

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

magisterské kombinované studium  
2011 – 2013

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Zuzana Libánská

Metody hodnocení a klasifikace na 1. stupni ZŠ a ZŠ speciálních  
jako nástroj pedagoga pro pozitivní motivaci žáků

**Praha 2013**

**Vedoucí diplomové práce: Ing. Pavel Hradecký, Ph.D.**

**JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE**

Master Combined Studies  
2011 - 2013

**DIPLOMA THESIS**

Zuzana Libánská

The methods of assessment and marking policy at primary and  
special needs schools as a pedagogical tool for the positive  
motivation of pupils

**Prague 2013**

**The Diploma Thesis Work Supervisor: Ing. Pavel Hradecký, Ph.D.**

## **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Čelákovících dne 24. 3. 2013

*Jméno autorky* .....

## **Poděkování a věnování**

Chtěla bych poděkovat vedoucímu práce Ing. Pavlovi Hradeckému, Ph.D. za jeho cenné připomínky a návrhy na zlepšení a také své rodině za jejich trpělivost a pochopení.

Práci věnuji svým dvěma synům, Matyášovi a Šimonovi, s přáním, aby ve svém životě potkali co nejvíce pedagogů, kteří budou hodnotit to, co umí a ne to, co neumí.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá metodami hodnocení a klasifikace a jejich dopadu na motivaci žáků prvního stupně základních škol a základních škol speciálních. Teoretické poznatky jsou využity v praktické části, která mapuje znalosti a užívání těchto metod na dnešních školách. Na základě těchto zjištění je doporučeno školení pedagogických pracovníků, jehož předmětem je odstranění nedostatků plynoucích z výzkumných šetření. Vzdělávání je navrženo formou externího i interního školení, přičemž jsou shrnuty výhody i nevýhody, rozsah a vhodný počet účastníků těchto jednotlivých forem školení. Externí školení je navrženo formou workshopu a přednášky, interní školení formou konzultace, hospitace, koučování a mentoringu.

Práce tak přináší podklad pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a vytyčuje klíčová témata pro rozvoj kompetencí hodnocení na úrovni žáka.

## **Klíčové pojmy**

Hodnocení, hodnocení autonomní, hodnocení formativní, hodnocení kvalitativní, hodnocení kvantitativní, inteligence, klasifikace, motivace.

## **Annotation**

The thesis deals with the methods of assessment and marking policy and their impact on the motivation of pupils at primary schools and special needs schools. The theoretical findings are applied in the practical part, which maps the knowledge and use of these methods at schools. Based on these findings, the training for teachers is recommended. The purpose of the training is to eliminate the deficiencies resulting from the research investigation. Training is designed in the form of external and internal training. The advantages and disadvantages, scope and the appropriate number of participants are summarized in these various forms of training. External training is recommended in the form of workshop and lecture, internal training in the form of consultation, observation, coaching and mentoring.

The thesis thus provides a basis for further training of teachers and identifies key issues for the development of assessment competences at the level of pupils.

## **Key words**

Assessment, autonomous assessment, classification, formative assessment, intelligence, marking policy, motivation, verbal assessment.

## OBSAH

ÚVOD .....	8
ČÁST TEORETICKÁ.....	9
1. MOTIVACE.....	9
1.1. Motivace vnitřní .....	11
1.2. Motivace vnější.....	11
1.3. Specifika motivace u dětí mladšího školního věku .....	12
1.4. Specifika motivace u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami .....	13
2. TEORIE MNOHOČETNÝCH INTELIGENCÍ.....	15
2.1. Pojem inteligence.....	15
2.2. Druhy inteligence a jejich využití.....	16
2.3. Využití inteligence v naší společnosti .....	17
3. METODY HODNOCENÍ A KLASIFIKACE .....	19
3.1. Typy hodnocení .....	20
3.1.1. Hodnocení formativní versus sumativní.....	20
3.1.2. Hodnocení normativní versus kritériální .....	20
3.1.3. Hodnocení interní versus externí .....	22
3.1.4. Hodnocení sociálně normované versus individuálně normované.....	22
3.1.5. Hodnocení pozitivní versus negativní.....	23
3.1.6. Hodnocení neformální versus formální .....	24
3.1.7. Hodnocení kvantitativní versus kvalitativní .....	25
3.1.8. Alternativní způsoby hodnocení.....	28
3.2. Funkce hodnocení.....	29
3.3. Formy hodnocení.....	31
4. METODY HODNOCENÍ A KLASIFIKACE V SYSTÉMU ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ.....	32
4.1. Systém českého školství .....	32
4.2. Metody hodnocení a klasifikace v kurikulárních dokumentech .....	33
4.3. Současná situace v českém školství.....	35
4.3.1. Zpráva OECD .....	36
4.3.2. Další vzdělávání pedagogických pracovníků .....	38
4.3.3. Česko mluví o vzdělávání.....	40
ČÁST PRAKTICKÁ .....	43
5. POPIS VÝZKUMU.....	43
5.1. Cíl a hypotézy výzkumu .....	43
5.2. Charakteristika výzkumného vzorku .....	43
5.3. Metody sběru dat .....	44
5.4. Harmonogram postupu .....	46
5.5. Sběr a zpracování údajů.....	46
5.6. Interpretace údajů .....	47
6. SHRUTÍ A DOPORUČENÍ .....	57
6.1. Externí školení.....	58
6.2. Interní školení.....	75
6.3. Výhody a nevýhody jednotlivých forem školení .....	79
ZÁVĚR.....	82
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	84
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....	86
SEZNAM PŘÍLOH.....	87

## ÚVOD

S pojmem hodnocení či klasifikace se setkal každý z nás. Ať již pouze z pozice žáka, tak mnohdy už i z pozice pedagoga či rodiče. Hodnocení, klasifikace, zpětná vazba jsou nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Jsou důležité nejen pro pedagogy, protože slouží jako vodítko k poznání toho, co se jejich žáci naučili, na co je třeba se zaměřit, co je třeba změnit, ale i pro rodiče, aby věděli, jak si jejich dítě vede, v čem je potřeba mu pomoci, zjistit, na co se zaměřit. Především je však hodnocení důležité pro samotné žáky.

Na prvním stupni je tento jeho úkol obzvláště důležitý, protože žáci jsou ještě velmi tvární, ochotni přijímat nové věci, učení považují za zábavu a do školy bývají natěšeni. Je proto velmi důležité, abychom zvolili takové metody hodnocení a klasifikace, které tento jejich entuziasmus neutlumí, ba naopak, které podtrhnou jejich touhu po vzdělání a po hodnocení vlastních výkonů a dovedností. Nesprávné či nesprávně používané metody by mohly nejen utlumit jejich motivaci k učení, ale mohly by fatálně narušit jejich celkový vztah ke škole a ke vzdělání obecně. Je potřeba snažit se zamezit tomu, aby se žáci hodnocení obávali a brali jej jako negativní součást vzdělávacího procesu. Bylo by naopak prospěšné, kdybychom dokázali v žácích vybudovat pozitivní vztah nejen k učení, ale především k hodnocení. Aby žáci vnímali hodnocení v jakékoliv podobě jako dobrou příležitost pro ocenění vlastní práce a vlastního snažení, jako možnost dozvědět se o možnostech zlepšení se a své nedostatky brali jako příležitosti a ne hrozby.



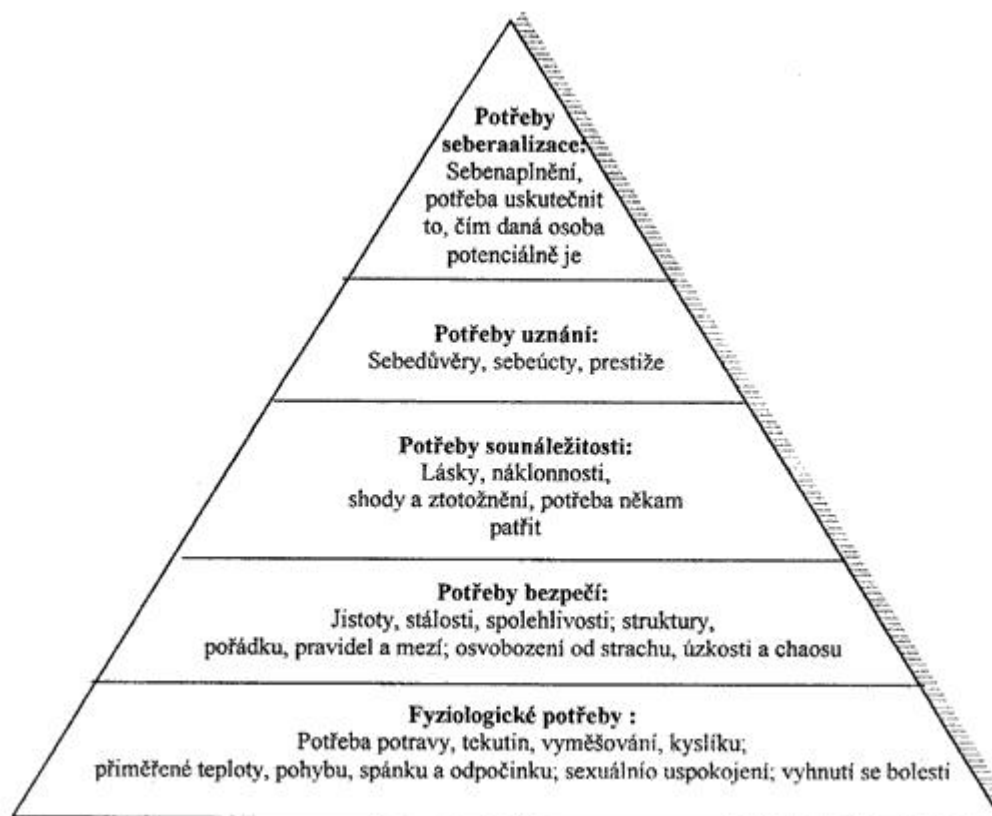
# **ČÁST TEORETICKÁ**

## **1. MOTIVACE**

Motivace je nedílnou součástí každodenního života jedince. Motivace nás probouzí k životu, motivace nám umožňuje, abychom se najedli, abychom se přiměli k jakékoliv činnosti, abychom dosahovali cílů. Motivace je naším každodenním hnacím motorem.

Motivace již byla popsána mnoha vědci, mezi nejznámější tvůrce teoretického modelu motivace patří bezesporu A. H. Maslow (1908 – 1970), jehož pyramida lidských potřeb uspořádaná podle hierarchických principů, nám dává jasný návod, jak na toto téma nahlížet. V některých pramenech najdeme tuto pyramidu pětipatrovou (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 30), v jiných dokonce sedmipatrovou (Fontana, 2010, s. 215). Ve spodních patrech (základně a dalších 2 patrech) pyramidy stojí potřeby primární, potřeby nutné k životu, potřeby jídla, bezpečí, pocitu sounáležitosti. V horních patrech se vyskytují potřeby sekundární. Jsou to potřeba uznání (ať již u jiných, tak též potřeba uznání u sebe sama), potřeba poznání, tzn. kognitivní potřeby, estetické potřeby a konečně na špici potřeba sebeuplnění. Nejsou-li naplněny potřeby ze spodních pater, nezůstává jedinci energie, aby mohl naplnit potřeby pater vrchních. Jednoduše řečeno, mám-li hlad, věnuji veškerou energii na to, abych získala potravu a až poté se zabývám dalšími svými vnitřními potřebami.

**Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb**



Zdroj: <http://www.studiummba.cz/slovník-pojmu/motivace/>

Motivaci lze kromě hierarchizace potřeb rozdělit též podle toho, co ji vyvolává. Motivace může být vyvolána čistě vnitřním popudem anebo ji může vyvolat nějaký popud zvenčí. Mluvíme tedy o motivaci vnitřní a motivaci vnější. David Fontana popisuje ve své knize Psychologie ve školní praxi tyto dva druhy motivace jako motivaci intrinsickou a extrinsickou.

Důležitou součástí motivace je potřeba pozitivního vztahu a potřeba prestiže. Potřebou pozitivního vztahu rozumíme ve školním kontextu především navození přátelských vztahů se spolužáky a učiteli a dovednost týmové práce. Potřeba prestiže znamená touhu po dobrém hodnocení ve společnosti. Ti jedinci, kteří mají tuto potřebu vyvinutou příliš, mohou působit až dominantně a vyskytují se u nich ve značné míře prvky rivalit a soutěživosti (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979, s. 71).

## 1.1. Motivace vnitřní

Intrinsická motivace vychází dle Fontany z vnitřního pudu zvědavosti, který je společný jak lidem, tak zvířatům. Již v raném období vývoje jsou lidská i zvířecí mláďata přirozeně hnána k prozkoumávání a objevování okolního světa. Zde potom záleží na reakci jejich okolí. Jsou-li dospělými za své objevy odměňovány, tyto jejich činnosti pokračují a prohlubují se. Jsou-li naopak trestány či jinak usměrňovány, od svých činností upouštějí, stávají se k daným činnostem apatickými a hledají si činnosti jiné.

K vnitřním pudům či k vnitřní zvědavosti člověka žene to, co je pro něj životně důležité, co jej zajímá, či s čím se již setkal. Člověka povětšinou též zajímá to, co již zná ze svého okolí, co je mu blízké, co si umí představit. Škola však mnohdy bývá v tomto ohledu jen jakousi teoretickou laboratoří, která má k praxi daleko. Žáci pak ztrácejí motivaci a zájem, protože je jim vysvětlovaná látka na míle vzdálena a oni ji necítí dost hmatatelně. Je proto důležité vnést do školního procesu prvky praktického života, přiblížit probíranou látku jejímu skutečnému využití v pozdější praxi a především začít s dětmi probírat to, co již znají, co je zajímá, co je jim blízké. (Fontana, 2010, s. 153)

## 1.2. Motivace vnější

V určitých případech nastane situace, kdy žáci nejsou dostatečně vnitřně motivováni k činnosti. Nežijeme v iluzi, že by si žáci udrželi svou vnitřní motivaci po celou dobu studia, proto je třeba ve škole přistoupit k motivaci vnější. Toto označení můžeme použít právě i pro případ hodnocení, klasifikace a dalších zpětnovazebních nástrojů, které pedagog směrem k žákům používá. Žák tak pomocí odměn ve formě známek a pochval zakouší úspěch a poznává, co se od něj očekává a jakým směrem má směřovat své úsilí. Toto téma velmi souvisí s potřebou výkonu, při níž se formuje úroveň osobní aspirace. Žák potřebuje být pozitivně hodnocen hlavně lidmi, kteří jsou pro něj důležití, tzn. učitelem, rodičem, spolužáky. Potřebuje mít pocit, že někam patří, že je přijímán. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 21). Žák se však pomocí vnější motivace neučí

pouze přijímat své úspěchy. Učí se též zvládat neúspěchy. Je-li žákův výkon hodnocen horší známkou, ale je-li mu to patřičně vysvětleno a je-li mu dán prostor pro další vývoj, je zde šance pro pozitivní přijetí a touhu po nápravě.

### **1.3. Specifika motivace u dětí mladšího školního věku**

Žáky základních škol můžeme rozdělit do dvou základních skupin. Mladší školní věk, kterému odpovídá první stupeň a starší školní věk, kterému přibližně odpovídá stupeň druhý. V knize Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení autorek Košťálové, Mikové a Stang se dále setkáváme s rozdělením mladšího školního věku na raný školní věk a střední školní věk. Toto rozdělení je zde použito z důvodu specifikace vývoje sebehodnocení a potřeby motivace u této skupiny dětí.

Autorky popisují, že děti v ranném školním věku, tzn. děti, které čerstvě nastoupily do první třídy a taktéž ještě děti ve druhé třídě, potřebují především pocit bezpečí plynoucí z nejistoty vstupu na neznámou půdu základní školy. Na děti jsou kladeny nároky po osamostatnění se a přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání. Dítě si v těchto pro něj nelehkých a nových chvílích hledá onu jistotu a bezpečí u třídního učitele. Z něj si dělá svůj opěrný bod a hledá u něj pochopení, ocenění, pochvalu. Ještě není dostatečně sebekritické a bezmezně věří v tomto ohledu svým lidem, tzn. rodičům a právě třídnímu učiteli. Je proto velmi důležité nezklamat v tomto věku jeho důvěru a naopak si jej získat, aby se nám otevřelo a bylo ochotno s námi navázat spolupráci. Budeme-li dítě v tomto křehkém věku hodnotit příliš negativně, získá i ono negativní hodnocení vůči sobě samému a tento handicap se mu bude v budoucnu již velmi těžko překonávat. Je třeba vyzdvihovat to, co mu jde a naučit ho mít se rádo za to, v čem je dobré.

Ve středním školním věku přicházejí stále více na řadu spolužáci. Učitel zde hraje roli autority, ale již se vytrácejí vazby emocionální. Ty přebírají právě vrstevníci. Dítě je stále více schopno týmové hry a posuzování ze strany vrstevníků se stává směrodatným. Žáci se od sebe dokáží učit navzájem a toho je třeba využít pro jejich motivaci. Schopnější mohou pozitivně motivovat ty méně šikovné a naopak ti méně

šikovní mohou předat zase své jiné dovednosti, kterými disponují. Učitel by proto měl jemně naslouchat kolektivním vazbám a ty se snažit stmelovat a ne je rozdělovat.

Žáky můžeme podle jejich motivace v zásadě rozdělit na dvě skupiny. Jednu tvoří ti, kteří mají potřebu úspěšného výkonu a druhou žáci, jejichž základním cílem je vyhnout se neúspěchu. Předpokládáme, že tendence k jednomu či druhému pohledu na úspěch pramení z přístupu okolí k jedinci již v raném věku. Dítě, které bylo hodnoceno spíše pozitivně, a již od útlého věku byl u něj kladen důraz na to, co umí, co zvládá, co se mu daří a které bylo za tyto věci rodiči či blízkými osobami chváleno, je v pozdějším věku zaměřeno na úspěch a snaží se dosáhnout kladného ohodnocení. Těm jedincům, kterým byly často vytykány chyby a bylo jim stále předkládáno to, co jim nejde, nezáleží ani tak na úspěchu jako spíše na tom, aby se vyhnuli negativní kritice či aby nebyli hodnoceni vůbec. Pokud se u těchto jedinců přeci jen vyskytne touha po úspěchu, bývá většinou velmi malá.

Žáci zaměřeni na vyhnutí se neúspěchu se snaží všemožně vyhnout hodnotícím situacím. Stává se, že se nehlásí anebo se hlásí pouze v případech, že je otázka tak těžká, že i dobří žáci mají potíže s odpovědí. V této situaci totiž vzniká předpoklad, že nikdo neodpoví správně, to znamená, že neriskují tak mnoho jako u otázek, kde se nabízí snadná odpověď. Mohou ovšem nastat i situace, kdy tito žáci přímo unikají, snaží se vyhnout zkoušení nepřítomností či různými výmluvami.

#### **1.4. Specifika motivace u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami**

Děti a žáci se specifickými vzdělávacími potřebami tvoří velmi heterogenní skupinu. Řadíme zde děti a žáky:

- se zrakovým postižením,
- se sluchovým postižením,
- hluchoslepé,
- s narušenou komunikační schopností,
- s poruchami chování,
- s poruchami autistického spektra,
- s mentálním postižením,

- s tělesným postižením,
- se souběžným postižením více vadami,
- ze sociálně znevýhodněného prostředí,
- mimořádně nadané.

Ať se jedná o dítě jakkoliv znevýhodněné, jeho potřeba uznání a sociálního začlenění je stejná jako u dětí intaktních. I ony mají přirozenou touhu po uznání a po tom, aby zažily úspěch. Učitel by měl umět najít a vyzdvihnout jejich silné stránky a na těch postavit motivaci pro další rozvoj. Je třeba vždy naslouchat individuálním potřebám a možnostem jednotlivých dětí a pomoci jim překonat strach z neúspěchu. Učitel by měl umět rozpoznat, jaké jsou možnosti a schopnosti dítěte a pomoci mu směřovat k dosažení byť jen malých met.

Tyto děti by měly být motivovány a hodnoceny na základě individuálních norem a neměly by být příliš porovnávány se svými vrstevníky, kterým mnohdy nejsou schopni konkurovat. Pozor však na jejich přílišné vyloučení, které by mohlo být naopak kontraproduktivní a mohlo by je stigmatizovat. Vhodnou je zde jakási zlatá střední cesta, kdy je dítě přiměřeně začleněno, což podporuje jeho pocit sebevědomí a sounáležitosti, zároveň je ale po něm požadováno pouze to, na co stačí jeho schopnosti.

To platí i v opačném případě, kdy je dítě mimořádně nadané. Příliš pomalé tempo či podceňování jeho schopností by jej mohlo spíše demotivovat. I zde je tedy potřeba vnímat žákovy schopnosti a limity a pracovat s očekáváním tak, aby žák měl kam směřovat a cítil, že se rozvíjí.

## 2. TEORIE MNOHOČETNÝCH INTELIGENCÍ

Jak jsem se již zmínila ve své práci, žák přichází do školy motivován, těší se a má přirozenou touhu po vzdělání. Rovněž ale, a to bych chtěla v této kapitole zdůraznit, s jakýmsi daným předpokladem ke studiu. Tento předpoklad mu byl dán jednak geneticky (hovoříme o genotypu), jednak je podmiňován prostředím, ve kterém vyrůstá (fenotyp). Kritéria hodnocení, respektive předmět hodnocení, může být leckdy nastaven tak, že žák není schopen docílit dobrých výsledků a to ne proto, že by nebyl nadaný, či že by neoplýval některou z rozmanitých inteligencí, ale pouze proto, že škola dokáže kladně ohodnotit pouze inteligence některé.

Podívejme se proto nyní na chápání tohoto pojmu, jak jej vnímá většinová společnost a jak ji rozděluje Gardner ve své knize pojednávající o mnohočetných inteligencích Dimenze myšlení. Tento vhled je pro mou práci důležitý a velmi cenný, protože zde nejsou popsány pouze hodnotící systémy jako takové, ale jsou dány do kontextu pozitivní motivace, kterou by měly v žácích vyvolat, pěstovat a udržet.

### 2.1. Pojem inteligence

Gardner ve své knize vysvětluje různá pojetí pojmu inteligence. Společnost jej většinou chápe jako soubor vlastností, které jsou charakteristické jen pro člověka a které je možno měřit podle poměrně jasně daných testů. Gardner tuto obecně uznávanou charakteristiku zpochybňuje a píše, že podle něj je inteligence „*schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředích určitou hodnotu*“ (Gardner, 1999, s. 10). Z této teorie lze usoudit, že obecně uznávané pojetí inteligence je příznačné spíše pro západní civilizaci, která je zaměřena spíše na kvantitu a materiálně. Gardnerova teorie se však snaží obsáhnout schopnosti lidí všech kultur a civilizací a přechází tak od pouhého rozměru rozumového do rozměru jak rozumového, tak duševního a možná i duchovního. Jeho pojetí inteligence je tak možné chápat v širším slova smyslu než pojetí inteligence obecně uznávané, které je zaměřeno výrazně úžeji. Gardner ve své knize rozebírá i vývoj inteligence v jednotlivých

historických etapách, ale toto není předmětem mého výzkumu, tudíž se zde o tom nebudu dále zmiňovat. Co je však z tohoto jeho historického exkurzu pro tuto práci podstatné, je skutečnost, že i kdysi lidé považovali za inteligentní, chytré či mazané za ty, kteří neoplývali pouze rozumovými schopnostmi, ale kteří dokázali vyniknout i duševně či duchovně. Gardner přiznává, že poté, co považoval za centrum inteligence jen mozek, resp. hlavu, tuto svou domněnku rozšířil i na další části těla (Gardner, 1999, s. 13).

## 2.2. Druhy inteligence a jejich využití

Gardner rozděluje rozmanité inteligence na:

- jazykovou,
- hudební,
- logicko-matematickou,
- prostorovou,
- tělesně-pohybovou,
- personální.

Není těžké si domyslet, co se pod jednotlivými druhy inteligencí skrývá. Pro tuto práci je však důležitější to, jaké typy inteligence se pozitivně hodnotí v dnešní škole a na které naopak není vůbec brán zřetel. V tomto kontextu je proto velmi důležitá poslední část Gardnerovy knihy, ve které rozebírá důsledky teorie a možnosti jejího využití.

Gardner nahlíží nejen do vzdělávacího systému západní civilizace, ale i do vzdělávacích systémů východních, u kterých je vlivem posunutého hodnotového žebříčku předpoklad, že hodnocené inteligence nemusí být totožné s těmi, které se hodnotí u nás. Zde nám vstupuje do popředí prvek socializace, protože lidé s rozličnými inteligencemi jsou vychovávaní podle norem, hodnot a zvyků převažujících v jejich kultuře (Gardner, 1999, s. 343).

Gardner v této své části knihy popisuje vyučování a školu a proto tuto kapitolu považuji za velice cennou pro pedagogické působení na českých školách.



„Ve snaze vysvětlit formy vyučování, které se vyskytují v různých částech dnešního světa, budu postupovat následujícím způsobem. Nejprve uvedu krátký přehled hlavních složek pedagogické situace – mezi tyto složky patří druhy inteligencí, které se účastní vzdělávacího procesu, hlavní nástroje předávání čili transmise znalostí a dovedností a všeobecný kontext nebo situace, v níž k přenosu znalostí dochází. Tyto složky spolu vytvářejí rámcovou osnovu analýzy použitelnou pro jakoukoli pedagogickou situaci. Z této osnovy by mělo být zřejmé, v čem jsou si různé pedagogické situace podobné a v čem se liší.“ (Gardner, 1999, s. 344).

Velmi důležitou je zde otázka toho, jakým způsobem se daná inteligence předává. Gardner uvádí, že například učení formou pozorování je velmi příznačné pro inteligence prostorovou, tělesnou a interpersonální. Tento způsob předávání znalostí lze nazvat přímým. Nepřímé předávání je naproti tomu složitější a vyžaduje již užívání symbolů. Děje se tak například používáním jazyka či matematických symbolů.

Důležitým faktorem je i místo, kde k předávání znalostí dochází. Může se tak dít přímo *na místě (in situ)* nebo *ve specializovaných vzdělávacích institucích* (Gardner, 1999, s. 346-7). Také nesmíme opomenout ty, kteří nám znalosti předávají. V první fázi to bývají rodiče a prarodiče, sourozenci, později učitelé a mistři.

Kontext, ve kterém k předávání znalostí dochází, Gardner rozděluje na tradiční společnost a na moderní technologicky rozvinutou společnost. U první z nich bývá obvyklé, že každý ovládá v určité míře vše důležité, u druhé naopak to, že v každé disciplíně a oboru vynikají jiní specialisté a dochází tak k dělbě práce a specializaci. Společnost tradiční tak spíše uplatňuje inteligenci prostorovou, tělesnou, interpersonální, někdy též jazykovou a hudební. Ve společnosti, která obklopuje nás, dáváme přednost inteligenci logicko-matematické a jazykové. Roste význam inteligence intrapersonální na úkor inteligence interpersonální. (Gardner, 1999, s. 348)

### **2.3. Využití inteligence v naší společnosti**

Není smyslem této práce zde podrobně rozepisovat historický vývoj vzdělávacího systému. Přeskočíme období, kdy vyučování probíhalo pod vlivem náboženství a vyučovali pouze duchovní, přes období, kdy došlo k jakési revoluci, učení se doporučovalo formou hry a učit mohly začít i ženy. Přeneseme se rovnou

do vzdělávacího systému, který známe z vlastní zkušenosti a který je pro další pedagogickou praxi a tuto práci tudíž klíčový.

Gardner velmi hezky popisuje cíl, který by dnešní vyučování mělo přinášet. *„Výchova a vzdělávání mají za úkol podporovat rozvoj produktivní práce a pěstovat správné občanské postoje v rámci určité země. Přispívá také k osobnímu rozvoji člověka a umožňuje mu získat schopnosti, které může použít podle svých vlastních představ.“* (Gardner, 1999, s. 360)

Roli při rozvíjení inteligence tak hraje nejen genetická výbava každého jedince, ale především kulturní prostředí, ve kterém se nachází. Poté, co zjistíme intelektuální profil jednotlivce, stojíme před otázkou, jakým způsobem ho vzdělávat. Budeme u dotyčného dále rozvíjet jeho nadání, poskytneme mu oporu spíše v těch ostatních věcech, které mu až tak nejdu anebo půjdeme částečně po obou cestách? Samozřejmě záleží nejen na míře nadání, ale i na rozhodnutí rodičů a zdrojích. Je-li dítě opravdu velmi nadané, bylo by užitečné rozvíjet jeho výjimečný talent přímo pod vedením nějakého mistra daného oboru, umožní-li to výše zmíněné podmínky. Při sestavování takového vzdělávacího plánu je velmi důležité myslet na to, abychom dítě směřovali správným směrem, ale zároveň, abychom ho příliš nezatížili. Na pedagogovi tak je, aby určil nejen směr, ale i tempo. Toto tvrzení platí nejen pro děti mimořádně nadané, ale i pro děti podprůměrné či handicapované.

Ve vzdělávacím systému jsou tak důležité nejen metody hodnocení a klasifikace, které popisují následující kapitoly této práce, ale především to, jakým způsobem se na objekt vzdělávání, tudíž na každého jednotlivého žáka, díváme. Chceme-li, aby při hodnocení docházelo k pozitivní motivaci, je potřeba poznat dispozice a limity a také prostředí, odkud jednotliví žáci přicházejí.

### 3. METODY HODNOCENÍ A KLASIFIKACE

Jak uvádí Slavík, „*Školní hodnocení je vlivné.*“ (Slavík, 1999, 142). Znamená to, že je velmi důležité pro všechny účastníky hodnotícího procesu a může formovat jejich, především však žákův další život. Člověk se s hodnocením setkává celý život. Již od dětství je stále hodnocen, je mu zdůrazňováno, co je a co není správné, jak se má a jak nemá chovat. Před vstupem na základní školu však dítě hodnocení bere tak nějak přirozeně a jako součást nabývání znalostí, dovedností a návyků. Jakmile však vstoupí do školy a stane se účastníkem vyučovacího procesu, nabývá hodnocení nového rozměru. Stává se jeho hlavním cílem. Rodiče většinou bohužel nekladou otázku, co se dítě ve škole nového naučilo, jaký pokrok udělalo od minula, ale jakou dostalo známku. Dítě tak mnohdy nabývá dojmu, že se učí pouze pro známky a samotné nabývání znalostí, dovedností a návyků tak může ustoupit do pozadí. Hodnocení ovlivňuje motivaci k dalším výkonům a má velmi dlouhodobý efekt, který ovlivňuje dítě mnohdy po celý zbytek jeho života. To, jak se dítěti daří ve škole, ovlivňuje i jeho nástup do dalších stupňů vzdělávání a jeho profesní kariéru.

Hodnocení můžeme rozdělit podle různých kritérií. Tato práce je zaměřena na rozdělení hodnocení podle Koláře, dále poukazuje na rozdíl mezi hodnocením kvantitativním a kvalitativním a rovněž zmiňuje hodnocení alternativní, ke kterým patří například hodnocení autentické, portfoliové, vrstevnické a autonomní.

Pravidla pro hodnocení žáků vychází z těchto právních předpisů:

- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),
- Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky,
- Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků mimořádně nadaných.

### **3.1. Typy hodnocení**

Kolář uvádí ve své knize sumarizaci těchto typů hodnocení:

- hodnocení formativní a sumativní,
- hodnocení normativní a kriteriální,
- hodnocení interní a externí,
- hodnocení sociálně normované a individuálně normované,
- hodnocení pozitivní a negativní,
- hodnocení neformální versus formální.

Zároveň uvádí, že v praxi se většinou vyskytují kombinace těchto výše zmíněných typů hodnocení.

#### **3.1.1. Hodnocení formativní versus sumativní**

Hodnocení formativní je v některých pramenech označováno i jako hodnocení průběžné a pro hodnocení sumativní se používá též termín hodnocení výsledné.

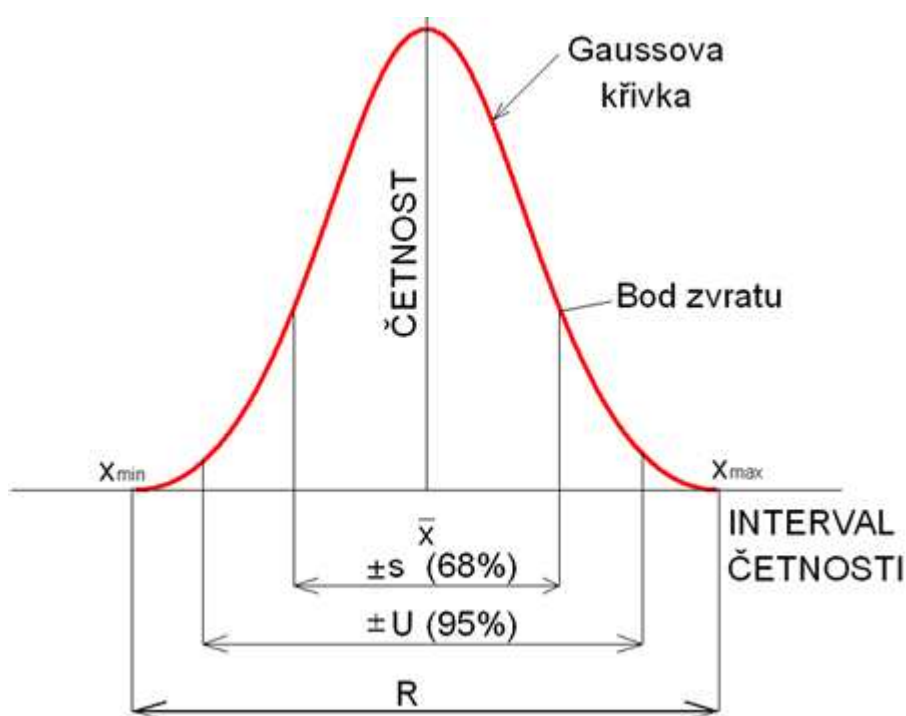
Hodnocení průběžné (formativní), které vzniká v průběhu celého vyučovacího procesu, sleduje nejen výsledky, ale i samotný proces učení. Jak vyplývá ze samotného názvu, jedná se o práci dlouhodobou a soustavou, která formuje žáka a jeho přístup k učení a ke vzdělávání. Naproti tomu hodnocení výsledné neboli sumativní vzniká z hodnocení průběžného. Jakým způsobem se tak děje, mapuje praktická část mé diplomové práce, ale obecně by se mělo jednat o matematický výpočet ve formě váženého aritmetického průměru s přihlédnutím k zájmu a aktivitě v případě hodnocení kvantitativního a o písemný souhrn žákových úspěchů, pokroků a dosažených znalostí na straně jedné a potřeb ke zlepšení a cílů, jak toho dosáhnout na straně druhé v případě hodnocení kvalitativního.

#### **3.1.2. Hodnocení normativní versus kriteriální**

Hodnocení normativní, jak již název napovídá, je řízeno jakousi předem danou normou. Označuje se též jako hodnocení relativního výkonu a vychází ze statistických metod četnosti. Grafickým znázorněním tohoto hodnocení je Gaussova křivka.

Jednotlivec a jeho výkon je vždy porovnáván s ostatními členy skupiny a jeho ohodnocení tedy závisí nejen na jeho výsledku, ale na četnosti výsledků ostatních. Jedinec je tak závislý ani ne tak na svých vlastních výkonech, schopnostech a vědomostech, ale na tom, jestli se ve skupině vyskytují jedinci horší, lepší nebo stejné úrovně. Nejvíce žáků tak bývá, při tomto typu hodnocení, ohodnoceno známkami střední hodnoty, to znamená, že nejvíce z nich jich obdrží trojku, poté dvojku a čtyřku a nejmenší procento z nich dostane jedničku a pětku.

**Obrázek 2: Gaussova křivka**



Zdroj: <http://www.designtech.cz/c/caq/nejistoty-mereni.htm>

Naproti tomu hodnocení kritériální se striktně řídí určitým, předem stanoveným kritériem. Všichni, kteří tohoto kritéria dosáhnou, bez ohledu na jejich četnost, obdrží dané hodnocení. Stanovím-li například, že za 2 chyby bude ještě jednička, pak všichni, kteří této chybovosti dosáhli, dostanou jedničku, i kdyby to měla být celá třída. U hodnocení normativního, jak je uvedeno výše, se používá i termín hodnocení relativního výkonu. U hodnocení kritériálního se naproti tomu používá termín hodnocení absolutního výkonu.

### **3.1.3. Hodnocení interní versus externí**

U hodnocení interního a externího není důležitá skutečnost, kde hodnocení probíhá, jak by se nám mohlo z názvu zdát, ale kdo hodnocení provádí.

S hodnocením interním se žáci setkávají každý den, je jim dobře známé, protože jej provádí jejich učitelé ve vlastních vyučovacích hodinách. Jedná se tedy o naprostou většinu veškerého školního hodnocení.

Hodnocení externí je prováděno externistou, člověkem zvenčí, ať již se jedná o učitele z jiné třídy a ředitele školy při různých typech přezkoušení, ale rovněž se může jednat o člověka mimo školu při namátkových kontrolách a inspekcích.

### **3.1.4. Hodnocení sociálně normované versus individuálně normované**

Tento typ hodnocení je velmi důležitým a je tudíž i předmětem výzkumného šetření v praktické části této práce. Je úzce spjato s kapitolou 2, která pojednává o Gardnerově teorii mnohočetných inteligencí. V případě sociálně normovaného hodnocení je jedinec konfrontován se skupinou, naproti tomu při uplatnění hodnocení individuálně normovaného je na něj pohlíženo jako na individualitu se specifickými a originálními dovednostmi, vědomostmi a zkušenostmi. Není hodnoceno to, jestli je daný žák horší nebo lepší než jeho spolužáci, ale skutečnost, jakého pokroku či propadu dosáhl od předem stanoveného okamžiku v minulosti.

Někdy bývá hodnocení sociálně normované označováno i jako objektivní a individuálně normované jako subjektivní, ale Kolář toto označení nazývá iluzí a odkazuje se na Slavíka, podle něhož „*hodnocení podle sociální normy představuje pro žáky psychickou zátěž zejména v prostředí zaměřeném na výkon a úspěch. Promítají se do něj sociální vztahy – obavy o pozici mezi ostatními, úzkost ze ztráty prestiže nebo lásky apod.*“ (Slavík in Kolář, Šikulová, 2009, s. 32)

Důležité je si však uvědomit, že rolí učitele je nejen naučit žáky vědomostem a pěstovat v nich vzájemné pochopení a porozumění, ale též je připravit na budoucí profesní život, který s sebou přináší soutěže, konkurzy a schopnost prosadit se. Bylo by

tedy liché toto sociálně normované hodnocení odsoudit a nebyť schopni na něj pohlížet i z druhého úhlu pohledu.

I zde, jakož i u ostatních typů hodnocení platí, že je především důležité umět s nimi vhodně zacházet a naučit se je dobře kombinovat.

### **3.1.5. Hodnocení pozitivní versus negativní**

*„Princip priority pozitivního hodnocení by měl být jedním ze základních pravidel moderního vyučování. Každý, kdo se trochu zabývá didaktikou, psychologíí nebo kdo vyučuje, ví, že pozitivní hodnocení posiluje kladné vztahy člověka ke svému okolí i k sobě samému, na rozdíl od negativního hodnocení, které je spíše překážkou rozvoje osobnosti žáka. Účinky pozitivního a negativního hodnocení však nejsou zcela jednoznačné.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 109)*

Pozitivním hodnocením rozumíme takové hodnocení, kterým učitel žáka chválí, vyzdvihuje jeho přednosti a sleduje jeho pokrok. Žák pociťuje úspěch.

Při negativním hodnocení je poukazováno na žákovy chyby a nedostatky. Žák pociťuje strach a stres. Oproti hodnocení pozitivnímu, toto hodnocení nesleduje pokrok, ale je orientováno na chybovost.

Ač se to zdá býti nelogické, nemusí vždy pozitivní hodnocení působit dobře a naopak negativní hodnocení může vyvolat pozitivní odezvu. Vždy záleží na konkrétní situaci, konkrétním žákovi a konkrétním prostředí. Učitel musí velmi citlivě vnímat, co svým hodnocením může způsobit a naučit se odhadnout, jaké dopady bude jeho hodnocení mít a podle toho volit vhodný způsob.

Pozitivní hodnocení bývá obecně považováno za velký hnací motor a motivaci pro žáky. Ne vždy tomu tak však musí být. V některých případech může být pozitivním hodnocením v rámci kolektivu zostuzen a může to poškodit jeho sociální vazby. V krajních případech, kdy by byl žák hodnocen pouze pozitivně na úkor ostatních žáků, může být dokonce spolužák vyloučen z kolektivu. Pozitivní hodnocení může rovněž vzbudit v žákovi pocit dosažení cíle a žák „usne na vavřínech“, čímž poklesne jeho aspirační úroveň.

Naopak negativní hodnocení může v některých případech a u některých žáků vyvolat silnou motivaci k lepším výkonům a může jej vyzdvihnout v očích spolužáků

v případech, kdy byl předtím z kolektivu částečně vyloučen pro předchozí přílišné hodnocení pozitivní.

Záleží tedy hodně na tom, zdali je pozitivním či negativním hodnocením hodnocen žák, který je běžně úspěšný anebo naopak neúspěšný. Za úspěšného žáka bývá považován ten, který je většinou hodnocen pozitivně a který splňuje jakési předpoklady pro zvládnutí kognitivních znalostí.

Ve škole by mělo převládat hodnocení pozitivní, které upevňuje žákovu sebedůvěru a potvrzuje mu, že kráčí správnou cestou. I negativní hodnocení má ale v tomto systému své místo. Mělo by být však vždy náležitě vysvětleno, aby žák věděl, proč byl takto hodnocen a jaké si z toho může vzít ponaučení. Negativní hodnocení nabízí žákovi jedinečnou možnost na sobě pracovat a poznat, které oblasti je třeba dále zdokonalit. Hodnocení negativní nesmí být v žádném případě nikdy doprovázeno posměchem, ať již ze strany učitele, tak i spolužáků. I negativní hodnocení je třeba podat tak, aby jej žák přijal pozitivně a aby směřovalo k další pozitivní motivaci.

### **3.1.6. Hodnocení neformální versus formální**

Hodnocení neformální provádí pedagog bezděčně a víceméně automaticky v průběhu celého vyučovacího procesu. Jedná se o pozorování žáka při jeho průběžných činnostech, jeho postupné zvládnutí učiva, chápání nové látky, práci v hodině, vztah ke spolužákům, atd. Neformální hodnocení může probíhat formou verbální i nonverbální komunikace. Jedná se o krátké souhlasné projevy typu: „ano, výborně, dobře, správně“, ale i o delší slovní rozbory žákovy aktuální činnosti. Tento typ hodnocení nebývá nikde zaznamenáván a nemá tudíž svou písemnou, tedy dokumentační podobu.

Naproti tomu u hodnocení formálního by měl být žák dopředu upozorněn na to, že bude hodnocen a měly by mu být rovněž sděleny cíle hodnocení. Můžeme zde zařadit naplánované ústní zkoušení, krátké testy, velké písemné práce. Tento typ hodnocení plní významnou dokumentační a tedy i informační úlohu pro všechny účastníky vzdělávacího procesu. Měl by poskytnout jasný přehled o tom, co žák ovládá, ale také o tom, co mu ještě nejde, jaké dělá chyby a jak s těmito chybami pracovat. Stává se důležitým zdrojem informací i pro externí účastníky vzdělávacího systému.



V případě stěhování nebo například umístění žáka v léčebném či rehabilitačním zařízení je podkladem pro počátek další práce se žákem.

### **3.1.7. Hodnocení kvantitativní versus kvalitativní**

Hodnocení je možno rozdělit na kvantitativní, tedy hodnocení formou známek a na hodnocení kvalitativní, tedy širší slovní hodnocení. Další odstavce této subkapitoly se zabývají oběma těmito typy hodnocení, přičemž jsou nástinem jejich příležitostí a hrozeb. Již před tímto rozbohem je však nutno podtrhnout, že pro účelnost hodnocení není důležitá jeho obsáhlost, ale jeho informativní přínos. Může se tedy stát, že strohá známka může mít daleko lepší vypovídací hodnotu než několik rozvitých vět.

Pro hodnocení, ať již slovní či formou známek, je totiž nejdůležitější to, zdali učitel dokáže dopředu dostatečně vysvětlit a zdůraznit, co bude předmětem hodnocení a jaká budou hodnotící kritéria. Mluvíme zde o kvalitě hodnocení. A pozor, znovu je třeba zdůraznit, že je potřeba, abychom si tuto kvalitu nepletli s kvalitativním hodnocením, které může být mnohdy nekvalitní.

České školství zná pětistupňovou škálu kvantitativního hodnocení. Používají se tedy známky 1, 2, 3, 4 a 5, které mají i své pevně dané slovní označení a kritéria dosažení.

- stupeň 1 – výborný (schopnost aplikovat osvojené poznatky a dovednosti, schopnost samostatné práce, kladný vztah k praktickým činnostem, tvořivost, zvládnutí postupů a způsobů práce),
- stupeň 2 – chvalitebný (schopnosti aplikovány s menšími chybami, drobné nedostatky ve správnosti a přesnosti při ústním a písemném projevu, samostatná práce s menšími obtížemi, menší samostatnost, ale bez podstatných chyb v postupech),
- stupeň 3 – dobrý (závažné mezery v přesnosti a úplnosti požadovaných poznatků, aplikace vědomostí pouze za pomoci učitele, málo rozvinutý ústní a písemný projev, úkoly plní pouze pod dohledem učitele, chyby v praktických činnostech, nepřesnosti ve výstupech, snížená aktivita a pohotovost),

- stupeň 4 – dostatečný (ve vědomostech a poznacích se objevují závažné a časté mezery, aplikace vědomostí je velmi omezená a vyžaduje pomoc učitele, nerozvinutý ústní a písemný projev, práce schopen pouze pod neustálým vedením učitele, při práci se projevuje nezájem a neaktivita),
- stupeň 5 – nedostatečný (nevyhovující ústní a písemný projev, neosvojení učiva, neschopnost pracovat ani s pomocí učitele, neprojevený zájem o práci, pasivita, chybovost, podstatné nedostatky při praktických činnostech a pracovních postupech).

Celkové hodnocení se označuje třemi stupni:

- prospěl/-a s vyznamenáním (ve všech povinných předmětech může být dosaženo nejvýše hodnocení stupněm 2 – chvalitebný a průměr známek ze všech těchto povinných předmětů nesmí být vyšší než 1,5; chování musí být hodnoceno stupněm velmi dobré),
- prospěl/-a (v žádném z povinných předmětů nesmí být dosaženo stupně 5),
- neprospěl/-a (v některém z povinných předmětů je hodnocení stupněm 5).

Ve školách se hodnotí známkou nejen prospěch, ale také chování. Hodnotí se chování nejen ve škole, ale také na akcích pořádaných školou. Chování se hodnotí třemi stupni:

- stupeň 1 – velmi dobré (uděluje se při dodržování školního řádu a pravidel společenského chování a za předpokladu dobrého vztahu ke spolužákům a učitelům, jsou připuštěny ojedinělé malé přestupky),
- stupeň 2 – uspokojivé (při jednom závažném nebo několika opakovaných méně závažných přestupcích proti školnímu řádu a za předpokladu, že je u žáka patrna snaha o zlepšení a nápravu),
- stupeň 3 – neuspokojivé (opakované závažné přestupky proti školnímu řádu, asociální chování, evidentní neochota své chování napravit).

Při slovním hodnocení se hodnotí nejen očekávaná úroveň dosažených znalostí, dovedností a návyků, ale také žákova snaha, píle, práce v hodině, vztah ke spolužákům a pracovníkům školy. Kvalitativní hodnocení vypovídá nejen o dosaženém stavu, ale navrhuje i cestu dalšího rozvoje a postup při odstraňování chyb.

Žák může být hodnocen ve všech předmětech nebo pouze v některých z nich. Stává se tak, že na základních školách speciálních žáci dostávají vysvědčení s kombinací obou těchto typů hodnocení. Předměty trivia (čtení, psaní, počítání) bývají hodnoceny širším slovním hodnocením a výchovy (pracovní výchova, výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova) bývají hodnoceny známkou, ale toto rozdělení nemusí být vždy pravidlem a záleží opravdu na každé konkrétní škole, jaké hodnocení si zvolí. Kombinace obou typů hodnocení se objevuje také na základních školách běžného typu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou vzděláváni na základě individuálního vzdělávacího plánu.

To, jakým způsobem bude žák hodnocen, je rozhodnutím učitele, které vyplývá z doporučení Pedagogicko-psychologické poradny a Speciálně pedagogického centra a je poté zakotveno v žákově individuálním vzdělávacím plánu. V případě, že se učitel rozhodne hodnotit žáka slovně, je potřeba souhlas ředitele školy a zákonných zástupců žáka.

Školy mívají definice těchto jednotlivých stupňů, respektive kritéria jejich dosažení zakotvena ve svých školních řádech. Ve školních řádech škol speciálních a praktických bývá navíc předem jasně formulováno, že žák je posuzován a hodnocen individuálně a je sledován jeho pokrok srovnáváním aktuálních výsledků s výsledky minulých období, což znamená, že je jasně a průkazně upřednostněno hodnocení individuálně normované před hodnocením sociálně normovaným.

V případě kvantitativního hodnocení se nabízí ještě jedna otázka a to sice, zdali je pětistupňová škála dostatečná, byť je nejčastější. Známe jsou i jiné škály, například v Dánsku se používá škála sedmistupňová. U odpovědi se vraťme na začátek této podkapitoly, kde je popsáno, že není důležitá forma, ale informační hodnota. I pětistupňová škála může tedy být dostatečně širokou, přihlédneme-li ke skutečnosti, že učitel předem jasně definoval, co se bude hodnotit a jakým způsobem. Z tohoto tvrzení tedy vyplývá důležitost formulování cílů před samotným hodnocením. A nejen to. Žák by měl vědět nejen to, za co bude hodnocen, ale i proč bude takto hodnocen.

To je právě ona informační hodnota. Nestačí jen zapsat do notýsku či žákovské knížky příslušnou číslici, ale vždy žákovi jasně sdělit, proč byl jeho výkon ohodnocen právě tímto stupněm, jaké jsou konkrétní chyby a hlavně jakým způsobem si může vzniklé chyby napravit. Znamka pak poslouží nejen jako zpětná vazba pro žáka a rodiče, ale především pro učitele, který je poté schopen ze známek a především chyb utvořit jakýsi seznam toho, co žáci ještě neovládají a na co je potřeba se zaměřit.

Otázka kvality je velmi významná nejen u hodnocení kvantitativního, tedy formou známek, ale též u hodnocení kvalitativního, tedy u slovního hodnocení. Přestože by se na první pohled mohlo zdát, že kvalitativní hodnocení zaručuje kvalitu samo o sobě, opak může být pravdou. Učitel musí při tomto typu hodnocení velmi dobře vážit slova a nesnížit se pouze k obecným, nic neříkajícím frázím, které mají nulovou nebo jen velmi malou vypovídací hodnotu. Slovní hodnocení by tak nemělo pouze říci, zdali žák danou látku umí/neumí, pochopil/nepochopil, ale mělo by blíže specifikovat, jaké jsou přesné nedostatky konkrétního žáka, pracuje-li se zájmem, jaká je jeho schopnost soustředit se, je-li a do jaké míry schopen pracovat samostatně a ochotně. Velmi dobré a prospěšné je také srovnání s minulým obdobím, které může žáka pozitivně motivovat k další práci v případech, je-li jeho úspěch na první pohled ne zcela zřejmý. To, co se může zprvu zdát jako nezdár, může být při porovnání předchozích výsledků nakonec velkým pokrokem. Slovní hodnocení tak dává pedagogům dobrou možnost a příležitost neskouzávat k hodnocení skupinovému, ale ohodnotit opravdu pouze úspěchy a pokroky jednoho konkrétního žáčka. Při dnešním důrazu na inkluzivní vzdělávání a na potřebu brát v potaz individuální potřeby a předpoklady každého jednotlivce, je tento způsob hodnocení velmi vhodným doplňkem klasického hodnocení formou známek.

### **3.1.8. Alternativní způsoby hodnocení**

V dnešní době vstupují do hry i alternativní způsoby hodnocení, ke kterým patří hodnocení autentické, portfoliové, vrstevnické či autonomní. Autentické i portfoliové hodnocení shodně sledují výsledky práce žáků, nejlépe v podmínkách podobných reálnému životu. Sledují tak formou různých experimentů, projektů a výstav práce žáků, jejich laboratorní pokusy, výsledky z pracovních listů apod. Právě tento typ hodnocení žáky velmi dobře připravuje pro jejich budoucí studium a budoucí profesní život.

Experimenty, projekty a skupinové práce bývají simulací běžného života a učí žáky nejen samostatně, sebevědomě a kreativně myslet, pracovat ve skupině, umět sestavit priority a jasně definovat cíle, ale i vzájemně propojit znalosti a dovednosti z více předmětů najednou a pochopit tak celistvost a prolínání jednotlivých dílčích oblastí.

Akcent na sebevědomí, schopnost formulovat své myšlenky a cíle, ale též učení se empatii a naslouchání nalezneme v hodnocení vrstevnickém. Tento typ hodnocení sleduje hodnocení žáka žákem a má děti naučit, aby uměly správně ohodnotit nejen své vrstevníky, ale také samy sebe. Je důležitou součástí především pro střední školní věk, protože, jak již bylo v předešlé kapitole naznačeno, v tomto věku žáci dají především na to, jak je vidí samotní jejich spolužáci a je pro ně důležité, naučit se navzájem správně a hlavně realisticky ohodnotit.

U autonomního hodnocení se žák učí ohodnotit sám sebe. Je důležité, aby se žáci naučili především správně ohodnotit svou práci a aby uměli vyjádřit svůj názor i na práci pedagoga a na vyučování. Pro učitele může být tento typ hodnocení velmi cennou zpětnou vazbou a vodítkem pro směřování dalších činností. Je však potřeba, aby byly obě strany tomuto hodnocení maximálně otevřené a nevnímaly jej jako hrozbu, ale jako příležitost a je možno říci, že i důvěru, kterou si navzájem dávají. V mnohých případech může jít tento model dokonce tak daleko, že pedagog sepisuje s žákem jakousi smlouvu, ve které si stanoví, jakých cílů žák dosáhne, do kdy tak učiní a pokud se mu to povede, jaká jej bude čekat odměna, případně jaký jej postihne trest či spíše sankce za nesplnění.

### **3.2. Funkce hodnocení**

Hodnocení je velmi důležitým a účinným nástrojem v rukou pedagogů. Proto je třeba s ním zacházet opatrně, s rozmyslem a především důkladnou znalostí a schopností předvídat, jaké může přinést následky. Hodnocením žákův výkon nekončí, hodnocením žákovo snažení a další práce teprve začíná.

Je potřeba zdůraznit především motivační funkci hodnocení, která je náplní této diplomové práce. Již několikrát zde bylo zmíněno, že hodnocení má motivovat především pozitivně a použije-li učitel ve svém hodnotícím soudu motivaci negativní, měl by ji být schopen dostatečně srozumitelně vysvětlit a podat takovým způsobem, aby

žáka neurazila, neznechutila a neodradila od další práce a dalšího pokroku. Učitel by měl vždy vynaložit veškeré své úsilí a pedagogický um na to, aby i negativní hodnocení bylo výzvou a ne trestem.

Základní funkce hodnocení:

- motivační,
- zpětné vazby,
- informační (dokumentační),
- diferenciační,
- prognostická.

Hodnocení plní kromě funkce motivační, také několik dalších, velice významných funkcí. Patří mezi ně zejména funkce zpětnovazební, která slouží nejen žákům a učitelům, ale i rodičům. Z pohledu učitelů a rodičů jde o zpětnou vazbu vnější, v případě žáků pak o zpětnou vazbu vnitřní, která je velmi důležitá pro budování schopnosti posoudit své vlastní kvality a nedostatky.

Díky hodnocení a jeho výstupům jsou učitelé schopni vést podrobné záznamy, které slouží k přípravě další práce se žákem a jako podklad pro výsledná hodnocení, můžeme tedy hovořit o jakési funkci informační nebo, lépe a srozumitelněji řečeno, dokumentační.

Kromě těchto, výše zmíněných funkcí, má hodnocení i funkci diferenciační. Na základě prospěchu můžeme žáky rozdělit do skupin a těmto skupinám potom stanovit společné tempo pro další práci. Tato funkce však může být do značné míry selektivní a může některé jedince stigmatizovat. Přestože se současná pedagogická odborná veřejnost snaží přistupovat k hodnocení žáků individuálně, nelze tuto diferenciační funkci zcela vyloučit, protože je velmi důležitá pro přípravu žáků pro jejich další, především profesní život.

Na diferenciační funkci navazuje velmi úzce funkce prognostická. Na základě rozškátkování žáků do skupin podle jejich výkonnosti bychom měli být schopni odhadnout jejich uplatnění v dalším životě (Kolář, Šikulová, 2009, s. 53 - 54). S tímto nelze zcela souhlasit, neboť se můžeme setkat s mnoha případy, kdy žáci ve škole neúspěšní ve svém pozdějším profesním životě uspěli a naopak. Funkci prognostickou bychom tak mohli omezit pouze na další studijní předpoklady a ne na další život jako celek.

### **3.3. Formy hodnocení**

Hodnotit žáka můžeme mnoha rozličnými způsoby. Od nepatrného souhlasného přikývnutí či úsměvu, přes slovní pochvalu a krátké pětiminutovky až po velké pololetní či dokonce srovnávací testy.

Hodnocení tedy může být:

- mimoverbální nebo verbální,
- slovní nebo písemné,
- kvalitativní nebo kvantitativní.

Hodnocení je potřeba přizpůsobit konkrétní situaci a také mu ve finále stanovit příslušnou váhu. Hodnocení na sebe vzájemně navazují a měla by se navzájem podporovat a ne vylučovat. Výběrem správných forem hodnocení a jejich uspořádáním v jednoduší celek jsme schopni vytvořit podrobný přehled o žákovi, jeho schopnostech a dovednostech, ale i návycích a povahových rysech.

## **4. METODY HODNOCENÍ A KLASIFIKACE V SYSTÉMU ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ**

### **4.1. Systém českého školství**

Fungování českého školství je definováno především školským zákonem (Zákon č. 561/2004 Sb.) a řízeno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Vzdělávací soustavu tvoří systém škol a školských zařízení. Tato soustava je rozdělena do čtyř základních stupňů:

- preprimární – školy mateřské,
- primární – školy základní,
- sekundární – gymnázia, střední odborné školy a učiliště, konzervatoře,
- terciární – vyšší odborné školy, vysoké školy.

Docházka na základních školách je devítiletá. Základní školy jsou dále děleny na dva stupně. První stupeň tvoří 1. – 5. třída a druhý stupeň třída 6. – 9. Mimo základních škol běžného typu systém zahrnuje i základní školy speciální a praktické, které jsou zřizovány pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Žákem či dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami je míněno nejen dítě zdravotně postižené, ale i zdravotně znevýhodněné či oslabené a sociálně znevýhodněné. Na školách praktických je docházka devítiletá, stejně jako je tomu u základních škol běžného typu, zatímco na školách speciálních je vzdělávání prodlouženo o 1 rok a docházka je tedy desetiletá.

Hodnocení žáků na školách zajišťují jednak školy samy (na základě školských řádů) a dále ministerstvo prostřednictvím České školní inspekce. Ta provádí ve školách hospitace, jejichž cílem je mimo jiné hodnocení žáků, učitelů a škol. Podkladem pro tyto inspekce je směrnice České školní inspekce s názvem Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání vydávána vždy na příslušný školní rok. Tuto směrnici schvaluje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Hodnocení žáků je řešeno v bodě 11 tohoto dokumentu a zahrnuje pouze formální náležitosti hodnocení.



Hodnotit kvalitu vzdělávání mohou i zřizovatelé. Zřizovatelem škol mohou být kraje, obce, svazky obcí, ale i samotné ministerstvo školství. Ve zvláštních případech mohou být zřizovatelem i ministerstvo zahraničí, ministerstvo obrany a církve.

Samotné hodnocení výsledků vzdělávání upravují paragrafy 51 - 53 školského zákona. Tyto paragrafy hovoří konkrétně o tom, jak často má být žák hodnocen (vysvědčení), jakou formu může hodnocení mít (klasifikace, slovní hodnocení, kombinace těchto forem) a jak postupovat v případech, přechází-li žák na školu, která používá jiný způsob hodnocení než škola původní. Upravuje též situace, kdy žák hodnocen být nemůže, musí být hodnocen v pozdějším termínu anebo nemůže být hodnocen vůbec. Hovoří se zde rovněž o řešení situací, kdy zákonný zástupce nesouhlasí s hodnocením žáka a o pravidlech konání opravných a komisionálních zkoušek.

Podle výše zmíněného školského zákona mohou tedy školy používat jak hodnocení formou klasifikace, tak slovní hodnocení. Konkrétní kritéria hodnocení dané školy řeší školní vzdělávací programy vycházející z rámcových vzdělávacích programů a jsou zakotvena ve školním řádu.

## **4.2. Metody hodnocení a klasifikace v kurikulárních dokumentech**

Vzdělávání žáků od 3 do 19 let je upraveno v kurikulárních dokumentech. Ty vycházejí z upraveného pojetí školské a vzdělávací politiky, která byla formulována v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR, též označovaném jako Bílá kniha. Kurikulární dokumenty tvoří rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program. Rovina státní je tak následována rovinou školní.

Školní vzdělávací programy vycházejí z rámcového vzdělávacího programu. Pro základní školství existují dva rámcové vzdělávací programy. Jedná se o Rámcový vzdělávací program pro základní školy, který je doplněn o přílohu upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a Rámcový vzdělávací program pro školy speciální.

Rámcový vzdělávací program pro základní školy upravuje též hodnocení. Hovoří o tom, že hodnocení by mělo lépe vyhovovat individuálním zvláštnostem každého jednotlivce, čímž apeluje na učitele, aby se snažili upouštět od hodnocení

sociálně normovaného a používali spíše hodnocení individuálně normované. Zároveň se v něm poukazuje na nutnost zvýšit používání hodnocení průběžného, které sleduje samotný proces vzdělávání a učení a hodnocení výsledné je pouze jeho nezbytným vyústěním. Poukazuje rovněž na užitečnost používání slovního hodnocení jako doplňku hodnocení kvantitativního. Nové trendy podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy by tedy měly sledovat především tři oblasti, na které se zaměříme i v praktické části této diplomové práce:

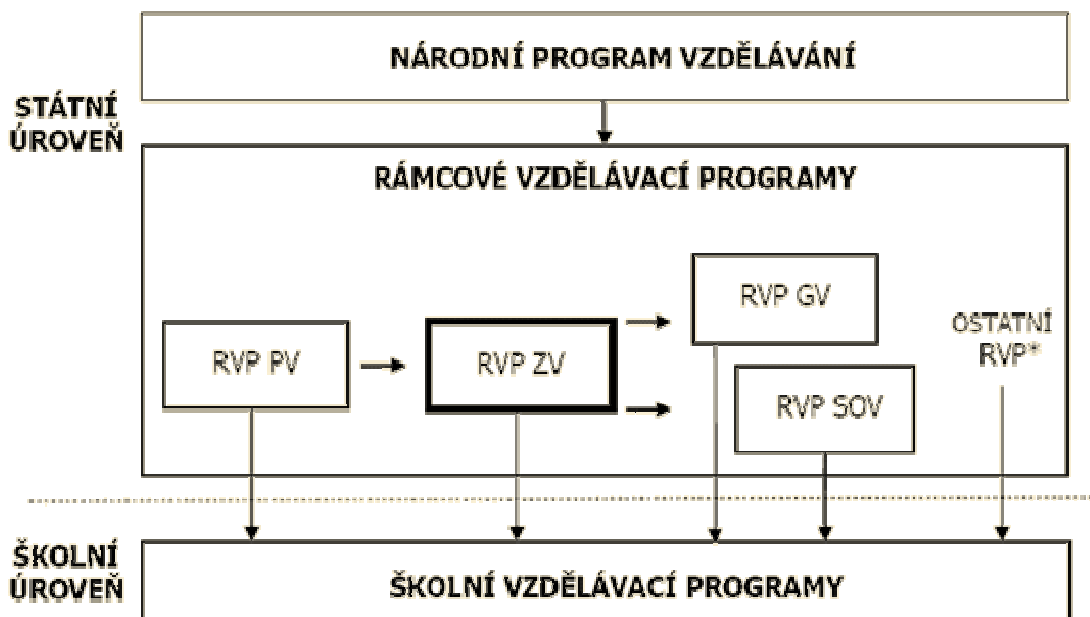
- individuálně normované hodnocení,
- posílení průběžného hodnocení před hodnocením výsledným,
- vhodná kombinace slovního hodnocení s jinými formami hodnocení.

Žák by měl být hodnocen pozitivně s důrazem na skutečnost, že každý potřebuje zažít úspěch a mělo by mu to být umožněno bez ohledu na jeho nadání. Pokud žák chybuje, je potřeba mu chybu vhodně zdůvodnit a naučit především žáka samotného s chybou pracovat.

Vzdělávací oblasti RVP pro základní školství:

- jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a literatura, cizí jazyk),
- matematika a její aplikace (matematika a její aplikace),
- informační a komunikační technologie (informační a komunikační technologie),
- člověk a jeho svět (člověk a jeho svět),
- člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství),
- člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis),
- umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova),
- člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova),
- člověk a svět práce (člověk a svět práce).

Obrázek 3: Rámcový vzdělávací program



Zdroj: <http://www.scio.cz/skoly/rvp/odstavec.asp?odstavecID=1060>

### 4.3. Současná situace v českém školství

V těchto dnech probíhá v České republice významná diskuse týkající se také hodnocení. Diskuse je vedena jednak z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a rovněž také z obecně prospěšných společností EDUin a SKAV. Z mých pozorování a z mého snažení se o proniknutí do této problematiky vyplývá, že hnacím motorem pro tyto diskuse jsou tři základní témata, která na sebe poté nabalují témata další.

Prvním velkým okruhem je zpráva OECD.

Dále zde do hry významně vstupuje požadavek současné vládní politiky o to, aby byly seškrtnány organizace spadající pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (jakož samozřejmě i ostatních ministerstev). K těmto organizacím patří i Národní institut pro další vzdělávání, který má na starosti postgraduální vzdělávání pedagogických pracovníků.

Třetím tématem je nutnost znovunalezení role učitele a v návaznosti na toto téma potřeba vytvoření kariérního systému.

### 4.3.1. Zpráva OECD

Dne 4. prosince 2012 proběhl regionální seminář pro odbornou veřejnost, který byl pořádán středočeským inspektorátem České školní inspekce. Jeho tématem byla právě zpráva OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, v českém překladu: Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) a doporučení, která z této zprávy vyplývají. Seminář byl veden Mgr. Petrem Drábkem, ředitelem středočeského inspektorátu ČŠI, Ing. Michaelou Šojdovou a PhDr. Josefem Baslem, Ph.D., kteří oba pracují na projektech České školní inspekce. K diskusi byli přizváni ředitelé vybraných škol, jakož i zástupci zřizovatelů.

Zpráva OECD vznikla jako výstup projektu, do něhož se Česká republika zapojila v roce 2010 spolu s dalšími 14 členskými zeměmi OECD. Projekt měl na starosti monitoring a evaluaci ve vzdělávání.

Zpráva hodnotí pozitivně:

- rozšíření hodnotících nástrojů,
- zvýšení důrazu na hodnocení výsledků žáků,
- zlepšení podmínek pro práci učitelů.

Jako riziko komisaři OECD uvádějí skutečnost, že zde chybí národní údaje o výsledcích žáků a o socioekonomickém zázemí žáků. Zpráva upozorňuje na nedostatečnou kapacitu a nedostatek kompetencí pro hodnocení a to od úrovně centrální, přes zřizovatele – kraje a obce, až po jednotlivé učitele. Chybí nám ucelený rámec hodnocení a provázanost jednotlivých částí hodnotícího systému.

Dle zprávy OECD je „významným nedostatkem českého vzdělávacího systému skutečnost, že není zřejmé, zda jsou žáci v centru hodnotícího procesu. Vyučování, učení a klasifikace se stále odehrávají v jakémsi tradičním duchu, kdy učitel vede vyučování, žáci obvykle nejsou zapojeni do plánování a organizace hodin a převládá sumativní hodnocení. Rodiče a žáci mají menší příležitost ovlivňovat učení žáků než v jiných zemích OECD. Hodnotící tým dospěl k názoru, že v České republice je kladen poměrně malý důraz na rozvoj schopnosti žáků ovlivňovat své učení prostřednictvím sebehodnocení a vzájemného hodnocení. Dalšími postupy, které se postupně rozvíjejí v českých třídách, ale vyžadují další posílení, jsou komunikace toho, co se od žáků ve vyučovacím procesu očekává, existence zpětné vazby a mechanismy pro individuální

*podporu. Všeobecně lze říci, že žáci stále hrají ve svém učení pasivní roli.“ (Santiago, 2012, s. 37)*

Tento odstavec je z celé zprávy OECD velmi důležitý, protože na jednom místě shrnuje hned několik problémů, které jsou zkoumány v praktické části této práce:

- **žák stojí mimo hodnotící proces,**
- **převládá tradiční přístup s frontálním vyučováním,**
- **převládá sumativní hodnocení a chybí hodnocení průběžné, tedy formativní,**
- **žáci nejsou vedeni k sebehodnocení a vzájemnému, tedy vrstevnickému hodnocení,**
- **chybí stanovení cílů před samotným hodnocením.**

Těchto pět bodů bude hrát velmi důležitou roli při mé práci v terénu a při stanovování závěrečných doporučení.

Na základě analýzy vzniklo 17 doporučení pro vzdělávací politiku České republiky. Co se hodnocení týče, lze tato doporučení rozdělit na úroveň hodnocení žáka, hodnocení učitele a hodnocení školy. Pro potřeby mé práce budu dále sledovat pouze hodnocení na úrovni žáka.

Z doporučení pro hodnocení na úrovni žáka vystupují dvě základní témata:

- srovnatelnost mezi školami a omezení z toho plynoucí,
- efektivnější využití hodnocení sumativního a posílení hodnocení formativního.

Tyto dva typy hodnocení je potřeba chápat jako doplňující se formy hodnocení, které spolu velmi důležitou měrou souvisejí. OECD České republice vytýká příliš obecný popis postupů a málo rozvinutý sdílený pohled na hodnocení. Podle komisařů OECD probíhá v rámci škol i odborné veřejnosti málo diskuzí, z čehož plyne zmíněná míra variability a následné absence srovnatelnosti mezi školami. To samozřejmě přináší největší problémy nejen při srovnávacích testech, ale především při přechodech jednotlivých žáků ze školy na školu například z důvodu stěhování. Dle zprávy u nás převládá hodnocení sumativní a vzniká zde tedy prostor pro posílení hodnocení formativního, které je zaměřeno na vzdělávací pokrok, na sledování vzdělávacího procesu s víží do budoucna. Posílení formativního hodnocení vidí komisaři v posílení

kompetencí učitelů a doporučují zahrnout hodnotící dovednosti do počáteční přípravy učitelů.

Z diskuze mezi účastníky semináře vyplynulo, že kritéria hodnocení sice musí být ve školním řádu, ale jsou zde stanovena velmi formálně. Záleží na konkrétním řediteli, zda-li sleduje dodržování těchto kritérií a na konkrétním učiteli, zda-li podle tohoto pokynu postupuje. Tato kritéria tedy ve školních řádech existují, ale ne každý učitel k nim přistupuje zvnitřně. Pro učitele je poměrně snadné hodnotit kompetence intelektuální, ale obtížné hodnotit kompetence sociální a personální. Výuka či trénink na tyto kompetence by mohl být předmětem kurzu na téma hodnocení.

Hodnotit podle kritérií je náročné. Existuje zde historická zakořeněnost, že celá řada učitelů má tendenci hodnotit intuitivně. K hodnocení podle kritérií může pomoci sebehodnocení žáků, ať již v případě testování, které je důležitou, ne však jedinou, součástí hodnocení, tak rovněž v hodnocení formativním, kdy žák postupně získává kompetence k hodnocení nejen svého intelektu, ale i chování.

V diskusi zazněla rovněž připomínka, že hodnocení je vždy subjektivní, protože je v rukou učitele. Vystala tedy otázka, co může ředitel udělat pro větší míru objektivizace hodnocení. Tato otázka nebyla zodpovězena.

#### **4.3.2. Další vzdělávání pedagogických pracovníků**

Tato podkapitola se zaměřuje nejen na současnou situaci organizací, které zajišťují další vzdělávání pedagogických pracovníků, ale též na volání po nutnosti nastavení kariérního řádu, či kariérního systému.

I ze zprávy OECD, která je součástí předešlé podkapitoly, vyplývá, že profese učitele nemá jasné a pevné obrysy a není jasné stanoveno a definováno, co tvoří vysokou kvalitu učení. V současném školství je slyšet silná poptávka po jasném profesním profilu a standardech učitele, které by vycházely z kariérního řádu.

Dne 13. prosince 2012 byl uskutečněn kulatý stůl na téma další existence Národního institutu pro další vzdělávání, který zajišťuje právě postgraduální vzdělávání pedagogickým pracovníkům. Tento kulatý stůl byl moderován Tomášem Feřtekem, tiskovým mluvčím společnosti EDUin a v roli přednášejících se ho účastnili první náměstek ministra školství Mgr. Jiří Nantl, LL.M., doc. RNDr. Josef Trna, CSc., děkan

pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a zároveň předseda Asociace děkanů pedagogických fakult, PhDr. Hana Košťálová z organizace Kritické myšlení patřící pod SKAV (Stálá konference asociací ve vzdělávání) a Mgr. Roman Křivánek, ředitel organizace poskytující vzdělávání pedagogických pracovníků na regionální úrovni Vysočina Education.

Jak bylo na této debatě zmíněno, zrušení Národního institutu pro další vzdělávání ještě není definitivní. Požadavek na jeho zrušení vychází z racionalizace veřejné správy předložené vládě vicepremiérkou Karolínou Peake. Tato racionalizace by měla přinést i redukci výzkumu a vzdělávání a převod kompetencí příspěvkových organizací na vysoké školy. Zatím však ani není známo, kdy tento návrh vláda projedná a vše je tak pouze ve stadiu obecného přístupu v resortu.

Tento obecný přístup popisuje, že vzdělávání učitelů by mělo probíhat na základě jakéhosi profesního rozvoje, který bude pevně stanoven v kariérním systému. Ministerstvo školství užívá pojem kariérní systém, zatímco ve všech ostatních organizacích a literatuře se můžeme setkat spíše se souslovím kariérní řád. Proti tomuto spojení se však ministerstvo vymezuje a trvá na označení kariérní systém. Česká republika je jednou z mála zemí Evropské unie, kde tento profesní rozvoj učitelů zatím nefunguje.

Kariérní systém by měl být, dle informací náměstka Nantla, více rozměrný a to nejen vertikálně, ale i horizontálně. To znamená, že by měl vést učitele nejen k manažerským funkcím, ale i směrem různých specializací. Zavedení kariérního systému se podle plánů současné vlády očekává v roce 2015.

Měla by být posílena role pedagogických fakult. Ty by měly poskytovat nejen vzdělání, ale i supervizi pro začínající učitele. Stejným způsobem to údajně funguje i v resortu zdravotnictví.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků by mělo být vzděláváním ve střednědobém a dlouhodobém horizontu. Zbylé znalosti a dovednosti je třeba získat ve školách formou samostudia pod vedením ředitele. Mohlo by probíhat jako:

- samostudium,
- vzájemné hospitace,
- semináře.

Ředitel by tak měl být nejen schopným manažerem, ale i pedagogickým lídrem, který poskytuje svým podřízeným pedagogickou podporu. Tato myšlenka byla vyslovena nejen na kulatém stole, ale i na regionálním semináři středočeské a pražské České školní inspekce, na kterém se řešila zpráva OECD a z ní vyplývající návrhy a doporučení pro české školství.

Hana Košťálová z organizace Kritické myšlení (člen SKAV) s tímto tvrzením souhlasí, nicméně k němu doplňuje, že je potřeba, aby toto pedagogické vedení začalo už na úrovni ministerstva, které by mělo nejdříve jasně stanovit CO a PROČ.

Košťálová rovněž poukazuje na nedostatek praxe na pedagogických fakultách a na fakt, že absolventi se po ukončení studia stávají asistenty zkušenějších kolegů. Navrhuje tedy, aby bylo nastupujícím učitelům umožněno období pod vedením zkušenějších kolegů. Udává, že efektivita postgraduálních kurzů pedagogických pracovníků je nízká a bylo by dobré vytvořit podmínky pro to, aby mohla většina vzdělávání probíhat přímo na školách a přitom aby toto vzdělávání bylo maximálně efektivní a mělo tak maximální využití.

Roman Křivánek z regionální organizace zajišťující vzdělávání pedagogických pracovníků uvádí, že v dnešní době MŠMT přidělí akreditaci pro poskytování těchto služeb, ale dále to již nekontroluje. Stát tedy nyní sice formálně garantuje, ale ve skutečnosti nemonitoruje výstupy z dalšího vzdělávání.

Budoucnost Národního institutu pro další vzdělávání je tedy v tuto chvíli nejistá. Základním bodem programu Ministerstva školství je v tomto směru legislativní zavedení kariérního systému a splnění požadavků na redukci příspěvkových organizací, která je dána potřebou redukce v celé státní správě. Podle slov náměstka Nantla je „*obhajitelná pouze ta instituce, která je nezastupitelná*“.

### **4.3.3. Česko mluví o vzdělávání**

Nejen kariérní systém pedagogických pracovníků a hodnocení žáků, ale i další trendy ve školství jsou nyní velmi živě diskutovány v rámci projektu Česko mluví o vzdělávání. Tento projekt volá především po jasné a ucelené koncepci vzdělávání. Kampaň si vytyčila dva hlavní cíle:

- znovu formulovat cíle vzdělávání,



- zajištění kontinuity vzdělávací koncepce, tzn., aby si ministři předávali svou práci a nezačínali vždy znovu od začátku.

Tento projekt byl spuštěn 17. ledna 2013 a jeho hlavními komunikačními prostředky jsou internet, sociální sítě a veřejně pořádané diskuse. Organizátorem projektu je obecně prospěšná společnost EDUin.

Dne 7. února 2013 se v rámci veřejné diskuze sešlo přibližně 50 účastníků, aby řešili otázku, kterou sleduje i tato práce, jak zlepšit motivaci. Z diskuze vyplynulo, že základními předpoklady pro posílení motivace jsou:

- spolupráce,
- vzájemné učení,
- osobnost učitele,
- příležitost zažít úspěch.

Účastníci rovněž potvrdili přesvědčení zmíněné v předchozích kapitolách, že je důležité ubírat se směrem individuálně normovaného hodnocení, žáky posuzovat s přihlédnutím k jejich originalitě a jinakosti. Na každého žáka je potřeba pohlížet jako na osobnost se svými specifickými potřebami, sny a přáními. V žácích je důležité budovat sebedůvěru a naučit je aplikovat své schopnosti, jakož i schopnost ohodnotit se, čili autonomní hodnocení, v budoucím praktickém životě.

Situace v současném českém školství a především však nálada mezi širokou odbornou veřejností je v těchto dnech velmi živá, otevřená a volající po změně. Existují zde projekty, které organizují diskuse a nutí pedagogy a rodiče zamýšlet se nad tím, jakým způsobem je potřeba posunout české školství tak, aby bylo pro naše děti vytvořeno prostředí, které je připraví pro jejich další studium a budoucí profesní život. Průměrný věk v populaci se stále zvyšuje a je tak velmi pravděpodobné, že generace našich dětí se bude dožívat běžně třeba i sta let. Dá se také očekávat, že pokrok půjde dopředu stále rychlejším tempem a že tak budou v budoucnu existovat takové pracovní pozice, které si dnes neumíme ani představit nebo je pojmenovat. Ve vzdělávání dětí je tak potřeba nalézat nové metody a způsoby, naučit je obecným kompetencím, které jsou aplikovatelné na jakékoliv oblasti vzdělávání. Prioritou by se tak měla stát schopnost týmové práce a akceptace názorů druhých, úcta, budování sebevědomí, samostatnosti a tvořivosti a nacházení alternativních řešení.

Projekty a diskuze si rovněž kladou za cíl, aby role učitele byla posílena a pedagogická činnost se tak stala opět uznávanou a doceněnou profesí.

## **ČÁST PRAKTICKÁ**

### **5. POPIS VÝZKUMU**

#### **5.1. Cíl a hypotézy výzkumu**

Cílem praktické části mé diplomové práce je analyzovat, jaké metody hodnocení a klasifikace jsou v současnosti na prvním stupni českých základních škol a speciálních základních škol používány, kde se tyto metody učitelé naučili a jak se jim s těmito metodami pracuje. Spatřují-li učitelé v používání těchto metod určité nedostatky, úskaltí či hrozby, pokusím se zaměřit na jejich identifikaci a navrhnout školení, které by učitelům pomohlo si tyto metody lépe osvojit a zvládnout.

#### **5.2. Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumný vzorek tvoří učitelé prvního stupně základních škol a prvního stupně základních škol speciálních a praktických. Skupinu učitelů prvního stupně běžných základních škol tvoří učitelé ze 4 regionů České republiky. Náhodným výběrem byly vybrány regiony Středočeský, hlavní město Praha, Ústecký a Moravskoslezský. V hlavním městě byla do výzkumu zařazena Základní škola na Chodově, v kraji Středočeském byly do výzkumu zařazeny Základní škola v Nehvizdech, Základní škola v Zelenči, Základní škola praktická a speciální v Lysé nad Labem, Základní škola Liteň, Základní škola Nižbor, Základní škola Hostomice a Základní škola Řevnice. V Ústeckém kraji to byla Základní škola v Děčíně na ulici Komenského, Základní škola speciální v Děčíně a škola Montessori v Děčíně. Moravskoslezský kraj zastoupila Základní škola v Polance nad Odrou, Základní škola v Šenově a Základní škola praktická a speciální v Havířově.

Přesné počty respondentů a graficky přehledné uspořádání škol je zobrazeno v příložené tabulce.

**Tabulka 1: Seznam oslovených škol a počet respondentů**

KRAJ	ŠKOLA	POČET RESPONDENTŮ
Praha	ZŠ Chodov	8
Středočeský	ZŠ Nehvizdy	6
	ZŠS Lysá nad Labem	8
	ZŠ Zeleneč	7
	ZŠ Liteň	7
	ZŠ Nižbor	5
	ZŠ Hostomice	6
	ZŠ Řevnice	10
Ústecký	ZŠS Děčín	6
	Montessori Děčín	3
	ZŠ Děčín Komenského	11
Moravskoslezský	ZŠS Havířov	8
	ZŠ Šenov	9
	ZŠ Polanka nad Odrou	10
<b>POČET RESPONDENTŮ CELKEM</b>		<b>104</b>

Zdroj: autor

### 5.3. Metody sběru dat

Byly zvoleny dvě základní metody sběru dat, dotazník a rozhovor a jedna metoda doplňující, pozorování.

Dotazník obsahoval 21 otázek a byl předán ředitelům vybraných škol při osobní schůzce. Zároveň s tímto dotazníkem byly ředitelům sděleny i podrobné instrukce k jeho vyplnění a požadované počty zúčastněných učitelů na jejich školách. Dotazník obsahoval otázky uzavřené, polozavřené i otevřené. U uzavřených otázek měli učitelé na výběr z předem daných možností. U otázek polozavřených byly nabídnuty dvě varianty a v případě volby jedné z nich byla nabídnuta doplňující otázka formou otevřené otázky. Na otevřené otázky mohli učitelé odpovídat libovolně vlastními slovy.

První dvě otázky byly čistě demografické a dotazovaly se na pohlaví a věk respondenta. Na ně navazovaly otázky týkající se zjištění, zdali dotyční studovali pedagogický obor a pokud ano, tak na jaké škole. Dotazník rovněž zjišťoval, zdali se respondenti při svém studiu na pedagogické škole setkali s předměty, jejichž náplní bylo mimo jiné i hodnocení a klasifikace. Bylo nutné rovněž zjistit, kde se seznámili s metodami hodnocení a klasifikace, které používají, zdali jim k tomu pomohlo studium

ve škole či kurzu, případně zdali čerpají inspiraci u starších a zkušenějších kolegů, řídí se směrnicemi školy anebo, v neposlední řadě, vycházejí z jiných, například vlastních, zdrojů.

Dále byl zjišťován subjektivní pocit respondentů, zdali si myslí, že metody hodnocení a klasifikace ovládají, nebo naopak cítí potřebu se zdokonalit. Otázka byla položena záměrně jako přípravná půda pro otázku následující, která zjišťovala, zdali by respondenti využili možnost absolvování kurzu na téma Metody hodnocení a klasifikace. V případě negativní odpovědi bylo třeba zjistit důvod, proč by respondent kurz nechtěl navštívit.

Další otázky již zcela sledovaly konkrétní druhy a formy hodnocení, jakož i orientaci respondentů v nových trendech. Nejdříve respondenti zodpovídali na otázku, zdali používají při své práci spíše hodnocení kvalitativní či kvantitativní, případně kombinaci obou těchto forem a zdali používají hodnocení individuálně normované, sociálně normované, nebo oba způsoby kombinují. V otevřené otázce odpovídali na to, jakým způsobem vytvářejí z hodnocení průběžného hodnocení závěrečné. Znalosti nových trendů a nových pojmů měly za úkol zmapovat dotazy týkající se autonomního hodnocení, individuálně či sociálně normovaného hodnocení a používání negativního hodnocení v pedagogickém procesu. Důležitost informativní funkce hodnocení a jeho správného pochopení měla podtrhnout otázka, zdali učitelé formulují cíle před samotným hodnocením, to znamená, že zdali sdělují žákům dopředu, co přesně a jakým způsobem bude hodnoceno.

Limity a nedostatky v hodnocení zodpověděly otázky, zdali respondenti pociťují při hodnocení časovou tíseň, zdali si ověřují, jak žák hodnocení přijal a zdali a jak funguje či nefunguje hodnocení negativní.

Rozhovor a pozorování byly uskutečněny osobně při mé povinné školní praxi, která proběhla ve dnech 4. – 15. února 2013 na Základní škole speciální a praktické v Lysé nad Labem. Při těchto dvou výzkumných metodách byly doplněny údaje, které nebyly zcela zřejmé nebo byly neúplné či víceznačné při dotazníkovém výzkumném šetření.

## **5.4. Harmonogram postupu**

### **Listopad 2012**

Distribuce dotazníků v tištěné podobě do vybraných škol v Moravskoslezském a Ústeckém kraji.

### **Prosinec 2012**

Distribuce dotazníků v tištěné podobě do vybraných škol v kraji Středočeském a hl. m. Praha.

### **Leden 2013**

Postupné zpracovávání údajů do excelové tabulky a průběžné hodnocení výsledků.

### **Únor 2013**

Finální hodnocení výsledků výzkumu a interpretace údajů. Uskutečnění čtrnáctidenní praxe v Základní škole speciální a praktické v Lysé nad Labem, kde byly uskutečněny další 2 části výzkumu – rozhovor a pozorování.

### **Březen 2013**

Shrnutí výsledků výzkumu, návrh možných forem školení, jejich popis, rozbor silných a slabých stránek, porovnání a doporučení vhodných forem.

## **5.5. Sběr a zpracování údajů**

Původním záměrem bylo vytvořit dotazník v elektronické podobě, umístit jej na internetové stránky a rozesílat do škol e-maily s odkazem na tento dotazník. Učitelé by pak měli možnost vyplnit své odpovědi do předem připraveného programu, který by byl schopen tyto výsledky ihned vyhodnotit. Od tohoto záměru bylo třeba upustit. Z předvýzkumu vyplynulo, že na mnohých školách je ve sborovně pouze jeden počítač s připojením na internet a učitelé věnují práci s internetem přímo na školách velmi málo

času. Nepočítáme-li hodiny informačních technologií. Tento způsob sběru dat se tak ukázal velmi anonymním a neefektivním. návratnost dotazníků by byla mizivá.

Byla tedy zvolena náhradní varianta a sběr dat byl proveden poněkud zastaralejší, ale konzervativnější a vstřícnější cestou. Vstřícnější z pohledu respondentů, neboť jim usnadnila a zkrátila práci při vyplňování dotazníků, samotné zpracování bylo naopak delší a komplikovanější. Do škol byly tedy doručeny dotazníky v tištěné formě a učitelé tak měli možnost je vyplnit přímo, bez nutnosti použití počítače. Poté byly vyplněné dotazníky přepsány do tabulkového editoru a na základě výpočtů byly v tomto programu rovněž vytvořeny grafy.

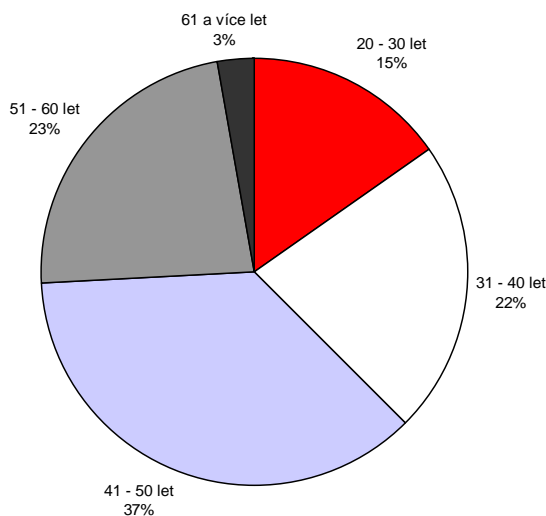
Ředitelé oslovených škol na požadavek o spolupráci reagovali většinou pozitivně a neměli nic proti tomu, aby se jejich podřízení zúčastnili výzkumu. Učitelé odpovídali dle zadaných požadavků, jen z některých odpovědí byla cítit jakási neochota, nechuť či možná i syndrom vyhoření.

## **5.6. Interpretace údajů**

### **Dotazník**

Většinu respondentů tvořily ženy, což jasně vypovídá o feminizaci českého školství, která je všeobecně známá. Z celkového počtu 104 dotázaných bylo 99 žen a 5 mužů. Z věkového rozložení respondentů vyplývá, že 63 % dotázaných patří do věkové kategorie nad 40 let. Pouze 37 % je tedy méně než čtyřicetiletých a studovalo tak v posledních 20 letech, tedy v porevoluční éře. Interpretace se tak dále pokusí zaměřit na to, zdali starší respondenti, kteří s největší pravděpodobností studovali ještě za dob komunismu, znají nové trendy a nové pojmy.

**Graf 1: Věk respondentů**



Zdroj: autor

Všichni dotázaní studovali pedagogický obor. V odpovědích se vyskytly názvy všech pedagogických fakult, které se na českých vysokých školách vyskytují, což bylo dáno rozptylem dotazníků mezi 4 regiony České republiky. Trendy společných rysů u absolventů jednotlivých fakult se nevyskytly. Na názory a odpovědi respondentů tedy nemá vliv to, jakou konkrétní pedagogickou fakultu vystudovali.

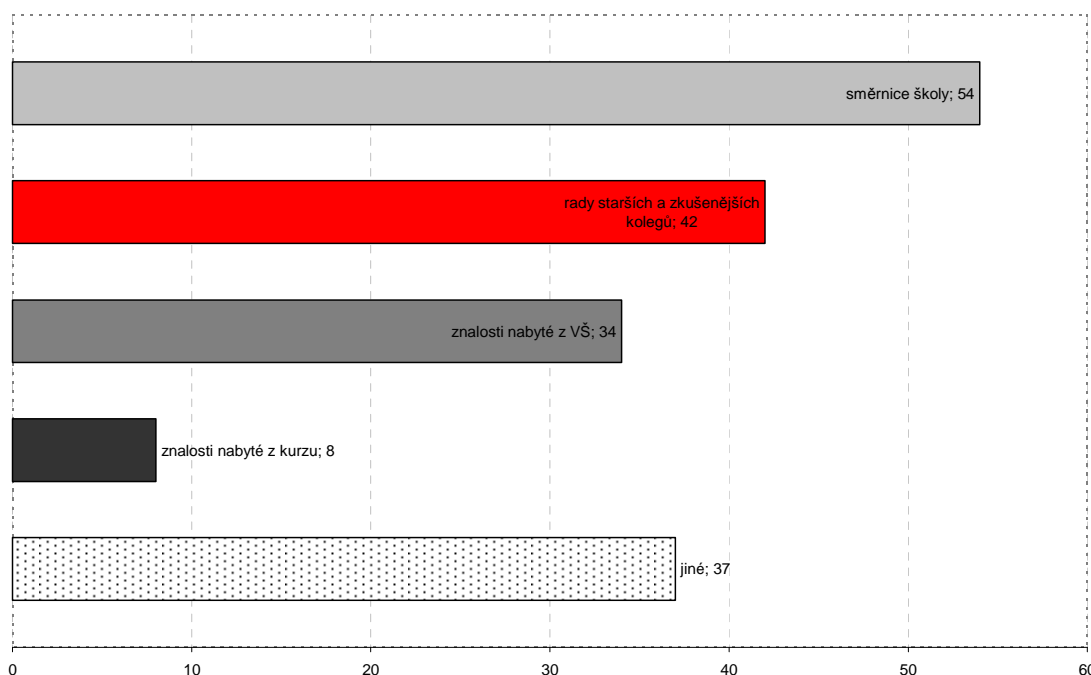
Otázka, zdali se dotázaní učitelé setkali při svém studiu s předmětem, jehož obsahem by byly i metody hodnocení a klasifikace, byla zodpovězena nejednoznačně. Čtyřiašedesát procent uvádí, že takový předmět při svém studiu absolvovali, 36 procent uvádí opak. Mezi názvy předmětů se vyskytují především didaktiky jednotlivých předmětů, obecná didaktika, průběžná pedagogická praxe, teorie výchovy, metodiky a další. Z odpovědí je patrné, že respondenti si již na přesné názvy předmětů a jejich obsah nepamatují anebo jim jednotlivé předměty splývají dohromady. Tato otázka tedy nepřinesla jednoznačnou odpověď.

Respondenti byli rovněž dotazováni na to, čím se především řídí při hodnocení a klasifikaci žáků. Otázka měla za úkol zjistit, odkud čerpají znalosti pro své hodnotící soudy. Tato otázka tak navazuje na otázku předchozí. Dotázaní pedagogové se při svém hodnocení nejčastěji řídí směrnicemi školy a radami starších a zkušenějších kolegů.



V nemalé míře též využívají znalosti ze svých studií a jiné možnosti, mezi kterými uváděli povětšinou vlastní pedagogické zkušenosti, ale také rozum, intuici, cit, zpětnou vazbu. Pouze 8 respondentů využívá znalosti z kurzů. Je tedy zřejmé, že učitelé zatím asi neměli příležitost podobný kurz navštívit.

**Graf 2: Zdroj inspirace při hodnocení**



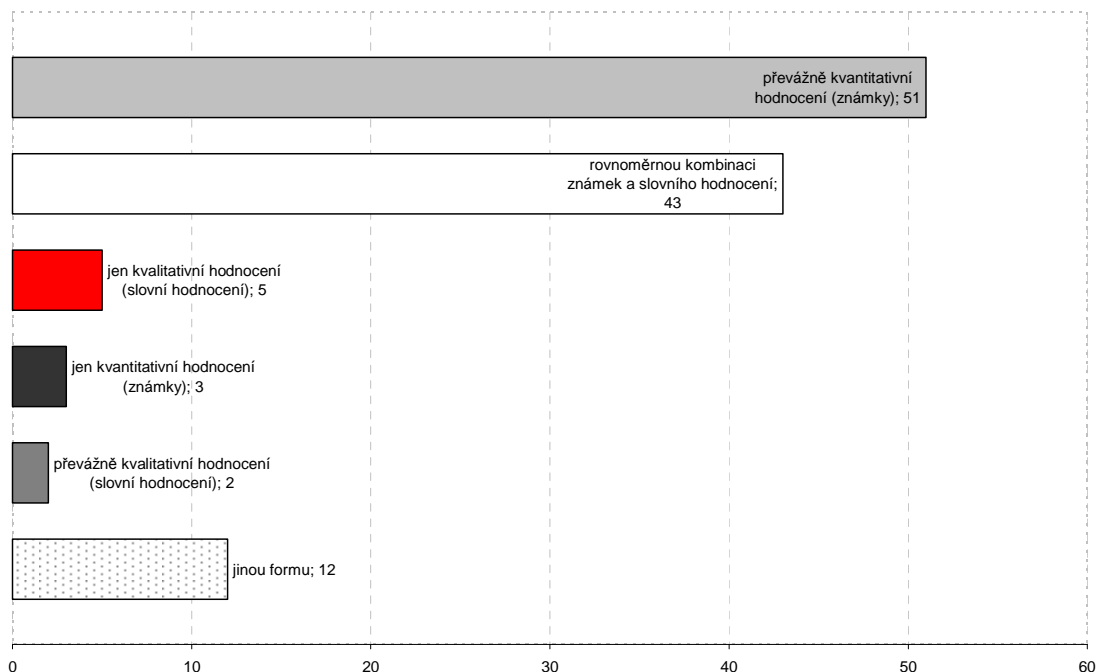
Zdroj: autor

Přestože 85 % dotázaných cítí, že metody hodnocení a klasifikace ovládá, najde se mezi celým výzkumným vzorkem 72 % těch, kteří by využili možnost absolvování kurzu na téma metody hodnocení a klasifikace. Tyto dvě odpovědi naznačují, že přestože učitelé znají a ovládají hodnotící metody, jsou stále přístupní vzdělávání se v této oblasti. Je jim zřejmé, že stále přicházejí nové trendy a výzkumy, které je třeba následovat a dozvídat se o nich. Naopak pouze 28 %, což nepředstavuje ani jednu třetinu výzkumného vzorku, by kurz na toto téma nechtělo absolvovat. Jako důvod uvádějí dlouhou pedagogickou praxi a z toho vyplývající vlastní zkušenosti a rovněž skutečnost, že nemají potřebu dalšího vzdělávání. Porovnáme-li tyto odpovědi s věkem respondentů, jasně vyplývá, že nechuť k absolvování kurzu se vyskytuje spíše u vyšších věkových kategorií. Tito lidé uvádějí nejen své vlastní zkušenosti, ale i to, že již mají

před důchodem a nepociťují tak potřebu se dále vzdělávat. Kdo jiný by však měl na kurzech participovat než zkušení a různých metod znalí učitelé, kteří mají v zásobě spoustu příkladů z vlastní pedagogické praxe a mohou tak předat své zkušenosti mladším. Při posuzování nových metod a trendů mohou být právě oni vítanými oponenty, kteří budou schopni posoudit předkládané novinky z více úhlů pohledu. Z výzkumu vyplývá rovněž skutečnost, že mnoho z těch, kteří již dopředu odmítají absolvování kurzu a jako důvod uvádějí dlouholeté zkušenosti, neznají odpovědi na otázky týkající se nových trendů v hodnocení. V tomto kontextu je velmi potěšující odpověď jedné paní učitelky řadící se do věkové kategorie 61 a více let, která, přestože má těsně před důchodem, uvádí ve svém dotazníku, že sice má pocit, že metody hodnocení a klasifikace ovládá, ale jelikož je potřeba se stále zdokonalovat, uvítala by možnost absolvování kurzu na toto téma, protože člověk se stále učí. Podotýká, že by mohla sama předávat své zkušenosti, čímž zcela naplňuje filosofii o potřebě setkání mladších i starších, zkušenějších i méně zkušených pedagogů na tomto typu kurzů.

Tento výzkum rovněž zjišťoval, jaké druhy hodnocení při své práci oslovení pedagogové používají. Potvrdil se předpoklad, že v českém školství převažuje především kvantitativní hodnocení (tedy hodnocení formou známek), následováno v těsném závěsu rovnoměrnou kombinací známek a slovního hodnocení. Jen kvalitativní hodnocení a jen kvantitativní hodnocení, bez doplnění o jiný typ hodnocení, je v případě oslovených učitelů používáno pouze ve 2, respektive 3 případech. Tento poměr je patrný v celém výzkumném vzorku bez ohledu na region a na to, zdali se jednalo o školu vesnickou či městskou. Je tedy zřejmá nutná provázanost mezi jednotlivými druhy hodnocení. Učitelé také uváděli jako doplněk ke své odpovědi i označení jiné formy hodnocení, mezi které se zařadila například metoda formou razítek, získávání kladných bodů, smajlíků, apod.

**Graf 3: Míra používání kvalitativního a kvantitativního hodnocení**



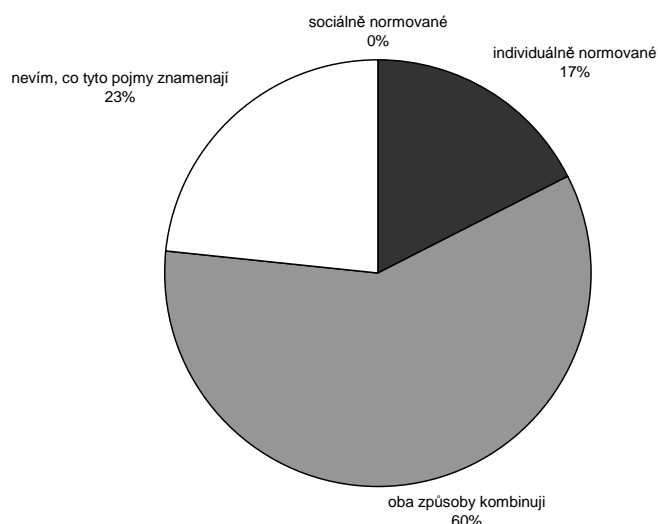
Zdroj: autor

Jakýmsi testem znalostí nových trendů a pojmů v oblasti hodnocení byly otázky týkající se hodnocení autonomního, sociálně normovaného a individuálně normovaného. Nejdříve byli respondenti dotazováni na to, zdali znají pojem autonomní hodnocení a v případě kladné odpovědi byli požádáni, aby tento pojem stručně popsali. Výsledky ukázaly, že tento pojem zná 44 % dotázaných, zatímco 56 % o tomto pojmu zatím neslyšela. Všichni, kteří uvedli, že pojem znají, uměli i správně vysvětlit, co tento pojem znamená. Nejčastěji se vyskytovaly stručné odpovědi typu sebehodnocení, sebereflexe, hodnocení samotným žákem, apod. Někteří respondenti uměli správně doplnit, že autonomní hodnocení není jen o sebehodnocení a sebereflexi, ale také o velmi důležité práci s chybou, o schopnostech posuzovat žákovy možnosti a volit další způsob jeho práce.

Pojmy týkající se sociálně normovaného a individuálně normovaného hodnocení byly ověřovány otázkou, zdali účastníci výzkumu tento typ hodnocení používají. Na výběr měli z možností těchto jednotlivých typů hodnocení samostatně, kombinací obou způsobů nebo mohli volit možnost, že tyto pojmy neznají. Šedesát procent respondentů kombinuje oba typy hodnocení a mezi individuálně normovaným a sociálně normovaným hodnocením volí podle vhodnosti situace. Pouze sociálně

normované hodnocení nepoužívá při své pedagogické praxi žádný z dotázaných účastníků výzkumu, pouze individuálně normované používá 17 % dotázaných a 23 % respondentů neví, co tyto pojmy znamenají.

**Graf 4: Míra používání sociálně a individuálně normovaného hodnocení**



Zdroj: autor

Výzkum měl zjistit rovněž skutečnost, zdali učitelé formulují cíle před samotným hodnocením, to znamená, jestli sdělují žákům dopředu, co přesně a jakým způsobem bude hodnoceno. Na výběr měli dotázaní na pětistupňové škále možnosti: určitě ano, spíše ano, nevím/nejsm si jist, spíše ne, určitě ne. Určitě ano odpovědělo 39 % dotázaných, 52 % použilo odpověď spíše ano. Stanovování cílů patří tedy mezi běžné pedagogické prostředky používané na našich školách a 91 % respondentů (výsledek po sečtení odpovědí určitě ano a spíše ano) s nimi běžně pracuje. Žádný z respondentů ne zvolil variantu určitě ne a pouze 7 % zvolilo variantu spíše ne. Z dotazníku nevyplývá, proč těchto 7 % formulaci cílů před hodnocením nepoužívá, respektive proč ji používá jen zřídka.

Na tuto otázku úzce navazuje i otázka, zdali si učitelé ověřují, jak žák hodnocení přijal. Otázka byla polouzavřená a v případě kladné odpovědi měla přinést odpověď na otázku, jakým způsobem se tak děje a pokud žák přijal hodnocení negativně, jaké

z toho pedagog vyvozuje závěry. Toto ověření provádí dle výsledků výzkumu 81 % dotázaných. Jako způsob uvádí tito učitelé pozorování, vhléd, rozhovor s žákem o chybách, které udělal, dotazník, test nedokončených vět, reakce žáka, rodičů, vysvětlení chyb. V případě negativní reakce ze strany žáka učitelé obvykle volí způsob vysvětlení hodnocení, umožnění sebereflexe, vypracování úkolu znovu a společně, povzbuzení, pozitivní motivaci.

Formou otevřené otázky bylo zjišťováno, jaký způsob (mechanismus) učitelé používají při stanovování závěrečného hodnocení z průběžného. Nejčastěji se objevily odpovědi obsahující tyto mechanismy a jejich vzájemnou kombinaci:

- průměr známek,
- vážený průměr známek, kdy větší váha je přisuzována větším testům a menší dílčím,
- zájmy,
- návyky,
- vztah k předmětu,
- píle,
- tvořivost,
- skupinová práce,
- samostatnost.

Na otázku, zdali učitelé pociťují při hodnocení časovou tíseň, odpovědělo 45 % respondentů spíše ne a 12 % rozhodně ne. K negativní odpovědi se tedy přiklání 57 % respondentů. Naopak 31 % z dotázaných odpovědělo spíše ano a 1 % rozhodně ano, z čehož vyplývá, že 32 % dotázaných by uvítalo více času na hodnocení.

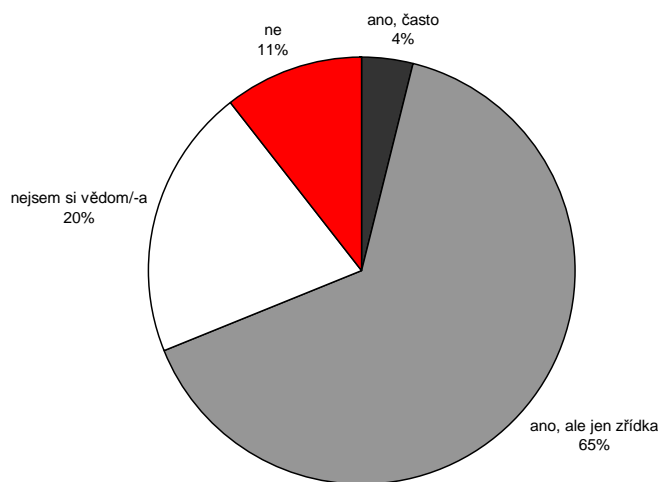
Velmi překvapivé výsledky přinesla jedna z posledních otázek dotazníku, která zjišťovala, zdali učitelé používají (či někdy použili) negativní hodnocení jako motivaci žáků k lepším učebním výkonům. Téměř 70 % negativní hodnocení ve své pedagogické praxi využívá a pouze přibližně 30 % si toho není vědomo nebo tuto odpověď neguje. Detailnější rozložení odpovědí na tuto otázku ukazuje následující graf. Z těch, kteří uvedli, že tuto metodu používají, si 85 % myslí, že tento způsob práce se žáky funguje. Z jejich otevřených odpovědí vyplývá, že to podle jejich názorů přináší:

- podněcení aktivity,
- zlepšení výkonu vedoucí k lepší známce,

- zlepšení přístupu k přípravě na vyučování,
- doplnění znalostí,
- schopnost sebehodnocení žáka,
- větší snahu do příštích hodin,
- lepší koncentraci na zadané úkoly,
- pochopení, že když se příště lépe připraví, bude lépe ohodnocen a zažije pocit úspěchu.

Někteří z dotázaných doplňují, že se však toto nedá obecně použít na všechny žáky. Podle některých je tento přístup aplikovatelný pouze na snaživé žáky, kteří ze špatného hodnocení pochopí, že něco zanedbali a příště se pokoušejí vylepšit si reputaci, či si doplnit znalosti. Líné děti naproti tomu na tento typ hodnocení nereagují a je jim to jedno. Učitelé rovněž uvádějí, že někteří žáci pracují a učí se pouze pro známky a negativní kvantitativní hodnocení je to jediné, co je dokáže motivovat ke snažení.

**Graf 5: Míra používání negativního hodnocení k motivaci žáků**



Zdroj: autor

## **Rozhovor a pozorování**

Tyto dvě části výzkumu se uskutečnily z větší části v Základní škole speciální a praktické v Lysé nad Labem. Škola v Lysé nad Labem se skládá ze Základní školy praktické a Základní školy speciální. Základní škola praktická poskytuje žákům vzdělání na prvním a druhém stupni, ale též v nultém ročníku, který je zřízen především pro děti s odkladem školní docházky. Základní škola speciální se nachází nejen v hlavní budově v Lysé nad Labem, kde jsou dvě třídy, ale také na odloučeném pracovišti v Milovicích, které je součástí ústavu Mladá. V tomto zařízení se vyučují především osoby se středně těžkou a těžkou mentální retardací a postižením více vadami.

Hodnocení na základní škole praktické probíhá formou známek na prvním i druhém stupni. Jen v nultém ročníku žáci nejsou hodnoceni kvantitativně a je jim jen vydáváno jakési výstupní shrnutí, které má charakter kvalitativního hodnocení. V průběhu vyučování jsou žáci nultého ročníku hodnoceni především neformálně a ústně, písemně pouze prostřednictvím razítek do pracovních sešitů. Žáci ostatních ročníků jsou průběžně hodnoceni slovně i písemně.

Na základní škole praktické se vydává vysvědčení, na kterém jsou žáci hodnoceni známkami, základní škola speciální vydává vysvědčení, na kterých je kombinace hodnocení slovního a kvantitativního. Známkami jsou hodnoceny většinou výchovy (výtvarná, pracovní, hudební, tělesná - žáci mají zvýšený počet těchto předmětů), širším slovním hodnocením jsou hodnoceny předměty hlavního vzdělávacího proudu (český jazyk, čtení, psaní, matematika).

Z pozorování a rozhovoru vyplynulo, že žáci jsou velmi často a cíleně pozitivně hodnoceni a to jak formálně, tak neformálně, protože to velmi stimuluje jejich přístup k další práci. Tito žáci mnohdy pocházejí z nepodnětného sociálního prostředí a je na nich vidět, že si velmi cení pochvaly a drobných úspěchů. Před vstupem na tento typ školy v některých případech navštěvovali základní školu běžného typu, kde ovšem patřili k těm horším, někteří byli vystaveni i zesměšňování ze strany spolužáků a neměli tak šanci zažít úspěch. Nyní mají možnost vyniknout, dostat dobrou známku a jsou často chváleni, což velmi přispívá k jejich kladnému vztahu k učení. Jsou klidnější, pracovitější a do školy chodí rádi. Ke zlepšení jejich výkonů přispívá rovněž skutečnost, že tamní kolektivy tvoří pouze malý počet žáků a učitel má tak příležitost věnovat se

každému opravdu individuálně podle jeho dispozic a momentálního duševního rozpoložení.

Přestože jsou zde žáci hodnoceni především formou individuálně normovaného hodnocení, vyskytly se v průběhu pozorování i případy, kdy bylo zvoleno hodnocení sociálně normované. Konkrétně se jednalo o příklad, kdy učitelka zadávala formou rozcvičky na úvod hodiny početní příklady, žáci je měli z paměti počítat a za správné odpovědi jim byly zapisovány čárky na tabuli pod jejich monogramy. Na základě počtu čárek, respektive správných odpovědí, pak žáci dostali příslušné známky. Při kontrolním diktátu a písemné práci z matematiky, za něž žáci obdrželi známku, byli navíc cedulky se jmény těch, kteří dosáhli nejlepšího výkonu, umístěny na nástěnku v přední části třídy, tedy na jakousi tabuli či. Takto to praktikují každý týden a jména nejlepších jsou zviditelněna až do dalšího písemného zkoušení.

Tento způsob sociálně normovaného hodnocení žáky velmi bavil a motivoval. S přirozenou soutěživostí porovnávali navzájem své výsledky a bylo na nich vidět, že je pro ně velmi důležité, aby se příště snažili tolik, aby na nástěnce visela pro změnu jejich jména. Jelikož se jednalo o písemné práce ze dvou rozdílných předmětů – českého jazyka a matematiky, je šance na úspěch stejně velká pro ty, kteří mají vyvinutější matematicko-logickou inteligenci i pro ty, kteří oplývají pro změnu inteligencí jazykovou. Šance na úspěch je tak zaručena téměř všem a z rozhovoru vyplynulo zjištění, že se na nástěnce průběžně vystřídají všichni žáci a nikdo tak není ochuzen o tento hřejivý pocit.

Na detašovaném pracovišti v Milovicích, kde jsou vzděláváni žáci s těžšími formami mentálního postižení, je třeba přistupovat k hodnocení podle jejich mentálního věku, který je většinou znatelně nižší než věk skutečný. U těchto dětí má pochvala a další formy kladného neformálního hodnocení nejen velký účinek vzdělávací a motivační, ale též rehabilitační a socializační. Žáci s těžšími stupni mentální retardace jsou při výsledných hodnoceních formou vysvědčení hodnoceni pouze kvalitativně, formou širšího slovního hodnocení. Uplatňováno je pouze hodnocení individuálně normované a pokroky a úspěchy jednotlivých žáků jsou posuzovány pouze v kontextu výsledků z minulých období.



## 6. SHRnutí A DOPORUČENí

Z tohoto výzkumného šetření zřetelně vyplývá, že učitelé mají ve velké míře zájem o další vzdělávání. Ti, kteří by tuto možnost nevyužili, uvádějí jako hlavní důvod neúčasti svou dlouholetou praxi a tudíž domněnku, že se již nepotřebují v tomto ohledu dále vzdělávat. I tito pedagogové by se však měli stát účastníky školícího procesu, nejen proto, aby získali přehled o nových trendech, metodách a výzkumech, ale především z toho důvodu, že mohou být bohatým zdrojem inspirace, nápadů a zkušeností pro profesně mladší účastníky.

Součástí volání po změnách, které se nyní v českém školství odehrávají, by tak mohlo být, vedle jasně definovaného kariérního systému a role učitele, i další vzdělávání pedagogických pracovníků týkající se metod hodnocení a klasifikace, které by zahrnovalo nejen přehled hlavních metod, forem, úloh a nástrojů, ale rovněž nové trendy v této oblasti a praktické ukázky jejich využití. Jelikož finanční možnosti ve školství jsou značně omezené, stejně jako čas jednotlivých učitelů, jsou zde navrhnuty nejen školící metody externí, odehrávající se mimo školu (workshop, přednáška), ale i další vzdělávání učitelů pomocí metod interních, odehrávajících se přímo na půdě školy a mnohdy i v rámci pracovní doby učitelů (konzultace, hospitace, mentoring, koučování).

Základními okruhy zde navrhovaných školení budou témata vycházející z nedostatků zjištěných komisaři OECD, potřeby vyplývající z diskuzí široké veřejnosti v rámci projektu Česko mluví o vzdělávání a v neposlední řadě také zjištění, která vyplynula z výzkumného šetření formou dotazníku, rozhovoru a pozorování. Přestože výše zmíněné zdroje řeší širší okruh problémů ve školství, jakýmsi společným průsečíkem je těchto pět okruhů:

- **žák stojí mimo hodnotící proces,**
- **převládá tradiční přístup s frontálním vyučováním,**
- **převládá sumativní hodnocení a chybí hodnocení průběžné, tedy formativní,**
- **žáci nejsou vedeni k sebehodnocení a vzájemnému, tedy vrstevnickému hodnocení,**

- **chybí stanovení cílů před samotným hodnocením.**

### **O čem budou navrhovaná školení?**

Hodnocení je součástí každodenního života jedince již od útlého věku. Na významu nabývá vstupem na základní školu, kdy získává vedle neformální i svou formální funkci. Hodnocení je vnější motivací, která však může vyprovokovat motivaci vnitřní. Každý žák je jiný a každý na jednotlivé typy a druhy hodnocení reaguje rozdílně. Problémem není neznalost jednotlivých typů hodnocení, ale neschopnost správně posoudit daného žáka a použít v jeho případě adekvátní formu a míru hodnocení.

### **Proč je to důležité?**

Nesprávným hodnocením můžeme ovlivnit žáka na celý jeho budoucí život. Můžeme utlumit, ale i úplně zadupat jeho přirozenou touhu po vzdělání a poškodit jeho sebevědomí. Správným hodnocením na prvním stupni můžeme naopak připravit žáka pro jeho budoucí studijní i pracovní život. Můžeme mu pomoci pracovat na jeho zdravém sebevědomí a naučit ho sebepoznání a sebereflexi. Hodnocení je pro žáka důležitou zpětnou vazbou, která mu ukazuje nejen to, co umí a v čem je dobrý, ale také to, co je potřeba zlepšit a jakým způsobem na zlepšení pracovat. Správné hodnocení stmeluje celou třídu, ve které panuje přirozená rivalita. Férovost a otevřenost v hodnocení pomáhá obrušovat hrany tohoto soupeření a učí žáky vzájemné spolupráci, toleranci a porozumění. Ze schopnosti umět správně používat hodnocení mají užitek všichni. Žáci, učitelé i rodiče. Schopnost používat správně hodnocení je nástrojem každého pedagoga a mělo by být jednou z jeho klíčových kompetencí.

## **6.1. Externí školení**

Pokusím se zde navrhnout dva typy externího školení s velmi odlišnou strukturou, workshop a přednášku.

Workshop je v doslovném překladu dílnou, mělo by se tedy jednat o akci, která bude mít podstatnou část praktickou a teorie bude pouze lehce vymezena či naznačena. Účastníci mají za úkol sami přijít na řešení klíčových témat a lektor by neměl být

hlavním činitelem školení, ale pouze jakýmsi pomocníkem, který účastníky směřuje a v případě vybočení znovu vrací na požadovanou cestu.

K výhodám workshopu patří skutečnost, že účastníky aktivizuje a nutí je, aby na řešení problému přišli sami. Je zážitkovým učením, z čehož vyplývá, že si účastníci lépe zapamatují a osvojí naučené znalosti a dovednosti. Mohou se navzájem motivovat a inspirovat k další práci a novým poznatkům. Při řešení problémů v rámci jedné profesní skupiny účastníci vidí, že v tom nejsou sami, že problémy, které pocítovali, zažívají i ostatní lidi stejné profese, což jim přináší úlevu a naději. Zpětnou vazbu poskytuje několik účastníků najednou, je tedy intenzivnější a podána z více úhlů pohledu.

Mezi nevýhody lze zařadit především velmi náročné požadavky na přípravu, ať již finanční, časové, tak také personální. Je potřeba najít takového lektora, který je nejen dobrým školitelem, ale též psychologem a pedagogem, protože mezi účastníky mohou nastat konfliktní situace, které je potřeba okamžitě řešit.

Workshop vyžaduje pouze malý počet účastníků, což může být výhodou a zároveň nevýhodou. Výhodou z hlediska silného zážitku a individuálního přístupu, který účastníkům poskytuje, nevýhodou z pohledu organizační a finanční náročnosti.

Přednáška je školením, které poskytuje prostor především pro teoretické předání informací. Neobsahuje praktickou část, může pouze zapojit účastníky formou aktivizačních bloků u jednotlivých témat.

Výhodou je rychlá příprava, malé nároky na technické zabezpečení a možnost velkého počtu účastníků najednou.

Nevýhodou je absence zážitkového učení, nemožnost individuálního přístupu a malá šance na poskytnutí odpovědí na všechny otázky účastníků kurzu. Rovněž neposkytuje dostatečnou zpětnou vazbu.

## **1. Workshop**

Návrh kurzu formou workshopu na téma Metody hodnocení a klasifikace na 1. stupni ZŠ a ZŠ speciálních jako nástroj pedagoga pro pozitivní motivaci žáků.

Témata a rozdělení kurzu:

- motivace,
- specifika motivace u dětí mladšího školního věku,

- specifika motivace u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami,
- inteligence – vymezení pojmu, teorie mnohočetných inteligencí,
- metody hodnocení a klasifikace,
- důraz na průběžné hodnocení,
- důraz na informační funkci hodnocení (kvalitní informace – přesně vědět, co dané hodnocení říká a proč je žák takto hodnocen),
- jasné stanovení cílů před samotným hodnocením,
- individuálně normované hodnocení,
- práce s chybou,
- autonomní a vrstevnické hodnocení.

### **Jaké jsou vzdělávací cíle kurzu?**

1. Co je to motivace a jaká jsou její specifika u dětí mladšího školního věku a u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
2. Jaké jsou typy, funkce a formy hodnocení a alternativní způsoby hodnocení.
3. Identifikace oblastí, ve kterých mají učitelé během hodnocení nedostatky a vytvoření akčního plánu jejich řešení.
4. Typologie žáků.
5. Použití různých metod hodnocení u jednotlivých typů žáků.
6. Uvědomění si, jak může negativní neverbální i verbální hodnocení ovlivnit žákův další postoj ke škole a vzdělávání a jaký přínos má naopak hodnocení pozitivní.
7. Simulace různých způsobů hodnocení a jejich dopadu na žáka.

### **Jak bude workshop probíhat?**

Workshop bude probíhat formou zážitkového učení, které vychází z předpokladu, že místo 20 %, které si posluchač zapamatuje z běžné přednášky, si účastníci zážitkových kurzů odnesou až 80 % všeho, co se dozvěděli. Účastníci si na cvičeních a scénkách vyzkoušejí všechno, co se naučili. Tyto poznatky budou shrnuty a následně ověřeny v praxi a účastníci si ujasní, jak jich mohou využít v každodenní pedagogické činnosti.

## **Struktura workshopu**

Úvod → Seznámení → Cíle → Teorie (Znalosti) → Trénink (Dovednosti) →  
Ověření (Zpětná vazba) → Shrnutí → Dotazy (Nejasnosti) → Hodnocení kurzu

### **Úvod + Seznámení**

Na úvod kurzu proběhne vzájemné představení se a seznámení. Seznámení skupiny by mělo proběhnout příjemným a přirozeným způsobem, může být použit icebreaker pro uvolnění atmosféry. Jeho forma záleží na konkrétní struktuře skupiny, na jejím věkovém složení a především na tom, zdali se účastníci kurzu již znají. Jelikož účastníky kurzu spojuje profese, mělo by seznámení proběhnout především na této úrovni, to znamená, že účastníci by si měli říci, kde učí, koho učí, jak dlouhá je jejich praxe, proč kurz absolvují a co od něj očekávají. V seznamovací fázi je rovněž důležité stanovit si, jakým způsobem se budou jednotliví účastníci kurzu oslovovat a jak budou komunikovat. Je dobré předem stanovit pravidla, že vždy mluví jen jeden, případně jakým způsobem bude probíhat následující diskuze a jak se budou prolínat fáze teoretické, praktické a ověřovací.

### **Cíle**

Vyvěšení cílů a programu školení. Tento krok je velmi důležitý, protože jedním z bodů programu je i stanovování cílů před samotným hodnocením, takže je důležité toto správně demonstrovat, aby účastníci kurzu pochopili a na vlastní kůži poznali přínos tohoto počínání.

### **Teorie (Znalosti)**

Témata teoretického bloku kurzu:

- motivace,
- inteligence,
- metody, formy a funkce hodnocení,
- alternativní způsoby hodnocení,

Na teoretickém bloku je dobré demonstrovat potřebu aktivního zapojení žáků, v tomto případě tedy účastníků kurzu. Teoretický blok by tedy rozhodně neměl probíhat

formou frontální výuky, kdy přednášející stojí před posluchači a seznamuje je s teorií bez jejich aktivního zapojení.

Doporučený způsob vedení této části školení:

Školitel na flipchart nebo tabuli napíše výše zmíněné klíčové pojmy. Postupně jeden po druhém. Účastníci kurzu jsou vyzváni, aby pod tyto pojmy doplnili vše, co je při jejich vyslovení napadne. Vznikne tak přehled toho, co již účastníci znají, co se učili na fakultě, případně co sami používají v praxi. Účastníci mohou být vyzváni, aby školiteli sdělili, kterým pojmem se chtějí více věnovat, které jsou pro ně důležité a které naopak považují za zbytečné.

Význam teoretické části:

Teoretická část je velmi důležitá pro doplnění či zopakování znalostí. Pro školitele je ukazatelem toho, na co se může zaměřit v praktické části školení, případně při dalších školeních.

Na co se v této části zaměřit (highlights):

- průběžné, formativní hodnocení,
- teorie mnohočetných inteligencí,
- individuálně normované versus sociálně normované hodnocení,
- potřeba zažít úspěch,
- autonomní a vrstevnické hodnocení.

Písemný výstup z této části školení:

Každý účastník kurzu obdrží tabulku, která bude obsahovat klíčové pojmy a jejich vysvětlení. Do této tabulky si po diskuzi sám zapíše, jaké jsou jeho nové poznatky v této oblasti, jak se v každé z těchto oblastí sám hodnotí a v čem spatřuje své nedostatky a příležitosti pro zlepšení. Na základě těchto poznatků, doplněných v praktické části kurzu o zpětnou vazbu ostatních účastníků, vznikne pro každého účastníka kurzu individuální akční plán rozvoje. Bude-li v budoucnu následovat další část školení, případně bude-li si účastník kurzu chtít sám doplnit znalosti a dovednosti

z těchto oblastí, může vycházet právě z tohoto svého akčního plánu. Akční plán může též sloužit ředitelům škol jako podklad pro kariérní rozvoj jednotlivých zaměstnanců.

Jako příklad uvádím tabulku pouze pro první oblast. Účastník obdrží pro každou z dalších oblastí stejnou tabulku.

**Tabulka 2: Stanovení individuálního akčního rozvoje účastníků kurzu**

<b>Oblast č. 1:</b>		
Průběžné, formativní hodnocení		
<b>Popis:</b>		
Tento typ hodnocení je opakem hodnocení sumativního. Pro žáka tvoří důležitou zpětnou vazbu a učí ho, jakým způsobem má dojít k cíli. Dalo by se tedy říci, že ho formuje. Dává nám příležitost se žákem individuálně pracovat..... (tento text může být předtištěn, ale může být rovněž necháno volné pole, aby si jej každý účastník doplnil sám podle toho, co uslyší v teoretické části školení)		
<b>Jak si vedu v této oblasti:</b>	<b>Jak sám sebe hodnotím:</b>	<b>Co můžu zlepšit:</b>
Zde může účastník rozepsat vlastní zkušenosti, praktické příklady, dosažené úspěchy.	Formou smajlíků: ☺ ☹ Formou známek: 1 – 5	Jaké jsou účastníkovy příležitosti pro zlepšení.
<b>Zpětná vazba ostatních:</b>	<b>Jakým způsobem dosáhnu zlepšení:</b>	
Tato část bude doplněna až po praktické části školení na základě zpětné vazby ze simulačních her.	Vypracování vlastního akčního plánu: JAK: DO KDY:	

Zdroj: autor

### **Trénink (dovednosti)**

Tato část školení může následovat po části teoretické nebo se mohou obě části navzájem prolínat. Na počátku každé aktivity však musí být jasně sděleno, jak bude probíhat, jaká jsou její pravidla a jaké jsou očekávané výstupy. Umožní-li to technické vybavení, je dobré pro tuto část využít kameru. Účastníci tak budou schopni lépe posoudit své výkony a získají vlastní zpětnou vazbu. Praktická část může být prováděna ve dvojicích nebo v rámci celé skupiny.

Doporučený způsob vedení této části školení:

Při tomto typu školení, tedy školení pedagogických pracovníků, se nabízí hra na třídu. Všichni účastníci se postupně střídají v roli učitele, ostatní hrají žáky. Aby byla situace podobná tomu, co se odehrává ve skutečných třídách, je možné „žákům“ zadat přesné charakteristiky jejich rolí, například zlobivý žák, který stále vyrušuje, znuděný žák, který dává najevo svůj nezájem o vyučování, vlezlý žák, který se snaží za každou cenu podbízet učiteli, žák trpící trémou, apod.

Pro tuto část školení by měl mít školitel připraven přesný scénář i s přípravou na vyučovací jednotku, aby měli účastníci přesné instrukce, co se má ve fiktivní třídě probírat a zbytečně se tímto nezdržovali. Účastník kurzu v roli učitele tak nebude muset věnovat energii na to, co má „jako“ vyučovat, ale bude se moci plně soustředit na to, jakým způsobem to má provádět, jak má pracovat s jednotlivými žáky, co přesně se v této hře naučit. Tyto simulační hry jsou velmi náročné na čas a je proto třeba počítat s únavou účastníků. Jednotlivé hry je proto třeba proložit relaxací či přestávkou.

Hlavní témata pro tuto část školení:

- stanovení cílů před samotným hodnocením (sdělení žákům, co bude hodnoceno a jakým způsobem),
- formativní (průběžné) hodnocení,
- individuálně normované hodnocení,
- potřeba zažít úspěch,
- autonomní hodnocení,
- vrstevnické hodnocení,
- práce s chybou.

Tato témata je dobré umístit na viditelné místo, aby účastníci kurzu nezapomněli, na co se mají ve svých hraných scénkách zaměřit.

### **Hra 1: Stanovování cílů před samotným hodnocením**

Účastníci kurzu by se měli prostřednictvím této simulace naučit stanovovat a žákům vhodně sdělovat cíle vyučovací jednotky a jasně definovat kritéria, podle kterých budou žáci hodnoceni. Tak jako se témata jednotlivých vyučovacích hodin



zapisují do třídní knihy, měla by být rovněž zapsána viditelně na tabuli. Přestože se jedná o žáky prvního stupně, kteří ještě mnohdy neumí číst, naučí je toto pravidlo pořádku a postupně si mohou ověřovat své pokroky, když zjistí, kolik toho již dokáží z nadpisu na tabuli přečíst. Učitel může tento způsob záznamu pojmout i zábavnou formou s ohledem na věk žáků a může jim téma hodiny třeba namalovat nebo naznačit jiným grafickým způsobem.

Žákům by mělo být rovněž známo, že nejsou hodnoceni pouze za výsledky své práce, ale také za její průběh. Měli by vědět, že i snaha, píle, schopnost spolupráce a malé pokroky učitele zajímají, sleduje je a slouží jako podklad pro celkové hodnocení. Čeká-li je hodnocení sumativní, měli by přesně vědět, co bude hodnoceno a jakým způsobem.

## **Hra 2: Formativní (průběžné) hodnocení**

Hodnocení není jen finální zpětnou vazbou po skončení žákova výkonu, ale provází celý jeho průběh. Formativní hodnocení žáka formuje, modeluje, utváří. Učitel tímto způsobem pracuje s žákem jako s modelínou a je jen na něm, jestli bude jemný, tvořivý a ušlechtilý, a vymodeluje úžasné umělecké dílo, anebo to odbude, pokazí a posléze si bude třeba i vyčítat, že není pyšný na svou práci.

Při této části simulace je možno dát účastníkům kurzu na hraní modelínu a ilustrovat jim tak příměr, který je zmíněn výše. Na základě této tvůrčí činnosti si mohou uvědomit a doslova ohmatat, že není důležitý jen výsledek, ale naopak celý průběh jakékoliv práce.

Při samotné hře na třídu si pak účastníci mohou vyzkoušet jednotlivé formy průběžného hodnocení. Verbální, neverbální, slovní či písemné. Jeden z účastníků školení, případně sám školitel, by měl zaznamenávat použité formy formativního hodnocení na papír, abychom na konci hry získali celistvý přehled o jejich četnosti.

Hry číslo 1 a 2 je možno spojit a sledovat najednou obě oblasti, tedy potřebu stanovování cílů a schopnost kvalitního průběžného hodnocení.

### **Hra 3: Individuálně normované hodnocení**

Tato hra je velmi niterní záležitostí a proto je dobré, když si při ní účastníci školení sednou do kruhu. Poté jsou školitelem vyzváni, aby si sami vzpomněli na to, jak je hodnotili jejich vlastní učitelé a jak to na ně působilo. Úkolem je rozvzpomenout se, zdali v dobách jejich dětství panovala ve třídě spíše soutěživá atmosféra s přirozenou rivalitou nebo s nezdravou dravostí. Účastníci popisují, jací byli jejich spolužáci, jak se projevovali a jaký dopad na ně mělo sociálně normované hodnocení.

Ve druhé části hry učitelé popisují své nynější třídy a děti v nich. Jaké jsou jejich dovednosti, v čem vynikají a jak se umí prosadit. Jaké je celkové klima jejich třídy, co ho způsobuje a za jakých okolností bývá narušeno.

Ve třetí části školitel požádá jednoho z účastníků, aby ohodnotil skupinu, jako by to byla třída a použil při tom sociálně normované hodnocení. Účastník v roli učitele tak porovnává výkony jednotlivých diskutujících, kvalitu jejich příspěvků a sestavuje žebříček úspěšnosti jejich vystoupení. Celá skupina potom posuzuje, v čem jsou klady a zápory tohoto hodnocení. Další účastník je vyzván, aby ohodnotil skupinu za použití hodnocení individuálně normovaného. Pro toto hodnocení si může vybrat kteréhokoliv účastníka skupiny. Má za úkol porovnat výkony tohoto jednoho účastníka v průběhu několika posledních her, jak se projevoval, jestli se postupně zlepšoval, zvyšoval aktivitu, odbourával stud, apod.

Cílem této hry je zafixování těchto pojmů formou zážitkového učení.

### **Hra 4: Potřeba zažít úspěch**

Účastníci jsou vyzváni, aby vyjmenovali, kdo je ve třídě, ve které učí považován za hvězdu, kdo za průměrného jedince a kdo za slabého žáka. Poté navzájem porovnávají, zdali jimi vyjmenovaní jedinci mají společné znaky, tedy jestli jsou za hvězdy považováni žáci se stejnými nebo podobnými úspěchy a projevy chování, zdali se průměrní jedince projevují stejně v různých třídách a zdali mají stejný názor na to, co to znamená slabý žák. Poté jsou vyzváni, aby na flipchart nebo tabuli chodili jednotlivě zapisovat silné stránky jejich slabých žáků. Vycházíme z předpokladu, že učitelé jsou o těch žácích zvyklí uvažovat spíše na úrovni jejich slabých stránek, nyní ale mají specifikovat, v čem jsou naopak dobří, co je odlišuje od ostatních v pozitivním slova smyslu, jaký mají potenciál k růstu.

Školitel může jako názornou pomůcku použít sklenici vody naplněnou jen do poloviny. Zeptá se účastníků, co vidí. Nabízí se dvě odpovědi. Sklenice je napůl prázdná a sklenice je napůl plná. Vždy záleží pouze na úhlu pohledu. Stejně tak můžeme použít různou optiku při pohledu na neúspěšného žáka. Úkolem pedagoga je nalézt i v tomto žákovi něco, na čem se dá stavět, co se dá pěstovat a zušlechťovat a hlavně být schopen dát žákovi najevo každý malý pokrok.

Pozor ovšem na specifické rysy žáků ve vyšších ročnících prvního stupně. Je potřeba si uvědomit, že pro některé z nich může být veřejná pochvala narušením jejich sociálního statusu ve třídě a může jim uškodit. I tito žáci však nepohrdnou poplácáním po rameni mezi čtyřma očima a vědomím, že si je učitel vědom jejich pokroku a že je oceňuje.

Hry číslo 3 a 4 mohou být spojeny. Obě sledují rozdílnost kvalit každého jednotlivce a schopnost je rozpoznat a ocenit.

### **Hra 5: Autonomní hodnocení**

Účastníci kurzu jsou postupně vyzváni, aby sami sebe ohodnotili. Školitel se ptá, zdali si myslí, že se jim hry povedly, zda dokázali kvalitně a srozumitelně popsat své názory a třeba i přesvědčit své kolegy. Školitel rozdává kartičky a jednotliví účastníci na ně postupně shrnují, co se jim během školení povedlo, co nepovedlo, co by příště udělali lépe.

### **Hra 6: Vrstevnické hodnocení**

Školitel rozdělí účastníky kurzu do dvojic. Hra probíhá stejným způsobem jako hra číslo 5, ale účastníci nehodnotí sami sebe, ale účastníka, který jim byl přidělen ve dvojici. Účastníci tak zaznamenávají názor druhého účastníka do stejné kartičky, do které zaznamenávali své vlastní sebehodnocení. Na jednom archu papíru tak vzniká porovnání toho, jak se vidí účastník sám a jak jej vidí kolega.

**Tabulka 3: Záznam autonomního a vrstevnického hodnocení**

Autonomní hodnocení (jak se vidím já)		
Povedlo se mi:	Nepovedlo se mi:	Příště bych zlepšil/-a:
Vrstevnické hodnocení (jak mě vidí kolega/spolužák)		
Povedlo se jí/jemu:	Nepovedlo se jí/jemu:	Příště by měl/-a zlepšit:

Zdroj: autor

Hry číslo 5 a 6 mohou být spojeny.

### **Hra 7: Práce s chybou**

Školitel se tváří, jako by nešlo o hru, ale o závěr školení. Děkuje účastníkům za skvělou práci a atmosféru a sděluje každému z nich své soudy. Může použít například věty tohoto typu:

- Petře, na začátku jste sice neprojevoval zájem, ale nakonec byly Vaše komentáře velmi cenným zdrojem inspirace pro ostatní účastníky kurzu. Děkuji vám za ně.
- Evo, ta hra číslo 3 se vám vůbec nepovedla.
- Jano, osobně si myslím, že jste při plnění úkolů ve hře číslo 1 nebyla vůbec dobrá.

Po několika takových větách školitel ozřejmí, že se nejedná o opravdovou kritiku účastníků, ale že jde o další hru, která je bude mít za úkol naučit, jak správně pracovat s chybou.

Školitel má dopředu všechny věty, které použil, napsány na papírcích a ty nalepí na flipchart nebo tabuli. Poté rozdělí plochu na dva sloupce, z nichž jeden nadepíše jako

korektní tvrzení a druhý nekorektní tvrzení. Účastníci jsou vyzváni, aby přilepili daná tvrzení do sloupců podle toho, jestli si myslí, že byly formulovány s ohledem na všechny zásady, které se dozvěděli o práci s chybou v teoretické části školení.

Po nalepení štítků do příslušných sloupců školitel vyvěsí přehled základních tezí, které se účastníci o tomto klíčovém tématu naučili:

- nejen kritizovat, ale též poukazovat na úspěch,
- kritiku předávat vždy osobně a nezapomenout přidat špetku povzbuzení,
- příjemce musí chybě rozumět a být schopen se z ní poučit,
- kritizovat jedincův výkon, nikoliv jedince jako takového.

Na základě těchto tvrzení mohou účastníci poopravit svou práci a případně přerozdělit lístečky v jednotlivých sloupcích.

### **Ověření (zpětná vazba)**

Zpětná vazba může probíhat trojím způsobem, respektive být poskytována třemi subjekty: samotným účastníkem školení, ostatními účastníky školení, školitelem. Vždy by však měla probíhat ihned po skončení jednotlivých simulací. Je dobré, když si účastníci školení již v průběhu scének zapisují své poznámky.

### **Shrnutí + Dotazy (Nejasnosti)**

Na závěr této části si účastníci zopakují všechny klíčové pojmy. Školitel může mít připraveny všechny z nich na papírcích v neprůhledném pytlíku, každý účastník si jeden z nich vytáhne a pokusí se jej vysvětlit a říci, co se o něm nového naučil. Je zde prostor pro případné poslední dotazy a nejasnosti.

Školitel poděkuje účastníkům, za účast a skvělou práci. Je možné připravit a předat certifikáty o absolvování kurzu.

### **Hodnocení**

Před ukončením školení obdrží každý účastník formulář, ve kterém se vyjádří k průběhu kurzu a k práci lektora.

**Tabulka 4: Celkové hodnocení školení**

<b>Hodnocení kurzu Metody hodnocení a klasifikace na 1. stupni jako nástroj pedagoga pro pozitivní motivaci žáků (použijte známkování jako ve škole)</b>				
1. Celkové hodnocení kurzu:				
1	2	3	4	5
2. Příklad kurzu pro mne osobně:				
1	2	3	4	5
3. Příprava použitých školících materiálů a podkladů:				
1	2	3	4	5
4. Technické a organizační zabezpečení školení:				
1	2	3	4	5
5. Výkon školitele:				
1	2	3	4	5
6. Která témata Vám v rámci školení chyběla:				
7. Která z témat, jež na školení zazněla, by měla být probrána detailněji:				
8. Která z témat, jež na školení zazněla, pro Vás nemají využití:				
9. Další připomínky a náměty:				
10. Doporučil/-a bych toto školení svým kolegům a známým:				
Určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne

Zdroj: autor

## **Rozsah a počet účastníků**

Workshop je náročný na praktickou část, která obsahuje 7 simulačních her. Z tohoto důvodu by měl být rozdělen do 2 dnů, aby účastníci byli schopni absorbovat co nejvíce zážitků a školení tak bylo efektivní.

Návrh rozdělení workshopu:

1. den:

- dopoledne – přivítání, teoretická část
- oběd
- odpoledne – hry 1 – 2
- večer – teambuilding formou volné zábavy

2. den:

- dopoledne – opakování, hry 3 - 6
- oběd
- odpoledne – hra 7
- zakončení

Celkový časový odhad na tento typ školení činí 12 - 15 hodin včetně přestávek.

Optimální počet účastníků by neměl překročit 10, aby si mohl praktickou část vyzkoušet každý z nich a workshop se tak stal skutečně zážitkovým učením.

## **2. Přednáška**

Návrh přednášky na téma Metody hodnocení a klasifikace na 1. stupni ZŠ a ZŠ speciálních jako nástroj pedagoga pro pozitivní motivaci žáků.

Témata a rozdělení přednášky:

- motivace,
- specifika motivace u dětí mladšího školního věku,
- specifika motivace u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami,
- inteligence – vymezení pojmu, teorie mnohočetných inteligencí,
- metody hodnocení a klasifikace,
- důraz na průběžné hodnocení,

- důraz na informační funkci hodnocení (kvalitní informace – přesně vědět, co dané hodnocení říká a proč je žák takto hodnocen),
- jasné stanovení cílů před samotným hodnocením,
- individuálně normované hodnocení,
- práce s chybou,
- autonomní a vrstevnické hodnocení.
- 

### **Struktura přednášky**

Úvod → Seznámení → Cíle → Teorie (Znalosti) → Shrnutí → Dotazy (Nejasnosti) → Hodnocení kurzu

### **Úvod, Seznámení**

Privítání účastníků přednášky, představení školitele. Jelikož u přednášky se předpokládá vyšší počet účastníků než u workshopu, představení účastníků nebývá nebo bývá jen velmi krátké.

### **Cíle**

Vyvěšení cílů a obsahu přednášky. Vyvěšení témat a přibližného časového harmonogramu.

### **Teorie (Znalosti)**

#### **Blok 1: Motivace**

V tomto bloku přednášky školitel s účastníky zopakuje základní pojmy týkající se motivace, rozdělení motivace na vnější a vnitřní, předvede nákres Maslowovy pyramidy potřeb. Poté vyzve účastníky, aby sami zkusili navrhnout, jaká jsou specifika motivace u dětí mladšího školního věku a dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Aktivace může proběhnout formou brainstormingu, kdy každý z účastníků může volně vyjádřit, co ho k danému pojmu napadne a toto je posléze zapsáno na tabuli nebo flipchart.

Účastníci by měli na závěr přednášky dojít společně se školitelem k závěrům, že rysy motivace dětí mladšího školního věku zahrnují především tato specifika:



- při zahájení školní docházky silná vazba na učitele plynoucí z nutnosti pocitu bezpečí – nutnost pozitivní motivace formou pochval, ocenění, dodání jistoty a sebedůvěry
- v pozdějším věku vazba na spolužáky a nutnost vnímat především vztahy uvnitř třídy – motivace s odrazem sociometrických vazeb
- dva typy žáků: s touhou po úspěchu a s touhou vyhnout se neúspěchu

Při vzdělávání a především motivace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami je nutno především poznat limity a možnosti jednotlivých žáků. Ať už se jedná o děti postižené tělesně či psychicky, s mentální retardací či naopak mimořádně nadané, je potřeba poznat jejich tempo, jejich předpoklady a umožnit jim zažít úspěch. Potřeba úspěchu je hnacím motorem každého jednotlivce, což by mělo být na této přednášce zdůrazněno a podtrženo tak, aby si to všichni důsledně zapamatovali.

### Blok 2: Intelligence

Na začátku tohoto bloku jsou účastníci vyzváni, aby sami řekli, co si představují pod pojmem inteligence a jak si myslí, že vnímá inteligenci české školství a česká či světová společnost. Rozdělení inteligencí podle Gardnera (logicko-matematická, jazyková, hudební, prostorová, tělesně-pohybová, personální), hledání dalších inteligencí podle mínění účastníků – formou brainstormingu. Jaké mohou mít tyto rozličné inteligence přínos pro společnost a jak se dají využít ve vyučování – volná diskuse.

### Blok 3: Hodnocení

Účastníci se v tomto bloku seznámí nejen s funkcemi hodnocení, jejich formami, typy a alternativními metodami, ale též s jasným stanovováním cílů před samotným hodnocením a s prací s chybou. Navržená struktura bloku 3:

#### Funkce hodnocení:

- motivační – **důraz na pozitivní motivaci,**
- zpětné vazby,
- informační (dokumentační) – **důraz na tuto funkci z pohledu kvality informace, které je předpokladem správného hodnocení,**

- diferenciační,
- prognostická.

Formy hodnocení:

- kvantitativní X kvalitativní,
- nonverbální X verbální,
- slovní X písemné.

Typy hodnocení:

- průběžné (formativní) X výsledné (sumarizační) – **důraz na průběžné hodnocení,**
- individuálně normované X sociálně normované – **důraz na individuálně normované hodnocení,**
- neformální X formální,
- interní X externí,
- pozitivní X negativní,
- normativní X kriteriální.

Alternativní metody hodnocení:

- hodnocení autonomní – **důraz na pěstování schopnosti sebereflexe,**
- hodnocení vrstevnické,
- hodnocení portfoliové.

Tučně zvýrazněné detaily jednotlivých témat poukazují na souvislost s klíčovými nedostatky definovanými jako podklad pro potřeby školení.

### **Shrnutí + Dotazy (Nejasnosti)**

Školitel shrne základní body přednášky a účastníci jsou vyzváni ke vznesení případných dotazů či nejasností.

### **Hodnocení přednášky**

Stejně jako v případě workshopu jsou účastníci přednášky vyzváni ke zhodnocení, v tomto případě ovšem ve stručnější formě. Hodnotí se jednotlivá témata, zdali byla ku prospěchu, či zdali by přidali nějaké další téma. Hodnotí se též znalosti a prezentační dovednosti školitele. Formulář může být podobný tomu, který byl použit u hodnocení workshopu.

### **Rozsah a počet účastníků**

Časová dotace přednášky by neměla přesáhnout 6 – 8 hodin z důvodu soustředění. Rozdělena by mohla být do dvou bloků – dopolední a odpolední.

Navrhovaný počet účastníků činí 30 – 60.

## **6.2. Interní školení**

Školení pedagogických pracovníků může probíhat nejen mimo školu, ale též přímo ve škole, což šetří náklady a především čas zúčastněných stran. Další výhodou této formy vzdělávání je domácí prostředí, tedy předpoklad uvolněné a otevřené atmosféry.

Nevýhodou mohou být vztahy mezi kolegy, které mohou být kritikou při konzultacích a dalších formách školení narušeny a též omezený vhled, který přináší optika pouze jedné školy a jednoho pedagogického sboru, tedy pouze vnitřní subjektivní úhel pohledu bez vnější objektivizace.

Možné formy interního školení:

- konzultace,
- hospitace,
- koučování,
- mentoring.

### **1. Konzultace**

Konzultace může probíhat tak, že pedagogický pracovník hledající informace a náměty pro řešení svého problému si nalezne konzultanta, kterým může být kolega, či přímo ředitel školy.

Konzultace je nedirektivní způsob profesního rozvoje. Mělo by tedy vzniknout partnerství založené na otevřenosti, důvěře a především schopnosti naslouchat. Aktivním článkem se stává rozvíjený pracovník, konzultant přejímá spíše roli pasivní, je pouze tím, kdo plní pomocnou funkci při hledání řešení problémů.

Konzultující si sám vybírá témata, která jej zajímají a která potřebuje rozvinout či upevnit. Nejedná se o pomoc profesionála, ale o pomoc mezi dvěma kolegy, o přátelskou radu.

Stejně jako u ostatních forem, musí i zde figurovat jasné stanovení cílů, kterých chce konzultující dosáhnout. Nejdříve se tedy stanoví problém a poté je třeba jasně definovat, čeho chce rozvíjená osoba dosáhnout a především jakým způsobem. Toto je samozřejmě dobré podložit písemně a sledovat průběžně plnění.

Například při definici problému, že žákům chybí schopnost sebereflexe a autonomního hodnocení, může být cílem tuto jejich schopnost posílit. Stejným způsobem mohou být cíle stanoveny i pro další témata vyskytující se v definovaných pěti klíčových okruzích.

**Tabulka 5: Záznam cílů při interní konzultaci**

<b>Cíl: Posílit schopnost sebehodnocení u jednotlivých žáků</b>	
Co musím udělat, abych cíle dosáhl/-a:	
Co mi pomůže, abych cíle dosáhl/-a:	
Jak to udělat, abych cíle dosáhl/-a:	
Jak poznám, že se mi cíl podařilo naplnit:	

Zdroj: autor

Výhodou konzultace je skutečnost, že konzultující si na řešení problémů přichází sám a konzultant mu pouze pomáhá uspořádat a strukturalizovat myšlenky. Konzultující tak vlastně dochází pokroku vlastní cestou a způsobem, který mu nejlépe vyhovuje.

Nevýhodou může být neschopnost konzultanta oprostit se od svých vlastních zažitých stereotypů a předsudků a časová vytíženost, která mu znemožní věnovat daný čas pouze naslouchání konzultujícímu, bez vnášení vlastních problémů.

### **Rozsah a počet účastníků**

Jedná se o individuální konzultaci, která se týká vždy jednoho účastníka a její časový rozsah záleží na domluvě mezi konzultantem a konzultujícím.

Může se jednat o konzultaci jednorázovou i o soubor několika navazujících konzultací.

## **2. Hospitace**

Hospitace je způsob učení se praxí. Učíci se navštěvuje vyučovací hodiny zkušenějšího kolegy a na nich pozoruje a poznává jeho metody řešení problémů. Vybere-li ředitel školy kolegu, u kterého budou hospitace probíhat, mělo by se vždy jednat o zkušeného pedagoga, kterého ostatní členové sboru respektují a mají k němu úctu a důvěru. Mělo by jít o člověka, který je ceněn pro své zkušenosti, zároveň se však zajímá o nové trendy a nebojí se je uplatnit ve výuce. Měla by to být „hvězda učitelského sboru“, která vyniká nejen pedagogickými schopnostmi, ale především interpersonálními kompetencemi.

Výhodou je, že rozvíjená témata jsou pozorována přímo v terénu s možností vnímat i reakce žáků.

Nevýhodou může být učení se pouze na půdě vlastní školy, což s sebou nese omezený úhel pohledu a také specifika jednoho třídního kolektivu, která nemusí být obecně platná pro kolektivy ostatní.

### **Rozsah a počet účastníků**

Jedná se o individuální hospitaci, která se týká vždy jednoho účastníka a její časový rozsah záleží na domluvě mezi návštěvníkem a hostitelem hospitace.

Může se jednat o hospitaci jednorázovou i o soubor několika navazujících hospitací.

## **3. Koučování**

Termín koučing nebo též koučování pochází z anglického slova coach. Toto slovo má dva významy: 1. dopravní prostředek, 2. člověk, který učí ostatní novým dovednostem a snaží se je připravit například na zápas nebo na zkoušku. V pracovním prostředí se toto slovo používá ve smyslu zlepšování pracovních výkonů. Děje se tak za

běžného chodu, kdy účastník koučinku plní své běžné úkoly, které ale zároveň slouží jako podklad pro kouče, jakéhosi trenéra, který je dále posuzuje a hodnotí.

Koučování je týmové předávání znalostí a je proto důležité, aby jeho účastníci vnímali pracovní prostředí, ve kterém se koučing odehrává, jako sdílené teritorium se společnými cíli. V případě školy je tedy důležité zdůraznění postojů, že se jedná o „naši“ školu, o „naše“ žáky a že „my“ jsme těmi, kteří se zde snaží o zlepšení. Kouč se stává pro ostatní vzorem a k ostatním je trpělivý. Na ředitelích škol by tak mělo být, aby dokázal takové jedince ve svých učitelských sborech identifikovat a svěřit jim tuto důležitou úlohu.

Při koučinku je důležité praktické osvojení nových dovedností a platí zde tedy známé přísloví o tom, že ostatním nepomůžeme tím, že jim dáme rybu, ale tak, že je naučíme rybu lovit. Důležitá je vlastní zkušenost. Dobrý kouč nejen učí, ale zároveň ostatním dodává sílu a motivuje je. Klíčovými pojmy při koučinku jsou otevřenost a vstřícnost.

Na rozdíl od konzultanta je kouč aktivnějším učitelem a má větší podíl na stanovování cílů při odstraňování problémů.

Výhodou je týmovost, pocit sounáležitosti a vzájemné důvěry.

Nevýhodou může být nedostatek času kouče, neochota ze strany učícího se a vzájemné nedorozumění mezi oběma stranami.

### **Rozsah a počet účastníků**

Koučink může probíhat jako akce mezi dvěma účastníky (kouč a koučovaná osoba), ale též jako vedení skupinky lidí. Tato skupina by však neměla přesáhnout počtu 6 osob, aby byl zachován požadavek na individuální přístup.

Koučink je soustavná činnost, která se však týká vždy jednoho vymezeného problému. Časová dotace závisí na rychlosti pokroků u koučované osoby.

## **4. Mentoring**

Mentoring, podobně jako koučování, vyžaduje důvěru, otevřenost a přátelský vztah učitele a žáka. Učitel se v tomto případě nazývá mentor a žák se nazývá mentee.

Rozdíl mezi koučováním a mentoringem spočívá v tom, že při koučování si zúčastněné strany jasně definují problémy a cíle, jichž chtějí dosáhnout. Jedná se tak

o učení s konkrétními obrysy. Mentoring je prováděn na obecnější a filosofičtější úrovni, v širším slova smyslu, a zahrnuje učení a rozvoj celé osobnosti v klíčových kompetencích. V našem případě by se tedy mohlo jednat o předávání celkového pedagogického profilu (učitelské role) začínajícím učitelům a dohled nad nimi. Mentor bývá nejen učitelem, ale též ochráncem a garantem.

Jedná se tedy o dlouhodobou podporu, která může probíhat tak, že mentor pouze naznačuje možná řešení a mentee se na ně snaží přijít sám prostřednictvím svých skutků, chyb a ponaučení z nich plynoucích.

Výhodou je celistvost práce na osobnosti učitele a z toho plynoucí všeobecný rozvoj jeho schopností a kompetencí.

Nevýhodou je zdlouhavý proces a malá flexibilita při potřebě pružně reagovat na každodenní problémy.

### **Rozsah a počet účastníků**

Mentoring může probíhat jako akce mezi dvěma účastníky (mentor a mentee), ale též jako vedení skupinky lidí. Tato skupina by však neměla přesáhnout počtu 3 osob, aby byl zachován požadavek na individuální přístup.

Stejně jako koučink je i mentoring soustavná činnost, která se však netýká pouze jednoho vymezeného problému, ale sleduje vývoj celé osobnosti (proto je požadavek na maximální počet zúčastněných osob snížen na polovinu). Časová dotace závisí na rychlosti pokroků, požadavcích menteeho a časových možnostech mentora.

## **6.3. Výhody a nevýhody jednotlivých forem školení**

Navržené formy školení mohou všechny pomoci pedagogickým pracovníkům v jejich dalším profesním i osobnostním rozvoji. Zvolená forma záleží především na finančních a časových možnostech jednotlivých škol a jednotlivých učitelů.

Jako nejúčinnější forma se jeví workshop, jako nejrychlejší přednáška či konzultace a jako nejefektivnější z pohledu času a finančních nákladů koučování.

Vždy však musíme mít na paměti nejen finanční a časové možnosti, ale i osobnost učitele, jeho konkrétní potřeby a požadavky na další vzdělávání. Jinak

budeme přistupovat ke školení člověka, který potřebuje zlepšit pouze jednu oblast a jinak k člověku, který je nováčkem a potřebuje všeobecnou podporu.

Následující tabulka přehledně shrnuje výhody a nevýhody jednotlivých forem školení. Výhoda je označená znaménkem plus (+), nevýhoda znaménkem mínus (-).

**Tabulka 6: Výhody a nevýhody jednotlivých forem školení**

Forma Školení	Externí		Interní			
	Workshop	Přednáška	Konzultace	Hospitace	Koučování	Mentoring
Finance	-	+	+	+	+	+
Čas	-	+	+	+	-	-
Indiv. Přístup	+	-	+	-	+	+
Pohled zvenčí	+	+	-	-	-	-
Vzájemná motivace	+	-	+	+	+	+
Zážitkové učení	+	-	-	+	+	+
Dlouhodobý efekt	+	-	-	+	+	+
Zpětná vazba	+	-	-	-	+	+
Komplexnost	+	+	-	-	-	+
<b>Celkem +/-</b>	<b>7/2</b>	<b>4/5</b>	<b>4/5</b>	<b>5/4</b>	<b>6/3</b>	<b>7/2</b>

Zdroj: autor

Z tabulky vyplývá, že nejvýhodnějšími formami školení jsou workshop a mentoring. Jako nejméně výhodné se naopak jeví přednáška a konzultace.

Přestože je workshop nejnákladnějším typem školení z pohledu ekonomického, přináší účastníkům největší podíl zážitkové učení, což s sebou nese záruku dlouhodobého efektu a tudíž možné návratnosti této investice.

Mentoring je sice časově velmi náročný, ale přináší celkový rozvoj osobnosti pedagoga a je tak vhodný především pro nováčky, kteří potřebují komplexní přístup.

Přestože je přednáška velmi efektivní z pohledu počtu účastníků a času potřebného na uskutečnění, nepřináší zážitkové učení a její efekt tedy bývá velmi krátkodobý.



U konzultace velmi záleží na způsobu provedení a na osobnosti konzultanta. V případě interního provedení není finančně náročná, ale nepřináší mnohonásobnou zpětnou vazbu a může tak přinášet pouze velmi omezený úhel pohledu.

## ZÁVĚR

Cílem práce bylo proniknout do problematiky hodnocení na úrovni žáka na 1. stupni základních škol a základních škol speciálních, dozvědět se, které metody a formy se na tomto stupni školství používají a jaký mají dopad na pozitivní motivaci žáků. Na základě těchto zjištění mělo být vytvoření školení, které podpoří pedagogy v rozvíjení klíčových kompetencí v této oblasti.

V teoretické části se podařilo nastínit, jaká jsou základní specifika motivace, především však motivace u dětí mladšího školního věku a dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Bylo popsáno, co je inteligence, jaké je její obecné chápání a jak může být toto chápání rozšířeno pro potřeby pozitivní motivace žáků a individuálního přístupu k nim.

Na základě studia základních metod hodnocení a klasifikace, jejich funkcí a forem, byl vytvořen jejich přehled a jejich umístění v systému českého školství. Konkrétní potřeby byly zjišťovány v terénu formou dotazníků, rozhovorů a pozorování. Bylo zjištěno, že učitelé sice mají pocit, že metody hodnocení a klasifikace ovládají, ale mají mezery ve znalosti nových pojmů a uvítali by kurz na toto téma. Jsou si vědomi toho, že učitel by se měl neustále vzdělávat a rozvíjet své kompetence.

Na základě těchto zjištění bylo navrženo několik forem školení. Jako externí formy školení byly vybrány workshop a přednáška a jako interní konzultace, hospitace, koučování a mentoring. Po přesném definování těchto jednotlivých typů a zhodnocení jejich výhod a nevýhod vyšlo najevo, že nejvýhodnějšími formami jsou externí workshop a mentoring. Jako nejméně vhodné formy se naopak jeví přednáška a konzultace.

Při snaze proniknout do aktuální situace vyvstala řada dalších otázek, jako například potřeby reagovat na zprávu komisařů OECD, která českému školství vytýká především nedostatek individuálně normovaného hodnocení a převahu hodnocení sumativního nad hodnocením formativním. Vyznanou je též otázka týkající se politicko-ekonomických návrhů na zrušení státní organizace zabývající se dalším vzděláváním pedagogických pracovníků, která dosud nebyla vyřešena a je stále v jednání vlády.

Současná situace v českém školství je tak podobna tekutým pískům, které se neustále přesouvají a formují a nemá tak zcela zřejmé obrysy. Co je však evidentní, je jasné definování role učitele a potřeba kariérního systému, jehož součástí by mělo být i rozšiřování učitelských kompetencí v oblasti hodnocení na úrovni žáka.

Mnou navržená školení a především pak klíčová témata, na kterých školení staví, by tak mohla sloužit jako inspirace pro organizace zabývající se dalším vzděláváním pedagogických pracovníků a především však pro učitele samotné, protože tíha jejich vlastního profesního i osobnostního rozvoje leží především na jejich bedrech.

Ať už je politická či ekonomická situace jakákoliv, je to učitel, kdo přímo působí na žáka a ovlivňuje tak jeho další vztah ke vzdělávání, sebehodnocení a životním postojům. Nezáleží tedy na tom, jakou formu školení si vybere či jakou mu dovolí jeho finanční situace či finanční situace školy. Nejdůležitějším faktorem úspěchu a pokroku je chuť na sobě pracovat a odvaha přistupovat k této práci kreativně, otevřeně a pozitivně. Motivace je hnacím motorem každého jednotlivce. A motivace učitelů na sobě stále pracovat může být hnacím motorem celého českého školství.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, Portál, Praha 2001-2007, ISBN 978-80-7367-273-7
- ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie*, Karolinum, Praha 2009, ISBN 978-80-246-1565-3
- FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*, UJAK, Praha 2008, ISBN 978-80-68723-64-8
- FLEMING, I., TAYLOR, A. J. D. *Koučink*, Portál, Praha 2005, ISBN 80-7367-009-7
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, Portál, Praha 2010, ISBN 978-80-7367-725-1
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, Paido, Brno 2010, ISBN 978-80-7315-185-0
- HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*, SPN, Praha 1979
- KAMP, D. *Manažer 21. století*, Grada, Praha 2000, ISBN 80-247-0005-0
- KOLÁŘ, Z. a kol. *Pedagogická psychologie*, SPN, Praha 1980
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, 2. doplněné vydání, Grada, Praha 2009, ISBN 978-80-247-2834-6
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*, Portál, Praha 2008, ISBN 978-80-7367-314-7
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*, Paido, Brno 2008
- MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti, Manuál úspěšného lektora*, Grada, Praha 2013, ISBN 978-80-247-4336-3
- MENČINSKÁ, N. A. a kol. *Psychologické problémy neprospěchu žáků*, SPN, Praha 1976
- PASH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, Portál, Praha 2005, ISBN 80-7367-054-2
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, Paido, Brno 2010, ISBN 978-80-7315-198-0
- PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem, Praktický atlas managementu*, Grada, Praha 2005, ISBN 80-247-1092-7
- SANTIAGO, P. et al. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*, OECD Publishing 2012, ISBN 978-92-64-11678-8
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole, Východiska a nové metody pro praxi*, Portál, Praha 1999, ISBN 80-7178-262-9
- VACÍNOVÁ, M., LANGOVÁ, M. a kol. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*, UJAK, Praha 2007, ISBN 978-80-86723-42-6

ZAHRÁDKOVÁ, E. *Teambuilding – cesta k efektivní spolupráci*, Portál, Praha 2005, ISBN 80-7367-042-9

### **Legislativa a platné normy:**

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyš. odb. aj. vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*

*Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*

*Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků mimořádně nadaných*

### **Internetové zdroje:**

*Česká školní inspekce* [online]. Praha: ČŠI, 2013 [cit. 2013-02-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz>>

*Česko mluví o vzdělávání* [online]. Praha, 2013 [cit. 2013-02-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz>>

*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2013 [cit. 2013-03-24]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz>>

# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

## Seznam obrázků

OBRÁZEK 1: MASLOWOVA PYRAMIDA POTŘEB.....	10
OBRÁZEK 2: GAUSSOVA KŘIVKA .....	21
OBRÁZEK 3: RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM.....	35

## Seznam tabulek

TABULKA 1: SEZNAM OSLOVENÝCH ŠKOL A POČET RESPONDENTŮ .....	44
TABULKA 2: STANOVENÍ INDIVIDUÁLNÍHO AKČNÍHO ROZVOJE ÚČASTNÍKŮ KURZU .....	63
TABULKA 3: ZÁZNAM AUTONOMNÍHO A VRSTEVNICKÉHO HODNOCENÍ .....	68
TABULKA 4: CELKOVÉ HODNOCENÍ ŠKOLENÍ.....	70
TABULKA 5: ZÁZNAM CÍLŮ PŘI INTERNÍ KONZULTACI .....	76
TABULKA 6: VÝHODY A NEVÝHODY JEDNOTLIVÝCH FOREM ŠKOLENÍ.....	80

## Seznam grafů

GRAF 1: VĚK RESPONDENTŮ.....	48
GRAF 2: ZDROJ INSPIRACE PŘI HODNOCENÍ.....	49
GRAF 3: MÍRA POUŽÍVÁNÍ KVALITATIVNÍHO A KVANTITATIVNÍHO HODNOCENÍ.....	51
GRAF 4: MÍRA POUŽÍVÁNÍ SOCIÁLNĚ A INDIVIDUÁLNĚ NORMOVANÉHO HODNOCENÍ... ..	52
GRAF 5: MÍRA POUŽÍVÁNÍ NEGATIVNÍHO HODNOCENÍ K MOTIVACI ŽÁKŮ.....	54

## **SEZNAM PŘÍLOH**

PŘÍLOHA A – DOTAZNÍK – METODY HODNOCENÍ A KLASIFIKACE .....	I
---	---

# PŘÍLOHY

## Příloha A – Dotazník – metody hodnocení a klasifikace

1. Jste žena/muž?
  - žena
  - muž
  
2. Váš věk je v rozmezí
  - méně než 20 let
  - 20 - 30 let
  - 31 - 40 let
  - 41 - 50 let
  - 51 - 60 let
  - 61 a více let
  
3. Studoval/-a jste pedagogický obor?
  - ano
  - ne (pokračujte otázkou číslo 6)
  
4. Pokud byla vaše odpověď na otázku č. 3 ano, uveďte prosím název vysoké školy a název oboru:
  
  
5. Setkali jste se při studiu na pedagogické škole s předmětem, jehož obsahem byly i metody hodnocení a klasifikace?  
(v případě kladné odpovědi uveďte prosím i název předmětu)
  - ano, název:
  - ne
  
6. Při hodnocení a klasifikaci žáků se řídíte především:
  - směrnicemi školy
  - nabytými znalostmi z VŠ
  - nabytými znalostmi z kurzu
  - radami starších a zkušenějších kolegů
  - jiné, prosím uveďte:



7. Máte pocit, že metody hodnocení a klasifikace ovládáte?
- ano
  - ne, cítím potřebu se zdokonalit
8. Využil/-a byste možnost absolvování kurzu na téma Metody hodnocení a klasifikace?
- ano
  - ne, důvod:
9. Jaké druhy hodnocení při své práci používáte?
- jen kvantitativní hodnocení (známky)
  - převážně kvantitativní hodnocení (známky)
  - rovnoměrnou kombinaci známek a slovního hodnocení
  - převážně kvalitativní hodnocení (slovní hodnocení)
  - jen kvalitativní hodnocení (slovní hodnocení)
  - jinou formu, popište stručně jakou:
10. Slyšel/-a jste někdy o pojmu autonomní hodnocení?
- ano
  - ne (pokračujte otázkou č. 12)
11. Pokud ano, stručně popište, co tento pojem znamená:
12. Formulujete cíle před samotným hodnocením?  
(sdělujete žákům dopředu, co přesně a jakým způsobem bude hodnoceno?)
- určitě ano
  - spíše ano
  - nevím, nejsem si jist/-a
  - spíše ne
  - určitě ne
13. Jaký typ hodnocení používáte?
- sociálně normované
  - individuálně normované
  - oba způsoby kombinuji
  - nevím, co tyto pojmy znamenají

14. Jaký způsob (mechanismus) používáte při stanovení závěrečného hodnocení z průběžného?  
(prosím rozepište)
15. Pociťujete při hodnocení časovou tíseň?
- rozhodně ano
  - spíše ano
  - nevím
  - spíše ne
  - rozhodně ne
16. Ověřujete si, jak žák hodnocení přijal?
- ano
  - ne (pokračujte prosím otázkou č. 19)
17. V případě kladné odpovědi na ot. č. 16, napište prosím jak:
18. Pokud žák přijal hodnocení negativně, jaké z toho vyvozujete závěry:
19. Používáte (použil/-a jste někdy) negativní hodnocení jako motivaci žáků k lepším učebním výkonům?
- ano, často
  - ano, ale jen zřídka
  - nejsem si vědom/-a
  - ne
20. Pokud ano, fungovalo to?
- ano
  - ne
21. V případě kladné odpovědi na předchozí otázku, prosím rozepište, co to podle vás přineslo:

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Zuzana Libánská**

**Obor: Speciální pedagogika - učitelství**

**Forma studia: kombinované**

**Název práce: Metody hodnocení a klasifikace na 1. stupni ZŠ a ZŠ speciálních jako nástroj pedagoga pro pozitivní motivaci žáků**

**Rok: 2013**

**Počet stran textu bez příloh: 75**

**Celkový počet stran příloh: 3**

**Počet titulů české literatury a pramenů: 23**

**Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 1**

**Počet internetových zdrojů: 3**

**Vedoucí práce: Ing. Pavel Hradecký, Ph.D.**