UNIVERZITA PALaCKÉHO V olomouci

Pedagogická fakulta

**Mgr.Tomáš Pernička**

**HODNOCENÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ V TECHNICKÉ A INFORMAČNÍ VÝCHOVĚ NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

**Rigorózní práce**

**Olomouc 2010**

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracoval samostatně a použil jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

…………………………………. Tomáš Pernička

Děkuji kolegům, kteří mi umožnili rozdat dotazníky ve svých hodinách a všem žákům za jejich ochotnou spolupráci při vyplňování.

**Obsah**

ÚVOD…………………………………………………………………………7

**teoretická část**……………………………………………………...10

1. Hodnocení v pedagogické praxi – vymezení pojmu………………......11
	1. Definice hodnocení……………………………………………………11
	2. Bloomova taxonomie edukačních cílů………………………………..13
	3. Funkce hodnocení……………………………………………………..16
2. Formy a typy hodnocení………………………………………………19
	1. Klasické formy hodnocení……………………………………………19
	2. Žákovské portfolio……………………………………………………23
	3. Předpoklady vzniku žákovského portfolia……………………………25
		1. Proces vytváření portfolia……………………………………………..25
		2. Evaluace a autoevaluace výsledků vzdělávání………………………..27
3. Pedagogická diagnostika……………………………………………...28
4. Pozorování…………………………………………………………...30
5. Rozhovor……………………………………………………………..30
6. Dotazník……………………………………………………………...34
7. Didaktické testy………………………………………………………37
8. Analýza pedagogické dokumentace………………………………….42
9. Zkoušení……………………………………………………………...44
10. Vztah klasifikace k hodnocení žáka………………………………….45
11. Psychologická a věcná stránka hodnocení…………………………..48
12. Učitel………………………………………………………………48
13. Žák…………………………………………………………………49
14. Formy hodnocení ve vybraných školských systémech zemí EU…..51
15. Slovensko…………………………………………………………...51
16. Německo…………………………………………………………....54
17. Francie……………………………………………………………....55
18. Rakousko…………………………………………………………....55
19. Velká Británie……………………………………………………….56
20. Historie hodnocení žáků v české výchovně vzdělávací soustavě…..57
21. Vymezení hodnocení v současných Rámcových vzdělávacích

 Programech pro základní vzdělávání (RVP pro ZV) a zákonných

 normách...............................................................................................62

1. Specifičnost hodnocení počítačové gramotnosti……………………67
2. Specifičnost hodnocení výchov se zřetelem k technické výchově

 v ZŠ......................................................................................................71

1. Metody pedagogického výzkumu.......................................................76

**Empirická ČÁST**……………………………………………………….80

1. Vlastní pedagogický výzkum………………………………………...81
2. Popis souboru při sběru dat…………………………………………...81
3. Cíle šetření………………………………………………………….....82
4. Metody analýzy dat…………………………………………………...83
5. Celkové přehledy výzkumu – popisné statistiky……………………..86
6. Dimenze 1 – charakteristika výrobku………………………………...88
7. Dimenze 2 – přístup žáka k práci……………………………………..97
8. Dimenze 3 – forma hodnocení………………………………………105
9. Testování hypotéz……………………………………………………114
10. Zhodnocení a význam výzkum………………………………………123

ZÁVĚR……………………………………………………………………...119

ReSUMÉ……………………………………………………………………121

ABSTRACT………………………………………………………………...122

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY………………………………………123

**Úvod**

*„Řekni svým žákům, co se naučí, nauč je, co jsi jim slíbil, a vyzkoušej je z toho, co jsi vyučoval. Nehodnoť své žáky za něco jiného, než co bylo mezi vámi domluveno a předem stanoveno a co nesouvisí s předmětem hodnocení.“*

 (Pasch, 1998)

 Hodnocení prospěchu žáků je důležitou součástí celého vyučovacího procesu. „Jak má pedagog postupovat, aby hodnotil objektivně a ke spokojenosti svých žáků? Jak má pedagog postupovat, aby byli žáci dobře hodnoceni? Co by měli učitelé více použít známkování nebo slovní hodnocení? Takových otázek se nabízí celá řada. Doufám, že tato práce rozšíří můj pedagogický obzor, poskytne návod či užitečnou radu do budoucna nebo bude alespoň varovat před některými úskalími hodnocení. Nikdo by se totiž nechtěl stát pedagogem, který je postrachem pro své žáky, ale (na druhou stranu) by každý rád získal respekt a pozornost. Známky by přece neměly být jen nutným požadavkem, aby bylo co psát na vysvědčení, ale měly by žáky motivovat.

Cílem mé práce je analyzovat problematiku hodnocení žáků na 2. stupni základní školy v technické a informační výchově a posoudit jednotlivé metody hodnocení, známkování a zjistit, jak je vnímají žáci. To znamená je popsat a prakticky zmapovat jejich úskalí. Pevně věřím, že výzkum odhalí, jak by chtěli být žáci hodnoceni v technické a informační výchově. Rozdíly mezi nimi nejsou zanedbatelné – např. hodnocení písemného (bodovaného) testu bude pravděpodobně „spravedlivější“ než hodnocení ústní, jehož objektivita může být narušena celou řadou faktorů – třeba vzájemnými sympatiemi či antipatiemi mezi vyučujícím a žákem. Dále je třeba pamatovat i na to, že každý předmět je specifický nejen z hlediska svého obsahu, ale také z hlediska metodiky hodnocení. Jiným způsobem bude posuzována technická výchova, jiným matematika nebo český jazyk, což vyplývá z povahy činností, které mohou být v daném předmětu hodnoceny.

Mým záměrem ovšem není „jen“ zpracovat dosavadní teoretické poznatky, ale i následně zmapovat skutečnost z pohledu samotných žáků na základní škole v technické výchově. Pedagog je neustále v interakci se svými žáky, a proto se domnívám, že zkoumání jejich vlastních postojů a názorů k dané problematice je velmi důležité. Proč se tedy právě jich nezeptat, co si o hodnocení v technické výchově vlastně myslí? Pokud v něm nalézají nějakou možnost hodnotit jinak než známkou, tak jak…? Co je kritérium hodnocení, kvalita výrobku, samostatnost řešení, celkový vzhled výrobku, čas, který je potřeba na zhotovení daného úkolu nebo známka čí pochvala? Tyto a další otázky jsem položil žákům na gymnáziích formou dotazníku, který bude hlavním pilířem praktické části mé práce.

Předpokládám, že nejrozšířenějším hodnocením v technické výchově je známka, nikoliv průběžné hodnocení pří výrobě výrobku po jednotlivých částech. Věděl jsem, že žáci budou ochotně spolupracovat, aby zjištěné skutečnosti v maximální míře korespondovaly s jejich opravdovými postoji. Nabízí se také další otázka - zda zjištěná fakta budou odpovídat poznatkům, které získám během zpracovávání teoretické části své rigorózní práce, kdy hodlám zmapovat literaturu pojednávající o hodnocení žáků na základní škole a postupně přejít do hodnocení v technické výchově. Další předpoklad, který chci prakticky ověřit, se zabývá tím, že žáci budou více preferovat jiné hodnocení než známku. Budou ale ochotni tuto skutečnost opravdu písemně potvrdit a přiznat? Podobných otázek je mnohem více, a jaká bude skutečnost, to dokáže až zjištěný výzkum.

Práce je rozčleněna do jedenácti kapitol. Úvod teoretické části obsahuje základní vymezení problematiky hodnocení – tedy vysvětluje pojmy jako je hodnocení a její funkce, interpretuje jednu z možných typologií edukačních cílů, vykládá formy a typy hodnocení. Ty jsou rozčleněny na klasické formy hodnocení, dále charakterizuje vytváření a proces žákovského portfolia a evaluaci a autoevaluaci výsledků vzdělávání. Dále se teoretická část zabývá pedagogickou diagnostikou, kde blíže specifikuji jednotlivé metody pedagogické diagnostiky jako je rozhovor, pozorování, dotazník, didaktické testy, analýza pedagogické dokumentace a zkoušení. Také poukazuji na klasifikaci k hodnocení žáka a následně přecházím na věcnou stránku hodnocení z pohledu učitele a žáka. V další části teoretické části se zabývám jednotlivými formami hodnocení ve vybraných školských systémech zemí Evropské Unie, historii hodnocení žáků v české výchovně vzdělávací soustavě. Vymezuji hodnocení v současných rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání a v zákonných normách. Na závěr teoretické části přecházím z obecné teorie o hodnocení ke specifičnosti hodnocení výchov se zřetelem k technické výchově na základní škole a charakterizuji metody pedagogického výzkumu.

**TEORETICKÁ ČÁST**

## Klíčová slova

Podstata hodnocení, typy hodnocení, cíle hodnocení, pedagogické hodnocení, pojem diagnostika, základní metody hodnocení, klasické výzkumné metody, moderní způsoby hodnocení, pedagogická diagnostika – znaky a funkce, funkce učitelova pojetí ve výuce, hodnocení výsledků, zájmů, hodnot, chování, o co se učitel při hodnocení snaží o objektivitu, haló efekt, figura v pozadí, předsudek, metody hodnocení, podíl učitelovy osobnosti na hodnocení žáka.

##  Hodnocení v pedagogické praxi – vymezení pojmu

###  Definice hodnocení

Pojem školní hodnocení je vysvětlován v pedagogické literatuře více způsoby.

J. Slavík považuje školní hodnocení za činnost intelektuálně velmi náročnou, která umožňuje člověku na základně subjektivních poznatků rozlišovat v okolním světě jevy důležité od jevů nedůležitých a mezi důležitými jevy pak jevy špatné odlišovat od jevů dobrých. Za školní hodnocení považuje všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají. Podstatou školního hodnocení je zjištění kompetencí žáka - tedy jeho vědomostí, dovedností a postojů - a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, kterým je cíl výuky.[[1]](#footnote-1)

Pash a kol. říká, že hodnocení je systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, kdy jde o činnost připravenou, organizovanou a opakovaně prováděnou, jejíž výsledky jsou podrobovány opravám.[[2]](#footnote-2)

Kolář, Vališová pak hodnocení chápou jako činnost, která prostupuje celým vyučovacím procesem. Podle jejich definice je hodnocení podstatou řízeného procesu, kterým je vyučování. Každý řídící proces si ve svém průběhu žádá průběžné hodnocení. Z tohoto důvodu je hodnocení žáka prakticky permanentní činností, která je v procesu vyučování nepřetržitá. Hodnocení v této souvislosti bývá velmi často deformováno současným transmisivně-instruktivním pojetím vyučování. Toto pojetí vyučování je chápáno jako bezduchý přenos určitých informací, které jsou využívány k jakési instruktáži žáků. Z tohoto pohledu je deformace hodnocení pojímána jako určitý donucovací prostředek či prostředek dokonce vynucující poslušnost a kázeň.[[3]](#footnote-3)

Velmi složitým procesem je také vlastní hodnocení školy, ale zejména sebehodnocení žáků. Košťálová, Miková a Strang poukazují ve své knize [[4]](#footnote-4) na obtížnost sebehodnocení žáků. Spatřují ji především v tom, že žák sám není mnohdy schopen sám sebe zhodnotit nebo tak činí neobjektivně. Za důležité proto považují především to, aby se žák na své sebehodnocení připravoval s učitelem. Cílem by pak mělo být, že žák:

* rozpozná ty složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vytčeného cíle nebo že se k němu blíží,
* popíše je a objasní, proč je považuje za zvládnuté,
* najde složky, jejichž zvládnutí musí ještě zlepšit,
* popíše je a objasní, v čem se liší od očekávaného výkonu,
* identifikuje, co přispělo k dosažení cílů nebo co mu zabránilo v lepší práci,
* naplánuje si, co příště udělá jinak, aby jeho práce byla ještě lepší nebo aby probíhala efektivněji.[[5]](#footnote-5)

Pro naši práci je přínosem, že podle citovaného díla učitel žáka hodnotí především na základě jasně a srozumitelně stanovených cílů hodnocení, kterým žák rozumí a chápe je. Dále učitel se žákem spolupracuje při přípravě i v průběhu hodnocení a je schopen se žákem komunikovat o konkrétních problémech sebehodnocení. Je také přínosné sebehodnocení provádět například při hodnocení výrobků či konkrétní činnosti. Pak si žák vytvoří schopnost vlastního hodnocení i při složitých a abstraktních činnostech.

Kolář a Šikulová také ve své publikaci [[6]](#footnote-6) považují plánování hodnocení za velmi důležité. Je stejně důležité jako vyhodnocování výsledků hodnocení. Hodnocení pak charakterizují jako: „vynášení posudku, ocenění nějakého jevu, a to na základě hlubokého poznání tohoto jevu, na základě případné analýzy tohoto jevu a na základě poznání, pochopení funkčnosti tohoto jevu pro určité situace, jejich řešení atd.“[[7]](#footnote-7)

###  Bloomova taxonomie edukačních cílů

V moderní pedagogice se také pro hodnocení ve vyučování používá tzv. Bloomovy taxonomie cílů. B. S. Bloom vytvořil (1956) taxonomii cílů, která ovlivnila prakticky všechny kurikulární reformy. Tato taxonomie byla původně postavena na těchto šesti edukačních cílech:

* zapamatování
* pochopení
* aplikace
* analýza
* syntéza
* hodnocení [[8]](#footnote-8)

V roce 2001 došlo k revizi této Bloomovy taxonomie edukačních cílů[[9]](#footnote-9). Původní Bloomova taxonomie byla jednodimenzionální a zahrnovala 6 hierarchicky řazených kategorií, které byly precizovány v subkategoriích a řazeny od nejjednodušší k nejsložitější kategorii. Vznikla tak známá Bloomova pyramida. Tato taxonomie byla přehodnocena a na základě nových poznatků byla doplněna o další dimenzi a byla přepracována.

**Taxonomická tabulka** **(**revize Bloomovy taxonomie) [[10]](#footnote-10)

|  |  |
| --- | --- |
|  | DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU |
| ZNALOSTNÍ DIMENZE | 1. Zapamatovat  | 2.Rozumět | 3. Aplikovat | 4.Analyzovat | 5. Hodnotit | 6.Tvořit |
| A. Znalost faktů |  |  |  |  |  |  |
| B.Konceptuální znalost |  |  |  |  |  |  |
| C.Procedurální znalost |  |  |  |  |  |  |
| D.Metakognitivní znalosti  |  |  |  |  |  |  |

Nová taxonomie je tedy dvoudimenzionální a zahrnuje znalostní dimenzi, která má 4 kategorie – faktickou, konceptuální, procedurální a metakognitivní a dimenzi kognitivního procesu, kterou tvoří 6 kategorií - zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, evaluovat, tvořit. Nová taxonomie edukačních cílů tedy vymezuje i oblasti hodnocení žáka. Je to především hodnocení, které není deformováno transmisivně-instruktivním přístupem a umožňuje žáka hodnotit v dynamice procesu učení. Je zaměřeno jak na znalostní fázi, která v hodnocení deformovaném transmisivně-konstruktivním přístupem převládala, tak je v hodnocení kladen důraz na znalost procesů a na „metakongnitivní znalosti“. Podle výkladu tímto pojmem pojmenováváme: „[identifikac](http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/identifikace)i, autodiagnostikování, [autoreflexe](http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/autoreflexe) vlastního učebního [stylu](http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=styl) žáka či [studenta](http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/student), [monitorování](http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/monitorovani) vlastních [kognitivních](http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=kognitivní) kladů i záporů.“[[11]](#footnote-11)

To je nový rozměr Bloomovy taxonomie edukačních cílů, vnáší totiž do hodnocení nový prvek, a to vlastního hodnocení edukačního procesu žákem či studentem a zejména sebehodnocení. Pochopitelně podle tohoto hodnocení edukačních cílů je nutné, aby i škola byla schopna vlastního hodnocení. Pod pojmem autoevaluace zavádějí toto sebehodnocení i všechny rámcové vzdělávací programy.[[12]](#footnote-12)

Bloomova taxonomie edukačních cílů nám umožňuje nahlížet na hodnocení žáka komplexně, a to nejen z pohledu znalostí, vědomostí a dovedností, ale především z pohledu, jak žák se znalostmi, vědomostmi a dovednostmi, které získal v průběhu cíleně směřované výuky, umí pracovat, a jak jich využívá. Tato interpretace bývá někdy vulgarizována a zjednodušována tvrzením, že žák by se neměl paměťově učit, ale že důležitá je právě práce s informací, kterou si žák sám vyhledává a učitel se stává jakýmsi koordinátorem a spolupracovníkem. Tato hrubě zkreslená interpretace se projevuje v praxi tím, že žáci sbírají informace, a to mnohdy nahodile a snaží se s nimi pracovat, i když neznají systém jejich uspořádání. To vede k tomu, že vědomosti jsou kusé a žáci mnohdy nesprávně interpretují získané poznatky a nejsou schopni systémového řešení. Na tato úskalí upozorňuje celá řada odborníků, kteří se snaží zastavit tuto tendenci. [[13]](#footnote-13) V tomto citovaném vystoupení se prof. Piťha dotkl i problematiky hodnocení, když v jednom ze svých předpokladů řekl: „Jestliže nezačneme věcně klasifikovat všechny žáky, zanikne kritérium kvalitního výkonu… Jestliže nebudeme žáky náležitě zatěžovat, budeme vychovávat na jedné straně přetížené neurotiky, na druhé bohorovné lhostejné lenochy.

Jestliže nebudeme trvat na úplném formálním dopracování úloh a postačí nám rámcové řešení, popř. vyhledání informací na internetu, budeme vychovávat lidi neschopné v praxi zvládnout a dokončit jakýkoli úkol.

Jestliže budeme bezhlavě přijímat cokoli z myšlenek cizích expertů, popř. i v podobě ucelené pedagogické eurodoktriny, získáme hodně peněz, ale ztratíme nejenom sebeúctu, ale i soudnost.

Jestliže se nevrátíme, zvláště v raných stádiích výchovy a vzdělávání, k všeobecně platným základům vzdělanosti, tj. k základnímu souboru faktických vědomostí a pevné logice myšlení, a budeme-li pod stále novými termíny vršit horstva pedagogických kvazivědeckých projektů, utoneme v chaosu nepochopitelných teorií a na nich zbudovaném bludišti byrokratických předpisů. Na učení nezbude čas.“ [[14]](#footnote-14)

###  Funkce hodnocení

Základní funkcí, kterou by mělo hodnocení žáků plnit, je zpětná vazba. Hodnocení by proto mělo být realizováno tak, aby přinášelo co největší množství podkladů, na základě kterých by bylo možné zefektivňovat vzdělávání v oblasti činností žáka i pedagoga. Správně prováděné hodnocení žáků je tedy spolu s vhodnými vzdělávacími strategiemi, dobře zpracovaným obsahem vzdělávání, příznivou kulturou školy, atd., nástrojem rozvoje žáka. Tento základní fakt bychom měli mít na paměti při stanovování způsobu, zásad, technik, i kritérií hodnocení žáků v procesu tvorby ŠVP, ale hlavně při jeho realizaci. Žáci nechodí do školy, aby byli hodnoceni, nýbrž aby byli rozvíjeni. Hodnocení není cílem, ale nástrojem. [[15]](#footnote-15)

Hodnocení má funkce:

* kontrolní (diagnostickou) – zjišťování vědomostí, dovedností, předností, nedostatků,
* prognostickou – určení perspektivy žáků, jejich možností, čeho mohou docílit a za jakých předpokladů,
* motivační – pozitivní i negativní,
* výchovnou – vychovává k pracovitosti, samostatnosti, schopnosti pomoci druhým, pěstuje vůli, schopnost sebehodnocení a sebekontroly,
* informativní – pro žáky, rodiče,
* zpětnovazební – pro učitele i žáka.

Z celospolečenského hlediska je hodnocení žáků závažným aktem. Předmětem hodnocení, tedy tím, co u žáků hodnotíme, by mělo být především to, co je pro jedince i pro společnost prioritní. Nejsou to tedy jen tradiční vědomosti, dovednosti a návyky, ale i schopnost samostatně poznávat, objevovat a tvořit, pružně a kreativně myslet, komunikovat a spolupracovat, jednat samostatně, čestně, mravně, atd. (dosavadní orientace hodnocení pouze na „vědomostní" stránku je zavádějící).

Hodnocení se provádí za určitým účelem a z toho vyplývají i jeho funkce. První je směřování hodnocení k žákovi. Žákovi by mělo hodnocení sdělit, že zvládá či nezvládá určité požadavky na něho kladené, hodnocení by ho mělo informovat o dalším možném postupu, mělo by ho motivovat k dalšímu učení a mělo by žáka povzbuzovat v jeho úsilí.

Hodnocení je také směřováno v učiteli. Učitelovi by hodnocení mělo sdělit, jak jsou jeho zvolené metody a postupy úspěšné a je pro učitele také jednou z forem poznání žáků – například toho jak žáci jsou schopni přijmout hodnocení, jak reagují, jak jsou schopni sebereflexe a možného sebehodnocení.

Hodnocení je také směrováno k zákonným zástupcům žáků. Těm sděluje především to, v čem jejich dítě zaostává či v čem podává výkon na úrovni požadavků na něho kladených a zároveň by mělo hodnocení rodičům poradit, jak a v čem mohou svému dítěti pomoci. Hodnocení žáka směrem k rodičům by mělo vždy být pojato taktně, nemělo by se stávat věcí veřejnou.

Hodnocení by mělo být, ať už je užito jakéhokoliv způsobu, vždy objektivní. Nejčastější chybou v hodnocení žáka je „haló efekt“. Této chyby se dopouštějí i zkušení učitelé – je to hodnocení, které vychází z prvního dojmu – velmi často vzniká tento „haló efekt“ při příchodu nových žáků nebo naopak nového učitele. Ne vždy je žák, který se chová „jako by byl z divokých vajec“, hloupý nebo hloupější než tichá puťka v první lavici.

Další chybou je efektintencionality.Některým žákovým činům přikládá učitel určitý záměr, i když ten záměr žák vůbec svým chováním neiniciuje. Žák, který přechází ulici na druhý chodník před učitelem, to nemusí dělat se záměrem, aby se učiteli vyhnul.

Velmi častou chybou při hodnocení žáků v poslední době je efekt sociální pozice – učitel posuzuje žáka z hlediska sociální role, kterou sehrává jeho rodina nebo on sám. Učitel předpokládá, že vysokoškolsky vzdělaní lidé mají chytré děti.

Další chybou je „figura v pozadí“. Při hodnocení učitel velmi často sleduje prvoplánově jen věci, které vidí jako zásadní, a mohou mu uniknout věci, které jsou ještě důležitější, ale nejsou tak patrné - „viditelné“. Jako příklad můžeme uvést písemné zkoušení – někdy se učitel soustřeďuje jen na vnější úpravu a hodnotí žáka špatně jen proto, že postup několikrát měnil, škrtal a přepisoval, i když se dobral v poslední verzi správného výsledku.

##  Formy a typy hodnocení

###  Klasické formy hodnocení

Vycházíme-li z platné zákonné normy, tedy ze zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), pak tento zákon v podstatě uznává tři formy hodnocení: klasifikaci známkami, slovní hodnocení a kombinaci obou forem. [[16]](#footnote-16)

Hodnocení klasifikací je v ČR ustálené – vždy je pětistupňová klasifikační stupnice v sestupné škále. Pravidla pro hodnocení žáků touto klasifikační stupnicí jsou buď samostatně vyjádřená zvláštním předpisem, který vydává ředitel školy, nebo jsou přímo součástí zpracovaných školních vzdělávacích programů. [[17]](#footnote-17)

Pravidla pro slovní hodnocení jako formu hodnocení žákových výkonů nejsou pevně stanovena, podobně jako je tomu v případě klasifikace. Ředitelé škol by měli pravidla stanovit ve zvláštním předpisu nebo jako součást normy hodnocení žáků. Někteří ředitelé pravidla slovního hodnocení přímo uvádějí jako součást školního vzdělávacího programu. „Pro hodnocení žáků všech ročníků prvního stupně se používá slovní hodnocení. Toto slovní hodnocení je souhrnnou písemnou zpětnou vazbou o tom, co dítě zvládlo a o cílech vzdělávání pro další období.“ [[18]](#footnote-18) A dále: „Na druhém stupni se pro hodnocení žáků především na konci pololetí používají známky. V průběhu vyučovacího procesu se využívá slovní hodnocení (převážně ústní formou). Žáci provádějí sebehodnocení a vzájemné hodnocení.“[[19]](#footnote-19)

Formulace slovního hodnocení je pak ponechána na schopnostech a dovednostech vyučujících. Obecné didaktické zásady říkají, že vyučující by měl ve slovním hodnocení sdělovat především, co žák zvládl, co umí a poskytovat tak nejen žákovi, ale hlavně rodičům zpětnou vazbu, kterou nelze dobře vyjádřit číselnou klasifikací. Obecně se soudí, že slovní hodnocení je podstatně objektivnější a sdělnější než hodnocení klasifikačními stupni.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání doporučuje doplnění či úplné nahrazení hodnocení pomocí klasifikace hodnocením slovním[[20]](#footnote-20). Autoři manuálu chápou slovní hodnocení jako hodnocení lépe postihující pokrok žáka ve vzdělávání, slovní hodnocení má podle nich daleko lepší vypovídací hodnotu a hlavně umožňuje také další aspekty vzdělávání, které známka nedokáže postihnout – například iniciativu či pasivitu ve skupinové práci. Autoři manuálu si však uvědomují, že: „Zdomácnění slovního hodnocení ve školách bude pravděpodobně probíhat pozvolna a postupně. Bude mu předcházet proces, ve kterém se učitelé naučí stanovovat výukové cíle a vymezovat cílové stavy charakterizující jejich dosažení. Na tento proces bude navazovat stanovování kritérií hodnotících míru dosažení těchto cílových stavů a volba nástrojů pro jejich ověřování.“ [[21]](#footnote-21)

Slovní hodnocení by se mělo řídit několika zásadami – především by mělo být konkrétní a soustředit se výlučně na žákův výkon. Mělo by poskytovat žákovi a jeho rodičům popis toho, co se žák naučil, popřípadě toho, v čem má rezervy. Nemělo by obsahovat obecné formulace či nálepky – například „jsi průměrným žákem“. [[22]](#footnote-22)

V některých školních vzdělávacích programech najdeme kombinaci obojího způsobu hodnocení – hodnocení klasifikací a slovního. Většinou školní vzdělávací program doporučuje používat klasifikační hodnocení a k tomu vytváří příklady škály slovního hodnocení. Například: [[23]](#footnote-23)

|  |  |
| --- | --- |
|  | **Ovládnutí předepsaného učiva osnovami** |
| **1 - výborný** | ovládá bezpečně |
| **2 - chvalitebný** | ovládá |
| **3 - dobrý** | v podstatě ovládá |
| **4 - dostatečný** | ovládá se značnými mezerami |
| **5 - nedostatečný** | neovládá |
|   | **ÚROVEŇ MYŠLENÍ** |
| **1 - výborný** | pohotový, bystrý, dobře chápe souvislosti |
| **2 - chvalitebný** | uvažuje celkem samostatně |
| **3 - dobrý** | menší samostatnost v myšlení |
| **4 - dostatečný** | nesamostatné myšlení |
| **5 - nedostatečný** | odpovídá nesprávně i na návodné otázky |

 Mohli bychom si položit otázku, zda je takto pojaté převádění klasifikačních stupňů na soudy slovního hodnocení šťastné, zda soudy nejsou příliš jednoduché či zda jsou dostatečně vypovídající a podávají rodičům a žákovi zpětnou vazbu. Je však pravda, že slovní hodnocení patří ke složitým a dosud málo frekventovaným způsobům hodnocení. Je také pravda, že slovní hodnocení v řadě škol v ČR bývá používáno na základě doporučení pedagogicko-psychologických poraden pro žáky, kteří trpí určitými vadami či lehkým nebo těžším mentálním postižením. V těchto případech se doporučuje využívat především pozitivní hodnocení, spíše hodnotit pokrok a více žáka chválit, než rozebírat jeho nedostatky a tím pozvednout jeho sebevědomí. Proto také velmi často využívají slovní hodnocení alternativní školy – například školy Montesorri či školy Waldorfské.

 Dalším úskalím slovního hodnocení jsou dvě zákonná ustanovení. Především se slovním hodnocením musí projevit souhlas rodiče či zákonní zástupci žáka. O formě hodnocení sice rozhoduje ředitel, ale jeho rozhodnutí musí schválit zástupci rodičů a zřizovatele – školská rada.[[24]](#footnote-24) O užití slovního hodnocení v případě žáka s vývojovými poruchami učení dokonce rozhoduje ředitel jen na základě žádosti rodičů.[[25]](#footnote-25) Rodiče českých žáků jsou značně konzervativní a dávají přednost tradičnímu způsobu hodnocení – klasifikaci. Také z ne zrovna šťastných formulací zákona si mnozí rodiče vykládají slovní hodnocení jako něco, co signalizuje pro jejich děti určitou společenskou a školní degradaci. Je to zejména ustanovení již několikrát citovaného paragrafu, kde se říká: „Výsledky žáka v základní škole speciální se vždy hodnotí slovně.“ [[26]](#footnote-26) Obecně se ví, že základní školy speciální jsou určeny pro žáky s hlubokým mentálním postižením, kteří se vyznačují tzv. hraniční inteligencí na bázi podprůměru až hlubokého podprůměru.

Druhým problémem je ustanovení školského zákona o převodu slovního hodnocení na hodnotící klasifikaci a naopak. Zákon říká: „Škola převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka. Škola, která hodnotí slovně, převede pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání slovní hodnocení do klasifikace.“[[27]](#footnote-27) Z uvedené citace jasně vyplývá, že žáci základní školy, kteří mohli být po celou dobu docházky hodnoceni slovně, musí být při přechodu na vyšší stupeň vzdělání hodnoceni klasifikační stupnicí. A proto valná většina základních škol přechází na druhém stupni k hodnocení klasifikací.

###  Žákovské portfolio

Netradičním a v poslední době hojně využívaným prostředkem pro hodnocení žáků se stává žákovské portfolio. Definice pojmu je poměrně jednoduchá: „označuje shromažďování materiálů různého druhu tak, aby dokumentovaly stav vědomostí a dovedností žáka. Neshromažďují se tedy všechny práce, ale jen ty, ze kterých je zřejmé částečné či úplné zvládnutí dané problematiky. Materiály by měly být zásadně zařazovány s vědomím a souhlasem žáka, ještě lépe, aby žák sám navrhl, co do portfolia zařadit.“ [[28]](#footnote-28)

Totéž například uvádí i publikace nakladatelství Verlag Dashöfer Školní vzdělávací program krok za krokem (Kapitola 3/5.1.1, s. 1 - 3. Aktualizace červenec 2005). V uvedené publikaci je však definice doplněna o další důležitou informaci. Žákovské portfolio není cílem učení, ale je prostředkem celého procesu. Z tohoto hlediska jsou důležité především jednotlivé kroky, které vytváření portfolia provázejí – zejména sběr a shromažďování jednotlivých materiálů, průběžné hodnocení, které provádí sám žák, sebereflexe žáka – tohle se mi povedlo x tohle se mi nepovedlo a také prezentace materiálů a jejich obhajoba.[[29]](#footnote-29)

O žákovském portfoliu se vedou velmi rozsáhlé diskuse. Řeší se především problém, zda portfolio vytvářet jen v primárním stupni vzdělávání, či zda by žák měl portfolio vytvářet po celou dobu školní docházky, a to i ve střední škole.[[30]](#footnote-30) Příznačné je, že například Straková se v prezentaci na uvedeném kulatém stole omezila pouze na analýzu portfolia žáků 1. stupně.[[31]](#footnote-31)

V souvislosti s žákovským portfoliem upozorňují odborníci na to, že žákovské portfolio se nemůže stát jediným nástrojem hodnocení žáka a jeho výkonů. Na toto nebezpečí upozornil v diskusi Šturma. Řekl: „Pokušení udělat z portfolia všestranný nástroj a institucionalizovat ho je veliké. Doufám, že se bude přihlížet k tomu, že portfolio je jednímz nástrojů nikoliv pouze hodnocení! Portfolio žáka je především výrazem aktivity žáka – neměl by se z toho dělat plošný nástroj.“ [[32]](#footnote-32)

J. Slavík charakterizuje význam žákovského portfolia pro hodnocení žáka takto:

* „1. Autentické hodnocení posuzuje výkony žáků v situacích blížících se reálným podmínkám. Testové hodnocení není pro autentický přístup vhodné, protože nedokáže zachytit jejich originalitu a jedinečné projevy osobnosti, které jsou do nich vloženy.
* Hodnocení portfolia je jednou z možností autentického hodnocení, již můžete dobře používat k hlubšímu poznání osobnosti žáka i jeho sociálního okolí, k rozvíjení jeho schopností sebehodnocení a k dlouhodobému reflektování i plánování vlastní práce ze strany samotného žáka.
* Hodnocení portfolia je vhodnou metodou hodnocení pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, např. s poruchami učení.“ (Slavík, 1999).

Pro téma této práce má žákovské portfolio velký význam. Portfolio nemusí být tvořeno jen pracemi žáků, ale také může obsahovat *výrobky, prezentace či videozáznamy* žákových prací. Je tedy důležité jako jeden z nástrojů pro hodnocení v technické a informační výchově.

###  Předpoklady vzniku žákovského portfolia

Základním předpokladem je naprosto srozumitelná instrukce adresovaná ze strany učitele žákům. V instrukci by měl učitel žákům sdělit:

* Účel vzniku portfolia (bude využito k hodnocení žákova výkonu v daných předmětech).
* Jakým způsobem se na vytváření portfolia bude podílet žák a jakým způsobem se bude podílet učitel (prioritu by měl mít výběr žáka, učitel by měl mít funkci jen poradní).
* Jak často bude žák portfolio aktualizovat (stanovit časový úsek).
* Jaký typ materiálů bude žák do portfolia vkládat (výrobky, prezentace, fotografie výrobků apod.).
* V jakých časových intervalech bude žák moci nově uspořádávat portfolio
* Kde bude žákovo portfolio uloženo (mělo by být po celý školní rok uloženo ve škole, což bude z prostorových důvodů velmi složité).
* Co se stane s portfoliem po skončení školního roku (zda si žák bude portfolio moci odnést domů, či zda ho bude zanechávat ve škole).
* Do jaké míry bude portfolio a jeho uspořádání využito k celkovému klasifikačnímu hodnocení předmětů (jaký bude podíl hodnocení portfolia na celkové známce – a to buď zlomkem či procentem).

#### Proces vytváření portfolia

Učitel i žák by měli mít na paměti, že v průběhu školního roku budou s portfoliem pracovat jako s pracovním. Teprve na závěr hodnoceného období, které bylo určeno v instrukci, by měl žák ve spolupráci s učitelem vytvořit uzavřené reprezentativní portfolio, které by bylo bráno jako podklad pro celkové hodnocení předmětů.

V pracovním portfoliu mohou žáci shromažďovat i nehotové výrobky, nedokončené prezentace apod. V hodinách informační výchovy se osvědčuje vytvoření vlastních zálohových adresářů, na které jsou ukládány rozdělané prezentace. Vedle nich pak adresáře, které mají charakter adresářů reprezentativních, na ně žáci ve spolupráci s vyučujícím ukládají již definitivní práce. Tento adresář je chráněn heslem, které zná jen vyučující a adresář může otevřít jen vyučující. To umožňuje pravidelně provádět úpravy, ale jen ve spolupráci s žákem, takže adresář skutečně slouží jako reprezentativní žákovské portfolio. V této praxi se osvědčuje otevírat tento adresář jednou za 4 – 6 týdnů a provádět v něm změny, a to vkládat hotové práce z pracovního adresáře a vyjímat ty práce, které již nemají význam pro hodnocení. O všem rozhoduje žák ve spolupráci s učitelem.

Také se osvědčuje to, že učitel si sám vytvoří duplicitní reprezentativní adresáře a pozoruje, jak žáci s těmito adresáři pracují. V praxi to vypadá tak, že učitel založí adresář „Milan\_1“, což je první adresář, a na něj po dalších úpravách naváže adresář „Milan\_2“ a další, a to podle toho, jaká stanovil pravidla pro revizi těchto adresářů. V praxi se osvědčilo 8 adresářů v průběhu celého školního roku. Učitel sleduje vývoj dovedností žáka v celém časovém období, a to mu umožňuje výrazně objektivizovat hodnocení žáka. Poslední reprezentativní adresář před koncem roku je žákem uzavřen a uložen na přenosné medium – vypálen na CD či DVD a archivován, takže může být kdykoliv znovu otevřen.

Složitější je vytváření žákovského portfolia z výrobků. Je to proto, že výrobky jsou podstatně neskladnější, než prezentace či projekty. V praxi se osvědčilo použití digitálního fotoaparátu. Žáci si sami fotografují své výrobky ve stavu určité míry rozpracovanosti a snímky ukládají na přenosné médium (CD, DVD, flash disc). Tím vytvářejí žákovské pracovní portfolio. Média se pak archivují u vyučujícího. Při konečném zhotovení výrobku opět vznikne fotografie, která je vyvolána do papírové podoby a uložena do desek žákova reprezentativního portfolia. Tyto desky má v držení učitel, který je žákům poskytuje opět v pravidelných a přesně stanovených termínech k revizi. Náklady na vyvolání snímku jsou dnes díky sběrnám a laboratořím minimální a lze je hradit z částek, které má vyučující určeny pro nákup materiálu pro výuku.

Tato metodika vedení žákovských portfolií je navržena vzhledem k tomu, že na druhém stupni základní školy není prozatím prakticky žádná zkušenost s vedením žákovských portfolií.

###  Evaluace a autoevaluace výsledků vzdělávání

Pojmy evaluace a autoevaluace jsou velmi podrobně vysvětleny a popsány v Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání.[[33]](#footnote-33)

Evaluace je vysvětlována jako: „činnost představující systematický sběr a analýzu dat, která poskytuje škole informace potřebné pro zlepšení fungování jejího školního vzdělávacího programu a umožňuje jí lépe vnímat a uvědomovat si žádoucí změny, které by mohly přispět ke zvýšení efektivity programu.“ [[34]](#footnote-34)

Evaluace výsledků vzdělávání je tedy v podstatě permanentní činnost, která probíhá po celou dobu výuky podle školního vzdělávacího programu. Evaluaci rozlišujeme jako externí a interní. Pojmem externí rozumíme srovnávání výsledků vzdělávání s jinými vzdělávacími subjekty, a to jak na stejném stupni vzdělávání, tak i mezi jednotlivými vzdělávacími stupni. Školy k tomu velmi často využívají jak nekomerční srovnávací testy (např. Kvalita, dodávaná společností CERMAT), tak komerční testy (především společnosti SCIO a KALIBRO). Tyto testy jsou vesměs celostátní a umožňují tak externí evaluaci v celorepublikovém měřítku a školy tak zjišťují své postavení v rámci celého státu ve srovnatelných stupních vzdělání.

Interní evaluace je srovnávání výsledků vzdělávání v určitých klíčových momentech školní docházky uvnitř organizace – školy. Tradiční je interní evaluace jednou za klasifikační období – vesměs za čtvrtletí. V posledních letech v období kurikulární reformy se také předpokládá, že interní evaluace bude probíhat ve srovnání výsledků v tzv. klíčových momentech školní docházky – tak by měly být srovnávány výsledky žáků třetích, pátých a devátých tříd v základní škole a v 1. a 3. ročníku středních škol. Tomu odpovídají také mezinárodní srovnávací testy. Získaná data by měla sloužit škole jako ukazatel určitého směřování.

Interní evaluaci výsledků vzdělávání provádí prakticky každý učitel, který si tímto způsobem ověřuje účinnost svých metod a forem práce.

# Pedagogická diagnostika

Velmi důležitým předpokladem interní evaluace je znalost metod pedagogické diagnostiky. Pedagogická diagnostika je vědomá činnost, charakterizovaná jako „teorie a metodická praxe zjišťování, rozpoznávání, klasifikování, posuzování a hodnocení úrovně pedagogického rozvoje žákovy osobnosti nebo skupiny žáků, rozvinuté vlivem pedagogického působení.“ [[35]](#footnote-35)

Jako každá vědecká disciplína i pedagogická diagnostika má nejen svůj předmět – pedagogický rozvoj žákovi osobnosti, ale má i své metody a cíle. [[36]](#footnote-36)

Poznávací (diagnostické) metody lze rozdělit do tří skupin, a to na metody objektivní, subjektivní a projekční. V podstatě se však vyskytují rysy objektivní, subjektivní i projekční v různé míře u každého z těchto tří typů metod. Mezi subjektivní metody řadíme: introspekci (sebepozorování), jejímž výsledkem je výpověď o vlastním prožívání, rozhovor, dotazník aj. Slouží k poznání člověka na základě jeho výpovědi. Těmito metodami zjišťujeme hlavně názory zkoumané osoby. Výsledky zkoumání subjektivními metodami jsou značné závislé na upřímnosti zkoumané osoby. Objektivní metody (pozorování druhých, extraspekce v drobných životních situacích, měření fyziologických funkcí, např. srdeční činnosti, dechu apod.) nepřihlížejí jen k výpovědím člověka, ale posuzují ho i po jiných stránkách a zkoumají přitom jeho reakce na nejrůznější podněty.

Projekční metody jsou novějšího data. Princip projekčních metod spočívá v tom, že člověk připisuje (často víceméně neuvědoměle, bezděčně) své zkušenosti, zážitky, potřeby, zájmy, schopnosti, touhy, postoje apod.) jiným osobám, vkládá je do věcí, promítá je do situací, v nichž se ocitá a o nichž hovoří. Promítnutí zkušeností a vlastností osobnosti, (které jsou „zakotveny“ v mozkové kůře člověka) navenek je provokováno nejrůznějšími podněty. Člověk promítá své „já“ do všeho, co říká, co žije, co tvoří. Každý výtvor člověka je těsně spjat s vlastnostmi jeho osobnosti. Názorným příkladem může být umělecká tvorba. Umělec promítá do svých děl (např. literárních) své vlastnosti tak silně, že pozorný čtenář vyčte z díla velmi mnoho o autorově osobnosti.[[37]](#footnote-37)

Pro učitelovu praxi a pro hodnocení žákových výkonů jsou zejména důležité tyto metody pedagogické diagnostiky:

* pozorování
* rozhovor
* dotazník
* test
* analýza pedagogické dokumentace
* zkoušení

###  Pozorování

Pozorování je nejběžnější a také nejpoužívanější učitelův nástroj. Patří k základním diagnostickým metodám. Aby bylo možné pozorování využít pro hodnocení žáka, musí být splněny určité předpoklady. Žák by měl být pozorován v různých zejména protikladných situacích – například při zážitku úspěchu a při zážitku neúspěchu. Pozorování by mělo být trvalé a soustavné. O pozorování žáka by si měl učitel vést poznámky, které nemusí být soustavné, ale měly by být uspořádány tak, aby charakterizovaly žáka v určitém časovém úseku – například v celém průběhu školního roku. Nevýhodou pozorování je možná učitelova předpojatost. Proto by měly být poznatky z pozorování, které činí jeden z učitelů, konfrontovány s poznatky jiných učitelů. Další nevýhodou pozorování je již zmíněná nesoustavnost – jeden vyučující nemůže sledovat jen jednoho žáka, ale sleduje jich celou řadu, mnohdy celou třídu. Pak dochází ke zkreslení pozorování, a to tím, že učitel si vždy povšimne žáků, kteří vybočují – buď zlobí a jsou nesoustředění, nebo pracují soustředěně a jsou pilní. Uniká tedy to, co je v podstatě měřítkem obou těchto extrémů – průměrný žák, který ničím nevybočuje. Další nevýhodou je určitá šablonovitost učitelova myšlení. Chování jednotlivých žáků, ať chce či nechce, porovnává s určitými zkušenostmi, které zná ze své praxe. To právě vede k šablonovitosti a zařazování žáka k určitým vzorům, které si učitel ze své zkušenosti vytvořil. Proto je metoda pozorování pouze jednou z metod, které lze využít pro hodnocení.

###  Rozhovor

Pro hodnocení lze využít rozhovor. Tato metoda je považována za metodu subjektivní. Rozhovor je pravděpodobně nejdůležitější, nejnáročnější, nejstarší a nejčastěji používanou metodou pro získávání informací, která umožňuje - je-li používána odborníky - hlubší zkoumání motivů odpovědí na otázky. Podléhá týmž kritériím responsibility (spolehlivosti), validity (ta je do značné míry závislá na osobě tazatele) a objektivity jako kterákoliv jiná výzkumná a poznávací metoda. Na rozdíl od některých jiných metod je však značně časově náročná, zejména individuální (dvousměrová) forma rozhovoru. Za skupinový (vícesměrný) rozhovor přitom považujeme formu plánovité verbální (slovní) explorace celé skupiny osob, založené na využití situace skupinové interakce (vzájemného působení). Často se touto metodou zkoumá skupinová dynamika. Za optimální pro skupinový rozhovor se považuje 8 - 10 osob.

Podle zaměření a cíle rozeznáváme tři druhy rozhovoru:

1) Poznávací(diagnostický) rozhovor, který má za cíl odhalit fakta týkající se životní historie člověka a zjistit z jeho vyprávění jeho názory, postoje, osobní zkušenosti, vědomosti a dovednosti. Poznávací rozhovor je vhodný všude tam, kde chceme poznat ty stránky osobnosti, které jsou nedostupné přímému pozorování nebo jiným metodám, např. některé vnitřní podmínky činnosti osobnosti, jako jsou přesvědčení, zájmy, ideály, osobní prožitky atp. Získané informace můžeme rozdělit také na tzv. tvrdá fakta, tj. takové informace, které mají objektivní a relativně trvalou povahu, a měkká fakta, která mají povahu subjektivní a nestabilní v čase. Subjektivní charakter informací může ovlivnit také tzv. evaluační obava (tj. obava, zda bude tazatel jeho odpovědi hodnotit kladně).

2) Ve výzkumném (heuristickém) rozhovoru se tazatel zajímá o tázaného jen potud, pokud dovede přispět k vyřešení určitého problému svými informacemi. Tak např. mohou být žáci některého ročníku dotazováni na učení, a to s pozorností soustředěnou nikoli na osobnost žáků, ale na výchovně vzdělávací proces. Ovlivnění dalšího vývoje a rozvoje osobnosti zde není cílem.

3) V nápravném (korektivním) typu rozhovoru jde primárně o optimální ovlivnění rozvoje osobnosti a sociální situace dané osoby. Cílem těchto rozhovorů je, abychom žáka o něčem přesvědčili, abychom ho přiměli ke změně v jistém směru, (např. v sociálních vztazích, profesní orientaci atd.). Ve výchovně vzdělávacím procesu se snažíme tímto typem rozhovoru docílit zlepšení v chování, v učení nebo v prospěchu žáka. Korektivní rozhovor se často prolíná s rozhovorem poznávacím (diagnostickým) a je těžko říci, kde jeden začíná a druhý končí. Zejména ve výchovném poradenství mají poznávací rozhovory často i psychokorektivní, resp. psychagogický efekt. Korektivně působí často např. vhodné sdělení výsledku vyšetření některé optimálně rozvinuté složky osobnosti.

Diagnostická a psychagogická složka rozhovoru by měla tvořit nedílnou jednotu. Odborník by měl naznačit vhodnou cestu k dosažení cílů a k uspokojování potřeb (často je nejvhodnější indirektivní náznak), přiměřené perspektivy do budoucna a sociálně přijatelné zájmové a profesní či studijní zaměření. Vždy je vhodné otupit případné záporné emoční postoje člověka ke konkrétním osobám, vést ho k vytvoření zdravého racionálního náhledu na situaci. Někdy je možno bagatelizovat a pacifikovat některé konflikty, jindy je vhodné umožnit abreakci (necháme vyjádřit agresi, vyplakat se apod.).

Zvláštní pozornost vyžadují zásady hodnotícího rozhovoru. Doporučuje se přitom technika „obloženého chlebíčku“: nejdříve zmíníme některé přednosti hodnoceného, pak pokračujeme poznámkami o jeho nedostatcích (aby věděl, co by měl změnit) a v závěru opět zdůrazníme jeho přednosti.

Nesprávná je tendence některých pedagogů používat převážně záporné formy hodnocení. Hodnocené osoby pak nezřídka považují takové posouzení za zaujatost či nepřátelský postoj hodnotitele.

Ale i kladné hodnocení má svoje úskalí: při sdělování kladného hodnocení můžeme mylně očekávat větší efekt. Příznivé hodnocení navíc často budí závist ostatních a zhoršuje vztahy ve skupině.

Podle míry plánovanosti rozlišujeme rozhovor spontánní a plánovaný.

Plánovaný (standardizovaný) rozhovor se co do stupně standardizace může blížit dotazníku. Někteří badatelé např. z obavy, aby snad intonací svého hlasu nesugerovali odpověď, připravují si své otázky písemně, napíší např. na jednotlivé lístky své dotazy a předkládají je pak jednotlivě zkoumaným jedincům. Plánovaného rozhovoru je možno využít ve škole např. při průzkumu zájmu žáků o povolání či studium.

Spontánní (volný, nestandardizovaný) rozhovor nesleduje žádné pevné schéma otázek, ale tazatel se snaží přimět klienta, aby se dostal ze své „ulity“, aby se expresivně projevil. Tazatel obrací směr hovoru tam, kde se v jeho průběhu objeví „světlo“.

Rozhovor ve škole může mít formu katechetickou, heuristickou a hermeneutickou.

*Katechetický* rozhovor má svůj název odvozen od způsobu učení a zkoušení dogmat církevního vyučování (katechismu). Např. Jak zní páté přikázání? (Nepokradeš)

V současném katechetickém rozhovoru má žák uvést jednoznačné údaje a poučky. Takový rozhovor postihuje pamětní stránku učení.

*Heuristický* rozhovor vede žáka návodnými otázkami k objevování chyb, souvislostí, podstaty jevů a vyvozování závěrů a zobecnění. Nazývá se také sokratovskou metodou.

*Hermeneutický* rozhovor vede žáky k pozorování, popisu a výkladu určitého jevu či předmětu. Hermeneutika byla středověká nauka o výkladu smyslu textů. Je to hlavně popis nebo výklad názornin, tabulek, grafů, diagramů. Tento typ rozhovoru přispívá k rozvoji pozorovacích schopností žáků.

Zvláštní postavení mezi druhy rozhovorů zaujímá *diskuse*. Ve vyučování jde o odbornou debatu, v níž mají žáci možnost procvičit se v obhajování svých názorů a v polemice. Vyjadřuje dobrou poznatkovou přípravu, vyjadřovací způsobilost a určitou dávku sebedůvěry a sebeprosazování. Diskusi mohou řídit i nadaní žáci. K mylným názorům je třeba zaujmout stanovisko (nejpozději v závěru diskuse).

Podle iniciální (počáteční) situace při rozhovoru můžeme rozlišovat tyto typy rozhovoru:

1) Žák *spontánně*, dobrovolně o rozhovor žádá (je v roli klienta; chce např. získat poradu). Vedoucí rozhovoru nemusí v těchto případech zápasit s odporem vůči spolupráci.

2) Žák je *indirektivně* (nepřímo) nucen k rozhovoru (je v roli kandidáta – např. chce získat nějakou výhodu, oprávnění např. vůdčí list).

3) Žák je *direktivně* (přímo) nucen k účasti na rozhovoru. Tento typ rozhovoru je typický např. pro práci správních komisí péče o děti. Nevýhoda při těchto rozhovorech je, že u osob donucených k rozhovoru musíme počítat se zjevným (otevřeným) nebo skrytým (larvovaným) odporem vůči rozhovoru a k členům komise nebo k nežádoucím obranným technikám. Reakce odporu vedou navíc často u členů komise ke sklonu vést rozhovor v represivním duchu („pouštět hrůzu“).[[38]](#footnote-38)

###  Dotazník

Další vhodnou metodou učitelovy diagnostiky je dotazník. Jak již bylo uvedeno, je dotazník v podstatě předem připravený rozhovor v písemné podobě. Metoda dotazníku je klasifikována jako subjektivní, protože dotazovaný může v dotazníku odpovídat zkresleně, může zamlčovat či odpovědi překrucovat. Proto se doporučuje dotazník používat v souvislosti s dalšími diagnostickými metodami. Někteří autoři [[39]](#footnote-39) doporučují vytvářet tzv. lžiskóre. Konstrukce lžiskóre je poměrně jednoduchá: v dotazníku se pokládají vedle otázek, které chceme zodpovědět k určitému tématu i otázky z běžného každodenního života. Například na otázku: „Lhal jste někdy?“ musí nutně podstatná většina lidí odpovědět, že ano. Pokud na tuto otázku odpovídá respondent jednoznačně ne, snižuje tím důvěryhodnost celého dotazníku. Podobného typu jsou otázky z každodenního života – „Chodil jsi do mateřské školky? “ Pokud víme, že žák do mateřské školy chodil a on odpoví ne nebo nepamatuji se je také značně snížena důvěryhodnost jeho dalších odpovědí.

Dotazník by měl mít jasnou a vyhodnotitelnou strukturu. Proto je důležitá formulace otázek.

Otázky otevřené jsou takové, ve kterých má respondent možnost volně se vyjádřit. Takovou otázkou je například otázka: „Jaký máš názor na vyučování pracovní výchovy?“ Úskalí otevřených otázek je v jejich vyhodnocení. Na výše uvedenou otázku může 30 žáků odpovědět různě – a to od kladné reakce až po naprosto negativní hodnocení pracovní výchovy. Pro učitele tedy je vypovídací hodnota této otázky pro zhodnocení významu předmětu prakticky nulová, pokud nechce procentuálně vyhodnotit množství žáků zbožňujících pracovní výchovu a množství žáků, kteří by se bez ní obešli. Otevřené otázky se hodí užívat právě v případě vztahů a jejich kvality k něčemu nebo k někomu. Z tohoto hlediska je otázka výše uvedená vhodná, protože lze vyhodnotit vztah žáků k uvedenému předmětu, ale rozhodně není vhodná pro hodnocení daného předmětu či snad žáka.

Uzavřené otázky jsou otázky, které dávají respondentovi možnost odpovědět ano nebo ne. Jsou to otázky typu: „Vyhovuje ti vybavení naší počítačové učebny?“ Vyhodnocení dotazníku postaveného na uzavřených otázkách je poměrně jednoduché. Úskalí takto postavených dotazníků je v tom, že respondentovi není nabídnuta jiná než kladná či záporná odpověď. Některé dotazníky řeší tento nedostatek tím, že dávají některé další možnosti – nejčastěji „nevím“. Tím se ovšem vypovídací hodnota takto utvořeného dotazníku změní jen nepatrně. Dokonce se může stát, a ve školní praxi to není nic divného, že na některou z otázek bude až devadesát procent odpovědí „nevím“. Některé dotazníky řeší tento nedostatek tím, že se snaží rozšířit možnosti odpovědí do širší škály – přidávají možnosti „spíše ano“, „spíše ne“ a podobně. Tím se blíží škálovým otázkám.

Škálové otázky nabízejí respondentovi výběr z několika možností a nutí k hodnocení. Respondent může vybírat jednu z několika možností, která je zároveň hodnocením. Například: „Zhodnoťte na škále 1 – 5 (jako ve škole) úroveň výuky výpočetní techniky v naší škole.“

Pro hodnocení žáků je možné využít škálových otázek, a to tak, že si učitel sestaví hodnotící dotazník a žáka na škále hodnotí. Je lepší, když škála nekopíruje školní klasifikaci, ale dává učitelovi širší možnost hodnocení. V praxi se osvědčují škály 7 – 10 číselné a mají vzestupnou tendenci – jednička je nejhorší a 10 nejlepší. Do škálovaného hodnocení je možné zařadit i otázky typu: „Jaký má žák vztah k předmětu?“ nebo „Je manuálně zručný?“ Také je možné žáka hodnotit i z hlediska aktivity či pasivity v daném předmětu. Takto připravený dokument je fakticky odrazem pozorování žáků. Základem by mělo být dlouhodobé pozorování – časový úsek by měl zahrnovat minimálně jedno celé klasifikační období. Také je třeba si pozorování rozdělit – v některých hodinách se zaměřit na pozorování žáků v jejich aktivitě, v jiných je možné se zaměřit na zručnost. Odpověď na otázku vztahu k předmětu by měla být až závěrečná po té, kdy vyučující dokončil všechna naplánovaná pozorování. Také je vhodné třídu či skupinu žáků rozdělit na několik samostatných skupin, což je možné při organizaci vyučovací jednotky, a zaměřit se na jednu ze skupin. Skupinu nemusí vyučující pozorovat po celou vyučovací jednotku, ale může pozorovat několik skupin a to v různých otázkách. Tím se ubrání stereotypu a srovnávání, což by mohlo pozorování zkreslit.

###  Didaktické testy

Didaktickým testům, jejich tvorbě a vyhodnocení věnuje pozornost mnoho autorů.[[40]](#footnote-40) Definice didaktického testu se ustálila podle Byčkovského: „didaktický test je nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky“ (Byčkovský, 1982). M. Chráska zase cituje definici Michaličkovu (1969): Test je „zkouška, úkol identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselného vyjadřování.“ [[41]](#footnote-41) Sám pak k tomu dodává, že test není jakákoliv zkouška, ale je to zkouška, na kterou jsou kladeny určité nároky. (Chráska, 2007) Základním charakteristickým rysem didaktického testu je podle většiny autorů jeho objektivita a také to, že výsledky testů jsou exaktně měřitelné, čímž se vylučuje subjektivní hodnocení. V některých vzdělávacích systémech (např. v USA) se testování stalo jediným diagnostickým nástrojem. Naopak v českých školách se léta vedl boj o testy – například Otakar Chlup v roce 1935[[42]](#footnote-42) vystoupil velmi tvrdě nejprve proti testům inteligence a posléze odsoudil i testy didaktické (Chlup, 1935).

V současné době jsou testy chápány a používány jako integrální součást nástrojů pro hodnocení žáka.

Většina autorů se shoduje nejen na tom, že testy jsou objektivní, ale také se shodují na klasifikaci didaktických testů. Základní dělení je na testy standardizované a nestandardizované (např. Byčkovský 1982, Chráska 2007, Kohoutek 2009). Rozdíl mezi oběma druhy těchto didaktických testů je především v tom, že standardizované didaktické testy jsou sestavovány skupinami odborníků (nechybí mezi nimi kromě odborníků na problematiku vyučovacího předmětu ani statistici, psychologové a speciální pedagogové) a jsou normovány na určitém, zpravidla větším vzorku a pak jsou určeny k užití. Momentálně se tvorbou těchto standardizovaných testů zabývají kromě jiných organizací tři organizace, které vytvářejí testy pro školy. Jsou to Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání (dříve CERMAT – organizace přímo řízená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchova) dále SCIO a KALIBRO. Druhé dvě společnosti testy školám poskytují za úplatu.

Nestandardizované testy jsou chápány jako „testy, u nichž nebyly realizovány všechny kroky obvyklé při přípravě a ověřování testů standardizovaných…Neproběhlo u nich ověřování na větším vzorku žáků, a nejsou u nich tudíž známy všechny jejich vlastnosti.“ (Chráska 2007). Tyto testy si většinou připravují sami učitelé a slouží k ověřování toho, co žáci znají z probrané látky. Liší se nejen úrovní zpracování, ale také tím, že nejsou realizovány ve větším měřítku a nezřídka jsme ve školní praxi svědky například toho, že vyučující jednoho předmětu na jedné škole používají každý svou baterii testů, která se liší od baterie jiného kolegy. Nestandardizované didaktické testy slouží v tomto případě jen k porovnání výsledků žáků v jedné třídě, ba dokonce v jedné skupině žáků.

Chráska podobně jako Byčkovský uvádí ještě pojem „kvazistandardizované didaktické testy“.[[43]](#footnote-43) Pod tento pojem zahrnuje takové testy, jejichž příprava a ověřování neproběhly na úrovni standardizovaných testů, ale jsou určeny pro širší použití – například jsou užívány v jedné škole pro zjišťování úrovně vědomostí v několika paralelních třídách v témže předmětu. Podobně jako u standardizovaných testů by však i u tvorby těchto testů měly být ctěny základní zásady pro tvorbu standardizovaných testů.

Další klasifikace didaktických testů se u většiny autorů nepatrně liší. Například Chráska v citovaném díle hovoří o dělení testů podle Bloomovy taxonomie na testy kognitivní a psychomotorické.[[44]](#footnote-44) Kognitivní didaktické testy jsou takové, kdy žák uplatňuje své vědomosti – například v matematice řeší příklady, v českém jazyku plní úlohy z tvarosloví apod. Psychomotorické testy prověřují žákovy dovednosti - například prověřují žákovu schopnost psaní na klávesnici počítače. Podle Chrásky jsou v současnosti v české školské praxi v převaze testy kognitivní, testů psychomotorických se užívá velmi málo.

Chráska dále třídí didaktické testy na testy výsledků výuky a testy studijních předpokladů, dále na testy relativního výkonu (někdy se označují jako testy statisticko - normativní) a na testy absolutního výkonu (někdy také označované jako kriteriální testy). Rozdíl mezi oběma uvedenými druhy je v tom, že testy relativního výkonu srovnávají vědomosti žáka s úrovní vědomostí v dané populaci testovaných a testy absolutního výkonu vztahují úroveň vědomostí žáka ke všem možným úlohám, které určité učivo reprezentují. (Chráska, 2007).

Chráska také klasifikuje testy z hlediska průběhu výuky – rozděluje je na vstupní, průběžné a závěrečné. (Chráska, 2007)

P. Byčkovský v citovaném díle rozděluje didaktické testy takto:

* + Podle měření charakteristiky výkonu:

a) *Testy rychlosti* - jestliže didaktickým testem měříme rychlost, kterou je žák schopen provést určitý výkon.

b) *Testy úrovně* - pokud testem zjišťujeme kvalitu (úroveň) výkonu.

* + Podle stupně dokonalosti přípravy testu a jeho příslušenství:

a) *Testy standardizované* - jsou připravovány týmově a profesionálně. Vydávají je většinou specializované instituce.

b) *Testy nestandardizované* (učitelské, neformální) - připravují si je učitelé sami pro svoji potřebu.

c) *Testy kvazistandardizované* - tj. částečně standardizované.

* + Podle povahy činnosti testovaného:

a) *Test kognitivní* - pokud didaktický test měří úroveň (kvalitu) poznávání žáků.

b) *Test psychomotorický* - pokud testem zjišťujeme výsledky psychomotorického učení (např. psaní na stroji či počítači).

* + Podle míry specifičnosti učení zjišťovaného testem:

a) *Test výsledků výuky* - měří to, co se žáci v dané oblasti naučili.

b) Test studijních předpokladů - měří úroveň obecnějších charakteristik jedince, které jsou potřebné k dalšímu studiu (např. intelektovou výkonnost).

* + Podle toho, jakým způsobem interpretujeme výkon testovaného:

a) *Testy rozlišující* - výkon jedince se určuje vzhledem k populaci testovaných.

b) *Testy ověřující* - výkon se určuje vzhledem k populaci úloh, které učivo reprezentují.

* + Podle časového zařazení do výuky:

a) *Vstupní testy* - jsou zadávány na začátku výuky určitého celku.

b) *Průběžné testy* - zadávají se v průběhu výuky a jejich posláním je poskytovat učiteli informace potřebné k optimálnímu řízení výuky.

c) *Výstupní testy* - zadávají se buď na konci výukového období, nebo na konci určitého celku a většinou poskytují informace potřebné pro hodnocení.

* + Podle rozsahu obsahového zaměření:

a) *Monotématické test*y - prověřují jediné téma učební látky.

b) *Polytématické test*y - prověřují učivo několika tématických celků.

* + Podle stupně objektivity skórování:

a) *Testy objektivně skórovatelné* - obsahují úlohy, u nichž lze objektivně rozhodnout, zda byly řešeny správně či nikoliv.

b) *Testy subjektivně skórovatelné* - u nichž není možno stanovit předpis pro skórování.

Je vhodné (existuje-li nebezpečí opisování a napovídání mezi žáky), když jsou utvořeny alespoň dvě varianty didaktického testu (varianta A a B). Je možno např. zaměnit pořadí nabízených odpovědí v obou variantách. (Byčkovský 1982)

Někteří autoři věnují velkou pozornost formulaci testových otázek např. Chráska nebo Vrána. S.Vrána v díle, které vyšlo po druhé světové válce [[45]](#footnote-45) rozlišil šest základních forem testových úkolů:

* 1. Forma *jednoslovné* odpovědi.
	2. Forma *doplňovací*, vyžadující doplnění neúplné věty.
	3. Forma *správnosti* a nesprávnosti, vyžadující např. označení správnosti (S) a nesprávnosti (N) tvrzení.
	4. Forma několikeré *volby*, kdy žák má vybrat správný údaj z několika nabízených možností.
	5. Forma vzájemných *vztahů* čili "co k čemu náleží".
	6. Forma *roztřiďovací,* vyžadující roztřídění daných údajů podle určitého kriteria. (Vrána, 1948)

###  Analýza pedagogické dokumentace

Analýza pedagogické dokumentace je pro hodnocení žáka stejně důležitým diagnostickým nástrojem, jako předcházející diagnostické nástroje. O žákovi je pedagogická dokumentace vedena od předškolní výchovy. Základní pedagogické dokumenty jsou vymezeny zákonem č. 561/2004 Sb. Jedná se o § 28, a to zejména o odstavec 2, kde jsou podrobně popsány jednotlivé položky tzv. školní matriky, což je dokumentace, která je o žákovi vedena příslušnou školou. Z hlediska pedagogické diagnostiky nás budou zajímat některé údaje, které se týkají přímo žáka a jeho výkonů. Patří sem zejména:

* údaje o předchozím vzdělávání,
* údaje o průběhu a výsledcích vzdělávání, vyučovací jazyk,
* údaje o tom, zda je dítě, žák nebo student zdravotně postižen včetně údaje o druhu postižení, popřípadě údaje o tom, zde je dítě, žák nebo student sociálně znevýhodněn, pokud je škole tento údaj zákonný zástupcem dítěte nebo žáka nebo zletilým žákem či studentem škole poskytnut,
* údaje o zdravotní způsobilosti ke vzdělávání nebo o zdravotních obtížích, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání.[[46]](#footnote-46)

Z uvedeného vyplývá, že vyučující by měl znát především zdravotní předpoklady žáka, které mohou ovlivnit jeho výkon zejména v předmětech, kde je důraz kladen na fyzické předpoklady. Také je nutné z tohoto pohledu sledovat žákovy výsledky v průběhu vzdělávání. Jakékoliv odchylky či výkyvy mají vždy nějakou příčinu. Z tohoto pohledu je třeba v žákově školní docházce určit uzlové body a na ty se zaměřit. Většina odborníků se shoduje v tom, že v předškolním a základním vzdělávání jsou takovými uzlovými body poslední rok předškolního vzdělávání, 3., 5. a 9. ročník. Ve středním vzdělávání to je 1. a závěrečný ročník studia. Většina mezinárodních testů sleduje v základním vzdělávání patnáctileté (PISA, tento mezinárodní test se zaměřuje na srovnávání znalostí a dovedností patnáctiletých žáků v oblasti matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti). Projekt realizuje Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Sběr dat probíhá jednou za tři roky, testují se znalosti a dovednosti ve všech uvedených oblastech, ale pokaždé je jedné z oblastí věnován větší prostor tak, aby bylo možné získat o ní detailnější informace. V roce 2000 byla hlavní pozornost věnována čtenářské gramotnosti, v roce 2003 šlo o matematickou gramotnost a v roce 2006 byla klíčovou oblastí přírodovědná gramotnost. Navíc je v každém cyklu věnována pozornost jedné další doplňkové oblasti.[[47]](#footnote-47) V testech PISA jsou žáci sledováni ne podle zařazení do ročníků, ale podle data narození – v roce 2006 byli testováni žáci narození v roce 1990. TIMSS [[48]](#footnote-48) se zaměřuje na matematiku ve 3.- 4. třídách a 7. – 8.třídách ZŠ.

Při tvorbě rámcových vzdělávacích programů vytvořil VÚP [[49]](#footnote-49) tři uzlové body základní školní docházky – 3., 5. a 9. třídu. Pro tyto uzlové body stanovuje každý rámcový program výstupy, které by měl žák naplňovat.

Pro učitele je proto nutné sledovat v pedagogické dokumentaci žáka právě výkonnost žáka v těchto uzlových bodech. Důležité je z hlediska diagnostického zejména sledovat jaké se mění předpoklady žáka pro zvládání vzdělávací dráhy. Hlavně sledovat jeho úspěšnost či neúspěšnost, sledovat jak je žák schopen zvládat určitou sumu poznatků, která souvisí se stupněm žákova vzdělání. Pedagogická dokumentace by také měla vypovídat o plynulosti postupu žáka vzdělávací soustavou. Z tohoto hlediska jsou důležitá i různá vyšetření žákova psychomotorického vývoje – například vyšetření školní zralosti před nástupem k základnímu vzdělávání či vyšetření různých specifických poruch učení. V odborných předmětech totiž tato vyšetření mohou signalizovat vyučujícímu určité kladné i negativní předpoklady k naplňování vzdělávacích cílů.

###  Zkoušení

Nejběžnější diagnostickou metodou, která se používá pro hodnocení žáků, je zkoušení. Zkoušení je diagnostická metoda subjektivní a také kombinovaná. Ve zkoušení lze najít prvky dalších diagnostických metod, jako je na příklad rozhovor, dotazník či analýza pedagogické dokumentace.

Rozeznáváme několik forem zkoušení:

1. Podle způsobu provedení:
* ústní zkouška
* písemné zkoušky (zvláštní skupinu tvoří didaktické testy)

Praktická zkouška

1. Podle počtu zkoušených žáků
* individuální zkoušení
* skupinové zkoušení
* hromadné zkoušení
1. Výkonové zkoušky (na našich školách doposud málo používané)

Ve skupinách a) a b) není třeba podrobnějšího popisu, protože jsou tyto formy zkoušení obecně známy. Protože se u nás však velmi málo používají výkonové zkoušky, zaměříme se na ně.

Jako výkonové zkoušky vymezujeme především takové zkoušky, které hodnotí výkon žáka. To znamená, že nejčastěji jimi zkoušíme motorické dovednosti například v tělesné výchově. Ale výkonovou zkoušku lze provádět i třeba v případě žákovy samostatné práce například na projektu, lze hodnotit žákovy referáty k dané problematice a také žákovu tvorbu. Znamená to, že můžeme hodnotit žákovy výrobky, výkresy apod. Vesměs se to tak činí, ale výkonové zkoušení se nepoužívá v praxi samostatně, ale používá se jako součást spolu s dalšími formami zkoušení. Lze ho však zcela samostatně využít například při hodnocení práce v hodinách informatiky či dílen.

## Vztah klasifikace k hodnocení žáka

Tyto dva pojmy mnohdy splývají, a tak vzniká paradox – klasifikace rovná se hodnocení. Výkladem obou pojmů však dojdeme k tomu, že mezi nimi neexistuje rovnost, ale pojem hodnocení je nadřazen pojmu klasifikace. Výše jsme se zabývali podrobně hodnocením a různými definicemi hodnocení. Proto se nyní budeme podrobněji zabývat klasifikací a významem klasifikace pro hodnocení žáka.

Školní známka vyjadřuje vzdálenost žákova výkonu od vynikajícího nebo málo přijatelného pólu hodnot v určitém časovém okamžiku nebo období. Je jednoduchým prostředkem komunikace. Kromě bodů nebo procent není k dispozici jiný, stejně jednoduchý a stejně informativní prostředek.

Známka sama o sobě jako jedna z forem hodnocení nerozhoduje o kvalitě hodnocení ani o svém konečném působení na žáka. Známkování není metoda, ale způsob hodnocení a záleží na učiteli, jak jej použije.

Známka je pro rodiče signál, zda učení ve škole probíhá podle očekávání. Je důležité, aby byla co nejvíce informativní, a k tomu sama známka nestačí, neboť má velmi nízkou informační hodnotu. To omezuje její funkce na pouhé numerické konstatování, jaké úrovně znalostí z prověřovaného učiva žák dosáhl.

Obvyklá stupnice (1 – 5-6) sice umožňuje přiřadit žákovi určité hodnocení, ale již neumožňuje vyjádřit exaktně a přesně skutečnou hodnotu žákova výkonu. Je to například u známek, které jsou na „rozhraní“. Dvojka jednoho žáka nemusí být dvojkou jiné žákyně – učitel sám cítí, že výkon žáka byl blízko známce tři, zatímco výkon žákyně byl blízko známce jedna. Ve čtyřicátých až sedmdesátých letech minulého století se to řešilo tzv. mínusy, klasifikační stupnice pak byla devítistupňová – 1, 1-,2, 2-, 3, 3-, 4, 4-,5. Ale to nebylo řešení, protože celková klasifikace na vysvědčení mínusy netolerovala a žák se musel klasifikovat celou známkou. Proto se od tohoto systému ustoupilo, ale podle určitých signálů v některých případech stále přetrvává. Učitelé si pomocí znamének „- a +“ doplňují klasifikační škálu alespoň ve svých poznámkách. Je také poměrně časté, že to, co nelze hodnotit pouhou známkou, jako je například aktivita v hodině, hodnotí učitelé pomocí těchto znamének. Po určité době pak znaménka sečtou a výslednou hodnotu oznámkují.

Známka hraje velkou diagnostickou roli. Měla by poskytovat žákovi a jeho rodičům zpětnou vazbu, měla by vyjádřit, jaký stupeň úrovně daného učebního celku žák zvládl. Zde je však skryto několik problémů. Známka nemůže posuzovat myšlení, samostatnost, kreativitu, schopnost spolupráce, neukazuje příčinu žákových problémů, nevysvětluje jejich vznik a neukazuje nápravu. Proto ve funkci diagnostické selhává.

Známka neposkytuje žádné informace o tzv. sociální kvalifikaci žáka, tj. o jeho schopnostech kooperovat v pracovním kolektivu, o jeho píli, tvořivosti, vytrvalosti v učení apod. Pokud si učitel vede pečlivé záznamy o známkách a zapisuje si, za jaké konkrétní úkoly je jednotliví žáci získali, může přibližně zjistit, ve které části učiva nastaly potíže. Ale pro žáka a jeho rodiče je samotná známka v tomto směru nedostačující.

Známka by měla plnit zejména funkci motivační. Měla by žáka a jeho rodiče motivovat, a to jak v případě neúspěchu, tak v případě úspěchu. Motivační funkce známky je však velmi nízká. Známka se velmi často mění v donucovací prostředek, který má žáka donutit ke zlepšenému výkonu. To však při opakovaném neúspěchu selhává. Žák, který je stále hodnocen známkou horší než dobrou, vesměs rezignuje a jeho úsilí se postupně vytrácí až nakonec zcela odpadne.

Na straně druhé požadavky učitelů na známky motivují žáky velmi často k tomu, že se snaží známku získat a nevynakládat na ni žádné úsilí. Takže jim nezáleží na tom, zda se při tom, aby získali co nejlepší známky, dopouštějí podvodu. Také se snaží rychle a pokud možno bez velkého úsilí naučit konkrétní úsek látky, aby získali dobrou známku a tak zvaně si opravili známku špatnou.

Známky získané lehce za cenu podvodu nebo za cenu krátkodobého úsilí vynaloženého na naučení se určitého okruhu, vedou k tomu, že poznatky takto nabyté se rychle vytrácejí z paměti a žáci v podstatě po určité době konkrétní okruhy učiva neumějí.

Tomuto způsobu je také přizpůsobeno zkoušení – učitelé zkoušejí krátké úseky látky, často se zkouší odříkávané definice, slovíčka, jednoduché matematické příklady, o kterých žák nemusí moc přemýšlet. Při zkoušení se nekladou problémové otázky, a pokud se tomu stane, řeší se jednoduché problémy jako například jednoduché slovní příklady v matematice. Proto mají žáci velké obavy z komplexních zkoušek jako je například pojetí státních maturit. Je totiž předpoklad, že řada žáků maturitních oborů nezvládá komplexy problémových okruhů a má opodstatněné obavy o úspěšnost. O neschopnosti paměťového učení žáků a studentů a jejich neschopnosti zvládat velké celky učiva svědčí i názory vysokoškolských pedagogů.[[50]](#footnote-50)

Při zkoušení je další problém, a tím je práce s chybou na straně učitele. Učitelé velmi často hledají v žákových odpovědích chyby, a na základě nich pak žáka hodnotí. S. Červenka charakterizuje zkoušení jako „klidné čekání učitele na chybu žáka“. (Červenka, 1993)

Pro učitele, ale i pro žáky je klasifikace značně stresující. Zejména pokud se jedná o klasifikaci závěrečnou – tedy na konci pololetí a na konci roku.

Proto je třeba známkovou klasifikaci považovat pouze za jeden z prostředků celkového hodnocení žáka a doplnit ji například žákovským portfoliem či výkonovým zkoušením tak, aby bylo dostatek podkladů pro objektivní hodnocení žáka v dané vzdělávací oblasti či v daném předmětu.

## Psychologická a věcná stránka hodnocení

Proces hodnocení má dvě různé psychologické roviny – je to psychologická rovina učitelova a po té i žákova. Obě roviny se vzájemně doplňují a také v některých bodech prolínají.

###  Učitel

Učitel by si měl položit při přípravě žákova hodnocení několik zásadních otázek.

* Používám různé formy hodnocení?
* Mám stanovená kritéria hodnocení a vědí o nich žáci?
* Využívám hodnocení pro různé účely?
* Využívám hodnocení pro sledování úspěšnosti svého vyučování a plánování?
* Odpovídá hodnotící činnost účelu, kterému má sloužit?
* Je mé hodnocení komplexní a sleduje více stránek osobnosti?
* Hodnotím a poskytuji zpětnou vazbu dostatečně, důkladně a konstruktivně?
* Pomáhám žákům se připravit na hodnocené činnosti?
* Odpovídají kritéria, formy a způsoby hodnocení učivu a možnostem žáků?
* Má moje hodnocení žáků validitu a reliabilitu?
* Jsem objektivní v hodnocení žáků?
* Rozvíjím dovednosti žáků hodnotit vlastní činnosti a výkony?
* Jsou mé záznamy o žácích založeny na široké škále hodnotících činností a odpovídá jejich forma účelu?
* Jsou mé zprávy rodičům (učitelům,..) spravedlivé, informativní a podložené fakty?

Teprve v tom momentě, kdy si na všechny tyto otázky odpoví ano, měl by být spokojen, protože jeho hodnocení je komplexní, objektivní a blíží se skutečnosti.

Pojem validita hodnocení označuje platnost a reliabilita hodnocení označuje spolehlivost či hodnověrnost. Tyto dva pojmy by měly být vždy nadřazeny jakémukoliv hodnocení.

###  Žák

V současné době jsou psychologické a věcné aspekty hodnocení ze strany žáka velmi složité. Přispívá k tomu celkové klima společnosti. První skupinu tvoří žáci, kteří jsou od malička v mnoha rodinách vedeni k tomu, že měřítkem úspěchu jsou jen peníze a úspěch sám, někdy dokonce dosažený nečestnou cestou. Někteří rodiče dávají okázale najevo pohrdání školou a také vzděláním. Jsou velmi četné případy šikany učitelů a také případy nekázně a nevůle žáků podřídit se jakémukoliv řádu věcí. Těm na hodnocení záleží jen potud, pokud jim přinese prospěch. Nezřídka se stává, že vlivní rodiče jsou schopni za své málo schopné a líné dítě intervenovat a využívají k tomu řadu nástrojů, počínaje zřizovatelem školy až po úplatky, které formou darů věnují škole.

Druhou skupinu tvoří žáci, kteří mají snahu se něco naučit, ale nejsou dost silnými osobnostmi, takže snadno podléhají svému okolí. Tito žáci sice usilují vlastními silami o hodnocení svého výkonu, ale nejsou schopni překročit hranice skupiny, do které se sami vřadili.

Třetí skupinou jsou žáci, kteří jsou především rodiči hnáni za dobrým prospěchem. Těm záleží jen na známkách. Příznačné je, že rodiče těchto žáků odmítají například slovní hodnocení, i když jim ho výslovně doporučuje odborné vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny. Tito žáci mají s hodnocením největší problémy. Nejtragičtější jsou případy, kdy žák neunese psychicky své výsledky a spáchá sebevraždu. [[51]](#footnote-51)

Čtvrtou, ale velmi málo početnou, skupinou jsou žáci schopní sebehodnocení a přijímající hodnocení jako integrální součást procesu vzdělávání. Ti jsou schopni pochopit své chyby a také jsou schopni se z nich poučit a postupně je odstraňovat. Tito žáci pak jsou schopni studovat na prestižních školách a velmi často na těchto školách získávají stipendia a jsou pak úspěšní ve svých oborech. Ale je jich jako šafránu a po vzniku víceletých gymnázií se prakticky na druhém stupni základní školy nevyskytují.

##  Formy hodnocení ve vybraných školských systémech zemí EU [[52]](#footnote-52)

###  Slovensko

Od doby rozdělení Československa (1993) se obě vzdělávací soustavy nástupnických států odlišují.

Ve Slovenské republice je stejně jako v ČR vícestupňová úroveň vzdělávání – od předškolního až po vysokoškolské. Podobně jako v ČR i na Slovensku je předškolní vzdělávání zaměřeno na děti ve věku 3 – 6 let. Povinné školní docházka pak je od 6 do 16 let – je devítiletá, hranice 16 let je dána zákonem jako hranice dokončení základního vzdělávání, žák, který nemá žádnou úlevu (především na základě mentálního či zdravotního postižení, musí dokončit v roce, kdy dovrší 16 let povinnou školní docházku). Žáci, kteří mají vynikající prospěch v základní škole mohou po dokončení osmé třídy přejít na střední školu, na které se vyučuje v cizím jazyce. Jejich povinná školní docházka je zakončena absolvováním druhého ročníku této střední školy. Nadaní žáci mohou ukončit povinnou školní docházku dříve než v deváté třídě.[[53]](#footnote-53) Základní škola se dělí na dva stupně – 1. stupeň je 1. – 4. ročník, který se také označuje jako *primární stupeň,* druhý stupeň zahrnuje 5. – 9. ročník označovaný jako *sekundární stupeň.* Ve školách lze v určitých případech zřídit také nultý ročník. V tomto ročníku jsou vzdělávány děti, které již dosáhly šesti let, ale nejsou dostatečně zralé pro školní docházku a děti, které pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí a toto prostředí jim, neumožňuje dobře plnit požadavky kladené na žáka první třídy.[[54]](#footnote-54)

Pravidla hodnocení a známkování v základní škole stanovuje ministerstvo školství formou všeobecně závazných předpisů (zákony *Zákon č. 596/2003 Z.z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve* a *Vyhláška č. 320/2008 Z.z. o základnej škole*). Za hodnocení žáků jsou osobně zodpovědni učitelé.

Na slovenských školách je odlišná klasifikace pro první stupeň a druhý stupeň. Na konci nultého až čtvrtého ročníku základní školy se celkově hodnotí výsledky práce žáků za celý školní rok, a to dvěma možnými způsoby, formou slovního komentáře na vysvědčení, a nebo podle úrovně získaných poznatků, jakých žák v daném roce dosáhl. Škála úrovní je čtyřstupňová:

a) dosiahol veľmi dobré výsledky,

b) dosiahol dobré výsledky,

c) dosiahol uspokojivé výsledky,

d) dosiahol neuspokojivé výsledky. [[55]](#footnote-55)

je možné již od druhého ročníku klasifikovat žáky i známkami 1-5, v předmětech výchovného zaměření se na 1. stupni hodnotí slovně. Od pátého ročníku se všechny předměty klasifikují v rozpětí 1 až 5. Výjimku tvoří předmět etická výchova, který se neklasifikuje. Taktéž se neklasifikují nepovinné předměty.

Je možné také užívat slovní hodnocení, či kombinaci slovního a známkového hodnocení. Slovní hodnocení má charakter hodnocení spíše motivačního a je většinou používáno v průběhu pololetí mezi hodnoceními dle stupňů. Zajímavé je, že slovní hodnocení může škola zavést, když návrh podá většina rodičů 1. třídy a je schválen pedagogickou radou. V současnosti se odhaduje, že slovní hodnocení využívá více jak 30 % slovenských škol.

Po úspěšném skončení 4. ročníku všichni žáci, kteří získali koncové vysvědčení s výsledkem prospěl, automaticky postupují na druhý stupeň základní školy. Celkový prospěch žáka se na vysvědčení vyjadřuje stupni prospěl/neprospěl. Žáci mohou ze čtvrté třídy přestoupit na 8leté gymnázium. Podobně žáci mohou ze šesté třídy přestoupit na 6leté gymnázium. Přijetí na 8leté gymnázium je podmíněno ukončením 4. ročníku ZŠ, přijetí na 6leté gymnázium ukončením 6. ročníku ZŠ**.**

Přijetí na střední školy z 9. třídy je podmíněno úspěšným zakončením základní školy. Hodnocení žáků a systém známkování jsou následující: celkové hodnocení žáka střední školy na konci prvního a druhého půlroku školního se vyjadřuje takto – prospěl s vyznamenáním, pokud v žádném předmětu není horší prospěch než chvalitebný a průměr známek je do 1,5; prospěl velmi dobře, jestliže ani v jednom předmětu nemá prospěch horší jak dobrý, průměr známek je do 2,0; prospěl, jestliže nemá nedostatečný prospěch ani v jednom povinném předmětu; neprospěl, jestliže má z některého předmětu nedostatečný prospěch.

Před přechodem žáka na střední školu vypracovává třídní učitel osobní charakteristiku žáka, která bývá hotova v 1. pololetí 9. třídy pro přechod na čtyřletý studijní obor, a jinak v daných třídách podle toho, na jaké gymnázium žák jde (osmileté, šestileté). Osobní charakteristiku využívají střední školy k posouzení, zda žák je vhodným aspirantem ke přijetí na střední školu či nikoliv.

Hodnocení a klasifikace žáků není pouze subjektivním pohledem učitele na výkon žáka. Pravidla pro hodnocení a klasifikaci žáka jsou závazně stanovena, a to Metodickým pokynem č.1/2009-R z 23. decembra 2008 na hodnotenie žiakov základnej školy, který vydalo Ministerstvo školství SR. Tento metodický pokyn obsahuje i množství a frekvenci zkoušení, které se liší podle jednotlivých předmětů. Množství a poměr zkoušení je obsažen v metodických pokynech, liší se v jednotlivých předmětech. Množství písemných a ústních zkoušení je kontrolováno Ministerstvem školství SR.

 Uvedený metodický pokyn také určuje termíny, ve kterých má žák a jeho zákonní zástupci právo dovědět se hodnocení svého výkonu. V praktických předmětech musí podle tohoto metodického pokynu oznámit hodnocení výrobku, výkresu, prezentace apod. učitel do deseti dnů od chvíle, kdy byl uvedený výrobek dokončen.

###  Německo

Všechny typy škol dávají přednost průběžnému sledování, a to formou písemných testů, ústním zkoušením a plněním praktických úkolů. Postup žáka do dalšího ročníku je podmíněn splněním určitých minimálních předpokladů. K hodnocení žáka se používá známek v následující stupnici:

1. velmi dobře - pro výrazně nadstandardní výkon,
2. dobře - pro výkon zcela odpovídající požadavkům,
3. uspokojivě - pro výkon zhruba odpovídající požadavkům,
4. dostatečně - pro výkon s některými nedostatky, komplexně však stále ještě odpovídající požadavkům,
5. nedostatečně - pro výkon, který neodpovídá požadavkům, ale naznačuje, že žák má základní znalosti a že nedostatky lze v přiměřené lhůtě odstranit,
6. velmi špatně - pro výkon, který neodpovídá požadavkům, základní znalosti žáka jsou neúplné a v krátké lhůtě obtížně splnitelné.

Žáci v základním vzdělávacím stupni postupují z prvního do druhého ročníku automaticky a k jejich hodnocení se užívá slovní hodnocení. Na konci druhé třídy se přechází k hodnocení známkami podle výše uvedené stupnice. Od pátého a šestého ročníku je v základním vzdělávání položen důraz na pozorování, podporu a orientaci v dalším vzdělávání nebo na specializaci v určitých předmětech. Od sedmého ročníku se jednotlivé školy profilují podle předmětů a také podle specializace žáků, kteří usilují o získání určitého stupně vzdělání. Vedle těchto škol však existují i školy, které nabízejí pouze jeden typ vzdělání.

###  Francie

Francouzské základní školství se dělí na stupeň primární (6 – 11 let) a na stupeň sekundární – collége, který se chápe ve francouzském systému jako nižší stupeň středního vzdělání (12 – 16 let). Žáci jsou klasifikováni, známky jsou zapisovány do žákovských knížek, hodnocení je prováděno pravidelně a je vždy zdůvodňováno se záznamem pokroku, který žák udělal od posledního hodnocení. Postup z primárního na sekundární stupeň se děje automaticky. Zkoušení se děje výhradně písemně a žáci jsou nuceni odpovídat na otevřené otázky – neexistuje například výběr z několika možností. Systém zkoušení má podporovat kritické myšlení a schopnost vyhodnotit nabyté poznatky.[[56]](#footnote-56) V prvních čtyřech ročnících sekundárního stupně neexistuje diferenciace škol. Nejsou stanovena direktivně jednotná pravidla pro hodnocení žáků. Většinou je vyjádřením hodnocení žáka známka na vysvědčení, která je však velmi podrobně zdůvodněna a vysvětlena.

###  Rakousko

Rakouské základní školství je organizováno jako osmileté – dělí se na národní školu (1. – 4. ročník) a hlavní školu – někdy bývá označovaná jako měšťanská (5. – 8. ročník). Žáci jsou známkováni pětistupňovou klasifikační stupnicí, největší váhu má klasifikace na konci období. V prvních třech ročnících jsou žáci hodnoceni jen podle míry spolupráce ve třídě, teprve od čtvrté třídy jsou zadávány školní práce. Zkoušení se děje výhradně písemnou formou. Přechod z prvního do druhého ročníku se děje bez ohledu na prospěch žáka. Ve čtvrtém ročníku jsou rodiče žáků obšírněji informováni o předpokladech jejich dětí k dalšímu vzdělávání. Po přechodu do hlavní školy jsou žáci po osmi až deseti týdenním pozorování rozděleni do tří skupin podle prospěchu v německém jazyce, matematice a cizím jazyce a jsou vzdělávání v těchto prospěchově homogenních skupinách. Ostatní předměty se vyučují v normálním režimu celých tříd. Prostupnost mezi prospěchovými skupinami je zaručena. Žák, který chce postoupit do lepší prospěchové skupiny, musí se zúčastnit pomocného vyučování v daném předmětu. Žáci první a druhé skupiny nemusejí dělat opravné zkoušky a nepropadají. Postupují i při klasifikaci nedostatečnou do vyššího ročníku, ale jsou zařazeni do nižší prospěchové skupiny. Žáci ze třetí skupiny, pokud jsou hodnoceni nedostatečnou, jsou nuceni pro postup do vyššího ročníku vykonat úspěšně opakovací zkoušku, to se týká i předmětů, které nejsou děleny na prospěchové skupiny.

###  Velká Británie

Britský školský systém na jednu stranu umožňuje jednotlivým učitelům sestavovat vlastní testy a používat vlastní formy hodnocení, na druhé straně pevně stanovuje ve svém kurikulu klíčové zkoušky v uzlových bodech školní docházky. Ty jsou čtyři - na konci první etapy (5 – 7 let) skládají žáci zkoušku z angličtiny a matematiky, na konci druhé etapy (7-11 let) a třetí etapy (11 – 14 let) kromě angličtiny a matematiky konají zkoušku ještě z přírodních věd. Na konci čtvrté etapy (14 – 16 let) vykonávají všichni žáci externí zkoušku, aby získali „Všeobecné osvědčení o sekundárním vzdělávání“ (General Certificate of Secondary Education (GCSE). Tato externí zkouška je připravována z mnoha předmětů a organizuje ji pět oddělených zkušebních komisí podle určených národních kritérií. Zkoušku žáci skládají obvykle z 8 – 10 předmětů podle vlastního výběru a hodnocení na vysvědčení je písmeny A - G. Kritéria hodnocení jsou pevně stanovena v kurikulu. Hodnocení je diferencované a děje se spíš jako hodnocení absolutní než relativní.

## Historie hodnocení žáků v české výchovně vzdělávací soustavě [[57]](#footnote-57)

Hodnocení a klasifikace v českých zemích vždy splývaly. Již v počátečních dobách českého školství byly vždy základem hodnocení známky, ale jak uvidíme, byly čas od času doplňovány i slovním hodnocením. Hodnocení také od počátku povinné školní docházky (1774 vydala Marie Terezie Všeobecný školní řád považovaný za dokument, kterým započala povinná školní docházka – zpočátku šestiletá) bylo identické s vysvědčením Vysvědčení měla různou úpravu a známky se také lišily.

Před rokem 1774 se podoba hodnocení žáků blížila jakémusi posudku. Žákovi bylo většinou v souvislosti s ukončením docházky vydáváno jakési „osvědčení o studiu“. [[58]](#footnote-58) Týkalo se to například studentů, kteří dokončili střední stupeň vzdělání a měli zájem dále studovat.

O klasifikaci žáků jako hodnocení jejich výkonu na vysvědčeních lze hovořit až po roce 1774. Zpočátku se hodnocení žákům vydávalo ne jako dnes na konci určitého časového úseku (většinou čtvrtletí či pololetí školního roku), ale při ukončení školní docházky.

V průběhu 19. a na počátku 20. století se hodnocení žáků ustálila v podobě tří typů vysvědčení: vysvědčení propouštěcí, vysvědčení na odchodnou ze školy a frekventační vysvědčení.

Propouštěcí vysvědčení dostávali žáci, kteří dovršili povinný školní věk a splnili předpoklady ve znalostech z náboženství, čtení, psaní a počítání. [[59]](#footnote-59)

Vysvědčení na odchodnou dostávali žáci, kteří nemohli z různých důvodů splnit podmínky dané pro propouštěcí vysvědčení. Vysvědčení na odchodnou znamenalo, že žák nemohl pokračovat ve vyšším stupni vzdělávání. Blíže osvětluje rozdíl mezi propouštěcím vysvědčením a vysvědčením na odchodnou tak zvaný „kulturní program českého učitelstva“ , který formuloval v roce 1903 Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách. [[60]](#footnote-60) „Docházka je od 6 let věku a trvá 8 let. Nemohou-li ani ve 14. roce svého věku dosáhnout děti vědomostí předepsaných pro 5. školní rok, vydává se jim místo vysvědčení propouštějícího vysvědčení na odchodnou.“ Toto vysvědčení pak neobsahovalo žádnou klasifikaci.

„Frequentační vysvědčení“ se také vydávalo žákům, kteří opouštěli povinnou školní docházku a přecházeli na střední školy – reálky či gymnázia po absolvování 5. ročníku. [[61]](#footnote-61) Uváděly se v něm jen známky z náboženství, vyučovacího jazyka a z počtů.

 Frekventační vysvědčení byla také vysvědčení, která vyjadřovala hodnocení žáků – frekventantů určitých kurzů. Například je známo vysvědčení o absolvování „informačního kurzu družstevního“, které obdržel rolník Josef Schejbal v roce 1911 v Nové Pace. [[62]](#footnote-62)

Žákům byla v první polovině 19. století hodnocena docházka do školy, z chování, prospěch v jednotlivých předmětech a celkový prospěch.

Klasifikační stupnice byla stanovena podle *„Politického zřízení školského“* z roku 1805, a posuzovala: návštěvu školy: (*velmi pilná, pilná, řídká*) mravy: (*velmi dobré, dobré, prostřední, školnímu řádu nepřiměřené*) prospěch v jednotlivých předmětech: (*velmi dobrý, dobrý, prostřední, slabý*). [[63]](#footnote-63)

Žák, který měl na školní zprávě nebo na vysvědčení většinu známek velmi dobrých a žádnou *prostřední* prospěl s vyznamenáním; ten kdo měl více než ze tří předmětů *prostřední*, byl nucen opakovat ročník. [[64]](#footnote-64)

 Ve druhé polovině 19. století dochází ke změnám v klasifikaci: samostatně je klasifikována píle žáků a ruší se čtvrtý stupeň v klasifikaci mravů. Také klasifikační stupnice doznala řady změn. Prozatímní školní řád z roku 1884 předepisoval následující hodnocení žáků obecných a měšťanských škol: mravy (*choval se velmi mravně, mravně, nedosti mravně, nehodně*) pilnost (*učil se velmi pilně, pilně, nejednostejně, málo*) prospěch: (*prospěl velmi dobře, dobře, dostatečně, sotva dostatečně, nedostatečně*). [[65]](#footnote-65)

Žáci byli v průběhu školního roku ve druhé polovině 19. století pravidelně klasifikováni; na obecné škole obdrželi od roku 1870 na konci každého čtvrtletí, tedy čtyřikrát ročně, školní zprávu. Známky prospěchu na ní byly psány číslicí a rodiče svým podpisem potvrzovali, že ji četli. Na konci školního roku si ji pak žáci ponechávali.

   Na měšťanských školách se pak od roku 1903 vydávalo místo školní zprávy na konci 2. a 4. čtvrtletí již vysvědčení - školní zprávy dostávali tedy žáci do rukou na konci 1. a 3. čtvrtletí a prospěch byl na nich psán slovně.

Klasifikační stupnici, která se používá v českých školách ještě dnes, stanovilo *Nařízení ministerstva věcí duchovních a vyučování ze dne 29. září 1905, jímžto se vydává řád školní a vyučovací pro školy obecné a měšťanské.* To sice určilo pro obecnou školu stávající klasifikační stupnici - 1. velmi dobrý, 2. dobrý, 3. dostatečný, 4. sotva dostatečný, 5. nedostatečný, ale pro školy měšťanské již byla vytvořena nám velmi dobře známá stupnice - 1. výborný, 2. chvalitebný, 3. dobrý, 4. dostatečný, 5. nedostatečný. [[66]](#footnote-66)

Pro hodnocení chování uvádí Nařízení pětistupňovou klasifikační stupnici - 1. chvalitebné, 2. uspokojivé, 3. zákonné, 4. méně zákonné, 5. nezákonné. Jak bývalo zvykem, hodnotila se také zvlášť píle. Ta byla hodnocena těmito stupni: 1. vytrvalá, 2. náležitá, 3. dostatečná, 4. nestálá, 5. nepatrná. Kromě uvedených hodnocení dostávali žáci také hodnocení za úpravu písemných projevů: 1. velmi úhledná, 2. úhledná, 3. méně úhledná, 4. neúhledná, 5. nedbalá. [[67]](#footnote-67) Takto pojaté hodnocení žáků mělo velmi dobrou vypovídací hodnotu, protože nehodnotilo jen žákův výkon ve vědomostech, ale hodnotilo i další související okolnosti. Toto hodnocení se používalo v českých zemích a později v Československu až do roku 1937, kdy byl vydán nový školní a vyučovací řád. [[68]](#footnote-68) Ten sjednotil hodnocení mezi obecnou a měšťanskou školou podle měšťanské školy a zavedl jen třístupňovou klasifikaci chování: 1. chvalitebné, 2. uspokojivé, 3. neuspokojivé.

V období nacistické okupace přešly školy v Protektorátu na šestistupňovou klasifikační stupnici, typickou pro německé říšské školství. Byla zavedena šestistupňová klasifikace prospěchu: *velmi dobrý (1), dobrý (2), uspokojivý (3), dostatečný (4) , sotva dostatečný (5) , nedostatečný (6)*. Chování se posuzovalo podle čtyřstupňové stupnice: *chvalitebné (1), uspokojivé (2), méně vyhovující (3), nevyhovující (4)*.[[69]](#footnote-69)

S příslovečnou německou důkladností uvedený výnos také určoval, že ve třídě mohl být pouze jeden žák s vyznamenáním a jen dva mohli mít na vysvědčení hodnocení velmi dobré (tedy hodnocení jedničkou). [[70]](#footnote-70)

Po druhé světové válce se hodnocení prospěchu žáků vrátilo k hodnocení pětistupňovému a hodnocení chování k třístupňové klasifikaci.

Další pokusy o změnu hodnocení žáků proběhly až v sedmdesátých letech 20. století, kdy se Ministerstvo školství pokoušelo odstranit hodnocení žáků v prvním ročníku základní školy. Ale pokus o tuto reformu se nezdařil, uvedený návrh narazil na nechuť nejen učitelů, ale také rodičů.

Současnou podobu hodnocení žáků uzákoňuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základní, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů v odstavci 3. § 51, „Hodnocení výsledků vzdělávání žáků“. Tato právní úprava umožňuje hodnocení známkami, slovním hodnocením nebo kombinací obou způsobů hodnocení. Řada škol využívá minimálně možnosti slovního hodnocení, většinou to je na doporučení, které vyplývá z odborného vyšetření žáka s poruchami učení. Alternativní školské systémy využívají slovního hodnocení podstatně více – například školy waldorfské. „Ve waldorfské škole se v České republice známkuje v osmém a devátém ročníku kvůli přijímacímu řízení na střední školy. Do té doby se známky ať už jako motivačního či porovnávacího prostředku nepoužívá. Namísto toho učitelé zpracovávají v pololetí a na konci školního roku detailní charakteristiku žáka, jeho přístupu k učení, zvládnutí učiva ve slovním hodnocení. To dává mnohem širší prostor k vyjádření se ke konkrétním problémům ve vyučovacím procesu.“ [[71]](#footnote-71)

## Vymezení hodnocení v současných rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání (RVP pro ZV) a v zákonných normách

Stávající rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání vymezují hodnocení žáků velmi všeobecně, a to v části B kapitole 2.3. [[72]](#footnote-72) „Hodnocení výsledků vzdělávání žáků se řídí § 51 až § 53 školského zákona. Podrobnosti o hodnocení výsledků žáků a jeho náležitostech stanoví ministerstvo prováděcím právním předpisem.“ [[73]](#footnote-73) „Hodnocení výsledků vzdělávání žáka je na vysvědčení vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. Předměty speciálně pedagogické péče vznikající na úrovni ŠVP *(Školního vzdělávací programu)*  se hodnotí pouze slovně.“ [[74]](#footnote-74)

Zvláštní prováděcí předpis, který je zmiňován v RVP pro ZV, je vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky ve znění pozdějších předpisů, kterou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vydalo v roce 2005. V paragrafech 14 a 15 stanoví ve shodě se zněním zákona pravidla pro hodnocení žáků (§ 14) a pravidla pro hodnocení žáků na vysvědčení (§ 15).

V § 14 uvedené vyhlášky se stanoví obecné principy hodnocení žáků. V odstavci 1 této vyhlášky se ukládá základním školám, aby v souladu s § 30 zákona 561/2004 Sb. byla pravidla pro hodnocení žáků součástí školního řádu. RVP pro ZV ukládá, aby zpracovaný školní vzdělávací program obsahoval Pravidla pro hodnocení žáků. [[75]](#footnote-75) Některé základní školy řeší tuto situaci tak, že ve svých vzdělávacích programech mají stanovena obecná pravidla pro hodnocení a ve školním řádu pak pravidla pro hodnocení žáků na konci klasifikačního období. Velmi často je „klasifikační řád“ vložen přímo do školního vzdělávacího programu jako jedna z kapitol. [[76]](#footnote-76)

Pravidla pro hodnocení žáků, která jsou stanovena pro základní školy uvedenou vyhláškou, respektují zákon. Umožňují školám užívat známkovou klasifikaci i slovní hodnocení. Slovní hodnocení, pokud je školou používáno, musí být převedeno do známkové podoby, pokud žák přechází do jiné školy či do vyššího stupně vzdělání, kde se používá hodnocení známkové. Totéž platí pro známkovou klasifikaci – pokud žák přechází do jiné školy či jiného stupně vzdělávání, a tam se používá k hodnocení žáků slovní hodnocení, musí škola převést známkovou klasifikaci na slovní hodnocení. [[77]](#footnote-77)

Některé školy ve svých školních vzdělávacích programech odlišují hodnocení žáků podle stupňů – stanovují zvlášť hodnocení žáků pro první a pro druhý stupeň. Již citovaný Školní vzdělávací program ZŠ Milady Horákové v Hradci Králové například umožňuje klasifikaci v 1. ročníku pomocí symbolů: „Ve všech předmětech 1. ročníku jsou žáci průběžně hodnoceni pomocí symbolů – razítka, hvězdičky, samolepky. Žáka vedeme k sebehodnocení i k hodnocení spolužáka. Na vysvědčení i v průběhu školního roku jsou žáci hodnoceni slovně.“ [[78]](#footnote-78) Symboly, které učitelé žákům dávají, se pak mohou změnit na známky – především jedničky. I v dalších ročnících je možné užívat kombinaci slovního hodnocení a známkové klasifikace.

Některé školy stanovují striktně pro první stupeň pouze slovní hodnocení: „Pro hodnocení žáků všech ročníků prvního stupně se používá slovní hodnocení. Toto slovní hodnocení je souhrnnou písemnou zpětnou vazbou o tom, co dítě zvládlo a o cílech vzdělávání pro další období.“ [[79]](#footnote-79)

V citovaném školním vzdělávacím programu je také jasně vymezeno, ve kterých případech se nepoužívá známková klasifikace: „Skupinová práce se zásadně nehodnotí známkou, známku získává žák pouze za individuální výkon.“ (ŠVP ZŠ Chrudim, Dr. Jana Malíka, 958)

Z uvedených citací je možné usoudit, že školám je ponechána poměrná volnost ve stanovení kritérií hodnocení žáků. Citovaná vyhláška č. 48/2005 Sb. sice charakterizuje jednotlivé stupně klasifikace, ale je to charakteristika poměrně obecná. „Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem se v případě použití klasifikace hodnotí na vysvědčení stupni prospěchu:

1. 1 – výborný
2. 2 – chvalitebný
3. 3 – dobrý
4. 4 – dostatečný
5. 5 - nedostatečný (odst. 3 § 15 vyhlášky 48/2005 Sb.)

Podstatně podrobněji je v uvedené vyhlášce charakterizováno slovní hodnocení žáka: „Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem a chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou jsou v případě použití slovního hodnocení popsány tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a k věku žáka. Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledku vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího vývoje žáka. Obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat.“ (odst. 2 § 15 vyhlášky č. 48/2005 Sb.)

Jak již bylo uvedeno, většina škol upravuje formou klasifikačního řádu či zásad pro hodnocení výsledků žáků poměrně podrobně způsoby a formy hodnocení. Školy věnují také pozornost hodnocení jednotlivých předmětů a stanovují možné formy hodnocení.

Z již citovaného ŠVP ZŠ Milady Horákové v Hradci Králové můžeme uvést návod na hodnocení v předmětu technické práce.

„Do oblasti vědomostí patří:

* znalost základních technických pojmů (např. moření dřeva),
* znalost základních technických postupů (např. výroba surového železa),
* znalost základních technických názvů (např. terminologie nářadí),
* znalost bezpečnosti a hygieny práce,
* znalost „Řádu školní dílny“.

Do oblasti dovedností patří:

* + práce se dřevem,
	+ práce s plasty,
	+ práce s kovem,
	+ základy grafické komunikace (čtení a tvorba jednoduchých technických výkresů),
	+ dovednost práce se základní technickou literaturou (učebnice, tabulky, pracovní list),
	+ dovednost zacházení s danými druhy nářadí a měřidel,
	+ dovednost vypracovat jednoduchý pracovní návod a řídit se jím,
	+ dovednost používat ochranné pomůcky.

V rámci předmětu bude žák hodnocen jako základními kritérii v bodech:

* + přístup k práci,
	+ úspěšnost při zhotovování výrobků,

jako další kritéria budou používány:

* + dovednost při práci s technickým výkresem a postupem,
	+ dodržování bezpečnosti práce a používání ochranných pomůcek,
	+ úroveň technických znalostí,
	+ dodržování „Řádu školní dílny“.

Stupeň 1 – výborný:

 Žák pracuje snaživě a jeho výrobky jsou zdařilé, případně s drobnými chybami, které nevznikly jeho hrubou nedbalostí. Požadované intelektuální a motorické činnosti vykonává pohotově. Pracuje samostatně a tvořivě. Grafický projev je přesný a estetický. Znalosti technických pojmů a postupů jsou na slušné úrovni. Používá správnou terminologii. Uvědoměle dodržuje bezpečnost práce, chyby se snaží neprodleně odstraňovat.

Stupeň 2 – chvalitebný:

 Žák sice pracuje celkem snaživě, ale jeho výrobky nejsou zcela zdařilé. K některým činnostem musí být pobídnut. Dá se o něm říci, že většinou pracuje samostatně a tvořivě. Jeho grafický projev vykazuje určité nedostatky, nikoliv však základní. Má určité znalosti technických pojmů a postupů. V terminologii se dopouští občas chyb. Bezpečnost práce ovládá s drobnými nedostatky.

Stupeň 3 – dobrý

 Žák musí být poměrně často pobízen k práci, jeho výrobky nejsou zdařilé. Jeho grafický projev vykazuje silné nedostatky. V technických pojmech a znalostech má mezery. Jeho terminologie je často mylná. Bezpečnost práce mu dělá občas potíže.

Stupeň 4 – dostatečný

 Žák se snaží vyhýbat práci a jeho výrobky, pakliže je vůbec dokončí, jsou na velmi nízké úrovni. Jeho grafický projev je na velmi nízké úrovni. V technických pojmech a znalostech často tápe. Jím používaná terminologie je mylná a bez náznaku systému. Bezpečnost práce je na nízké úrovni.

Stupeň 5 – nedostatečný

 Žák se soustavně vyhýbá práci, výrobky často vůbec nedokončí. Jeho grafický projev je pouze náznakový. Technické pojmy a znalosti téměř neovládá. Terminologii předmětu většinou neovládá. Bezpečnost práce je mu cizí.

Hodnocení:

 Žák je tedy hodnocen hlavně podle přístupu k práci a kvality odevzdaných výrobků. Lepší ohodnocení může získat i žák, který se projevuje snaživě i když se mu občas něco ne zcela podaří na rozdíl od žáka, který rovněž pracuje s drobnými chybami, ale jeho výkon je roztěkaný a je možno usuzovat, že systémově je na nižší úrovni.“ (VII. kapitola Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání – klasifikační řád, ŠVP ZŠ Milady Horákové v Hradci Králové)

## Specifičnost hodnocení počítačové gramotnosti

Předmět výpočetní technika (informatika) je poměrně odlišný od jiných školních předmětů. Z toho důvodu nelze jednoduše převzít z jiných předmětů způsob hodnocení žáka. Odlišnost spočívá především v tom, že žáci sami pracují na jednotlivých počítačích, úlohy jsou jim zadávány individuálně a samotná výuka probíhá v ustáleném schématu: vysvětlení určité činnosti (koná učitel) → procvičení (probíhá pod dozorem učitele) → samostatná práce žáků.

Velmi často se doporučuje, podobně jako v technické výchově, hodnotit žáka z několika úhlů pohledu. Klasifikaci známkováním nelze zcela potlačit, ale nemůže být z hlediska zvládnutí učiva jediným způsobem hodnocení. Velmi často se doporučuje žáky hodnotit nejen z posouzení jejich výkonu, ale především z posuzování jejich práce – jak bylo uvedeno výše, slouží k tomu především žákovská portfolia shromažďovaná v žákovských adresářích. Učitel může žáka zhodnotit před celou třídou, uznat jeho výkon či snahu mezi čtyřma očima při kontrole u jeho počítače, může pochválit či pokárat celé skupiny žáků, určité pracovní postupy nebo pracovitost a invenci bez toho, aby jednotlivé žáky jmenoval (může takto zhodnotit celou hodinu či probrané téma). Velmi významné jsou formy mimoverbálního hodnocení (výraz uspokojení nebo neuspokojení na tváři učitele, pohled, dotyk rukou, nesouhlasné gesto), které nemusí ostatní žáci postřehnout a jsou tedy více soukromé. [[80]](#footnote-80)

Vaníček (2004) se dále podrobně zabývá různými formami prověřování žákových znalostí. Řadí je podle specifikací – test, samostatná práce a projekt.

Test je podle něho jednoduchý vzhledem k vyhodnocování. Problém nastává v momentě, kdy si uvědomíme, co testem vlastně zjišťujeme – testem při výuce informatiky lze zjišťovat pouze to, co žáci vědí o počítačích, neboli zjišťujeme jejich znalosti a vědomosti dané oblasti a ne dovednosti. (Vaníček, 2004) Při tom je test značně náročný na přípravu. Učitel musí vzít v případě přípravy testu v úvahu možný počet správných odpovědí na danou otázku a to tak, aby žák zvolil skutečně jen tu jednu, která je úplně správná. Dále musí mít učitel na paměti, aby žák vybíral skutečně pouze odpovědi ne podle jejich rozsahu, ale podle obsahu. Trefně je užit příklad z testů autoškol, kde jsou vždy správné odpovědi ty nejdelší. Autor nedoporučuje testy pro zkoušení počítačové gramotnosti používat – standardizované v podstatě nejsou, nestandardizované slouží k hodnocení toho, co žáci vědí o problematice počítačů z pohledu hardwaru či softwaru – testy nezkoumají žákovy dovednosti. Proto tato metoda hodnocení je využívaná jen málo či vůbec ne.

Předností hodnocení samostatné práce (Vaníček, 2004) žáka u počítače je to, že žák po zadání úkolu pracuje sám a na základě nabytých vědomostí a znalostí uplatňuje určité dovednosti, které získal. Problémem je výběr reprezentativních dovedností. Žáci v základní škole by podle RVP pro základní vzdělávání měli v předmětu Informační a komunikační technologie po absolvování 2. stupně ZŠ umět:

* ovládat práci s textovými a grafickými editory i tabulkovými editory a využívat vhodných aplikací,
* uplatňovat základní estetická a typografická pravidla pro práci s textem a obrazem,
* pracovat s informacemi v souladu se zákony o duševním vlastnictví,
* používat informace z různých informačních zdrojů a vyhodnocovat jednoduché vztahy mezi údaji.[[81]](#footnote-81)

Znamená to, že žáci by podle požadavků RVP měli ovládnout všechny uživatelské dovednosti, které poskytuje počítačová technologie. Úlohy pro samostatnou práci žáka jsou jednoduché, nepostihují žákovu dovednost využívat všech aplikací a hlavně neumožňují prověřit tvůrčí schopnosti žáka při využití počítače. Například při zadání úlohy z WORDU – upravte řez písma, zformátujte odstavec, vložte odkaz, uspořádejte text do odrážek apod. – prověřujeme jen dovednost ovládání jednotlivých dílčích nástrojů aplikací, které jsou dokonce již v požadavcích pro žáka 1. stupně. [[82]](#footnote-82)

Další nevýhodou je podle Vaníčka řetězení úloh, kdy jsou úlohy zadány tak, že podmínkou k dalšímu postupu je ovládnutí předchozí úlohy. Takové zadání může vést k tomu, že žák nezvládne určitou úlohu a nemůže postoupit dál. Také je problém se zadáváním úloh k uvažování či řešení určitého problému.

V praxi se osvědčilo pro žáky 2. stupně (8. – 9. ročník) zadávání takových úloh, které kombinují dovednosti s jinými předměty či vzdělávacími oblastmi. Je to například zadání napsání úředního dopisu včetně hlaviček (kombinace s učivem českého jazyka) nebo zápis matematických úloh – rovnic, nerovnic zlomků apod. Takto zadané úkoly už jsou obtížnější a prověřují žákovy dovednosti podstatně lépe, než jednoduchá zadání k využití nástrojů aplikací.

Obě uvedené formy hodnocení nejsou náročné na vyhodnocení, které může provádět učitel buď jednotlivě s každým žákem, nebo v žákově adresáři, kam jsou práce ukládány.

Složitější na vyhodnocení jsou projekty. Projekt ve výuce informačních a komunikačních technologií spojuje několik dovedností a vědomostí – je to v podstatě využití počítače pro realizaci určitých vědomostí. (Vaníček, 2004) Jako příklady uvedeme několik projektů, které lze v praxi se žáky 2. stupně ZŠ realizovat.

*Vytvoř logo školy (své logo)* – prověřuje znalost grafických editorů a také znalosti určitých výtvarných technik a výtvarnou představivost.

*Vytvoř leták fiktivní (tvé) firmy* – vytváření propagačního materiálu, prověřuje kombinaci grafického a textového editoru, využití různých fontů, kreslení apod.

*Vytvoř tabulku fotbalové ligy tak, aby se při vítězství, remíze či prohře automaticky počítaly body* – prověřuje dovednosti v užití EXCELU a matematické znalosti.

*Sleduj dlouhodobě spotřebu plynu (elektřiny) ve vaší domácnosti a počítej náklady za týden* – opět prověřuje znalosti EXCELU, ale také matematické dovednosti (sčítání, odčítání, násobení apod.)

*Zaznamenávej pravidelně teploty a vyjádři pomocí grafu teplotní kolísání* – opět kombinuje znalosti EXCELU a dalších vzdělávacích oblastí – fyziky a zeměpisu.

*Vytvoř v POWER POINTU jednoduchou prezentaci naší školy (využij digitálního fotoaparátu)* – tento projekt je už poměrně náročný, ale osvědčil se ve výuce jako závěrečná práce z předmětu Informační a komunikační technologie.

Pro správné hodnocení projektů používá Vaníček (2004) metodu tří S:

* splnění – zda byl úkol včas odevzdán (v našem případě uzavřen v odpovídajícím adresáři), zda splňuje zadání a odpovídá požadavkům,
* správnost – zda žák osvědčil znalosti, které byly předpokladem správného splnění, zda žák použil znalosti z více oborů apod.,
* souhrnnost - zda je na práci vidět pečlivost v myšlení a hledání řešení, přehled v oboru, zda jde rozeznat, zda žák rozumí pojmům objevujícím se v práci, zda má vlastní přístup a netradiční řešení.

##  Specifičnost hodnocení výchov se zřetelem k technické výchově v ZŠ

Problematikou didaktiky, ale i obsahu technické výchovy se zabývá řada autorů.[[83]](#footnote-83) Všichni autoři se shodují na tom, že technická výchova prochází v současné době podstatnými a zásadními změnami. Například Kropáč (2002) uvádí, že: „V obecně technických předmětech je třeba důsledně svazovat vědomosti a osvojované dovednosti, v řadě případů při respektování priority dovedností, pro něž musí být poskytnuty potřebné (ne přebytečné) vědomosti.“ Žáci již nezpracovávají klasické materiály a ke zhotovení výrobků, ale pracují i s materiály netradičními, jako je třeba papír, sklo a jiné materiály. Zhotovení výrobků se změnila na poznávání technologií výroby a vede k technickému myšlení.

V souvislosti se změnami technické výchovy se začalo mluvit i o technické gramotnosti. Tou se rozumí:

* osvojení vědomostí o technice, technických materiálech a osvojení technologických dovedností na přiměřené úrovni,
* způsobilost řešit technické problémy,
* vytváření racionálního vztahu k technice,
* poznání vztahu vědy a techniky a dovednost jej uplatnit,
* rozvíjení technického tvořivého myšlení. [[84]](#footnote-84)

Podle Kropáče (2002): „I dovednosti obecně technické obsahují složky stereotypní, které se opakují a jsou automatizovány, jakož i významné složky proměnné, nestereotypní, spojené s myšlením (plánování, kontrola průběhu činnosti, předcházení rizikům atp.). Vznikají při činnosti uplatňování technických vědomostí. Jejich vlastnosti jsou elastičnost, mnohostrannost, snadnost uplatnění po osvojení a teoreticko-praktický charakter.“ Technická gramotnost je nadřazena technickému myšlení. Technickou gramotnost chápe Kropáč jako základní a nejdůležitější soubor dovedností, vědomostí, návyků

a schopností, jejichž zvládnutí „je nezbytné pro život v současné, technikou disponující společnosti.“

Z pohledu vyučujícího jsou na technickou výchovu kladeny jiné nároky, než byly i v nedávné minulosti a jsou odlišné od nároků na jiné předměty výchovného charakteru. Podle některých autorů (Friedmann, 2001, Maňák, 1995) se proměňuje celá metodika výuky technické výchovy. Mění se především organizační formy výuky – kromě osvědčených a již vyzkoušených forem (například frontální, individuální a hromadná výuka) se do praxe předmětu zavádějí formy jako diferencovaná výuka (podle schopností, zručnosti a intelektu), skupinová a kooperativní výuka (pracují vybrané skupiny, žáci se učí vzájemnému respektu a vzájemné spolupráci), týmová výuka (založená na práci týmu, který je sestaven z různých skupin či dokonce tříd) a otevřená výuka, při níž není žák svazován přesně vymezeným úkolem, ale má možnost tvůrčího rozvoje a do výuky vstupují lidé z praxe, kteří existují vně školy (Friedmann, 2001).

Metody výuky rozděluje řada autorů různě. Ustálilo se dělení podle Maňáka [[85]](#footnote-85). Maňák rozděluje metody výuky z hlediska pěti aspektů takto:

* metody z hlediska pramene poznání a typu poznatku – aspekt didaktický,
* metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáku – aspekt psychologický,
* metody z hlediska fáze vyučovacího procesu – aspekt procesuální,
* metody aktivizující – aspekt interaktivní,
* metody z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický.

Všechny tyto metody mají význam pro výuku technické výchovy. Učitel by měl vhodnou kombinací těchto metod žáky motivovat k výuce a probudit v nich zájem o předmět. Proto by na prvním místě měly být metody aktivizující, které žáky uvedou do procesu výuky a přiblíží jim předmět výuky. [[86]](#footnote-86)

Maňák a Švec (2003) uvádějí jako základní aktivizační metody tyto metody:

* diskusní metody (rozhovor, dialog, diskuse, brainstorming),
* problémovou metodu (metodu řešení problémových úkolů),
* didaktické hry,
* inscenační a situační metody,
* s ohledem na předmět pracovní činnosti lze vřele doporučit metody praktické práce žáků (školní experimentování, práce v dílně, laboratorní práce). Musí být však orientovány problémově.

Pro technickou výchovu se osvědčují i různé stavebnice a různé skládačky, na nichž se žáci učí nejen zručnosti, ale také přípravě technologického postupu, rozvíjejí své technické myšlení. Friedmann (2001) uvádí kromě jiných pomůcek i modely, statické i dynamické obrazy, multimediální programy a výukový software.

V kombinaci výuky technické výchovy s výukou počítačové a komunikační technologie lze využít i počítače žáků. Ve výuce se z tohoto pohledu velmi osvědčil program firmy TERASOFT s názvem 3D Architekt. Je to program, který umožňuje žákům v příjemném uživatelském prostředí navrhovat a stavět nejen domy, ale i okolí domů, zabydlovat krajinu a vytvářet krajinné celky. Jeho multilicence není pro školy nedosažitelná a je možné ho využít jak pro práci v hodinách informatiky, tak pro práci v hodinách technické výchovy. Program svou strukturou nutí žáky promýšlet postupy, rozvrhnout si práci a výsledkem je navržený trojrozměrný model domu a krajiny kolem domu.

Nad hodnocením výchov se vedou letité diskuse. Názory na hodnocení se v podstatě v některých aspektech shodují. Hodnocení a následná klasifikace výchov je značně složitá. Každý učitel by měl najít způsob hodnocení, který je nejobjektivnější. Zároveň však nelze technickou ani jinou výchovu hodnotit jen z pohledu například zhotovení výrobku či předvedeného výkonu. Bajtoš (2000) upozorňuje na to, že technickou výchovu nelze hodnotit jen z hlediska poznatků, ale hodnocení se musí orientovat i na postoje a schopnosti, hodnocení nesmí upřednostňovat jen stránku kognitivní, ale i emoční, sociální a mravní, musí hodnotit nejen množství poznatků, ale také schopnost poznatky získávat a umět s nimi pracovat, hodnocení se nemůže orientovat pouze na intelektuální schopnosti, ale i na manuální zručnosti, nejen na disciplínu a poslušnost, ale i na tvořivost a samostatnost. [[87]](#footnote-87)

V citované publikaci pak stanovuje Bajtoš dvouvrstevná kritéria pro hodnocení žáků v technické výchově. V primárních kritériích hodnocení psychomotorických zručností se zaměřuje především na zručnost, vzhled výrobku a jeho estetickou úroveň, dále na zvládnutí určité práce, plánování postupu, pohybovou a pracovní zručnost apod. V sekundárních kritériích pak už klade Bajtoš do popředí hodnocení technického myšlení – například úsporu materiálu, aktivitu, samostatnost a tvořivost, vytrvalost a houževnatost v praktických činnostech, časový interval potřebný k vykonání pracovní úlohy, organizaci vlastní práce, udržování pořádku na pracovišti, estetická úroveň práce.

Friedmann v citovaném díle ještě srovnává klasifikaci a slovní hodnocení:

Ústní a písemné zkoušky (známkování) – má být zaměřeno na srovnávání žáků mezi sebou, vyhledávání chyb a jejich opravování.

* předem stanovená kritéria,
* příznivá pedagogická atmosféra,
* slovní hodnocení má funkci informační, diagnostickou i prognostickou,
* sktuální výkon je srovnáván s předešlým (žák je srovnáván sám se sebou),
* hodnotí samostatnost, tvořivost, mravní i volní vlastnosti,
* intervenuje, hledá příčiny, dělá prognózy, naznačuje řešení. [[88]](#footnote-88)

Je tedy zřejmé, že hodnocení a následná klasifikace technické výchovy je problém, který by měl řešit každý učitel ještě před tím, než žáci poprvé začnou vyrábět nějaký výrobek. Základní předpoklady objektivního hodnocení technické výchovy lze shrnout do několika bodů:

* Stanovení jasných pravidel hodnocení ještě před tím, než bude zahájena výuka.
* Hodnocení ať klasifikací či slovně by mělo zohledňovat nejen manuální zručnost, ale i zájem žáků o probíranou látku, jejich aktivitu a nápaditost.
* Úkoly, které bude vyučující hodnotit, by měly být přiměřené věku a schopnostem žáků.
* Předmětem hodnocení by neměly být jen hotové výrobky, ale i technické myšlení žáků, jejich schopnost připravit si práci, sestavit plán, harmonogram a také schopnost udržet po celou dobu práce koncentraci a pozornost.
* Učitel by neměl zapomínat i na hodnocení toho, jak žáci jsou schopni udržet pořádek na pracovišti, nakolik jsou schopni šetřit nástroje (či stroje) a neznehodnocovat je.
* Hodnocení technické výchovy by mělo plnit především funkci motivační, mělo by být základem toho, že se žákům předmět technická výchova bude líbit a že se na něj budou těšit.

##  Metody pedagogického výzkumu

Nejpoužívanější výzkumné metody v didaktice technické výchovy jsou: pedagogický experiment, pozorování, dotazník, rozhovor a didaktický test. [[89]](#footnote-89) Další významnou částí pedagogického výzkumu metodikou se systematicky zabývá Miroslav Chráska.[[90]](#footnote-90) Pedagogický výzkum charakterizuje v současnosti z hlediska dvou paradigmatů: paradigmatu pozitivistického a post-pozitivistického. Pozitivistický přístup charakterizuje jako kvantitativní typ výzkumu a post-pozitivistický přístup jako kvalitativní výzkum. Při tom charakterizuje oba typy výzkumu jako typy, které mají jak silné, tak slabé stránky a nelze je považovat za univerzálně použitelné. Doporučuje vhodnou kombinaci obou těchto typů výzkumu. [[91]](#footnote-91)

Pro práci je tedy stejně důležitý kvantitativně i kvalitativně orientovaný výzkum. Fáze kvantitativního výzkumu definuje Chráska takto:

* stanovení problému,
* formulace hypotézy,
* testování (verifikace, ověřování) hypotézy,
* vyvození závěrů a jejich prezentace.[[92]](#footnote-92)

 Rozdíly mezi kvantitativně a kvalitativně orientovaným výzkumem charakterizuje Chráska na základě Gavorovy srovnávací tabulky:

Tabulka 1: Srovnání kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu podle P. Gavory (2000) [[93]](#footnote-93)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  Kvantitativněorientovaný výzkum |  Hledisko |  Kvalitativněorientovaný výzkum |
|  pozitivismus | filozofická východiska | fenomenologie |
|  jedna realita | existence reality |  více realit |
| vysvětlení jevu |  cíle výzkumu | porozumění smyslu |
|  číslo | přístup | slovo,význam |
| velké skupiny osob |  | malé skupiny osob |
| zobecnění |  |  jedinečnost |
|  odstup |  |  vcítění se |

Kvalitativní pedagogický výzkum je tedy více zaměřen na porozumění chování lidí v přirozeném prostředí, vytváří teorii, generuje hypotézy. Shromažďuje údaje o konkrétním chování lidí a o jeho kontextu, zaznamenává je a interpretuje, v průběhu výzkumu se vynořují hypotézy. To je podstatný rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním pedagogickým výzkumem. Zatímco kvantitativní výzkum předkládanou hypotézu buď potvrzuje, nebo vyvrací, kvalitativní výzkum hypotézy generuje ve svém průběhu.

Kvalitativní výzkum používá induktivní myšlenkové a logické postupy, je zaměřen na podstatně menší vzorek respondentů, přičemž možnou chybu eliminuje především dlouhodobým zkoumáním v terénu a různou mírou zastoupení v pozorování.

Základním problémem kvalitativního výzkumu je možná subjektivita závěrů a dále možné chyby, které vyplývají z malého zkoumaného vzorku.

Velmi častou chybou kvantitativního pedagogického výzkumu je, že se výzkumník často dopouští chyby, že se pohybuje spíše po povrchu problému, protože je vzdálen od toho, jak lidé skutečně dospívají ke svým rozhodnutím, jak prožívají svůj život a jak se chovají. Neadekvátní interpretace výsledků kvantitativní studie může proměnit zkoumané osoby v někoho "jiného", který se podobá umělému laboratornímu homunkulu nebo zprůměrované statistické jednotce, která se řídí "objektivními" statistickými zákony (s jistou pravděpodobností). [[94]](#footnote-94)

V současné metodice pedagogického výzkumu docházejí všichni autoři ke shodě: obě formy pedagogického výzkumu je třeba kombinovat, a to z těchto důvodů:

* Kvantitativní výzkum shromažďuje podstatně větší sumu dat. Kvalitativní výzkum má naopak tendenci zaměřovat se jen na „elitní“ jedinci zkoumané skupiny
* Statistické šetření pomáhá prokázat obecnost vybraného případu v rámci zkoumané populace. Pokud tento případ hraje významnou roli při vytváření teorie, výsledek statistického šetření může dále podpořit jeho významnost.
* Statistické šetření může svými závěry objasnit z alternativních úhlů překvapivé výsledky kvalitativní studie. Tato možnost je jistě oboustranná. Exploratorní část statistického šetření může být využita pro lepší porozumění terénnímu pozorování, stejně jako kvalitativní data pomáhají při interpretaci neočekávaných výsledků statistického šetření. [[95]](#footnote-95)

**EMPIRICKÁ ČÁST**

1. **Vlastní pedagogický výzkum**
2. **Popis souboru a postupu při shromažďování dat**

Ve výzkumu byla zaměřena pozornost na preference studentů v oblasti hodnocení jejich práce učitelem a na případné rozdíly v preferencích mezi skupinami chlapců a dívek. Šetření se zúčastnilo 119 studentů 1. ročníků (věk 15-16 let) dvou olomouckých středních škol. Přestože se šetření soustředilo na zjištění preferencí hodnocení u žáků na základních školách, dá se předpokládat, že studenti prvního ročníku SŠ mohou poskytnout ucelenější pohled na tuto problematiku než žáci aktuálně navštěvující ZŠ, neboť již absolvovali celou základní školní docházku. Dále je možné předpokládat, že je možné vycházet z menšího počtu respondentů, neboť na středních školách se setkávají absolventi různých základních škol (vesnické, městské apod.) a je tak zajištěna určitá míra náhodnosti výběru respondentů a tím i reprezentativnost zkoumaného vzorku.

Výzkumným nástrojem byl zvolen dotazník, sestavený na základě Bajtoše, J. Hodnotenie psychomotorických zručností žiakov v technických pracách. In: Príprava učitel´ov - elementaristov na prahu nového tisícročia. Prešov, PdF PU 2000. ISBN 80-88722-97-7, s.8-12.

Dotazníky byly studentům distribuovány v březnu a dubnu 2010, ti je vyplňovali v rámci vyučování.

Díky neúplnému nebo chybnému vyplnění dotazníku bylo do následného zpracování zahrnuto 115 dotazníků respondentů. Z toho bylo 41 (35,65%) chlapců a 74 (64,35%) dívek. Dotazník (v příloze) obsahoval 15 výroků škálovaných dle Likerta s výběrem ze čtyř možností, vyjadřujících míru souhlasu daného respondenta s položenými tvrzeními. Záměrně byl výběr možností omezen na položky:

*nesouhlasím (hodnota 1) – spíše nesouhlasím (2) – spíše souhlasím (3) – souhlasím (4)*

bez možnosti *nevím* a to z důvodu charakteru zkoumání (byly zjišťovány preference, tudíž se dá předpokládat určitá míra souhlasu či nesouhlasu respondenta) a dále z obavy stereotypního způsobu vyplnění dotazníku některými respondenty (např. výběr možnosti *nevím* ve všech patnácti položkách).

Interpretace výsledků ve výzkumu byla provedena na základě Kropáč J., Chráska ml., M. *Výchova v obecně technických předmětech*. Olomouc : UP, 2004. ISBN 80-244-0897-X.

1. **Cíle šetření**

Cílem výzkumu tedy bylo zjistit, jaké formy hodnocení jsou pro žáky nejpřijatelnější – zda preferují hodnocení známkou oproti slovnímu hodnocení nebo pochvale, jaké zaujímají postoje k hodnocení výsledného výrobku podle charakteristik – funkčnost, vzhled a jaké zaujímají postoje k hodnocení podle přístupu k práci a dalších osobnostních charakteristik. Dále bylo zjišťováno, zda ve vybraných postojích a preferencích existují statisticky významné rozdíly mezi skupinami chlapců a dívek.

Na základě takto stanoveného výzkumného cíle byly stanoveny následující věcné hypotézy:

H10: Preference hodnocení dle funkčnosti (položka č. 4) výrobku budou u obou skupin žáků stejné.

H1A: Preference hodnocení dle funkčnosti výrobku budou mezi chlapci a dívkami rozdílné.

H20: Postoje k hodnocení známkou (položka č. 11) budou u obou skupin žáků stejné.

H2A: Postoje k hodnocení známkou budou u chlapců a dívek rozdílné.

1. **Metody analýzy dat**

K základnímu popisu dat a k identifikaci preferencí v dílčích dimenzích jsme použili popisné statistiky, tabulky četností a procentuální zastoupení odpovědí v grafické podobě, grafické znázornění průměrných hodnot pro jednotlivá kritéria.

Dále jsme sledovali souvislosti mezi jednotlivými položkami dotazníku určených pro jednotlivé sledované dimenze. K uvedenému účelu jsme použili výpočtu korelačních koeficientů. První dimenze se týkala charakteristiky výrobku, druhá dimenze se zabývala přístupem žáka k práci a třetí dimenze se zabývala formou hodnocení.

Pro ověřování platnosti hypotéz byl, vzhledem k charakteru shromážděných dat, hlavním nástrojem U - test Manna a Whitneyho. V případě odmítnutí nulové hypotézy jsme ještě zjišťovali těsnost vztahu sledovaných proměnných pomocí Čuprovova koeficientu K, který využívá hodnoty testového kritéria pro chí – kvadrát. Uvedené metody následně podrobněji popíšeme.

**U - test Manna a Whitneyho**

Uvedený neparametrický test jsme použili pro testování hypotéz z důvodu charakteru dat (ordinální). Vzhledem k velkým četnostem (41 chlapců a 74 děvčat) bylo nutno nulové hypotézy také testovat pomocí *normované normální veličiny*. Normování probíhá na základě vzorce (Chráska 2007, str. 96):

,

kde U je hodnota testového kritéria pro U – test. Výpočet U resp. U´ uvádí Chráska (2007, str. 94):



kde ***ni*** jsou četnosti pro sledované skupiny, ***Ri*** jsou součty pořadí ve sledovaných odpovídajících skupinách.

Vzhledem k tomu, že se ve srovnávaných skupinách hodnoty opakovaly, muselo být přihlédnuto k ***upravené normované normální veličině***.

, (Chráska 2007, str. 98).

***U*** je zde opět hodnota testového kritéria pro U – test, ***│u´│*** je korigovaná absolutní hodnota normované náhodné veličiny a ***r*** je počet hodnot, které se opakují.

Pro stanovení Čuprovova koeficientu K jsme určovali hodnoty testových kritérií pro chí kvadrát pro data uspořádaná v kontingenční tabulce. Obecně se výpočet hodnoty testového kritéria provádí následovně.

,

kde χ2 je testové kritérium chí kvadrát, P je pozorovaná četnost a O je četnost očekávaná (Chráska 2007, str. 72).

Dále je potřeba volit hladinu významnosti α 0,01 nebo 0,05 – to je pravděpodobnost, že nesprávně (neoprávněně) odmítneme nulovou hypotézu; a počet stupňů volnosti ten zde závisí na počtu řádků a sloupců v tabulce. Počet stupně volnosti je vlastně počet řádků/sloupců, které lze libovolně vyplnit a přitom dodržet stanovený sloupcový/řádkový součet.

Do výpočtu očekávaných četností O v kontingenční tabulce vstupují tzv. *marginální četnosti* – to jsou sloupcové resp. řádkové součty uváděné na okrajích tabulky. Očekávanou četnost v poli kontingenční tabulky určíme tak, že vynásobíme příslušnou marginální četnost pro sloupec s příslušnou marginální četností pro řádek a následně dělíme celkovou četností.

Čuprovův koeficient K, který se používá pro určování stupně závislosti u proměnných, jejichž četnosti jsou uspořádány v kontingenční tabulce o rozdílném počtu řádků a sloupců. Tento koeficient lze vypočítat dle vzorce (Chráska 2007, str. 87):

,

Kde χ2 je vypočítaná hodnota testového kritéria chí – kvadrát, n je celková četnost, r je počet řádků v kontingenční tabulce a s je počet sloupců v kontingenční tabulce.

K výpočtům byly využity programy STATISTICA7 CZ a MS Excel 2003 a 2007.

* + - 1. **Celkové přehledy výzkumu - popisné statistiky**

V této části uvádíme důležité popisné statistiky a další důležitá data. V prvních dvou tabulkách jsou jednotlivé četnosti u odpovědí u chlapců tabulka č.1. a u dívek tabulka č.2. V  následujícím grafu č.1. jsou graficky vyjádřeny průměrné hodnoty u jednotlivých odpovědí z dotazníku u chlapců a dívek

Tab.č.1 Četnosti odpovědí – chlapci:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| CH | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** | **11** | **12** | **13** | **14** | **15** |
| **1** | 10 | 7 | 6 | 3 | 4 | 8 | 0 | 12 | 1 | 5 | 8 | 15 | 2 | 5 | 0 |
| **2** | 21 | 3 | 7 | 9 | 32 | 16 | 11 | 11 | 13 | 18 | 14 | 3 | 11 | 6 | 6 |
| **3** | 5 | 21 | 20 | 25 | 3 | 11 | 19 | 11 | 14 | 12 | 16 | 10 | 16 | 20 | 27 |
| **4** | 5 | 10 | 8 | 4 | 2 | 6 | 11 | 7 | 13 | 6 | 3 | 13 | 12 | 10 | 8 |
| suma | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 |

Tab.č.2 Četnosti odpovědí – děvčata:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| D | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** | **11** | **12** | **13** | **14** | **15** |
| **1** | 6 | 5 | 8 | 12 | 4 | 9 | 8 | 19 | 11 | 24 | 3 | 15 | 8 | 9 | 10 |
| **2** | 22 | 14 | 15 | 16 | 16 | 12 | 21 | 29 | 15 | 28 | 9 | 14 | 15 | 20 | 25 |
| **3** | 33 | 39 | 29 | 23 | 41 | 34 | 27 | 20 | 25 | 16 | 28 | 30 | 27 | 31 | 26 |
| **4** | 13 | 16 | 22 | 23 | 13 | 19 | 18 | 6 | 23 | 6 | 34 | 15 | 24 | 14 | 13 |
| suma | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 |

 Graf.č.1



Následující tabulka č.3 vyjadřuje jednotlivé rozdíly u odpovědí u chlapců a dívek. Tyto hodnoty jsou zobrazeny graficky v následujícím grafu č.2.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** | **11** | **12** | **13** | **14** | **15** |
| **CH r** | 2,121 | 2,829 | 2,731 | 2,731 | 2,073 | 2,365 | 3 | 2,317 | 2,951 | 2,463 | 2,341 | 2,512 | 2,927 | 2,853 | 3,048 |
| **D r** | 2,716 | 2,891 | 2,878 | 2,770 | 2,851 | 2,851 | 2,743 | 2,176 | 2,81 | 2,054 | 3,256 | 2,608 | 2,905 | 2,675 | 2,567 |

Graf.č.2.



* + - 1. **Dimenze 1 – Charakteristika výrobku**

V této části se věnujeme rozboru jednotlivých dimenzí sledovaného problému a rozboru jednotlivých dotazníkových položek. Tvrzení 1 až 5.

Tvrzení č. 1

*V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle* ***kvality výrobku.***

Graf 1

Hledisko kvality výsledného výrobku graf 1 se zdá být pro žáky méně důležité. Mírná většina žáků (59 versus 56) vyjádřila nesouhlas s tímto kritériem hodnocení. U chlapců se k uvedenému kritériu vyslovilo negativně celých 76% dotazovaných graf 2, u děvčat to bylo výrazně méně, pouze 38% graf 3.

Graf 2



Graf 3

Tvrzení č. 2

*V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle* **výsledného tvaru** vyrobeného výrobku.

Graf 4

Kritérium Výsledný tvar graf 4 je přijímáno pozitivně 86 respondenty proti 29, kteří by pomocí uvedeného kritéria nechtěli být hodnoceni. Kriterium je hodnoceno obdobně pozitivně jak chlapci (76%) graf 5 tak i dívkami (74%) graf 6.

Graf 5

Graf 6

Tvrzení č. 3

*V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle* **celkového vzhledu** výrobku.

Graf 7

Toto kritérium bylo celkově žáky taktéž pozitivně vnímáno graf 7 (79 proti 36 negativním odpovědím). Pozitivně se vyjádřilo 68% chlapců graf 8 a 69% dívek graf 9.

Graf 8

Graf 9

Tvrzení č. 4

*V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle* **funkčnosti** vyrobeného výrobku.

Kritérium funkčnosti graf 13 bylo pozitivně přijímáno v 75 případech proti 40 negativním vyjádřením. Mírně lépe je kritérium pozitivně přijímáno chlapci - 71% graf 11 oproti děvčatům - 64% graf 12.



Graf 10

Graf 11

Graf 12

Tvrzení č. 5

*V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle* ***úrovně zpracování materiálu.****.*



Graf 13

Celkově byla situace v hodnocení tohoto kritéria vyrovnaná tedy nevyhraněná, pozitivně je přijímá 59 dotazovaných proti 56 negativním vyjádřením graf 13. Rozdílná však byla situace vyjádření ve skupině chlapců a dívek. Zatímco u chlapců je toto kritérium v 88% graf 14 vnímáno negativně u dívek je to pouze 25% graf 15 negativních vyjádření.

Graf 14

Graf 15

V programu STATISTICA 7 CZ jsme vypočetli korelační koeficienty pro jednotlivé dotazníkové položky 1-5.

1. Kvalita výrobku
2. Výsledný tvar
3. Celkový vzhled výrobku
4. Funkčnost výrobku
5. Úroveň zpracování



Statisticky významné souvislosti byly zjištěny u položky „kvalita výrobku“ Prom1 s položkami „celkový vzhled“ Prom3, „funkčnost výrobku“ prom4 a „úroveň zpracování“ Prom 5. Je možné, že studenti vnímají hodnocení prostřednictvím kvality výrobku jako nadřazenou zmiňovaným kategoriím.

 Respondenti svými odpověďmi vytvořili pořadí jednotlivých kritérií pro sledované oblasti. Čím vyšší skóre (blížící se hodnotě maximálně 115x4 bodů tj. 460 bodů), tím je kritérium pozitivněji přijímáno. Nejpozitivněji přijímané kategorie v této oblasti je „č. 2 - Výsledný tvar“ s celkovým skóre 330 bodů a „ č. 3 - Celkový vzhled výrobku“ se skóre 325 bodů. Naopak celkově nejnižší skóre překvapivě dosáhlo sledované kritérium „č. 1 - Kvalita výrobku“ (288 bodů) a „č. 5 - Úroveň zpracování“ (296 bodů).

1. **Dimenze 2 – Přístup žáka k práci**

Tvrzení č. 6

*V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle* ***dodržování pracovního postupu a techniky práce.***



Graf 16

Kritérium dodržování pracovního postupu a techniky práce graf 16 je pozitivně přijato v celkem 70-ti případech proti 45 negativním výrokům. Opět je však mnohem pozitivněji přijímáno děvčaty graf 17 (celkově v 76% dotázaných děvčat proti 42% chlapců graf 18).

Lze se domnívat, že děvčata inklinují k přijímání postupů předkládaných učitelem a podle toho také chtějí být následně hodnocena, kdežto chlapci nepřikládají pracovnímu postupu na úrovni prací v technických pracích na ZŠ takovou váhu jako děvčata a spoléhají se, že výrobek dokáží vyrobit bez nutné znalosti přesného pracovního postupu. To je možný důvod, proč odmítají nabízené kritérium.

Graf 17

Graf 18

Tvrzení č. 7

*V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle* ***schopnosti pracovat samostatně.***



Graf 19

Kritérium hodnocení podle schopnosti samostatné práce při výrobě produktu graf 19 je důležité pro 75 dotazovaných proti 40, kteří toto kritérium odmítli. V obou skupinách dotazovaných je sitauce podobná, kritérium vnímá pozitivně 73% chlapců graf 20 a 61% dívek graf 21.

Graf 20

Graf 21

Tvrzení č. 8

*V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle* ***délky doby potřebné ke zhotovení výrobku.***



Graf 22

Uvedené kritérium je celkově vnímáno spíše negativně pro potřeby (možnosti) využití k hodnocení práce žáků. Negativní preference graf 22 uvádí 71 respondentů proti 44 pozitivním. U chlapců graf 23 kritérium vnímá negativně mírná většina 56% a dívek 66% dotazovaných graf 24.

Graf 23

Graf 24

Tvrzení č. 9

*V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle* ***aktivity u výroby výrobku.***



Graf 25

Kladně toto kritérium vnímá celých 75 dotazovaných graf 25, situace v obou skupinách je vyrovnaná, kritérium vnímá pozitivně 66% chlapců graf 26 a 62% děvčat graf 27.

Graf 26

Graf 27

Tvrzení č. 10

*V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle* ***ušetřeného materiálu.***



Graf 28

Toto kritérium je respondenty vnímáno negativně 75 případů hodnocení pomocí tohoto kritéria odmítá graf 28. Negativnější postoje ve sledované skupině vykazují děvčata 74% graf 30 oproti chlapcům 56% graf 29.

Graf 29

Graf 30

Rozebereme podrobněji zjištěné vztahy mezi jedntlivými položkami dotazníku ve sledované dimenzi 6.-10.

1. Dodržování pracovního postupu
2. Schopnost pracovat samostatně
3. Doba potřebná ke zhotovení výrobku
4. Aktivní přístup při výrobě
5. Ušetřený materiál



Statisticky významné korelace (nízká pozitivní závislost) jsou u položek „Prom8 - Doba potřebná k zhotovení výrobku“ a „ Prom10 - Ušetřený materiál“. Nízká negativní závislost je sledována u položky „Prom6 Dodržování pracovního postupu“ a „Prom7 – Schopnost pracovat samostatně“. Nízká negativní závislost je dále sledována u položky „Prom6 Dodržování pracovního postupu“ a „Prom9 – Aktivní přístup při výrobě“.

Tento fakt je možno chápat tak, že žáci vnímají tato dvě kritéria (č. 6 a č. 7) jako vylučující se – schopnost pracovat samostatně mohou vnímat tak, že se jedná o schopnost aplikovat vlastní pracovní postupy. Analogicky se lze domnívat, že podobně vnímají i vztah kritéria č. 6 a č. 9.

Nejlépe přijímané kritérium hodnocení je „č.9 – Aktivní přístup při výrobě“ (skóre 329 bodů) a podobně pozitivně kritérium „č. 7 – Schopnost pracovat samostatně“. Naopak nejméně pozitivně je vnímáno kritérium „č. 10 – Ušetřený materiál“ (253 bodů) a faktor rychlosti práce „č. 8 – Doba potřebná ke zhotovení výrobku“ (skle 256).

1. **Dimenze 3 – Forma hodnocení**

Tvrzení č. 11

*V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a* ***známkou.***



Graf 31

U tohoto tvrzení vyjádřilo 81 respondentů svůj souhlas proti 34 negativním preferencím graf 31, mezi skupinou chlapců adívek je však možné pozorovat rozdíl. Zatímco 46% chlapců graf 32 hodnotí tuto formu známkování pozitivně, u dívek graf 33 se jedná o až o 82% pozitivních vyjádření, navíc celých 48% dívek vyjádřilo absolutní souhlas s touto formou hodnocení.

Graf 32

Graf 33

Tvrzení č. 12

*V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a* ***slovně.***



Graf 34

Také forma *slovní hodnocení* graf 34 je sledovanou skupinou respondentů přijímána spíše pozitivně, 68 pozitivních vyjádření proti 47 negativním. Zajímavá je četnost tvrzení v kategorii absolutní nesouhlas, který vyjádřilo 30 respondentů. Tato četnost je ovlivněna relativně vysokým procentem negativních (zcela odmítavých) odpovědí u chlapců až 37% graf 35. I u dívek graf 36 bylo procento zcela negativních odpovědí relativně vysoké - 19%.

Graf 35

Graf 36

Tvrzení č. 13

*V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a* ***pochvalou.***



Graf 37

Hodnocení pochvalou graf 37 je pozitivně vnímáno 79 respondenty proti 36. Mírně vyšší procento dívek přijímá hodnocení pochvalou - 68% chlapců graf 38 a 73 % děvčat graf 39.

Graf 38

Graf 39

Tvrzení č. 14

*V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a* ***pomocí kladných a záporných bodů.***



Graf 40

Ani tato forma hodnocení není pro velkou část respondentů nepřijatelná, 75 z dotázaných se vyslovilo pozitivně proti 40 negativním graf 40. Chlapci graf 41 formu hodnocení kladnými a zápornými body přijímají až v 74 % a děvčata v 63 % graf 42.

Graf 41

Graf 42

Tvrzení č. 15

*V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a* ***průběžně po zhotovení jednotlivých částí výrobku.***



Graf 43

Formu průběžného hodnocení graf 43 preferuje 74 respondentů proti 41, kteří ji odmítají či spíše odmítají. Obecně je přijímána lépe chlapci až 85% graf 44 proti 49 % děvčat graf 45.

Graf 44

Graf 45

Opět se zaměříme na vazby mezi jednotlivými položkami dotazníku určenými pro sledovanou dimenzi.

1. Známka
2. Slovní hodnocení
3. Pochvala
4. Kladné a záporné body
5. Průběžné hodnocení



Statisticky významné korelace jsou u položek „č. 12 – Slovní hodnocení“ a „ č.14 – Kladné a záporné body“ (střední pozitivní závislost). Nízká negativní závislost je sledována u položky „č. 12 - Slovní hodnocení“ a „č. 15 – Průběžné hodnocení“ a dále „č. 13 - Pochvala“ a „č. 15 – Průběžné hodnocení“. Nízká pozitivní závislost je dále sledována u položky „č. 13 - Pochvala“ a „č. 14 – Kladné a záporné body“.

Nejlépe přijímané kritérium v této dimenzi zaměřené na formy hodnocení je „č. 11 – známka“ (skóre 337 bodů) a podobně pozitivně forma „č. 13 – Pochvala“. Naopak nejméně pozitivně je vnímána forma „č. 12 – slovní hodnocení“ (296 bodů).

1. **Testování hypotéz**

H01: Preference hodnocení dle funkčnosti (položka č. 4) výrobku budou u obou skupin žáků stejné.

HA1: Preference hodnocení dle funkčnosti výrobku budou mezi chlapci a dívkami rozdílné.



Zjišťovali jsme, zda existují statisticky významné rozdíly ve skupinách chlapců a dívek u kritéria „č. 4 – funkčnost výrobku“. Vypočtená hodnota je 0,475895 (resp. upravená 0,501104) v tabulce jsou uvedeny záporné hodnoty – Chráska uvádí, že hodnota vypočtená hodnota je absolutní hodnota a tedy │–u│= u zde │–Z│= Z. Vypočítanou hodnotu jsme srovnali s kritickou hodnotou u0,05=1,96. Vypočtená hodnota je nižší než hodnota testového kritéria, z tohoto důvodu není možné zamítnout H0. Mezi sledovanými skupinami tedy není statisticky významný rozdíl ve vnímání preferenci tohoto kritéria.

Pro ilustraci uvádíme i graf průměrů pro vybrané jevy.



H02: Postoje k hodnocení známkou (položka č. 11) budou u obou skupin žáků stejné.

HA2: Postoje k hodnocení známkou budou u chlapců a dívek rozdílné.



Zjišťovali jsme, zda ve skupinách chlapců a dívek existují statisticky významné rozdíly pro formu hodnocení „známka“. Vypočtená hodnota je 4,74727 (resp. upravená 4,99885). Vypočítanou hodnotu jsme srovnali s kritickou hodnotou u0,05=1,96. Vypočtená hodnota je **vyšší** než hodnota testového kritéria, z tohoto důvodu zamítáme H0 a přijímáme HA. Mezi sledovanými skupinami tedy **existuje** statisticky významný rozdíl. Dá se tedy říci, že ve sledovaných skupinách se liší postoje ke klasifikaci v závislosti na pohlaví respondentů.



Dále jsme zjišťovali stupeň závislosti mezi sledovanými jevy. Použili jsme Čuprovův koeficient K, který se používá pro určování stupně závislosti u proměnných, jejichž četnosti jsou uspořádány v kontingenční tabulce o rozdílném počtu řádků a sloupců. Tento koeficient lze vypočítat dle vzorce (Chráska 2007, str. 87):

,

Kde χ2 je vypočítaná hodnota testového kritéria chí – kvadrát, n je celková četnost, r je počet řádků v kontingenční tabulce a s je počet sloupců v kontingenční tabulce. Samotný výpočet hodnoty testového kritéria pro chí – kvadrát a čuprovův koeficient K jsme provedli v programu MS Excel. (Hodnota testového kritéria pro chí – kvadrát byla vypočtena 23,85771. Ve statistických tabulkách zjistíme, že kritická hodnota pro chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a příslušný počet stupňů volnosti (3) = (r-1)(s-1) to je výpočet počtu stupňů volnosti pro chí kvadrát je 7,815. Vypočtená hodnota testového kritéria je tedy vyšší než kritická hodnota testového a i tento provedený test nám umožní odmítnout nulovou hypotézu).

Vypočtená hodnota má však posloužit k výpočtu *K*, jehož výpočtem určená hodnota je 0,512805 a naznačuje tedy vyšší stupeň závislosti. Můžeme tedy prohlásit, že uvedené výsledky jsou na hladině významnosti 0,05 statisticky významné a že preference známky jako formy hodnocení je silně závislá na pohlaví respondenta. Pozorování na dané skupině respondentů ukazuje, že děvčata preferují hodnocení známkou více než chlapci.

1. **Zhodnocení a význam výzkumu**

Ve výzkumu byla zaměřena pozornost na preference studentů v oblasti hodnocení v technické a informační výchově a na případné rozdíly v preferencích mezi skupinami chlapců a dívek. Celkem bylo zpracováno 115 dotazníků, z toho 41 chlapců 35,65% a 74 dívek 64,35%. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké formy hodnocení jsou pro žáky nejpřijatelnější – zda preferují hodnocení známkou oproti slovnímu hodnocení nebo pochvale, jaké zaujímají postoje k hodnocení výsledného výrobku. Tyto cíle zkoumání jsem shrnul do třech dimenzí a to charakteristika výrobku, přístup žáka k práci a formu hodnocení. Dále se zjišťovalo, zda ve vybraných postojích a preferencích existují statisticky významné rozdíly mezi skupinami chlapců a dívek.

Respondenti svými odpověďmi vytvořili pořadí jednotlivých kritérií pro sledované dimenze. V první dimenzi – charakteristika výrobku by chtěli být studenti hodnoceni dle výsledného tvaru výrobku společně s celkovým vzhledem výrobku. Naopak nesouhlasí s hodnocením dle kvality výrobku a úrovní zpracování výrobku. V druhé dimenzi – přístup žáka k práci je nejlépe přijímané kritérium hodnocení aktivní přístup při výrobě a schopnost pracovat samostatně. Naopak nejméně pozitivně je vnímáno kritérium ušetřený materiál a faktor rychlosti práce výrobku což je doba potřebná ke zhotovení výrobku. V třetí dimenzi forma hodnocení je nejlépe přijímané kritérium známka podobně pozitivně je vnímána pochvala. Naopak nejméně pozitivně je vnímáno slovní hodnocení.

Dále se zjišťovalo, zda ve vybraných postojích a preferencích existují statisticky významné rozdíly mezi skupinami chlapců a dívek. Dle preference funkčnosti se hypotéza zamítla, neexistují zde statisticky významné rozdíly. Naopak tomu bylo dle postoje hodnocení známkou. Mezi sledovanými skupinami chlapců a dívek existuje statisticky významný rozdíl. Dá se tedy říci, že ve sledovaných skupinách se liší postoje ke klasifikaci v závislosti na pohlaví respondentů. Můžeme tedy říci, že preference známky jako formy hodnocení je silně závislá na pohlaví respondenta. Pozorování na dané skupině respondentů ukazuje, že děvčata preferují hodnocení známkou více než chlapci.

**ZÁVĚR**

Ve své rigorózní práci jsem se snažil zachytit problematiku hodnocení. Mým hlavním cílem bylo analyzovat problematiku hodnocení na 2. stupni základní školy a hodnocení v technické a informační výchově a posoudit jednotlivé metody hodnocení, známkování a zjistit, jak je vnímají žáci. To znamená je popsat a prakticky zmapovat jejich úskalí. V teoretické části jsem vycházel z bohaté pedagogické literatury, tak abych nejdříve teoreticky zmapoval zvolené téma. Jelikož se termínem hodnocení označuje prakticky každá činnost, jejímž cílem je posoudit určitý výkon žáka, věnoval jsem se podrobněji tomu, jakých podob tato činnost může nabývat. Existuje hodnocení formativní, jehož cílem je podpořit další učení žáka, nebo hodnocení kriteriální, které hodnotí výkony podle toho, zda odpovídají stanoveným kritériím, a celá řada dalších. Cílem hodnocení je především získat zpětnou vazbu o tom, jak úspěšně jsou studenti motivování k dalšímu vzdělávání. „Správné“ hodnocení má být cílené, systematické, efektivní a informativní. Aby mohlo splňovat všechna tato kritéria, používá rozmanité metody.

Práce je rozčleněna do jedenácti kapitol. Úvod teoretické části obsahuje základní vymezení problematiky hodnocení – tedy vysvětluje pojmy jako je hodnocení a její funkce, dále uvádím jednu z možných typologií edukačních cílů, vykládá formy a typy hodnocení. Ty jsou rozčleněny na klasické formy hodnocení, dále charakterizuje vytváření a proces žákovského portfolia a evaluaci a autoevaluaci výsledků vzdělávání. Dále se zabývám pedagogickou diagnostikou, kde blíže specifikuji jednotlivé metody pedagogické diagnostiky jako je rozhovor, pozorování, dotazník, didaktické testy, analýza pedagogické dokumentace a zkoušení. Dále poukazuji na klasifikaci k hodnocení žáka a následně přecházím na věcnou stránku hodnocení z pohledu učitele a žáka. V další části teoretické části se zabývám jednotlivými formy hodnocení ve vybraných školských systémech zemí Evropské Unie, historií žáků v české výchovně vzdělávací soustavě. Vymezuji hodnocení v současných rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání a v zákonných normách. Na závěr teoretické části přecházím z obecné teorie o hodnocení ke specifičnosti hodnocení výchov se zřetelem k technické výchově na základní škole a charakterizuji metody pedagogického výzkumu.

V praktické části bylo zjištěno, jaké formy hodnocení jsou pro žáky nejpřijatelnější – zda preferují hodnocení známkou oproti slovnímu hodnocení nebo pochvale, jaké zaujímají postoje k hodnocení výsledného výrobku. Tyto cíle zkoumání jsem shrnul do třech dimenzí a to charakteristika výrobku, přístup žáka k práci a formu hodnocení.

Dále se zjišťovalo, zda ve vybraných postojích a preferencích existují statisticky významné rozdíly mezi skupinami chlapců a dívek.. Dle preference funkčnosti se hypotéza zamítla, neexistují zde statisticky významné rozdíly. Naopak tomu bylo dle postoje hodnocení známkou. Mezi sledovanými skupinami chlapců a dívek existuje statisticky významný rozdíl. Dá se tedy říci, že ve sledovaných skupinách se liší postoje ke klasifikaci v závislosti na pohlaví respondentů. Můžeme tedy říci, že preference známky jako formy hodnocení je silně závislá na pohlaví respondenta. Pozorování na dané skupině respondentů ukazuje, že děvčata preferují hodnocení známkou více než chlapci.

Dle mého názoru bych pro hodnocení ve výuce technické a informační výchovy doporučil zavést žákovská portfolia. Praktická část tento argument přímo potvrdil, že žáci chtějí být hodnoceni nejen známkou, ale i výsledným tvarem výrobku, vzhledem nebo aktivním přístupem při výrobě a schopností pracovat samostatně. Hodnocení má pro žáky v obou předmětech mnohdy větší motivační roli než v předmětech jiných. Lze hodnocení v těchto předmětech srovnat například s hodnocením tělesné výchovy. Proto by měl učitel dbát na to, aby ocenil i žákovu snahu a schopnosti se přizpůsobit. Také je třeba, aby hodnocení více jak v předmětech naukových odráželo žákův zájem o předmět a jeho aktivitu.

**ResumÉ:**

Ve své práci jsem se věnoval problematice vnímání hodnocení žáky na 2. stupni základních škol a hodnocení v technické a informační výchově. Mým hlavním cílem bylo tuto problematiku analyzovat, posoudit jednotlivé metody hodnocení a zjistit, jak je vnímají žáci. V teoretické části jsem čerpal z bohaté pedagogické literatury a vysvětlil pojmy hodnocení a diagnostika žáků, stručně shrnul, jak má vypadat správné hodnocení a co je jeho cílem. Dále jsem popsal typologii hodnocení a základní metody hodnocení - patří mezi ně pozorování, rozhovor, klasické ústní a písemné zkoušení, výkonové zkoušky a didaktické testy, diagnostické metody, znaky a funkce, funkce pojetí učitele ve výuce, co všechno učitel může hodnotit z diagnostiky, výsledky, zájmy, hodnoty, chování a podíl učitelovy osobnosti na hodnocení žáka. Další části jsem se dostatečně věnoval teorii hodnocení v technické a informační výchově, z hlediska odbornosti, kvality, rychlosti, nedostatkům hodnocení, kontrolu hodnocení žákových výkonů a zvyšování efektivnosti hodnocení. Pilíř praktické části práce tvoří informace získané z dotazníků, prostřednictvím kterých jsem položil 115 studentům 15 otázek směřujících k odhalení jejich postojů vůči hodnocení v technické a informační výchově. V praktické části bylo zjištěno, jaké formy hodnocení jsou pro žáky nejpřijatelnější a že děvčata preferují hodnocení známkou více než chlapci.

**Abstract:**

In my thesis I engage in problems of evaluation in the second degree on primary school in pupils point of view. My main goal is to analyze this problem, to judge individual evaluation methods and to find out how students sense them. In theoretical part I derived from abundant pedagogical literature and I explained the conception evaluation and diagnostics of the students, briefly I summarized how correct evaluation look like and what its goal is. Then I described the evaluation typology – observation, dialog, classical verbal and written examination, norm examinations and didactics tests, diagnostics methods, characters and functions, functions of conception teacher´s teaching, what all can teacher evaluate from diagnostics, results, politics, values, behaviour and concern in teacher personality in pupils evaluation. In the next part of my thesis I put brain to theory of evaluation in technical and information pedagogy, with the view of skills, achievements, fastness, evaluation deficiencies, verification of evaluation pupils effort and raising evaluation efficiency. The information I got from the questionnaires were the pillar of the practical thesis’ part. By means of the questionnaires I gave to 15 to 115 students leading to discover their attitudes to evaluation in second degree on primary school in technical and information education. In practical part I found out which forms of evaluation are the most acceptable for pupils and also that girls have much more preference for grade than boys.

**Seznam použité literatury**

1. Anderson Lorin W., Krathwohl David R., Airasian Peter W., Cruikshank Kathleen A., Mayer Richard E., Pintrich Paul P., Raths James, Wittrock Merlin *A Taxonomy for Learning, Teaching a Assesing of Educational Objektives*. New York: Longman, 2001. – 352 s. ISBN 0-321-08405-5.

BAJTOŠ, J. *Hodnotenie psychomotorických zručností Žižkov v technických prácach*. In: Príprava učiteľov – elementaristov na prahu nového tisícročia. Prešov, PdF PU 2000. ISBN 80-88722-97-7.

1. BAJTOŠ, J.- PAVELKA, J. *Základy didaktiky technickej výchovy.* Prešov. FHPV, 1999, ISBN 80-88722-46-2.
2. Bloom B. S. Englehart M. D., FurstHill M. D., E. J., and Krathwohl D. R. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classificational Objectives*. Handbook I: Cognitive Domain, David McKay: New York. (1956).

BOBKOVÁ-VALENTOVÁ, Kateřina: *Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia*. Praha, Karolinum 2006.

BYČKOVSKÝ, P. *Základy měření výsledků výuky. Tvorba didaktického testu*. Praha : ČVUT 1982.

Faure S. *Žáky vychováváme k demokratickému životu,* Hospodářské noviny, 29.6.2007, ISSN 0862-9587.

FRIEDMANN, Z. *Didaktika technické výchovy*. Brno: MU 2001, 91s. ISBN 80-210-2641-3.

Friedmann, Z. *Technické předměty na základní škole.* Brno : PedF MU, 1997. 152 pp. ISBN 80-210-1663-9.

Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu,* Brno : Paido, 2000, ISBN 80-85931-79-6.

HENDL J. *Metodologická triangulace v empirickém výzkumu* Česká kinantropologie 1, 1997, 2, s.75-88 ISSN1211-9261.

Chlup, Otakar. *Středoškolská didaktika,*  Praha, 1935.

1. Chráska, M. *Metody pedagogického výzkumu,* Praha : Grada, 2007, s. 186.
2. CHRÁSKA, M. *Didaktické testy: Příručka pro učitele a studenty učitelství.* Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.
3. Chráska, M. *Didaktické testy ve školní praxi.* Brno : Paido, 2002, ISBN 80-85931-68-0.
4. Chráska, M.: *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: PedF UK, 1988.
5. CHRÁSKA, M.  *Metody pedagogického výzkumu.  Základy kvantitativního výzkumu.*  Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc : UP, 2003. ISBN 80-244-0599-7.

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

Maňák J., Švec V. *Výukové metody,*  [PAIDO - edice pedagogické literatury](http://www.almanachlabyrint.cz/nakladatelstvi/565/paido-edice-pedagogicke-literatury/), 2003, s. 219, ISBN 80-7315-03.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc : UP, 2003. ISBN 80-244-0599-7.

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

Kohoutek, R. *Dotazník jako průzkumná metoda,* in: Psychologie v teorii a praxi, dostupné na http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002

1. Kohoutek, R. *Poznávání osobnosti dětí, mládeže i dospělých,* Dostupné na: [http://www.ped.muni.cz/wpsy/old/stud\_ materialy/koh\_met\_ pozn.htm](http://www.ped.muni.cz/wpsy/old/stud_%20materialy/koh_met_%20%20%20%20pozn.htm)

Kolář Z., Šikulová R. *Hodnocení žáků,*Grada, Praha, 2005, ISBN 80-247-0885-X.

Kolář Z., Vališová A. *Analýza vyučování*, Praha, Grada, 2009, ISBN 978-80-247-2857-5, s. 176.

Košťálová H., Miková Š., Strang J.: *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*, Portál, Praha, 2008, ISBN 978-80-7367-314-7.

1. KROPáč, J. *Dovednost – základní pojem didaktiky technických předmětů.* e-Pedagogium, 2002, roč. 2, č. 2, s. 13-18. ISSN 1213-7758.
2. KROPÁČ, J., KUBÍČEK, Z., CHRÁSKA, M. a HAVELKA, M. *Didaktika technických předmětů: vybrané kapitoly.* 1. vyd. Olomouc, Univerzita Palackého, 2004. 223 s. ISBN 80-244-0848-1.
3. Kropáč J., Chráska ml., M. *Výchova v obecně technických předmětech*. Olomouc : UP, 2004. ISBN 80-244-0897-X.

Maňák J., Švec V. *Výukové metody,*  [PAIDO - edice pedagogické literatury](http://www.almanachlabyrint.cz/nakladatelstvi/565/paido-edice-pedagogicke-literatury/), 2003, s. 219, ISBN 80-7315-03.

Maňák, J. *Nárys didaktiky*, Masarykova univerzita v Brně, 3. vyd. Brno, 104 s. s. 2003. ISBN 80-210-3123-9 *Manuál pro tvorbu školní vzdělávacích programů v základním vzdělávání,* VÚP Praha, 2005, s. 75.

MORKES, F.: *Československé školy v letech 2. světové války*. Praha, Pedagogické muzeum J.A. Komenského v Praze 2005.

Morkes, F.: *Program českého učitelstva,* in Učitelské noviny, č.11/2005, ISSN 0139-5718.

Mojžíšek, L.: *Základy pedagogické diagnostiky.* Praha: SPN, 1988, s

1. NEZVALOVÁ, D. *Vzdělávací systémy ve vyspělých zemích.*UP Olomouc 1998. ISBN 80-7067-796-1.
2. Pasch a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině,* Praha, Portál, 2005, ISBN 80-7367-054-2.
3. PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě, základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů.* Praha,Portál 1999. ISBN 80-7178-290-4.
4. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou pro žáky s lehkým mentálním postižením* (2005), Výzkumný ústav pedagogický Praha : 2007.
5. Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha, Portál 1999, 2. rozšířené vydání, ISBN 80-7178-262-9.

ŠAFRÁNEK, Jan. *Školy české. Obraz jejich vývoje a osudů*. I. svazek. R. 862-1848. Praha, Matice česká 1913.

TUREK, I. *Didaktika technických predmetov.* Bratislava : SPN, 1987.

VANÍČEK, J. *Hodnocení žáka u počítače,* in: Přednášky z didaktiky informatiky a výpočetní techniky, 2004, dostupné na: <http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_inf/externi/kat_inf_0548/6_hodnoceni_zaka_u_pocitace.pdf>

VÁŇOVÁ, M. *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích.*Praha : Karolinum 1994. ISBN 80-7066-848-2.

Verlag Dashöfer *Školní vzdělávací program krok za krokem* (Kapitola 3/5.1.1, s. 1 - 3. Aktualizace červenec 2005)

Vorlíček, Ch. *Úvod do pedagogiky.* 1. vyd. Praha : Karolinum, 1994. 115 s. [ISBN 80-7066-862-8](http://cs.wikipedia.org/wiki/Speci%C3%A1ln%C3%AD%3AZdroje_knih/8070668628).

1. VRÁNA, S. *Zkoušení a známkování*. Brno : Komenium 1948, s. 9, in ZIEGENSPECK, J., W.: *K problému známkování ve škole.*

**Prameny**

*Klasifikace žáků na českých školách v Čechách a na Moravě* in Věstník ministerstva školství, 1,1943.

*Nařízení ministra duchovních záležitostí a vyučování ze dne 22. listopadu 1884, čís. 18180 v příčině klasifikace žáků na školách obecných.* In: Věstník vládní u věcech škol obecných v Král. českém, 1884.

1. *Nařízení ministerstva věcí duchovních a vyučování ze dne 29. září 1905, jímžto se vydává řád školní a vyučovací pro školy obecné a měšťanské.* In: Věstník vládní u věcech škol obecných v Království českém, 1905.

*Struktury systémů vzdělávání a počáteční odborné přípravy v zemích Evropské unie.* Praha : Un,Gnosis,s.r.o. 1997.

*Školní a vyučovací řád pro školy obecné a měšťanské i pro školy (třídy)*

*Školní vzdělávací program ZŠ Milady Horákové,* in: http://www.zshorakhk.cz/skola/svp/index.htm

*Školní vzdělávací program ZŠ Chrudim,* Dr. Jana Malíka 958.

*Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání.*

*Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon.).*

**PŘÍLOHA**

Pokyny pro vyplnění:

Pomocí stupnice 1 až 4 označte míru Vašeho souhlasu či nesouhlasu s uvedenými tvrzeními.

Stupnice:

1 nesouhlasím

2 spíše nesouhlasím

3 spíše souhlasím

4 souhlasím

Muž…………………………………………………………………………….

Žena……………………………………………………………………………

Děkuji za vyplnění

Mgr. Tomáš Pernička

*Vyjádřete se, prosím, k tvrzením týkajících se hodnocení pomocí uvedených charakteristik Vašeho výrobku.*

1. V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle **kvality výrobku**.

**nesouhlasím** 1 2 3 4 **souhlasím**

1. V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle **výsledného tvaru** vyrobeného výrobku.

**nesouhlasím** 1 2 3 4 **souhlasím**

1. V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle **celkového vzhledu** výrobku.

**nesouhlasím** 1 2 3 4 **souhlasím**

1. V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle **funkčnosti** vyrobeného výrobku.

**nesouhlasím** 1 2 3 4 **souhlasím**

1. V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle **úrovně zpracování materiálu.**

**nesouhlasím** 1 2 3 4 **souhlasím**

*V následujících tvrzeních vyjádřete míru Vašeho souhlasu či nesouhlasu s hodnocením podle charakteristik Vašeho přístupu k práci.*

1. V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle **dodržování pracovního postupu a techniky práce**.

**nesouhlasím** 1 2 3 4 **souhlasím**

1. V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle **schopnosti pracovat samostatně**.

**nesouhlasím** 1 2 3 4 **souhlasím**

1. V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a **podle délky doby**, kterou potřebuji ke zhotovení výrobku.

**nesouhlasím** 1 2 3 4 **souhlasím**

1. V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle **aktivity u výroby** výrobku.

**nesouhlasím** 1 2 3 4 **souhlasím**

1. V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a podle **ušetřeného materiálu**.

**nesouhlasím** 1 2 3 4 **souhlasím**

*V dalších tvrzeních, prosím, vyjádřete míru Vašeho souhlasu či nesouhlasu s uvedenou formou hodnocení Vaší práce učitelem.*

1. V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a **známkou**.

**nesouhlasím** 1 2 3 4 **souhlasím**

1. V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a **slovním hodnocením**.

**nesouhlasím** 1 2 3 4 **souhlasím**

1. V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a **pochvalou**.

**nesouhlasím** 1 2 3 4 **souhlasím**

1. V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a body **kladnými a zápornými**.

**nesouhlasím** 1 2 3 4 **souhlasím**

1. V technických pracích bych chtěl/-a být hodnocen/-a **průběžně** po zhotovení jednotlivých částí u výrobku.

**nesouhlasím** 1 2 3 4 **souhlasím**

1. viz Slavík J.: *Hodnocení v současné škole***,** Praha, Portál 1999, 2. rozšířené vydání, ISBN 80-7178-262-9,s. 22 [↑](#footnote-ref-1)
2. Pasch a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině,* Praha, Portál, 2005, ISBN 80-7367-054-2. [↑](#footnote-ref-2)
3. Kolář Z., Vališová A: *Analýza vyučování*, Praha, Grada, 2009, ISBN 978-80-247-2857-5, s. 176 [↑](#footnote-ref-3)
4. Košťálová H., Miková Š., Strang J.: *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*, Portál, Praha, 2008, ISBN 978-80-7367-314-7. [↑](#footnote-ref-4)
5. Košťálová H., Miková Š., Strang J.:*c.d.,* kapitola *Předpoklady pro rozvoj sebehodnocení ve škole* [↑](#footnote-ref-5)
6. Kolář Z., Šikulová R.: *Hodnocení žáků,*Grada, Praha, 2005, ISBN 80-247-0885-X. [↑](#footnote-ref-6)
7. Tamtéž,s.10 [↑](#footnote-ref-7)
8. B. S. Bloom, M. D. Englehart, M. D. Furst, E. J. Hill, and D. R. Krathwohl. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classificational Objectives*. Handbook I: Cognitive Domain, David McKay: New York. [↑](#footnote-ref-8)
9. Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl, Peter W. Airasian, Kathleen A. Cruikshank, Richard E. Mayer, Paul P. Pintrich, James Raths, Merlin Wittrock *A Taxonomy for Learning, Teaching a Assesing of Educational Objektives*. New York: Longman, 2001. – 352 s. ISBN 0-321-08405-5. [↑](#footnote-ref-9)
10. A Taxonomy for Learning…, c.d., s. 28. [↑](#footnote-ref-10)
11. viz Slovník cizích slov, dostupný na: http://slovnik-cizich-slov.abz.cz [↑](#footnote-ref-11)
12. viz např. *RVP pro ZV*, VÚP Praha, 2007, s. 119 [↑](#footnote-ref-12)
13. Viz např. vystoupení prof. Piťhy na konferenci k etické výchově: K významu a reálným možnostem etické výchovy, které je dostupné na http://www.ceskaskola.cz/2010/05/z-dubnove-konference-eticka-vychova.html [↑](#footnote-ref-13)
14. Viz tamtéž [↑](#footnote-ref-14)
15. Viz Trunda, J.*Hodnocení žáků* dostupné na: http://www.jiritrunda.estranky.cz/stranka/hodnoceni-zaku. [↑](#footnote-ref-15)
16. viz § 51 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. [↑](#footnote-ref-16)
17. viz např. *RVP pro ZV,* VUP Praha, 2007, s. 119. [↑](#footnote-ref-17)
18. viz *ŠVP ZŠ Chrudim*, Dr. Jana Malíka, příloha s. 3. [↑](#footnote-ref-18)
19. Tamtéž, s. 4. [↑](#footnote-ref-19)
20. Viz Manuál pro tvorbu školní vzdělávacích programů v základním vzdělávání, VÚP Praha, 2005, s. 74. [↑](#footnote-ref-20)
21. Viz poznámka 31, Manuál pro tvorbu školní vzdělávacích programů v základním vzdělávání, VÚP Praha, 2005, s. 74. [↑](#footnote-ref-21)
22. Tamtéž, s. 74. [↑](#footnote-ref-22)
23. Převzato ze ŠVP ZŠ při dětské léčebně, Ostrov u Macochy. [↑](#footnote-ref-23)
24. viz § 51 odst. 2 školského zákona [↑](#footnote-ref-24)
25. viz § 51 odst. 4 školského zákona [↑](#footnote-ref-25)
26. viz § 51 odst. 4 školského zákona [↑](#footnote-ref-26)
27. viz § 51 odst. 3 školského zákona [↑](#footnote-ref-27)
28. Viz Manuál pro tvorbu školní vzdělávacích programů v základním vzdělávání, VÚP Praha, 2005, s. 75. [↑](#footnote-ref-28)
29. Viz Verlag Dashöfer Školní vzdělávací program krok za krokem (Kapitola 3/5.1.1, s. 1 - 3. Aktualizace červenec 2005) [↑](#footnote-ref-29)
30. Viz například kulatý stůl SKAV K čemu může sloužit žákovské portfolio, 18.5.2006 a příspěvky Strakové J., Smetáčkové I. a Strculové V. Další příspěvky k tomuto problému viz na [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) [↑](#footnote-ref-30)
31. Viz prezentaci na http://www.skav.cz/admin/upload/fck/file/kulaty%20stul/prezentace/Strakova\_KS180506.ppt#1105,1,Možnosti využití portfolia pro školní práci [↑](#footnote-ref-31)
32. Viz http://www.skav.cz/admin/upload/fck/file/kulaty%20stul/clanky/clanekKS180506.rtf [↑](#footnote-ref-32)
33. Manuál pro tvorbu školní vzdělávacích programů v základním vzdělávání, VÚP Praha, 2005, s. 72 . [↑](#footnote-ref-33)
34. Tamtéž, poznámka 28, s. 72. [↑](#footnote-ref-34)
35. Mojžíšek, L.: *Základy pedagogické diagnostiky.* Praha: SPN, 1988, s. 235. [↑](#footnote-ref-35)
36. Viz např. Chráska, M.: *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: PedF UK, 1988. [↑](#footnote-ref-36)
37. Viz Kohoutek, Rudolf: *Poznávání osobnosti dětí, mládeže i dospělých,* dostupné na: http://www.ped.muni.cz/wpsy/old/stud\_materialy/koh\_met\_pozn.htm [↑](#footnote-ref-37)
38. Pro tuto část práce čerpáno z Kohoutek, Rudolf: *Poznávání osobnosti dětí, mládeže i dospělých,* dostupné na: http://www.ped.muni.cz/wpsy/old/stud\_materialy/koh\_met\_pozn.htm [↑](#footnote-ref-38)
39. Viz např. Kohoutek, R.: *Dotazník jako průzkumná metoda,* in: Psychologie v teorii a praxi, dostupné na http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002 [↑](#footnote-ref-39)
40. Viz např. CHRÁSKA, M. *Didaktické testy: Příručka pro učitele a studenty učitelství.* Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0 nebo Chráska, M. *Didaktické testy ve školní praxi.* Brno : Paido, 2002, ISBN 80-85931-68-0 nebo BYČKOVSKÝ, P.: *Základy měření výsledků výuky. Tvorba didaktického testu.* Praha,ČVUT 1982. [↑](#footnote-ref-40)
41. Viz Chráska, M.: *Metody pedagogického výzkumu,* Praha : Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1369-4, s.184. [↑](#footnote-ref-41)
42. Chlup, Otakar: *Středoškolská didaktika,*  Praha, 1935. [↑](#footnote-ref-42)
43. Viz Chráska, M.: *Metody pedagogického výzkumu,* Praha : Grada, 2007, s. 186. [↑](#footnote-ref-43)
44. Viz Chráska, M.: *c.d.,* s. 186. [↑](#footnote-ref-44)
45. VRÁNA, S.: *Zkoušení a známkování*. Brno, Komenium 1948, s. 9, in ZIEGENSPECK, J., W.: *K problému známkování ve škole,* s. 28. [↑](#footnote-ref-45)
46. Viz §28 odst. 2 zákon č. 564/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů [↑](#footnote-ref-46)
47. Programme for International Student Assessment [↑](#footnote-ref-47)
48. Third International Math and Science Survey [↑](#footnote-ref-48)
49. Výzkumný ústav pedagogický v Praze [↑](#footnote-ref-49)
50. Viz např. Bečvář: „Na řadě škol jsme svědky soustavného snižování požadavků na znalosti a dovednosti. Ve sdělovacích prostředcích je často zpochybňována role paměti ve vzdělávání, smysl výchovy ke kázni a společenskému chování, důležitost osobního úsilí a význam zodpovědnosti. Cožpak si již nikdo neuvědomuje, že vzdělání a vzdělanosti člověk dosahuje dlouhodobou, soustavnou a cílevědomou činností?“ in: Výzva všem, jejichž hlas je slyšet, dostupné z http://forum.havrani.org [↑](#footnote-ref-50)
51. viz několik příkladů: 21.června 1996 se v podkrovním pokojíku ze strachu z vysvědčení oběsil třináctiletý chlapec z Černé Hory na Blanensku. Přitom byl dobrý žák, nejhůře míval trojky. Rodiče ale měli příliš velké nároky a pořád ho nutili, aby se učil lépe. 28. ledna 1998 skočila dvanáctiletá školačka z šestého patra panelového domu v Plzni. Příčinou byly dvě čtyřky, které měla v pololetí dostat. O den později, 29. ledna 1998 se šestnáctiletý mladík kvůli špatnému prospěchu oběsil na půdě rodinného domku. 12. prosince 1999 se osmnáctiletý chlapec z Vyškovska kvůli nezdarům ve škole zastřelil pistolí nevlastního otce. Pětka ze zeměpisu na pololetním vysvědčení byla zřejmě příčinou sebevraždy patnáctileté dívky z Přibyslavi. Žákyně posledního ročníku základní školy se oběsila na stromě na zipu vypáraném z vlastní bundy. 29. června 2001 se šestnáctiletý učeň den před vysvědčením oběsil. V dopise na rozloučenou napsal, že se bál reakce rodičů na špatné známky. To jsou příběhy, z nichž mrazí. A přitom by stačilo jen trochu porozumění ze strany rodičů, jen trochu podpory a ujištění, že když vám škola nejde, svět se nezboří. Je smutnou realitou, že mnozí žáci a studenti se této kapky důvěry nikdy nedočkají. In: http://www.stredniskoly.cz/student/strach-se-jmenem-vysvedceni.html [↑](#footnote-ref-51)
52. Jako pramenů pro tuto část použito: *Struktury systémů vzdělávání a počáteční odborné přípravy v zemích Evropské unie.*Praha-Un,Gnosis,s.r.o. 1997.

VÁŇOVÁ, M. *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích.*Praha,Karolinum 1994. ISBN 80-7066-848-2.

NEZVALOVÁ, D. *Vzdělávací systémy ve vyspělých zemích.*UP Olomouc 1998. ISBN 80-7067-796-1

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě, základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů.* Praha,Portál 1999. ISBN 80-7178-290-4.

Stránky Euurydice. (online) Dostupné na internetu: <[http://www.eurydice.org](http://www.eurydice.org/)> [↑](#footnote-ref-52)
53. § 18 odst. 7 vyhlášky č. 320/2008 Z.z.. o základnej škole. [↑](#footnote-ref-53)
54. § 19 odst. 6 zákona č. 245/2008 Z.z. zákon o výchově a vzdělávání (školský zákon). [↑](#footnote-ref-54)
55. Viz Metodický pokyn č.1/2009-R z 23. decembra 2008 na hodnotenie žiakov základnej školy. [↑](#footnote-ref-55)
56. Faure S. *Žáky vychováváme k demokratickému životu,* Hospodářské noviny, 29.6.2007, ISSN 0862-9587. [↑](#footnote-ref-56)
57. V této kapitole je použito pramenů z Pedagogického muzea Jana Ámose Komenského a materiálu Kločková, L.: *Pohled do historie vysvědčení,* dostupné na http://www.pmjak.cz [↑](#footnote-ref-57)
58. Ani žáci jezuitských gymnázií nedostávali vysvědčení, nýbrž potvrzení o absolutoriu gymnázia. Blíže viz BOBKOVÁ-VALENTOVÁ, Kateřina: *Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia*. Praha, Karolinum 2006, str. 122. Osvědčení o studiu získávali také studenti univerzit. Například v Muzeu Mladoboleslavska, kde je uložen osobní archiv biskupa Jednoty bratrské Matouše Konečného, se nachází pod signaturou A 3258 osvědčení o studiu bratrských studentů na protestantské akademii v Herbornu z roku 1616. Obsahuje názvy přednášek, které zde absolvovali, podpisy profesorů i jmenný seznam studentů [↑](#footnote-ref-58)
59. Viz *Nařízení ministerstva věcí duchovních a vyučování ze dne 29. září 1905, č. 13 200*. In: Nejdůležitější zákony o školství obecném pro Království české. Vydáno z nařízení c.k. ministerstva kultu a vyučování. Praha, Císařský královský školní knihosklad 1912, str. 91. [↑](#footnote-ref-59)
60. Viz Morkes, F.: *Program českého učitelstva,* in Učitelské noviny, č.11/2005, ISSN 0139-5718. [↑](#footnote-ref-60)
61. Náhled in <http://www.scanzen.cz/files/dobove_listiny/>

vysvedceni/Freqventacni\_vysvedceni\_(1890).jpg [↑](#footnote-ref-61)
62. Náhled in http://www.scanzen.cz/dobove-dokumenty/vysvedceni/vysvedceni-stredni-skola [↑](#footnote-ref-62)
63. ŠAFRÁNEK, Jan: *Školy české. Obraz jejich vývoje a osudů*. I. svazek. R. 862-1848. Praha, Matice česká 1913, str. 220. [↑](#footnote-ref-63)
64. Tamtéž, s. 220. [↑](#footnote-ref-64)
65. *Nařízení ministra duchovních záležitostí a vyučování ze dne 22. listopadu 1884, čís. 18180 v příčině klasifikace žáků na školách obecných.* In: Věstník vládní u věcech škol obecných v Král. českém, 1884, str. 114. [↑](#footnote-ref-65)
66. Viz citované nařízení: *Nařízení ministerstva věcí duchovních a vyučování ze dne 29. září 1905, jímžto se vydává řád školní a vyučovací pro školy obecné a měšťanské.* In: Věstník vládní u věcech škol obecných v Království českém, 1905, s. 174 a s. 189. [↑](#footnote-ref-66)
67. Tamtéž, s.174. [↑](#footnote-ref-67)
68. *Školní a vyučovací řád pro školy obecné a měšťanské i pro školy (třídy) pomocné.* In: Věstník ministerstva školství a národní osvěty, 19, 1937, str. 322. [↑](#footnote-ref-68)
69. *Klasifikace žáků na českých školách v Čechách a na Moravě* in Věstník ministerstva školství, 1,1943, str. 209. [↑](#footnote-ref-69)
70. Blíže MORKES, F.: *Československé školy v letech 2. světové války*. Praha, Pedagogické muzeum J.A. Komenského v Praze 2005, str. 14. [↑](#footnote-ref-70)
71. Viz Waldorfská škola Příbram, in: *http://waldorf.pb.cz/casto-kladene-dotazy/#znamkovani* [↑](#footnote-ref-71)
72. Jedná se o *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (s úpravami k 1.9.2007)a o *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou pro žáky s lehkým mentálním postižením* (2005), oba byly vydány Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze. [↑](#footnote-ref-72)
73. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání,* VÚP Praha: 2007, s. 11. [↑](#footnote-ref-73)
74. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou pro žáky s lehkým mentálním postižením,* VÚP Praha: 2005, s. 8. [↑](#footnote-ref-74)
75. Viz *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání,* VÚP Praha: 2007, s. 121. [↑](#footnote-ref-75)
76. Viz např. *Školní vzdělávací program*

*ZŠ Milady Horákové,* in: http://www.zshorakhk.cz/skola/svp/index.htm [↑](#footnote-ref-76)
77. viz odst. 3 § 51 zákon č. 561/2004 Sb. [↑](#footnote-ref-77)
78. Viz kapitola VII. Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání – klasifikační řád, *Školní vzdělávací program ZŠ Milady Horákové,* in: http://www.zshorakhk.cz/skola/svp/index.htm [↑](#footnote-ref-78)
79. *Školní vzdělávací program ZŠ Chrudim,* Dr. Jana Malíka 958. [↑](#footnote-ref-79)
80. Viz blíže: VANÍČEK,J. *Hodnocení žáka u počítače,* in:

Přednášky z didaktiky informatiky a výpočetní techniky, 2004, dostupné na: http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat\_inf/externi/kat\_inf\_0548/6\_hodnoceni\_zaka\_u\_pocitace.pdf [↑](#footnote-ref-80)
81. Viz RVP pro ZV, VÚP Praha: 2007, s. 36. [↑](#footnote-ref-81)
82. Tamtéž, s. 35: žák ovládá „základní funkce textového a grafického editoru“ [↑](#footnote-ref-82)
83. Připomeňme např. FRIEDMANN, Z. *Didaktika technické výchovy*. Brno: MU 2001, 91s. ISBN 80-210-2641-3. Friedmann, Z. *Technické předměty na základní škole.* Brno : PedF MU, 1997. 152 pp. ISBN 80-210-1663-9. KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc : UP, 2003. ISBN 80-244-0599-7.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. BAJTOŠ, J.- PAVELKA, J. *Základy didaktiky technickej výchovy.* Prešov. FHPV, 1999. ISBN 80-88722-46-2. KROPÁČ, J., KUBÍČEK, Z., CHRÁSKA, M. a HAVELKA, M. *Didaktika technických předmětů: vybrané kapitoly.* 1. vyd. Olomouc, Univerzita Palackého, 2004. 223 s. ISBN 80-244-0848-1. [↑](#footnote-ref-83)
84. BAJTOŠ, J.,- PAVELKA, J. *Základy didaktiky technickej výchovy.* Prešov. FHPV, 1999, s. 36. [↑](#footnote-ref-84)
85. Maňák, J. *Nárys didaktiky*, Masarykova univerzita v Brně, 3. vyd. Brno, 104 s. s. 2003. ISBN 80-210-3123-9. [↑](#footnote-ref-85)
86. Maňák J., Švec V. *Výukové metody,*  [PAIDO - edice pedagogické literatury](http://www.almanachlabyrint.cz/nakladatelstvi/565/paido-edice-pedagogicke-literatury/), 2003, s. 219, ISBN 80-7315-03. [↑](#footnote-ref-86)
87. BAJTOŠ, J. *Hodnotenie psychomotorických zručností žiakov v technických prácach*. In: Príprava učiteľov – elementaristov na prahu nového tisícročia. Prešov, PdF PU 2000. s. 468-471. ISBN 80-88722-97-7. [↑](#footnote-ref-87)
88. FRIEDMANN, Z. *Didaktika technické výchovy*. Brno: MU 2001, 91s. ISBN 80-210-2641-3. [↑](#footnote-ref-88)
89. TUREK, I. *Didaktika technických predmetov.* Bratislava : SPN, 1987. [↑](#footnote-ref-89)
90. Viz CHRÁSKA, M.  *Metody pedagogického výzkumu.  Základy kvantitativního výzkumu*.  Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4. [↑](#footnote-ref-90)
91. Tamtéž, s. 8 [↑](#footnote-ref-91)
92. Tamtéž, s. 10 [↑](#footnote-ref-92)
93. Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu,* Brno : Paido, 2000, ISBN 80-85931-79-6. [↑](#footnote-ref-93)
94. HENDL J. *Metodologická triangulace v empirickém výzkumu* Česká kinantropologie 1, 1997, 2, s.75-88 ISSN1211-9261, s. 76. [↑](#footnote-ref-94)
95. HENDL J. *Metodologická triangulace v empirickém výzkumu* Česká kinantropologie 1, 1997, 2, s.75-88 ISSN1211-9261, s. 79 [↑](#footnote-ref-95)