



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA BIOLOGIE

Hodnocení ve výuce přírodopisu a biologie na Strakonicku

Vypracoval: Magdalena Chadová

Vedoucí práce: Lukáš Rokos

České Budějovice 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou/diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské/diplomové práce, a to v nezkrácené podobě Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledky obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

Podpis studenta:

Magdalena Chadová

Poděkování

Děkuji za cenné rady a odborné vedení vedoucímu bakalářské práce Mgr. Lukáši Rokosovi. Jeho pomoc mi byla přínosem a umožnila mi vypracovat a zkvalitnit úroveň mé práce. Dále děkuji školám na Strakonicku, které se podílely na výzkumné části práce, za jejich čas a ochotu spolupracovat.

Abstrakt

CHADOVÁ M. 2016 : Hodnocení ve výuce přírodopisu a biologie

na Strakonicku. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.

České Budějovice. 39 stran

V této bakalářské práci jsou za pomoci dotazníkového šetření sledovány způsoby hodnocení ve výuce přírodopisu na základních školách v oblasti Strakonicka. Součástí práce je literární rešerše, ve které se pojednává především o hodnocení a jeho metodách. Další součástí je analýza dat a diskuse. Ze získaných dat vyplynulo, že na vybraných školách je nejčastěji používanou formou hodnocení písemný test. Dále bylo zjištěno, že žáci považují formativní hodnocení za přínosnou metodu bez ohledu na to, jestli se s tímto přístupem již setkali či nikoliv.

Klíčová slova: hodnocení, formativní a sumativní hodnocení, hodnocení v hodinách přírodopisu

Vedoucí bakalářské práce: Lukáš Rokos

Abstract

CHADOVÁ M. 2016: Assessment in Biology Education in Strakonice and surroundings.

Bachelor thesis. Faculty of Education University of South Bohemia in Ceske Budejovice. 39 pp.

This bachelor thesis with the help of the questionnaire survey monitors the evaluation methods of teaching integrated science in primary schools of Strakonice and surroundings. The work includes literary research, which deals primarily with the evaluation and its methods. The work then contains data analysis and discussion. The obtained data showed that the most common form of evaluation in the selected schools is a written test. Furthermore, it was found that students considered the formative evaluation method to be beneficial, regardless of whether they had met this approach before or not.

Keywords: assessment, summative and formative assessment, assessment in integrated science lessons

Bachelor thesis supervisor: Mgr. Lukáš Rokos

Obsah

1. Úvod	1
2. Literární přehled	2
2.1. Hodnocení	2
2.1.1. Hodnocení obecně	2
2.1.2. Hodnocení ve školní praxi	2
2.2. Historie hodnocení	4
2.3. Funkce hodnocení	5
2.4. Cíle hodnocení	6
2.5. Formativní a sumativní hodnocení	6
2.5.1. Sumativní hodnocení	6
2.5.2. Formativní hodnocení	7
2.5.3. Překážky formativního hodnocení	7
2.6. Hodnocení v hodinách přírodopisu	8
2.6.1. Hodnotící kritéria v hodinách přírodopisu	9
3. Metodika	10
4. Výsledky	12
5. Diskuze	26
6. Závěr	27
7. Seznam literatury	28
8. Přílohy	30

1. Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou hodnocení žáků v hodinách přírodopisu a biologie na nižších stupních gymnázií. Hodnocení žáků je v posledních letech často diskutované téma, které je probíráno v mnoha odborných pedagogických publikacích, ale i v samotných školách a to na všech vzdělávacích stupních.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem jsou žáci hodnoceni v hodinách přírodopisu a biologie na vybraných základních školách a gymnáziích na Strakonicku. Pomocí dotazníkového šetření mezi žáky bylo zjišťováno, jaké způsoby hodnocení užívají jejich učitelé a na jaké oblasti se při hodnocení soustředí, jestli mají žáci zkušenosti s formativním hodnocením a subjektivní názor žáků na hodnotící systém. Úvodní část této práce představuje literární rešerše, druhou částí je interpretace dat získaných z dotazníkového šetření a jejich diskuse. Výsledky z dotazníkového šetření byly použity k potvrzení či vyvrácení hypotéz, které byly stanoveny před začátkem výzkumu:

1. Učiteli nejpoužívanější způsob hodnocení je prostřednictvím písemné zkoušky
2. Žáci považují formativní hodnocení za přínosnější
3. Nejčastěji hodnocenou oblastí v hodinách přírodopisu / biologie je znalost pojmů, fakt a definic

2. Literární přehled

2.1. Hodnocení

2.1.1. Hodnocení obecně

Obecně lze hodnocení chápat jako hlavní proces uskutečňování cílů, které si člověk sám stanovuje. Předchází mu několik etap, mezi které na začátku patří určitá prvotní potřeba, přání, na které navazuje představa cíle. Následuje etapa uvědomění si podmínek, pomocí kterých dosáhneme daného cíle. Po naplánování dané činnosti se odehrává samotná realizace činnosti a nakonec zhodnocení výsledků. Podle Koláře a Šikulové (2009) má hodnocení v konečné fázi podobu především srovnání dosaženého výsledku s naší cílovou představou. Nejčastěji tedy probíhá hodnocení ve formě porovnávání mezi představou cíle a konečným výsledkem. Hodnocení lze tedy nalézt v jakémkoliv lidské činnosti.

Podle Koláře a Šikulové (2009) je hodnocení vynášení posudku, nebo posouzení nějakého jevu. K tomu je nezbytně nutné mít o tomto jevu hluboké vědomosti a na základě jeho rozboru a pochopení fungování pro měnící se situace, přijít s případným východiskem nebo výsledkem. Podle Mareše (1991) je hodnocení složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska a reagování na skutečnost.

Všichni neustále hodnotíme to, co vnímáme, aniž bychom si to uvědomovali. A jelikož všichni hodnotíme subjektivně, má naše hodnocení i určitá měřítko jako například užitek, známky, zisk nebo agitace (Maio a Olson 2009)

2.1.2. Hodnocení ve školní praxi

Pasch a kol. (1998) napsali, že školní hodnocení si lze mimo jiné vyložit jako systematický proces, který směřuje k určení kvalit a výkonů vypovídajících o žákovi nebo celé třídě žáků. Systematickým procesem se rozumí, že se jedná o činnost připravenou, organizovanou a opakovaně prováděnou, jejíž výsledky jsou podrobovány opravám. Významnou funkcí hodnocení je totiž zpětná vazba, kterou obdrží žák i jeho rodiče. Dále lze výsledky získané hodnotícím procesem využít i pro další studium nebo při žádosti o pracovní poměr.

Schopnost korektně hodnotit řadíme podle Greetha a Jayi (2009) mezi primární dovednosti pedagoga. Učitel by měl usilovat o získání schopnosti klasifikace žáka takovým způsobem, aby si byl vědom svých nedostatků, ale aby si také uvědomil, co je potřeba udělat, aby dosáhl lepších výsledků. Hodnocení žáků slouží učiteli také jako autoevaluace jeho pedagogické práce.

2.1. Historie hodnocení

Vyjadřování hodnocení se v průběhu vývoje školství různě proměňovala. První zmínky existují již z dob starověku. Tím, že vyučující posadil žáka do přední lavice, prokazoval žákovi oblibu a přízeň. Za to své nesympatie mohl vyučující projevit klidně tělesným trestem, které byly v dřívější době celkem tradicí. Dále museli žáci nosit jakési znamení, které dávali jim i všem ostatním najevo, jak jsou vyučujícím hodnoceni. Existovaly také knihy cti a knihy hanby (také často nazývané jako černé knihy), do kterých se většinou provinilci vlastnoručně podepsali a zároveň popsali svůj prohřešek. Do knih cti byli zapisováni pilní a mravní žáci, kteří byli děleni do 3 skupin: mezi výborné, výtečné a žáky přibližující se jim. Mezi hlavní a také většinou jediné vyučovací předměty patřilo psaní, čtení, počty a náboženství (Štverák, 1991). Přelomem 16. století nastala změna v hodnocení žáků a to ze slovního hodnocení, které probíhalo vždy na konci dne na hodnocení numerické, tedy ohodnocení žákova výkonu stupněm známky.

Od roku 1621 u nás byly všechny školy řízeny jezuitskou církví, změna nastala až během vlády Marie Terezie, která roku 1773 jejich řád zrušila (Jůva, 1997). Uzákonění školního hodnocení byla zrealizována v Rakousku Uhersku, tudíž i na území současné České republiky, Felbigerovým Školním řádem (1774). V něm se na popud Marie Terezie vytvořila propracovaná a centrálně řízená školská soustava. Proto Felbinger vytvořil strukturu škol, které rozdělil na hlavní, normální a triviální. Dále bylo školní ohodnocení uzákoněno Knihou metodní (1775) ve které Felbinger popisuje metodické pokyny pro učitele, jak vyučovat. Další změnou byly veřejné zkoušky a na konci docházky vysvědčení. Mezi klasifikované oblasti patřila návštěva školy, mravy, prospěch v jednotlivých předmětech a také prospěch celkový. Díky Felbigerovi byl také přírodopis začleněn do vyučovacích předmětů. Důraz ve výuce byl kladen hlavně na praktické použití, jako byly potřeby hospodářství (základy botaniky zoologie a mineralogie).

Školní hodnocení často bývá jediné systematické hodnocení v životě člověka. Takto vytvořený systém se odráží v tom, že učitel jednak činnost připravuje, ale i organizuje a pravidelně ji realizuje v časových intervalech. Následný úspěch nebo neúspěch je konfrontován se standardy. Toto působení učitele má vliv na povahu a intenzitu vyučování, ale i na kvalitu autoevaluace žáků.

Podle OECD (2011) slouží školní hodnocení k tomu, aby se zkvalitnila učební činnost žáků. Z toho plyne, že ve škole se žáci učí hlavně tomu, jak efektivně získávat a zapamatovávat si informace.

Chceme-li žáky hodnotit, musíme mít velice jasnou představu o tom, k jakému cíli žáky směřujeme a jakých cílů mají dosáhnout. Proto by měl každý učitel mít určené výukové cíle, kterých chce při řízení výuky dosáhnout a tyto cíle by měly být známé i samotným žákům, aby měli jasnou představu o tom, co od nich bude vyžadováno, co bude hodnoceno a na co se mají zaměřit. Jestliže k tomuto sdělení nedojde, mohou se žáci cítit velmi nejistí a samotného procesu hodnocení se poté obávají. Podle Zormanové (2014) jsou výukové cíle synonymem pro výchovně vzdělávací cíle, které v ideální rovině představují to, čeho chceme procesem vyučování dosáhnout. Podle Podlahové a kol. (2012) může být stanovení výukových cílů a samotné hodnocení příčinou stresu i pro pedagoga, protože stanovení závěrů z hodnocení je někdy velice obtížné.

Podle Obsta (2002) by mělo hodnocení mít několik hlavních fází. Mezi tyto fáze patří promyšlení cílů prováděného hodnocení, jejich funkce a následné zvolení vhodné metody. Hodnocení by mělo zjišťovat informace o žákově výkonu a formulovat určitý hodnotící závěr, čímž se rozumí stanovení známky apod.

Nováčková (2001) považuje za velmi důležité uvědomit si, že hodnocení druhých je především mocenský nástroj. Již samotným aktem hodnocení se stavíme do nadřazené pozice. Ještě významněji se hodnocení stává nástrojem moci, když má pro hodnocenou osobu nějaké důsledky. Proto je podle Nováčkové (2001) třeba využívat co nejvíce forem sebehodnocení žáků. Dobrou inspirací jsou třeba týdenní plány, které děti dostávají předem na celý týden, kde je informace jak pro ně, tak i pro rodiče, o tom co bude obsahem práce žáků ve škole. Současně se dítě samo vyjadřuje k tomu, jak vidí své zvládnutí látky, v případě, že se názor vyučujícího liší, napíše ho tam také.

K ustálení školního hodnocení a předávání vysvědčení došlo až v roce 1905, kdy se upravilo školní hodnocení (Kolář, 2005). Hodnotilo se čtvrtletně, vyučující určoval prospěch žáků v jednotlivých předmětech svým soudem. Další známkové dispozice jako mravy, píle apod. byly hodnoceny po společné dohodě všech vyučujících.

První vážné kritiky školního hodnocení známkami se začaly objevovat na začátku 20. století. Mezi první kritiky patřil L. N. Tolstoj, který odmítal obvyklé zkoušení a nadřazený vztah učitele, který tento způsob hodnocení vyvolává. Dával přednost zdárnému vývoji a svobodné výchově.

Dalšími kritiky byli reformní pedagogové (např. Steiner, Příhoda), kteří hlavně ve 20. a 30. letech kritizovali způsoby tradičního hodnocení nebo také subjektivitu známkování (Kasper a Kasperová, 2008). Přesto je tradiční hodnocení známkami do dnes nejhojněji používanou metodou hodnocení (Guskey a Marzano, 2000)

2.1. Funkce hodnocení

U školního hodnocení je možné podle Koláře a Šikulové (2005) vymezit čtyři základní funkce: informační, zpětnovazební, motivační a výchovnou. Funkce informační je důležitá hlavně proto, že samotné učitelovo hodnocení výkonu žáka dává samotnému žákovi a rodičům informaci o tom, jaký jeho výkon byl a do jaké míry se žák přiblížil ke stanovenému cíli. Učitel by měl také žáky informovat, v čem udělali chybu a popřípadě mu sdělit správné řešení nebo odpověď. Hodnocení také poskytuje informaci o kvalitě znalostí a dovedností, které si žák osvojil, a informaci o učebním stylu žáka společně s příčinami neúspěchu a úspěchu. Další funkce je zpětnovazební, kdy je žákovi poskytnuta informace o tom, jaký je jeho proces učení a poznání. Tato funkce je pro žáky důležitá, protože na jejím základě mohou usměrňovat své další výkony. Zároveň slouží také jako zpětná vazba jak pro učitele, tak pro rodiče. Neméně důležitá je funkce motivační, která je asi nejpoužívanější funkcí. Cílem této funkce je žáka pobídnout k aktivitě jak v hodině, tak mimo ni. Podle Scotta (2003) by měla výchovná funkce hodnocení vést žáky k zodpovědnosti, neúnavnosti, poctivosti a k formování kladných vlastností a postojů žáka, ale také k přiměřenému sebevědomí a sebepojetí.

2.2. Cíle hodnocení

Hodnocení je úzce spojeno s cíli vyučování. Tyto cíle jsou stanoveny ve školním vzdělávacím programu a učebních osnovách dané školy a jsou odvozeny od rámcově vzdělávacího programu. Cíle výuky jsou úzce provázané s hodnocením dosažených výsledků. Jasně vymezené cíle pomáhají vyučujícímu výuku dobře rozvrhnout, účinně ji realizovat a hlavně zhodnotit.

Kolář a Šikulová (2005, s.36) definují vztah vzdělávacích cílů a hodnocení následujícím způsobem: „Cíle ve vyučování mají různé úrovně obtížnosti a sledují kvality žáka v různých oblastech jeho rozvoje, proto i hodnocení musí být realizováno podle povahy těchto cílů.“

2.3. Formativní a sumativní hodnocení

Podle metodického portálu RVP (2006) školní hodnocení, formativní i sumativní zpětně ovlivňuje celý vzdělávací proces, a proto je potřeba pečlivě promýšlet jeho konkrétní podobu již ve fázi tvorby školního vzdělávacího programu. Podcenění otázek souvisejících s hodnocením by totiž mohlo ohrozit podstatu kurikulární reformy, která spočívá v přizpůsobení vzdělávání potřebám žáků vzhledem k jejich budoucí existenci ve světě, kde znalosti, vědomosti a dovednosti mají rozhodující vliv na úspěch v profesním životě (RVP, 2006).

2.3.1. Sumativní hodnocení

Sumativní hodnocení představuje například závěrečné vysvědčení, jehož cílem je zjistit studentovu úroveň znalostí či dovedností a podat zprávu o jeho úspěšnosti či neúspěšnosti. Proto je takové hodnocení většinou konečné a nedá se opravit. Kyriacou (1996) definuje tento hodnotící přístup jako hodnocení, které stanovuje úroveň dosažených znalostí v daném časovém okamžiku, nejčastěji na konci určitého období (např. na konci pololetí, na konci určitého tematického celku apod.). Hlavní informace, kterou z tohoto hodnocení žák získává, je umístění v určité škále výsledků všech žáků.

Sumativní hodnocení na rozdíl od formativního neslouží pouze žákovi, ale má výpovědní hodnotu i pro učitele, rodiče, nebo při přijímacích řízeních ať už pro další vzdělávání nebo budoucí zaměstnavatele. Podle Slavíka (1999) se toto hodnocení nedá ve výuce zcela

nahradit a ani se mu nelze vyhýbat. Podle Koubka (2014) je ideální, když je propojeno s hodnocením formativním, na které navazuje.

2.1.1. Formativní hodnocení

Bloom (1971) došel k závěru, že učitelské hodnocení by se nemělo zabývat pouze měřením výkonu žáka, ale mělo by mu podávat zpětnou vazbu a poradit žákům, jak zlepšovat nedostatky v učebních postupech.

Pasch s kolektivem (1998) ve své knize uvádí, že formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Proto formativní hodnocení bývá často bráno jako opak sumativního hodnocení, jelikož probíhá průběžně a dochází při něm k získávání podrobných informací o pokroku žáka v učení. Jde tedy o určitý soubor postupů, které napomáhají žákovi dosažení lepších výsledků. Žák se pomocí podrobného rozboru dozvídá, co se naučil. Namísto pouhého psaní testů toto hodnocení dává důraz na samotné učení a posiluje vnitřní motivaci. Podle Pettyho (2012) existují následující postupy, jak provést ve výuce efektivní formativní hodnocení: objasňovat žákům nejasnosti, poskytovat jim dostatek praxe, upřesňovat pokyny pro zvládnutí úkolu, oznamovat důvod jejich neúspěchu a umožňovat libovolný počet pokusů.

2.1.2. Překážky formativního hodnocení

Starý (2006) uvádí, že hlavní překážkou pro užití formativního hodnocení je fakt, že výsledky sumativních testů jsou evidentní, zatímco účinky formativního působení na žáka jsou zjevné až po delším působení a často jenom nepřímo.

Podle Blooma (1971) je efektivní, když se podaří sladit hodnocení na úrovni školy. Vypovídá to o tom, že je vzdělávání zaměřené na žáky a učitelé si uvědomují, že vzdělávání jednotlivého žáka je jejich "společným dílem" a žák si zaslouží, aby učitelé i rodiče vzájemně spolupracovali. Proto je podle Starého (2006) nejvhodnější spojovat oba typy hodnocení. To například znamená, že je žákům kromě samotné známky sdělen i slovní komentář, který podrobněji popisuje výkon, ale také může obsahovat informaci o pokroku žáka vzhledem k vývoji jeho učení, doporučení a rady, co by měl žák změnit, aby jeho výsledky byly lepší a učení bylo více efektivní, v čem žák zachyboval a jak se má podobným chybám vyvarovat. Při hodnocení je vždy nezbytně nutné dbát toho, že se nehodnotí osobnost, ale žákova práce.

2.2. Hodnocení v hodinách přírodopisu

Podle Hibbarda(1996) mohou žáci v odlišných aktivitách podávat odlišné výkony. Někteří žáci vynikají v písemných testech, jiní jsou zase viditelně lepší v laboratorních pracích. Proto je vhodné, aby pedagog neklasifikoval pouze jednu činnost žáka, ale měl by hodnotit celkový žákův výkon. Konečná známka by tedy měla být poskládána z jednotlivých známek ze všech žákovských činností v daném předmětu, popřípadě by měla zohledňovat i aktivitu žáka či pracovat se slovním hodnocením, které během svého výkonu od učitele obdržel. Slavík (1999) uvádí, že odborník se liší od laika právě v tom, jak v málo přehledné situaci dokáže zvolit nejvhodnější kritérium pro hodnocení.

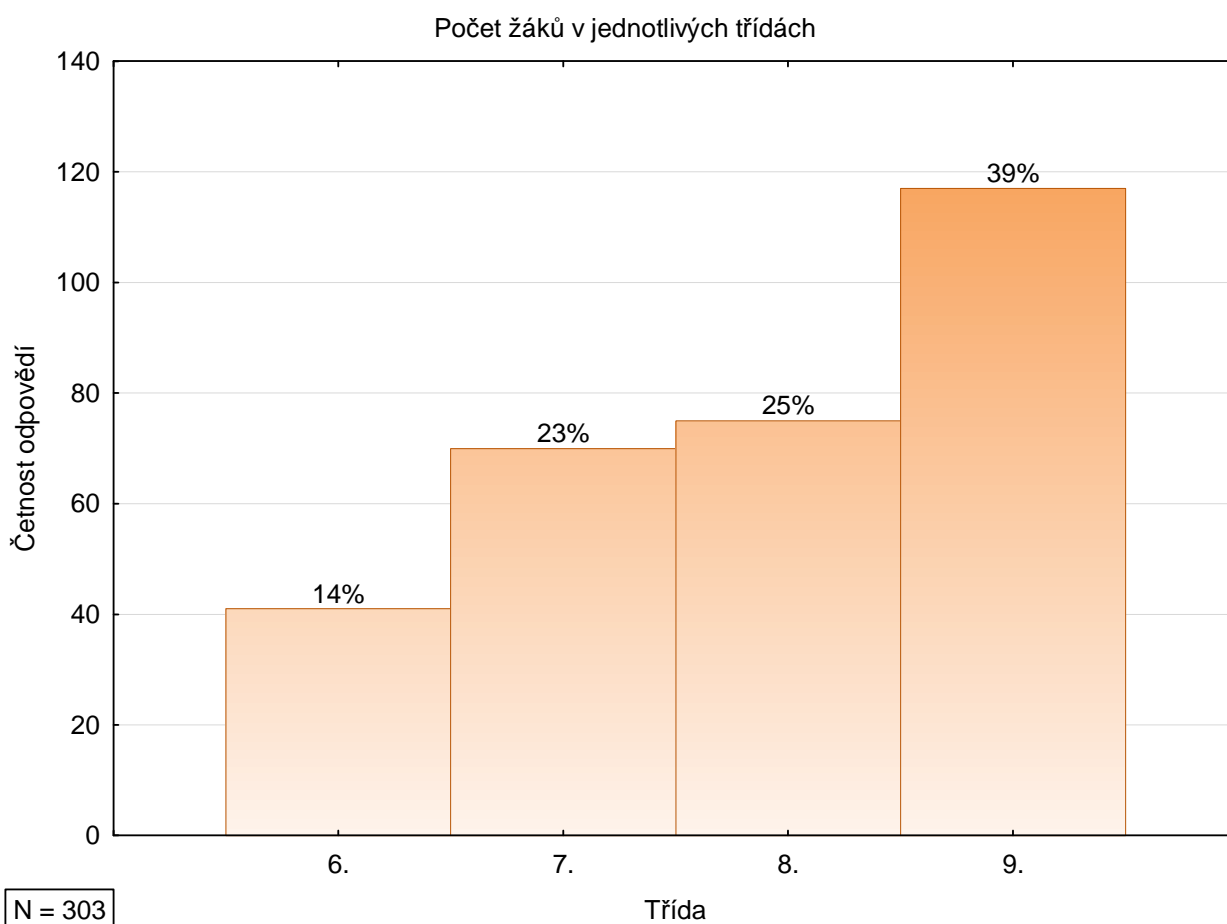
Pavlasová (2014) uvádí některé hodnotící metody, které lze při výuce přírodopisu využít ve vztahu k vybraným charakteristickým činnostem. Asi nejčastějším hodnocením je ústní zkoušení, které by mělo být objektivní. To může dělat potíže zejména začínajícím učitelům. Důležité je si osvojit vhodnou techniku kladení otázek (nepoužívat nejasné a sugestivní otázky) a nechat žákům na odpověď dostatečně dlouhou dobu. Mezi další často užívané metody hodnocení žáků patří podle Čapka (2015) referáty, seminární práce a závěrečné práce, ve kterých je hodnocena původnost, způsob zpracování, případně i úroveň prezentace a kvalita odpovědí na otázky, zjišťující, zda popisovanému problému žák porozuměl. Další možnou činností jsou domácí úkoly nebo příprava podkladů pro výuku. V tomto případě učitel musí respektovat dané zvyklosti na škole, kde působí, zejména zda je běžné zadávat z přírodopisu a biologie domácí úkoly a známkovat je. Úkoly mohou být krátkodobé (vyplnění listu v pracovním sešitě), nebo dlouhodobé (tvorba herbáře, portfolia). Nejobjektivnějším hodnocením jsou Pavlasové (2014) písemné a didaktické testy. Písemné testy mohou být různě dlouhé a měly by obsahovat více typů testových otázek (tzn. kromě otázek s výběrem jedné správné odpovědi zakomponovat i otevřené otázky). Jako další možná činnost k hodnocení jsou protokoly z laboratorních cvičení. Vytvoření protokolu je základní biologickou dovedností, proto by učitel měl protokoly nejen vyžadovat, ale kvůli zpětné vazbě pro studenta i hodnotit. Dále je podle Pavlasové (2014) vhodné hodnotit výstupy z projektů, pokud má projekt určený nějaký výstup (např. poster, prezentace) a úroveň zvládnutí jeho tvorby. Projekt je ale komplexní úkol, proto by do hodnocení měla být zahrnuta i aktivita žáků. V tomto případě je vhodné začlenit i sebehodnocení žáků.

2.2.1. Hodnotící kritéria v hodinách přírodopisu

Podle Čapka (2015) existují při hodnocení žáků určité zásady, na které by se měl pedagog zaměřovat. Mezi ně patří úroveň osvojení biologických pojmů, čím je myšlena správnost a úplnost definic. Zařazení do logického systému již dříve osvojených pojmů a správnost použití při řešení učebních úloh. Dalším hodnotícím kritériem je úroveň osvojení pojmů a správnost užití z hlediska významu i vztahu (např. správné používání termínů, apod.) Další hodnotící kritéria, na které by měl brát učitele ohledy, jsou poznávací dovednosti, mezi které patří poznání přírodnin, schopnost porovnávat významné znaky, pochopení vztahů mezi ději, schopnost utvářet závěry z pozorování, schopnost samostatně pracovat s přírodninami, úroveň formulace (obsahová správnost a tvořivost), správnost řešení úkolů.

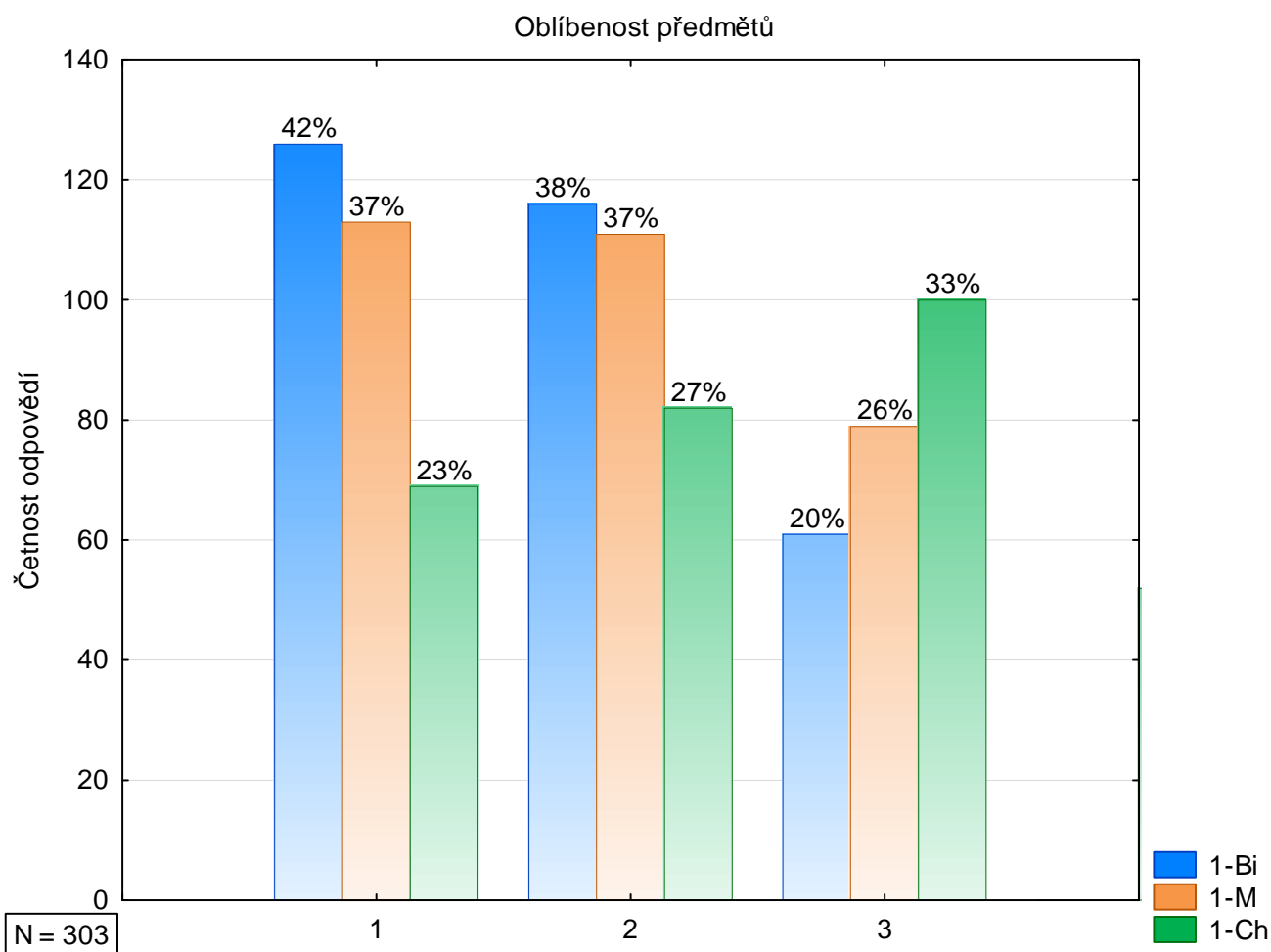
3. Metodika

Výzkum byl realizován kvantitativní metodou a to za pomoci anonymních dotazníků. Dotazník byl zvolen pro jeho racionálnost, snadné vyhodnocení a možnost přehledného srovnání údajů. Cílem šetření bylo zjistit, jaké hodnocení se na školách ve strakonickém okrese nejčastěji používá a jaké hodnocení by žáci více uvítali. Ve strakonickém okrese se nachází 23 základních škol a 2 gymnázia (Český statistický úřad, 2015). Z oslovených 10 základních škol a 2 gymnázií byly čtyři základní školy ochotné spolupracovat, ostatní neprojevily zájem se do průzkumu zapojit. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 303 žáků, z toho 158 dívek a 145 chlapců. Věk žáků se pohyboval od 11 do 15 let a průměrný věk respondenta byl 13,5 roku. Dotazníky (viz. Příloha 1) byly rozdány ve třídách na druhém stupni od 6. do 9. ročníku. Počet žáků v jednotlivých třídách znázorňuje Obrázek 1.



Obr. 1. Počet žáků v jednotlivých třídách

V úvodní části dotazníku byly zařazeny otázky obecného charakteru jako je pohlaví a věk respondentů, název školy a třídy, kterou žáci navštěvují. Další otázka se týkala oblíbenosti přírodovědných předmětů, kdy se měli žáci rozhodnout mezi přírodopisem, matematikou a chemií. Oblíbenost vybraných předmětů u žáků je znázorněna v Obr. 2.



Obr. 2. Oblíbenost vybraných předmětů

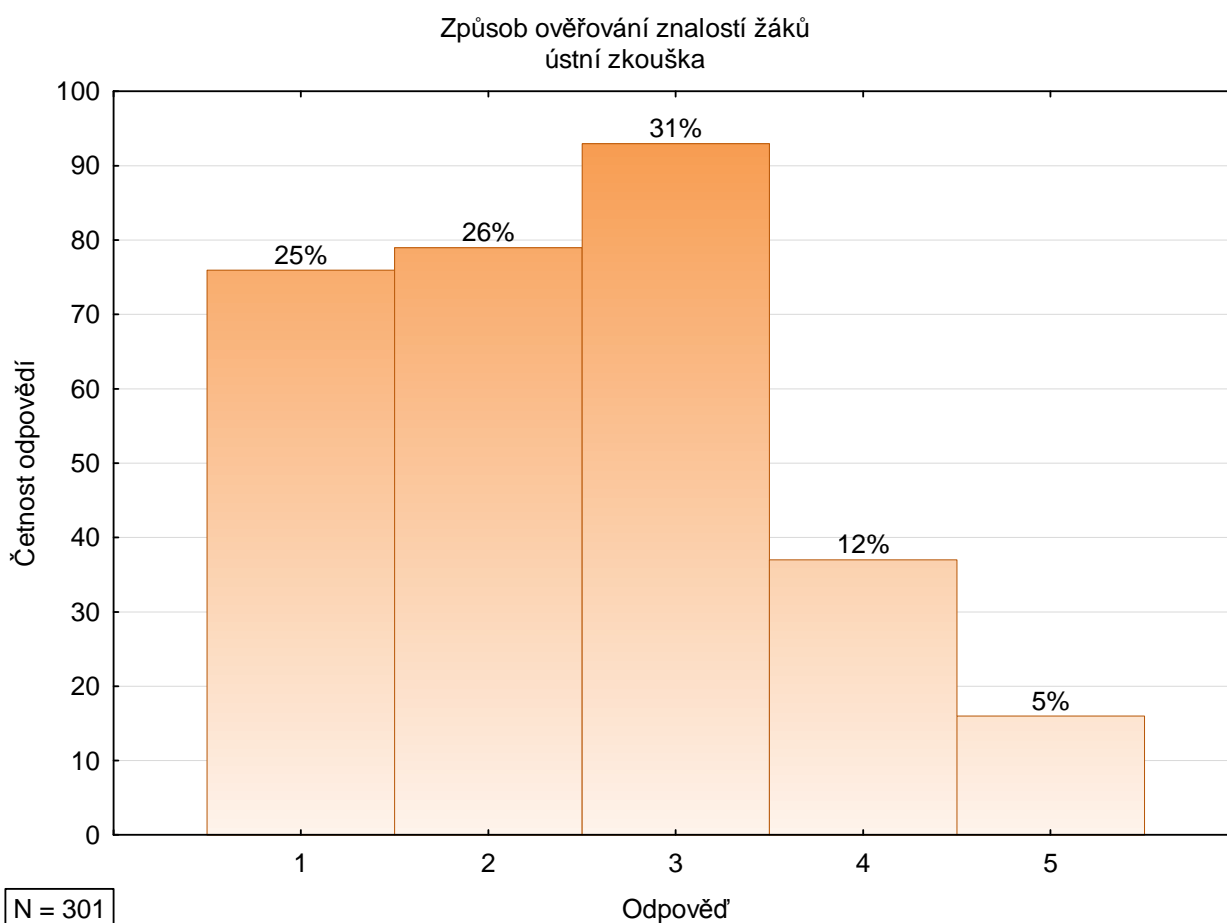
Legenda: 1- nejvíce oblíbený až 3- nejméně oblíbený

Výsledky byly analyzovány v programu Statistica pomocí metod popisné statistiky. Data z tabulek četností jsou prezentována jako histogramy četností následující části této práce.

4. Výsledky

Tato část práce přináší vyhodnocení získaných dat, která poskytla informace o hodnotících přístupech ve výuce přírodopisu z pohledu žáků, včetně jejich subjektivních názorů a připomínek.

První otázkou v dotazníku týkající se hodnocení byla otázka: „Jakým způsobem si učitelé přírodopisu ověřují Vaše znalosti?“ Respondenti měli na výběr ze čtyř možností (ústní zkouška, písemná zkouška, praktický úkol a jiný způsob hodnocení). Zároveň vybírali frekvenci užití jednotlivých způsobů hodnocení na pětistupňové škále (vždy ano, většinou ano, někdy, většinou ne, nikdy). Pro správné porozumění, co je praktickým úkolem myšleno, byly v zadání otázky uvedeny dva příklady, konkrétně provedení pokusu a vytvoření projektu na zadané téma.

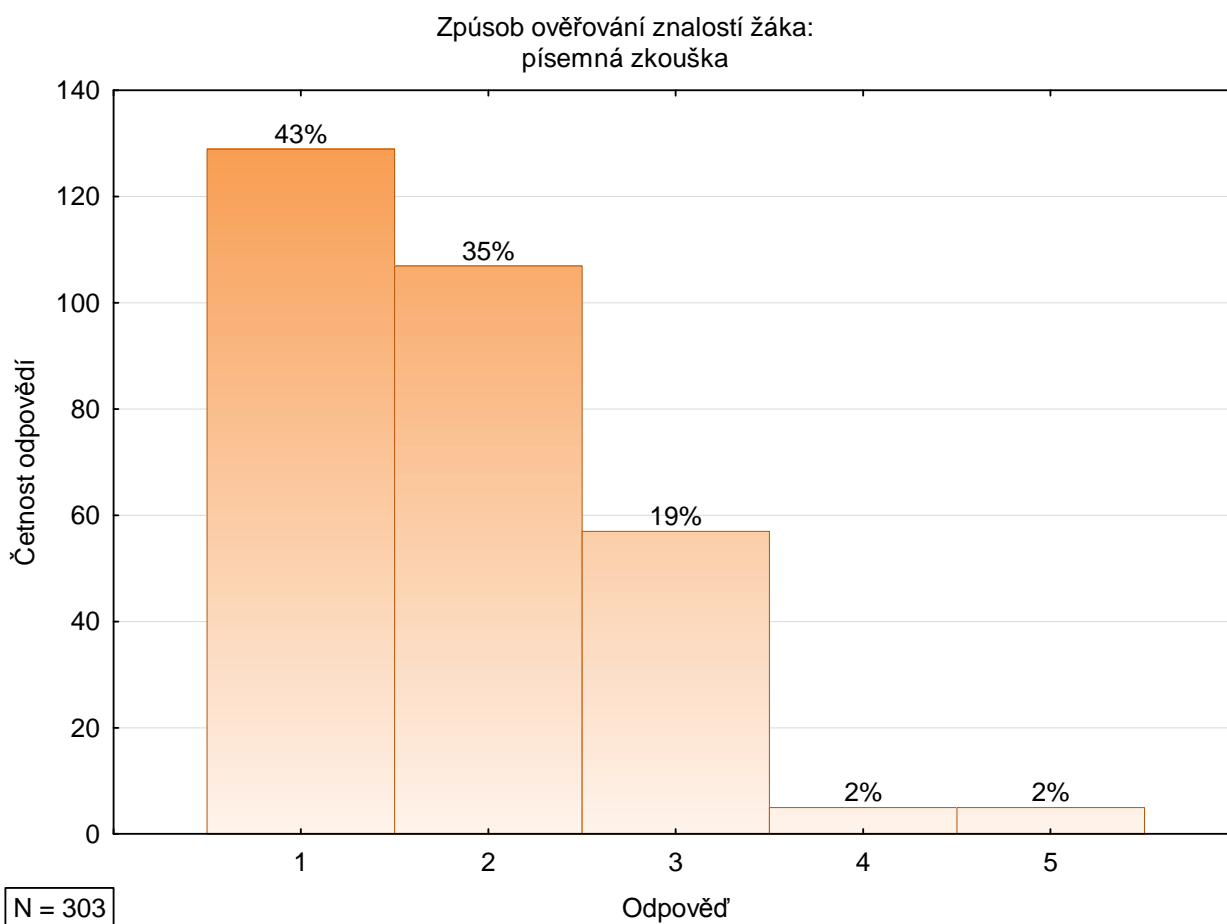


Obr. 3. Způsob ověřování znalostí žáků: ústní zkouška

Legenda: 1 – vždy ano, 2 – většinou ano, 3 – někdy, 4 – většinou ne, 5 – nikdy

Nejčastěji žáci uváděli, že jsou ústní zkouškou hodnoceni pouze „někdy“ (93 odpovědí, 31 %). Odpověď „vždy ano“ zvolilo 76 žáků (25 %), což je téměř stejný počet jako u odpovědi „většinou ano“ (79 žáků, 26 %). Možnost „většinou ne“ zmínilo již méně respondentů (37 žáků, 12 %) a pouze 16 žáků (5 %) uvedlo, že nikdy nebyli hodnoceni ústní zkouškou.

Dalším způsobem hodnocení byla písemná zkouška, ve které volilo 129 žáků (43 %) odpověď „vždy ano“. Odpověď „většinou ano“ volilo 107 žáků (35 %) a odpověď „někdy“ 57 dotazovaných (19 %). Nejmenší četnost byla u možností „většinou ne“ a „nikdy“, které vybralo shodně 5 respondentů (2 %).



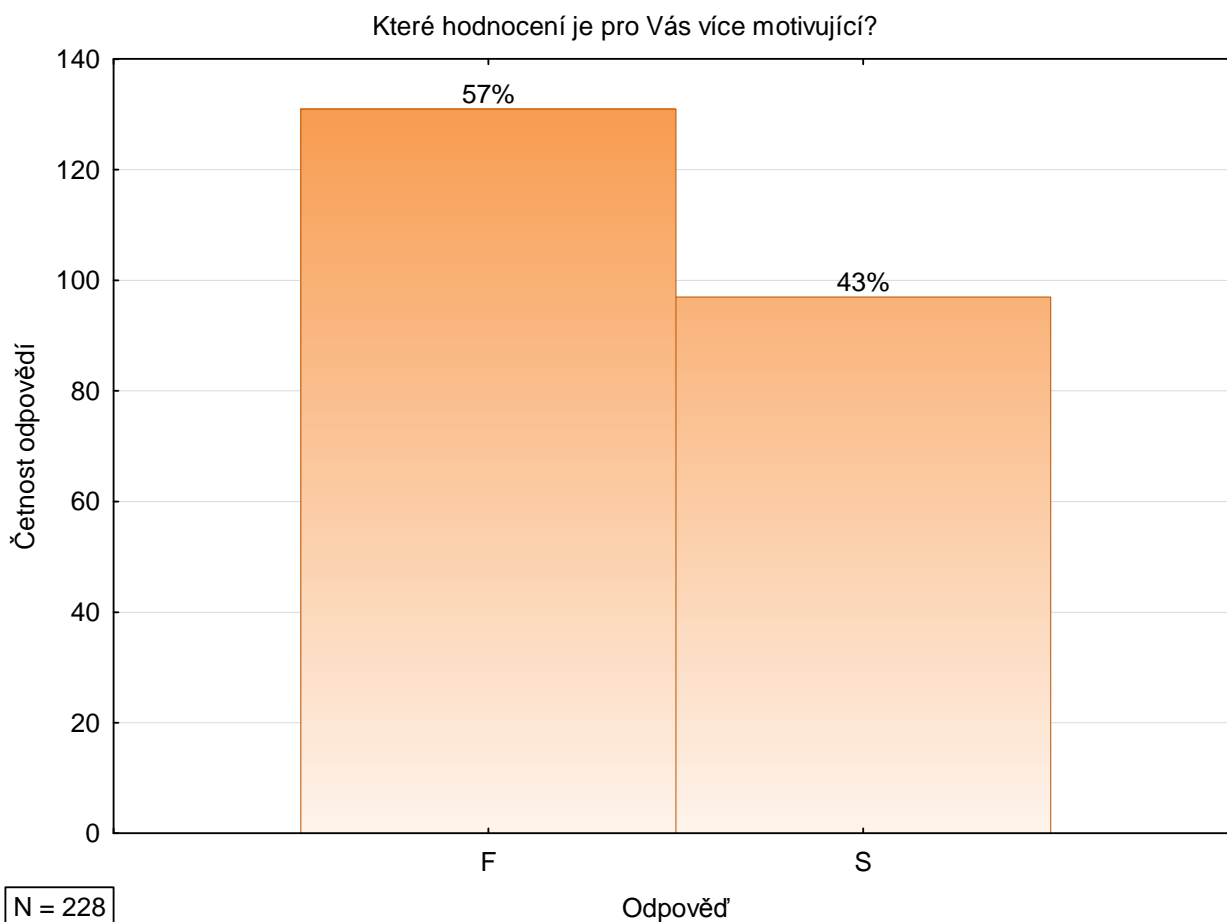
Obr. 4. Způsob ověřování znalostí žáků: písemná zkouška

Legenda: 1 – vždy ano, 2 – většinou ano, 3 – někdy, 4 – většinou ne, 5 – nikdy

U hodnocení praktickým úkolem zvolilo 139 dotazovaných (47 % dotazovaných) možnost „někdy“. Dalších 69 odpovědí (23 %) zvolilo možnost „většinou ne“, 39 odpovědí (13 %) „většinou ano“, procentuální zastoupení u možností „někdy“ a „vždy ano“ bylo téměř srovnatelné, konkrétně 24 odpovědí (8 %) a 20 odpovědí (7 %). Zbýlých 12 dotazovaných (2 %) na tuto otázku neopovědělo.

Z 303 dotazovaných zvolilo 85 žáků (28 %) jiný způsob hodnocení. V tomto případě měli respondenti specifikovat, o jaký způsob hodnocení se jednalo. 35 žáků uvedlo frontální zkoušení, 12 zvolilo prezentaci, 7 práce na počítači, 4 referát, 4 žáci napsali prezentace a referáty. Stejný počet odpovědí 3 byl zjištěn u následujících způsobů (poznávačka, laboratorní práce a po získání tří malých jedniček obdržení jedné velké. Dále se počet odpovědí, dvě, shodoval u pracovních listů, práce s interaktivní tabulí, domácích úkolů, opakování probrané látky z hodiny. Je patrné, že někteří respondenti do možnosti „jiný způsob“ uváděli i metody, které odpovídaly předchozím výše zmíněným možnostem.

Třetí otázka zjišťovala, zda se žáci během vyučování setkali s formativním hodnocením. Jelikož bylo předpokládáno, že žáci pojem formativní hodnocení neznají, byla tato otázka doplněna o stručné vysvětlení, co se pod tímto termínem skrývá. Formativní hodnocení bylo popsáno jako „průběžné hodnocení“, kdy je žák hodnocen během zadané činnosti, při hodnocení se učitel nesnaží hledat chyby, ale pokouší se žáka vést ke zlepšení jeho činnosti, aby došel k vytyčenému cíli. Z odpovědí vyplynulo, že 97 testovaných (32 %) se již s formativním hodnocením setkali a 206 žáků (68 %) s ním nemá zatím žádnou zkušenost.

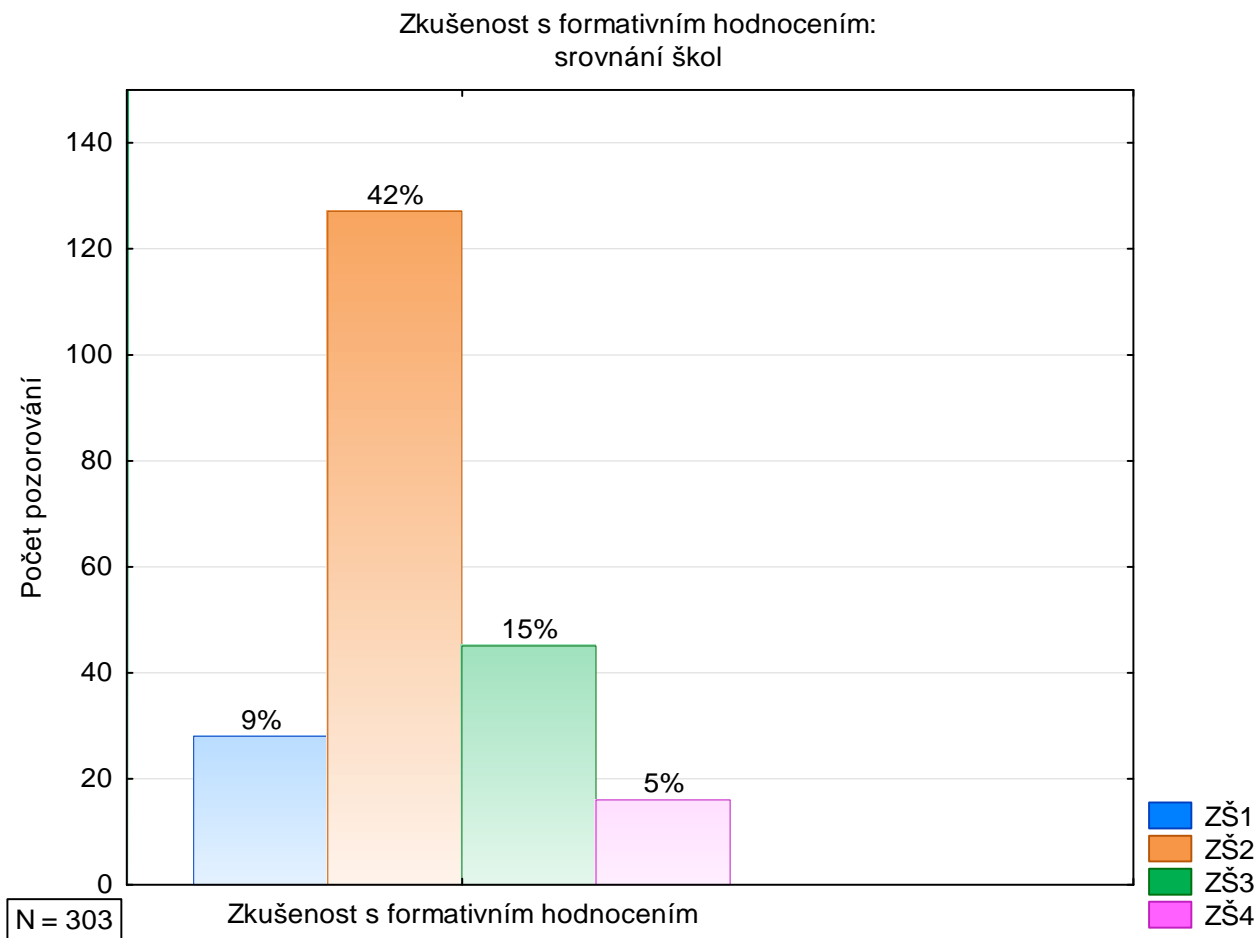


Obr. 5. Které hodnocení je pro Vás přínosnější a motivující?

Legenda: F – formativní hodnocení, S – sumativní hodnocení

Ti, co zakroužkovali, že se již setkali s formativním hodnocením, odpovídali na otázku, který hodnotící přístup (formativní nebo sumativní) je pro ně přínosnější a více motivující (Obrázek 5). Z 97 žáků, kteří se s formativním hodnocením setkali jich polovina (55 žáků, 57 %) uvedla, že považují za přínosnější formativní hodnocení. Sumativní hodnocení jako přínosnější označilo nepatrně méně respondentů (42 žáků, 43 %).

Žáci, kteří odpověděli, že se s formativním hodnocením nesešli, měli následně odpovědět na otázku, zda formativní hodnocení považují na základě uvedené definice za přínosnější a více motivující než sumativní hodnocení. U této otázky pozitivně odpovědělo 100 žáků (66 %) a téměř o polovinu méně jich zvolilo negativní odpověď (52 žáků, 34 %). Obrázek 6 znázorňuje zkušenosti žáků s formativním hodnocením na vybraných školách.



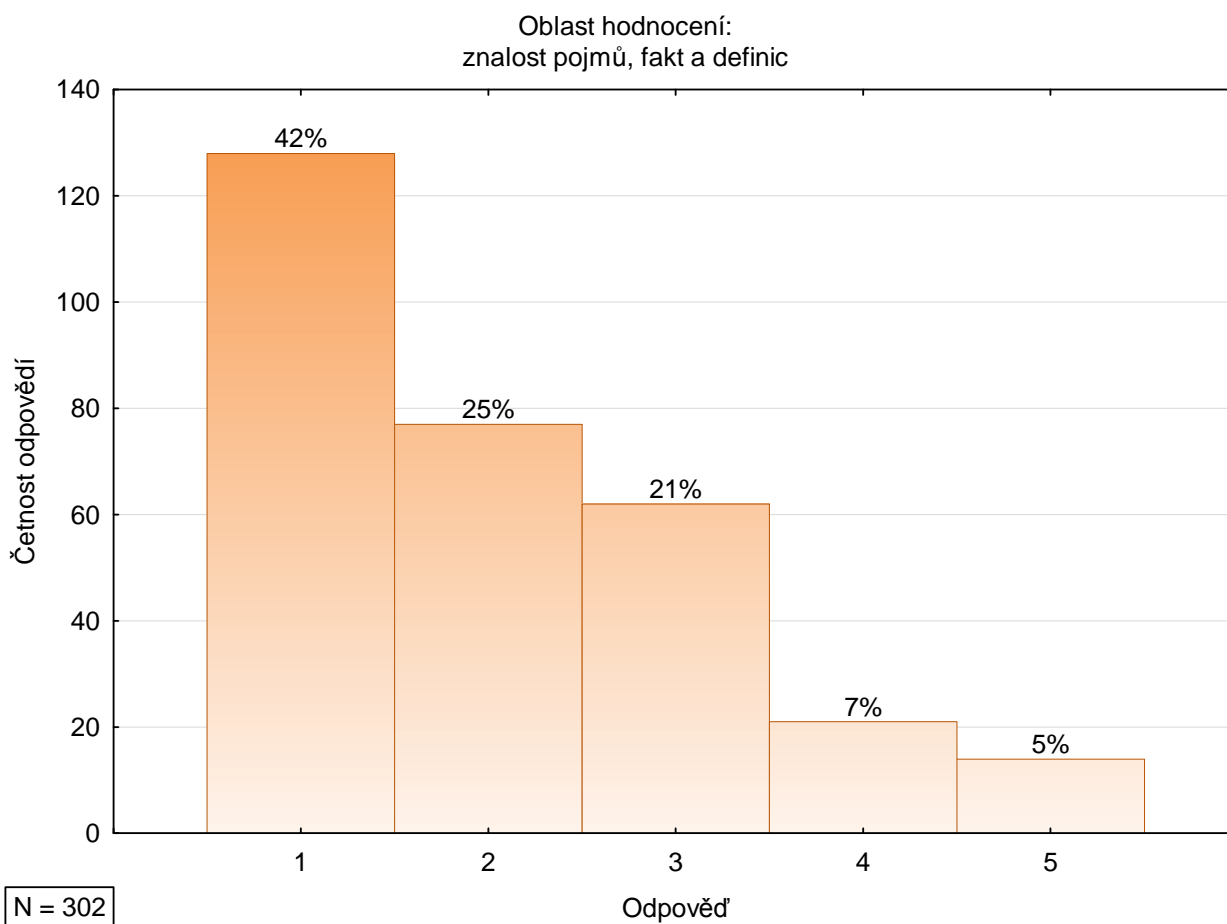
Obr. 6. Zkušenost s formativním hodnocením: srovnání škol

Legenda: Kódy ZŠ1, ZŠ2, ZŠ3 a ZŠ4 představují jednotlivé školy (konkrétní názvy škol jsou uvedeny v Příloze 2 tištěné verze této práce)

Zkušenosti s formativním hodnocením mělo nejvíce žáků (127 odpovědí, 42 %) na ZŠ2. Více jak o polovinu respondentů méně se s formativním hodnocením seznámilo na ZŠ3 (45 odpovědí, 15 %). O něco méně 27 žáků (9 %) se s formativním hodnocením seznámilo na ZŠ1. A úplně nejméně zkušeností s formativním hodnocením mají žáci ze ZŠ4 (15 žáků, 5 %).

Další otázka měla zjistit, jakou oblast znalostí jejich učitel přírodopisu upřednostňuje. („Vyberte, na které z následujících oblastí se Váš učitel při hodnocení soustředí“.) Kdy měli respondenti opět na výběr z pěti oblastí: znalost pojmů, fakt a definic, schopnost logicky myslet a pracovat samostatně, plynulost a kvalita ústního projevu, vedení sešitu s poznámkami a plnění domácích úkolů a z pěti možností míry častosti, kdy se učitel na danou oblast zaměřuje (vždy ano, většinou ano, někdy, většinou na a nikdy).

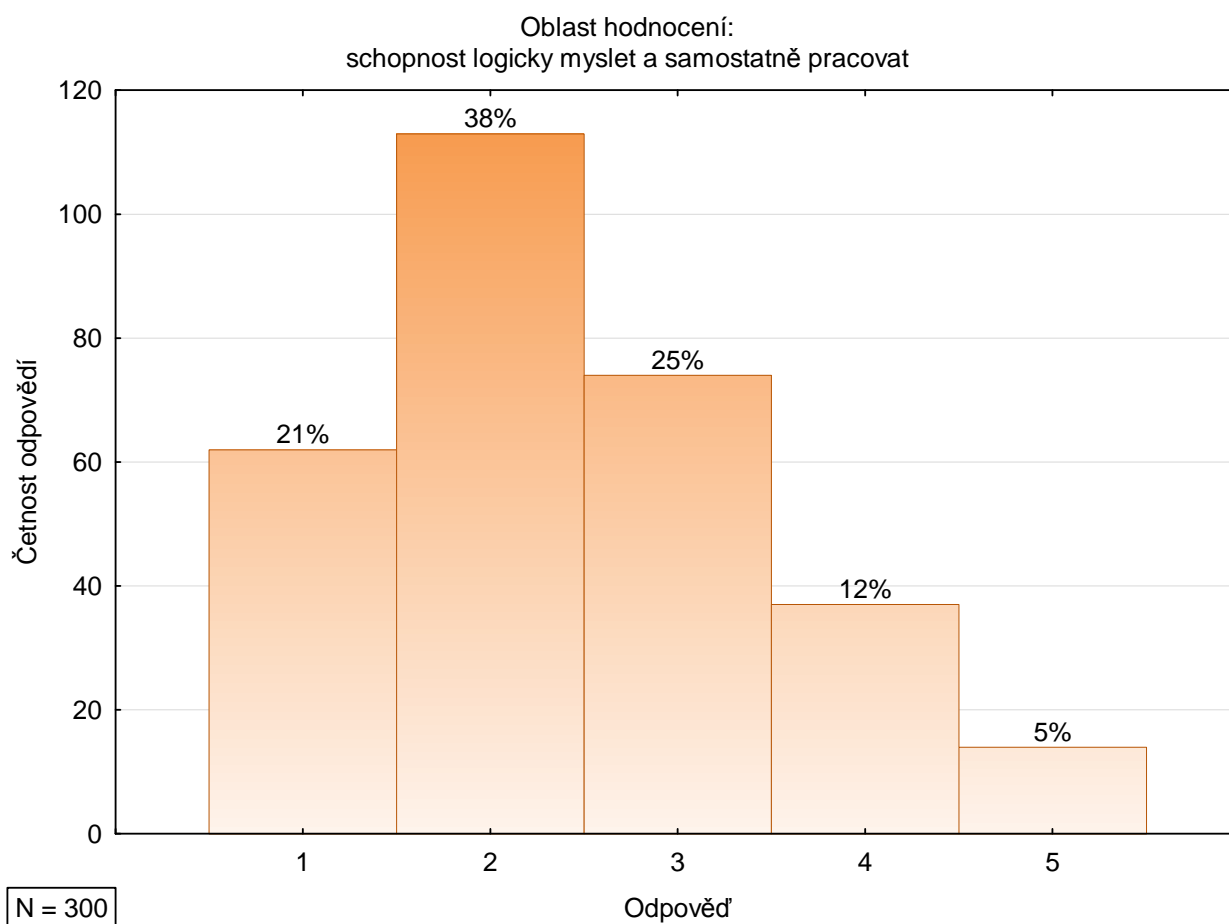
První oblastí hodnocení byla uvedena znalost pojmů, fakt a definic. Na Obrázku 7 je patrné, že téměř polovina respondentů (128 odpovědí, 42 %) zvolila „vždy ano“. Dalšími častými odpověďmi bylo „většinou ano“ (77 žáků, 25 %) a „někdy“ (62 žáků, 21 %). Nejméně žáků zvolilo odpověď „nikdy“ (14 žáků, 5 %) a možnost „většinou ne“ měla četnost nepatrně vyšší (21 žáků, 7%).



Obr. 7. Oblast hodnocení: znalost pojmů, fakt a definic

Legenda: 1 – vždy ano, 2 – většinou ano, 3 – někdy, 4 – většinou ne, 5 – nikdy

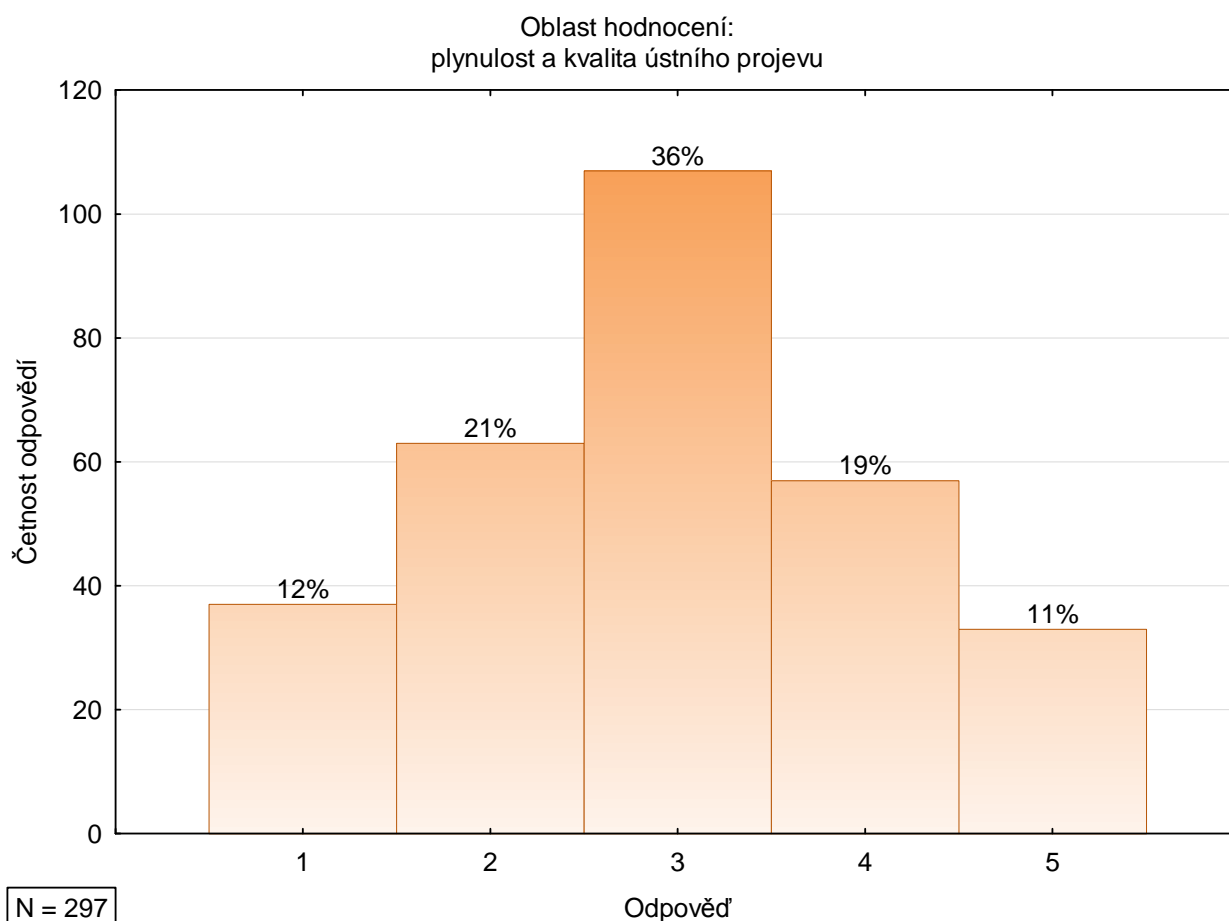
Druhou oblastí hodnocení byla schopnost logicky myslet a samostatně pracovat. Z Obrázku 8 je zřejmé, že respondenti nejčastěji volili možnost 2 („většinou ano“), kterou zvolilo 113 žáků (38 %). Skoro stejný počet žáků volil variantu „někdy“ (75 dotazovaných, 25 %), „vždy ano“ (62 žáků, 21 %). Nejméně žáků se rozhodlo pro možnost „nikdy“ (14 žáků, 5 %) a 37 žáků (12 %) uvedlo, že většinou schopnost logicky myslet a samostatně pracovat není součástí jejich hodnocení.



Obr. 8. Oblast hodnocení: schopnost logicky myslet a samostatně pracovat

Legenda: 1 – vždy ano, 2 – většinou ano, 3 – někdy, 4 – většinou ne, 5 – nikdy

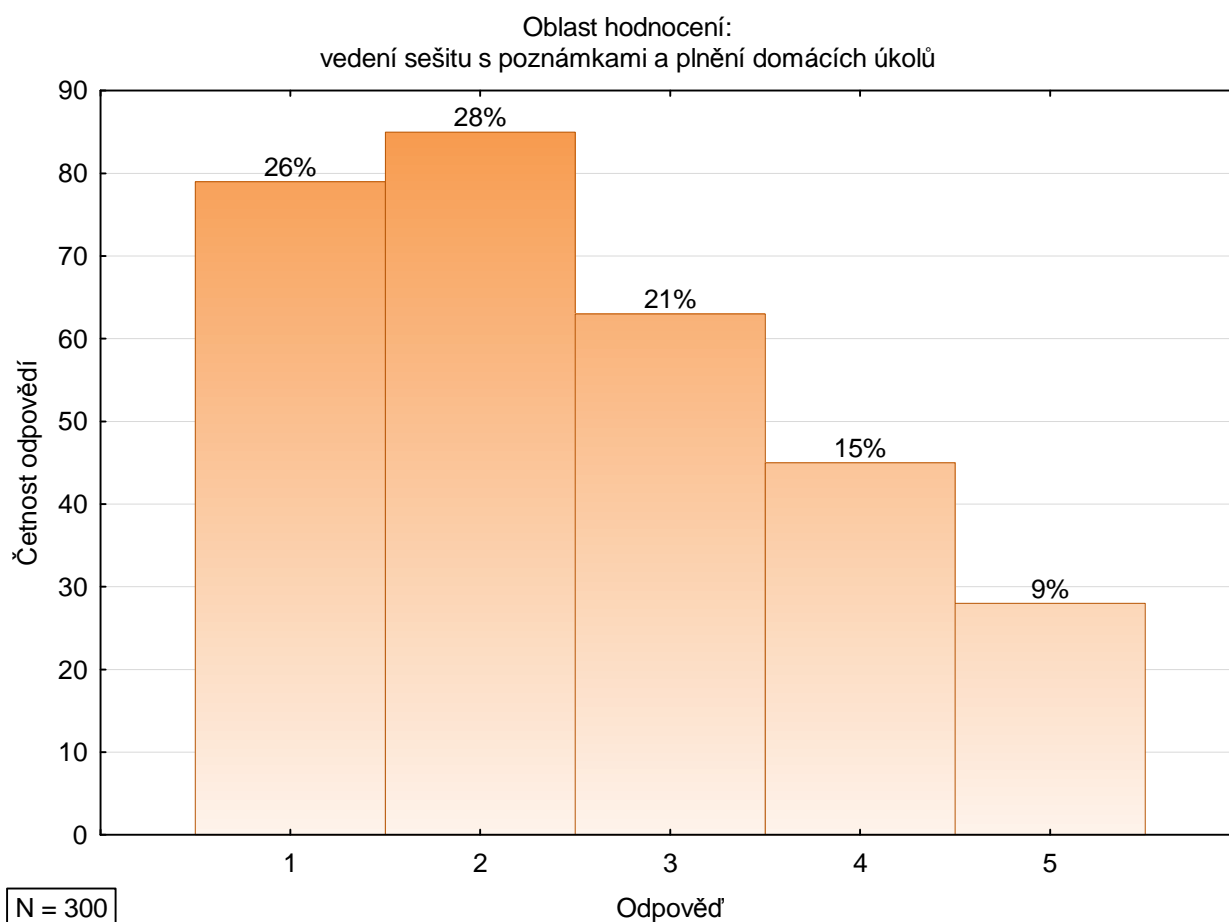
Jako další oblast hodnocení, na kterou se učitel může při hodnocení zaměřovat, byla vybrána „plynulost a kvalita ústního projevu“. Z 297 žáků, kteří u této otázky odpověděli, jich 107 (36 %) uvedlo, že jejich učitelé se při hodnocení na tuto oblast zaměřují pouze „někdy“ (Obrázek 9). Pro možnost „většinou ano“ se rozhodlo 63 žáků (21 %) a „většinou ne“ 57 žáků (19 %). Téměř stejný počet respondentů uvedl variantu „vždy ano“ (37 žáků, 12 %) a „nikdy“ (33 žáků, 11 %).



Obr. 9. Oblast hodnocení: plynulost ústního projevu

Legenda: 1 – vždy ano, 2 – většinou ano, 3 – někdy, 4 – většinou ne, 5 – nikdy

Poslední oblastí, u které měli respondenti za úkol zvolit četnost hodnocení učitelem, bylo vedení sešitu s poznámkami a plnění domácích úkolů (Obrázek 10). Nejčastěji volené odpovědi byly „většinou ano“ (85 žáků, 28 %), „vždy ano“ (79 žáků, 26 %), a jako další možnost „někdy“ (63 žáků, 21 %), dalších 45 odpovědí (15 %) uvedlo, že učitelé většinou nekladou důraz na vedení sešitu s poznámkami a plnění domácích úkolů. Posledních 28 žáků (9 %) zmínilo, že vedení sešitu s poznámkami a plnění domácích úkolů není „nikdy“ kritériem pro jejich hodnocení.

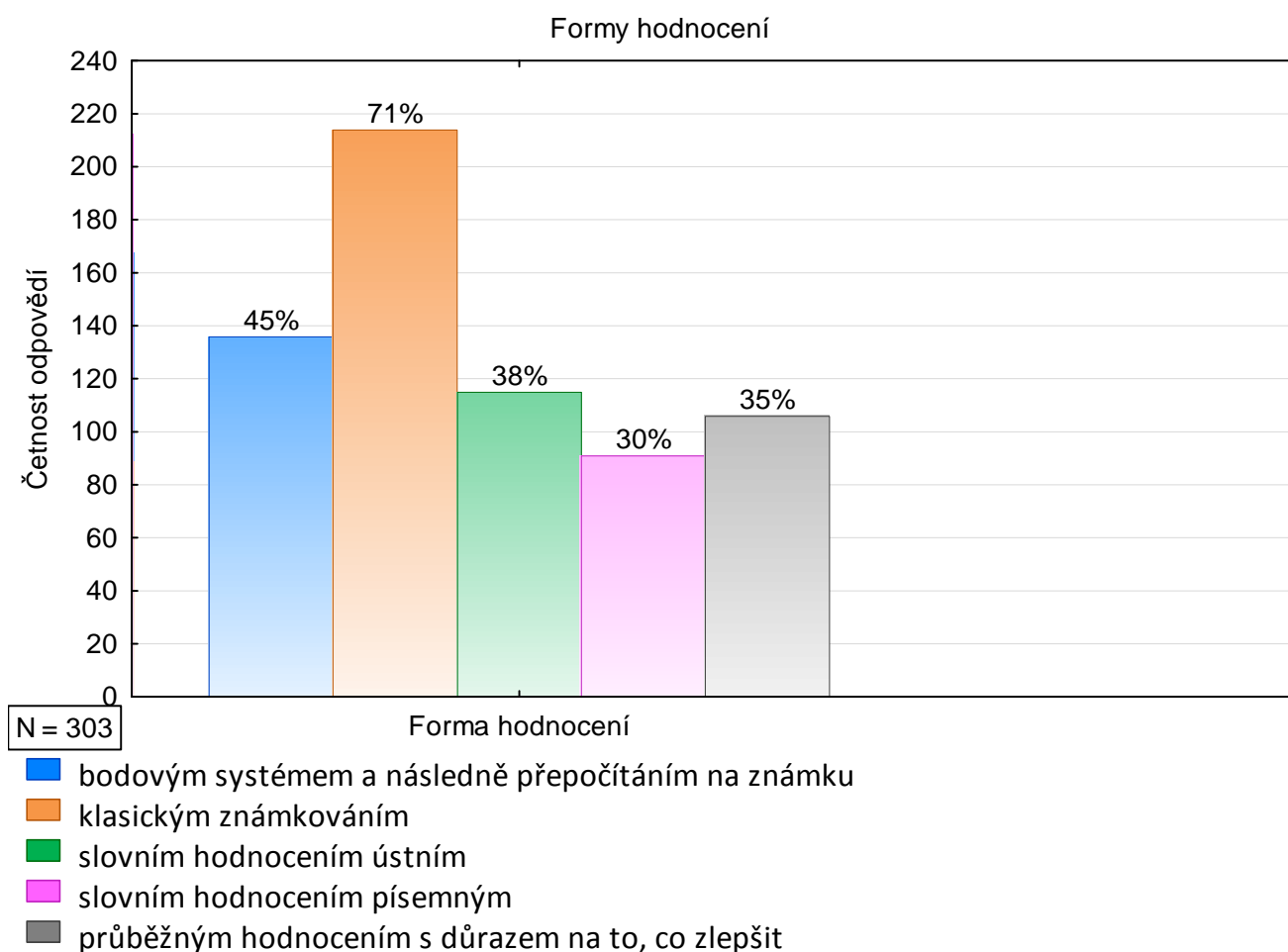


Obr. 10. Oblast hodnocení: vedení sešitu s poznámkami a plnění domácích úkolů

Legenda: 1 – vždy ano, 2 – většinou ano, 3 – někdy, 4 – většinou ne, 5 – nikdy

U této otázky měli respondenti navíc možnost slovní odpovědi, kde mohli uvést jinou oblast, na kterou se učitel při hodnocení zaměřuje. Celkem tuto možnost zvolilo 7 respondentů, kteří uvedli, že učitel bere při hodnocení ohled i na aktivitu žáka v hodině. Dva respondenti napsali, že je pedagog hodnotí i za vypracovaný referát a jeden žák zmínil úpravu sešitů.

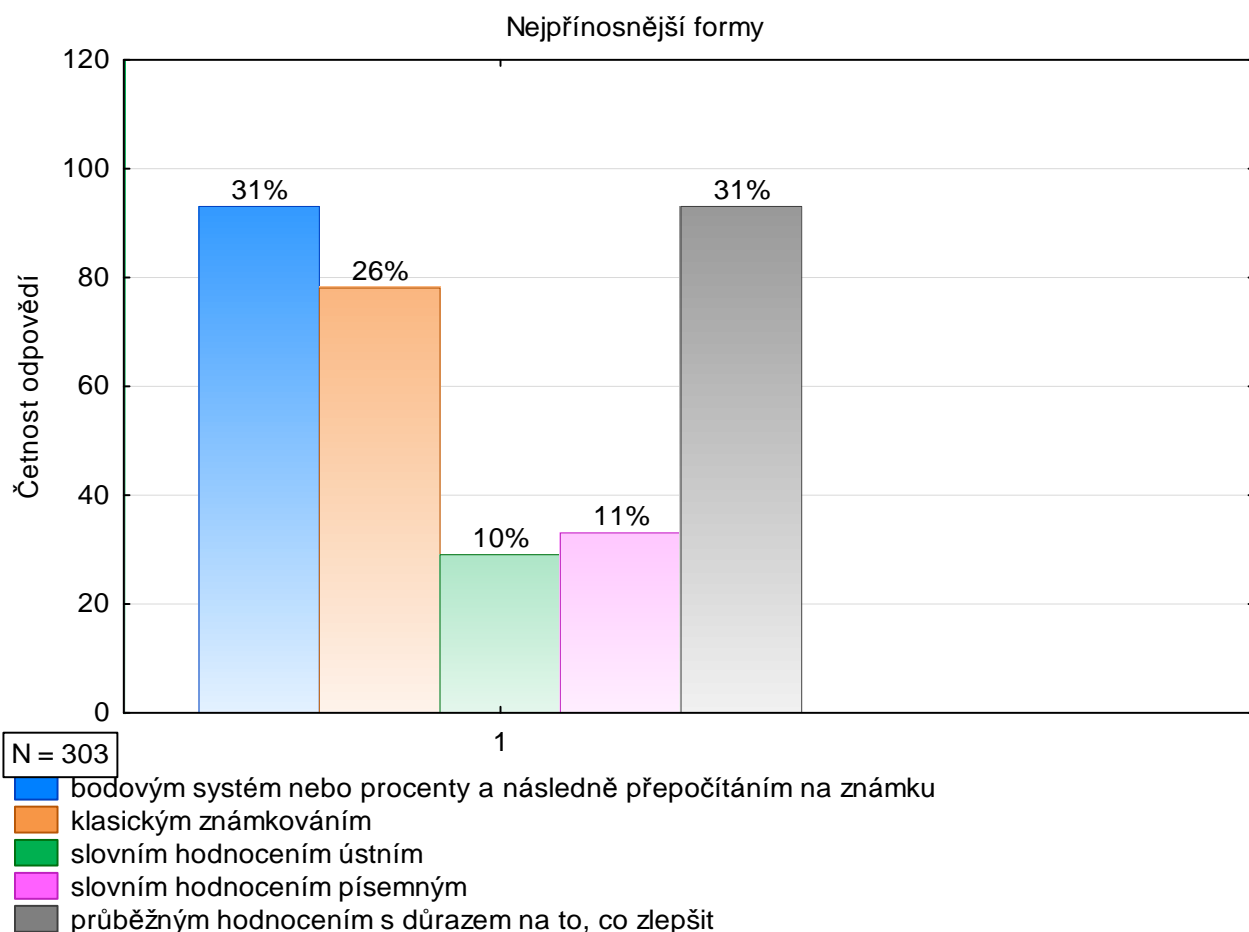
Další položkou dotazníku byla otázka: „*Jak Vás hodnotí učitelé v přírodopise / biologii?*“, ve které byly vypsány konkrétní formy hodnocení a to: bodový systém/procenta a následovně přepočítání na známku, klasické známkování, ústní slovní hodnocení, písemné slovní hodnocení, průběžné hodnocení s důrazem na to, co by měli žáci zlepšit. Detailní přehled o využívaných formách hodnocení představuje Obrázek 11.



Obr. 11. Formy hodnocení

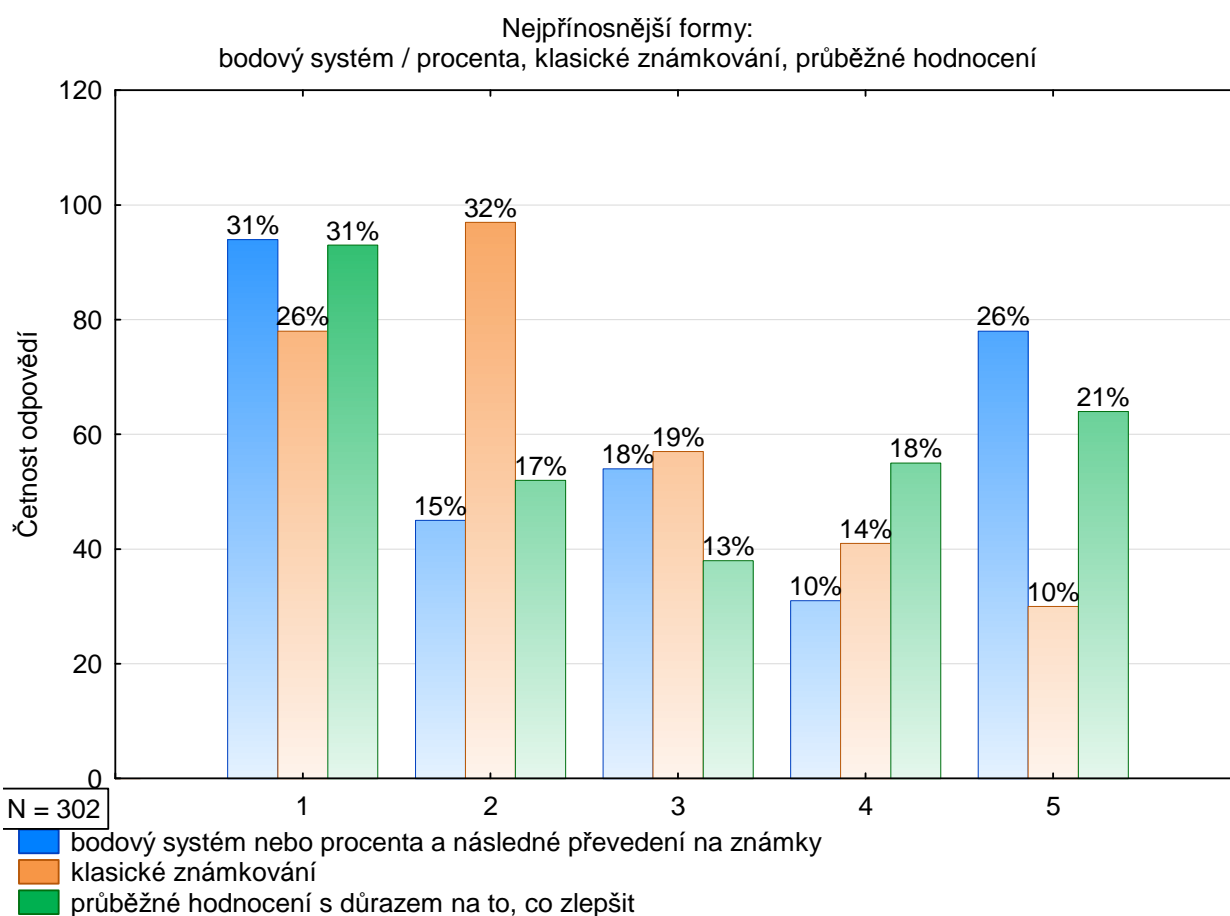
Z předešlého grafu je patrné, že žáci jsou nejčastěji hodnoceni klasickým známkováním, což odpovědělo 214 dotazovaných (71 %). Téměř polovinu žáků (45 %) hodnotí učitelé bodovým systémem nebo procenty a následovným přepočítáním na známku. Podle 114 respondentů (38 % žáků) je učitelé hodnotí ústním slovním hodnocením. Úplně nejméně jsou žáci hodnoceni písemným slovním hodnocením, které bylo označeno pouze 90 respondenty (30 %). Podobně jako ústní slovní hodnocení volili žáci průběžné hodnocení s důrazem na to, co by měli zlepšit, které označilo 35 % (106 odpovědí).

V předposlední položce dotazníku měli respondenti rozhodnout o tom, jaká je podle nich nejpřínosnější forma hodnocení, kdy měli čísla od 1 (nejpřínosnější) do 5 (nejméně přínosná) seřadit následující formy hodnocení: bodový systém či procenta a následné přepočítání na známku, klasické známkování, ústní slovní hodnocení, písemné slovní hodnocení, průběžné hodnocení s důrazem na to, co by měl žák zlepšit.



Obr. 12. Nejpřínosnější formy

Z Obrázku 12, kde žáci volili pro ně nejpřínosnější formu, vyšlo najevo, že pro žáky jsou nejpřínosnější formy jednak bodový systém nebo procenta a následné přepočítání na známku, ale také průběžné hodnocení s důrazem na to, co zlepšit. Obě tyto formy hodnocení volil stejný počet respondentů a to 94 dotazovaných (31 %). Další formou, kterou žáci často volili, bylo klasické hodnocení, které zvolilo 79 žáků (26 %). Detailní porovnání těchto forem je znázorněno na Obrázku 13. Slovní hodnocení ústní považuje jako nejpřínosnější formu 29 respondentů (10 % žáků) a slovní hodnocení písemné považuje jako nejpřínosnější formu hodnocení téměř stejný počet, 33 dotazovaných (11 %).

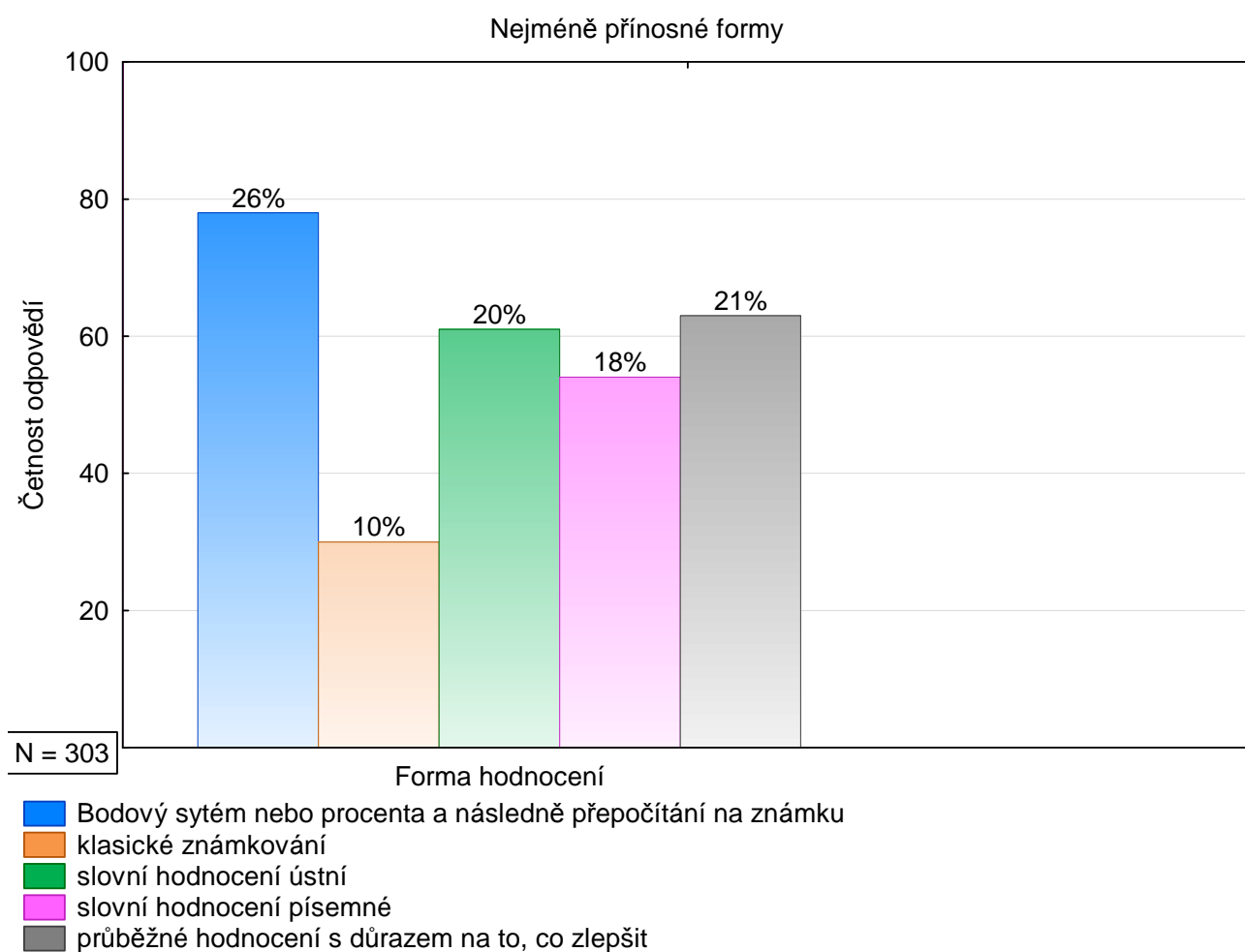


Obr. 13. Nejpřínosnější formy: bodový systém / procenta, klasické známkování, průběžné hodnocení

Legenda: číslo 1 = nejpřínosnější forma, číslo 5 = nejméně přínosná forma

Z Obrázku 13 je patrné, že z 302 respondentů jich 94 (31 %) považuje bodový systém nebo procenta a následné přepočítání na známku jako nejpřínosnější formu, ale naopak o něco méně dotazovaných (78 žáků, 26 %) tuto formu považuje jako nejméně přínosnou (64 žáků, 21 %) nebo málo přínosnou (55 žáků, 18 %). Na rozdíl od klasického hodnocení, které jako nejpřínosnější nebo velmi přínosnou formu považuje 58% (175 žáků) a za nejméně přínosnou ji považuje pouze 30 dotazovaných (10 %).

Obrázky 12 a 13 znázorňují, že stejný počet respondentů považuje jako nejpřínosnější formu bodový systém nebo procentuální systém a průběžné hodnocení s důrazem na to, co by žáci měli zlepšit (93 žáků, 31 %). Z Obrázku 14 je však zřejmé, že téměř stejný počet žáků považuje průběžné hodnocení a následné přepočítání na známku za nejméně přínosnou formu hodnocení. Slovní hodnocení ústní označilo jako nejméně přínosné 61 žáků (20 %) a 54 žáků (18 %) považuje slovní hodnocení písemné jako nejméně přínosné.



Obr. 14. Nejméně přínosné formy

Na konci dotazníku byla uvedena otevřená otázka („*Pokuste se popsat, co by bylo vhodné dle Vašeho názoru zlepšit ve školním hodnocení?*“), kde byl dán respondentům prostor, aby formulovali své názory a mohl se k tématu hodnocení vyjádřit. Z 303 dotazovaných jich (65 %, 198 žáků) nevedlo žádnou odpověď, 46 respondentů uvedlo, že jim současné hodnocení vyhovuje a nic by neměnili. Podle dalších 25 žáků je současné hodnocení velmi přísné, naopak pro další 3 respondenty je současné hodnocení málo přísné. Podle 10 žáků by měli učitelé při hodnocení brát více důraz na práci a chování v hodině. Následujících 6 žáků by si přálo, aby hodnocení bylo spravedlivé a učitelé nikomu nenadržovali. Dalších 5 respondentů by uvítalo, kdyby učitelé ohlašovali písemku předem. Tři dotazovaní by si přáli, aby jejich poznámky byly srozumitelnější a stejný počet žáků nevěděl, co by se v hodnocení mělo zlepšit. Počet odpovědí (2 žáci) se shodoval u odpovědí, ve kterých si žáci přáli, aby se v hodinách více soutěžilo a kteří by uvítali při hodinách méně psaní.

5. Diskuze

Ukázalo se, že ústní hodnocení je méně používanou metodou ověřování znalostí žáků než písemná zkouška. Podle Kalhouse (2002) je hlavní nevýhodou ústního hodnocení časová náročnost, neobjektivnost a to, že ne vždy dokáže komplexně posoudit žákův výkon. Jako další nevýhodu tohoto zkoušení uvádí Kosíková (2011) vyvolávání nejistoty a obavy ze zkoušení u žáků.

Přibližně dvě třetiny žáků nemá žádnou zkušenost s formativním hodnocením. Z nich jich však 66 % odpovědělo, že považují formativní hodnocení za přínosnější. Zbylé třetiny respondentů, kteří neměli zkušenost s formativním hodnocením a více než polovina respondentů uvedla, že považuje toto hodnocení za přínosnější než hodnocení sumativní. K podobným výsledkům došla i Vomáčková (2015), u které se z celkového počtu 695 respondentů nesetkalo s formativním hodnocením 246 a více než polovina dotazovaných (59%) jich považovala formativní hodnocení za přínosnější. Zkušenosti s tímto hodnocením se na jednotlivých školách lišily, to může být způsobeno různým počtem dotazníků a žáků.

Jako nejpoužívanější oblast, na kterou se učitel při hodnocení žáků zaměřuje, uvedli žáci znalost pojmů, fakt a definic. Které podle Slavíka (2012) velmi dobře prověřují dílčí vědomosti. Jako nejméně používaná metoda byla uvedena plynulost a kvalita ústního projevu. Což může být způsobeno tím, že učitelé častěji ověřují znalosti žáků pomocí písemných testů.

Žáci jsou nejčastěji hodnoceni klasickým hodnocením nebo bodovým systémem či procenty s následným přepočtem na známku, což může být způsobeno tím, že žáci jsou nejčastěji známkování za písemné zkoušení. Zormanová (2014) uvádí, že učitelé oceňují jednoduché zadávání, rychlou kontrolu a objektivnost testů. Miesbauerová (2015) došla ve svém šetření k podobným výsledkům, kdy respondenti označili klasické známkování (185 odpovědí, 71 %) a bodový či procentuální systém a následné přepočítání na známku (119 odpovědí, 46 %) jako učiteli nejčastěji využívanou formu hodnocení. Tyto formy hodnocení považují jako nejpřínosnější i samotní žáci. Dále považují žáci ze Strakonicka jako nejpřínosnější formu průběžné hodnocení s důrazem na to, co by měli zlepšit. Naopak Cihlářová (in print) uvádí, že respondenti na vybraných školách na Táborsku označují jako nejpřínosnější formu pouze klasické známkování.

6. Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak jsou hodnoceni žáci v hodinách přírodopisu na základních školách a nižších stupních víceletých gymnázií na Strakonicku. Před začátkem výzkumu byly stanoveny hypotézy, ve kterých se předpokládalo, že učiteli nejpoužívanější způsob hodnocení je písemná zkouška. Tato hypotéza se potvrdila, nejspíš pro objektivnost a časovou nenáročnost písemek. Dále bylo předpokládáno, že žáci považují formativní hodnocení za přínosnější. Tato hypotéza byla také potvrzena, jelikož žáci označovali formativní hodnocení za přínosnější než sumativní hodnocení a to bez ohledu na to, zda se s formativním hodnocením již setkali či nikoliv. Z odpovědí žáků bylo zjištěno, že nejčastěji hodnocenou oblastí v hodinách přírodopisu je znalost pojmů, fakt a definic, čímž byla potvrzena i poslední hypotéza. Závěrem lze říci, že na vybraných školách jsou žáci v hodinách přírodopisu a biologie hodnoceni převážně klasickými metodami za využití zámečků a detailnější komentáře o svém výkonu dostávají žáci jen zřídka.

6. Použitá literatura:

- ALTMANN, A. (1975). Metody a zásady ve výuce biologii. Praha: SPN
- BLOOM, B.; HASTINGS, J. T; MADHAUS, G. F. (1971). Handbook on Formative and Summative Evaluation on Student Learning. New York: McGraw Hill
- CIHLÁŘOVÁ, M. (in print). Hodnocení ve výuce přírodopisu a biologie na Táborsku. Bakalářská práce, školitel Mgr. Lukáš Rokos. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (2016). Veřejná databáze – Práce, sociální statistiky / Školství, kultura, zdravotnictví.
- GREETHA T., JAYA N. (2009). Primary School Teachers Skills To Help Dyscalculic Children, Kalpaz publishing
- GUSKEY, T. BAILEY, J. (2000). Developing grading and reporting systems for student leaning, Corvin press, inc.
- HIBBARD, K. M. and others (1996). A teacher's guide to performance-based learning and assessment, Jossey-Bass Publishers
- JŮVA, V. (1997). Stručné dějiny pedagogiky. Brno: Paido
- KALHOUS, Z; OBST, O.; kolektiv (2002). Školní didaktika. Praha: Portál
- KASPER, T. KASPEROVÁ, D. (2008). Dějiny pedagogiky. Praha: Grada publishing a.s.
- KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. (2009). Hodnocení žáků. Praha: Grada Publishing a.s., 1. vydání
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. (2005). Hodnocení žáků. Praha: Grada Publishing a.s., 2. Vydání
- KOSÍKOVÁ, V. (2011). Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty, Grada publishing a.s.
- KOUBEK (2014). Hodnocení k rozvíjení kompetencí žáka, NEWSLETTER EQF 1/2014 [cit. 21. 11. 2015]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p/evropsky-ramec-kvalifikaci-eqf/hodnoceni-k-rozvijeni-kompetenci-zaka>

- MAIO, G. OLSON, J. (1991). Why We Evaluate: Functions of Attitudes, Taylor & Francis 2009
- MAREŠ, J. (1991). \Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, SPN
- MIESBAUEROVÁ L. (2015). Způsoby evaluace ve výuce přírodopisu a biologie na Prachaticku. Bakalářská práce, školitel: Mgr. Lukáš Rokos. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta
- NOVÁČKOVÁ, J. (2001). Mýty ve vzdělávání. Kroměříž: Spirála
- OECD, Quality Time for Students (2011). Learning In and Out of School, OECD publishing
- PASCH, M. a kol. (1998). Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Praha: Portál
- PAVLASOVÁ, L. (2014). Přehled didaktiky biologie. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
- PETTY, G. (2012). Moderní vyučování. Praha: Portál
- SCOTT, D. (2003). Curriculum Studies: Boundaries : subjects, assessment, and evaluation, RautledgeFalmer
- SLAVÍK, J. (1999). Hodnocení v současné škole. Praha: Portál
- SLAVÍK, M. (2012). Vysokoškolská pedagogika. Praha: Grada publishing a.s.
- STARÝ (2006). Sumativní a formativní hodnocení, Metodický portál RVP, 23/11/2006 [cit. 18. 1. 2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>
- ŠTVERÁK, V. (1991). Dějiny pedagogiky. Praha : SPN, 1991
- VOMÁČKOVÁ J. (2015). Hodnocení ve výuce přírodopisu a biologie na Českobudějovicku. Bakalářská práce, školitel Mgr. Lukáš Rokos. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta
- ZORMANOVÁ, L. (2014). Obecná didaktika: Pro studium a praxi, Praha: Grada publishing a.s.

7. Přílohy

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Dotazník k bakalářské práci

Příloha č. 2: Přehled škol – tato příloha je dostupná pouze v tištěné verzi

ANO	NE
-----	----

5. Vyberte, na které z následujících oblastí se Váš učitel při hodnocení soustředí.
(označte křížkem jednu nebo i více možností)

	<i>vždy ano</i>	<i>většinou ano</i>	<i>někdy</i>	<i>většinou ne</i>	<i>nikdy</i>
A) znalost pojmů, fakt a definic					
B) schopnost logicky myslet a samostatně pracovat					
C) plynulost a kvalita ústního projevu					
D) vedení sešitu s poznámkami a plnění domácích úkolů					
E) jiný způsob (napíšte):					

7. Jak Vás hodnotí učitelé v přírodopise / biologii?

(označte křížkem jednu nebo i více možností)

- A) bodovým systémem/procenty a následně přepočítáním na známku
- B) klasickým známkováním
- C) slovním hodnocením ústním
- D) slovním hodnocením písemným
- E) průběžným hodnocením s důrazem na to, co bych měl/a zlepšit

8. Seřadte vzestupně čísla od 1 – 5, které formy jsou dle Vašeho názoru nejpřínosnější.

(číslo 1 = nejpřínosnější forma, číslo 5 = nejméně přínosná forma)

- A) bodovým systémem/procenty a následně přepočítáním na známku
- B) klasickým známkováním
- C) slovním hodnocením ústním
- D) slovním hodnocením písemným
- E) průběžným hodnocením s důrazem na to, co bych měl/a zlepšit

9. Pokuste se popsat, co by bylo vhodné dle Vašeho názoru zlepšit ve školním hodnocení?

- _____

- _____

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Příloha č. 2: Přehled škol – tato příloha je dostupná pouze v tištěné verzi