

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Komparace hodnocení žáků na prvním stupni v běžných a alternativních základních školách v České republice

diplomová práce

Autor: Karolína Fecske
Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Karolína Fecske

Studium: P19P0765

Studijní program: M0113A300002 Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Název diplomové práce: **Komparace hodnocení žáků na prvním stupni v běžných a alternativních základních školách v České republice**

Název diplomové práce AJ: Comparison of evaluation of pupils at classic and alternative primary schools in the Czech Republic

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá komparací hodnocení žáků na prvním stupni v běžných a alternativních základních školách v České republice. V teoretické části je vymezen pojem hodnocení včetně školního hodnocení, jeho funkce, průběhu procesu hodnocení, klasifikace a formy. Mimo jiné i psychologickými aspekty hodnocení.

Cílem empirické části je porovnat hodnocení žáků na prvním stupni v běžných a alternativních základních školách v České republice. Je tvořena daty z dotazníkového šetření, které byly vyplněny pedagogy 1. ? 5. tříd na 1. stupni na základních školách napříč Českou republikou. Hlavními metodami použité při získání dat je dotazník.

hodnocení, sebehodnocení, význam hodnocení, první stupeň, motivace

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Oponent: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 13.12.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Komparace hodnocení žáků na prvním stupni v běžných a alternativních základních školách v České republice vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 1. 3. 2024

Anotace

FECSKE, Karolína. *Komparace hodnocení žáků na prvním stupni v běžných a alternativních základních školách v České republice*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 71 s. Diplomová závěrečná práce.

Diplomová práce se zabývá komparací hodnocení žáků na prvním stupni v běžných a alternativních základních školách v České republice. V teoretické části je vymezen pojem hodnocení včetně školního hodnocení, jeho funkce, průběhu procesu hodnocení, klasifikace a formy. Mimo jiné i psychologickými aspekty hodnocení.

Cílem empirické části je porovnat hodnocení žáků na prvním stupni v běžných a alternativních základních školách v České republice. Je tvořena daty z dotazníkového šetření, které byly vyplněny pedagogy 1. — 5. tříd na 1. stupni na základních školách napříč Českou republikou. Hlavními metody použité při získu dat je dotazník."

Klíčová slova: hodnocení, slovní hodnocení, funkce hodnocení, význam hodnocení, první stupeň

Annotation

FECSKE, Karolína. *Comparison of evaluation of pupils at classic and alternative primary schools in the Czech Republic*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 71 pp. Diploma Degree Thesis.

The diploma thesis deals with the comparison of the evaluation of pupils in the first grade in regular and alternative primary schools in the Czech Republic. In the theoretical part, the concept of assessment is defined, including school evaluation, its function, the course of the evaluation process, classification, and form. It also describes the psychological aspects of the assessment.

The goal of the empirical part is to compare the evaluation of pupils in the first grade in regular and alternative primary schools in the Czech Republic. It is made up of data from a questionnaire survey that was completed by teachers of 1st - 5th grades at the 1st level in elementary schools across the Czech Republic. The main methods used in obtaining data is questionnaire.

Keywords: assessment, verbal assessment, function of assessment, purpose of assessment, first grade

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 1. 3. 2024

Podpis studenta:

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat panu Mgr. et Mgr. Martinu Skutilovi, Ph.D. za odborné vedení celé práce. Jeho pomoc, cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích napomohly celkově zkvalitnit diplomovou práci.

Obsah

1	Úvod	10
2	Vzdělávání v České republice.....	11
2.1	Základní školy v České republice.....	12
2.2	Běžná škola	13
2.3	Alternativní škola.....	13
3	Hodnocení ve vyučovacím procesu	18
3.1	Typy školního hodnocení	19
3.2	Metody školního hodnocení	21
3.3	Formy školního hodnocení	22
3.4	Slovní hodnocení	24
3.5	Funkce školního hodnocení	26
3.6	Hodnocení jako dovednost	27
3.7	Školní hodnocení jako pedagogický problém.....	28
3.8	Psychologické aspekty hodnocení	29
4	Sebehodnocení	32
4.1	Důvod a význam sebehodnocení pro žáka.....	33
4.2	Metody a techniky sebehodnocení.....	34
5	Metodologie práce	38
6	Analýza a interpretace výsledků.....	41
7	Diskuse a shrnutí výsledků	58
8	Závěr	60
9	Použitá literatura.....	62
10	Seznam obrázků, grafů a tabulek.....	66
11	Seznam příloh	68
	Příloha A.....	1

1 Úvod

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“

– Jan Ámos Komenský

Vzdělávání je neodlučitelnou součástí v životě každého z nás. Říká se, že jakmile se člověk narodí, tak se celý život něčemu učí. Od prvních pohybů, lezů, běhů a skoků až po objevení řeči, prvních slov a vět. Ve třech letech se dítě dostává mezi kolektiv jemu rovný a začíná první usměrněné učení. Učí se návykům, určitému chování a režimu. V šesti letech nastává větší první krok – začátek povinné školní docházky, nástup do 1. třídy základní školy. Jak se vyvíjí dítě, které přichází do školy namotivováno do učení? Jaké jsou ty největší faktory, co ovlivňují motivaci žáků na 1. stupni základních škol?

Sama jsem přesvědčena, že je to právě volba hodnocení pedagoga, co v dnešní době více než jindy ovlivní žáka a utvoří u něj postoj k učení.

Cílem této práce je porovnat metody hodnocení na 1. stupni v běžných a alternativních školách v České republice. Prozkoumat, zda alternativní školy preferují metody hodnocení, které zdůrazňují žáka samotného a zda se běžné školy stále drží klasických metod. Zanalyzovat vztah k formálnímu a neformálnímu hodnocení a nalézt odlišnosti. V neposlední řadě zhodnotit, jaké má hodnocení vliv na žáka jako jednotlivce.

Při zpracování je třeba položit si několik otázek. Jaký je vztah k formálnímu hodnocení napříč školami v České republice a jak často se využívá neformální hodnocení? Co patří mezi nejvíce využívané formy hodnocení na 1. stupni základních škol? Jak hodnocení v alternativní škole ovlivňuje běžné způsoby hodnocení mezi učiteli 1. stupně základních škol? V čem se liší známkování a slovní hodnocení u žáka? Nakolik výběr hodnocení ovlivňuje žáka a jeho motivaci ke studiu?

2 Vzdělávání v České republice

Vzdělávání na základních školách má v České republice hlubokou historii. V českých dějinách bylo několik významných milníků a osobností, kteří se zapřičinili o to, že dnes jsme tam, kde jsme.

Prvním zlomem je založení univerzit. Díky Karlu IV. se můžeme pyšnit jednou z nejprestižnějších univerzit v Evropě, založenou roku 1348. Po tomto založení začaly vznikat městské školy. V 16. a 17. století hraje významnou roli Jednota bratrská a Jan Ámos Komenský, který jako první vytvořil systém pedagogiky. Odlišil se od svých předchůdců tím, že kritizoval v té době současnou školu, výchovu a vzdělávání, ovšem zároveň ukazoval nápravu a prostředky, kterými lze toho nového dosáhnout. (Čuma, 1992)

Další přichází na řadu Marie Terezie se svými školskými reformami, která se postarala o to, aby vznikla povinnost chodit do školy. To se stalo 6. prosince 1774 a trvá dodnes. V období vlasteneckého obrození, které datujeme na přelomu 18. a 19. století, se objevuje mnoho učitelů, kteří bojují proti germanizaci a usilují o školskou reformaci. Až s Karlem Slavojem Amerlingem přichází do českých zemí první česká hlavní škola v Praze Budeč, která se pyšnila svým zařízením – učebny, laboratoře, tiskárny atd. (Horák, Kratochvíl, 1996).

Počátky 20. století jsou spojovány se jménem Václav Příhoda, který se snažil vzdělávání přesunout jiným směrem. Orientovat se na jednotnou diferenciovanou školu, nové didaktické metody a organizační formy, učit žáky samostatnosti a oprostít se od monologu učitele před katedrou. Bohužel v období válek bylo mnoho škol uzavřeno, i zlikvidováno a vyšší vzdělávání potlačováno. Po roce 1989 nastávají velké změny v legislativě, povinná školní docházka se prodlužuje z 8. na 9 let, rozvíjí se gymnázia, především víceletá, vznikají soukromé a církevní školy (Bezděková, 2019)

Od 10. století až dodnes ušlo vzdělávání velký kus cesty. Mnozí usilovali vždy o to nejlepší, co v té době mohli, a snažili se o reformy k lepšímu. Samotné „zlepšování“ vzdělávání ovšem neskončilo přijetím školského zákona, který upravuje veškerou výchovu a vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Stále se setkávám s tím, jak se školy, ředitelé, pedagogové snaží přicházet na způsoby toho nejvhodnějšího, nejefektivnějšího a nejlepšího vzdělávání žáků ve 21. století. (Bezděková, 2019)

Dnes je vzdělávací systém v České republice založen na komplexním vzdělávacím rámci, který zahrnuje mateřské školy, základní škol, střední školy, vyšší odborné a vysoké školy. Vše je ukotveno tzv. školským zákonem, zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

V zákoně se vše jasně stanovuje. Hned na začátku bych ráda vyzvedla zásady a cíle vzdělávání, které nám zákon udává. V §2 odstavci v 1. bodě odůvodnění v písmenu b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, g) hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy a v 2. bodě obecnými cíli vzdělávání jsou zejména v písmenu a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života.

2.1 Základní školy v České republice

Myslím si, že na to, jak jsme malá země, tak se můžeme pyšnit bohatou dostupností škol s různým zaměřením a programem. Eurydice uvádí, že ve školním roce 2022/23 bylo v rejstříku škol a školských zařízení evidováno 4 261 základních škol a navštěvovalo je více než 1 007 000 žáků. (Unit, 2004)

Základní školy jsou vázány kurikulárním dokumentem, rámcovým vzdělávacím programem (dále jen jako „RVP“), podle něho si samy tvoří svoje školní vzdělávací programy (dále jen jako „ŠVP“). Na formulování dokumentu se podílejí učitelé, ale vždy to schvaluje ředitel. Při vytváření ŠVP jsou zohledňovány vzdělávací podmínky školy, pedagogický směr a cíl školy. Zde se nám pak diferencují školy na běžné a alternativní. Z hlediska právního, ale i obsahového jsou pak ještě stranou církevní školy. Dle §8 o právním postavení škol a školských zařízení v bodě 6. registrované církve a náboženské společnosti, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy.

Do svého výzkumu jsem církevní školy nezahrnovala, jelikož by bylo velice náročné provádět výzkum a porovnávat mezi sebou hodnocení. Neřadí se mezi běžné ani alternativní školy, jsou zřízené sami, ale jako všechny ostatní si tvoří vlastní ŠVP.

2.2 Běžná škola

Každý si pod běžnou školou představí něco jiného. Jeden může tvrdit, že je to ono „tradiční“, co tu je už od Marie Terezie, která jako první v 18. století zavedla povinnou školní docházku. Další by mohl oponovat tím, že běžné je přece všechno a nelze to nijak rozdělovat. S tím já bych až tak nesouhlasila. Jak by se tedy dala definovat běžná základní škola? Škola v České republice se drží tradičního vzdělávacího systému tzn. pevný učební plán s povinnými předměty jako je matematika, český jazyk, anglický jazyk, dějepis, člověk a jeho svět a další, které jsou zahrnuté v rámcovém vzdělávacím programu. Dále jsou studenti zařazeni do tříd podle věku a mají tak společně všechny předměty většinou po celou dobu vzdělávání. Školní den je pevně daný a je rozvrhnutý na hodiny, které trvají 45 minut na přestávky různé délky. Žáci se pak řídí tímto rozvrhem. V takové škole jsou žáci hodnoceni na základě písemného projevu, testu, a ve většině případech jsou klasifikováni. Na konci školního roku pak dostávají vysvědčení se známkami, které podtrhávají a zakončují jejich ročník.

Role pedagoga v běžné škole představuje důležitou roli v životech žáků a často to není role jen jedna, ale hned několik. *Učitel – učitel*, který má za úkol je vzdělávat a vychovávat, aby byli připraveni na život mimo školu. *Učitel – plánovač*, je ten, který připravuje a vyučuje několik předmětů a je zodpovědný za obsah, předané vědomosti, znalosti, ale i za to jaké dovednosti žáci získají. To ale není vše. Je zde *Učitel – hodnotitel*, který poskytuje zpětnou vazbu žákům na základě jejich výkonů a pokroků v učení různými formami hodnocení. Dále *Učitel – motivátor*, který podporuje žáky v jejich učícím procesu, pomáhá s obtížemi a s různými potřebami. Nemusí ovšem sloužit pouze jen pro žáky, ale také pro své kolegy. *Učitel – informátor* je zodpovědný za komunikaci s rodiči, sdělování informací o žácích, jejich pokrocích, chování, problémech atd. V neposlední řadě je to *Učitel – kolega* a *Učitel – student*. Tyto dva spolu tak trochu souvisejí. Kolega se stará o dobré vztahy mezi ostatními kolegy, je nápomocný, otevřený a přátelský. *Učitel – student* se stará o svůj vlastní rozvoj a posun, vzdělává se ve své profesi, aktualizuje si znalosti a zdokonaluje své dovednosti.

Jak je vidět, tak být učitelem není vůbec lehká věc.

2.3 Alternativní škola

Dalo by se říct, že nazývat školu alternativní, je špatné. Ano, zákon nám nijak přesně nedefinuje, co je vlastně to alternativní. Ve výsledku můžeme tvrdit, že Montessori či jiné

školy jsou zkrátka úplně běžné. Ovšem, podíváme-li se na to trochu blíže, zjistíme, že tomu tak není.

Slovo „alternativní“ pochází z lat. slova alter neboli něco druhého, jiného či odlišného. Nabízí volbu mezi možnostmi. Můžeme tvrdit, že alternativní je všechno, co se liší od běžného či klasického, tradičního školství, tzn. nachází se zde rozdíly v organizaci výuky, metodách a obsahu vzdělávání, ale také i hodnocení.

Historie alternativních škol začíná v počátcích 20. století, kdy v Římě italská lékařka Maria Montessori založila svůj dům dětí a začala v něm učit. Později si začala vyrábět vlastní dřevěné pomůcky do výuky a psát vlastní metodiku, kterou o rok později v roce 1909 vydala pod názvem *Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově v dětských domovech*. Ze začátku neměla žádný úspěch, ovšem později začala být populární. Inspirovala mnoho dalších lidí v nich např. Rudolf Steiner, který založil Waldorfskou školu. A následovali další. Na svět přišel např. Daltonský plán, Jenský plán a mnoho dalších.

V dnešní době jsou dostupné v České republice tyto školy a alternativy:

- Daltonská škola
- Freinetovská škola
- Jenská škola
- Komunitní škola
- Lesní či přírodní škola
- Montessori škola
- ScioŠkoly
- Waldorfská škola
- Začít spolu program
- Zdravá škola program

Lze tak rozlišovat alternativní školy a alternativní programy, které jsou někdy zařazovány na běžné školy.

Všechny alternativní školy spojuje několik společných rysů. Ve většině případech jsou to menší školy s individuálním přístupem k žákům. Liší se také v obsahu vzdělávání, na žáka je kladena větší zodpovědnost za jeho vzdělávání a je mu dávana větší svoboda.

S jeho svobodou se pak pojí samotné hodnocení, kdy se zde setkáme nejčastěji se slovním hodnocením, se sebehodnocením či s žádným hodnocením. Samotné prostředí je přizpůsobené věkové hranici žáků, mají snadný a neomezený přístup k pomůckám. V neposlední řadě je kladen větší důraz na spolupráci školy a rodičů, zapojování jich do výukového procesu a respektování jejich přání.

Alternativní školy jsou zakládány podle §8 v 6. bodě odůvodnění ostatní právnické osoby nebo fyzické osoby zřizují školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo jako právnické osoby podle zvláštních právních předpisů, v 7. bodě odůvodnění, jejichž předmětem činnosti je poskytování vzdělávání nebo školských služeb podle tohoto zákona, a to i v případě, že převažujícím předmětem činnosti takové právnické osoby je podnikání podle zvláštních právních předpisů. Školu nebo školské zařízení může podle věty první zřídit také několik právnických nebo fyzických osob společně.

V těchto typech škol se nesetkáme s pedagogy jako takovými, ale s průvodci a průvodkyněmi. Role se pak liší na typu alternativní školy, ale jedna zásadní všechny propojuje. *Průvodce – mentor*. Tato role jistě není tak jednoduchá, jak se na první pohled zdá. Obsahuje dostatečnou podporu a pomoc v osobním růstu a rozvoji, poskytuje prostor pro vyjadřování vlastních myšlenek, pocitů, názorů, pomáhá budovat vlastní individuální cestu učení. Určitě zde není od toho, aby někomu sděloval svoje znalosti, natož pak aby někoho hodnotil.

Daltonská škola

Helen Parkhurstová se zapříčinila o vznik nové vzdělávací koncepce. Bylo to pojmenované po městě Dalton ve státu Massachusetts ve Spojených státech amerických. Rysy této školy jsou samostatná práce, plánování učiva, týmová spolupráce. časová flexibilita, učení skrz projekty, rozvoj osobnosti a hodnocení formou portfolia, prezentace či rozhovoru.

Freinetovská škola

Tato koncepce byla založena na myšlenkách francouzského pedagoga Celestina Freineta ve 20. letech 20. století. Snaží se vytvořit respektující prostředí pro potřeby žáků, jejich zájmy, samostatnost, a především aktivní účast ve vzdělávacím procesu. Základními prvky jsou tvorba vlastních materiálů, práce s reálným materiálem, výuka

prostřednictvím projektů, samostatná práce, zkušenostní učení a v neposlední řadě třídní rada.

Škola s Jenským plánem

Tento vzdělávací koncept vznikl, stejně jako Freinetovský, ve 20. letech 20. století pedagogem Peterem Petersonem. Klade důraz na individualizaci a sociální interakce ve vzdělávání. Znaky Jenského plánu jsou, že učitelé pracují s individuálními plány pro každého žáka zvlášť na základě jeho dovedností, tempa učení i také jeho zájmů a píce. Dále se pracuje v týmech, ve věkově smíšených třídách a samotná praxe je spojována s reálným životem. Díky různorodému věku žáků v jedné třídě je utvářeno komunitní prostředí, kde mladší žáci získávají pomoc od těch starších.

Komunitní škola

„Komunitní školy navštěvují děti, které se učí podle svého individuálního vzdělávacího plánu. Zodpovědnost za jejich vzdělávání přebírali jejich rodiče.“ (Kramperová, 2018)
Jedná se tedy o místo, kde více dětí tráví svůj čas, poznávají svět a průvodce jim dělá rodič.

Lesní či přírodní škola

Jedná se o specifický typ školy, kdy vyučování je realizováno v přírodě, často v lese či jiných přírodních prostředích. Žáci tak získávají příležitost objevovat, zkoumat, experimentovat skrz reálné zážitky a prožitky v přírodě. Charakteristické prvky lesních škol jsou sezónní a přírodní témata, rozvoj sociálních dovedností, venkovní vzdělávání, vedení kreativity, flexibilita, adaptabilita a zdravý životní styl.

Montessori školy

Počátky této školy jsou již zmíněny výše. Hlavními rysy jsou specifické jedinečné didaktické pomůcky a upravené prostředí – nábytek, koberce, zařízení atd. Svým individuálním přístupem k dětem docílila toho, že žáci se mnohem rychleji naučili dané věci.

ScioŠkoly

Jedná se o inovativní typ škol. Zakládá je společnost Scio, kterou založil Ondřej Štefl v roce 1995. Jejich heslem je *„Změna je trvalý vztah“*. Žáky učí ve svobodném prostředí,

učí je zodpovědnosti za své rozhodnutí i za své vzdělání. Usilují o to, aby se žáci ve škole cítili dobře a měli radost z učení.

Waldorfská škola

První vlaštovkou byla škola, založená Rudolfem Steinerem, pro děti továreníků tabákové firmy. Základní koncepcí je antroposofie¹, která je důležitá především pro učitele. Jsou zde totiž výchovné postupy pro učitele, ale je na nich, jak je pochopí a jak s ní pracují.

Začít spolu

Vcelku nový program ve světě známý pod názvem Step by step. Dává důraz na individuální přístup k dítěti a partnerství školy s rodinou a okolní komunitou. V České republice se uplatňuje od r. 1994 v mateřských a od r. 1996 i v základních školách.

Teoretický základ programu Začít spolu zakládá na konstruktivismu a teorii kognitivně morálního vývoje dítěte. Představuje pedagogický přístup, jehož základem je orientace na dítě, podporované rodinou a ta je současně ve spojení se školou a okolní komunitou.

Principy programu Začít spolu jsou individuální přístup ke každému dítěti, podnětné prostředí, integrované učení hrou a činnostmi, pozorování dětí a plánování činností, slovní hodnocení a sebehodnocení, aktivní účast a spolupráce rodičů, profesní a osobnostní růst učitelů.

Zdravá škola

Projekt, který začal v roce 1991 a dodnes je realizován ve spolupráci Státního zdravotního ústavu v Praze, Světové zdravotnické organizace WHO, Rady Evropy a Komise Evropské unie. Tento program se snaží o co nejširší výchovu ke zdravému životnímu stylu. Školy, které jsou zapojené by měly dbát na principy projektu podporující zdraví, a to respektovat přirozené potřeby jednice a rozvíjet komunikaci a spolupráci.

¹ antroposofie = lidská moudrost, duchovní učení, které staví na aktivní schopnosti člověka pracovat na svých vnitřních myšlenkách, citech a vůli

3 Hodnocení ve vyučovacím procesu

„Jednou ze základních schopností, kterou by měl být člověk pro život vybaven, je schopnost kvalitně hodnotit svět kolem sebe i sebe sama. S touto schopností a dovedností se však dítě nerodí, ty se utvářejí u dítěte postupně tak, jak se vyvíjejí jeho poznávací schopnosti a jak se utváří pod vlivem vnitřních a vnějších faktorů jeho vlastní „já“. A právě učitel a jeho hodnocení je jedním z důležitých faktorů, které mohou různou měrou ovlivňovat utváření hodnotících a sebehodnotících dovedností u žáků.“

– Kolář (2005, s. 122)

Hodnocení ve škole bezpochyby patří k celému procesu vzdělávání a k práci učitele. Přece jen je to učitel, který je zodpovědný za výsledné hodnocení žákova výkonu. Dle Slavíka (1999) se obecně bere hodnocení za porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení „horšího“.

Hartl (2009) ve slovníku píše, že hodnocení neboli appraisal, assesment či evaluation, je popis či klasifikace jevů, které nelze přesně měřit, nejčastěji je to za pomoci škál, ovšem vždy se tam objevují subjektivní vlivy hodnotitele.

Metodický portál RVP charakterizuje evaluace jako systematický postup, který je prováděn metodicky správně, je prováděna pravidelně a řízena podle předem stanovených kritérií. Lze si tedy představit, že evaluace je např. vysvědčení na konci školního roku a hodnocení je dílčí proces, který napomáhá správné evaluaci.

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základní škole v § 14 odstavci v 1. bodě odůvodnění se o hodnocení hovoří takto *„Hodnocení výsledků vzdělávání žáků vychází z posouzení míry dosažení výstupů pro jednotlivé předměty školního vzdělávacího programu. Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné a respektuje individuální vzdělávací potřeby žáků a doporučení školského poradenského zařízení.“*

V 2. bodě odůvodnění pak doplňuje o pravidla hodnocení, která jsou součástí školního řádu a obsahují zásady a způsob hodnocení a sebehodnocení výsledků vzdělávání a chování žáků, včetně získávání podkladů pro hodnocení a kritéria pro hodnocení.

Hodnocení je velmi důležitou složkou vzdělávacího procesu. Je důležité pro žáky, učitele, ale také pro rodiče. Ti mnohdy nezajímá, co žák prožívá ve škole, ale jaké má výsledky.

Určitě každý minimálně jednou slyšel od svých rodičů „Co bylo dnes ve škole? Co jsi dostal/a za známky?“. Problém pak nastává, kdy rodiče začnou vyhrožovat, že když žák nepřinese dobrou známku, bude to doma špatné. Kratochvílová (Horká, 2009) pak doplňuje tuto větou, že „hodnocení žáka ovlivňuje velmi silně pohled rodičů na školu a učitele: jaká je škola, takové je hodnocení, jaké je hodnocení, taková je škola. (Kratochvílová in Horká, 2009)

Není potom divu, že je na učitele a žáky vyvíjen tlak právě ze strany rodičů. Žák je nucen vydávat výkony na nejvyšší možné maximální úrovni, aby získal nejlepší hodnocení a učitel je potom nucen ono hodnocení kvalitně provádět.

„Školní hodnocení není tedy jednoduchou záležitostí a to, jak je realizováno, ovlivňuje nejen kvalitu výchovně vzdělávacího procesu a rozvoj osobnosti žáka, ale i celkové klima školy, třídy a vztahy mezi rodinou a školou. Chce-li ho učitel kvalitně provádět, pak musí hodnocení nejprve dobře porozumět, musí znát různé způsoby hodnocení, musí znát své pojetí výuky: analyzovat hodnocení, uvědomovat si přednosti a nedostatky, musí hledat vhodný způsob hodnocení vzhledem k pojetí výchovy a vzdělávání a být nakloněn změně, v neposlední řadě musí zvolit vhodný způsob hodnocení do systému vzdělávání dané školy a sladit s celkovou filozofií.“ (Kratochvílová in Horká, 2009)

3.1 Typy školního hodnocení

Jaké typy školního hodnocení existují? Lze je kombinovat, či je dobré se držet jenom jednoho? Různého rozdělení je všude velkého množství. Zde se zaměřím na to, jak je popisuje Slavík (1999). Ten je rozděluje na několik typů:

- Sumativní
- Formativní
- Normativní
- Kriteriaální

Dále potom:

- Diagnostické
- Neformální
- Průběžné

*Sumativní hodnocení*², jak už jeho samotný název napovídá, je hodnocení konečné či celkové. Slavík definuje cíl následovně: „*cílem není žáka průběžně vést, jak poznáme jinde, ale zařadit, ať již se záměrem diagnostikovat žáka nebo ho informovat o jeho úspěšnosti po nějakém delším úseku*“. Se sumativním hodnocením se můžeme setkat například v pololetí či na konci školního roku, kdy je žák se závěrem daného ročníku hodnocen. Podle vyhlášky č. 48/2005 Sb. §15 v odstavci 3 „Při použití klasifikace se výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem hodnotí na vysvědčení stupni prospěchu:

- a) 1 - výborný,
- b) 2 - chvalitebný,
- c) 3 - dobrý,
- d) 4 - dostatečný,
- e) 5 - nedostatečný.

Sumativní hodnocení může nabývat dojemem, že se jedná zpravidla jen o známkování, ovšem tento typ hodnocení může být i doplněn slovním hodnocením. Na druhé straně *formativní* hodnocení popisuje Slavík (1999, s. 38) tak, že se jedná o hodnocení, kterému lze říkat korektivní, zpětnovazební nebo pracovní. Dále popisuje na s. 39 jeho hlavní cíl, kterým je poukázat na klady, resp. nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti.

„Jde pouze o to, aby navazovalo na dlouhodobou a promyšlenou práci s formativním hodnocením, které žákům dovolí, aby k sumativnímu hodnocení přistupovali s potřebným porozuměním i s větším klidem. A samozřejmě také, aby mělo svou atmosféru úcty k osobnosti žáka, respektu jeho úsilí a tolerance k nezaviněným omylům.“ (Slavík, 1999, s. 38)

U *normativního* hodnocení je měřítkem sociální norma stanovená vzhledem k určité skupině nebo populaci žáků a daný žák je tak poměřován s výkony ostatních, kteří plní daný úkol. To v praxi znamená, že pokud nesplní zadaný úkol tak, jako ostatní, tak ho vlastně nesplnil, i když by to měl částečně dobře. (Slavík, 1999, s. 40)

² z lat. summa = hlavní obsah, úhrn, celek, stručné vyjádření (Slavík, 1999, s. 37)

Kriteriální hodnocení je zhodnocení jednotlivých výkonů odpovídajících tomu, zda bylo kritérium výkonu splněno. Pokud žáci kritérium splní, jsou ohodnoceni odpovídající známkou bez ohledu na to, jestli toto kritérium dosáhli ostatní. (Ježová, 2009)

Dále Ježová (2009) ve své práci vysvětluje, že *diagnostické* hodnocení je podobné s formativním hodnocením, ale název sám říká, provádí se jistá hodnotící diagnostika, která se specializuje na odhalení učebních potíží. K tomu by se dalo přidat i neformální hodnocení, které je založené na pozorování výkonů.

Posledním bodem je průběžné hodnocení, které je založené na dílčím zhodnocování žákova výkonu v průběhu delšího časového období. Toto hodnocení je základem pro sumativní hodnocení. (Ježová, 2009, s.16)

3.2 Metody školního hodnocení

Metoda hodnocení je plánovaný postup, jakým konečné hodnocení tvoříme a dosahujeme tak vytyčeného předem určeného cíle. Velikanič (1973) popisuje, že se jedná o způsob, jakým zkoumáme objekt hodnocení – žáka. Zaměřujeme se tak na jeho výkony, úroveň i kvalitu dosažených vědomostí, a to pak formulujeme do hodnocení – známky, slovního hodnocení atd. Dvořák (2005) ve své publikaci *Efektivní učení ve škole* doplňuje, že je důležité při plánování vyučovací jednotky zohledňovat především cíl výuky, typy hodnocení, ale také myslet na metody hodnocení, kterými ověříme, že hodina nabyla svých cílů, byla efektivní a žákům se dařilo.

V nabídce je celkem široký a bohatý výběr hodnotících metod, ať už formálních či neformálních a každý učitel má to privilegium, že si volí tu svou metodu, která je mu blízká, vyhovuje mu, ale především je účinná i pro žáky samotné.

Každý si tak volí něco jiného. Někdo dá přednost písemným testům s ohledem na přehlednost a časovou náročnost, jiný má radši ústní zkoušení, kde si ověří podrobněji znalost žáků a jejich porozumění probírané látce. Podobně to tak platí i na žáky. Někomu vyhovuje psaní, kde snáze zformuluje své myšlenky, jinému pak ústní zkoušení, kde se dokáže rozprávět o tématu do hloubky a bez problému. (Ježová, 2009)

Z tohoto důvodů je proto výběr metody hodnocení velice zásadní na základních školách, jelikož to má velký dopad na výsledné hodnocení žáka. Něco jiného je to v alternativních školách, kde se můžeme setkat s pár metodami hodnocení, které neodporují jejich

filozofii, ale také s názorem, že žáky nijak nehodnotí a nevyužívají žádné metody hodnocení.

Metody hodnocení lze rozdělit na dvě skupiny – klasické a diagnostické doplňující hodnocení. Mezi klasické patří:

- Ústní zkouška – orientační a klasifikační
- Písemná zkouška – diktáty, písemná cvičení, domácí úkoly, měsíční práce, ročníkové práce
- Výkonové či praktické zkoušky – referáty, projekty, pohybové (v tělocviku např.)

Diagnostické doplňující hodnocení se dělí na:

- Pozorování žáků
- Rozhovor s žáky
- Analýza výsledků činností žáka

3.3 Formy školního hodnocení

Nejobecnějším rozdělením je rozdělení na kvantitativní a kvalitativní hodnocení. Kolář (2005, s. 88) vysvětluje, že kvantitativní vyjádření výsledků hodnocení neboli klasifikace je jednoznačné, je založené na tradici. A je to pravda, každý si pod známkou představí jistou škálu, jak moc dané učivo daný žák zvládá. Zvláště pak starší generace, které jsou mnohdy onou překážkou v alternativnějších způsobech hodnocení, protože tomu jednoduše nerozumí a nedokážou si to „slovní“ převést na známku. A jak se dále píše kvalitativní hodnocení alias slovní hodnocení umožňuje provádět a sdělovat skutečnou analýzu výkonu, jednání či chování žáka, ale, jak je výše zmíněno, je těžké to jednoznačně vyjádřit číslem. (Kolář, 2005, s. 88)

Je třeba zmínit, že žádná forma hodnocení není špatná. Ovšem, je třeba si dávat pozor, kdy a jakou použijeme, jedině tak docílíme toho správného výsledku. Již byl vysvětlen rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním hodnocením, nyní lze rozebrat jednotlivé formy. Jednou z forem kvantitativního hodnocení je klasifikace neboli známkování.

Ze své praxe mohu říct, že žáci ve třídě cítí onu sílu známky a jejich motivaci k učení ovlivňuje právě ona. Nutí mě to ptát se samu sebe, zda je to správně, že jedinou motivací je číslo. Nemělo by to být jinak? Neměla by to být chuť se něco naučit nového či si něco zopakovat? Jistě to má svá pozitiva i negativa. Klasifikace převažuje stále na mnoha

školách a vyjadřuje tak celkové hodnocení žáka ve kterém je skryto nejen jeho úspěch ve studiu, ale i chování, jeho zájem se učit, pracovní a mravní návyky atd. Nenechme se zmást, taková známka je velice zkreslující a neosobní, už jen pro to, co všechno v sobě zahrnuje a ve výsledku průměruje. Dalším negativem, co známka přináší je, že pro mnoho žáků dané učivo známkou končí, už nemají potřebu se dále vzdělávat a rozšiřovat vzdělávací obzory. O tom píše i Amonašvili (1987, s. 24) „*v každodenní vyučovací praxi zjistíme, že když děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se k nim zřídka kdy vracejí, aby si je doplnily, zdokonalily a upřesnily*“. To mohou potvrdit i ze své praxe, kdy před testem žáci pracují a snaží se, aby potom dostali dobrou známku, ale jakmile se napíše test, tak to pro ně končí. Kopřiva (1994, s. 74) dodává, že známka je krajně zjednodušená a abstraktní forma hodnocení a má nízkou informační hodnotu. Znamka neříká skoro nic o tom, co dítě skutečně zvládlo nebo na čem je třeba pracovat. Pouze nás zařazuje do jisté skupiny ostatních žáků se stejnou známkou. Klasifikace není jen negativní přístup k hodnocení, ale má i svá pozitiva. Bezpochyby lze tvrdit, že známka jednoznačně ulehčuje učitelům život. Je to lehké ohodnocení žáka, za kterým každý vidí to stejné – 1 = výborně, 2 = chvalitebně, 3 = dobrý, 4 = dostatečný, 5 = nedostatečný. Taková čísla mohou být i motivačním prvkem, pokud k tomu žák tak přistupuje.

Myslím, že se shodneme na tom, že v otázce klasifikace je hodně názorů, mnohdy protichůdných, zda je to správné či ne, zda je to pro žáka vhodné nebo vůbec nepřijatelné a zbytečné. Kolář (2005, s. 89) to shrnuje tak, že běžně používaná klasifikace je v podstatě založena na tzv. tradičním pojetí vyučování, kdy jde především o to, aby žáci zvládli určitý soubor vědomostí a dovedností a známka je jenom formálním odrazem vyjádření značně složitěho hodnotícího procesu.

Na druhé straně je slovní hodnocení jako forma kvalitativního hodnocení. To se více zabývá celým procesem žáka, posuzuje jeho výkon, chování, zahrnuje informace o jeho postojích, úsilí a snaze se učit a mnoho dalšího. Jednou z největších výhod, co já spatřuji a Kolář (2005, s. 85) mi to potvrzuje je, že slovní hodnocení nestresuje žáka a v momentálním neúspěchu, ale reguluje jeho učební činnost, ukazuje mu, kterých dílčích cílů již dosáhl, co již zvládl a navrhuje cestu, jak dosáhnout zlepšení výkonu. Dalo by se říct, že pro žáka má takové hodnocení daleko větší váhu než jen známka na papíře, ovšem fakt, zda si to ten žák „dokáže“ správně přečíst a pochopit je již polemizující. Učitel je pak nucen to psát jazykem jim blízkým, nepsat nijak složité věty a vyjadřovat

se jasně a srozumitelně. Jiným omezením, skoro až problémem, by se dalo konstatovat to, že slovní hodnocení zabere neskutečného množství času a může se i stát, že učitelé upustí nebo je to přestane bavit a budou používat stále stejné fráze. „*Učitelé navíc nejsou vybaveni provádět kvalifikovaně pedagogickou diagnózu, proto je slovní hodnocení pro řadu učitelů až neúměrným požadavkem.*“ (Kolář, 2005, s. 86)

Ustoupíme-li od těchto dvou nejčastěji používaných forem hodnocení, existují i jiné způsoby, jak hodnotit žáky ať už průběžně či nárazově, spontánně. Zde je výčet některých z forem, které uvádí Kolář a Šikulová (Kolář, 2005, s. 89):

- Jednoduché mimoverbální hodnocení – úsměv učitele, kývnutí, zamračení, gesto či dotyk na rameno, podání ruky atd.)
- Jednoduchá verbální hodnocení – ano, ne, dobře, špatně, chyba, prima či kratší slovní vyjádření
- Oceňování výkonů – výstava prací žáků, nabídka k výběru z úkolů s hierarchií náročnosti

3.4 Slovní hodnocení

Dost často se setkáme s tím, že slovní hodnocení je postavováno do komparace se známkování neboli klasifikací a stává se tak faktorem, který dělí základní školy na běžné a alternativní. Nováčková z Pedagogicko-psychologické poradny v Praze definuje slovní hodnocení takto „*mělo by být jen výpovědí (popisem) o činnosti (průběhu učení), o výsledcích učení, co je již zvládnuto, co je dalším cílem učení, či o chování žáka, v žádném případě by nemělo být hodnocením žáka (jeho osoby, vlastností).*“ (Nováčková in Stará a kol., 2006)

Slovní hodnocení je vcelku moderní záležitost, která se prvně objevila v roce 1990. V roce 1993 se sešli zástupci škol, kde probíhal experiment se slovním hodnocením a došli k jednoznačnému poznatku – pokud chceme jinak učit, musíme jinak hodnotit, pokud chceme změnit hodnocení, musíme změnit výuku. (Stará a kol., 2006) Dnes je slovní hodnocení stejně jako klasifikace ukotvena ve školském zákoně ve vyhlášce 48/2005 Sb. v §15 v 2. bodě odůvodnění „*Při použití slovního hodnocení se výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem hodnotí tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, ke svým vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku.*“

Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení přístupu žáka ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka; obsahuje také zdůvodnění a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat. Výsledky vzdělávání žáka na konci prvního pololetí lze hodnotit souhrmně za všechny předměty. Slovní hodnocení lze použít i pro hodnocení chování žáka.“

Stejně jako je to se sebehodnocením, tak i zde hraje velkou roli učitel. Je to on, který prostřednictvím slovního hodnocení posuzuje úroveň žákova výkonu vzhledem k předem daným cílům a samozřejmě také žakovým možnostem. (Mařašová in Stará a kol., 2006, s. 12)

Mařašová z výzkumného ústavu pedagogického v Praze zdůrazňuje důležité body, kterých by se učitel měl vyhnout. Za prvé by neměl používat nekonstruktivní výrazy typu neumíš, nemáš, dále pak nekritizovat nedostatky, nezaměňovat hodnocení žáka s hodnocením jeho práce, nesrovnávat s ostatními, nezveličovat a nepřehánět, vyvarovat se osobních postojů a na závěr nepoužívat formulace, které nedávají naději na zlepšení. (Mařašová in Stará a kol., 2006. s. 13)

Zkrátka není vůbec potřeba zdůrazňovat a poukazovat, co žák neumí, ale je lepší napovědět, jak to může napravit. Učitel by měl zohledňovat žákovo vynaložené úsilí, ale také individuální předpoklady žáka pro daný vyučovací předmět. (Stará a kol., s. 12)

Na závěr snad už jen jeden názor průvodkyně z alternativní školy: *“Kdo jsem za člověka, že bych měla hodnotit dítě, čeho dosáhlo, jaké má znalosti, když vidím, že tady mám budoucí výtvarnici, budoucí veterinářku atd. Co mám z toho, že někoho budu drtit matematiku a budu bazírovat na tom, aby se naučil tohle a tamto, já od toho tady nejsem, já můžu poskytovat zpětnou vazbu v podobě slovního hodnocení ale hodnotit nikoliv, proto pro žáky také neexistuje známka, ani by tomu neporozuměli, kdyby je někdo oznámkoval.“*

3.5 Funkce školního hodnocení

Mnoho autorů rozděluje funkce školního hodnocení různě. Je třeba brát ohled na to, k čemu nám vlastně hodnocení slouží a podle toho to dělit. Jurčo (1971, s. 202) klade důraz, že hodnocení působí motivačně na výkon žáka (činnosti, chování, vlastnosti), regulačně na výkon žáka i učitele (zpětná vazba), na průběh psychických procesů, působí na následující průběh učení a chování, ovlivňuje vlastnosti osobnosti (hlavně tedy sebevědomí) a v neposlední řadě poskytuje údaje o žákovi při jeho začleňování. Dle mého je nejdůležitější funkcí hodnocení právě ona stránka motivační, která ruku v ruce jde s psychologickými aspekty. I Kolář (2005, s. 46) potvrzuje, že tato funkce je nejfrekventovanější a nejužívanější ve školách. Bohužel se lze také setkat se zneužitím této funkce učitelem, který si díky ní udržuje pozornost ve třídě.

Z. Kolář (2005) pak dělí funkce školního hodnocení následovně:

- Motivační funkce
- Informativní
- Regulativní
- Výchovná
- Prognostická
- Diferenciační

Motivace je založena na potřebách člověka, zejména na potřebách sociální povahy. Mezi ně můžeme zařadit potřebu osobního vztahu, potřebu výkonu, úspěchu, uznání druhými lidmi, potřebu úcty a sebeúcty, potřebu být kladně hodnocen a kladně přijímán, potřebu kompetence, potřebu poznání, potřebu seberealizace. (Čáp, 2001)

Informativní funkce je naplňována tak, že informační hodnota hodnocení vychází ze srovnání aktuálního stavu žákových vědomostí a dovedností s normou, která měla být zvládnutím těchto činností dosažena. Jde tedy vždy o konkrétní informaci, zda bylo dosaženo stanoveného cíle nebo jak daleko má žák ke splnění cílové normy. (Kolář, 2005)

Velice zajímavou funkcí je funkce *regulativní*. Kolář (2005, s. 50) ji popisuje tak, že je to učitel, který svým hodnocením reguluje každou další učební činnost žáka. Vědomě tak ovlivňuje kvalitu žákovy práce, a to nejen v konečném výsledku, ale především již při činnosti samotné. Díky svým doprovodným a průběžným komentováním

a poskytování zpětné vazby může tato funkce za určitých podmínek fungovat jako důležitý prostředek směřující žáky ke kvalitnějšímu výkonu.

Na školách se lze setkat, že učitelé používají hodnocení jako *výchovný* prostředek. Kolář (2005) píše, že ať už chceme či nechceme, tak do každého hodnocení je zahrnována námi vnímaná kvalita osobnosti žáka. Dále pak tvrdí, že výchovná funkce by měla vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáka k sobě samému i ke svému okolí. Já bych jen dodala, že by hodnocení mělo být prostorem pro zlepšení, nikoliv opakem. Nemělo by to sklouznout k „trestajícímu hodnocení“, kdy je to zneužito jako kázeňský prostředek za nedodržování daných pravidel. (Kolář, 2005, s. 52)

Prognostická funkce má svou podstatou významnou roli, především důkladného poznání žákových možností a dlouhodoběji prováděného hodnocení výkonů žáka můžeme s jistou pravděpodobností předpovědět další žákovu perspektivu a v souvislosti s rozhodováním o volbě dalšího stupně školy je tato funkce nesmírně cenná a pomůže se vyvarovat budoucímu zklamání či deziluzím atd. (Kolář, 2005, s. 52) S touto funkcí se pojí použití klasifikace. Slavík (Slavík, 2004 in Kolář, 2005) pak doplňuje, že číselná řada může sehrávat významnou roli při sledování vývoje žákovy činnosti v čase, ale platí to pouze tehdy, pokud učitel žáka dobře zná a je schopen zacházet s hodnocením jako s prognostickým podkladem, který může vést k relativně úspěšné předpovědi.

Poslední funkcí je *diferenční*. Školní hodnocení umožňuje rozčleňovat žáky do určitých homogenních výkonnostních skupin, které se odlišují např. různou úrovní zvládnutí učiva, respektování stanovených pravidel chování a společného soužití ve škole, pracovním tempem či učebním stylem atd. (Kolář, 2005, s. 53)

3.6 Hodnocení jako dovednost

O tom, jaké role musí pedagog zastávat jsme se dozvěděli již v kapitole o běžných a alternativních školách. Nejsou to ale jen role, co musí ovládat, ale i nespočet dovedností a hodnocení je jednou z nich. Umění někoho hodnotit totiž není vůbec jednoduchá záležitost. Proto se také může stát, že ne každý učitel bude touto dovedností obdařen. Lehko se stává, že pedagog hodnotí špatně, ať už vědomě či nevědomě, slovně či mimoverbálně. Dříve se neřešilo, jak se žák cítí potom, co je ohodnocen. Musel přijat známku, jaká mu byla dána, a to bylo vše. Dnes se čím dál tím více setkávám s tím, že pedagogové přemýšlí nad tím, jak hodnotit žákův výkon či projev, zkoumají různá hodnocení používána jinde a vzdělávají se. Ano, stále jsou zde ti, kteří „jsou zaryti

ve starých kolejích“, známkuji přísně a neberou ohled na žáka, ale takových mi přijde, že je málo. To mi i potvrdil můj výzkum, kde jsem se explicitně ptala na to, zda se zajímají o různé metody hodnocení.

Jak ale tedy docílit toho, abych rozvíjela tuto dovednost? V první řadě musím perfektně porozumět svým žákům, jací jsou, jaké mají přednosti a v čem jsou nedostateční. To je velice důležité. V první třídě jsem se ptala paní učitelky, jak hodnotí například psaní a ona mi řikala: „*Je to velice těžké. Mám tady žáka, který škrabe jako kocour, ale já vím, že to je to nejlepší, co ze sebe vydá. Poté tady mám šikovnou holčičku, která zvládá krasopis, ale dokáže také pěkně hrabat. Musíš poznat a vědět, kdy se jaké dítě snaží, a kdy ze sebe dává maximum. Pokud bych žákovi, co špatně píše, ale pro něho je ten výsledek to nejlepší, řekla, že to je strašné, tak ho tím zazdím a docílím akorát toho, že nebude mít chuť se zlepšovat.*“

Nejenže znalost, ale i kvalita hraje velkou roli v hodnocení. Sám Průcha (1996, s. 112) tvrdí, že *to je pedagogický problém a úkol pro učitele.*

3.7 Školní hodnocení jako pedagogický problém

Naučit se správně hodnotit. To je oříšek ne jednoho učitele. A pokud k tomu není člověk otevřený, tak nastává problém. Někdo by řekl, že je to přeci jednoduché, ale není tomu tak. Hodnocení žáků může být zatíženo subjektivitou a předsudky učitelů. To by mohlo vést k nespravedlivému posuzování a nedostatečného hodnocení žákova pokroku. Dalším problémem, který by mohl nastat je stálé používání stejných metod hodnocení například testování žáků. Samozřejmě, že to někomu bude vyhovovat, využívat dokola stejný zažitý systém, ale co to o daném pedagogovi vypovídá? Copak ten učitel nezná nic jiného?

S tím by se dalo pojit i to, že neustálé testování a známkování žáků vede k nedostatečné zpětné vazbě, která neumožňuje žákovi pochopit jeho pokrok natož aby poukázala na učivo, či oblast učiva, na které je třeba zapracovat.

V neposlední řadě se lze setkat také s demotivací jako s pedagogickým problémem. Nespravedlivé či příliš kritické hodnocení může mít dopady na sebeúctu žáků a jejich motivaci k učení. Představte si jednoduchou situaci, která vyvstane ve chvíli, kdy se píšou známky na vysvědčení a hledí se na průměr ze známek, který je generován v aplikaci Bakaláři ze známek, které jsou tam vkládány s určitou váhou. Bude dítě A, které se snaží, nosí úkoly, je v hodinách aktivní, ale má průměr z anglického jazyk 1,55 a na vysvědčení

dostane 2. Na druhé straně je zde dítě B, které jen tak proplouvá, úkoly občas přinese, v hodinách mluví jen na vyvolání a má průměr 2, 4 a také dostane 2 na vysvědčení stejně jako dítě A. Jak se asi potom takové dítě bude cítit? Myslím si, že toto je dobrý příklad nespravedlivého hodnocení.

Učitel by měl pohlížet celkově na výkon žáka za celý školní rok, zrekapitulovat si to, jak daný žák fungoval celý rok a poté udělit konečný výsledek.

3.8 Psychologické aspekty hodnocení

Jaké má hodnocení psychologický vliv na žáka a na jeho výkon ve škole? Jak působí na žáka to, když hodnotí učitel sám a kdy se hodnotí žáci sami? Samozřejmě, že hodnocení má obě stránky – kladnou i zápornou.

Slavík (1999) píše, že *každé hodnocení ve výuce má vliv na prožívání žáků, působí na jejich motivaci k učení, zasahuje do vztahů mezi žáky, jejich rodiči a jejich spolužáky*. Později to doplňuje tím, že hodnocení působí právě na psychickou odolnost a na sebeúctu žáků. Měli bychom proto volit vhodné způsoby hodnocení, měli bychom znát své žáky i s jejich potřebami.

Největším neštěstím u hodnocení vidím „nálepkování“. A to, že je člověk hodnocen na základě jeho výsledků ve škole. „Ty jsi jedničkář, to jsi opravdu chytrý!“, „Ty jsi dostal pětku z tak jednoduché látky? To musíš být opravdový matla!“. Hodnocení pak může v tomto smyslu nabývat až osudových vln, kdy to žáka může ovlivnit nadosmrti. Nemluvě pak o nějaké možné motivaci k učení.

Jak již bylo zmíněno, od malička se stále něčemu učíme. S tím pak souvisí, že i od dětství jsme hodnoceni a vytváříme si jistý cit pro výkonové hodnocení. Dokážeme pak vycítit i nepatrné hodnotící prvky či aktivity. Žáci to dokážou vypořádat u učitele také. Mnohdy tak, aniž by si to pedagogové uvědomovali.

„Proto i když je učitel upřímně přesvědčen, že hodnotí všechny děti pozitivně, anebo je vůbec mezi sebou neporovnává, ve skutečnosti je jeho chování dostatečným zrcadlem, v němž žák čte svoje posudky.“ (Slavík, 1999, s.146)

V dnešní době se čím dál tím více setkáme s tím, že více než výkon je důležitá snaha, která je pak hodnocena.

Podobné hodnocení rozebírala Carol Dwecková v jednom z videí na TED talk. Video neslo název „The power of believing that you can improve“. Autorka klade otázku, jak vychováváme naše děti – zda „ted“, anebo „zatím ne“? Vychováváme děti, které neumí mít velké sny? Kdy se stává tím největším úspěchem získání jedničky? Aniž bychom si to uvědomovali, tak ony si toto odnáší do života. Potřebují být stále hodnoceny a oceňovány, jak už v práci, tak v osobním životě. Bez toho nefungují, bez toho se neposouvávají dále.

Jednou ze zásadních myšlenek je zmíněna otázka, jak můžeme postavit most k tomu „zatím“? Nejprve, chvalme děti moudře. Nechvalme jejich inteligenci nebo talent. Oceňujme jejich proces, který zvládly a pozornost, vytrvalost a pokrok, který udělaly.

„Vychvalování procesu vytváří děti otužilé a vytrvalé.“

Toto vcelku novodobé hodnocení „zatím“ a „zatím ne“ dává dětem větší sebedůvěru. Tvoří jim určitou cestu do budoucnosti, která v nich podněcuje větší vytrvalost. Svým způsobem je učíme, že pokud opustí svojí komfortní zónu, tak se tím učí něčemu nového.

Osobně si myslím, že je velmi důležité motivovat děti k osobnímu růstu a k tomu, aby se nevzdávaly, pokud jednou selžou. Poskytnout jim tu naději, že se mohou zlepšit a dosáhnout dobrých výsledků. A především být příkladem, vzorem a věnovat jim dost času, protože to je to nejcennější, co jim můžeme dát. Náš čas a naši pozornost.

Jak napsal pan Kolář (2009): *“... lze tedy konstatovat, že motivační funkce hodnocení je v podstatě jedna z nejsilnějších funkcí tohoto procesu ve vyučování.“* Pod toto tvrzení bych se ráda podepsala. Naprosto s ním souhlasím. Motivovat dítě tak, aby to bylo k užítku, je velmi obtížné. Zvláště, pokud se jedná o činnost, která se mu dvakrát nelíbí, ale my víme, že on je v ní dobrý. Tudiž, např. motivace žáka ve škole by měla být založena na „chtění“ dále se učit a rozvíjet. K tomu je zapotřebí citový impuls v podobě školního hodnocení, popř. klasifikace.

Ale nezůstaňme jen na rovině hodnocení žáka. I sám učitel může být ohodnocen, např. ze strany ředitele či svého kolegy nebo sebe samotného. Ředitel by měl plnit hospitace v rámci kontrolní činnosti. Následně by měla být vedena s učitelem jistá reflexe, kde ho ředitel ohodnotí. Sama si představuji, že se jedná především o motivační hodnocení. Učiteli je řečeno, co vykonává špatně, v čem by se měl zlepšit, ale také si vyslechne pochvalu, co dělá správně a v čem je dobrý.

Myslím si, že i sebehodnocení může být do jisté míry motivační. Pedagog se zamyslí nad odučenou vyučovací jednotkou a zodpoví si, zda splnil svůj edukační cíl, zda dětem něco předal, co by měl do příště změnit a takto se namotivovat do příště. Jsem si jistá, že po zhodnocení by následující hodina byla o 50% lepší.

4 Sebehodnocení

„Jedním z nejdůležitějších úkolů dnešních učitelů je naučit žáky, jak mají oceňovat svou vlastní práci a jak se z dosavadních kroků poučit pro budoucnost.“

– D. Graves (Košťálová, 2008, s. 111)

Tento termín se na školách 21. století, ale i v médiích, čím dál tím více zmiňuje a rozebírá. Co to je a k čemu nám to slouží? Proč to najednou je potřeba?

Jedná se o takové hodnocení, kdy je žákovi svěřená úloha hodnotitele. On sám porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Zaměřuje se především na svoje znalosti, dovednosti a postoje v procesu vzdělávání, a dále, aby mohl ovlivňovat své další učení a rozvoj.

Kratochvílová (Horká, 2009) píše *„Sebehodnocení je prostředkem, ale i cílem výuky. Společně s hodnocením učitele tvoří nedílný celek, který působí na sebeobraz žáka, na utváření jeho sebepojetí a zdravého sebevědomí. Je to dovednost, kterou musíme postupně u žáka vypěstovat. Nemůžeme předpokládat, že kvalitní sebehodnocení zvládne žák sám.“*

Poté přichází na řadu učitel, který by měl zajistit pro sebehodnocení vhodné podmínky od klima třídy po bezpečí a partnerský vztah, dále dát žákovi dostatečný časový prostor na vyjádření sebe sama a v neposlední řadě zvolit vhodné nástroje neboli kritéria a indikátory jako ukazatele úspěchu. (Kratochvílová in Horká, 2009)

Ve vyhlášce 48/ 2005 Sb. v §14 v bodě 2. Pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu a obsahují zejména zásady a způsob hodnocení a sebehodnocení výsledků vzdělávání a chování žáků, včetně získávání podkladů pro hodnocení. Kratochvílová (Horká, 2009) to doplňuje, že to znamená, že sebehodnocení žáka již nemůže být nahodilá činnost, které se učitelé věnují povrchně a pouze tehdy, mají-li čas, ale musí jít o zcela plánovanou a systematickou činnost, která je běžnou součástí výuky.

Asi každému dojde, že nemůžeme chtít po žácích, kteří se nikdy nehodnotili sami, aby se hned, z ničeho nic, sami sebe věcně a objektivně ohodnotili. Je to práce na dlouhou

dobu, která se dle mého názoru vyplácí zejména z hlediska vedení a pochopení žáků jejich nedostatků a najítí prostoru pro zlepšení.

4.1 Důvod a význam sebehodnocení pro žáka

Kolář (2009) píše: „jednou ze základních schopností, kterou by měl být člověk pro život vybaven, je schopnost kvalitně hodnotit svět kolem sebe i sebe sama. S touto schopností a dovedností se však dítě nerodí, ty se utvářejí u dítěte postupně tak, jak se vyvíjejí jeho poznávací schopnosti.“ I Slavík (1999, s. 9) to zmiňuje, že hodnocení je v různých oborech lidské činnosti velmi závažnou dovedností, kterou se mají žáci ve škole naučit. Jinými slovy hodnocení ve škole není jenom prostředkem výuky, ale také důležitým cílem, na který se dosud v praxi leckdy zapomíná. Proto by se mělo začít již v útlém věku dítěte. Sebehodnocení se mohou začít učit již velmi malé děti, i když jejich možnosti provádět metakognitivní činnosti odpovídají přirozeně jejich vývojové fázi. (Košťálová, 2008, s. 63)

A aby sebehodnocení bylo smysluplné, nemělo by se zaměřovat jen na afektivní složku „co se mi líbilo“ a být pouhou nahodilou činností, které se učitelé věnují povrchně a pouze tehdy, zbude-li čas, ale musí jít o plánovanou a systematickou činnost, která bude běžnou součástí vzdělávání. (Starý, 2016, s. 35)

Mnozí by se mohli ptát, zdali to tedy vůbec má smysl, učit žáky nějakému vlastnímu hodnocení. Pedagogové v běžných školách pak argumentují, že sebehodnocení přeci není třeba, zabírá čas podobně jako slovní hodnocení a zkrátka ztrácí význam. Já bych ráda ještě jednou vyzdvihla to, co napsal pan Kolář (2009) a to, že umět se sebehodnotit je pro život zkrátka důležité. Starý (2016) pak ve své publikaci *Formativní hodnocení ve výuce* cituje Kratochvílovou (2012), která doplňuje, že učitelé a žáci by měli nabýt dojmu, že čas věnovaný sebehodnocení není ztracený, protože rozvíjí celkovou osobnost žáka. Kvalitní sebehodnocení vede k všestrannému rozvoji osobnosti, podporuje vlastní učební proces žáka a čas v konečném důsledku šetří. (Kratochvílová, 2012 in Starý, 2016)

Klíčovým faktorem, aby sebehodnocení plnilo svůj význam, je dle mého názoru *sám pedagog*. On musí být přesvědčen o tom, že tento způsob bude fungovat, že to bude plnit svůj cíl. Především by pak měl trpělivý, chápavý a otevřen tomu, že i když to ze začátku hned moc dobře nepůjde a chvíli to potrvá, tak časem se mu to vrátí.

4.2 Metody a techniky sebehodnocení

Jak tedy začít učit sebehodnotit žáky, abychom dosáhli toho, že později sami posoudí svůj výkon a zhodnotí ho?

Záleží především na učiteli a na jeho pojetí vyučování a hodnocení, jak dokáže žáky svým hodnocením přivést k tomu, aby dokázal objektivně posuzovat a hodnotit vlastní činnost a výsledek učebního procesu. (Kolář, 2009, s. 142)

Kolář (2009, s. 243) dále uvádí, cesta k žákovému sebehodnocení je dlouhá, ovšem se vzrůstajícím důrazem se přenáší odpovědnost, a žák tak zvolna přechází od tradičního typu heteronomního hodnocení přes formativní hodnocení a vzájemné hodnocení mezi spolužáky k požadovanému autonomnímu hodnocení a sebehodnocení.

Jak postupovat při rozvíjení sebehodnocení? Jak zavést do každodenní praxe tento typ hodnocení? Košťálová a spol. (2008) popisuje důležité metody, které pomohou seznámit žáky, kteří dosud neměli tu možnost setkat se sebehodnocením. Začíná se jistým sumarizováním výkonu žáka, kdy je nutí hodnocení zdůvodnit. Lze k tomu využít pohyby či jiná obdobná gesta. Dále se k tomu přidávají grafické symboly. Funguje to tak, že žáci se pak při hodnocení postaví ke značce, která podle nich vystihuje jejich výkon. Poslední fází, jak bych to nazvala, je umění zdůvodňování. Na začátku by je již učitel měl učit ptát hodnotící otázkou: „Proč svou práci hodnotím tak, jak ji hodnotím?“ Není to vůbec jednoduché zformulovat odpověď, učitel tak může v počáteční fázi pomáhat s dalšími otázkami a posouvat hodnotící pozornost žáků na konkrétní aspekty vykonané práce a na kvalitu jejího provedení. (Košťálová, 2008)

To, aby žák dokázal vůbec sám sebe hodnotit, musí znát především cíl, kterého má dosáhnout, jedině tak dokáže provést i správné ohodnocení následně vykonané práce. Cílem je získat žáky, kteří jsou schopni rozpoznat ty složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vytčeného cíle nebo že se k němu blíží, umí popsat a objasnit, proč je považuje za zvládnuté, najde složky, jejichž zvládnutí musí ještě zlepšit a v neposlední řadě popíše je a objasní, v čem se liší od očekávaného výkonu. (Košťálová, 2008, s. 62)

Ukázky sebehodnocení pro žáky ve 3. třídě, kteří s tímto hodnocením pracují již 3. rokem a mají to velmi zažité a již dokážou objektivně hodnotit.

HODNOCENÍ PSANÍ PŘÍBĚHŮ

	ŠKÁLA HODNOCENÍ				
	VŮBEC	NĚKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
Moje příběhy mají tři části - začátek, prostředek a konec.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moje příběhy jsou psané v jasných a srozumitelných větách.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moje příběhy dávají smysl a dají se pochopit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Píšu bez pravopisných chyb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mé věty vždy začínají velkým písmenem a končí . ! ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mé příběhy jsou zajímavé a nápadité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mé příběhy se drží zadaného tématu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Obrázek 1– Hodnocení psaní příběhu využívané v hodinách českého jazyka

TAK TOHLE SE Povedlo!

Na vědomost se dává,
že _____ dnes zvládl/a:

- dobrý skutek
- pracovat v týmu
- vyřešit problém
- samostatně pracovat
- pomáhat ostatním
- překonat svůj neúspěch
- být aktivní v ČJ
- být aktivní v M
- být aktivní v AJ
- být aktivní v ČS
- být aktivní v ___ výchově

Obrázek 2 – Sebehodnocení na konci dne

REFLEXE MÉHO CHOVÁNÍ	jméno: _____
	datum: _____
Co se stalo?	_____
Proč se to stalo?	_____
Jak jsem se cítil/a (emoce)?	_____
Koho se mé chování dotklo?	_____
Jak se zachovám příště v podobné situaci?	_____
můj podpis:	podpis třídní učitelky:

Obrázek 3 – Reflexe chování žáka

HODNOCENÍ DOVEDNOSTI MĚSÍCE

Dovednost: _____

Měsíc: _____

VYBER JEDNU MOŽNOST:

1) Dařilo se mi dobře. Často jsem dovednost využíval/a. Dovednost mám a umím s ní pracovat. _____

2) Někdy se mi dařilo, někdy ne. Občas jsem dovednost využíval/a. Dovednost mám a učím se s ní pracovat. _____

3) Zatím se mi příliš nedařilo. Musím na této dovednosti ještě pracovat. _____

DŮKAZ:

Obrázek 4 – Sebehodnocení na konci měsíce – zhodnocení zvládnutí vybrané dovednosti

ČTVRTLETNÍ SEBEHODNOCENÍ
listopad 2023

Co se mi daří?

v českém jazyce	
v matematice	
v člověk a jeho svět	
v anglickém jazyce	
v tělesné výchově	

Co se mi zatím nedaří?

v českém jazyce	
v matematice	
v člověk a jeho svět	
v anglickém jazyce	
v tělesné výchově	

Co budu dělat pro to, aby se mi dařilo?

Co mi teď vychází za známky? ČJ M ČS AJ TV

podpis rodičů:

Obrázek 5 – Sebehodnocení za čtvrtletí

5 Metodologie práce

Teoretická část práce popisovala teorii hodnocení, jaké jsou typy, formy a metody, ale také funkce hodnocení. Dotkla se mimo jiné i psychologických aspektů hodnocení pro žáka a pro učitele. Dotazník pak v praxi napomáhal porovnat hodnocení na běžných a alternativních školách jako takové, jaké metody se používají dnes ve 21. století mezi pedagogy, co je dnes tzv. „in“ a co je „out“. Byl zkoumaný názor pedagogů na dva nejvíce užívané typy hodnocení, kterými jsou klasifikace neboli známkování a potom slovní hodnocení.

Design výzkumu

Jedná se o kvantitativní výzkum. Pedagogický slovník definuje kvantitativní výzkum jako metodologii, které je založena na filozofii pozitivismu (Průcha, 2013, s. 140). Cílem takových výzkumů je objasňování jevů na základě vědecké teorie. Ve výzkumu se provádí obsahová analýza, kde se podle předem daného kódovacího schématu zjišťují kategorie a provádí se analýza četností. Výhodou takového měření je spolehlivost. (Hendl, 2005)

Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je porovnat metody hodnocení na 1. stupni v běžných a alternativních školách v České republice. Prozkoumat, zda alternativní školy preferují metody hodnocení, které zdůrazňují žáka samotného a zda se běžné školy stále drží klasických metod. Zanalyzovat vztah k formálnímu a neformálnímu hodnocení a nalézt odlišnosti. V neposlední řadě zhodnotit, jaký má hodnocení vliv na žáka jako jednotlivce.

Na základě cílů jsou stanoveny výzkumné otázky:

- *„Jaký je vztah k formálnímu hodnocení napříč školami v České republice a jak často se využívá neformální hodnocení?“*
- *„Co patří mezi nejvíce využívané formy hodnocení na 1. stupni základních škol?“*
- *„Jak hodnocení v alternativní škole ovlivňuje běžné způsoby hodnocení mezi učiteli 1. stupně základních škol?“*
- *„V čem se liší známkování a slovní hodnocení u žáka?“*
- *„Nakolik výběr hodnocení ovlivňuje žáka a jeho motivaci ke studiu?“*

Použitá metoda sběru dat

„Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů.“ (Gavora, 2000, s. 99)

I v tomto případě byla zvolena k získání odpovědí na výzkumné otázky metoda dotazníkového šetření, která má pevně stanovenou a promyšlenou strukturu. Chráska (2016) vymezuje dotazník jako soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a respondent na ně odpovídá písmeně.

Tento dotazník je členěný na 3 části. Ve vstupní části jsou faktografické údaje např. pohlaví (Gavora, 2000, s. 101) a kontaktní položky týkající se tazajících pedagogů, kolik let jsou ve školství a z jaké školy jsou. Jsou snadné a nenáročné na zodpovězení a plní funkci úvodní, díky které se respondent dostává do zkoumané problematiky. (Chráska, 2016)

V prostřední části dotazníku jsou pak uzavřené otázky typu ano – ne (Hendl, 2005), ale i jedna otázka, kde se zjišťoval názor na určitý problém. Tato otázka spíše sloužila jako položka funkcionálně psychologická, která měla za úkol trochu odvést pozornost od tématu a přeladit na poslední oblast. Dále byly užity polytomické položky, které nabízejí více odpovědí. Tyto položky se dělí na výběrové, výčtové a stupnicové. (Chráska, 2016)

Likertovy škály zde byly použity k získání přehledu o používání různých metod hodnocení. Pedagogové tak měli možnost zamyslet se nad mírou používání a vyjádřit to na 5stupňové škále, kde 1 byla nikdy a 5 vždy.

V poslední třetí části jsou použité otevřené nestrukturované otázky, které nenavrhují respondentovi žádné hotové odpovědi. Otevřené otázky byly zvoleny proto, aby respondentovi poskytly určitou míru svobody vyjádřit svůj názor. Gavora (2000, s. 104) dodává, že velkou výhodou otevřených otázek je právě to, že respondent není omezen. My mu nevnučujeme již předem danou volbu a jsou obvykle zdrojem pro nás nových či neznámých údajů, zkrátka takových informací, které by výzkumník těžko získal pomocí uzavřených otázek. Má to ale také svá minus, a to ve zpracovávání otázek, kdy je zapotřebí si zvolit klíčová slova a ty sledovat u všech výpovědí a určit si faktory, které sledujeme a vyhodnocujeme.

Dotazník obsahoval průvodní dopis, kdy byl představen cíl výzkumu a zacházení se získanými daty. Přestože byl úvod dotazníku zpracovaný jasně a stručně, tak, někteří

ředitelové základních škol si ještě vyžádali bližší představení a podrobněji vysvětlené cíle.

Chráška (2016, s. 164) píše „*pro úspěch každého dotazníku je ochota respondentů spolupracovat.*“

Výběr výzkumného souboru a jeho popis

Základním souborem výzkumu byly běžné a alternativní základní školy v České republice. Podsubjekty pak tvořili pedagogové 1. stupně základních škol či průvodce, průvodkyně na nižších ročnících odpovídajícím třídám 1. – 5. Výběr výzkumného souboru probíhal záměrně a kriteriálně. Předem bylo stanovené kritérium – typ školy – do kterého pak byly vybírány osoby na základě znaků základního souboru, které jsou důležité pro daný výzkum.

Před velkým oficiálním sběrem dat byl proveden předvýzkum s 5 pedagogy, kteří pomohli zachytit nedostatky v dotazníku, které byly následně opraveny.

Celkem bylo osloveno více než 450 pedagogů z 64 různých škol po České republice. Návratnost byla zhruba čtvrtinová – 102 navrácených vyplněných dotazníků. Sběru po celé republice bylo dosaženo tak, že daná školská zařízení byla osobně navštívená a dotazník byl rozdán v papírové formě. Dále sběr dat probíhal pomocí facebookových skupin, kde byl zveřejněn online dotazník vytvořený v Google Forms. Pedagogové byli oslovovali i prostřednictvím emailu. Díky tomuto získávání dat bylo dosaženo pokrytí škol po celém území republiky. Nejvíce škol bylo ze Středočeského kraje a Jihočeského kraje.

Sběr dat probíhal v období od října 2023 do ledna 2024 a získaná data platí pouze na území České republiky a nelze je zobecnit na celou Evropu.

Způsob zpracování dat

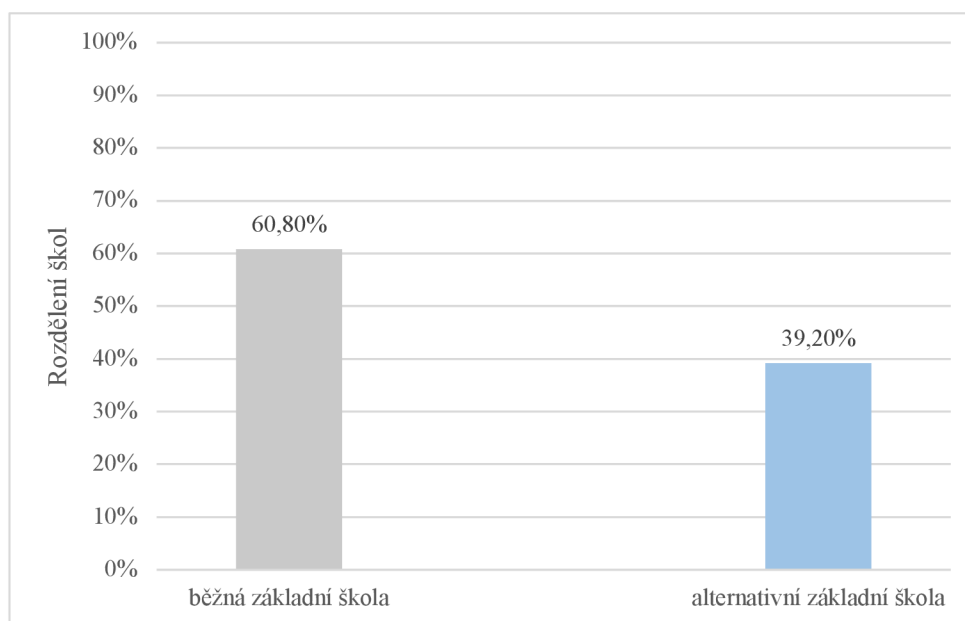
Ke zpracování dat byla využita deskriptivní (popisná) statistika. Ze zpracovaného souboru byla získaná data zpracována do grafů a do četnostních tabulek. Otevřené odpovědi byly rozdělené do kategorií podle charakteristických rysů obsahu odpovědi a následně bylo pracováno už jen s danými kategoriemi a jejich počtem. Byly mezi sebou porovnány a zapsány do četnostních tabulek.

6 Analýza a interpretace výsledků

První otázka plnila funkci informační a bylo v ní zjišťováno, jak se jmenuje daná škola. V zachování anonymity není uváděn žádný seznam.

Do výzkumu se celkem zapojilo 102 pedagogů ze 64 školských zařízení (základní běžné školy, alternativní školy, komunitní školy) napříč Českou republikou od Čechy, Moravy i Slezsko. Nejvíce zapojených škol bylo ze Středočeského kraje a Jihočeského kraje, odkud pocházím.

Druhá otázka byla velmi důležitá ve sledování výsledku. Někdo by mohl oponovat tím, že alternativní je běžné, jak už to bylo řečeno i v teoretické části diplomové práce. Proto si myslím, že mnozí pedagogové ani nevyplňovali dotazník, jelikož se nedokázali rozhodnout již v první otázce. Nakonec, ze 102 respondentů bylo 60,80 % z běžné základní školy a 39,20 % z alternativní. Je to dáno tím, že v České republice je méně alternativních škol než těch běžných. Může to být dáno i tím, že skoro všechny alternativní školy jsou soukromé, tudíž se platí školné, ať už na pololetí, tak na rok.



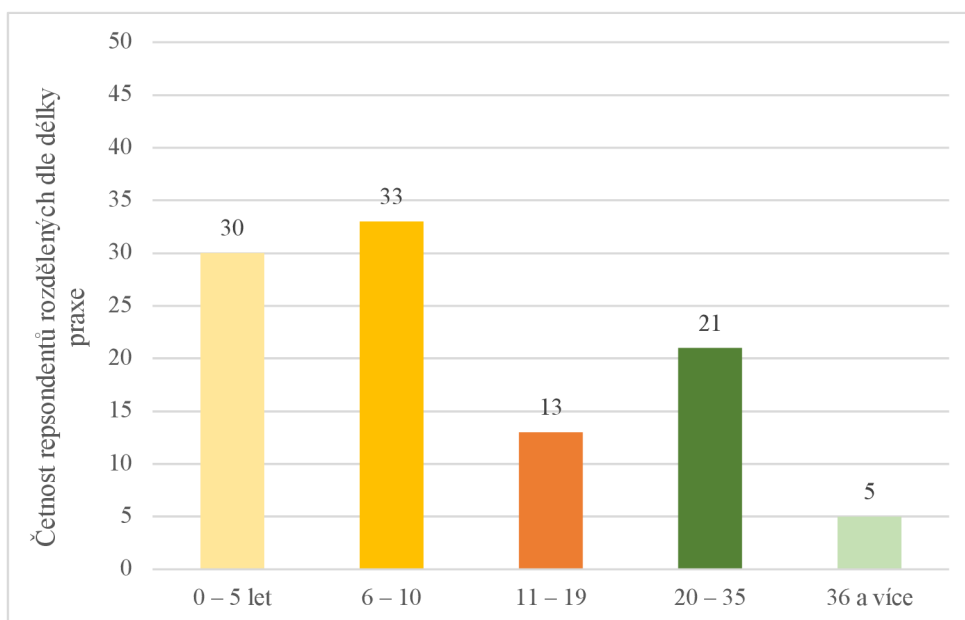
Graf 1 Rozdělení škol v %

Třetí otázka byla spíše orientační. Zajímalo mě, zda na školách působí učitelé mužského pohlaví, jelikož mi stále přijde, že povolání učitelky 1. stupně je stále spíše přitahováno ženami. K mému překvapení se našlo pár učitelů.

Tab. 1 Pohlaví respondentů

Pohlaví	Počet
Žena	95
Muž	7

Respondentovo období působení ve školách byla jedna z mála otázka, co byla obecnějšího charakteru. Také mě zajímalo, jaká skupina bude mít největší zastoupení v dotazníku.



Graf 2 Jak dlouho jste pedagogem na 1. stupni základní školy?

Nejvíce respondentů odpovědělo s praxí do 10 let včetně. Další početnou skupinou byla skupina středního věku, kde 21 respondentů pohybovalo mezi 20 a 35 let praxe. Pouze 13 respondentů mělo praxi s 11–19 let a nejméně početnou skupinou, celkem 5 respondentů mělo více jak 35.

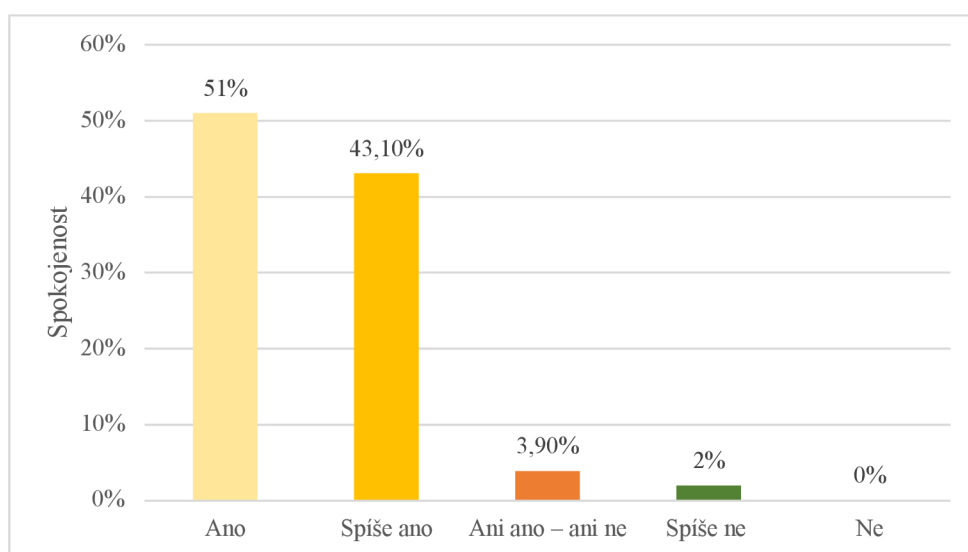
Tab. 2 Ročník vyučování

ročník	počet odpovědí pedagogů
1	28

2	16
3	21
4	18
5	29

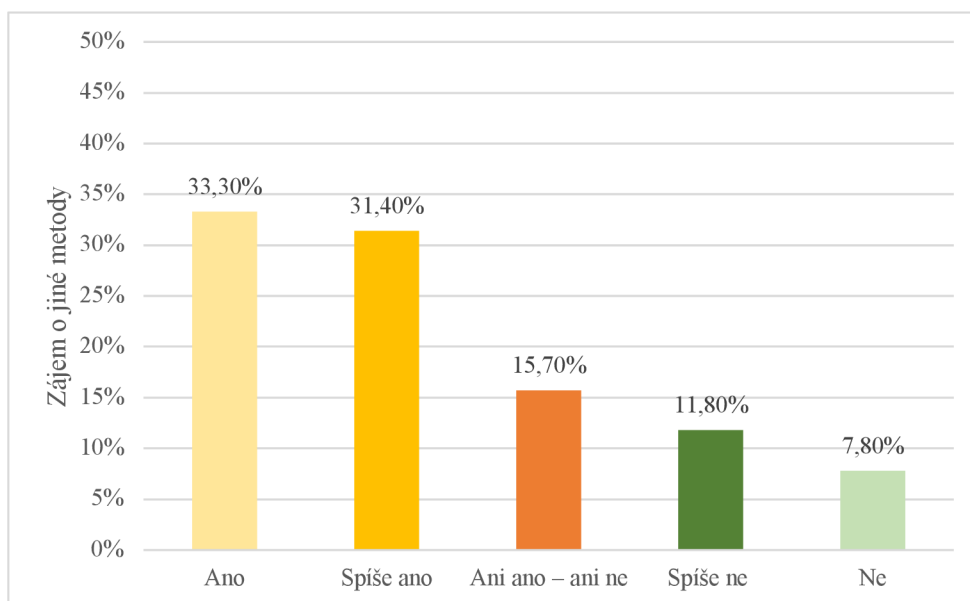
Pátá otázka dotazníku byla informačního charakteru, abych věděla, z jakých tříd jsou informace získávány. Otázka byla pro běžné i alternativní základní školy. Jsem si vědoma faktu, že v alternativních školách jsou převážně třídy děleny do tzv. trojročí, kdy je v jedné skupině více tříd. Pedagogové tak měli šanci zaškrtnou jednu či více tříd, které vyučují. Mnoho z nich však volilo pouze tu třídu, která převažuje a zvolili pouze jednu variantu.

Převážná většina odpovídala v otázce, zda jsou spokojeni s hodnocením na jejich škole velice kladně. 96 % respondentů odpovědělo, že ano, či spíše ano. 4 % zůstali neutrální a zhodnotili svoji odpověď na ani ano, ani ne. 2 % jsou spíše nespokojeni s hodnocením. Není to velké číslo, i tak mě nutí se ptát, proč tedy zůstávají na škole, když jsou nespokojeni? Nedovedu si představit např. být nespokojený se slovním hodnocením, ale být nucen ho používat a psát. Myslím, že by pak nenaplňovalo a nesplňovalo to, co má.



Graf 3 Jste spokojeni se způsobem hodnocení na Vaší škole?

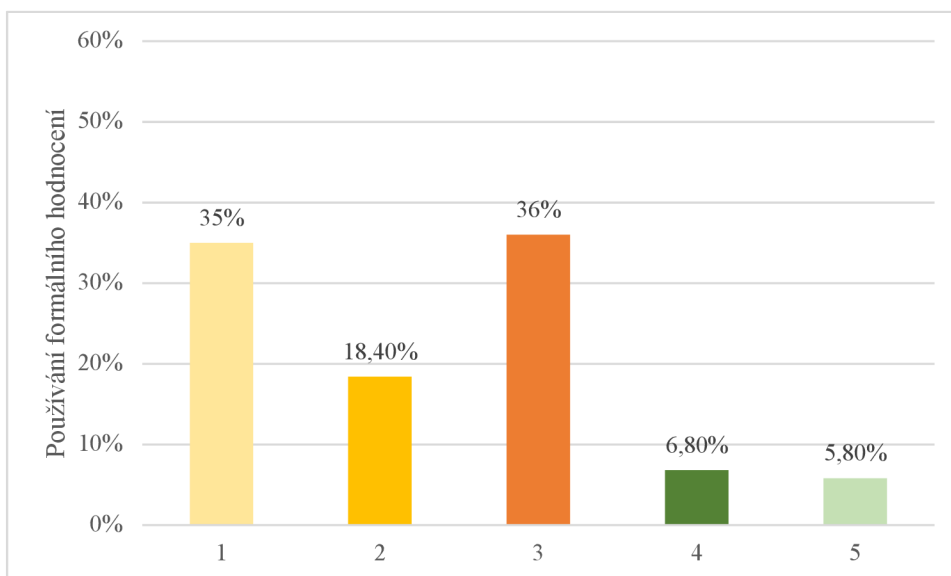
V šesté otázce dotazníkového šetření respondenti odpovídali na otázku, zda se zajímají i o jiné metody a způsoby hodnocení, které se nepoužívají na jejich škole. 2/3 odpovědí vyšly velice kladně. 66 respondentů zaškrtnulo volbu ano (34; 33,3 %) či spíše ano 32 (31,40 %). To mě potěšilo, protože bez ohledu na to, zda se jednalo o učitele z běžné školy či alternativní, zde je vidět, že zájem dál se vzdělávat a stále „aktualizovat“ své znalosti a zkrátka jít s dobou tu je. Zbývá 1/3 se buď vůbec nezajímá o jiné metody či odpověděli neutrálně ani ano – ani ne.



Graf 4 Zajímáte se i o jiné metody a způsoby hodnocení?

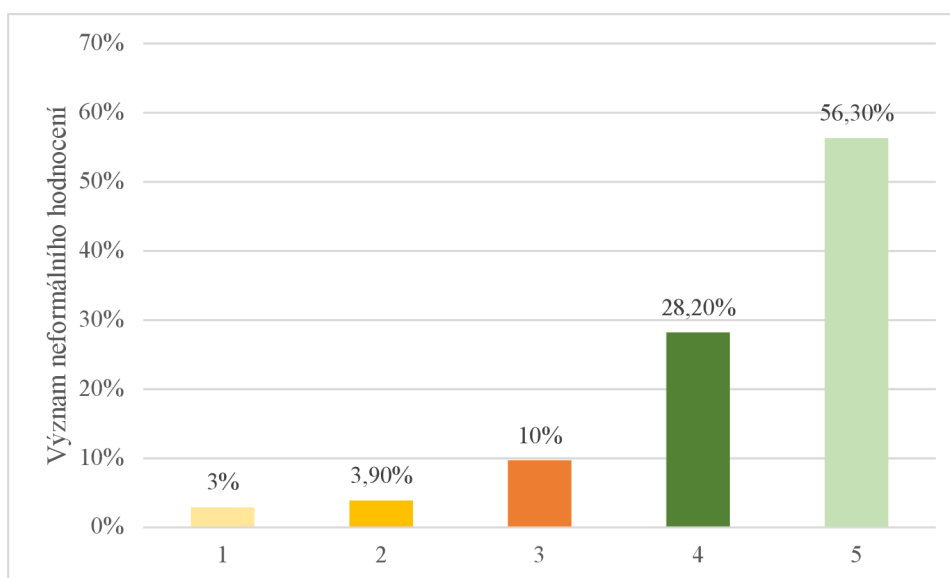
Po obecnější části dotazníku následovala druhá část, kde mě zajímal názor a jejich pohled na různé formy hodnocení. Respondenti měli možnost na škálách od 1 do 5 vyhodnocovat např. jak často používají danou formu hodnocení, či co si myslí o sebehodnocení, a jak moc je zastoupen na jejich škole.

K mému překvapení se v otázce „Jak často provádíte formální hodnocení výkonů žáků ve vaší třídě (např. testy, písemné práce)?“ se výrazně odlišily 2 hodnoty: 1 – nejméně často a 3 – občas.



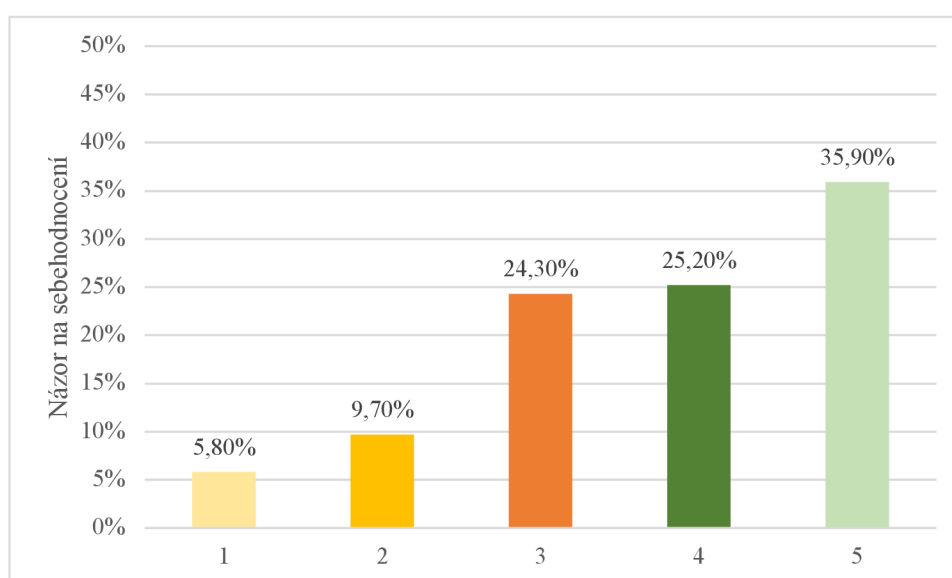
Graf 5 Jak často provádíte formální hodnocení výkonů žáků ve vaší třídě (např. testy, písemné práce)? (1 – nikdy, 2 – někdy, 3 – občas, 4 – často, 5 – vždy)

Z otázky na neformální hodnocení, kdy mě zajímal názor, jaký význam přiřkládají této formě hodnocení, kam spadá pozorování během výuky, ústní odpovědi atd. Hodnota 1 představovala nejmenší váhu a 5 potom nejvyšší. Celých 56,30 % respondentů přiřkládá takovému hodnocení hodnotu 5. Dále potom 28,20 % volilo hodnotu 4 a 10 % zlatý střed, hodnotu 3. Pouze necelých 7 % takovému hodnocení nepřikládá nějakou zvláštní hodnotu, tudíž by se dalo tvrdit, že pro ně není důležité a zásadní při hodnocení žáků.



Graf 6 Jaký význam přiřkládáte neformálnímu hodnocení (např. pozorování během výuky, ústní odpovědi)?

Jedním typem hodnocení, které bylo vysvětleno v teoretické části výše, je sebehodnocení, a mě zajímalo, jaký postoj k němu zaujímají pedagogové. Bylo dáno tvrzení: „*Sebehodnocení se považuje jako způsob hodnocení, který převládá nad všemi ostatními na naší škole, jedná se o způsob, který inspiruje, motivuje a neodrazuje od učení.*“ Respondenti potom rozhodovali, zda s tím souhlasí či nikoliv. 35,90 % zvolilo nejvyšší možné hodnocení, hodnotu 5. Hned za tím, s tím spíše souhlasí 25,20 % respondentů. Ani ano, ani ne zvolilo 24,30 % dotazujících. 9,70 % zhodnotilo, že spíše ne a 5,80 % nesouhlasilo s tímto tvrzením. Tento výsledek jsem očekávala v porovnání se zastoupením alternativních škol ve výzkumu.



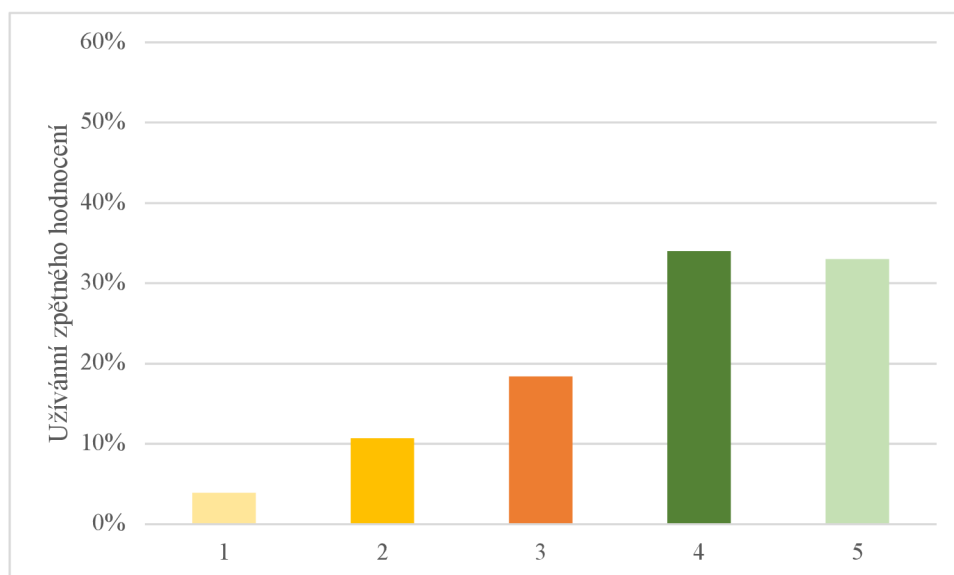
Graf 7 Sebehodnocení se považuje jako způsob hodnocení, který převládá nad všemi ostatními na naší škole, jedná se o způsob, který inspiruje, motivuje a neodrazuje od učení.

V otázce, zda využívají zpětné hodnocení žáků ve své praxi volili respondenti odpovědi z hodnot, které představovaly frekvenci užívání:

- 1 – nikdy
- 2 – někdy
- 3 – občas
- 4 – často
- 5 – hodně často

Zpětné hodnocení žáků využívá často ve své praxi 34 % dotazujících. Dále hodně často 33 %. Pouze 3,90 % tento způsob hodnocení nevyužívá nikdy. Dle mého názoru ti, co

zvolili hodnoty 3 a výše dělají dobře. Myslím si, že není na škodu užívat takové hodnocení a „otočit“ si s žáky někdy role. Mnohdy postřehnou něco, co si učitelka sama neuvědomuje.



Graf 8 Využíváte ve své praxi zpětné hodnocení žáků?

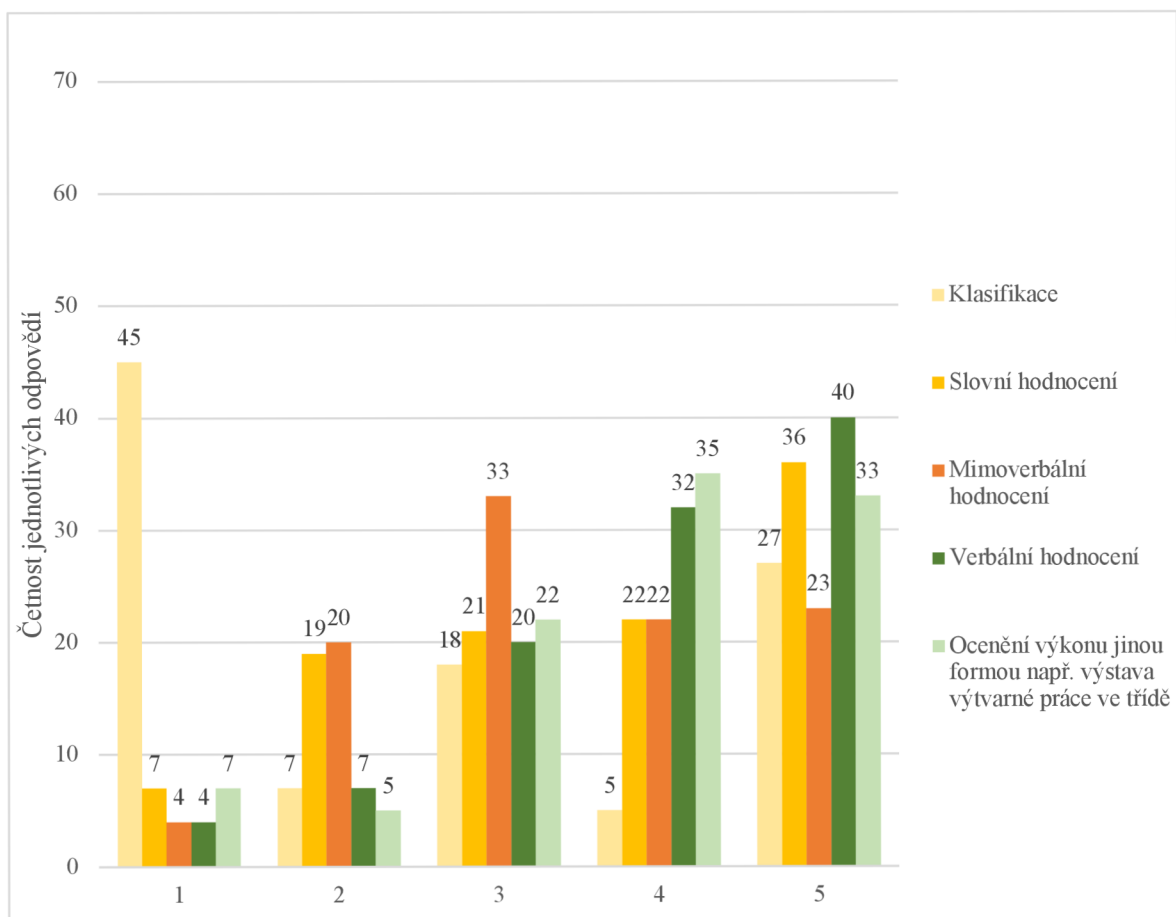
Nejvíce obsáhlou otázkou byla otázka na zjištění frekvence využívání různých forem hodnocení v praxi. Na výběr byly tyto hodnoty:

- 1 – nikdy
- 2 – někdy
- 3 – občas
- 4 – často
- 5 – hodně často

Překvapujícím výstupem byla četnost odpovědí u klasifikace, kdy 45 respondentů nikdy nevyužívá v praxi klasifikaci. Přestože bylo zapojených pouze 39,2 % alternativních škol, kde bych předpokládala, že známkování nebude. Stále 5 učitelů z běžných základních škol odpovědělo, že to nevyužívá. Dále se vyčleňuje hned za klasifikací, verbální hodnocení s hodnotou 40.

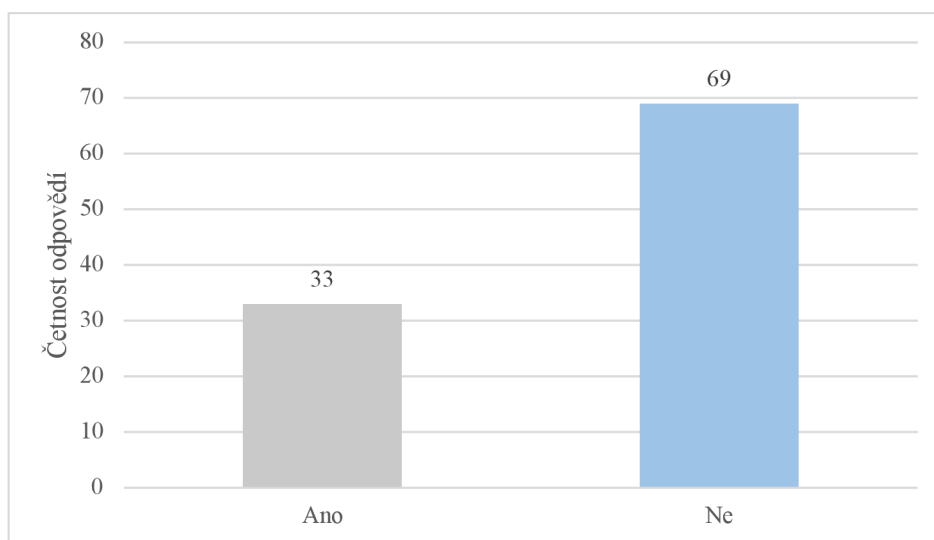
Ocenění výkonu jinou formou, např. výstavou výtvarné práce ve třídě, zvolilo 68 respondentů, že to využívají často a hodně často. S tím se také můžeme setkat na školách, kde mnoho tříd a chodeb zdobí práce žáků. Nemyslím si, že by tato forma

byla špatná, pokud to ovšem nesklouzne k tomu, kde budeme v rámci „výstavy“ porovnávat výtvary žáků a hodnotit to, co je nejhezčí, protože to by dle mého názoru nebylo správné a relevantní.



Graf 9 Uvedte k formám hodnocení číslice podle toho, jak je často využíváte ve své praxi. Číslice se mohou opakovat. (1 – nikdy - 5 – hodně často)

Odovědi na tuto otázku mě překvapili. Až 69 % respondentů nemá pocit, že by některá z hodnotících forem měla větší důraz na individuální rozvoj žáka. Ani pokud se jedná o klasifikaci či slovní hodnocení. To mě zarazilo. Protože i když je žák klasifikován či je mu podávána zpětná vazba, tak ho to nějak rozvíjí. A pokud bych byla já v roli učitele a využívala např. klasifikaci jako jedinou formu hodnocení, tak bych odpověděla, že klasifikace, protože bych byla přesvědčená, že je to to nejlepší pro daného žáka.



Graf 10 Máte pocit, že jedna z hodnotících forem má větší důraz na individuální rozvoj žáka?

33 respondentů, co zodpovědělo na předchozí otázku „ano“ napsali, o jakou se jedná. Mnohdy byl výčet až 3 najednou. Celkem to tedy dalo 68 odpovědí. Podle očekávání nejvíce odpovědi získalo slovní hodnocení, hned za tím formativní hodnocení a sebehodnocení. Našlo se i pár „rebelů“ (3), kteří tvrdili, že „nehodnocení“ je to nejlepší.

Tab. 3 Výčet hodnotících forem

slovní hodnocení	20
formativní hodnocení	17
sebehodnocení	15
verbální hodnocení	5
mimoverbální hodnocení	5
ocenění výkonu	3

První otevřenou otázkou, na kterou respondenti odpovídali byla „*Jaký vliv má podle Vás „známkování“ na motivaci žáků?*“. Z teoretické části, kde byla popsána detailněji motivační funkce hodnocení, mě právě zajímalo, jak moc si pedagogové uvědomují onu roli známky v životech svých žáků. Dohromady bylo zaznamenáno 125 odpovědí. Z toho 65 % (81) odpovědí bylo pozitivních a 35 % (44) negativních. Mnoho pedagogů zastávalo názor, že se jedná o vnější a velkou motivaci a že je to individuální. Na druhé straně stála demotivace k následnému učení či dokonce žádná motivace.

Tab. 4 Kategorie četnosti vlivu známkování na motivaci žáků

výkon, jednička	8
individuální	16
velká	17
rodina	4
pozitivní	10
snaha	3
míra spokojenosti	1
vnější motivace	21
srozumitelní zpětná vazba	1
negativní	16
demotivace	11
stres	3
neporozumění	1
neutrální, žádný	13

Obdobně mě zajímal pohled na druhou formu hodnocení, která se často udává do kontrastu se známkováním a to byl „*Jaký vliv podle Vás zastává slovní hodnocení v motivaci žáka ke studiu?*“. Myslím si, že slovní hodnocení, pokud je podáno dobře, tak může plnit velice důležitou a rozhodující funkci v budoucím vzdělávání žáka. O tom mě přesvědčil i výsledek výzkumu. Ze sběru dat vyšlo celkem 120 odpovědí. Z toho 73 % (88) bylo pozitivního charakteru. Byla vyzdvihována velká a významná role slovního hodnocení, dále jeho popis a motivace. K mému překvapení i pedagogové z běžné školy zastávali fakt, že vliv je významný. Našlo se pár odpovědí, které byly jiného názoru. 21 % (25) odpovědí bylo neutrálních až negativních. Opakovalo se, že vliv je malý, že nemotivuje slovní hodnocení, dochází k nepochopení a následnému nezájmu ze strany rodičů. Zbytek odpovědí bylo mimo dotazovanou oblast a nedaly se vyhodnotit.

Tab. 5 Vliv slovního hodnocení na motivaci žáků ke studiu

popis	22
motivace	16
individuální, smysl, přínos	8
velkou, významnou	31
přesné řízení nedostatků, porozumění	5
zájem pedagoga a jeho osobní pohled	2
doporučení, přenesení zodpovědnosti	4
malý, žádný, nemotivuje, není lepší než 1	16
hodně času, zbytečné	2
rodiče nechtějí, nepochopení	7

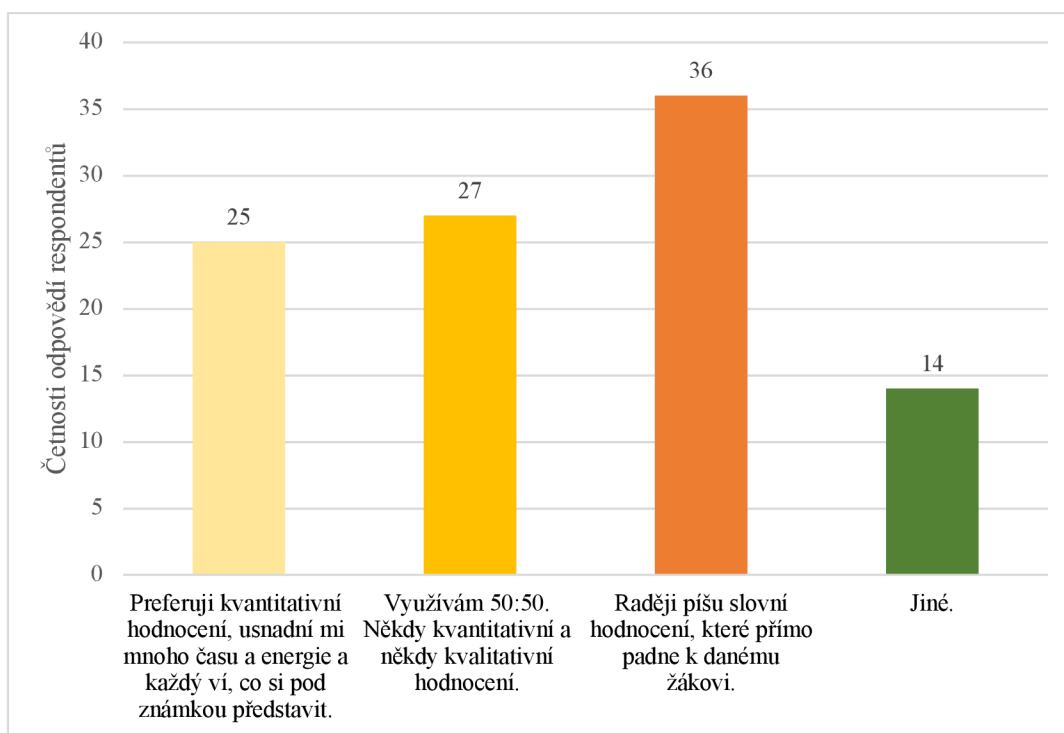
V otázce „*Jaké konkrétní metody používáte k hodnocení různých dovedností žáků, například kreativity, spolupráce nebo problémového řešení? Vyjmenujte prosím minimálně 3 a ve zkratce je odůvodněte.*“ měli respondenti možnost vypsát jejich osvědčené metody, co jim funguje a s čím jsou spokojeni. Celkem bylo sesbíráno 231 odpovědí, které byly kategorizovány do skupin podle společných charakteristických znaků. Největší zastoupení s počtem 49 odpovědí získalo slovní hodnocení, hned poté reflexe a sebereflexe (35), smajlíci, pochvala s počtem odpovědí 17 a výstava prací žáků (11). Svou roli zde hraje i nonverbální hodnocení. V odpovědích se objevilo celkem 8 odpovědí k tomuto typu. Překvapilo mě, že někteří pedagogové ve své praxi užívají i materialistické hodnocení pomocí motivačních odměn, diplomů a dokonce sladkostí. Objevovalo se i jiné hodnocení např. Semafor, Kytička, Exitky či metoda Skills Builders.

Tab. 6 Konkrétní metody hodnocení

slovní ústní hodnocení	49
reflexe, sebereflexe	35
smajlíci, pochvala	17
výstava prací	11
nonverbální hodnocení	8
hodnotící kruhy, diskuse, spolupráce, zpětná vazba, vrstevnické hodnocení, potlesk spolužáků	24
motivační odměny, diplom, sladkosti, drobné předměty	8
klasifikace	10
popis, pozorování	8
škálové hodnocení, obrazové hodnocení, razítka, kriteriální hodnocení	23

Jiné: kytička, semafor, Exitky, nedokončené věty, diagram, osvojování výstupů. kredity, portfolia, centra aktivit	15
---	----

Další otázka zkoumala, zda učitelé mají tendenci upřednostňovat kvantitativní (číselné) či kvalitativní (popisné) hodnotící přístupy. Vyšlo najevo, že 36 respondentů raději píše slovní hodnocení i když, jak víme, je velice časově náročné. Hned potom mnoho učitelů využívá zlatou střední cestu, a to kombinace kvantitativního s kvalitativním. 25 dotazujícím pak vyhovuje kvantitativní hodnocení. Jinou odpověď pak poskytlo 14 respondentů.



Graf 11 Máte tendenci upřednostňovat kvantitativní (číselné) nebo kvalitativní (popisné) hodnotící přístupy? (Vyberte jednu možnost)

V otevřené otázce „*Co považujete za největší přínosy tradičního hodnocení na běžných školách a alternativních metod na alternativních školách?*“ jsem předpokládala a sama si odpovídala na otázku tím, že tradiční hodnocení jako klasifikace usnadňuje život učiteli, je to jednoduché a srozumitelné. U alternativních metod viz slovní hodnocení je zapotřebí mít dostatek času na vypracování kvalitního ohodnocení žáka. Toto se mi potvrdilo v odpovědích respondentů. Odpovědi byly rozděleny na 3 hlavní kategorie:

- Tradiční hodnocení na běžných školách
- Alternativní metody na alternativních školách
- Bez názoru

Tyto hlavní kategorie pak byly rozděleny na podkategorie podle četnosti výskytu podobných či stejných odpovědí. Z celku 159 odpovědí rozdělených vyšlo, že 20 % odpovědí bylo bez nějakého specifického názoru směřujícího k odpovědi týkající se otázky. 34 % odpovědí zaujímal alternativní hodnocení, kde se nejvíce opakoval a vyzdvihával individuální přístup k žákovi a zpětná vazba, která žáka posouvá v učení a partnerská role. Třetí nejčastější odpovědí byl osobní rozvoj a komplexní ohodnocení. Největší procento odpovědí získalo tradiční hodnocení, celých 46 %. Nejopakovanější odpovědí byla úspora času, rychlost a jednoduchost. Dále pak fakt, že je to jasnější pro rodiče a prarodiče, a na závěr s 15 odpověďmi byla podkategorie přehlednost, jasnost, snadnost a srozumitelnost.

Tab. 7 Tradiční hodnocení na běžných školách

chtějí jedničku, směřují k výkonu	4
aktuální popis stavu, lehké zaškatulkování	2
jasnější pro rodiče, prarodiče	18
přehlednost, jasnost, snadnost, srozumitelnost	15
porovnání	6
„hned“ se ví, kolik toho žák umí	6

úspora času, rychlost, jednoduchost	21
hodně subjektivní	1

Tab. 8 Alternativní metody na alternativních školách.

slovní hodnocení, více prostoru pro motivaci	6
odráží individualitu dítěte, pokroky, mezery ve vědomostech	5
individuální přístup	14
větší variabilita, více objektivní	2
přínosnější, ale náročnější na čas, zpracování a pochopení	5
osobní rozvoj	7
komplexní ohodnocení	7
zpětná vazba děti posouvá, partnerská role	8

Poslední otázka dotazníku zjišťovala, jaké výzvy vnímají respondenti při implementaci různých hodnotících metod. Zda nějaké jsou či nikoliv. Dle mého názoru se čím dál tím více hledají nové způsoby a vznikají nové trendy ve vzdělávání a tím i v hodnocení. Učitelé by proto neměli utrnout a zůstat v zajetých kolejích, ale vzdělávat se a překonávat zažitá stereotypy. Jedna odpověď se mi velice líbila a zněla takto:

„Výzvu vidím v tom, jak hodnocením neuškodit, ale pomoci.“

Tab. 9 Jaké výzvy vnímáte při implementaci různých hodnotících metod?

plánování, kombinace metod	6
práce s časem	16
žádné, nevím, nic	36
srozumitelnost, přehlednost	6
motivace	3
posílení sebevědomí, přínos pro žáka, posun vpřed	7
vzdělávat se, zkoušet, profesní rozvoj	11
vhodný jazyk, stručnost, vysvětlování, pochopení	8
obtěžující, náročné, problémy s pololetní klasifikací	3
obhajování názorů u rodičů, kolegů, vyšších orgánů (např. inspekce), odmítání ze strany rodičů	8
porovnání, uvědomění si možností, udržitelnost, způsoby, připravenost	6
objektivnost, efektivnost, kvalita	4
individuální, větší vnímání informací, sběr dat, kombinace metod	16
proces, ne výzva	4

Z celkového počtu 134 odpovědí mě zaskočila výše odpovědi „žádné, nevím, nic“. Vychází to, že 48,24 % nevnímá žádné výzvy v rámci zavádění různých hodnotících metod do procesu vyučování. Nutí mě to ptát se sama sebe, v čem je tedy problém?

Využívají tito pedagogové pouze jeden typ hodnocení nebo kombinují různé metody? A pokud ano, nevnímají opravdu žádnou výzvu?

Na druhou stranu mě potěšily ty odpovědi, kde se objevovalo to, že výzvou je pro učitele vzdělávání se, učení se něčemu novému a zkoušení různých metod ve třídách. Dále ale i to, že si nové metody obhajují před rodiči, svými kolegy, vedením, ale i před českou školní inspekcí. Na stejné příčce se umístila i časová náročnost a výzva ve sběru dat a informací či kombinací metod.

7 Diskuse a shrnutí výsledků

Na hodnocení by se mělo hledět jako na proces, který je interaktivní a zahrnuje oba subjekty, učitele i žáka, při sledování studentova výkonu. (Hancock, 1994 in Farhady, 2003). La Celle-Peterson pak přispívá svým názorem, že hlavním cílem hodnocení by měla být spravedlnost ve vzdělávací oblasti a usilování o dokonalost vzdělání pro každého. (La Celle-Peterson & Rivera, 1994 in Farhady, 2003)

Podobný výzkum provedl Saeed (2018) v Pákistánu. Výzkum zkoumal hodnotící techniky a jak jsou spojené s kvalitou výuky a hodnocení. Výsledkem jim bylo to, že většina učitelů ve veřejných i soukromých školách užívá stále sumativní hodnocení, ale věří, že formativní může být klíčovým při podpoře učení studentů ve třídě. (Saeed, 2018) Co se týče sebehodnocení, tak v porovnání s tímto výzkumem dochází ke shodě. Saeed uvádí, že *„sebehodnocení je důležitým nástrojem v procesu učení, protože pomáhá studentům hodnotit vlastní výkon podle předem stanovených kritérií, dává příležitost zlepšit své slabé oblasti učení a zlepšit svůj výkon.“*

Samozřejmě, že ne všude se hodnotí stejně. Například v Číně jsou žáci hodnoceni učiteli různými způsoby z daných předmětů, a to následovným způsobem (Šťastný, 2021):

- kreditový systém s hodnotou 100 – maximum, 60 – minimum
- slovní hodnocení popisující žákovo chování a postoj
- souhrnné hodnocení, kde se upouští od používání hodnocení typu „skvělý“, „dobrý“ atd. ale hodnotí se žákův přístup i osobnost

Mimo jiné na prvním stupni sdělují učitelé výsledky pouze nejlepším deseti, a ti horší nemají šanci ani možnost na opravu. Myslím si, že my jsme v tomto ohledu vyspělejší. Učitelé více spolupracují se žákem, popisují chyby a nedostatky, v čem by se měl zlepšit. A co se týče zavedeného hodnocení, to je jasné, stručné a srozumitelné.

Pokud se přesuneme do Evropy, tak zde také nalezneme rozdíly v hodnocení. Francie například hodnotí zase trochu jinak, než tomu je v ČR či Číně. Učitelé tam mají větší svobodu v tom, že pro průběžné hodnocení si mohou zvolit nástroj dle vlastního výběru. (Šťastný, 2017) Někteří starší pedagogové využívají body (10 či 20). V praxi by pak ku příkladu naše jednička odpovídala 10/10 bodů ve Francii. Mladší učitelé spíše tíhnou ke slovnímu hodnocení, kde vyjadřují pokrok jedince. Na rozdíl ale od nás, rodiče toto hodnocení podporují, rozumí mu a lépe si dovedou představit to, jak na tom jejich dítě je.

V mnoha odpovědích se objevovala motivace, ať už vnější či vnitřní, jako rozhodující faktor v procesu učení. Malá (2013) píše „*motivace k výkonu je společná pro všechny činnosti, protože představuje obecnou touhu po úspěchu. Výkonová motivace je poměrně stabilní charakteristika jedince a různí lidé se vyznačují různou silou motivace k výkonu (související s touhou po úspěchu), která rozhoduje o jejich angažované činnosti.*“ Souhlasím s tím, že motivační funkce hraje zásadní roli u žáků, převážně na prvním stupni, kde ta chuť k učení je stále vyšší než na 2. stupni. A myslím si, že je pak škoda tuto chuť srážet a potlačovat demotivačním hodnocením.

Motivací se zabývá i Ristevska (2010). Ta prováděla výzkum ve městě Bitola v Makedonii, kde se zabývala otázkou, jak může motivace žáků jako jednoho z indikátorů autoevaluace pomoci učitelům měřit hodnotu jejich práce ve škole. Výzkum se zaměřil konkrétně na motivaci žáků k účasti v soutěžích, oddílech, nepovinných a mimoškolních aktivitách, a na to, jak moc jsou motivováni k získávání dalších znalostí a dovedností. Přesunula tedy hodnocení na školu jako takovou a na její zaměstnance. Ristevska (2010) zastává názor, že v každé škole by autoevaluace měla být trvalým procesem, na kterém základu bude školní personál a žáci hodnotit svou úspěšnost a svůj vztah k tomu, čeho dosáhli. Jak je vidět, tak hodnocení má velký přesah i do takových rovin jako je právě hodnocení školy jako takové.

Hodnocení ovšem není jenom na základních školách. Walker (2012) zkoumala techniky hodnocení ve třídě na vysokých školách ve Spojeném království. Popsala, že vysokoškolské vzdělávání čelí mnoha výzvám jako např. „*jak zajistit, aby hodnocení bylo smysluplné a aby byla rychlá zpětná vazba s cílem podpořit učení.*“ Ve svém výzkumu zkoumala použití tzv. Classroom Assessment Techniques (CAT) neboli v překladu Třídní techniky hodnocení. Používáním CAT dosáhla závěru, že „*výuka a učení je formativní proces, který se postupem času vyvíjí a to, že pedagogové dokážou pohotově reagovat na dotazy studentů dává příležitost učitelům uzavřít smyčku zpětné vazby. Podporuje sebehodnocení studenta a reflexi mezi lektory i studenty.*“ Tudiž zase se vracíme zpátky k sebehodnocení. Zatím žádný výzkum nezkoumal klasifikaci jako takovou.

8 Závěr

Diplomová práce se zabývala hodnocením žáků na prvním stupni v běžných a alternativních základních školách. Hlavním cílem bylo porovnat hodnocení na těchto dvou typech základních škol. Téma jsem si zvolila z důvodu, že mě zajímají různé formy hodnocení, a to jaký vliv to má na žáky samotné. Jako začínající učitelka hledám způsoby, jakými chci žáky v budoucnu hodnotit. Mám určitou vizi, a tak mě zajímaly právě názory a postoje pedagogů, kteří jsou již ve školství, aby mě buď utvrdili v tom, že má vize je optimální, či mi ji vyvrátili, a já zjistila, že je úplně špatná. Proto i výzkumné otázky byly kladeny s ohledem na moji představu o hodnocení. Zjistila jsem, že vztah k formálnímu hodnocení jako je klasifikace, testování je rozporuplný až trochu negativní. Alternativní školy vůbec toto hodnocení nevyužívají. Někteří učitelé z běžných škol známkují žáky, ale preferují jinou formu hodnocení, takovou, která je pro žáky přínosnější. Oba typy škol využívají v hojnosti neformální hodnocení viz ocenění výkonu a prací žáků výstavou či jiným způsobem. Potvrdilo se mi, že formální hodnocení je spíše tradiční, a je vyžadováno ze strany rodičů a prarodičů, protože je pro ně srozumitelnější a jasnější.

Nejvíce využívanými formami hodnocení na 1. stupni je jednoznačně slovní hodnocení, reflexe a sebereflexe a hodnocení pomocí smajlíků či pochvaly. Mimo jiného učitelé užívají v hojnosti i nonverbální hodnocení a výstavu prací. Překvapilo mě užívání motivačních odměn, sladkostí a drobných předmětů jako formu hodnocení. Nemyslím si, že je to správný postup. Žáci by si neměli vytvářet takový vztah, že *„budu něco dělat a pak za to budu materiálně odměněn.“*

Odpověď na otázku, jak hodnocení v alternativní škole ovlivňuje běžné způsoby hodnocení mezi učiteli 1. stupně základních škol jsem přesně nedostala. Z poslední otázky z dotazníku vyšlo, že mnoho učitelů vnímá výzvy v zavádění různých hodnotících metod to, že se vzdělávají a učí se něčemu novému. A to si myslím, že je ten vliv ze strany alternativních škol, že i běžné školy a učitelé v nich začínají pomalu vnímat, že známkování je přežitek, který je na zvážení, zda v tom pokračovat či to změnit.

V rámci vypracovávání výzkumné části diplomové práce jsem se setkala s několika názory týkající se vymezení slova alternativní a běžné. Někteří pedagogové právě z alternativních škol popírali, že jsou odlišní. A Kramperová (2018, s.12) to výstižně vymezuje: *„Označení „alternativní“ má mezi lidmi kolem živých škol stále menší a menší popularitu. Málodko dnes cítí potřebu se vymezovat.“* A i přestože autorka zmiňuje živé

školy, protože o nich je právě její publikace, já bych to osobně přiřadila ke všem „jiným“ školám. Ano, stále jsou v republice klasické a běžné školy, které se určitým způsobem vymezují, ale myslím si, že dnes a denně, ve 21. století, vzniká mnoho dalších jiných škol, které jsou tvořené na míru dětem, jde jim o jejich spokojenost, a hlavně o to, aby chtěli chodit do školy, měli chuť se vzdělávat a učit se o nových věcech. A s tím souvisí i hodnocení používané na těchto školách a zařízeních. Především by mělo sloužit tak, aby žáky posouvalo dál, mělo tu přidanou hodnotu zpětné vazby a bylo pro žáky motivací, a ne strašákem.

Díky výzkumu jsem zjistila velké rozdíly mezi známkováním a slovním hodnocením, a i to, jak výběr hodnocení ovlivňuje žáka a jeho motivaci ke studiu. Známkování je jednoduše vnější motivace pro žáka. Chytré a bystré dítě s přirozenou chutí se vzdělávat bude výkonnostní a bude chtít jedničky. Žák, který má např. speciální potřeby, či je jen od přírody pomalejší, žádnou motivaci ve známce nenalezne. Bude ho to spíše demotivovat a tu chuť ztratí dřív, než ji nalezne. Anebo také ne. Třeba by ho to motivovalo, ale to už je na zvážení.

Slovní hodnocení je pro žáka spíše vnitřní motivací. Popisuje jeho dosažený výkon, vyzdvihuje to, co se mu povedlo a dává prostor pro zlepšení v tom, v čem má nedostatky. Žák tak není zaškatulkován dle známky, protože toto hodnocení je psáno přímo pro něj a je individuální. Učitelé se ovšem shodli, že toto hodnocení vyžaduje mnoho času a také velké množství dat, které lze hodnotit.

Na závěr bych ráda popsala onu svoji vizi o hodnocení, která mi z mé diplomové práce vyvstává. Na začátku jsem ji měla takovou, že mi bylo jedno, jak budu hodnotit, a až nastoupím do školy, přizpůsobím se systému. Ovšem po psaní této práce se to změnilo. Přála bych si, aby mí budoucí žáci nacházeli v hodnocení motivaci, aby neztráceli chuť vyhledávat nové informace, vzdělávat se a vždy věděli, že známka není všechno. Aby si pamatovali, že záleží na tom, co umí oni sami a zvládali to popsat. A až jednou vyjdou ze školy, byli připraveni na život „tam venku“, protože to největší hodnocení dostáváme právě od „školy života“. Neustále jsme hodnoceni okolím různými poznámkami. Ale nezůstává to jen u okolí, člověk vede vlastní reflexi k sobě samému. Někdy to může být ke škodě než k užítku. Ovšem je jen na nás, jak se s tím vypořádáme, zda nás to „nakopne“ či shodí dolů.

9 Použitá literatura

adprima.com. *Measurement, Assessment, and Evaluation in Education* [online]. [cit. 2024-02-20]. Dostupné z <http://www.adprima.com/measurement.htm>

alternativniskoly.cz. *Alternativní školy*. [online]. [cit. 2024-01-18]. Dostupné z: <https://alternativniskoly.cz/pouzite-termíny/alternativni-skoly/>

Amonašvili, Š. A. (1987). *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Bezděková, Petra. *Postoje a názory rodičů k alternativnímu školství* Olomouc, 2019. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra antropologie a zdravotní vědy. Vedoucí práce PaedDr. et Mgr. Marie Chrásková, PhD.

Chrásková, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu - základy kvantitativního výzkumu*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a. s. .

clanky.rvp.cz. *Pedagogická evaluace* [online]. [cit. 2024-02-27]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/963/pedagogicka->

Čáp, J. M. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. r. o. .

Čuma, A. (1992). *Ján Amos Komenský povedal...; Výber z myšlienok z diela Veľká Didaktika*. Prešov: Metodické centrum v Prešove.

Dostál, J. (2019). *Trendy ve vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Dvořák, D. (2005). *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, s. r. o.

Eurydice.eacea.ec.europa.eu.cz. *Primární a nižší sekundární vzdělávání (Základní vzdělávání)*. [online]. [cit. 2024-02-19]. Dostupné z <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/primarni-nizsi-sekundarni-vzdelavani-zakladni-vzdelavani>

Eurydice.eacea.ec.europa.eu.cz. *Organizace základního vzdělávání*. [online]. [cit. 2024-02-19]. Dostupné z <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/organizace-zakladniho-vzdelavani>

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

- Hartl, P. H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál, s. r. o. .
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, s. r. o. .
- Horká, H. F. (2009). *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Horák J., K. M. (1996). *Nástin dějin pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita.
- inspirativni-skoly.cz. *Mapa inspirativních škol* [online]. [cit. 2024-02-19].
Dostupné z: <https://www.inspirativni-skoly.cz>
- is.muni.cz. *Statické metody a zpracování dat II. Popisné statické metody* [online]. [cit. 2024-02-22].
Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1431/podzim2006/Z0069/um/Statistika_2_popisna_statistika.pdf
- is.muni.cz. Výběr výzkumného vzorku [online]. [cit. 2024-02-27]. Dostupné z:
https://is.muni.cz/el/ped/podzim2016/SZ7BP_MET1/um/59559875/vyzkumny_vzorek.pdf
- Ježová, Marcela. *Metody a způsoby hodnocení žáků základní školy*. Brno, 2009.
Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr. Jan Šťáva, CSc.
- Jurčo, M. (1971). *Problémy hodnotenia žiakov*. Bratislava: SPN.
- Knytl, M. Š. (2020). *Typografie a odborný text: Průvodce pro zpracování nejen závěrečných prací*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kolář Zdeněk, R. Š. (2005). *Hodnocení žáků*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a. s.
- Kolář, Z. V. (2009). *Analýza vyučování*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s.
- Koštalová, H. Š. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Nakladatelství Potrtál.
- Kopřiva, P. (1994). *Hodnotit čísly, nebo větami?* . Praha: Agentura Strom.
- Kramperová, L. K. (2018). *Jak se učí živě?* Praha: DharmaGaia.
- Krejčová, V. K. (2003). *Začít spolu*. Praha: Portál, s. r. o.

lyceum.walsem.cz. *Waldorfská škola Semily*. [online]. [cit. 2024-02-19]. Dostupné z: <https://lyceum.walsem.cz/co-je-to-antroposofie>

Malá, D. V. (10. 12 2013). Objectivity of Learning Performance Evaluation Evaluated by School Age Pupils as an Assumption of Achievement Motivation and School Success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, stránky 1958-1965.

medium.com. *Alternativní školy v České republice*. [online]. [cit. 2024-02-18]. Dostupné z <https://medium.com/edtech-kisk/alternativni-skoly-v-ceske-republice-638213d80465>

Nováčková, J. (2006). *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o.

ped.muny.cz. *ZS1 BP_SP_ - Školní pedagogika*. [online]. [cit. 2024-01-18]. Dostupné z https://ped.muny.cz/skolni-pedagogika-zs1bp_sp/

Průcha, J. (1996). *Alternativní školy*. Praha 8: Nakladatelství Portál.

Průcha, J. W. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s. r. o. .

Ristevska, M. (19. 1 2010). Pupils' motivation as one of the indicators for self-evaluation in the school. *Procedia Social and Behavioral Sciences* , stránky 4266-4269.

Saeed, M. T. (4 2018). Teachers' Perceptions about the Use of Classroom Assessment Techniques in Elementary and Secondary Schools. *Bulletin of Education and Research*, stránky 115-130.

scio.cz. ScioŠkoly [online]. [cit. 2024-02-28]. Dostupné z <https://www.scio.cz/scioskoly>

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, s. r. o.

Starý, K. L. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, s. r. o.

Šťastný, V. S.-Y. (2017). *Školní vzdělávání ve Francii*. Praha: Univerzita Karlova.

Šťastný, V. W. (2021). *Školní vzdělávání v Číně*. Univerzita Karlova: Karolinum.

ted.com. *The power of believing that you can improve*. [online]. [cit. 2024-02-19]. Dostupné z

https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve?hasSummary=true

Unit, E. (2004). *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Brussels: Eurydice.

Velikanič, J. (1973). *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: SPN.

Vyhláška 48/ 2005 Sb. Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 11/2005 [cit. 2024-02-28]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

Walker, D.-M. (24. 9 2012). Classroom Assessment Techniques: An Assessment and Student Evaluation Method. *Creative EDucation*, stránky 903-907.

wikisofia.cz. *Populační výběry a reprezentativita*. [online]. [cit. 2024-02-27]. Dostupné z https://wikisofia.cz/wiki/10._Populační_výběry_a_reprezentativita

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 190/2004 [cit. 2024-02-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=základní%20školy>

zkola.cz. *Alternativní školství v ČR*. [online]. [cit. 2024-02-19]. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi/>

10 Seznam obrázků, grafů a tabulek

Obrázek 1– Hodnocení psaní příběhu využívané v hodinách českého jazyka	35
Obrázek 2 – Sebehodnocení na konci dne	35
Obrázek 3 – Reflexe chování žáka	36
Obrázek 4 – Sebehodnocení na konci měsíce – zhodnocení zvládnutí vybrané dovednosti	36
Obrázek 5 – Sebehodnocení za čtvrtletí	37
Tab. 1 Pohlaví respondentů	42
Tab. 2 Ročník vyučování	42
Tab. 3 Výčet hodnotících forem	49
Tab. 4 Kategorie četnosti vlivu známkování na motivaci žáků	50
Tab. 5 Vliv slovního hodnocení na motivaci žáků ke studiu	51
Tab. 6 Konkrétní metody hodnocení	52
Tab. 7 Tradiční hodnocení na běžných školách	54
Tab. 8 Alternativní metody na alternativních školách	55
Tab. 9 Jaké výzvy vnímáte při implementaci různých hodnotících metod?	56
Graf 1 Rozdělení škol v %	41
Graf 2 Jak dlouho jste pedagogem na 1. stupni základní školy?	42
Graf 3 Jste spokojeni se způsobem hodnocení na Vaší škole?	43
Graf 4 Zajímáte se i o jiné metody a způsoby hodnocení?	44
Graf 5 Jak často provádíte formální hodnocení výkonů žáků ve vaší třídě (např. testy, písemné práce)? (1 – nikdy, 2 – někdy, 3 – občas, 4 – často, 5 – vždy)	45
Graf 6 Jaký význam přikládáte neformálnímu hodnocení (např. pozorování během výuky, ústní odpovědi)?	45
Graf 7 Sebehodnocení se považuje jako způsob hodnocení, který převládá nad všemi ostatními na naší škole, jedná se o způsob, který inspiruje, motivuje a neodrazuje od učení	46
Graf 8 Využíváte ve své praxi zpětné hodnocení žáků?	47
Graf 9 Uved'te k formám hodnocení číslice podle toho, jak je často využíváte ve své praxi. Číslice se mohou opakovat. (1 – nikdy - 5 – hodně často)	48

Graf 10 Máte pocit, že jedna z hodnotících forem má větší důraz na individuální rozvoj žáka?	49
Graf 11 Máte tendenci upřednostňovat kvantitativní (číselné) nebo kvalitativní (popisné) hodnotící přístupy? (Vyberte jednu možnost)	53

11 Seznam příloh

Příloha A

Příloha A

Dobrý den,

jmenuji se Karolína Fecske a jsem studentkou 5. ročníku Učitelství pro 1. stupeň Univerzity Hradce Králové. Ve své diplomové práci se zabývám porovnáváním hodnocení žáků na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách. Svými odpověďmi mi pomůžete ujasnit si rozdíly v hodnocení mezi žáky napříč školami.

Dotazník zabere zhruba 15 minut. Získaná data nebudou použita k jinému účelu než k vypracování diplomové práce a jeho zpracování je zcela anonymní.

Předem Vám děkuji za spolupráci.

I. Obecné základní informace:

1. Jak se jmenuje škola, kde učíte: _____
2. Mezi jaké školy se řadí:
běžná X běžná s alternativními prvky X alternativní
3. Vaše pohlaví:
žena X muž
4. Jak dlouho jste pedagogem na 1. stupni základní školy? _____
5. Jste spokojeni se způsobem hodnocení na Vaší škole?
Ano – spíše ano – ani ano ani ne – spíše ne – ne
6. Zajímáte se o jiné metody, způsoby hodnocení, které se nepoužívají na vaší škole?
Ano – Spíše ano – ani ano ani ne – spíše ne – ne

II. Hodnocení žáků:

1. Jak často provádíte formální hodnocení výkonů žáků ve vaší třídě (např. testy, písemné práce)?
(1 nejméně často – 5 hodně často)

1 – 2 – 3 – 4 – 5

2. Jaký význam přikládáte neformálnímu hodnocení (např. pozorování během výuky, ústní odpovědi)?
(1 malý význam – 5 velký význam)

1 – 2 – 3 – 4 – 5

3. Sebehodnocení se považuje jako způsob hodnocení, který převládá nad všemi ostatními na naší škole, jedná se o způsob, který inspiruje, motivuje a neodrazuje od učení.
(1 nesouhlasím – 5 souhlasím)

1 – 2 – 3 – 4 – 5

4. Využíváte ve své praxi zpětné hodnocení žáků?
(1 nikdy – 5 vždy)

1 – 2 – 3 – 4 – 5

5. Uveďte k formám hodnocení číslice podle toho, jak je často využíváte ve své praxi. Číslice se mohou opakovat.
(1 – nikdy – 5 – hodně často)

- Klasifikace _____

- Slovní hodnocení _____
 - Mimoverbální hodnocení _____
 - Verbální hodnocení _____
 - Ocenění výkonu (nástěnka, tabule úspěchu atd.) _____
6. Máte pocit, že jedna ze školních forem má větší důraz na individuální rozvoj žáka?
Pokud Ano, která: _____
Ano X Ne

III. Metody hodnocení:

1. Jaký vliv má podle Vás „známkování“ na motivaci žáků?
2. Jaký vliv podle Vás zastává slovní hodnocení v motivaci žáka ke studiu?
3. Jaké konkrétní metody používáte k hodnocení různých dovedností žáků, například kreativity, spolupráce nebo problémového řešení? Vyjmenujte prosím minimálně 3 a ve zkratce je odůvodněte.
4. Máte tendenci upřednostňovat kvantitativní (číselné) nebo kvalitativní (popisné) hodnotící přístupy? (Vyberte jednu odpověď)
 - Raději píšu slovní hodnocení, které přímo padne k danému žákovi.
 - Preferuji kvantitativní hodnocení, usnadní mi mnoho času a energii a každý ví, co si pod známkou představit.
 - Využívám 50:50. Někdy kvantitativní a někdy kvalitativní hodnocení.
 - Jiné: _____
5. Co považujete za největší přínosy tradičního hodnocení na běžných školách a alternativních metod na alternativních školách?
6. Jaké výzvy vnímáte při implementaci různých hodnotících metod?