Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra pedagogiky

Význam hodnocení pohledem žáků

středních odborných škol

Bakalářská práce

Autor: **Miedlerová Věra**

Vedoucí práce: Ing. Karel Němejc, Ph.D.

Praha 2024

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: Význam hodnocení pohledem žáků středních odborných škol vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědoma, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V ……. dne ……

…….
(podpis autora práce)

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych ráda poděkovala vedoucímu bakalářské práce Ing. Karlu Němejcovi, Ph.D. za čas a ochotu při odborných konzultacích, cenné rady a připomínky při zpracování mé práce. Dále bych chtěla poděkovat Ing. Janu Kinskému za inspirativní podněty, trpělivost a čas a také rodině a přátelům za všeobecnou podporu.

Abstrakt

Bakalářská práce na téma „Hodnocení pohledem žáků středních odborných škol“, byla vybrána zcela záměrně, a to zejména ze zájmu o přiblížení pohledu žáků na školu, jako instituci v horizontu let a vývoj hodnocení ve školství. Následně odhaluje dnešní pohled žáků na problematiku a hodnotící nástroje, metody a formy hodnocení a jejich vliv na celkový postoj mladé generace. Využita byla metoda dotazníkového šetření, která odkryla a přiblížila názory skutečných žáků a jejich vlastní úvahy.

Klíčová slova

školní hodnocení, formy a metody hodnocení, sebehodnocení, klasifikace, objektivita

Abstract

The bachelor's thesis on the topic "Evaluation from the point of view of students at secondary vocational schools" was chosen quite deliberately, mainly due to the interest in approaching the students perspective on the school as an institution over the years and the development of evaluation in education. Subsequently, it reveals today's students view of issues and assessment tools, methods and forms of assessment and their influence on the overall attitude of the young generation. A questionnaire survey method was used, which revealed and brought closer the opinions of real students and their own reflections.

Keywords

School evaluation, forms and methods of evaluations, self-assessment, classification, objectivity

OBSAH

1 ÚVOD 9

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

2 Cíl a metodika 10

3 Hodnocení a jeho význam 11

3.1 Charakteristika hodnocení 11

3.2 Historický vývoj hodnocení ve školství 12

3.3 Formy a způsoby hodnocení 14

3.3.1 Klasifikace a její význam 14

3.3.2 Písemné práce, prezentace, projekty, domácí úkoly 19

3.3.3 Průběžné hodnocení sledující pokrok žáků 20

3.3.4 Vysvědčení a jeho podoba 21

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Vlastní šetření 25

4.1 Cíl průzkumu 25

4.2 Charakteristika místa šetření 25

4.3 Realizace průzkumného šetření 27

4.4 Zhodnocení výsledků průzkumného šetření 45

5 Vlastní doporučení 50

6 ZÁVĚR 52

7 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 55

8 SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ 57

7 SEZNAM PŘÍLOH 58

1 ÚVOD

Téma bakalářské práce „Význam hodnocení na středních odborných školách pohledem žáků“ se zabývá přiblížením a představením nástrojů hodnocení na středních odborných školách. V teoretické části se práce zabývá historií a vývojem hodnocení, představuje jednotlivé metody a způsoby hodnocení používané ve výuce. Představuje vývoj a důležitost hodnocení ve školství. Dále se nahlíží na „Vysvědčení“ a jeho historický vývoj v časovém horizontu.

V praktické části bakalářské práce byla zvolena forma průzkumného šetření v podobě on-line dotazníku, který přesněji vystihuje pohled dnešních žáků na hodnocení na vybrané střední odborné škole. K průzkumu byla zvolena Střední škola pedagogická a gymnázium, Evropská 33, Praha 6. Tato škola byla zvolena záměrně, vzhledem ke studiu a výuce obdobných předmětů jako na ČZU-IVP v Praze. Zároveň se jedná o jednu z mála Středních odborných škol v Praze, kde jsou k podmínkám o přijetí uchazečů hodnoceny nejen znalosti, ale talentové zkoušky s uměleckým zaměřením.

Bylo využito metody on-line dotazníkového šetření, a to po dohodě se zástupkyní školy. Do samotného šetření se následně zapojily dvě rozdílné studijní skupiny, a to první ročník a čtvrtý (maturitní) ročník v oboru „Předškolní a mimoškolní pedagogika“. Výsledek tohoto šetření reflektuje rozdílný pohled studijních skupin na způsoby metody hodnocení, se kterými se běžně setkávají.

Průzkum poukazuje na skutečnou situaci a pohled žáků na výuku jako takovou a motivační nástroje, které by bylo možné ve výuce využívat a podpořit tak celkový postoj dnešních žáků na školu, jako důležitou instituci, zabývající se vzděláním a podporující všeobecný i odborný přehled žáků a následné začlenění do vyspělé společnosti.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

2 Cíl a metodika

Cílem bakalářské práce bylo představit a popsat oblast hodnocení ve vzdělávání a zjistit, jak na aktuální podobu školního hodnocení nahlíželi žáci vybrané střední odborné školy.

Pro průzkumné šetření byla vybrána VOŠ, SOŠP a Gymnázium, Evropská 33, Praha 6. Konkrétně byli osloveni žáci SOŠP studující obor „Předškolní a mimoškolní pedagogika“. Cílem práce bylo také přiblížit pohled žáků na hodnocení v prvním a závěrečném ročníku a jejich přímé návrhy na potenciální změny metod a nástrojů hodnocení využívaných v daných ročnících.

Teoretická část práce byla vypracována na základě dostupných zdrojů informací. Rešerše se zaměřovala na oblast hodnocení ve vzdělávání, pedagogickou evaluaci, nástroje hodnocení, vysvědčení jako takové a jeho aktuální podobu, historický vývoj.

Praktická část byla zaměřena na sběr dat prostřednictvím průzkumného šetření. Bylo posouzeno, jak žáci, případně učitelé vybraných středních odborných škol, nahlíželi na současnou podobu školního hodnocení (zkoušky, testy, průběžné hodnocení, sledující pokrok žáků – písemné práce, prezentace, projekty, domácí úkoly, známkování, zpětná vazba a její význam, formativní hodnocení, sebehodnocení – s cílem pomoci rozvíjet reflexivní a metakognitivní dovednosti a zlepšovat učební postupy a strategie žáků a jejich případné preference). Získané poznatky byly analyzovány, sumarizovány a interpretovány a v závěru práce byly shrnuty a na základě toho byla navržena případná doporučení pro praxi.

Po komunikaci s vybranou střední školou a zástupkyní ředitele střední školy Mgr. Ivanou Štefánkovou, byla zvolena metoda šetření formou dotazníků, a to v on-line podobě, z důvodu získání co nejvíce odpovědí od respondentů. Tento způsob distribuce otázek k cílové skupině byl časově nenáročný a anonymní. Dotazníky byly doručeny přímo žákům, vybraných studijních oborů, prostřednictvím školních e-mailů. Na základě získaných odpovědí, byly odpovědi žáků shrnuty, porovnány a graficky zpracovány.

3 Hodnocení a jeho význam

3.1 Charakteristika hodnocení

Hodnocení (Metodický portál RVP, 2023) hraje klíčovou roli ve vzdělávání při posuzování žáků a měření jejich pokroku. Vypovídá tak, jakou měrou si žáci osvojili učivo a dává zpětnou vazbu o znalostech a dovednostech žáků. Hodnocení tak představuje jeden z nejdůležitějších okamžiků ve školní docházce. Díky němu a zpětné vazbě se tak vytváří vztah žáků ke škole a vztah mezi žákem a učitelem. Z toho poté vyplývá, jak se žák chová v hodinách, jak se připravuje na výuku a jaký k ní má přístup.

Lze říct, že hodnocení obsahuje aspekty, které odrážejí kvalitu a rozsah učení daného žáka. Mezi hlavní aspekty lze zařadit tyto (Black, Wiliam, 1998):

Objektivita – představuje takové hodnocení, které by mělo být založené na konkrétních kritériích a standardizovaných měřítkách.

Spravedlnost –hodnocení by mělo být spravedlivé a rovné pro všechny žáky. Rovněž by měli být minimalizovány nepříznivé podmínky, které by mohly ovlivnit výsledky.

Transparentnost – způsob hodnocení vč. jeho kritérií, na základě kterých je hodnocení založeno, by měl mít takovou podobu, aby mu žáci byli schopni porozumět. To pak přispívá také k motivaci žáků.

Kontinuita – hodnocení by mělo být průběžné a systematické a mělo by sledovat postupné učení žáků po celý průběh vzdělávacího programu. Nemělo by být založené pouze na základě jednotlivých testů či zkoušek.

Různorodost – na základě různorodosti hodnotících metod a nástrojů je umožněno získat komplexní pohled na žákovo učení. Zde může být zahrnuto formální i neformální hodnocení, prezentace, projekty atd.

Formativní a sumativní hodnocení – formativní hodnocení sleduje průběžné učení a dává žákům zpětnou vazbu, která jim umožňuje zlepšit své dovednosti. Konstruktivní zpětná vazba je klíčovým prvkem hodnocení, díky níž by žáci měli

vědět, co dělají správně a co by měli zlepšit. Naopak sumativní hodnocení se zaměřuje na celkové hodnocení výsledků ke konci určitého období.

Motivace –hodnocení by mělo žáky motivovat, aby dosahovali svého maximálního potenciálu a rozvíjeli své dovednosti.

Hodnocení (Metodický portál RVP.CZ, 2023) lze dále typizovat na vnitřní (tzv. sebehodnocení), kdy je sám žák zdrojem hodnocení a musí se tak postupně naučit svoji práci posuzovat, poznává své schopnosti a analyzuje své chyby. Dále na hodnocení sociálně normované porovnávající výkony hodnoceného žáka s ostatními žáky na základě stejných úloh, hodnocení individuálně normované porovnávající výkon žáka s jeho předchozími výkony, průběžné hodnocení, které zhodnocuje úrovně úspěchu a míry úspěšnosti v cílovém výstupu, závěrečné hodnocení prováděné na konci výuky předmětu nebo školního roku.

Rovněž lze uvést funkce hodnocení (Kolář, Šikulová, 2005), a to motivační, která může žáka povzbudit a motivovat ho tak k dalším výkonům, případně ho může potrestat, což ho může odradit od výuky, dále pak informativní, jejímž prostřednictvím je podávána informace žákovi i rodičům o jeho výkonu a kvalitě osvojených znalostí, a v neposlední řadě funkce výchovná (tzv. formativní), která vede k formování pozitivních vlastností žáka.

3.2 Historický vývoj hodnocení ve školství

Vývoj hodnocení (Smolík, 2023) ve školství se postupně měnil a přizpůsoboval v závislosti na společenských, kulturních a pedagogických trendech. Ve starověké civilizaci, jako bylo Řecko a Řím, se vzdělávání zaměřovalo na znalosti, dovednosti a charakter. Zkoušky byly často ústní a hodnocení žáků probíhalo na základě jejich verbálního projevu a schopnosti argumentace. Ve středověku bylo vzdělávání výrazně ovlivněno církevními institucemi a hodnocení žáků bylo založeno na schopnosti interpretovat náboženské texty a diskuzi o teologických otázkách. V dobách renesance a humanismu se kladl větší důraz na individuální rozvoj a široké spektrum dovedností. Vzdělání představovalo prostředek k rozvoji celé osobnosti, nejen k dosažení určitých znalostí. S nástupem průmyslové revoluce vznikla potřeba kvalifikované pracovní síly, čímž vzrostla důležitost hromadného vzdělávání.

Školství se více standardizovalo a hodnocení bylo často založeno na testech a zkouškách. K největšímu rozvoji školských systémů po celém světě došlo ve 20. století. Klíčovým prvkem vzdělávacího procesu se stalo právě hodnocení, a to zejména ve spojení s přijímacími zkouškami na vyšší úrovně vzdělání. Ve druhé polovině 20. století vznikaly alternativní metody hodnocení např. projektová práce, portfolia a průběžné hodnocení. Ty měly za cíl zohlednit různorodé schopnosti a dovednosti žáků, které nebylo možné snadno změřit standardizovanými testy. S nástupem digitálních technologií v 21. století se objevily nové možnosti hodnocení, a to např. online testy, adaptivní učení a sledování digitálních stop žáků, čím se otevřely nové diskuze o soukromí, efektivitě a spravedlnosti hodnocení.

V Českých zemích má školství (Vališová, Kasíková, 2011) velmi dlouhou tradici. Vznik prvních škol je datován k počátku existence českého státu v 10. století n. l. Tyto školy zakládaly zejména kláštery a připravovaly církevní dorost. Ve 13. století k nim přibyly městské školy zakládané a financované městy a sloužily pro přípravu úředníků městské správy. Po založení Karlovy univerzity v roce 1348 sloužily městské školy jako přípravka pro univerzitní studium. Založení univerzity znamenalo velký ekonomický i kulturní význam. V 16. století k uvedeným školám přibyly ještě jezuitské a bratrské školy. V 18. století podpořila císařovna Marie Terezie školní systém (tzv. Tereziánská reforma), což znamenalo přenesení školských otázek na stát a zároveň zavedení všeobecné vzdělávací povinnosti pro všechny děti poddaných, pro něž byly zřízeny zvláštní školy. Zároveň byly reformovány již existující školy. Příčiny těchto změn byly zejména ekonomického původu. Školy se poté začaly dělit na triviální zřizované při farách, kde se učilo čtení, psaní, počítání, náboženství a základy hospodaření a průmyslu, dále pak hlavní zřizované v krajských městech, které oproti triviálním školám vyučovali navíc základy reálií, latinu, sloh, geometrii a kreslení, a normální školy zřizované zemským městem, kde se vyučovalo totéž, co v hlavních školách, avšak ve větším rozsahu. Pro přípravu na univerzitní studium byla zřízena gymnázia. Vedle nich byly zřízeny i odborné školy, které vznikaly na úrovni středního (reálky) a vyššího středního školství (akademie). Vyučovalo se zde např. účetnictví, zbožíznalství, obchod a obchodní korespondence, nebo také právo. Později v 19. století vedl rozvoj techniky a průmyslu také ke zřízení první české průmyslové školy a ke konci století byly na základě snahy žen o emancipaci

a rovnoprávnost ve vzdělání prosazeny první dívčí střední školy, jež do té doby neexistovaly. Ve 20. století prošlo školství mnoha změnami, které odrážely společenské změny a politické události. V letech 1918-1938 byla zahájena školská reforma, která měla za cíl sjednotit a demokratizovat školství. Během druhé světové války bylo školství ovlivněno německou okupací, kdy německé úřady prováděly určité změny v obsahu výuky, čímž docházelo k omezení vzdělávání pro české obyvatelstvo. Po druhé světové válce došlo k obnově československého školství. Byly tak zavedeny změny v obsahu výuky, které odstranily nacistické vlivy. Po komunistickém převratu v roce 1948 bylo školství podrobeno centralizaci a došlo k masivnímu rozšíření vzdělání, avšak obsah výuky byl ovlivněn komunistickou ideologií. Po pádu komunismu v roce 1989 byly provedeny reformní opatření včetně zásadních změn ve školství, což představovalo zrušení komunistických školních plánů a obnovení důrazu na demokracii, svobodu a pluralitu. Zároveň vznikly nové vzdělávací programy a proběhly reformy ve struktuře školství.

3.3 Formy a způsoby hodnocení

Hodnotit žáky lze různými způsoby. Pro představu, jaké formy hodnocení školy nejčastěji využívají, jsou uvedeny v následujících podkapitolách.

3.3.1 Klasifikace a její význam

Klasifikace neboli známkování hraje klíčovou roli v hodnocení a zpětné vazbě na výkon žáků. Známka slouží jako nástroj zpětné vazby pro žáky, kterým tak poskytuje informaci o jejich úspěchu v oblastech, jež vyžadují zlepšení, což může podporovat jejich motivaci a růst. Zároveň představují prostředek komunikace mezi školou a rodiči. Ti pak mohou sledovat pokrok žáků. Častou roli hrají známky při rozhodování o postupu žáků na vyšší úrovně studia, případně přechodu do dalšího školní roku. Známky mohou také být srovnávacím nástrojem měření výkonu žáků mezi sebou a také pomáhají identifikovat, jestli žáci získali potřebné znalosti, které stanovuje vzdělávací program. V neposlední řadě poskytují informaci učitelům, jak efektivně žáci pochopili prezentovanou výuku. V rámci klasifikace lze hodnotit dvě části, a to na prospěch (klasifikace vyučovaných předmětů) a chování. O obou těchto částech je pojednáno níže.

Samotnou klasifikaci předmětů je možné rozdělit do tří skupin podle převahy zaměření (Národní ústav odborného vzdělávání. 2023):

- Teoretické zaměření
- Praktické zaměření
- Výchovné zaměření

V rámci teoretického zaměření mají převahu předměty jazykové (např. český jazyk, anglický jazyk), společenské (např. rodinná výchova, dějepis), přírodovědné (např. fyzika a chemie) a matematika. U takto zaměřených předmětů se hodnotí, jak přesně, uceleně a trvale si žáci osvojili požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a kvalitu a rozsah získaných dovedností, schopnost jejich uplatnění při řešení úkolů teoretických i praktických a také jejich tvořivost a samostatnost. Dále se hodnotí i jazyková a odborná správnost písemného a ústního projevu.

Výsledky předmětů teoretického zaměření se klasifikují jednotlivými stupni na základě níže uvedených kritérií:

- **1 – výborný** (ucelené, přesné a úplné ovládnutí požadovaných poznatků, pojmů a definic, pochopení vztahů mezi nimi, zřetelná samostatnost a tvořivost, správný písemný i ústní projev, schopnost studovat texty samostatně),
- **2 – chvalitebný** (v podstatě ucelené, přesné a úplné ovládnutí požadovaných poznatků, pojmů a definic, samostatnost, produktivnost, správné myšlení, ve kterém se projevuje tvořivost a logika, písemný a ústní projev má drobné nedostatky v přesnosti a správnosti, schopnost studovat texty samostatně či s menší pomocí),
- **3 – dobrý** (nepodstatné mezery v ucelenosti, přesnosti a úplnosti ovládnutí požadovaných poznatků, pojmů a definic, schopnost korigovat podstatnější nepřesnosti s pomocí učitele, chybovost při řešení teoretických a praktických úkolů, vcelku správné ale málo tvořivé myšlení, logika obsahuje chyby, nedostatky ve správnosti a přesnosti písemného a ústního projevu, schopnost studovat samostatně texty podle návodu učitele),
- **4 – dostatečný** (závažné mezery v ucelenosti, přesnosti a úplnosti ovládnutí požadovaných poznatků, pojmů a definic, závažná chybovost při řešení

teoretických a praktických úkolů, nesamostatnost, logika obsahuje chyby, netvořivé myšlení, vážné nedostatky ve správnosti a přesnosti písemného a ústního projevu, schopnost opravit závažné nedostatky s pomocí učitele, velmi obtížná schopnost studovat samostatně texty),

- **5 – nedostatečný** (značné a závažné mezery v ucelenosti, přesnosti a úplnosti ovládnutí požadovaných poznatků, pojmů a definic, velmi závažná chybovost při řešení teoretických a praktických úkolů, nesamostatnost, logika obsahuje nedostatky, závažné nedostatky ve správnosti a přesnosti písemného a ústního projevu, neschopnost opravit závažné nedostatky s pomocí učitele, neschopnost studovat samostatně texty).

V rámci praktického zaměření mají převahu předměty praktické činnosti (např. pracovní činnosti, informatika, semináře apod. U těchto předmětů se hodnotí, jaký mají žáci vztah k samotné práci a pracovnímu kolektivu, jak si osvojili návyky a praktické dovednosti a jak zvládli účelný způsob práce. Dále se také hodnotí jejich schopnost využít získané teoretické vědomosti v praktických činnostech, jak jsou aktivní, samostatní a tvořiví a zároveň se hodnotí jejich iniciativa a kvalita výsledku dané činnosti. V neposlední řadě se hodnotí schopnost žáků organizace své práce pořádek na pracovišti, dodržování předpisů BOZP[1], hospodárnost využití materiálů, surovin a energie a také schopnost obsluhy a údržby nástrojů případně laboratorních pomůcek a zařízení.

Výsledky předmětů praktického zaměření se klasifikují jednotlivými stupni na základě níže uvedených kritérií:

- **1 – výborný** (projev kladného vztahu k pracovním činnostem a pracovnímu kolektivu, pohotovost, samostatnost a tvořivost, bezpečné ovládání postupů a způsobu práce, pouze malá chybovost, práce bez závažnějších nedostatků, schopnost účelně organizovat práci a pracoviště, uvědomělé dodržování předpisů BOZP, hospodárnost ve využití materiálu, surovin a energie, vzorná údržba pomůcek a laboratorního vybavení, potřeba občasné pomoci učitele),
- **2 – chvalitebný** (projev kladného vztahu k pracovním činnostem a pracovnímu kolektivu, samostatnost ale menší tvořivost a jistota, ovládání

[1] Bezpečnost a ochrana zdraví při práci

postupů a způsobu práce bez podstatných chyb, práce obsahuje drobné nedostatky, schopnost účelně organizovat práci a pracoviště, uvědomělé dodržování předpisů BOZP, hospodárnost ve využití materiálu, surovin a energie s malými chybami, údržba pomůcek a laboratorního vybavení s drobnými nedostatky),

- **3 – dobrý** (projev vztahu k pracovním činnostem a pracovnímu kolektivu s menšími výkyvy, při ovládání postupů a způsobu práce potřeba občasné pomoci učitele, práce obsahuje nedostatky, méně účelná schopnost organizovat práci a pracoviště, dodržování předpisů BOZP, hospodárnost ve využití materiálu, surovin a energie pouze na s pobídnutím učitele, údržba pomůcek a laboratorního vybavení s potřebou podnětu učitele, potřeba časté pomoci učitele),
- **4 – dostatečný** (projev vztahu k pracovním činnostem a pracovnímu kolektivu bez zájmu, při ovládání postupů a způsobu práce potřeba soustavné pomoci učitele, práce obsahuje závažné nedostatky, při ovládání postupů a způsobu práce potřeba soustavné pomoci učitele, práce obsahuje závažné nedostatky, schopnost organizovat práci a pracoviště za soustavné pomoci učitele, neúplné dodržování předpisů BOZP, závažné nedostatky při údržbě pomůcek a laboratorního vybavení, nutná pomoc učitele),
- **5 – nedostatečný** (nezájem o vztah k pracovním činnostem a pracovnímu kolektivu, neschopnost ovládání postupů a způsobu práce ani při soustavné pomoci učitele, práce je nedokončená, nepřesná a neúplná, při ovládání postupů a způsobu práce potřeba soustavné pomoci učitele, práce obsahuje závažné nedostatky, nedodržování předpisů BOZP, neschopnost organizovat práci a pracoviště ani za soustavné pomoci učitele, závažné nedostatky při údržbě pomůcek a laboratorního vybavení).

V rámci výchovného zaměření mají převahu předměty jako tělesná výchova, hudební výchova a výtvarná výchova. U těchto předmětů se hodnotí tvořivost a samostatnost projevu žáků, jak si osvojili potřebné vědomosti, činnosti, zkušenosti a jak jsou schopni je aplikovat. Hodnotí se také jejich vztah a zájem o tyto činnosti, kvalita projevu, schopnost vnímání i to, jaký mají přístup k uměleckému dílu. V rámci tělesné výchovy se přihlíží ke zdravotnímu stavu žáka a hodnotí se jejich výkonnost,

tělesná zdatnost a jak pečují o své zdraví. V případě, že je žák částečně uvolněn z tělesné výchovy na základě doporučení lékaře, je klasifikován s přihlédnutím k jeho zdravotnímu stavu.

Výsledky předmětů výchovného zaměření se klasifikují jednotlivými stupni na základě níže uvedených kritérií:

- **1 – výborný** (aktivita, tvořivost, samostatnost, tvořivá aplikace osvojených dovedností a vědomostí, aktivní zájem o estetiku, umění a tělesnou kulturu, úspěšné rozvíjení estetického vkusu a tělesné zdatnosti),
- **2 – chvalitebný** (aktivita, tvořivost, převážná samostatnost, tvořivá aplikace osvojených dovedností a vědomostí, estetický projev s menšími nedostatky, aktivní zájem o estetiku, umění a tělesnou kulturu, rozvíjení estetického vkusu a tělesné zdatnosti v požadované míře),
- **3 – dobrý** (menší aktivita, tvořivost a samostatnost, nedostatečná aplikace osvojených dovedností a vědomostí, málo působivý projev s chybami, nedostatečný aktivní zájem o estetiku, umění a tělesnou kulturu, nerozvíjení estetického vkusu a tělesné zdatnosti v požadované míře),
- **4 – dostatečný** (malá aktivita, tvořivost a samostatnost, aplikace osvojených dovedností a vědomostí jen s pomocí učitele, projev s chybami, velmi malý zájem o estetiku, umění a tělesnou kulturu, nedostatečné rozvíjení estetického vkusu a tělesné zdatnosti v požadované míře),
- **5 – nedostatečný** (převážná pasivita, neschopnost aplikace osvojených dovedností a vědomostí, chybný a neestetický projev, nezájem o estetiku, umění a tělesnou kulturu, nezájem o rozvíjení estetického vkusu a tělesné zdatnosti v požadované míře).

Hodnocení chování (Národní ústav odborného vzdělávání, 2023) žáka se klasifikuje na vysvědčení. Zde se jednotlivými stupni klasifikuje, jak se žák choval ve škole a na různých školních akcích. Jednotlivé klasifikační stupně chování jsou odlišné od stupňů používaných pro hodnocení prospěchu. Pro jednotlivé stupně chování jsou následující kritéria:

- **1 – velmi dobré** (uvědomělé dodržování pravidel chování a vnitřního řádu školy, ojedinělé dopuštění se méně závažných přestupků, snaha napravit své chyby),
- **2 – uspokojivé** (chování v rozporu s pravidly a s vnitřním řádem školy, dopuštění se závažných přestupků nebo opakované dopuštění méně závažných přestupků, narušení výchovně vzdělávací činnosti školy, ohrožení bezpečnosti a zdraví žáka nebo jiných osob, páchání dalších přestupků i přes obdrženou důtku třídního učitele),
- **3 – neuspokojivé** (chování v příkrém rozporu s pravidly a s vnitřním řádem školy, dopuštění se závažných přestupků, které ohrožují výchovu nebo bezpečnost a zdraví dalších osob, záměrné narušení hrubým způsobem výchovně vzdělávací činnosti školy, páchání dalších přestupků i přes obdrženou důtku ředitele školy).

3.3.2 Písemné práce, prezentace, projekty, domácí úkoly

Jako další součást hodnocení žáků lze zmínit písemné práce (Československá akademie obchodní, 2023), různé prezentace a projekty a také domácí úkoly. Pojmem písemné práce lze označit různé formy psaní, jejichž cílem je rozvíjet dovednosti žáků v oblasti analýzy, komunikace, kritického myšlení a prezentace informací. V rámci písemných prací se lze nejčastěji setkat s těmito typy:

- **Seminární práce** – zpravidla delší písemná práce psaná většinou na konci semestru, ve které se žáci zaměřují na konkrétní téma a prezentují tak své znalosti a závěry.
- **Žákovské eseje –** zde žáci vyjadřují své názory na dané téma a zkoumají určitý problém nebo analyzují informace.
- **Referáty –** písemná forma shrnutí výsledků průzkumu nebo analýzy, kterou žáci předtím představili ústně.
- **Projektové práce –** žáci mohou pracovat na větším projektu, který může obsahovat fáze průzkumu, tvorby, prezentace a písemné zprávy.
- **Recenze a analýzy –** žáci mohou provádět hloubkovou analýzu obsahu, nebo také psát recenzi filmu, knihy apod.

- **Průzkumné práce –** žáci mohou provádět na základě stanoveného problému vlastní průzkum a své výsledky tak prezentovat v písemné práci.
- **Testy a zkoušky –** písemná forma hodnocení žáků, která ověřuje jejich znalosti prostřednictvím testů nebo zkoušek. Testy mohou být standardizované (slouží k porovnávání výsledků žáků), diagnostické (slouží ke zjištění úrovně znalostí žáků před zahájením výuky). Testy mohou zahrnovat více formátů např. písemné testy, praktické zkoušky a ústní zkoušky, která má převážně formativní charakter a provádí se zpravidla před ostatními žáky ve třídě.
- **Domácí úkoly –** jejich cílem je opakování a procvičení probírané látky, rozvíjení samostatnosti a dovedností žáků, současně tak umožňují učitelům lépe posoudit, jak žáci porozuměli probírané látce, a zároveň rodičům umožňují sledovat pokrok svých dětí ve škole.

Vzdělávací hodnota písemných prací je v podpoře žáků v oblastech komunikačních dovedností, schopnosti zpracování informací a jejich prezentace. Na základě těchto prací mohou učitelé hodnotit žáky a poskytovat jim tak zpětnou vazbu na jejich dovednosti a pokrok.

3.3.3 Průběžné hodnocení sledující pokrok žáků

Průběžné hodnocení (Vališová, Kasíková, 2011), označované jako formativní, se uplatňuje průběžně během školního roku a poskytuje tak zpětnou vazbu v průběhu výuky s cílem zlepšení výsledků a podpory učení. Toto hodnocení představují následující formy:

- Ústní forma – diskuze s učitelem ohledně pokroku žáka,
- Písemná forma – učitel i žáci si zapisují hodnocení ke konkrétním pracím a učitel pak doplní slovní komentář,
- Formuláře a dotazníky – krátké úkoly nebo otázky umožňující rychlou zpětnou vazbu,
- Práce ve skupinách – spolupráce žáků a jejich vzájemné hodnocení mezi sebou.

Z. Kalhous ve Školní didaktice (Kalhous, Obst, 2002) uvádí, že „smyslem formativního hodnocení je každému individuálně sdělit, kde se na cestě k cílům výuky nachází, a hlavně jak má postupovat dál. Snahou není určit, kdo umí nejlépe a kdo nejhůře, ale jak udělat, aby uměli všichni dobře."

Smyslem formativního hodnocení (Národní pedagogický institut České republiky, 2023) není porovnávat, ale sledovat individuální pokrok žáků. Toto hodnocení dobře funguje jak u žáků, kteří jsou méně úspěšní, tak i u žáků, kteří mají specifické vzdělávací potřeby. Cílem je, aby každý žák dělal určité pokroky, nikoli aby všichni žáci byli dotlačeni do jednoho cíle. Obecně lze říct, že formativní hodnocení představuje způsob plánování, realizace a reflexe výuky, jehož cílem je pomoc žákům v učebním procesu. Při aplikaci tohoto hodnocení je potřebné, aby byla přenechána žákům větší odpovědnost.

3.3.4 Vysvědčení a jeho podoba

Vysvědčení (Pedagogika.cz, 2023) představuje úřední listinu, která slouží jako osvědčení o tom, že daný žák navštěvoval v určitém čase určitou školu a jak splnil její požadavky. Vysvědčení obsahuje jak osobní data, tak i hodnocení chování a prospěchu a v neposlední řadě potvrzení o docházce žáka. Historie školních vysvědčení se datuje od roku 1774, kdy byl vydán Marií Terezií Všeobecný školní řád, který byl považován jako základ moderního vzdělávacího systému. S ním zároveň vznikla potřeba učitelů, aby mohli sledovat, jak žáci zvládají probírané učivo, a na základě toho je klasifikovat. V dobách před vznikem samotného vysvědčení, bylo hodnocení založeno na základě volného posudku, který byl předáván stávajícím učitelem novému učiteli žáka. Tento posudek představoval tzv. osvědčení o studiu a dostávali ho jen ti žáci, kteří chtěli dál studovat.

V počátcích se lišila podoba vysvědčení od té dnešní. Vysvědčení (iRozhlas, 2023) se nedávalo v pololetí, ani na konci roku, ale až v době, kdy žáci opouštěli školu po jejím absolvování. Na přelomu 19. a 20. století existovaly tři druhy vysvědčení a to propouštěcí, které dostávaly žáci, jež dovršily školou povinný věk a dosáhly tak nejpotřebnějších znalostí pro obecnou školu (čtení, psaní, počítání a náboženství), vysvědčení na odchodnou vydávané žákům, kteří dosáhli 14 let, avšak nedosáhli požadovaných vědomostí a frekventační vysvědčení vydávané žákům, kteří

pokračovali dále ve studiu. Na vysvědčení se v té době hodnotil celkový prospěch a prospěch v jednotlivých předmětech, chování a docházka do školy.

V současné době stanovuje ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠTV, 2023) obsah a formu, která by měla být obsažena na tiskopisu[2] vysvědčení. Tiskopisy může škola tisknout vlastními prostředky, nebo si je může nechat dodávat od různých dodavatelů a výrobců. Forma a obsah musí ale vždy odpovídat vyhlášce č. 3/2015 Sb. MŠMT. Hodnocení výsledků vzdělávání žáků na vysvědčení se řídí pravidly, které stanovuje vyhláška č. 48/2005 Sb. Na základě těchto pravidel je možné použít slovní hodnocení, kdy se hodnotí na konci 1. pololetí výsledky žáka za všechny předměty souhrnně. Následně je možné doplnit klasifikaci výsledků žáka v jednotlivých předmětech a jeho chování slovním hodnocením obsahující i hodnocení klíčových kompetencí. Dle vyhlášky je také možné vydat na konci 1. pololetí žákovi výpis z vysvědčení místo řádného tiskopisu. Tento výpis obsahuje všechny údaje a náležitosti jako tiskopis vysvědčení, avšak je vytištěn na běžném papíře a je na něm uvedeno jméno, příjmení a podpis osoby, která ho vystavila, ale není na něm otisk úředního razítka školy. Na konci 2. pololetí se výpis nevydává a je vydán tiskopis vysvědčení.

Formální obsah vysvědčení uvádí vyhláška č. 3/2015 Sb. v následujícím pořadí:

- **Název právnické osoby** vykonávající činnost školy, která je zapsaná v rejstříku škol a školských zařízení. Tento název se uvádí na první a druhý řádek pod nadpis „ČESKÁ REPUBLIKA“,
- **Identifikační znak organizace** (IZO), pod kterým je škola zapsána v rejstříku škol a školských zařízení. Zde se nejedná o identifikační znak právnické osoby, která vykonává činnost školy, ale o identifikátor označující typ nebo druh školy,
- **Třída –** jednotlivé ročníky jsou označené římskou řadovou číslovkou, v případě více tříd stejného ročníku ještě rozlišených v podobě velkých písmen připojených k číslici (např. „VIII. B“),
- **Ročník** – uvádí se arabskou řadovou číslovkou (např. „4.“)
- **Číslo v třídním výkazu** – uvádí se základní arabskou číslovkou (např. „14“),

[2] Tiskopis vysvědčení je uveden v příloze.

- **Školní rok** – uvádí se arabskou číslicí s lomítkem (např. 2022/2023),
- **Jméno a příjmení** – uvádí se všechna jména, která má žák zapsané v rodném listě, v případě cizinců se vychází z originálního rodného listu, který se přepisuje do latinky dle nařízení vlády č. 594/2006 Sb.,
- **Datum narození** – lze vypsat měsíc narození slovem v prvním pádě (např. „14. dubna 2008“) nebo číslicí (např. „14. 4. 2008“),
- **Rodné číslo** – vyplněné bez mezer s lomítkem (např. „080414/1234“), v případě cizinců bez přiděleného rodného čísla a kolonka proškrtne,
- **Místo narození** – uvádí se název obce z rodného listu žáka,
- **Stupně hodnocení prospěchu v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech** – pokud je použita klasifikace, hodnotí se jednotlivé předměty následně:
    - Výborný – 1
    - Chvalitebný – 2
    - Dobrý – 3
    - Dostatečný – 4
    - Nedostatečný - 5
- **Zameškané hodiny** – uvedené arabskou číslicí, případně se vyplní „0“, pokud žák žádnou hodinu nezameškal,
- **Celkové hodnocení** – uvádí se buď „prospěl(a)“, neprospěl(a)“ případně „nehodnocen(a)“, pokud nelze v 1. pololetí žáka hodnotit ani v náhradním termínu z důvodu závažné objektivní příčiny (pokud žáka nelze hodnotit ani na konci 2. pololetí, uvádí se „neprospěl(a)“),
- **Pochvaly a významná ocenění** – udělené pouze ředitelem školy,
- **Žák(yně) splnil(a) … let/rok … povinné školní docházky** – uvádí se základní slovní číslovkou (např. „Žák(yně) splnil(a) „4“ let/rok „y“ povinné školní docházky),
- **Vzdělání se uskutečňovalo podle školního vzdělávacího programu** – uvádí se název ŠVP, který vydává ředitel školy. Z názvu musí být jasné, o jaký vzdělávací program se jedná,

- **Doložka o získání stupně základního vzdělání nebo získání základů vzdělání** – uvádí se pouze na vysvědčení pro 9. ročník. Text doložky může znít např. „Žák získal základní vzdělání“
- **Potvrzení vysvědčení** – otisk úředního razítka právnické osoby, která vykonává činnost školy, a zároveň podpisy třídního učitele a ředitel školy. Uvedené datum podpisu obsahuje slovní název měsíce ve 2. pádě.

V případě, že je žák hodnocen v jednom nebo více předmětech slovně, uvádí se do kolonky příslušného předmětu nebo chování „hodnocen(a) slovně“. Text tohoto hodnocení se uvádí na list B a to pouze pro jedno pololetí a jeho rozsah není omezen. Na Tiskopisu tohoto listu se uvádí do kolonky „…. pololetí“ arabská nebo římská číslice. Bez hlavního listu A je tento list B neplatný a naopak. Samostatný list A je platný pouze v případě, že je žák hodnocen klasifikačními stupni.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Vlastní šetření

4.1 Cíl průzkumu

Cílem praktické části bakalářské práce je přiblížení problematiky týkající se hodnocení, způsoby, metody funkce hodnocení a jeho význam na vybrané střední škole, pohledem žáků a jejich vnímání školy, jako instituce a důležitost vzdělání v jejich životě. Pro průzkum byla zvolena SOŠP, Evropská 33, Praha 6, a to z důvodu pedagogického zaměření a podobnost vyučovaných předmětů, jako IVP-ČZU, v Praze.

Pro sběr dat bylo použito průzkumné šetření prostřednictvím aplikace Google Formuláře, ve které byly vytvořeny online dotazníky a jejich následná analýza. Průzkum se zaměřuje na konkrétní(vybrané) skupiny dotazovaných respondentů v odlišných věkových kategoriích ve stejném studijním oboru, a to „Předškolní a mimoškolní pedagogika“.

Bylo osloveno celkem 50 žáků v daném oboru, v prvním a čtvrtém ročníku. Návratnost a konečná sumarizace odpovědí byla provedena z 50 % všech dotázaných žáků, kteří se zapojili do šetření. Výsledky byly dále zpracovány, shrnuty a podrobně znázorněny, formou grafů, které byly podrobně popsány.

Důvodem pro tento výběr šetření bylo porovnání dvou studijních skupin ve stejném oboru na vybrané střední škole, konkrétně jejich odlišnosti v pohledu na způsoby hodnocení, formy a metody týkající se této problematiky, dále jejich pohled na školský systém, objektivitu hodnocení, využívání metod na vybrané střední škole a následné shrnutí získaných informací a případné návrhy změn.

4.2 Charakteristika místa šetření

Střední škola VOŠ, SOŠP a gymnázium, sídlící na Evropské ulici, č.p. 33, na Praze 6, byla jednoznačná volba pro výběr mé bakalářské práce na vybrané téma. S touto střední školou mám osobně ty nejlepší zkušenosti. Při výběru střední školy pro mou dceru byla zvolena tato pedagogická škola z mnoha důvodů.

Tato pedagogická střední škola posuzuje již v přijímacím řízení talentové nadání žáků, ať už umělecké, verbální a pohybové předpoklady pro budoucí studium, tak všeobecné společenskovědní předpoklady, ale také zdravotní způsobilost. Během čtyřletého studia, které je zakončeno maturitní zkouškou, rozvíjí u žáků tento talent, ve vybraných odborných předmětech, dle individuálního výběru žáků. Absolventi této střední školy, konkrétně oboru "Předškolní a mimoškolní pedagogika" mají velkou šanci uplatnění na trhu práce, ať už v předškolních státních, nebo soukromých institucích, mateřských školách, dětských domovech a dalších. Žáci mají možnost dále se vzdělávat a pokračovat v různých oborech studia, přímo na VOŠ, která disponuje navazujícím studiem v těchto oborech, nebo mohou rozvíjet talent dle individuálního zaměření každého absolventa na jiných školách.

Historie školy (pedevropska.cz, 2024) se datuje k roku 1919, kdy vzniklo Státní reformní reálné gymnázium v Bubenči. Byla to tehdy první česká státní střední škola na dnešním území Prahy 6. Dnešní podoba a zaměření školy se začala formovat až po roce 1989 jako vícefunkční instituce. Takto funguje i dnes a zahrnuje jak vyšší odbornou školu, střední odbornou školu pedagogickou, tak také esteticko-výchovné gymnázium.

Střední škola pedagogická spolupracuje s Filozofickou a Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy, přímo s katedrou pedagogiky a sociální práce, v oborech Speciální pedagogiky a odborné praxe.

Škola provozuje také Centrum volného času, které bylo založeno v roce 1994. Zájmové vzdělávání dětí vedou zkušení pedagogové, ale i žáci této střední školy jsou zapojováni do vedení mimoškolních aktivit a mohou zde vykonávat také praxi.

Další úspěšnou aktivitou je Pěvecký sbor „Evropská", založen v roce 2004. Sbor pod vedením Mgr. Zity Gartz, hlavním sbormistrem, sklízí úspěchy v celostátních pěveckých soutěžích a hudebních festivalech.

4.3 Realizace průzkumného šetření

Průzkumné šetření formou on-line dotazníků na vybrané střední škole bylo zvoleno, jako nejvhodnější metoda k získání objektivních a pravdivých názorů žáků a časové nenáročnosti pro zadání odpovědí žáků.

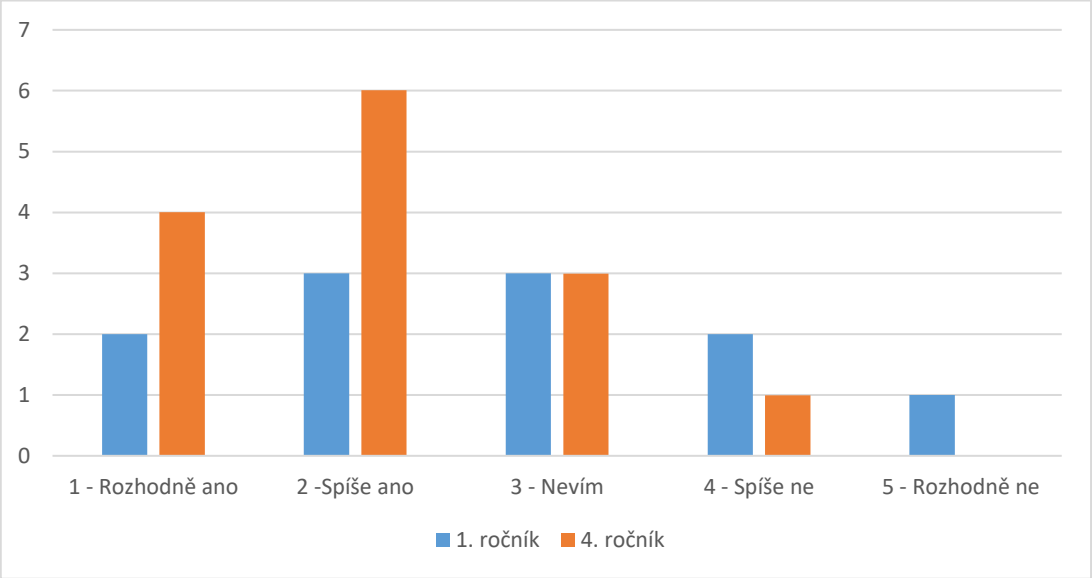
Po konzultaci s vedením zvolené střední školy a ochotě při distribuci dotazníků, byly osloveny prostřednictvím školního e-mailu vybrané skupiny žáků, kteří byli tímto požádáni k vyplnění online dotazníku[3]. Distribuce proběhla po uskutečnění maturitního plesu na zvolené škole v termínu od 29. ledna do 2. února 2024, a to z důvodu, aby se do šetření zapojil co největší počet žáků.

Do průzkumného šetření se zapojilo 50 % (tj. 25) oslovených žáků v prvním a čtvrtém ročníku oboru „Předškolní a mimoškolní pedagogika“. Analýza získaných odpovědí a jejich shrnutí byla přenesena do grafického znázornění, aby bylo možné co nejpřehledněji srovnat výsledek průzkumu. Dále v textu je uvedeno 19 jednotlivých otázek dotazníku, z nichž bylo 15 otázek s výběrem odpovědi na číselné škále[4] 1 – 5, přičemž tyto otázky jsou graficky znázorněny a doplněny vhodným komentářem, a 4 otevřené otázky s vlastní odpovědí žáků.

Níže uvedené grafy otázek z dotazníku zobrazují na ose X nabízené odpovědi a na ose Y počet respondentů, který na danou otázku odpověděl. Současně je v grafu zobrazeno srovnání odpovědí respondentů z prvního a čtvrtého ročníku.

[3] Náhled dotazníku je uveden v příloze
[4] 1 – Rozhodně ano, 2 – Spíše ano, 3 – Nevím, 4 – Spíše ne, 5 – Rozhodně ne

Otázka 1: Slovní hodnocení ve vyučování má pro mě stejnou váhu (důležitost) jako písemná hodnocení a ústní zkoušení

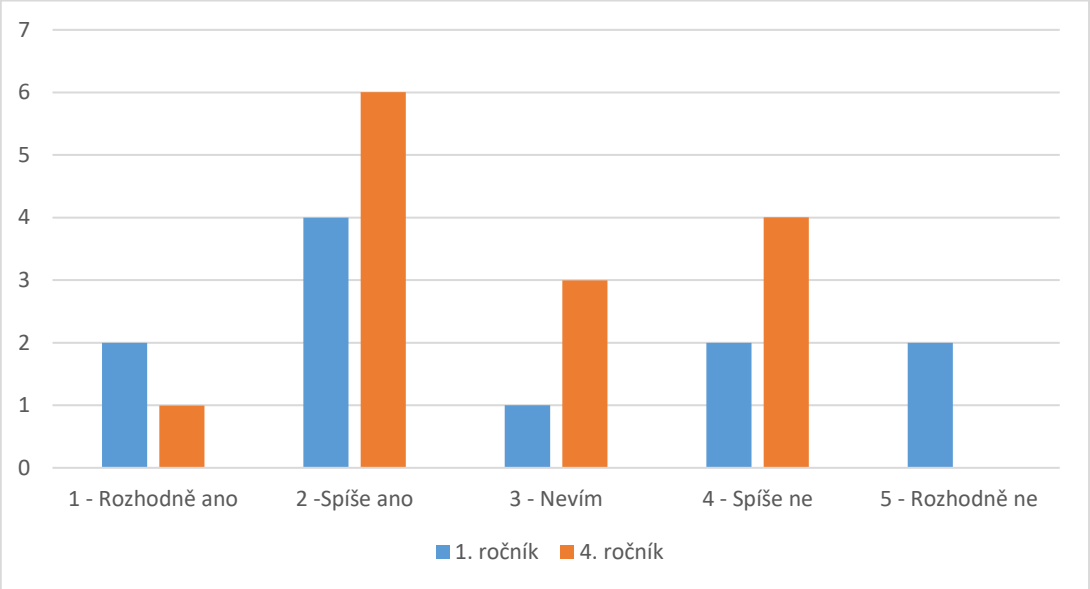


Z grafu je patrné, že odpovědi respondentů z prvního ročníku mají velký rozptyl. Pro dva respondenty má slovní hodnocení rozhodně stejnou váhu jako písemné nebo ústní. Tři respondenti s tímto tvrzením spíše souhlasili, tři respondenti nevěděli, pro dva respondenty stejnou váhu spíše nemá a jeden respondent uvedl, že pro něj rozhodně stejnou váhu nemá.

Oproti tomu odpovědi respondentů ze čtvrtého ročníku převážně souhlasily s tímto tvrzením. Konkrétně pro čtyři respondenty má rozhodně slovní hodnocení stejnou váhu jako písemné a ústní, šest respondentů s tím spíše souhlasili, tři respondenti stejně jako u prvního ročníku nevěděli, jeden respondent uvedl, že pro něj stejnou váhu spíše nemá, a rozhodný nesouhlas s tvrzením neměl žádný respondent.

Na základě srovnání odpovědí jednotlivých ročníků lze vidět, že respondenti čtvrtého ročníku se výrazně přiklánějí k souhlasným odpovědím a s výjimkou jednoho pro ně slovní hodnocení má stejnou váhu jako písemné a ústní. Oproti nim si respondenti z prvního ročníku nejsou tolik jistí, což značí menší počet souhlasných odpovědí a zároveň vyšší počet těch nesouhlasných. To může být zapříčiněno prozatím menší osobní zkušeností respondentů s hodnocením na dané škole, což vyplývá z dosud kratšího studia na škole oproti starším respondentům ze čtvrtého ročníku, kteří již mají výrazně větší zkušenost.

Otázka 2: Hodnocení je přiměřeně přísné vzhledem k věku žáků a důležitosti vyučovaných předmětů

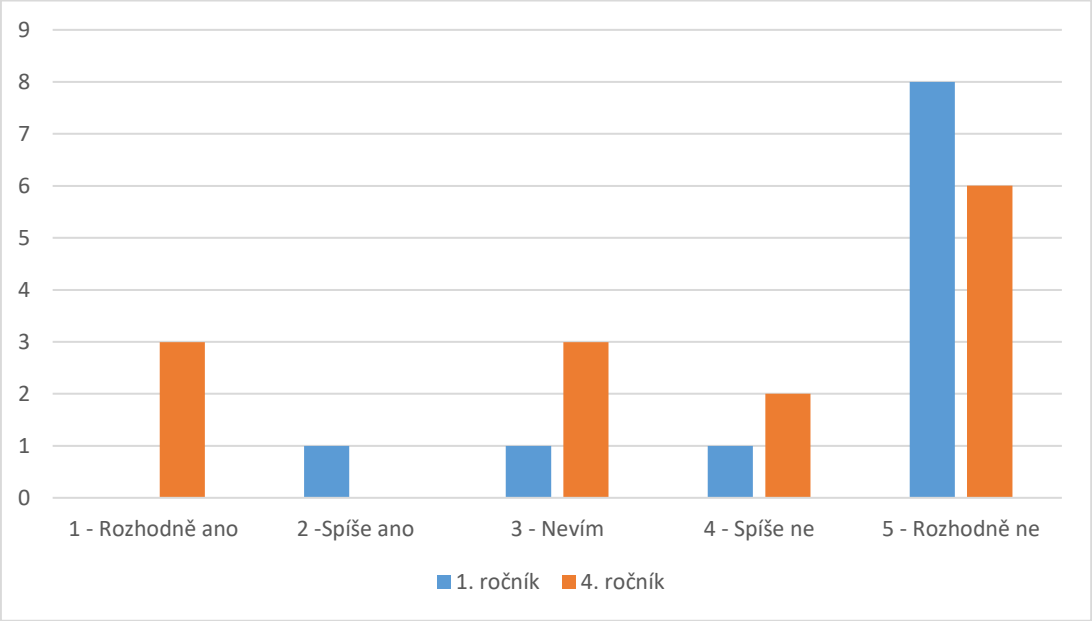


V grafu 2 lze vidět, že odpovědi respondentů prvního ročníku zde mají opět široký rozptyl. Dva respondenti si mysleli, že hodnocení je rozhodně přiměřeně přísné. Pro čtyři respondenty je spíše přísné, pouze jeden respondent to nedokázal posoudit, pro dva respondenty spíše není přísné a rovněž dva respondenti si mysleli, že hodnocení rozhodně není přiměřeně přísné.

Respondenti ze čtvrtého ročníku odpovídali celkem podobně jako ti z prvního. Pouze jeden respondent si myslel, že je hodnocení rozhodně přiměřeně přísné, šest respondentů považovalo hodnocení spíše za přiměřeně přísné, tři respondenti nedokázali jednoznačně odpovědět a pro čtyři respondenty spíše není hodnocení přiměřeně přísné. Odpověď, že hodnocení rozhodně není přiměřeně přísné, v této skupině nevybral nikdo.

Ze srovnání odpovědí těchto dvou skupin je vidět určitá podobnost, ačkoliv respondenti z prvního ročníku jsou v odpovědích na tuto otázku více rozhodní, ať už souhlasně či nesouhlasně, protože jsou zde zastoupeny obě krajní odpovědi. Naopak volbu „nevím“ označil pouze jeden respondent. Oproti tomu respondenti ze čtvrtého ročníku volili více odpovědi „spíše“, a to v obou variantách. Zároveň je u nich vidět, že jsou více nerozhodní a na rozdíl od prvního ročníku výrazně větší část z nich nevěděla, jak na otázku odpovědět.

Otázka 3: Domácí příprava a dobrovolné úkoly by měly být hodnoceny kvalifikačním stupněm (známkou)



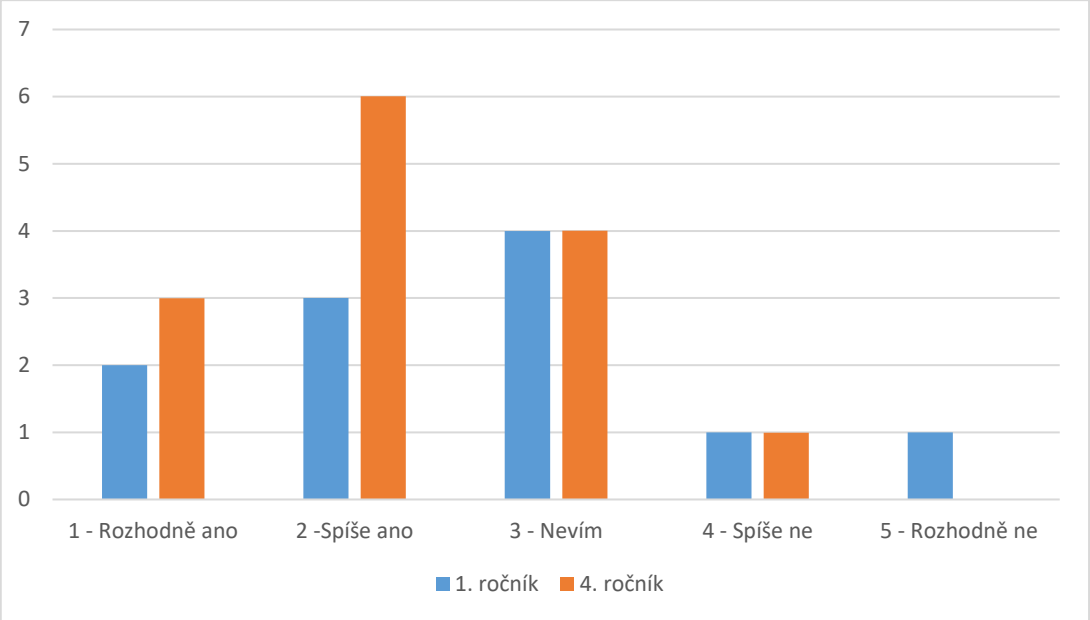
Z grafu 3 vyplývá, že výrazná část respondentů z prvního ročníku nesouhlasila se známkováním domácích úkolů a přípravy. Žádný z respondentů s jejich známkováním nesouhlasil, pouze jeden respondent by je spíše známkoval, jeden respondent si nebyl jistý a rovněž jeden respondent by je spíše neznámkoval. Osm respondentů ale uvedlo, že by domácí úkoly a přípravu rozhodně neznámkovali.

U respondentů ze čtvrtého ročníku je v odpovědích na tuto otázku větší rozptyl. Zde tři respondenti uvedli, že by domácí úkoly rozhodně známkovali. Možnost spíše známkovat zde nevolil nikdo z nich, tři respondenti si nebyli jistí a dva respondenti se přikláněli k možnosti spíše neznámkovat. V této skupině také největší část respondentů by domácí úkoly a přípravu rozhodně neznámkovala. Tuto možnost vybralo šest z nich.

Ve srovnání obou skupin je vidět, že odpovídaly podobně. Obě skupiny se nejvýrazněji shodly na tom, že by domácí úkoly a přípravu rozhodně neznámkovaly, což značí, že respondenti měli v této otázce poměrně jasno. Více rozhodná zde však byla skupina ze čtvrtého ročníku, kde se respondenti přikláněli k oběma krajním odpovědím, i přes vyšší výskyt odpovědí „nevím“. V případě rozhodně souhlasných odpovědí označených respondenty čtvrtého ročníku může mít vliv také to, že respondenti mají již větší studijní zkušenost oproti prvním ročníkům, jsou

zodpovědnější a známkování domácích úkolů pro ně představuje možnost, jak si relativně snadno vylepšit své studijní výsledky.

Otázka 4: Sebehodnocení vnímám jako vhodný nástroj hodnocení ve výuce

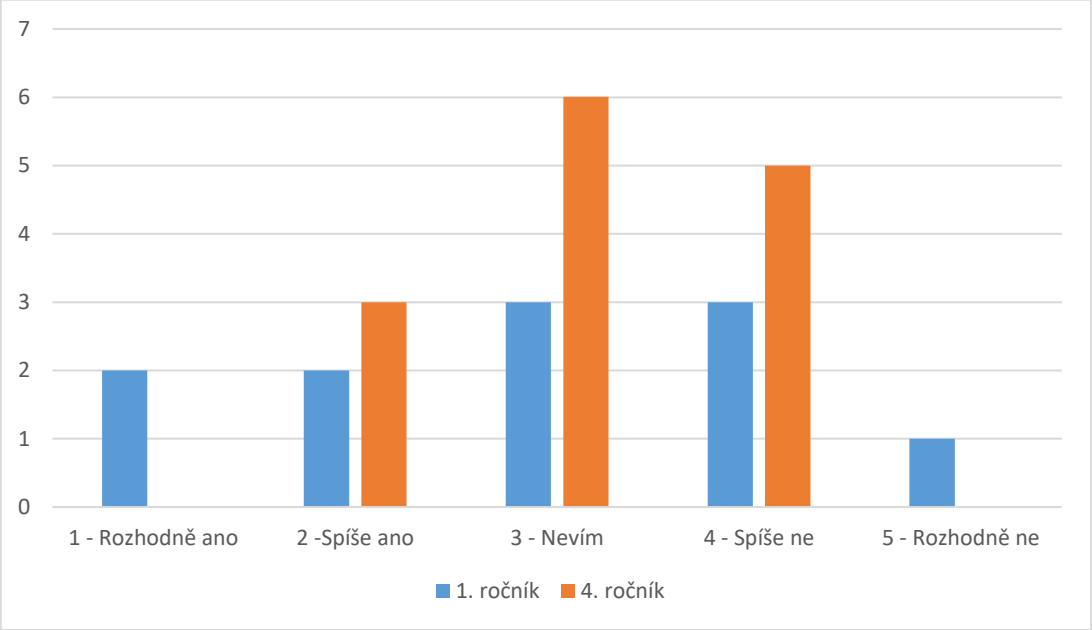


Zde je z grafu 4 patrné, že největší část respondentů z prvního ročníku nedokáže posoudit, zda je sebehodnocení vhodný nástroj k hodnocení ve výuce. Čtyři respondenti si tím nejsou vůbec jistí, a tak zvolili odpověď „nevím“. Dva respondenti s tím rozhodně souhlasili, tři respondenti vnímají hodnocení jako spíše vhodný nástroj, jeden respondent uvedl, že sebehodnocení spíše není vhodné, a také pro jednoho respondenta rozhodně není vhodné.

Respondenti ze čtvrtého ročníku si převážně myslí, že sebehodnocení je spíše vhodný nástroj hodnocení ve výuce. Tuto možnost vybralo šest respondentů. Tři respondenti s tímto tvrzením rozhodně souhlasí, čtyři respondenti nedokázali posoudit a pro jednoho respondenta sebehodnocení spíše nepředstavuje vhodný nástroj. Na rozdíl od respondentů z prvního ročníku, zde nikdo rozhodně nesouhlasil.

Ze srovnání je vidět, že obě skupiny se převážně přiklánějí k souhlasným odpovědím. Respondenti čtvrtého ročníku výrazně více ale upřednostňují volbu „spíše ano“. Co se týká nerozhodnosti, jsou na tom obě skupiny podobně, jelikož na otázku vnímání sebehodnocení jako vhodného nástroje hodnocení, odpověděl stejný počet respondentů, že neví.

Otázka 5: Setkávám se běžně s metodou sebehodnocení ve výuce na naší škole

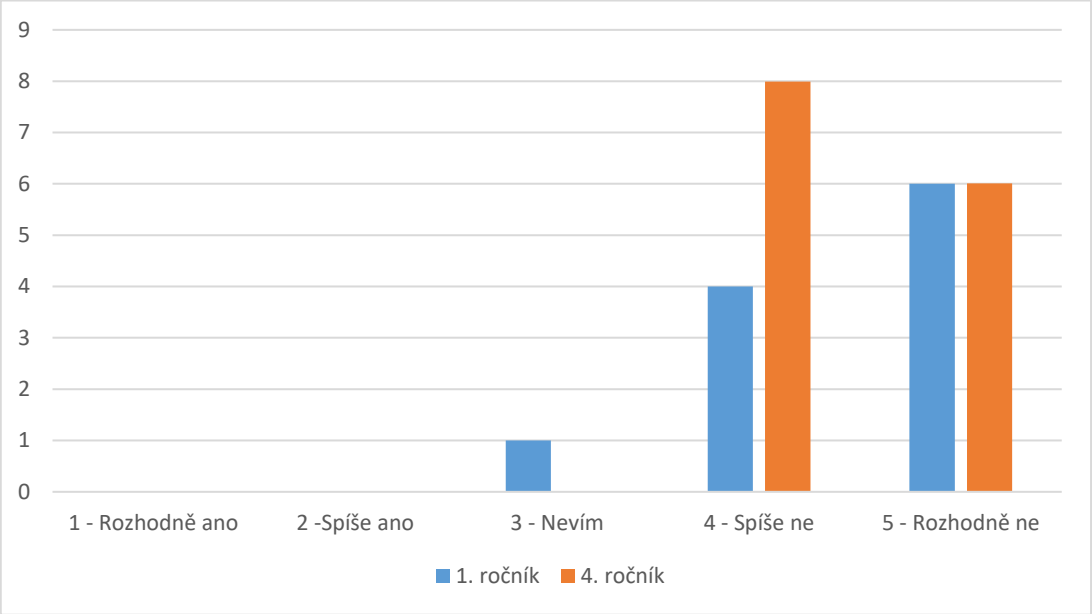


Graf 5 zde ukazuje poměrně široký rozptyl odpovědí respondentů prvního ročníku. Dva respondenti rozhodně přiznali, že se běžně setkávají se sebehodnocením ve výuce na dané škole. Další dva respondenti si již nejsou tak jistý, ale spíše souhlasí, tři respondenti nedokázali říct, jestli se s touto metodou na škole setkávají, tři respondenti uvedli, že se s ní spíše nesetkávají, a jeden respondent přiznal, že se s ní rozhodně nesetkává.

U respondentů ze čtvrtého ročníku rozptyl odpovědí není tak široký. Nikdo z nich neuvedl, že by s touto metodou rozhodně setkal, tři respondenti uvedli, že se s ní spíše setkávají, šest respondentů si nebylo jistých. Naopak pět respondentů odpovědělo, že se s touto metodou spíše nesetkávají, a rozhodně se s ní nesetkává nikdo z této skupiny.

Srovnání obou skupin zde poukazuje na jejich rozdílné vnímání sebehodnocení na dané škole. Zatímco u prvního ročníku ho vnímají respondenti v celém rozpětí nabízené škály odpovědí, u čtvrtého ročníku jsou odpovědi více nerozhodné a nejvíc respondentů tak nedokázalo posoudit, jestli se setkávají se sebehodnocením. Ze zbylých respondentů čtvrtého ročníku převažuje názor, že se sebehodnocením se spíše nesetkávají.

Otázka 6: Finální klasifikace (hodnocení) je ovlivněna sebehodnocením žáků v hodině

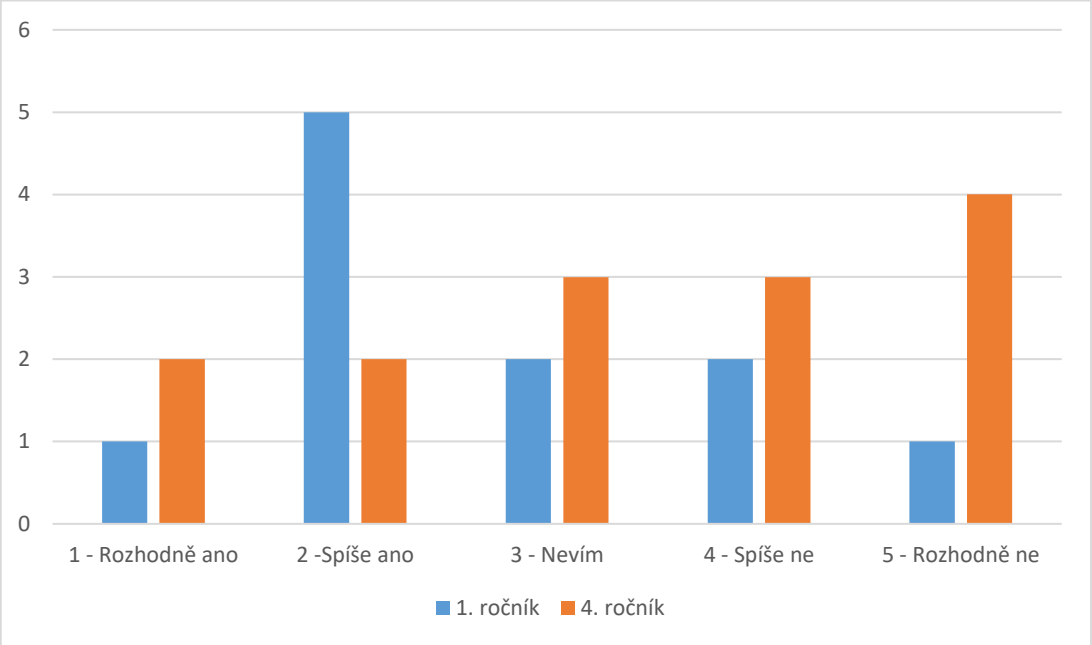


Z grafu 6 je patrné, že obě skupiny mají poměrně jasný názor na vliv sebehodnocení ve finální klasifikaci. Ve skupině respondentů z prvního ročníku zde nejvyšší počet, konkrétně šest respondentů, si myslí, že sebehodnocení rozhodně žádný vliv na finální hodnocení rozhodně nemá. Čtyři respondenti uvedli, že spíše nemá a pouze jeden respondent nevěděl. Z této skupiny nesouhlasil nikdo s tímto tvrzením.

Skupina respondentů ze čtvrtého ročníku hodnotila vliv sebehodnocení stejně jako skupina z prvního ročníku. Šest respondentů s tvrzením rozhodně nesouhlasilo a osm respondentů spíše nesouhlasilo. V této skupině s tvrzením nesouhlasil nikdo, dokonce ani nikdo neváhal.

Z pohledu porovnání obou skupin je zřejmé, že obě mají na otázku jasný názor a s tvrzením nesouhlasí. V počtu odpovědí „rozhodně ne“ mají obě skupiny stejný počet respondentů. Pouze v prvním ročníku se objevil jeden respondent, který nebyl schopný jednoznačně odpovědět na danou otázku.

Otázka 7: Klasifikace (výsledná známka) je pro mě motivací k učení a lepším výsledkům ve vyučování

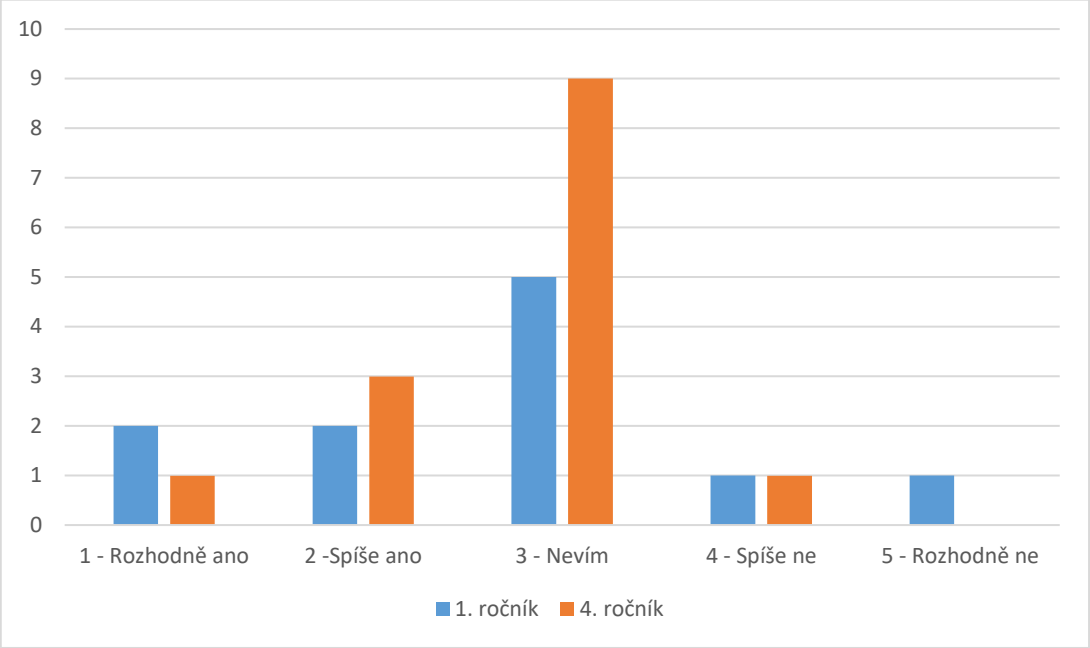


Otázka zjišťovala, jestli známky motivují žáky k učení a lepším výsledkům. V grafu 7 je jasně vidět, že rozptyl odpovědí respondentů prvního ročníku je široký. Klasifikace rozhodně představuje motivaci pro jednoho respondenta, dalších pět respondentů uvedlo, že je klasifikace spíše motivuje. Dva respondenti nebyli schopní se rozhodnout, další dva respondenty klasifikace spíše nemotivuje a jednoho respondenta klasifikace rozhodně nemotivuje.

Také ve skupině respondentů ze čtvrtého ročníku je rozptyl odpovědí široký. Zde dva respondenti uvedli, že je klasifikace rozhodně motivuje, dva respondenty spíše motivuje, tři respondenti nedokázali říct, jestli je motivuje nebo ne, další tři respondenti uvedli, že je klasifikace spíše nemotivuje, a pro čtyři respondenty klasifikace není vůbec motivující.

Ve srovnání je vidět, že obě skupiny odpovídaly v podobně širokém rozptylu. Je ale patrné, že první roční motivuje klasifikace výrazněji než čtvrtý. To může mít důvod v počátku studia prvního ročníku, kdy je pro ně vše nové, a cíli postoupit do dalších ročníků. Naopak u čtvrtého ročníku motivace klesá pravděpodobně s blížícím se koncem studia.

Otázka 8: Hodnocení pololetních a závěrečných prací vnímám jako spravedlivé

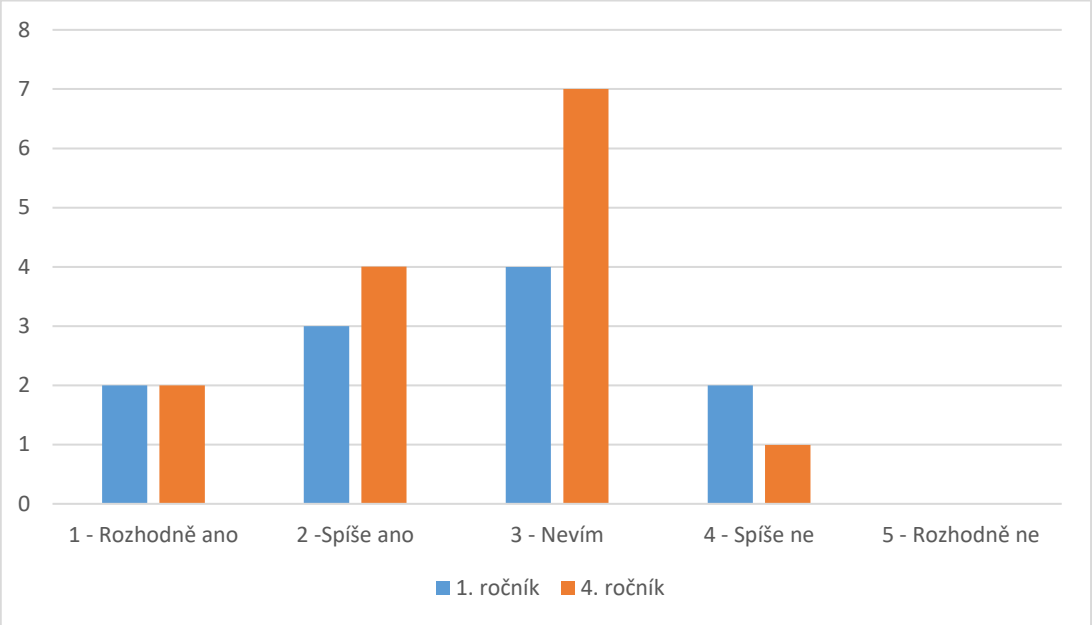


Z grafu 8 je vidět, že respondenti z prvního ročníku příliš nevěděli, jak na tuto otázku odpovědět. Dva respondenti si myslí, že hodnocení pololetních a závěrečných prací je rozhodně spravedlivé, pro další dva respondenty je spíše spravedlivé, pět respondentů se nedokázalo přiklonit ani na jednu stranu, jeden respondent řekl, že je hodnocení spíše nespravedlivé a pro jednoho respondenta hodnocení není vůbec spravedlivé.

Ve skupině respondentů ze čtvrtého ročníku byla tendence odpovědí podobná jako u prvního ročníku. Dva respondenti vnímají hodnocení závěrečných prací jako rozhodně spravedlivé, tři respondenti si myslí, že je spíše spravedlivé, devět respondentů nebylo schopno se přiklonit na žádnou stranu a pro jednoho respondenta je hodnocení spíše nespravedlivé.

Při srovnání oboru ročníků není vidět v odpovědích žádný výraznější rozdíl, kromě neutrální odpovědi, kde respondenti ze čtvrtého ročníku byli více nerozhodní a nedokázali se přiklonit ani k jedné straně.

Otázka 9: Některé metody hodnocení jsou motivační a zároveň podporují žáky k lepším výkonům

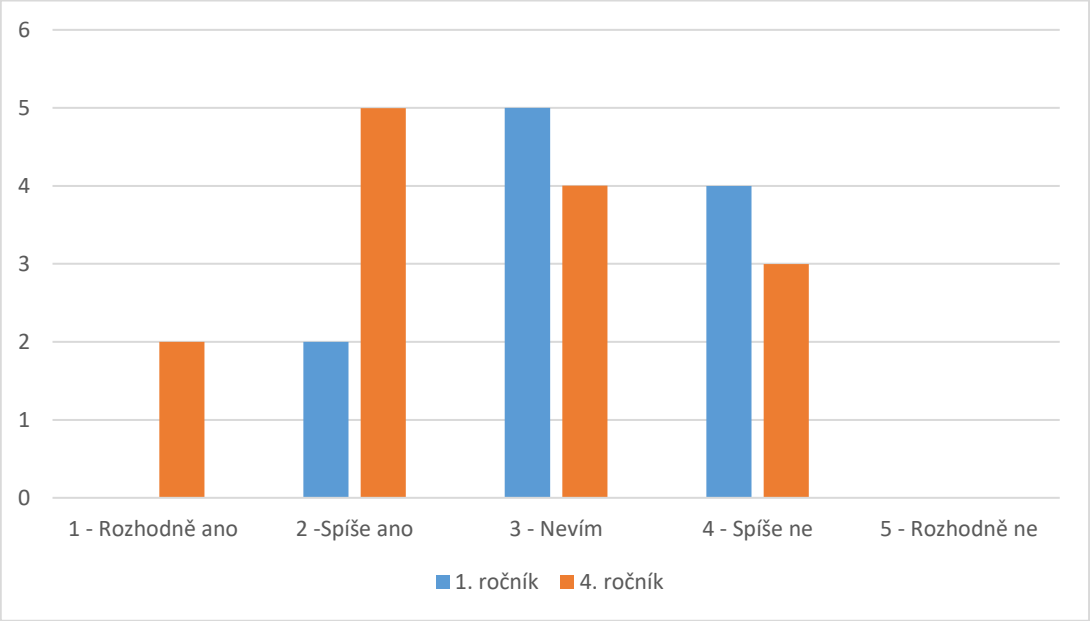


Jak lze vidět v grafu 9, je zřejmé, že pro obě skupiny je těžké zhodnotit, jestli metody hodnocení jsou pro ně motivační a podporující k lepším výkonům. Ve skupině respondentů z prvního ročníku jsou pro dva respondenty rozhodně motivační, tři respondenti odpověděli, že jsou spíše motivační, čtyři respondenti se nedokázali rozhodnout a pro dva respondenty jsou metody hodnocení spíše nemotivační. Rozhodně nemotivační nejsou pro žádného respondenta.

Ve skupině ze čtvrtého ročníku odpovídali respondenti podobně jako v případě prvního ročníku. Dva respondenti si myslí, že jsou metody hodnocení rozhodně motivační, pro tři respondenty jsou spíše motivační, čtyři respondenti nedokázali říct, jestli jsou pro ně motivační nebo nejsou, a pro jednoho respondenta spíše nejsou motivační. Žádný z této skupiny respondentů neoznačil odpověď, že rozhodně nejsou motivační.

Z pohledu na srovnání obou skupin je patrné, že respondenti odpovídali na otázku velmi podobně, tudíž z toho nelze vyvodit, že by dané odpovědi byly ovlivněny ročníkem studia.

Otázka 10: Na naší škole bychom uvítali jinou formu hodnocení, než se kterou se běžně setkáváme



Graf 10 ukazuje, že respondenti z prvního ročníku nejsou tak úplně rozhodní v odpovědích na otázku jiné formy hodnocení. Pět respondentů nevědělo, jak na tuto otázku odpovědět, čtyři respondenti by spíše neuvítali jinou formu a dva respondenti by ji uvítali. Pro jinou formu by rozhodně neodpověděl nikdo a rozhodně proti ní také nikdo.

Respondenti ze čtvrtého ročníku odpovídali podobně jako ti z prvního ročníku. Avšak zde převažuje názor, že by 5 respondentů spíše uvítalo jinou formu, dva respondenti by byli rozhodně pro jinou formu, tři respondenti by ji spíše neuvítali a čtyři respondenti se nebyli schopní přiklonit k žádné straně. Rozhodně proti jiné formě nebyl žádný respondent.

Srovnání obou skupin ukazuje na rozdílný jejich pohled na formu hodnocení. Zatímco skupina z prvního ročníku by jinou formu moc nevítala a ponechala by tu stávající, tak skupina ze čtvrtého ročníku by se přikláněla k jiným formám hodnocení. Důvodem jejich vyšší preference jiných forem hodnocení může tak být větší osobní zkušenost s hodnocením na dané škole oproti prvnímu ročníku, ve kterém se respondenti teprve rozkoukávají.

Otázka 11: Jakou formu hodnocení byste chtěli zavést na své škole v případě, že taková existuje (Otevřená odpověď)

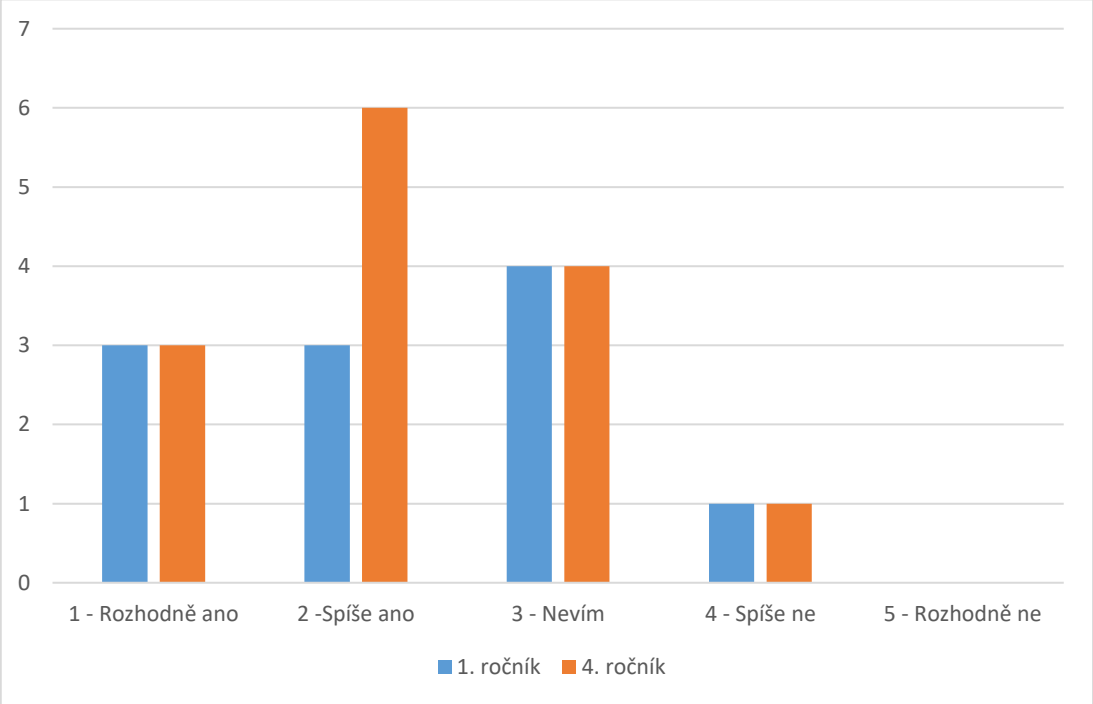
Odpovědi prvního ročníku:

- Sedm respondentů uvedlo preferenci hodnocení v procentech místo známek,
- Dva respondenti preferují slovní hodnocení,
- Jeden respondent by nehodnotil vůbec,
- Jeden respondent na otázku neodpověděl.

Odpovědi čtvrtého ročníku:

- Dva respondenti by preferovali procenta,
- Tři respondenti by preferovali slovní hodnocení (rád si s učiteli povídá o svém hodnocení, protože ho to dál motivuje; dozví se, co dělá dobře nebo špatně a kde se může zlepšit),
- Jeden respondent by preferoval volné hodiny, jako odměnu za dobrou známku,
- Tři respondenti na otázku neodpověděli.

Otázka 12: Jsou didaktické testy z vašeho pohledu nestranné/nezaujaté

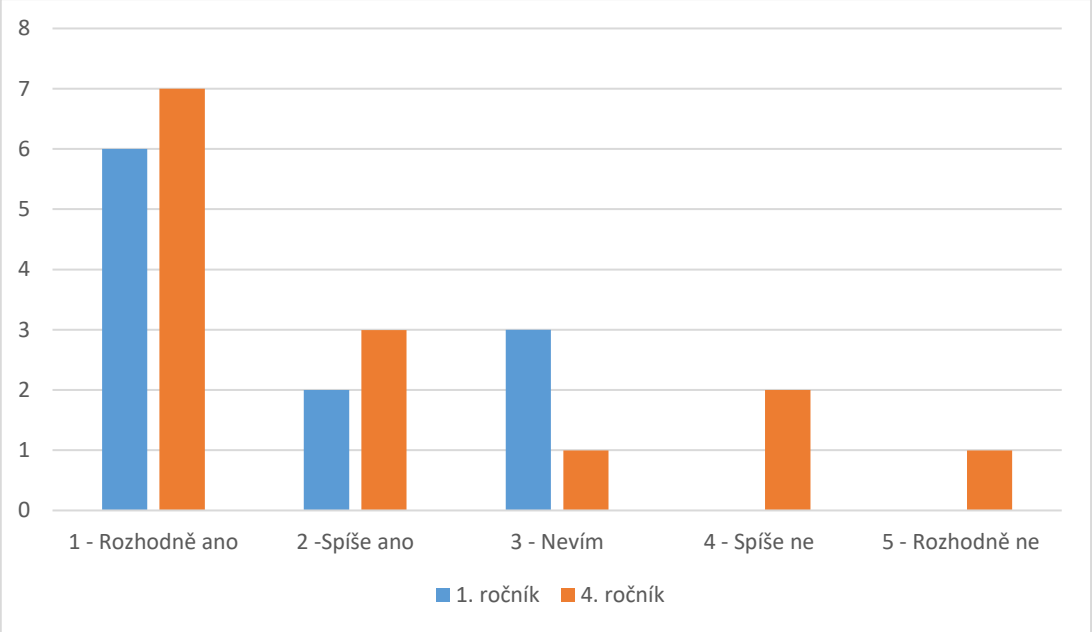


Z grafu 12 vyplývá, že respondenti obou skupin převážně souhlasí s nestranností didaktických testů. Respondenti z prvního ročníku uvedli, že didaktické testy jsou rozhodně nestranné, což si myslí tři z nich, další tři respondenti si to spíše myslí a čtyři respondenti neví, co si o tom myslet. Jeden respondent si to ale spíše nemyslí a žádný respondent si to rozhodně nemyslí.

Ve skupině respondentů ze čtvrtého ročníku jsou odpovědi podobné. Pro tři respondenty jsou didaktické testy rozhodně nestranné, šest respondentů uvedlo, že jsou podle nich spíše nestranné, čtyři respondenti na to nemají názor a jeden respondent s tímto tvrzením spíše nesouhlasí.

Porovnání těchto dvou skupin ukazuje, že výsledky odpovědí jsou velmi podobné a obě skupiny považují didaktické testy za nestranné a nezaujaté.

Otázka 13: Je pro vás časový limit při písemných testech stresující



Graf 13 zobrazuje jasným způsobem, že pro obě skupiny respondentů je časový limit při testech stresující. Pro šest respondentů z prvního ročníku je časový limit rozhodně stresující, pro dva respondenty je spíše stresující a tři respondenti neví, jestli je stresuje. Ani jeden respondent z této skupiny neopověděl, že ho to nestresuje.

Respondenti ze čtvrtého ročníku odpovídali převážně podobně, ale je tu vidět širší rozptyl. Sedm respondentů uvedlo, že je časový limit rozhodně stresuje, tři

respondenty to spíše stresuje a pouze jeden respondent neví. Dva respondenti uvedli, že je časový limit spíše nestresuje a jednoho respondenta to rozhodně nestresuje.

Z porovnání je vidět, že respondenty obou skupin časový limit převážně stresuje. U prvního ročníku je patrné, že se nenašel nikdo, koho by nestresoval. Oproti tomu ve čtvrtém ročníku jsou respondenti, které tento limit nestresuje. Vysvětlením může být opět získaná zkušenost za roky studia, protože již vědí, jak to na dané škole chodí.

Otázka 14: Jaké pocity máte před psaním důležitého testu a jak se snažíte tyto pocity zvládnout (Otevřená odpověď)?

Odpovědi prvního ročníku:

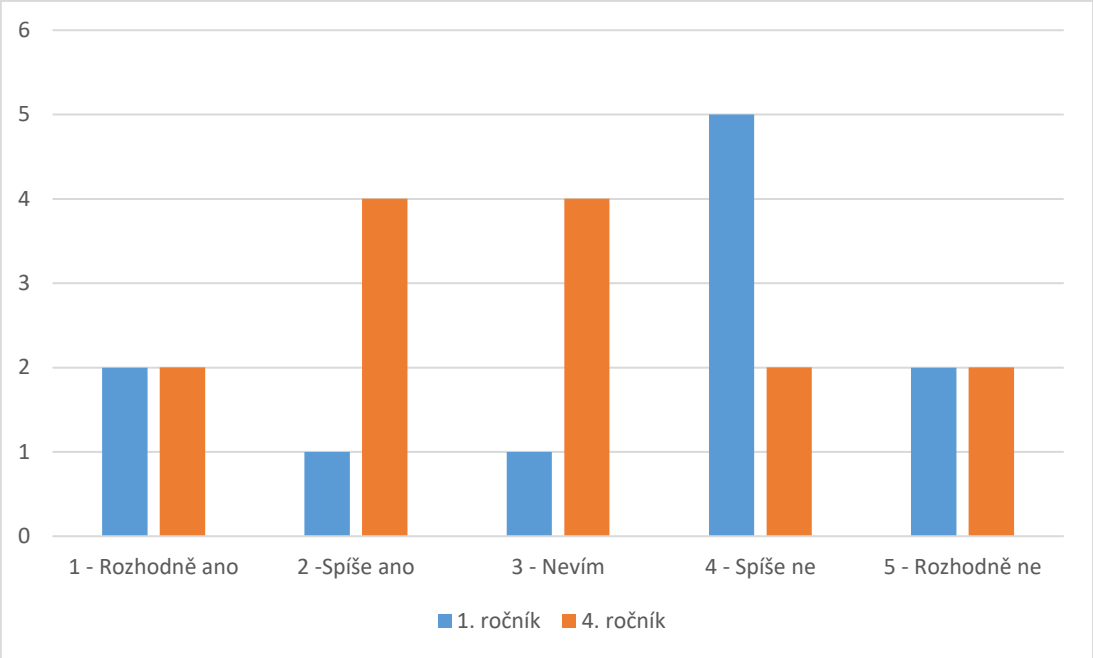
- Jeden respondent uvedl, že má nepříjemný pocit v břiše, pokouší se uklidnit a říct si, že se svět nezhroutí, když se to nepovede,
- Jeden respondent uvedl, že zažívá stres,
- Jeden respondent uvedl, že je nervózní,
- Jeden respondent uvedl, že je nervózní, ale pokouší se to přežít,
- Jeden respondent uvedl, že má všelijaké pocity,
- Jeden respondent uvedl, že se cítí nic moc,
- Jeden respondent uvedl, že je nervózní, snaží se všechno si zopakovat, má pocit, že všechno zapomněl, před testem se snaží bavit s kamarády a používá dýchací metody na zklidnění,
- Jeden respondent uvedl, že má nervy, a tak si dá bonbón,
- Jeden respondent uvedl, že neví,
- Dva respondenti neodpověděli.

Odpovědi čtvrtého ročníku:

- Jeden respondent se uklidňuje tím, že se přece připravoval,
- Jeden respondent je nervózní z toho, že se mu budou plést pojmy a omylem k něčemu napíše jiný význam, ačkoliv to vlastně umí, snaží se učivo si ještě jednou pro jistotu přečíst a opakuje si to pořád v hlavě,
- Jeden respondent prožívá stres a snaží se zhluboka dýchat,

- Jeden respondent prožívá veliký stres, klepe se mu noha, uklidňuje se tím, že si říká, že se na to připravil,
- Jeden respondent uvedl, že záleží, co je to za hodinu a učitele, v závislosti na tom je někdy v klidu, jindy ve stresu,
- Jeden respondent prožívá stres z neúspěchu a reakcí rodiny na případný neúspěch, má problémy s usnutím v předvečer testu, postrádá motivaci druhý den vstát do školy,
- Jeden respondent prožívá nechutenství a stres,
- Jeden respondent prožívá stres, který se snaží zmírnit tím, že sní bonbón,
- Jeden respondent se bojí, že látku dostatečně neumí a udělá někde chybu, přestože látku umí a rozumí jí.

Otázka 15: Upřednostnili byste ústní zkoušení před písemným testem



V grafu 15 je vidět široký rozptyl vybraných odpovědí u obou skupin. Ve skupině respondentů z prvního ročníku převážná většina preferuje písemný test před ústním zkoušením. Pět respondentů by spíše neupřednostnila ústní zkoušení, dva respondenti by ho rozhodně neupřednostnili, naopak dva respondenti by ho rozhodně upřednostnili a jeden respondent by ho spíše upřednostnil. Jeden respondent však neví, co by pro něj bylo lepší.

Odpovědi respondentů ze čtvrtého ročníku lze považovat za přesně opačné. Zde čtyři respondenti by spíše upřednostnili ústní zkoušení, dva respondenti by ho rozhodně upřednostnili a čtyři respondenti neví. Naopak dva respondenti by ústní hodnocení spíše neupřednostnili a rovněž dva respondenti by ho rozhodně neupřednostnili.

Ve srovnání obou skupin je vidět odlišná preference. Zatímco skupina z prvního ročníku se přiklání spíše k zachování písemných testů, skupina ze čtvrtého ročníku by většinou preferovala ústní zkoušení. Je zde u ní také vidět výrazně větší nerozhodnost.

Otázka 16: A z jakého důvodu (Otevřená odpověď)?

Odpovědi prvního ročníku:

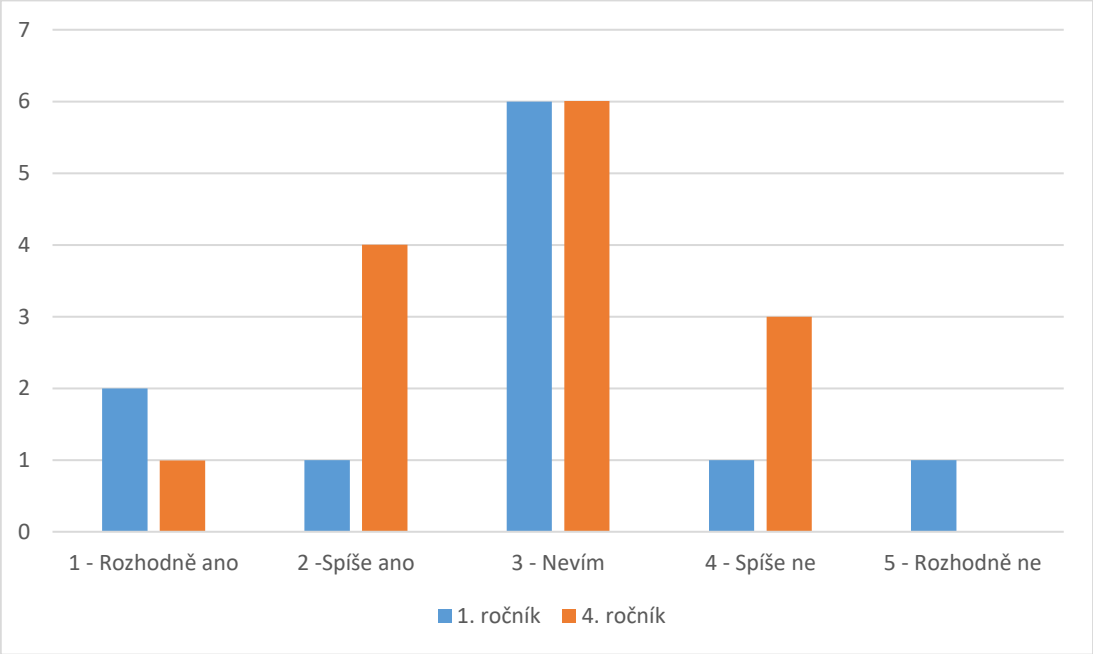
- Jeden respondent uvedl, že někdy může být ústní zkoušení více stresující než písemný test, takže bere písemný test jako přípravu na ústní zkoušení,
- Jeden respondent uvedl, že mluvení před třídou je více stresující,
- Jeden respondent uvedl, že dá se to lépe okecat na lepší známku,
- Jeden respondent uvedl, že nemám rád mluvení před třídou,
- Jeden respondent uvedl, že nerad mluví,
- Jeden respondent uvedl, že to okecá,
- Pět respondentů neodpovědělo.

Odpovědi čtvrtého ročníku:

- Jeden respondent uvedl, že se radši sám soustředí a napíše vše, co ví, při mluvení se bojí, že zapomene, a neřekne tak vše,
- Jeden respondent uvedl, že se mu lépe komunikuje a umí lépe reagovat na ostatní,
- Jeden respondent uvedl, že dokáže lépe odpovědět ústně, protože ne vše se dá přesně napsat a může si obhájit odpověď,
- Jeden respondent uvedl, že občas ano a občas ne, protože např. matematika by ústní být nemohla a ani čeština někde, ale že jsou předměty, kde by to možná bylo lepší ústně jako např. pedagogika nebo biologie,
- Jeden respondent uvedl, že by bylo lepší ústně, protože dokáže obhájit svou odpověď,

- Jeden respondent uvedl, že by bylo lepší písemně, protože má více času nad otázkou přemýšlet a může se tak k ní případně vrátit zpět,
- Jeden respondent uvedl, že při ústním zkoušení se může rozpovídat,
- Jeden respondent uvedl, že záleží na učiteli, jaký je a jak s ním ústní zkoušení probíhá,
- Jeden respondent uvedl, že u ústního zkoušení má po většinu času možnost více rozvést danou věc a dokázat tak učiteli, že tomu rozumí.

Otázka 17: Změnili byste způsob hodnocení na vaší škole



Z grafu 17 lze vyčíst, že obě skupiny respondentů převážně nemají vyhraněný názor na změnu způsobu hodnocení na dané škole. Respondenti z prvního ročníku odpovídali opět v širokém rozptylu. Šest respondentů nebylo schopných preferovat variantu ani na jedné straně, tak uvedlo, že neví, dva respondenti by rozhodně způsob hodnocení změnili, jeden respondent by ho spíše změnil, jeden respondent by ho spíše neměnil a rovněž jeden respondent by ho rozhodně neměnil.

U respondentů ze skupiny čtvrtého ročníku uvedlo šest respondentů, že neví, čtyři respondenti by způsob hodnocení spíše změnili, jeden respondent by ho rozhodně změnil a tři respondenti by ho spíše neměnili. Rozhodně by ho neměnil nikdo z respondentů.

Při porovnání obou skupin je možné vidět, že odpovědi byli většinově neutrální, což znamená, že velká část respondentů o tom nepřemýšlela. Z odpovědí, které se již přiklánějí k nějaké straně, lze říci, že je patrná vyšší preference respondentů z obou skupin ke změně způsobu hodnocení na dané škole.

Otázka 18: Jestli ano, jakým způsobem (Otevřená odpověď)?

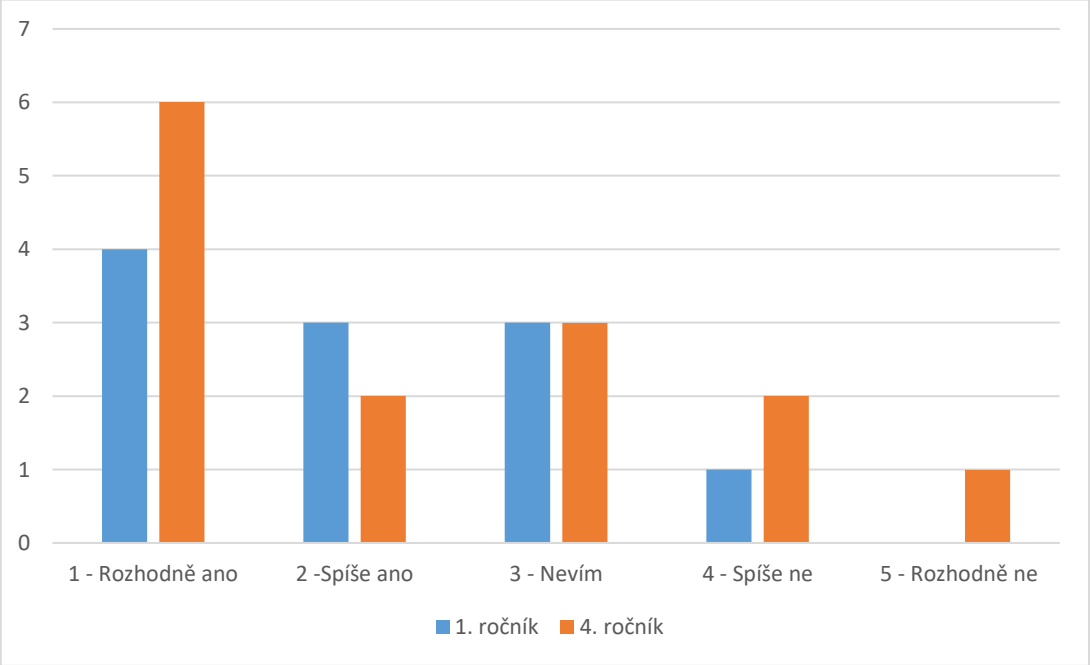
Odpovědi prvního ročníku:

- Jeden respondent uvedl, že by bylo dobré se více zaměřit na jedince – individuální přístup,
- Jeden respondent uvedl, že by byl pro slovní hodnocení,
- Jeden respondent uvedl, že by bylo lepší nehodnotit,
- Osm respondentů neodpovědělo.

Odpovědi čtvrtého ročníku:

- Jeden respondent uvedl, že by bylo dobré mít více společných výletů, protože jako třída skoro nikam nejezdí
- Zbytek respondentů na otázku neodpověděl.

Otázka 19: Byla by pro vás finanční odměna motivací pro podání lepších výkonů při studiu



Poslední graf 19 zobrazuje finanční motivaci respondentů pro podání lepších výkonů při studiu. Je vidět, že pro převážnou část respondentů obou skupin by tato odměna skutečně představoval motivaci. Ze skupiny prvního ročníku 4 respondenti odpověděli, že by to pro ně motivace rozhodně byla a pro tři respondenty by spíše byla. Rovněž tři respondenti uvedli, že neví, jestli by je finanční odměna motivovala, a jeden respondent uvedl, že by ho to spíše nemotivovalo. Rozhodně by to nemotivovalo žádného respondenta.

Ve skupině ze čtvrtého ročníku by finanční odměnou bylo rozhodně motivováno 6 respondentů a dva respondenty by to spíše motivovalo. Stejně jako u první skupiny i zde tři respondenti neví, jestli by byli motivování finanční odměnou, dva respondenty by to spíše nemotivovalo a jednoho respondenta by to rozhodně nemotivovalo.

Porovnání obou skupin respondentů poukazuje na stejnou motivaci finanční odměnou bez ohledu na rozdílný studijní ročník.

4.4 Zhodnocení výsledků průzkumného šetření

Průzkum, který proběhl za pomoci dotazníkového šetření, přinesl zajímavé výsledky. Navzdory tomu, že byl dotazník vyhotoven v online formě z důvodu urychlení sběru dat a získání odpovědí od co největšího počtu respondentů v dotazovaných skupinách prvních a čtvrtých ročníků, byla úspěšnost zcela vyplněných a navrácených dotazníků pouze 50 %. I přesto bylo možné na základě těchto získaných dat provést analýzu zodpovězených otázek a vyvodit tak zajímavé skutečnosti, které jsou obsahem dalšího textu, v němž je každá dotazníková otázka shrnuta do jednoho bloku.

1. **Slovní hodnocení ve vyučování má pro mě stejnou váhu (důležitost) jako písemná hodnocení a ústní zkoušení**

   Z uvedeného šetření bylo zjištěno, že žáci nevnímají příliš velký rozdíl v důležitosti a hodnocení mezi ústním a písemném zkoušení. Pro většinu z nich, zejména pro žáky čtvrtého ročníku, má hodnocení stejnou váhu, mezi kterou nedělají rozdíly. Žáci ze čtvrtého ročníku si to myslí více, což patrně odráží jejich větší studijní zkušenost s hodnocením na dané škole.

2. **Hodnocení je přiměřeně přísné vzhledem k věku žáků a důležitosti vyučovaných předmětů**

   Zde bylo zjištěno, že žáci obou ročníků převážně se přiklánějí k názoru, že hodnocení je pro ně přiměřeně přísné. Byla však zjištěna skutečnost, že žáci prvního ročníku projevili větší rozhodnost při odpovídání na tuto otázku, protože volili jasné odpovědi na rozdíl od žáků ze čtvrtého ročníku. Ti také převážně souhlasili s přiměřenou přísností, navzdory tomu, že zde byl zastoupen i vyšší počet těch, kteří si to nemysleli.

3. **Domácí příprava a dobrovolné úkoly by měly být hodnoceny kvalifikačním stupněm(známkou)**

   Výsledky odhalily, že obě skupiny žáků se jednoznačně shodly, že příprava a domácí úkoly by se neměly hodnotit známkou. Více jsou o tom přesvědčeni žáci čtvrtého ročníku, což může být ovlivněno jejich větší studijní zkušeností a zodpovědností oproti žákům z prvního ročníku. Zároveň ze své zkušenosti již vědí, že pro ně hodnocení domácích úkolů může představovat příležitost k vylepšení svých studijních výsledků.

4. **Sebehodnocení vnímám jako vhodný nástroj hodnocení ve výuce**

   Zde bylo zjištěno, že u obou skupin převažuje názor, ve kterém žáci vnímají sebehodnocení jako vhodný nástroj. O trochu více s tím převážně souhlasí žáci čtvrtého ročníku, avšak u obou skupin bylo dost odpovědí, které nedokázaly na tuto otázku jednoznačně odpovědět, což značí vysokou nerozhodnost žáků v této otázce.

5. **Setkávám se běžně s metodou sebehodnocení ve výuce na naší škole**

   Tato otázka odhalila rozdílný pohled na sebehodnocení v obou skupinách. Zatímco žáci prvního ročníku se více přikláněli k názoru, že se s danou metodou sebehodnocení běžně setkávají, žáci čtvrtého ročníku převážně uvedli, že se s ní nesetkávají. Mezi odpovědi na tuto otázku byla i velká část neutrálních odpovědí od žáků ze čtvrtého ročníku, kteří nedokázali to posoudit.

6. **Finální klasifikace (hodnocení) je ovlivněna sebehodnocením žáků v hodině**

   Výsledky ukázaly, že obě skupiny žáků se zcela jednoznačně shodli na tom, že sebehodnocení žáků žádným způsobem neovlivňuje jejich finální klasifikaci.

7. **Klasifikace (výsledná známka) je pro mě motivací k učení a lepším výsledkům ve vyučování**

   Odpovědi na tuto otázku přinesly zjištění, že žáci prvního ročníku jsou motivování výslednou známkou k lepším výsledkům více než žáci čtvrtého ročníku. Důvod může být teprve počátkem studia prvního ročníku, protože jako nováčci teprve začínají a jsou i motivování k postupu do dalších ročníků studia, kdežto u žáků čtvrtého ročníku s blížícím se koncem studia naopak motivace klesá.

8. **Hodnocení pololetních a závěrečných prací vnímám jako spravedlivé**

   Žáci obou skupin vnímají hodnocení pololetních prací jako spravedlivé převážně nedokázali zhodnotit a byli tak poměrně nerozhodní. Žáci, kteří dokázali jasně odpovědět, se přikláněli jak k pozitivní, tak i k negativní odpovědi. Žáci čtvrtého ročníku, s výjimkou neutrálních odpovědí, se více přikláněli k pozitivním odpovědím, což zobrazuje jejich vnímání jako spravedlivé.

9. **Některé metody hodnocení jsou motivační a zároveň podporují žáky k lepším výkonům**

   V této otázce se obě skupiny shodli s tvrzením, že některé metody je podporují a motivují. Odpovědi obou skupin byli dosti podobné, avšak více zde nad odpovědí váhali žáci čtvrtého ročníku. Žáci prvního ročníku měli poměrně jasno.

10. **Na naší škole bychom uvítali jinou formu hodnocení, než se kterou se běžně setkáváme**

    Zde odpovědi přinesly rozdílný pohled obou skupin na změnu formy hodnocení. Žáci prvního ročníku by jinou formu moc nevítali a radši by

ponechali tu stávající, zatímco žáci čtvrtého ročníku by upřednostnili jiné formy hodnocení, což může být opět ovlivněno větší zkušeností ve studiu na dané škole.

11. **Jakou formu hodnocení byste chtěli zavést na své škole v případě, že taková existuje (Otevřená odpověď)**

    Mezi nejčastější odpovědi žáků prvního ročníku bylo uvedeno, že by preferovali hodnocení v procentech místo známek, dále by také upřednostnili slovní hodnocení, případně by nehodnotili vůbec. Žáci čtvrtého ročníku by rovněž preferovali procenta, případně slovní hodnocení a zazněl dokonce i preference volných hodina jako odměny za dobré známky.

12. **Jsou didaktické testy z vašeho pohledu nestranné/nezaujaté**

    Odpovědi obou skupin byly velmi podobné a obě skupiny se shodli na nezaujatosti a nestrannosti didaktických testů.

13. **Je pro vás časový limit při písemných testech stresující**

    Zde výsledky přinesly zjištění, že pro obě skupiny představuje časový limit stres. Obě skupiny se na tom zcela jednoznačně shodly. Pouze u čtvrtého ročníku se objevilo pár žáků, proto které časový limit není stresující.

14. **Jaké pocity máte před psaním důležitého testu a jak se snažíte tyto pocity zvládnout (Otevřená odpověď)?**

    Žáci nejčastěji uvedli, že před psaním důležitého testu zažívají stres, jsou nervózní, snaží se rychle si zopakovat probranou látku, mají pocit, že všechno zapomněli, nebo že mají nervy.

15. **Upřednostnili byste ústní zkoušení před písemným testem**

    Odpovědi obou skupin se zde značně rozcházejí. Zatímco žáci prvního ročníku uvedli, že by upřednostnili písemné testy před ústním zkoušením, u čtvrtého ročníku byly odpovědi přesně opačné. Ti by raději volili ústní zkoušení před písemným testem.

16. A z jakého důvodu (Otevřená odpověď)?

Jako hlavní důvody preference ústního zkoušení žáci uvedli, že lze danou látku lépe vysvětlit ústně a získat tím lepší známku, že je možné také lépe reagovat na danou otázku a na ostatní žáky, že se jim tak lépe komunikuje, a že dokážou tak obhájit svou odpověď. Zatímco důvody pro preferenci písemného testu byly nejčastěji označeny tak, že ústní mluvení před třídou je více stresující, neradi mluví před třídou, při písemném testu mají více času nad otázkou přemýšlet a mohou se tak k ní případně vrátit zpět.

17. Změnili byste způsob hodnocení na vaší škole

Odpovědi obou skupin žáků byly převážně neutrální, což značí, že velká část žáků o této otázce nikdy nepřemýšlela. Ti žáci, kteří se však k nějaké straně přiklonili, by ale většinou preferovali změnu způsobu hodnocení.

18. Jestli ano, jakým způsobem (Otevřená odpověď)?

Žáci nejčastěji uváděli, že by uvítali individuální přístup, slovní hodnocení, případně že by nehodnotili vůbec.

19. Byla by pro vás finanční odměna motivací pro podání lepších výkonů při studiu

Závěrečná otázka zjišťovala motivaci žáků za pomoci finanční odměny. Obě skupiny žáků převážně odpovídali kladně, zejména větší poměr žáků prvního ročníku. Pro převážnou část žáků čtvrtého ročníku by finanční odměna byla rovněž motivací, avšak našlo se zde i pár žáků, pro které by to motivace nebyla.

5 Vlastní doporučení

Na základě výsledků získaných z dotazníkového šetření, které proběhlo ve dvou cílových skupinách, a to v prvních a čtvrtých ročnících oboru „Předškolní a mimoškolní pedagogika“, bylo dosaženo různorodých výsledků. Po celkovém shrnutí získaných dat bylo největším přínosem odhalení pohledu dnešní generace žáků středních odborných škol na důležitost hodnocení a jednotlivé způsoby a metody hodnocení, se kterými se žáci běžně setkávají, nebo naopak náměty pro doporučení jiných metod, se kterými se setkávají spíše výjimečně.

Z výsledků šetření bylo dosaženo výsledků, které poukazují na částečnou, nebo úplnou absenci sebehodnocení a evaluace a následně přiřazení sebehodnocení, jako další vhodnou metodu hodnocení žáků, nebo i učitelů a celkového pohledu na vyučované předměty. Žáci by měli mít možnost sebehodnocení, které by bylo alespoň částečně zohledněno při hodnocení, v případě, že si žáci obhájí a zdůvodní rozdílný názor např. na finálovou známku (klasifikaci) testů, nebo vyučovaných předmětů. Na druhé straně evaluace vyučujících učitelů a předmětů je vhodnou a efektivní zpětnou vazbou, jak pro školu a celý učitelský sbor, na základě které může vedení školy, či samostatní učitelé upravovat, případně měnit metody a formy výuky, nebo zařazovat zpracování různých školních projektů, které by mohly být cenným přínosem pro žáky středních odborných škol.

Další zásadním zjištění bylo v otázkách týkajících se časové dotace v případě testů a zkoušek a selhání žáků, z důvodu psychické nepohody a stresu. V případě neúspěchu, zejména z těchto důvodů, by bylo vhodné využít možnosti nápravy, opravy, nebo doplnění ústním zkoušením a žáci by nebyli stresováni již před důležitou zkouškou. Vhodným způsobem hodnocení by měl být individuální přístup k žákovi, čímž by vznikla možnost, jak žáky co nejefektivněji motivovat k učení a celkovým výsledkům.

V otázkách týkajících se forem hodnocení, bylo zjištěno, že by žáci preferovali hodnocení formou procent, a ne klasifikačním stupněm, se kterým se ve škole setkávají. Na základě průzkumu bylo patrné, že názory na hodnocení posuzují žáci z prvních ročníků odlišným způsobem než žáci čtvrtých ročníků, což pravděpodobně pramení ze získaných zkušeností, věkového rozdílu a přehledu o vybrané škole.

Po pečlivém shrnutí získaných informací, je patrné, že žáci mnohdy nemají motivaci, a to nejen k učení, ale i dosažení lepších výsledků. Bylo by vhodné začlenit podporu výuky, motivaci a dosažení vytýčených cílů do školského vzdělávacího plánu již na základních školách, kde často chybí prostor pro zohlednění individuálních potřeb žáků a rozvoj jejich osobnosti. V neposlední řadě je patrné, že tato podpora chybí také ze strany rodičů. Možnost propojení školy, jako instituce pro vzdělávání podporované rodiči a žáky, by měla být nejvhodnějším modelem pro zkvalitnění celkové situace nejen na středních odborných školách.

6 ZÁVĚR

Bakalářská práce na téma „Význam hodnocení pohledem žáků středních odborných škol“ se zabývala přiblížením a seznámením s nástroji hodnocení a jeho významem. V teoretické části se práce zabývala charakteristikou hodnocení a jeho hlavními aspekty. Dále podrobnějším představením historického vývoje ve školství.

Historický vývoj se postupně měnil v průběhu let, změny byly ovlivněny převážně pedagogickými a společenskými trendy. První školy v Čechách vznikaly již v 10.stol. n. l., kde byly vyučovány převážně církevní dovednosti. Ve 13. stol. n. l. vznikaly městské školy zřizované městy. V počátku byl více kladen důraz na znalosti a dovednosti, v pozdějším období byl vývoj hodnocení ve školství ovlivněn církví. Časovým postupem byl více zohledňován důraz na individuální rozvoj osobnosti. Vzdělání bylo považováno za prostředek k rozvoji, nejen k dosažení určitých znalostí. V 18. stol. za podpory císařovny Marie Terezie došlo k velkému pokroku v oblasti vzdělávání. Bylo zavedeno povinné všeobecné vzdělávání pro všechny. Po založení Univerzity Karlovy v roce 1348 sloužily městské školy, jako příprava pro univerzitní studium. Založení univerzit mělo velký ekonomický i kulturní význam. Ve 20. stol. n. l. prošel vývoj hodnocení mnoha změnami, také z důvodu politických událostí a válečné situace. Hodnocení bylo již založeno na testech a zkouškách a využíváno v přijímacích řízeních na vyšší úrovni vzdělání. Během 2. světové války bylo školství ovlivněno nacistickou okupací, ale po válce došlo opět k obnovení československého školství. V roce 1948 byla výuka sice na dobré úrovni, ale ovlivněna komunistickým idealismem. Teprve po roce 1989 byla výuka ve školách reformována a byl obnoven důraz na demokracii a svobodu. Ve 21. stol. s rychlým tempem rozvojem digitalizace nastoupily nové možnosti v hodnocení, např. on-line testy.

Dále byly v práci představeny formy a způsoby hodnocení a jednotlivě popsány. Konkrétně se jednalo o klasifikaci a stupně známkování, jejich využití a zdůraznění na zpětnou vazbu, kterou klasifikace přináší. Klasifikace byla rozdělená do tří základních skupin dle zaměření, a to teoretické, praktické a výchovné. Popsáno byly také vhodné způsoby využití výsledků získaných z hodnocení testů, písemných prací, projektů a prezentací. V práci bylo podrobně přiblíženo Vysvědčení a jeho podoby

v časové ose. Počátky vysvědčení, jako úředního dokumentu, byly zaznamenány v roce 1774 a jeho podoba byla základem moderního vzdělávacího systému. Dalším vývojem a úpravami prošlo vysvědčení v průběhu staletí až k dnešní aktuální podobě. V závěru teoretické části práce byla aktuální forma Vysvědčení podrobně popsána, byly zmíněny veškeré náležitosti a údaje, které má tento dokument obsahovat.

Praktická část bakalářské práce byla zaměřena na představení problematiky týkající se hodnocení a jeho významu na středních odborných školách pohledem žáků. Pro tuto část práce byla zvolena dotazníková forma šetření, a to v on-line podobě z důvodu získání co nejpřesnějších odpovědí. Průzkumné šetření bylo realizováno na vybrané střední odborné škole, ve dvou rozdílných věkových skupinách a získaná data z dotazníků byla shrnuta a převedena do grafické podoby pro přehlednější a ucelenější představu o získaných informacích. Následně byla data u jednotlivých otázek sumarizována a uceleným způsobem popsána. Na základě všech poznatků, dat a informací bylo dosaženo přehledného výsledku.

Při důkladném posouzení odpovědí, bylo dosaženo závěru, že žáci z nižších ročníků vnímají zodpovědněji hodnocení a jeho interpretaci ve škole, oproti žákům z vyšších ročníků, kteří se blíží ke konci studia. U této skupiny žáků je patrné, že nekladou důraz na výsledné hodnocení, nebo klasifikaci, ale představuje pro ně pouze hodnotící nástroj. Pravděpodobně získanými zkušenostmi, nejen při studiu, ale i v pracovním prostředí, nebo možnými nabídkami na pracovní pozice, pocit věkové dospělosti a začlenění se do společenského a pracovního života, vyplývající z blížícího se konce studia, nekladou na hodnocení důraz, protože pro ně nepředstavuje vhodnou motivaci.

Nejcennější získanou informací, vycházející z dostupných zdrojů a vlastní zkušenosti, je pohled dnešních žáků na školu, jako instituci a vzdělávání. Důležitou roli zde hraje chybějící propojení mezi školou, rodiči a žáky a podpora dětí k učení a vzdělávání již v útlém věku, aby žáci získali dostatek informací a všeobecný přehled o důležitosti vzdělávání. Získané vědomosti a dosažené vzdělání by mělo být určitou společenskou prestiží v každé vyspělé společnosti. Odbornost v oborech vzdělávání a další zkušenosti v oborech, nebo další doplnění vzdělání, akreditace,

samostudium, by měla být zhodnocena ve všech směrech na trhu práce, aby žáci byli při studiu motivováni uplatněním ve společnosti a stanovení dosažení vytýčených cílů by tak zvýšilo efektivitu vzdělávání. Získané výsledky této bakalářské práce, nebo zmíněné podněty mohou být využity v praxi. Bez propojení a podpory vzdělávání všech skupin, a to škola-rodiče-žáci, není možné zaručit efektivní výsledek.

7 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE

BLACK, P., &WILIAM, D. *Assessment and Classroom Learning*. London: Carfax Publishing Ltd. 1998. 74 s. ISBN0969-594X/98/010007-68.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing a.s., 2005. 157 s. ISBN 80-247-0885-X.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing a.s. 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Československá akademie obchodní. *Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků*. [online]. [cit. 2023]. Dostupné z: https://www.cao.cz/cs/o-skole/dokumenty-ke-stazeni/#/collapse10.

iRozhlas.cz. 2023, *Historie vysvědčení*. [online]. [cit. 2023]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/historie-vysvedceni-saha-az-k-marii-terezii_201006300654_jpiroch.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vyhláška č. 3/2015 Sb.*[online]. [cit. 2023]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/doklady-o-vzdelani-skolni-vysvedceni-a-diplomy.

Metodický portál RVP. *Hodnocení žáků, individualizace v hodnocení učitelem*. [online]. [cit. 2023]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22199/hodnoceni-zaku-individualizace-v-hodnoceni-ucitelem.html.

Metodický portál RVP. *Hodnocení žáků*. [online]. [cit. 2023]. Dostupné z:https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick_lexikon/H/Hodnocení_žáků.

Národní pedagogický institut České republiky. *Formativní hodnocení.* [online]. [cit. 2023]. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Metodicka_prirucka_SYPO_MAT_Formativni_hodnoceni.pdf.

Národní ústav odborného vzdělávání, *Hodnocení prospěchu a chování v případě použití.* [online]. [cit. 2023]. Dostupné z: https://www.nuov.cz/ae/stupne-hodnoceni-prospechu-a-chovani-v-pripade-pouziti.

Pedagogika.cz, *Historie vysvědčení.* [online]. [cit. 2023]. Dostupné z: https://pedagogika.estranky.cz/clanky/neco-z-historie/historie-vysvedceni.html.

Smolík A. *Pedagogika*. [online]. [cit. 2023]. Dostupné z: https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/10/Studijni-opora_-Pedagogika.pdf.

Pedevropska.cz, *Historie školy* [online]. [cit. 2024]. Dostupné z: https://www.pedevropska.cz/historie-skoly/

8 SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Otázka 1: Slovní hodnocení ve vyučování má pro mě stejnou váhu (důležitost) jako písemná hodnocení a ústní zkoušení 28
Otázka 2: Hodnocení je přiměřeně přísné vzhledem k věku žáků a důležitosti vyučovaných předmětů 29
Otázka 3: Domácí příprava a dobrovolné úkoly by měly být hodnoceny kvalifikačním stupněm (známkou) 30
Otázka 4: Sebehodnocení vnímám jako vhodný nástroj hodnocení ve výuce 31
Otázka 5: Setkávám se běžně s metodou sebehodnocení ve výuce na naší škole 32
Otázka 6: Finální klasifikace (hodnocení) je ovlivněna sebehodnocením žáků v hodině 33
Otázka 7: Klasifikace (výsledná známka) je pro mě motivací k učení a lepším výsledkům ve vyučování 34
Otázka 8: Hodnocení pololetních a závěrečných prací vnímám jako spravedlivé 35
Otázka 9: Některé metody hodnocení jsou motivační a zároveň podporují žáky k lepším výkonům 36
Otázka 10: Na naší škole bychom uvítali jinou formu hodnocení, než se kterou se běžně setkáváme 37
Otázka 12: Jsou didaktické testy z vašeho pohledu nestranné/nezaujaté 38
Otázka 13: Je pro vás časový limit při písemných testech stresující 39
Otázka 15: Upřednostnili byste ústní zkoušení před písemným testem 41
Otázka 17: Změnili byste způsob hodnocení na vaší škole 43
Otázka 19: Byla by pro vás finanční odměna motivací pro podání lepších výkonů při studiu 44

7 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Tiskopis vysvědčení 59
Příloha 2: Vzor online dotazníku 61

Příloha 1: Tiskopis vysvědčení

1.3 Vysvědčení pro základní školu - list A (klasifikace) do 20 povinných předmětů - líc a rub

ČESKÁ REPUBLIKA

.....

IZO

Třída:..... Ročník:.....

Číslo v třídním výkazu:..... Školní rok:.....

VYSVĚDČENÍ

list A

Nedílnou součástí tohoto vysvědčení ..... vysvědčení-list B.
(je-není)

Jméno a příjmení:.....

Datum narození:..... Rodné číslo:.....

Místo narození:.....

	I. pololetí	II. pololetí
Chování		
Povinné předměty		

ZŠ klasifikace – list A 20

	I. pololetí	II. pololetí
Nepovinné předměty		

Zameškané hodiny	Zameškané hodiny
omluvené ..... neomluvené	omluvené ..... neomluvené .....
Celkové hodnocení	**Celkové hodnocení**
Pochvaly a jiná ocenění	Pochvaly a jiná ocenění

Žák(yně) splnil(a) ..... let/rok ..... povinné školní docházky.

Vzdělávání se uskutečňovalo podle školního vzdělávacího programu:

Doložka o získání stupně základního vzdělání:

V ..... dne	V ..... dne .....
ředitel(ka) školy třídní učitel(ka)	ředitel(ka) školy třídní učitel(ka)

Upozornění: Vysvědčení-list A je samostatně platné, pokud je hodnocení výsledků vzdělávání žáka a chování žáka vyjádřeno pouze klasifikačním stupněm. Slovní hodnocení výsledků vzdělávání žáka v jednom nebo více povinných nebo nepovinných předmětech a slovní hodnocení chování žáka se zaznamená na Vysvědčení-listu B pro příslušné pololetí, které je v takovém případě nedílnou součástí Vysvědčení-listu A.

STUPNĚ HODNOCENÍ					
Chování	1 - velmi dobré	1 - velmi dobré	3 - neuspokojivé		
Povinné a nepovinné předměty	1 - výborný	2 - chvalitebný	3 - dobrý	4 - dostatečný	5 - nedostatečný
Celkové hodnocení	prospěl(a) s vyznamenáním	prospěl(a)	neprospěl(a)		

Příloha 2: Vzor online dotazníku

Dobrý den,
ráda bych vás požádala o vyplnění krátkého on-line dotazníku. Vaše odpovědi budou použity výhradně k vypracování mé bakalářské práce na téma „Význam hodnocení pohledem žáků středních odborných škol“.
Dotazník je anonymní a jeho vyplnění formou známkování by nemělo zabrat více než 10minut.
Děkuji za váš čas a vyplnění pravdivých odpovědí.

1. Slovní hodnocení ve vyučování má pro mě stejnou váhu (důležitost), jako písemná hodnocení a ústní zkoušení.

- ◯ 1 - rozhodně ano
- ◯ 2 - spíše ano
- ◯ 3 - nevím
- ◯ 4 - spíše ne
- ◯ 5 - rozhodně ne

2. Hodnocení je přiměřeně přísné vzhledem k věku žáků a důležitosti vyučovaných předmětů.

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ 5

3. Domácí příprava a dobrovolné úkoly by měly být hodnoceny kvalifikačním stupněm(známkou).

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ 5

4. Sebehodnocení vnímám jako vhodný nástroj hodnocení ve výuce.

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ 5

5. Setkávám se běžně s metodou sebehodnocení ve výuce na naší škole.

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ 5

6. Finální klasifikace (hodnocení) je ovlivněna sebehodnocením žáků v hodině.

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ 5

7. Klasifikace (výsledná známka) je pro mě motivací k učení a lepším výsledkům ve vyučování.

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ 5

8. Hodnocení pololetních a závěrečných prací vnímám jako spravedlivé.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

9. Některé metody hodnocení jsou motivační a zároveň podporují žáky k lepším výkonům.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

10. Na naší škole bychom uvítali jinou formu hodnocení, než se kterou se běžně setkáváme.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

11. Jakou formu hodnocení byste chtěli zavést na své škole, v případě, že taková existuje. (Otevřená odpověď)

Text stručné odpovědi

12. Jsou didaktické testy z vašeho pohledu nestranné/nezaujaté?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

13. Je pro vás časový limit při písemných testech stresující?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

14. Jaké pocity máte před psaním důležitého testu a jak se snažíte tyto pocity zvládnout? (Otevřená odpověď)

Text stručné odpovědi

15. Upřednostnili byste ústní zkoušení před písemným testem?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

16. A z jakého důvodu? (Otevřená odpověď)

Text dlouhé odpovědi

17. Změnili byste způsob hodnocení na vaší škole?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

18. Jestli ano, jakým způsobem? (Otevřená odpověď)

Text dlouhé odpovědi

19. Byla by pro vás finanční odměna motivací pro podání lepších výkonů při studiu?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5