jeho pozitiva, tak i negativa. Při ústním sebehodnocení lze velmi rychle korigovat žákovo smýšlení o svém výkonu. Učitel může žáka usměrnit, pokud vidí žák svůj výkon velmi pozitivně, nebo naopak učitel může zlepšit žákovy představy o podaném výkonu. Sebehodnocení během ústního zkoušení nezabere mnoho času, a pokud se žák naučí sebehodnotit, jedná se o velmi rychlou aktivitu.

Sebehodnocení ale nemusí být použito pouze při ústním hodnocení, sebehodnocení může být i písemné. Po absolvování písemného testu mohou žáci napsat dvě nebo tři věty o svém výkonu, nebo čemu měli věnovat více času při učení, jakou část látky si již osvojili. Samozřejmě by měl učitel poté sebehodnocení porovnat s písemným testem žáka a žákovi podat zpětnou vazbu o jeho sebehodnocení – zda odhadl svůj výkon, nebo jestli nebyl příliš pozitivní či negativní.

Častým způsobem, jak se mohou žáci učit sebehodnocení, je říct jednu nebo dvě věty na konci vyučovací hodiny. Učitel má u tohoto způsobu možnosti rychlé zpětné vazby o hodině, která zrovna proběhla, a může se lépe připravit na hodinu další. Žák si může zhodnotit, jak aktivní byl ve výuce, co se naučil nového nebo co by potřeboval znovu vysvětlit.

V poslední době se ve školách objevují projekty mnoha podob. Projekty a ekonomické předměty jsou dobře propojitelné. Pokud bude například na střední ekonomické škole projekt „Založ si svoji firmu“ na kterém pracuje více žáků, může se žák naučit jak sebehodnocení, tak i hodnotit ostatní žáky. Žáci pracují ve skupinkách a například po splnění dílčích cílů bude mít každý za úkol ohodnotit výkon jak sebe, tak i ostatních žáků. Žák uvede, jak on sám se zapojil do skupinové práce, jak pomohl skupině splnit daný cíl, nebo v čem mohl více pomoci. Žákem jsou hodnoceni ale i ostatní žáci ve skupině. Žák popíše své pocity z práce ostatních, jak pozitiva, tak i negativa. Pokud se žák má možnost naučit kriticky hodnotit nejen sebe, ale i ostatní žáky, poté to má významný vliv na jeho sociální, ale i pracovní život.

Autorka bakalářské práce dotazníkovým šetřením odpověděla na všechny výzkumné otázky a splnila cíle, které si stanovila před sestavením dotazníku. Autorku nepřekvapilo, že na školách stále převládá známkování a mimoverbální hodnocení. Co by se podle autorky mělo na školách změnit, je míra, se kterou je využíváno sebehodnocení a také

písemné hodnocení nebo ústní hodnocení. Žáci by se měli podle autorky více zapojit do svého hodnocení a více o něm přemýšlet.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjistit názory žáků vybrané střední školy na způsob hodnocení učitelů v ekonomických předmětech. Hodnocení ve výuce nelze vynechat a ovlivňuje i utváření osobnosti žáka. Hodnocením učitelé mohou žáka posouvat dál ve vědomostech, působit na žáka a kontrolovat, zda se žák zlepšuje, nebo se ve vědomostech a dovednostech neposouvá. Jelikož hodnocení nelze vyjmout z učebního procesu, bylo toto téma zvoleno pro zpracování bakalářské práce.

V teoretické části bakalářské práce je v úvodu věnována pozornost definování pojmu hodnocení žáků a typům a cílům hodnocení. Učitel by měl být kreativní a ve výuce používat více typů hodnocení s cílem žáky motivovat a získávat zpětnou vazbu díky správně zvolenému hodnocení. Aby mohl být správně určen cíl hodnocení, je nutné si určit cíl vyučování a znát fáze hodnotícího procesu. Bakalářská práce se zaměřuje také na funkce školního hodnocení a jeho formy, které byly stěžejní pro dotazníkové šetření v praktické části práce. Zmíněna je v teoretické části práce mimo jiné na objektivnost školního hodnocení a samozřejmě část práce se věnuje sebehodnocení, které by mělo mít ve výuce svůj prostor.

Praktická část bakalářské práce byla řešena pomocí dotazníkového šetření, který měl za cíl zjistit názory žáků na formy hodnocení, které jsou ve výuce používané učitelem. Dotazník se zaměřil také na objektivnost hodnocení učitele a více do hloubky prozkoumal, jak je využíváno sebehodnocení ve výuce a jak ho přijímají samotní žáci. Potřebné informace byly získány z dotazníkového šetření, které bylo vyplněno žáky Obchodní akademie, Hotelové školy a Střední odborné školy v Turnově.

Výsledky dotazníkového šetření nepřinesly úplně překvapující výsledky. Výsledky jsou shrnuty v závěru práce a jsou zde uvedeny i případná řešení, jak některé formy hodnocení více praktikovat během výuky. Ve škole převládá hodnocení známkou, nebo hodnocení mimoverbální. Hodnocení učitele žáci berou spíše za objektivní a spravedlivé, ale pokud si nejsou jisti hodnocením učitele, spíše se ho nezeptají, proč dostali právě takové hodnocení. Bohužel na škole a v ekonomických předmětech není využíváno sebehodnocení, které má žákům pomoci utvářet svoji osobnost a pomoci k seberealizaci.

Zdroje

ČAPEK, Robert. 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1718-0

ČAPEK, Robert. 2015. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3450-7

GULLICKSON, Arlen R., 2003. *The student evaluation standards: how to improve evaluations of students*. Thousand Oaks, Calif.: Educational Polcy Leadership Institute. ISBN 0761946632.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele - Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0586-1

KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X

KOLÁŘ, Zdeněk, Renata ŠIKULOVÁ. 2009. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2834-6

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Jiřina STANG a Šárka MIKOVÁ. 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-314-7

KYRIACOU, Chris. 2004. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8

MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. 2007. *Výhody a nevýhody slovního hodnocení*. [online]. [cit. 2019-03-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1523/VYHODY-A-NEVYHODY-SLOVNIHO-HODNOCENI.html/>

MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. 2007. *Výhody a nevýhody známkování*. [online]. [cit. 2019-03-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1522/VYHODY-A-NEVYHODY-ZNAMKOVANI.html/>

OHSTURNOV.CZ. 2020. *Studijní a učební obory*. [online]. [cit. 2020-07-5]. Dostupné z: <http://www.ohsturnov.cz/studiummenu/obory>

PASCH, Marvin a kol. 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN: 80-7367-054-2

- PETERKOVÁ, Michaela. 2009. *Vnímání*. [online]. [cit. 2019-05-29]. Dostupné z: <http://www.psychotesty.psyx.cz/texty/vnimani.htm>
- PRŮCHA, Jan. 2017. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. 2014. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4748-4
- RAKOUŠOVÁ, Alena. 2008. *Sebehodnocení žáků*. [online]. [cit. 2019-05-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/>
- SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1821-7
- SLAVÍK, Jan. 1999. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9
- STARÝ, Karel. 2006. *Problematika hodnocení ve škole*. [online]. [cit. 2019-03-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUA/993/PROBLEMATIKAHODNOCENI-VE-SKOLE.html/>
- STARÝ, Karel. 2006. *Sumativní a formativní hodnocení*. [online]. [cit. 2019-05-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>
- STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ a kol. 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ. 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3357-9
- ZORMANOVÁ, Lucie. 2014. *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník.....	67
--------------------------	----

Příloha A: Dotazník

Dobrý den,

jsem studentkou Pedagogické fakulty na Technické univerzitě v Liberci. Pro účely zpracování mé bakalářské práce bych Vás chtěla poprosit o vyplnění krátkého dotazníku, který Vám zabere maximálně 10 minut. Bakalářská práce se týká hodnocení žáků na středních školách ekonomického zaměření. Všechny otázky v dotazníku se týkají hodnocení ekonomických předmětů (např. Ekonomie, účetnictví). Dotazník je anonymní a výsledky budou použity pouze pro zpracování praktické části bakalářské práce.

Děkuji za vyplnění

Karolína Paličová

1. V ekonomických předmětech jsem nejčastěji hodnocena:
 - a. Známkou
 - b. Písemně (několik vět o mém výkonu)
 - c. Ústně (učitel hodnotí mé výsledky ústně)
 - d. Hodnotím se sám/sama
2. Posuďte, jak kvalitně (jak jste spokojeni s mírou použití během výuky, jak se učitel každé formě věnuje) jsou v ekonomických předmětech využívány následující hodnocení:

	Kvalitně	Spíše kvalitně	Nedokážu posoudit	Spíše nekvalitně	Nekvalitně
Ústní hodnocení					
Písemné hodnocení					
Sebehodnocení					
Hodnocení známkou					
Mimoverbální hodnocení – kývání hlavou, gesta, úsměv					
Průběžné – hodnocení během školního roku					

Sebehodnocení – zhodnocení vlastní práce, vlastního výkonu. Žák rozezná, jakou část látky si již osvojil a kterou je třeba si ještě procvičit. Žák zvládá říct, v čem dělá chyby a co by měl udělat, aby chyby odstranil

3. Ohodnořte na škále 1 – 5, kterému hodnocení dáváte přednost (1 – preferuji hodnocení nalevo, 5 – preferuji hodnocení napravo)
- a. Slovní hodnocení X hodnocení známkou
 - b. Slovní hodnocení X písemné hodnocení s možnostmi zlepšení se
 - c. Slovní hodnocení X sebehodnocení
 - d. Sebehodnocení X hodnocení ostatními žáky ve třídě
 - e. Sebehodnocení X hodnocení známkou
4. Písemné testy v ekonomických předmětech jsou většinou hodnoceny:
- a. Známkou
 - b. Známkou a ústním vysvětlením učitele
 - c. Písemně s uvedením, v čem se může žák dále zlepšovat
 - d. Ústně
 - e. Sebehodnocením
 - f. Ostatními žáky
5. Ohodnořte následující tvrzení:

	Určitě ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Určitě ne
Pokud dostanu známku z písemného testu, mám možnost se zeptat na mé chyby					
Jsem rád/ráda, když mi učitel řekne, v čem mám chybu a v čem se můžu dál zlepšovat					
Učitel se mě snaží hodnocením motivovat k dalšímu zlepšování se					
Pokud si mohu vybrat, raději se hodnotím sám/sama, než být hodnocen/a ostatními žáky ve třídě					
Hodnotí podle Vás učitelé spravedlivě?					
Pokud se mi nelíbí hodnocení učitele, oznámím to učiteli?					
Ve výuce je prostor k sebehodnocení					
Sebehodnocení patří mezi mé oblíbené aktivity během výuky					

6. Ohodnořte, do jaké míry preferujete ve výuce ekonomických předmětů následující formy hodnocení:

	Preferuji	Spíše preferuji	Nevím	Spíše nepreferuji	Nepreferuji
Známkování					
Ústní hodnocení učitelem					
Písemné hodnocení s nástínem dalšího zlepšování se					
Sebehodnocení					
Hodnocení ostatními žáky					
Mimoverbální hodnocení					

7. Seřaďte následující formy hodnocení podle toho, jak často se objevují ve výuce ekonomických předmětů (1 – objevuje se nejčastěji, 6 – ve výuce se objevuje zřídka, nebo vůbec). Každé číslo uveďte pouze jednou.

- a. Hodnocení známkou
- b. Písemné hodnocení s případným zlepšením
- c. Sebehodnocení
- d. Hodnocení ostatními žáky
- e. Ústní hodnocení učitelem
- f. Mimoverbální hodnocení

8. Posuďte, jak zvládáte vlastní sebehodnocení:

- a. Jsem schopen/schopna říct, kterou část látky jsem si plně osvojil/a
- b. Jsem schopen/schopna říct, kterou část látky jsem ještě nezvládl/a
- c. Jsem schopen/schopna říct, v čem dělám chyby
- d. Jsem schopen/schopna si naplánovat další práci tak, aby byla efektivnější a došel/došla k požadovanému výsledku
- e. Umím popsat a poznat, co mi pomohlo k dosažení učebního cíle
- f. Umím popsat a poznat, co mě omezilo, abych dosáhl/a cíle
- g. Myslím, že zvládám svůj výkon kriticky zhodnotit
- h. Neumím najít pozitiva na mém výkonu
- i. Umím se pouze kladně zhodnotit
- j. Nedokážu objektivně posoudit své znalosti
- k. Zhodnotím se pouze slovy dobrý, špatný, dneska mi to šlo
- l. Jiné: _____

9. Jste muž nebo žena?

- g. Muž
- h. Žena

10. Uved'te Váš v'ek:

- a. 15 let a méně
- b. 16 – 17 let
- c. 18 – 19 let
- d. 20 let a více