

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Metody a formy hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ

diplomová práce

Autor: Andrea Kalousová
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ – Modu speciální pedagogika
Vedoucí práce: doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.

Hradec Králové

2017

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: **2016/2017**

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Andrea Kalousová**
Osobní číslo: **P12954**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Metody a formy hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ**
Zadávající katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Práce se ve své teoretické části zaměří na hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ, konkrétně na jednotlivé metody a formy školního hodnocení využívané ve vyučování. Dále se bude zabývat funkcemi hodnocení a problematikou sebehodnocení. Praktická část práce bude zjišťovat, jaké formy hodnocení používají učitelé na vybraných ZŠ, které z nich jsou upřednostňovány žáky a zda je do hodin zařazováno sebehodnocení. Pro získání dostatečných informací bude mimo jiné využito také dotazník pro učitele.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.**
Ústav primární a preprimární edukace
Oponent diplomové práce: **Mgr. Martin Skutil, Ph.D.**
Datum zadání diplomové práce: **18.12.2015**
Termín odevzdání diplomové práce:

doc. PhDr. MgA. František Vaníček, Ph.D.
děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 23. 3. 2017

Podpis:

Poděkování

Mé poděkování patří doc. PhDr. Martě Faberové, CSc. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

Anotace

KALOUSOVÁ, Andrea. Metody a formy hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ. Diplomová práce. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 84 s.

Diplomová práce s názvem Metody a formy hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ popisuje způsoby hodnocení, jež jsou využívány při vyučovacím procesu na základních školách. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část práce definuje pojem hodnocení. Vychází z hodnocení obecného postupně k hodnocení školnímu a stanovuje jeho cíl v souvislosti se vzdělávacím programem základních škol. Charakterizuje specifika školního hodnocení, jeho pravidla i funkce. Dále se podrobněji zabývá metodami a formami hodnocení, jež jsou na základních školách využívány a popisuje jejich výhody i nevýhody.

Praktická část je tvořena výzkumem, který zjišťuje, jaké z forem hodnocení používají učitelé na základních školách a zda do svého vyučování zařazují sebehodnocení. Dále se snaží porovnat názory učitelů a žáků na formy hodnocení a zjistit tak, která z těchto forem je u obou skupin respondentů právě ta nejoblíbenější.

Pro výzkum bylo zvoleno hned několik metod. Dotazník pro učitele podložený pozorováním vyučovací jednotky a také beseda s jednotlivými aktivitami pro zjišťování názorů žáků.

Klíčová slova: hodnocení, základní škola, výzkum, žáci, učitelé

Annotation

KALOUSOVÁ, Andrea. Methods and forms of assessment of pupils in the primary school (Diploma Dissertation). Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. 84 pp.

Diploma Dissertation called Methods and forms of assessment of pupils in the primary school describe evaluation which is used for education in the primary school. Thesis is divided in theoretic and practical parts.

Definition of term evaluation is in theoretic part. It is based on general rating from which is derives school evaluation. There is also describe the aim of school evaluation linked into the school educational program for elementary school. This section characterizes specifics of school evaluation, the rules and function too. Further deals with the methods and forms of assessment that are used in primary schools and describes their advantages and disadvantages.

Practical part contains research, which ascertain what form of school evaluation are used by teachers on the primary school and if they also work with self-esteem of pupils during class.

There is comparison of teacher's and pupil's views on forms of school evaluation. The Research is trying to figure out which of these forms are preferred by both respondent groups and which are the favourite one.

For exploration several methods were chosen. There was a questionnaire for teachers supported by observation of school lessons and discussions with different activities also for discovery of opinion among pupils.

Keywords: evaluation, primary school, research, pupil, teachers

Obsah

1	Úvod	8
2	Hodnocení jako součást lidského života	9
3	Školní hodnocení	10
3.1	Specifika a pravidla školního hodnocení	11
3.2	Hodnocení vztahené k cílům	13
3.3	Funkce hodnocení	14
3.3.1	Motivační funkce	15
3.3.2	Informativní funkce	15
3.3.3	Regulativní funkce	16
3.3.4	Výchovná funkce	16
3.3.5	Prognostická funkce	17
3.3.6	Diferenciační funkce	17
3.4	Typy hodnocení	17
4	Metody hodnocení	21
4.1	Klasické metody hodnocení	21
4.1.1	Ústní zkouška	21
4.1.2	Písemná zkouška	22
4.1.3	Výkonové/praktické zkoušky	24
4.2	Diagnostické metody doplňující hodnocení	24
4.2.1	Soustavné pozorování žáků	24
4.2.2	Rozhovor s žáky	25
4.2.3	Analýza výsledků činností žáka	25
5	Formy hodnocení	26
5.1	Klasifikace	30
5.2	Slovní hodnocení	32
5.3	Sebehodnocení	34
5.4	Portfolio	36
6	Metodologie práce	38
6.1	Cíl průzkumu	39
6.2	Průzkumné otázky	39
6.3	Charakteristika průzkumného souboru	39
6.3.1	ZŠ Opočno	40
6.4	Předvýzkum	41
6.5	Nástroje studie	41
6.5.1	Dotazník pro učitele	41
6.5.2	Pozorování vyučovací jednotky	42
6.5.3	Aktivity s žáky – beseda	43

7	Analýza a interpretace zjištění	48
7.1	Vyhodnocení dotazníků.....	48
7.2	Výsledky pozorování	58
7.3	Výsledky besedy	61
8	Shrnutí a diskuze průzkumu	64
9	Závěr.....	67
10	Použité zdroje	69
11	Seznam použitých grafů, obrázků, tabulek a příloh	73
12	Seznam příloh	74

1 Úvod

Pojem hodnocení je velice širokým tématem, které bylo, je a stále bude diskutováno v mnohých odborných pramenech, ale i běžnou populací, s níž také souvisí. Na hodnocení se můžeme podívat z mnoha úhlů pohledů. Nejen, že nás provází od dětství, po dospělost, stáří skrze celý náš život, ale také se do určité míry mění a utváří s názory společnosti a spotřebami nové generace. Ač se to nezdá, je hodnocení důležitou součástí našeho života. Vždyť každý chce být přeci oceněn a chce získávat pozitivní zpětnou vazbu za své výkony. Tato touha je v nás zakořeněná od malička a v průběhu života je dále podporována různými situacemi i institucemi jako je například škola a sní spojené školní hodnocení.

Ve školství existují různé metody a formy hodnocení žáků, jež jsou tak různorodá, že v nich snad každý najde své zalíbení. Proč bychom my jako učitelé měli ulpívat pouze na klasifikaci, vždyť žáky potěší mnohdy i pouhá maličkost, jako je obrázek, či pochvala a nemusíme je hned demotivovat známkami horších stupňů. V souvislosti s tímto tématem mě napadají další a další otázky jako je například myšlenka týkající se funkcí hodnocení a jejich přínosu pro žáky. Nebo otázka, zabývající se názory žáků na formy hodnocení, kterou jsou na ně při vyučování ze strany hodnotitele aplikovány. Tyto myšlenky, ale i mé budoucí povolání mě právě motivovalo k napsání práce s názvem *Metody a formy hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ*. Práce se tedy konkrétněji zabývá školním hodnocením, jeho specifiky, funkcemi, pravidly a podrobněji především metodami a formami hodnocení, jež jsou využívány ve školní praxi.

Cílem práce, především v její praktické části, je zjistit, jaké z forem hodnocení jsou na 1. stupni ZŠ nejčastěji využívány a zda učitelé ve svých hodinách také pracují se sebehodnocením žáků. Praktická část se dále pokouší porovnat, jakou z forem hodnocení preferují žáci a kterou naopak učitelé.

K dosažení cíle a zjištění odpovědí na výzkumné otázky směřují metody dotazníku, pozorování vyučovací jednotky a beseda s žáky, jež je obohacena o jednotlivé aktivity, které pomáhají žákům porozumět tématu, a zjistit tak potřebné informace k celé diplomové práci.

Doufám, že diplomová práce s tímto názvem bude nápomocná nejen mně v hledání odpovědí, ale že se stane také přínosem, obohacením a inspirací pro další z řad studentů, pedagogů i běžných lidí, jež se o školní hodnocení zajímají.

2 Hodnocení jako součást lidského života

Hodnocení je nedílnou součástí lidského života a provádí nás den co den v nejrůznějších situacích. Je to jakýsi proces, kterým procházíme již od útlého věku, kdy si hrajeme, učíme se, pracujeme a za naše výkony, nebo činnosti, v nichž máme většinou i předem určené cíle, kterých se snažíme dosáhnout ať už sami pro sebe, nebo pro někoho jiného, za ty jsme poté hodnoceni. Každý z nás si přeje být za svoji práci oceněn, a právě proces hodnocení nám pomáhá uspokojit naše základní potřeby jako je úspěšnost, potřeba seberealizace, či potřeba být přijímán (Kolář a Šikulová, 2005).

Hodnocení, tak jak si ho poprvé představí většina z nás, neprobíhá pouze ve školních lavicích za správně splněné úkoly, ale doprovází nás v každodenních činnostech. Také není realizováno pouze ze strany nadřízeného, či výše postavené osoby, nýbrž ho v životě permanentně používá každý z nás, aniž by si toho byl vědom. Často vyslovujeme hodnotící soudy typu: „To se mi líbí!“, „To je nesmysl!“, a tím vyjadřujeme svůj postoj k určité věci, nebo výkonu. Takové hodnocení vychází z našich zájmů a zkušeností, tudíž bývá velice často subjektivní.

„Hodnocení je vnímáno jako organická součást každého lidského jednání společně s rozhodováním“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 12). V různých situacích se rozhodujeme na základě hodnotící analýzy, kdy zvažujeme své možnosti, podmínky, hodnotíme situaci, daný jev a při rozhodování a hodnocení, co je pro nás důležité a co není, nebo co a jak uděláme, nás také ovlivňují naše zájmy, potřeby a hodnotové struktury.

Hodnocení je podle J. Mareše (1991 in Kolář a Šikulová, 2005, s. 10) *„složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnosti atd.“* Ač se to nezdá, hodnocení je vysoce náročná dovednost po intelektuální stránce. V mnohých situacích se v něm zohledňují určitá pravidla a každý člověk se také musí naučit správně posuzovat, rozhodovat a hodnotit dle důležitých kritérií. K tomu nám pomáhají vlastní zkušenosti, zážitky a příležitosti, v nichž můžeme hodnotit, ale také být hodnoceni. Nejpřirozenějším prostředím, v němž si hodnotící dovednosti můžeme upevnit, je mimo jiné i škola, kde je hodnocení na denním pořádku a zastupuje nejen výchovný charakter, ale pomáhá nám i utříbit si naše hodnoty.

3 Školní hodnocení

Školní hodnocení má s běžným hodnocením mnoho společného, dalo by se říct, že z něho vyplývá. Stejně tak jako obecné hodnocení, i to školní, vychází z našich předpokladů a souvisí s našimi hodnotami. Vyjadřuje vlastně reakci na to, co my sami považujeme za správné, dobré, či špatně provedené. Školní hodnocení podobně, jako i celá řada dalších hodnocení, se kterými se můžeme setkat v běžných situacích i institucích, jako je např. soud, má ale i svá vlastní specifika, kterými se právě od ostatních druhů hodnocení odlišuje.

Už pouhé místo realizace daného hodnocení je jeho první charakteristikou. V případě školního hodnocení, jak už sám název napovídá, je určeným místem škola, naše vzdělávací instituce. Od hodnocení v jiných organizacích, mimo jiné i tím, komu je určené, nebo co je jeho cílem. Školní hodnocení slouží k procesu vyučování, což je didaktická činnost probíhající mezi učitelem a žáky. Primárním cílem je posoudit výkony žáků, úroveň jejich vědomostí a za pomoci hodnocení jim poskytnout objektivní zpětnou vazbu (Slavík, 1999).

K tomu učitelům slouží celá řada hodnotících metod a forem. Proto můžeme říct, že tak jako je obecné hodnocení variabilní, tak je to i s tím školním. Je rozmanité a v rámci školního prostředí se dá využít v mnoha podobách i v různých vztazích. Jednou slouží učitelům k ovlivňování a usměrňování učebních činností žáků v podobě známek, slovní pochvaly, klasifikace, či bodů. Jindy se vztahy otočí a žáci hodnotí učitele, nebo své spolužáky, případně i sami sebe. V neposlední řadě je hodnocení využíváno i k sebereflexi učitele, k posuzování jeho pedagogických postupů a výsledků, ke kterým mohou přispět i hospitující kolegové, vedení školy, případně i inspektoři.

Je poměrně těžké vystihnout přesnou definici školního hodnocení, když pod sebou skrývá tolik podob. Přesto uvádím několik charakteristik školního hodnocení od různých autorů, tak jak se k němu staví právě oni

J. Velikanič (1993, s. 156) přistupuje k hodnocení jako „*k procesu stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků.*“ Hodnocení má vyjádřit ocenění žákovy práce, nebo naznačit cestu, jak nedostatky napravit.

Podle Slavíka (1999, s. 23) můžeme za školní hodnocení považovat „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“

Názor na hodnocení jako na „každé a veškeré projevené mínění učitele i školy o vlastnostech a činech žáka“, zastává autor A. Tuček (1966, in Kolář a Šikulová, 2005, s. 16).

M. Pasch a kol (1998, in Kolář a Šikulová, 2005, s. 16) hovoří o hodnocení „jako o systematickém procesu, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám.“

Jiné odborné knihy se staví k hodnocení jako ke kontrolní fázi výuky, nebo také jako k jedné z vyučovacích metod.

Já se domnívám, že hodnocení činí neoddelitelnou součást vyučovacího procesu. Bez něho by osvojování nové látky, snaha žáků a celá pedagogická činnost neměla žádný smysl. Dle mého názoru je hodnocení velice důležité. Nejen proto, že poskytuje žákům objektivní zpětnou vazbu a motivuje je k dalším výkonům, ale především z toho důvodu, že učí žáky rozlišovat důležité hodnoty, posuzovat jejich práci, a tím jim poskytuje předpoklady pro rozvoj vlastní hodnotících schopností.

3.1 Specifika a pravidla školního hodnocení

Hodnocení probíhá ve škole permanentně, aniž bychom si to kolikrát uvědomovali. Může se jednat o povzbuzující úsměv, pochvalu nebo naopak o zřejmé hodnotící procesy jako je například písemná práce a její známkování. Hodnocení je nedílnou součástí vyučovacího procesu. Je učiteli promyšleně i pravidelně zařazováno do výuky a má pozitivní vliv na intenzitu učebních činností žáků. Dá se říct, že je to jediné systematické hodnocení, se kterým se v životě můžeme setkat. Ostatní hodnocení, které provádíme my, nebo jsou prováděna z opačné strany k nám, nebývají zcela tak promyšlená jako to školní hodnocení, jsou většinou úplně nahodilá, nebo i spontánní.

Systematičnost označujeme za první specifikum školního hodnocení, jež vychází ze vzdělávacích standart, se kterými učitelé pracují. Standardy nastiňují postup pedagogovy práce a mimo jiné i kritéria pro hodnocení. Určují, co a jak se má v daném ročníku hodnotit. Na základě školního hodnocení poté dostáváme zpětnou vazbu o tom, jak úspěšně výuka probíhá a jaké jsou její výsledky (Kolář a Šikulová, 2005).

Dalšími specifiky a zároveň pravidly pro školní hodnocení je vědět **co chceme hodnotit** a **kdy to budeme hodnotit**. U většiny lidských činností hodnotíme výsledek,

bez toho, aniž bychom brali ohled na průběh dané činnosti. Ve školním hodnocení se však zaměřujeme jak na výsledky učebních činností žáků, které odrážejí míru osvojení si určitých dovedností, vědomostí, postojů, tak i na posuzování kvality průběhu učení. V průběhu učení je poté předmětem hodnocení například to, zda žák pracuje samostatně, nebo naopak s dopomocí, jak danou látku pochopil a jak je schopen ji promyšleně využívat při svých pracovních postupech. Je důležité, aby i sám žák věděl, z čeho bude hodnocen a co se má tedy naučit pro splnění hodnotící normy. Zda stačí pouhé zapamatování si určité látky, nebo je nezbytné i chápání souvislostí a případná aplikace těchto vědomostí na nové situace. Nutností tedy je seznámit žáka se standardem, jenž bude hodnocen a přesně vymezen, co je považováno za úspěšné splnění a co naopak za nedostatečný výkon.

Hodnocení ve škole je permanentní a podává žákům zpětnou vazbu o jejich výkonech a celkovém snažení ve vyučovacím procesu. Poskytuje jim informace o tom, kam v učení došli a co je potřeba v probírané látce ještě zlepšit. Je pro žáky potřebné a v tomto ohledu i nezbytné.

Potřebnost je tedy dalším atributem školního hodnocení, který byl potvrzen i některými světovými experimenty. Pokusy v různých zemích prokázaly, že hodnocení má významný vliv na učení žáků. *„Zejména u žáků, kteří byli v průběhu experimentu učitelem pozitivně hodnoceni, byl zjištěn významný nárůst aktivity. Rovněž byl prokázán mírný nárůst učení žáků pod vlivem negativního hodnocení. Důležitým zjištěním těchto experimentů však bylo, že tam, kde učitel výkony žáků vůbec nehodnotil, došlo ke zhoršení učební činnosti a žáci vykazovali horší výsledky“* (Kolář a Šikulová, 2005, s. 19).

Školní hodnocení má tedy obrovský vliv na výkony i na regulování učebních činností žáků. Mimo to je ale také specifické svým podílem na **utváření psychických stránek osobnosti**. Hodnocení zasahuje oblast žákova sebevědomí, souvisí s jeho sebehodnocením, s motivací, či naopak demotivací, výrazně ovlivňuje vztahy s ostatními lidmi, a tím také do jisté míry určuje postavení žáka ve skupině. Kromě těchto oblastí se týká také základních lidských potřeb a mnohdy nám jich pomáhá dosáhnout. Je to například potřeba být úspěšný, potřeba výkonu a s nimi související i potřeba někam patřit.

V neposlední řadě nesmíme opomenout specifikum hodnocení, které je zapříčiněno **učitelovým pojetím výuky**. Učitelovo pojetí výuky je jeho vlastní představa o tom, jak má vyučování probíhat, k čemu směřuje, jak se bude v hodině hodnotit, a také je to jeho vlastní obrázek o tom, jaká kritéria by měl splňovat úspěšný žák. Samotný hodnotící proces je prostoupen složkami kognitivními a afektivními, což znamená, že při

provádění hodnocení hrají velkou roli naše vlastní zkušenosti, postoje, názory, vztahy i hodnoty, které vyjadřujeme k hodnoceným (Kolář a Vališová, 2009).

Podle J. Pelikána (1997 in Kolář a Šikulová, 2005, s.19) „většina těch, kteří usilují o výchovu kohokoliv, má určitou subjektivní představu o tom, koho chtějí vychovávat a jak.“ Učitel si vědomě či podvědomě utváří ve své mysli takovou subjektivní představu o úspěšném žákovi, která zahrnuje i kladení požadavků a nároků na žákovy výkony a poté se odráží v celkovém hodnocení.

Posledním specifikem ve sféře školního hodnocení je i skutečnost, že prostřednictvím hodnocení žáků v podstatě hodnotí učitel sám sebe ve smyslu hodnocení své provedené pedagogické práce. Úroveň kvality, které žáci dosáhli, vlastně udává i míru pedagogického působení. To platí ve vyučování, které chápeme jako spolupráci mezi učitelem a žáky při dosahování určitých kvalit žáků.

3.2 Hodnocení vztahené k cílům

To, co učitel ve výuce hodnotí, je ovlivněno mnoha faktory. Jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole, hodnocení může vycházet z učitelova pojetí výuky, nebo také z nějaké konkrétní koncepce vzdělávání, ale především je to všechno spojeno s cíli vyučování, které stanovuje Rámcový vzdělávací program.

Rámcový vzdělávací program pro ZŠ je jakýsi rámec společný pro všechny základní školy na území ČR. Vymezuje obsah vzdělávání, učivo a mimo jiné i cíle vyučování v obecné rovině, které jsou podrobněji rozpracovávány a konkretizovány do jednotlivých předmětů, ročníků i do tematických celků. Učitel při vyučování vychází z cílů obecných, které si upřesní na cíle dílčí a těch se snaží s žáky dosáhnout. Tyto dílčí cíle jsou konkrétní vědomosti a dovednosti, které si má žák osvojit a na základě nichž je poté hodnocen (RVP, Kolář a Šikulová, 2005). „Konkrétně formulované cíle na výuku umožňují učiteli tuto výuku dobře naplánovat, efektivně ji realizovat a zhodnotit, zda žáci stanovených cílů dosáhli. Můžeme tedy říct, že cílová kategorie je v podstatě základním kritériem každého hodnocení“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 26).

Cíle ve vyučování jsou velice složitou kategorií, jsou různé, mnohostranné, vrstvené a liší se i úrovní plnění u jednotlivých žáků. V tomto ohledu je dobré vycházet z Bloomovy taxonomie cílů, která staví na všestranném rozvoji žáka a určuje tři základní oblasti výukových cílů, které je důležité rozvíjet.

Oblast znalostí v sobě zahrnuje **kognitivní cíle** a spočívá v rozvoji poznávacích procesů. Klade důraz na to, aby si žáci zapamatovali určité informace, které budou schopni později si vybavit a dát je třeba i do souvislosti s informacemi novými. Za vysoký stupeň kognitivních schopností je považováno zvládnutí samostatného hodnocení, ke kterému jsou žáci ve školním prostředí také vedeni například pomocí své vlastní reflexe, tedy formou sebehodnocení (Kolář a Vališová, 2009).

Oblast dovedností pod sebou skrývá **cíle psychomotorické**, jež představují výkony uspořádané od nejjednodušších k nejsložitějším. Jsou to dovednosti psychomotorické a instrumentální jako je například tancování, házení, kreslení, hra na kytaru a další.

Poslední rovinu představuje **oblast postojů**, v níž jsou zahrnuty **cíle afektivní**, které se soustředí na učení se určitým postupům chování a jednání a také na vytvoření si vlastních postojů.

Práce s cíli ve vyučování je důležitou činností nejen pro učitele, ale i pro žáky. Pomáhá jim to určit si směr, kterým se mají při svém učení ubírat a díky cílové normě také přesně vědí, za co budou hodnoceni.

Výsledkům hodnocení je ze strany učitele potřeba věnovat dostatečnou pozornost, protože na základě zkoumání si mohou učitelé stanovit další studijní činnosti žáků dle jejich potřeb podle toho, čemu například neporozuměli. Díky výsledkům hodnocení a jeho analýze může dojít třeba i k úpravě cílů kurikula, či tematických plánů a odstranění možných slabin v celkovém vyučování a následném hodnocení.

3.3 Funkce hodnocení

Přesto, že nás hodnocení provází každodenním životem, pokaždé se s ním setkáváme v odlišné podobě s trochu jiným záměrem, a to platí i pro školní praxi. Hodnocení plní mnoho funkcí a my jako učitelé bychom se měli před tím, než ho vůbec použijeme, zamyslet nad tím, proč a za jakým účelem ho chceme do výuky zařadit.

Autorky Košťálová, Míková a Stag (2008) uvádějí na základě své analýzy hodnocení čtyři jeho funkce, kterými můžeme nějakým způsobem žáky ovlivnit či obohatit v jejich dalším vzdělávání.

Patří sem:

Funkce poznávací – informuje žáky o tom, jak zvládli dané učivo, jak vyhověli požadavkům.

Funkce korektivně-konativní – žáci si berou z hodnocení ponaučení, jak svou práci příště vylepšit.

Funkce motivační – žáci jsou díky hodnocení motivováni k další práci, chtějí se dále učit.

Funkce osobnostně-vývojová – žáci se učí svojí práci realisticky hodnotit, učí se lépe porozumět sami sobě, a tím si vytváří svůj pozitivní obraz.

Další autoři, jako například Velikanič (1973), hovoří o jiných funkcích, jako je: diagnostická, výchovná a selektivní, nebo třeba i kontrolní. Vymezení funkcí je velmi široké a leckdy se jednotlivé funkce prolínají, nebo se k označení jedné funkce používá více odlišných názvů. Dělení je tedy různé a já bych ráda uvedla to, které se mi jeví jako nejpřehlednější a nejvyužitelnější ve školní praxi, a to je rozlišení dle Koláře a Šikulové (2005) na 6 základních funkcí školního hodnocení.

3.3.1 Motivační funkce

Hodnocením můžeme žáky motivovat k dalším učebním činnostem, ale stejně tak ho můžeme i demotivovat, záleží to na velké řadě okolností. Žáci prožívají na základě hodnocení úspěch, či neúspěch, a to je pro něj jakousi pohnutkou k dalším učebním výkonům. Výsledky hodnocení a žákova motivace úzce souvisí s naplněním jeho potřeb, jako je například potřeba být úspěšný. Těmito potřebami se jednotliví žáci navzájem liší a také se to odráží v jejich dalším jednání a výkonech.

Motivační funkce je jedna z nejčastěji využívaných funkcí hodnocení ve školní praxi a dá se říct, že má také nejsilnější ráz. Někdy se může stát, že je tato funkce zneužita ve smyslu, kdy se učitelé za pomoci hodnocení snaží udržet ve třídě kázeň. Proto je důležité, aby učitelé tuto funkci bedlivě promýšleli a zařazovali ji v situacích, kde bude pozitivního charakteru a vhodným způsobem pomůže usměrnit učební činnosti žáků.

3.3.2 Informativní funkce

Tato funkce plní roli zpětné vazby. Prostřednictvím hodnocení podává žákům informace o jejich úspěšnosti, úrovni dosažených výsledků, o kvalitě jejich vědomostí v porovnání

s ostatními žáky, a především informuje o tom, jak se žáci ve své práci přiblížili cílové normě. Učitel používá k hodnocení žáků celou řadu metod a forem hodnocení. Na základě metod, což jsou různé testy, písemné či ústní zkoušení a další, dochází ke zjištění úrovně daných vědomostí a na základě forem jsou poté žáci za svůj výkon ohodnoceni například známkou. Právě formy hodnocení plní naši informativní funkci, ale záleží na její volbě, jelikož každá forma hodnocení informuje žáka v jiné míře. Proto je důležité, aby učitelé prováděli obsahovou analýzu výkonu, kdy žákovi poskytnou podrobnější informace o tom, co se mu dařilo a co naopak. Pouhá známka žákovi někdy nestačí k informacím důležitým pro jeho následné zlepšení. Jelikož třeba ani nechápe, proč byl takto hodnocen. Ze strany učitelů je tedy nesmírně důležité s žáky o jejich výkonu a způsobu hodnocení komunikovat.

3.3.3 Regulativní funkce

Hodnocením učitel reguluje učební činnosti žáků, ovlivňuje kvalitu jejich práce, a to nejen v konečném výsledku, ale hlavně už při činnosti samotné. Učitel může hodnocením usměrňovat tempo i směr výuky žáků a také vhodně zvoleným slovním komentářem v průběhu výuky pomáhá dosáhnout žákům kvalitnějšího výkonu. Aby opravdu plnilo hodnocení regulativní funkci, je opět na místě provádět podrobnější analýzu výkonu, jež zahrnuje i metody učebních činností žáka a doporučení, které postupy má žák volit při dalším učení. Tato analýza je samozřejmě časově náročná a ve školní praxi ji nelze provádět neustále. Profesionální učitel, by však měl odhadnout, kde je nutné tyto informace poskytnout a kdy například pouhou klasifikaci třeba jen stručně doplnit o slovní komentář, který žáka navede správným směrem v tom, co má zlepšit a jakým způsobem.

3.3.4 Výchovní funkce

„Výchovnou funkci spatřujeme v tom, že by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáka (př.: odpovědnost, vytrvalost, svědomitost, aj.) k sobě samému i ke svému okolí“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 51-52). Pozitivní hodnocení ovlivňuje žákovu hodnotovou orientaci, jeho sebevědomí, pomáhá žákovi vytvářet postoje k sobě samému a představy o hodnotách vlastní osobnosti. Výchovná funkce hodnocení se může stejně tak, jako ta motivační, zvrtnout v řešení kázeňských problémů ve škole, a to může mít naopak negativní vliv na žáka, kdy dojde i k narušení některých oblastí jeho osobnosti.

3.3.5 Prognostická funkce

Prognostická funkce spočívá v tom, že na základě důkladného poznávání učebních možností žáků a jejich průběžného hodnocení, může učitel s určitou pravděpodobností předpovědět další žákovu studijní perspektivu. K této funkci učiteli nejlépe slouží klasifikace, což je jakási číselná řada, na které může přehledně sledovat úspěchy jednotlivých žáků za určité časové období a vytvářet si o jejich vzdělávání obrázek.

3.3.6 Diferenciační funkce

Diferenciační funkce úzce souvisí s funkcí prognostickou. Na základě hodnocení mohou být žáci rozdělováni do určitých homogenních skupin, například dle jejich výkonnosti, učebního stylu, úrovně zvládnutého učiva a tak dále. *„Ve výuce může učitel tohoto rozdělování využívat k přípravě různě obsahově zaměřených či různě náročných učebních úloh, které zadává žákům k řešení“* (Kolář a Šikulová, 2005, s. 53). Ač si to mnohdy neuvědomujeme, k diferencii dochází poměrně často, a to i například při volbě dalšího vzdělávání, kdy může být školní prospěch považován za jedno z kritérií k úspěšnému přijetí.

Funkce hodnocení hrají ve vyučování nezastupitelnou roli, která by měla být učiteli promyšlená a cíleně zařazovaná, tak aby nedocházelo ke stereotypnímu používání hodnocení pouze ve smyslu motivace. Každá funkce hodnocení můžeme mít také určitý dopad na psychiku dítěte, proto by měl učitel zvážit funkce hodnocení a v závislosti na nich upravit svůj hodnotící postup nebo předem zvolit určitou metodu hodnocení (Slavík, 1999 in Kolář a Šikulová, 2005).

3.4 Typy hodnocení

Ve školním prostředí se setkáváme se různými typy hodnocení, které mají v hodině nezastupitelnou roli a bez kterých by vyučování ztratilo svůj význam. Každá vyučovací hodina je zaměřená na určité téma, má svůj cíl, kterého se pedagog s žáky snaží dosáhnout a na základě této struktury si mají žáci osvojit nové znalosti a vědomosti, jež jsou později určitým způsobem hodnoceny. Existuje mnoho typů hodnocení, která se v hodině dají využít, avšak správného významu dosáhnou právě tehdy, pokud s nimi pracujeme smysluplně a volíme je záměrně ve vztahu k cíli výuky, k předmětu hodnocení, ve vztahu ke konkrétnímu žákovi a podobně (Kolář a Šikulová, 2005).

V odborných publikacích můžeme nalézt mnohé typy hodnocení, které jsou jednotlivými autory definovány a rozlišeny dle různých hledisek. **Podle vztahové normy**, která je učiteli využita při hodnocení, můžeme hovořit od hodnocení **sociálně normovaném** a **individuálně normovaném**.

„Hodnocení sociálně normované umožňuje učiteli užít stejného měřítka pro všechny žáky a tím i srovnatelnost jednotlivých výkonů. Toto srovnání je možné provádět na základě stejných úloh, které žáci řeší v jediném časovém okamžiku“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 31). Žák se v této situaci stává soutěžícím a na základě jeho výsledků je umístěn v pomyslném výkonnostním žebříčku celé třídy. Je důležité s tímto type hodnocení umět dobře pracovat, aby se pro žáka nestalo stresujícím.

Hodnocení individuálně normované je zaměřená pouze a jenom na samotného žáka jako na individuální osobu. Jsou zde porovnávány žákovy výkony za určitou dobu s výkony současnými. Žák i učitel mohou sledovat drobné pokroky a jejich kvalitu vzhledem ke stanovenému cíli. Tento typ hodnocení přispívá k důvěře žáka v sebe sama, ve své vlastní schopnosti, dovednosti a má pozitivní vliv na rozvoj sebehodnocení.

V odborné literatuře se můžeme dále setkat s těmito typy hodnocení:

Formativní hodnocení přináší žákům důležité informace o aktuálním stavu jejich vědomostí a dovedností. Má roli důležité zpětné vazby, jejímž cílem je poskytnout žákům podrobnější informace potřebné ke zlepšení jejich výkonů. Hodnocení dává žákům najevo, kde se právě nacházejí, jakých chyb se dopouštějí, jaké jsou jejich nedostatky, a poskytuje jim také rady, co mají dělat proto, aby se něčemu dalšímu naučili a ve výsledcích se zlepšili (Starý, Laufková a kol., 2016).

Finální hodnocení nebo také sumativní, je takové hodnocení, jež nám poskytuje informace o dovednostech a vědomostech žáka za určité časové období například v pololetí. Na rozdíl od hodnocení formativního, které žáky hodnotí průběžně. *„Účelem sumativního hodnocení je získat konečný přehled o dosahovaných výkonech, nebo kvantitativně roztrždit celý posuzovaný soubor (žáků, pracovních výsledků, atd.)“* (Slavík, 1999, s. 37).

Normativní hodnocení - jde o hodnocení, v němž výkon jednoho žáka je určen za pomoci vztahu k ostatním spolužákům, a to za pomoci předem určené hodnotící škály. Například při stanovení známek v písemném testu vycházíme ze statistiky a jedničku si

definujeme například jako hranici pro pět procent nejlepších žáků, z toho vyplývá, že dvacetina žáků dostane jedničku bez ohledu na to, jak moc byly převedené výsledky správné, či chybné.

Kriteriální hodnocení - hodnocení kriteriální, nebo také absolutní, zjišťuje splnění, či nesplnění konkrétního výkonu, za který jsou žáci ohodnoceni odpovídající známkou, bez ohledu na výsledky ostatních (Doulík a Škoda, 2010).

Průběžné hodnocení - toto hodnocení tvoří základ pro finální neboli shrnující hodnocení, jedná se například o sbírku známek, které učitel získá za delší časový úsek, ty mu poté umožní provádět dílčí zhodnocení žákových výkonů.

Závěrečné hodnocení - „Jedná se o konečné zhodnocení stupně prospěchu žáka, o hodnocení, které bylo provedeno pouze na konci výuky předmětu nebo uceleného pracovního programu“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 33).

V současné době se můžeme shledávat i s různými alternativními způsoby hodnocení. Jak už bylo zmíněno, hodnocení souvisí i s našimi hodnotami, zájmy a mění se do určité míry i s požadavky společnosti, proto vystupují na povrch další nové a originální typy hodnocení, které jsou v praxi dle potřeby a zájmu pedagogů využívány. Na základních školách se tím pádem můžeme setkat například s **portfoliovým hodnocením**, jež shromažďuje práce žáka a vytváří jakýsi obraz o něm samotném, který poté slouží k hodnocení jeho práce (viz v kapitole 5.4). Mezi další frekventované typy hodnocení patří **hodnocení vrstevnické** a **sebehodnocením**, kde žáci hodnotí sami sebe, nebo práci svých spolužáků. Někdy se může změnit i celkový přístup k výuce. Žáci si například s učitelem sepíší smlouvu o učení, stanoví si, jak budou postupovat a jaké kroky budou ve výuce plnit. Na základě této smlouvy se poté žáci sami snaží zhodnotit svoji práci a takovému hodnocení říkáme **autonomní**. Opakem tradičních metod se stává také alternativa **autentického hodnocení**, která klade větší důraz na znalosti a dovednosti spojené s reálnými situacemi a úkoly, jež jsou důležité pro praktický život. „Zastánci autentického hodnocení tvrdí, že výrobky a exponáty, nebo výkony poskytují učitelům lepší pohled na žákovy výkony než tradiční metody“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 33).

Typů hodnocení je široká škála, která se neustále rozrůstá a obohacuje o nové druhy související s potřebami školství a hodnotami společnosti. Ať už využíváme tradiční

typy hodnocení, nebo ty alternativní, vždy máme k jejich zařazení do výuky pádný důvod. Nemůžeme říct, že jeden z typů hodnocení je dobrý, nebo naopak špatný, protože každý z nich má svá specifická pozitiva a je nám v praxi přínosem.

4 Metody hodnocení

Metoda je plánovaný postup, kterým se snažíme dosáhnout předem určeného cíle. V souvislosti se školním hodnocením je to způsob, jakým zkoumáme objekt hodnocení – tedy žáka samotného. Zaměřujeme se tak na jeho výkony, úroveň i kvalitu dosažených vědomostí a tu se poté snažíme objektivně vyjádřit například známkou, či jinou formou hodnocení (Velikanič, 1973).

Při sestavování vyučovací jednotky zohledňujeme cíl výuky, typy hodnocení a mimo jiné musíme také promyslet metody hodnocení, kterými ověříme, zda byla hodina efektivní a nakolik se žákům dařilo dosáhnout učebních cílů (Dvořák, 2005).

V nabídce je poměrně široké množství metod formálních i neformálních, které se dají v hodinách využívat, nebo se mohou vzájemně doplňovat. Hlavní iniciativa pro jejich volbu vychází především ze samotného učitele. Každému vyhovuje něco jiného, někdo preferuje písemné testy vzhledem k přehlednosti a časové nenáročnosti, jiný raději obětuje čas pro ústní zkoušení a ověří si podrobněji znalosti žáků a jejich hlubší porozumění látce. To samé platí i pro žáky, ke kterým musíme přistupovat individuálně. Někdo raději píše, protože své myšlenky potřebuje formulovat v klidu, jinému naopak vyhovuje ústní zkoušení, kde se může do problému více ponořit a slovně ho rozebrat. To vše hraje při výběru metod hodnocení důležitou roli. Veškeré metody mají své klady i zápory, jsou využitelné v různých situacích, a proto je vhodné je s ohledem na cíl v hodinách kombinovat (Ježová, 2009).

Na prvním stupni základních škol se můžeme běžně setkat s následujícími diagnostickými metodami používanými při hodnocení.

4.1 Klasické metody hodnocení

4.1.1 Ústní zkouška

Patří k nejvyužívanějším klasickým způsobům hodnocení na základní škole. Svou stavbou je velice podobná rozhovoru, kdy učitel klade otázky a žák na ně dle svých možností hledá správné odpovědi. Na zkoušení by žáci měli být připraveni. Informovanost předem může zamezit nervozitě a nepříjemné atmosféře. Zkoušet lze pouze probrané učivo. Otázky by měly být jednoznačné, srozumitelné a postupovat by se mělo od širších k užším. Odpovědi mohou být volné, nebo řízené dílčími otázkami učitele. Pokud dojde k neporozumění si, výhodou je zde interakce mezi učitelem a žákem,

kde na rozdíl od písemných metod můžeme problém ihned rozebrat a dovysvětlit si. „Zkoušení vyžaduje od učitele trpělivost a sebeovládání, nepřesnosti a chyby žáka opravuje učitel taktně, bez náznaku ironie či výsměchu“ (Šimoník, 2005, s. 121). Jde především o to, abychom prověřili, zda žáci dané látce porozuměli, pokud v něčem chybují, nedostatky nepřecházíme a snažíme se je vysvětlit lépe, nebo nabídnout konkrétní řešení, jak mezery v učení doplnit.

Pokud je zkouška dobře připravená, má pro vyučování obrovský význam. Nejen, že ověřuje dosavadní znalosti žáků, jejich kvalitu, schopnost zobecnění informací a využití v praktickém životě, ale rozvíjí také žákovo myšlení a správné vyjadřování.

Nevýhodou této metody je časová náročnost, kdy v průběhu hodiny prověříme znalosti pouze několika málo žáků. V potaz se musí brát také faktory, jež mohou zkoušku negativně ovlivnit, a to je například téma, či zdravotní stav dítěte.

4.1.2 Písemná zkouška

Písemné zkoušení jako další čteně využívaná metoda bývá na rozdíl od té ústní zřejmá, nezaujatá a zbavená subjektivních pocitů učitele. Za stejný čas dokážeme tímto způsobem ověřit znalosti všech žáků. Oprava písemných prací umožní porovnání výsledků jednotlivců a současně vede i k analýze frekventovaných chyb, na základě nich se vytvoří další opatření, směřující k jejich nápravě. Touto metodou se žáci učí písemně formulovat a vyjádřit své myšlenky. Písemná práce a její vzhled je pro učitele také důležitým ukazatelem mající vliv na celkové hodnocení žáka. Jak uvádí Fridmann, někdy mohou na povrch vyplynout nedostatky, které by při ústním zkoušení zůstaly skryté, jako jsou například typické poruchy učení, k nimž patří mimo jiné i dyslexie. Písemné zkoušení má přirozeně také určitá negativa, například je zde ztracena interakce s učitelem, a žák musí spoléhat sám na sebe při porozumění daným úkolům (Šimoník, 2005 a Mandová, 2005).

Zkoušky tohoto typu se liší dle svého zaměření a také dobou trvání. V průměru bývají psány v rozmezí 5-15 minut. Zde se jedná například o diktáty, tzv. **pětiminutovky**, **krátké opakovací písemné zkoušky** a další. V některých případech je potřeba zhodnotit větší množství látky probrané za určitý časový úsek. K tomu slouží například **pololetní písemná práce**, která může trvat i celou hodinu. Takto obsáhlou zkoušku by měli žáci podstupovat pouze jednou denně (Mandová, 2005 a Šimoník, 2005).

Specifickou skupinou písemných zkoušek jsou **testy**. Jedná se o přesné písemné zkoušky, kde má každý žák stejný seznam otázek, či úkolů a za ně je poté hodnocen na základě předem určených kritérií. Testy jsou různé, liší se kladením otázek i způsobem

zpracování. Žáci na ně mohou odpovídat volně vlastními slovy, nebo doplňovat slova do textu, v případě uzavřených otázek, kroužkují správnou odpověď z navržených možností, atd.

Vyhodnocení testu je poměrně rychlé, může být zpracováno statisticky a posloužit tak i ke srovnávání výsledků. Testy pomáhají zjistit úroveň znalostí žáků, jejich hloubku a porozumění dané látce. Jsou nástrojem k diagnóze, a proto bychom k nim při sestavování měli přistupovat s pečlivostí a dobře je promyslet. Správně připravený test by měl splňovat základní vlastnosti, jako jsou:

- **Validita**-Test je validní, pokud měří pouze a jenom to, k čemu je určen.
- **Objektivnost** – Test i jeho hodnocení je jednoznačné, takže ke stejnému závěru dospěje při jeho hodnocení i mnoho dalších učitelů. Otázky jsou jasně stanovené, tak, aby na ně mohl žák odpovědět jediným možným způsobem. Pokud tak učiní, je hodnocen kladně, jeho výsledek je tedy správný. Pokud ale chybuje, jeho hodnocení bude záporné.
- **Reliabilita** neboli **spolehlivost** znamená, že když využijeme stejný test u totožné skupiny žáků, měl by nám opět poskytnout stejné výsledky.
- **Citlivost**-je vlastnost takového testu, který nám umožní při hodnocení zkoumat i dílčí rozdíly ve správnosti žakových odpovědí.
- **Použitelnost** – Test by měl být dobře promyšlený, například tak, aby odpovídal probírané látce, kterou má prověřit, a dal se využít pro určitou věkovou skupinu nejen jednou, ale třeba i opakovaně v dalších letech.
- **Ekonomičnost** – Je vlastnost související s dobrým uspořádáním testu, tak aby byl dobře rozložen po ploše papíru, zabíral co nejméně místa a dal se jednoduše a lacině tisknout, či kopírovat (Šimoník, 2005).

Ve školní praxi se můžeme setkat s dvěma základními typy didaktických testů. První skupinou jsou testy **nestandardizované** nebo také **orientační**, jež se vztahují většinou k omezené skupině lidí například k žákům jedné třídy a vytváří si je sám učitel pro své účely.

Druhou skupinu tvoří **standardizované testy normativního typu**, které jsou odborně zpracované, ověřené a poskytují nám mimo jiné i informace o průměrném výkonu většího počtu žáků stejného věku. Jsou to například srovnávací testy v jednotlivých ročnících, nebo také maturitní zkoušky u středních škol.

4.1.3 Výkonové/praktické zkoušky

Zkoušky obecně prověřují znalosti a dovednosti žáků. Předchozí dvě skupiny písemných a ústních zkoušek se orientovaly spíše na pamětné osvojování vědomostí, kdežto tato skupina se zabývá výkony žáků a jejich praktickými dovednostmi. Na prvním stupni základní školy především v nižších ročníkách má toto odvětví zkoušek, dle mého názoru, nezastupitelnou roli. Žáci přecházejí z mateřských škol, jsou hraví, tvořiví, pohybliví a tyto praktické činnosti jsou pro ně, dá se říct přirozené. Zručnost, motorické dovednosti a další potřebují žáci pro svůj budoucí život stejně tak, jako čtení, nebo počítání. Proto bychom tyto činnosti, jako jsou například práce technického charakteru, referáty, prezentace, projekty, výrobky, organizační úkoly, motorické zkoušky a další, neměli brát jako méněcenné a měli bychom je ve vyučování hodnotit stejně tak, jako ostatní práce žáků.

4.2 Diagnostické metody doplňující hodnocení

„Komplexní přístup k hodnocení se neomezuje pouze na doložení žákovy schopnosti přijatelným způsobem odpovědět na otázky nebo úkoly. Zkoumá také postupy, jak při tom žák uvažuje nebo jak řeší problémy. Efektivní učitelé průběžně sledují výkony žáků a jejich zlepšení ve všech těchto oblastech. Používají k tomu jak formální hodnocení a testy, tak neformální hodnocení projevů žáků při vyučování a výsledků jejich práce na zadaných úkolech“ (Dvořák, 2005, s. 32). Z toho hlediska můžeme ve výuce využít níže uvedené metody, jež zcela plynule doplňují ty předchozí a pomáhají nám utvořit si kompletnější obraz o činnostech dětí, který nám přispěje k jejich celkovému hodnocení.

4.2.1 Soustavné pozorování žáků

Pozorování obecně patří k nejpřirozenějším způsobům zjišťování informací. S ohledem na hodnocení je to velice účinná metoda, jež pomáhá odhalit i takové jevy, které za pomoci zkoušení, či testů mnohdy nevyplnou na povrch. Ač se to nezdá, tyto informace získané pozorováním, jsou pro celkové hodnocení také důležité. Pomáhají nám dát si určité věci do souvislostí a vytvořit si tak ucelenou představu o žákově učení a výkonech s nimi spojených.

4.2.2 Rozhovor s žáky

Rozhovor patří k dalším efektivním metodám, využitelných k hodnocení. Pokud se provádí denně jako diagnostická práce, kdy učitel s žáky hovoří o probíhajících činnostech, probírá je, konkretizuje je, dává žákům návrhy k opravám a sleduje tak individuální pokroky každého dítěte, pak rozhovor v tomto slova smyslu též přispívá k optimálnímu hodnocení.

4.2.3 Analýza výsledků činností žáka

„Zdrojem cenných poznatků o žákovi je i analýza výsledků jeho činností, např.: kreseb, výrobků, laboratorních prací, projektů a podobně“ (Šimoník, 2005, s. 120). Analýza se zabývá nejen obsahem činnosti žáka, ale také jeho formou, způsobem zpracování a celkovým vzhledem práce, ke které patří např.: čistota provedení určitého výrobku, úprava v sešitě, a další. To vše přibližuje individuální vlastnosti žáka a také to blíže vypovídá o jeho psychickém stavu. Analýza produktů činnosti žáka je jakýmsi vnitřním obrazem osobnosti. Může probíhat krátkodobě jako součást určitých hodin, nebo dlouhodobě, jako rozbor výsledků prací. Někdy se může zaměřovat pouze na výrobky a praktické věci. Jindy může jít více do hloubky, skrze všechny předměty, a schraňovat tak práce žáků za určité období, v tom případě už hovoříme o portfoliu, které se může stát dobrým základem pro podrobnější analýzu a je také jednou z forem hodnocení (Kratochvílová, 2011).

5 Formy hodnocení

Vědomosti žáka, jeho schopnosti, dovednosti, výkony i výsledky můžeme vyjádřit, či ohodnotit různými způsoby. Učitel může žáka za jeho práci pochválit, blahopřát mu, nebo ho ohodnotit odpovídající známkou. To vše jsou vnější projevy probíhajícího hodnotícího procesu, které můžeme nazvat jako formy hodnocení. Forma je tedy určitý způsob, jakým učitel vyjadřuje výsledky hodnocení (Šimoník 2005 a Kolář a Šikulová 2005).

K využití je nám celá škála hodnotících forem. Všechny tyto formy mají své přednosti i nedostatky. Nemůžeme říct, že některá z nich je špatná, nebo naopak. Musíme však dbát na jejich správnou volbu a využití tak, aby byly v konkrétní situaci pedagogicky co nejúčinnější.

Právě ten onen výběr správných forem hodnocení je velkým tématem, kterým se zabývá naše společnost i školství snad v každém historickém okamžiku. Neustále se diskutuje o tom, jaká z forem hodnocení je ta nejlepší a která poskytuje hodnotnou zpětnou vazbu nejen žákům, ale také rodičům i učitelům. Formy hodnocení souvisejí s požadavky společnosti i se změnami vyučování a celkové koncepce vzdělávání. Podívejme se tedy na to, jaké změny nám přináší historický vývoj. Jaká volba forem hodnocení předcházela těm našim, a proč nyní ve školách hodnotíme tak, jak hodnotíme.

Vývoj forem hodnocení

Již od počátku vzdělávání se uplatňovaly mnohé způsoby k vyjadřování výsledků hodnocení. První zmínky pocházejí z období starověku od Quintiliana. Z jezuitských škol ve středověku jsou poté známy tzv. lokace, což byla místa, která sloužila ke klasifikaci a selekci žáků na základě jejich učebních výsledků. Rozřazováním žáků do lavic vyjadřoval učitel jeho sympatii k nim. Například špatní žáci seděli vzadu a ti dobří v prvních lavicích.

Druhou takovou hodnotící formou byla signa, neboli symbol, který žáci nosili, aby bylo vidět, jakých výsledků v učení dosáhli. Nejznámější signou byly například oslí uši, pro špatné žáky. Mezi běžné způsoby hodnocení patřily také knihy cti, černé knihy a fyzické tresty.

Přelom 15. a 16. století byl jakým si zlomem v hodnocení. Do 16. století byla upřednostňována forma slovního hodnocení, která všeobecně zhodnotila žákovy výsledky za celou školní docházku a v podobě zprávy mu byla předána po ukončení studia.

Od 16. století došlo k převratu. Díky rychlému rozvoji škol, výchovy i vzdělávání se začalo slovní hodnocení postupně vytlačovat klasifikací. Známkování umožnilo třídit žáky podle určitých kritérií, což lépe vyhovovalo snahám tehdejší společnosti. *„Školní hodnocení se stalo nástrojem školské politiky, nástrojem, který byl využíván k regulaci přístupu ke vzdělávání, k selekci dětí a mládeže“* (Kolář a Šikulová, 2005, s.77).

Školní hodnocení u nás bylo uzákoněno Felbigerovým Školním řádem (1774) a Knihou metodní (1775). Při odchodu ze školy se vydávalo vysvědčení a začaly se také konat veřejné zkoušky. Předmětem hodnocení byla návštěva školy, mravy, prospěch v jednotlivých předmětech a celkový prospěch.

K ustálení školního hodnocení došlo po roce 1905 Školským a vyučovacím řádem pro školy obecné a městské. Upraveno bylo vydávání vysvědčení i klasifikace, která se stala čtvrtletní.

Na počátku 20. století se však začali objevovat kritici jako například L. N. Tolstý, nebo také V. Příhoda, kteří svými postoji a názory útočili proti známkování. Snaha pozměnit tuto formu hodnocení, nebo se jí pokusit nahradit jinou se udržela po dlouhou dobu. V 90. letech 20. století zůstala diskutovaným tématem otázka: Zda hodnotit slovně či klasifikací? Tyto dvě formy hodnocení byly stavěny proti sobě, jako by se měly vzájemně vylučovat. Klasifikace byla kritizována zejména pro neblahý dopad na psychiku dítěte. Odpůrci ji považovali za stresující, měla vzbuzovat úzkost, strach ze školy, snižovat výkon žáka a vytvářet tak negativní postoj dítěte ke vzdělávání. Na toto téma se realizovalo mnoho výzkumů např.: výzkum Havlínové 1994 a Vágnerové (1995 in Kolář a Šikulová, 2005), jež potvrdil úzkost žáků z klasifikace.

Další autoři jako je Slavíková, však upozorňují na to, že je důležité brát v potaz, jak se s klasifikací zachází. Někdy je totiž používána jako kázeňský prostředek, či nátlak, a proto není divu, že v žácích vzbuzuje úzkost.

Tímto tématem se zabývají i další odborné knihy a mnozí autoři, jež mají na formy hodnocení rozdílné názory. Pro příklad uvádím některé z nich, se kterými se osobně ztotožňuji: Schimunka (1994 in Kolář a Šikulová, 2005, s. 79) *„upozorňuje na to, že učitel by měl hodnotit různými způsoby, vynalézavě a vyhýbat se rutině.“*

Zkušený učitel O. Suchoradský je zásadně proti zrušení klasifikace. Spoléhat se na vrozenou snahu žáka po získávání nových poznatků považuje za pedagogický idealismus. Vychází ze své praxe, kdy se ještě nesetkal s žáky, kteří by známky ke studiu nepotřebovali. Na druhé straně je však otevřen i slovnímu hodnocení, které považuje za

vhodnou formou pro nižší ročníky. V tomto případě zastává názor, že slovo lépe vystihne obraz žáka než pouhé číslo (Šimoník, 2005).

Podle Koláře a Šikulové (2005, s. 79) „*ve školní praxi nejde o hledání a formulování protikladů, ani o slovní hodnocení jako nadějnou alternativu klasifikace, ale o hledání funkčnosti různých forem hodnocení.*“

Přes všechny výzkumy a názory odborníků nebylo stále jednoznačně stanoveno, která z forem hodnocení by měla patřit k těm nejideálnějším. Volba forem hodnocení do určité míry záleží na zvážení každého z nás. Do vyučování je zařazujeme podle toho, co právě nám v praxi nejvíce vyhovuje a jeví se nám jako nejefektivnější. Jediným, čím se ale v dnešní době musíme řídit je Školský zákon a vyhlášky MŠMT. Dle Školského zákona: „*Je hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.*“ (Zákon č.561/Sb. 2004, § 51)

Ač nastalo v historii spoustu změn, hodnocení žáků se dle mého názoru s tím předchozím stále v mnohém shoduje. Například už jenom v tom, co za předmět hodnocení považujeme. To můžeme sledovat i v tabulce níže. Pro srovnání uvádím stručná fakta o hodnocení z 18. století a hodnocení současném, kde můžeme sledovat, jak se pozměnily hodnotící stupně, ale to, co bylo hodnoceno, zůstalo dosti podobné dnešním požadavkům.

Tab. 1 – Porovnání klasifikace

Klasifikace v 18. století		Klasifikace nyní	
Hodnotilo se:	Stupně:	Hodnotí se:	Stupně:
Návštěva školy	Velmi pilná Pilná Nestálá řídka		
mravy	Velmi dobré Dobré Prostřední Školnímu řádu neodpovídající	chování	Velmi dobré Uspokojivé neuspokojivé
Prospěch v jednotlivých předmětech	Velmi dobrý Dobry Prostřední slabý	Prospěch v jednotlivých předmětech	Výborný Chvalitebný Dobry Dostatečný nedostatečný
Celkový prospěch		Celkový prospěch	Prospěl neprospěl

(Kolář a Šikulová 2005, s. 77 a Šimoník 2005 s. 124-125)

Ve školní praxi se v současné době zaměřujeme na hodnocení vědomostí a dovedností. Zajímá nás jejich rozsah, stupeň ovládnutí, trvalost jejich osvojení, ale i úroveň myšlení a vyjadřování. Stále je však do jisté míry opomíjena snaha, píle, či schopnost samostatného studia. Otázky hodnocení a klasifikace žáků jsou častým problémem pedagogického řešení.

Předmět hodnocení je nyní stanovený pomocí kompetencí, ale volba forem hodnocení je neustále tou těžkou otázkou se kterou se potýkáme my v dnešní době, ale která byla diskutována i minulosti. Formy hodnocení se průběžně upravovaly, ale již od počátku můžeme pozorovat shodné rysy jako je například potřeba rozlišovat žáky, dle určitých kritérií. Na tomto základě je založeno kvantitativní hodnocení žáků, což je realizováno v praxi za pomoci klasifikace. Podle Koláře a Šikulové (2005, s. 77) „*Vyjadřování výsledků pomocí klasifikačních stupňů-známek stejně zůstalo nejfrekventovanější formou hodnocení na škole.*“ A to i přes všechny experimenty a výzkumy provedeny v poslední době.

Druhou často využívanou formou je v dnešní době slovní hodnocení, jež má podobu kvalitativní a dalo by se říct, že v tomto ohledu doplňuje nedostatky klasifikace,

kteřá jen stroze určuje známky a neprovádí podrobnější analýzy žákových výkonů. Forem hodnocení je celá škála a správný učitel by se neměl omezovat pouze na některou z nich. Je potřeba jednotlivé formy ve vzdělávání pečlivě zvažovat a dle našeho cíle je i ve vyučování různě kombinovat.

V následujících kapitolách uvádím podrobnější charakteristiky forem hodnocení, jež jsou dle mého názoru v dnešní době na základních školách nejvíce využívány. A řadím je podle své vlastní oblíbenosti.

5.1 Klasifikace

Klasifikace je jedna z forem kvantitativního hodnocení. Za pomoci číselné škály od 1 do 5, kterou nazýváme jako známky, nám umožňuje třídít žáky podle jejich vědomostí a dovedností. Znamky v tomto rozmezí jsou pouhé symboly, které zobecňují informace pro celou řadu žákových charakteristik. Učitel se hodnocením snaží vyjádřit mnoho faktorů jako jsou žákovy vědomosti, ale i jeho chování, mravní návyky, vztah k učení a další. To však není v rámci klasifikace tak jednoduché, jelikož k postihnutí všech těchto oblastí jedna známka bohužel nestačí. Tento problém vyplývá z faktu, že vyučování je proces dynamický, v němž se vědomosti žáků plynule mění a můžeme sledovat jejich dílčí pokroky. Znamka je však označení konečné a statické, jež není schopno zachytit podrobné vlastnosti žáků. Tento aspekt je jednou z nevýhod klasifikace, a právě proto se stává terčem kritiky (Kolář a Šikulová, 2005).

Zelinský (in Ziegenspeck, 2002, s. 33) se dívá na známku „jako na doložení výkonu a doklad o něm. Znamky zprostředkovávají dobře přístupný přehled o výkonu v příčném řezu za určité období, a srovnáme-li je chronologicky, i orientační přehled v podélném vývojovém průřezu.“ Každý vidí v klasifikaci jiné výhody a nevýhody, z nichž některé uvádím níže. Jak už bylo ale řečeno v předchozích kapitolách, každá forma hodnocení má něco do sebe a kdybychom ji snad chtěli z vyučovacího procesu odbourat, muselo by se změnit i celkové pojetí vyučování.

Negativa klasifikace

- Znamka vyjadřuje pouze kognitivní obsah, tedy stav vědomostí žáka. Její sociální dimenze, která se týká například schopnosti kooperovat, nebo žákovy snahy či píce, je ve známce opomenuta.

- Objektivnost klasifikace je problematická. Klasifikace totiž úzce souvisí s učitelovým osobním pojetím hodnocení a s jeho vlastní představou o úspěšném žákovi. Mnozí učitelé hodnotí tak, jak byli dříve v roli žáka hodnoceni oni sami. V tom se tedy liší klasifikační měřítko jednotlivých učitelů.
- Učitelé známky nevhodně trestají chyby žáků, používají je také k řešení kázeňských problémů. Na známky se tedy můžeme dívat i jako na jistou formu odměn a trestů (Čapek, 2014).
- Žáci mnohdy považují látku za uzavřenou tím, že za ní dostanou známku. Málo kdy se k ní poté vrací, aby své znalosti, či dovednosti doplnili nebo upřesnili.
- Existence známky má obrovský vliv na zaměřenost učební činnosti žáků. Často se objevují tendence učit se pro známku. U někoho může tento fakt přejít až v úzkost.
- Zámka nepostihuje všechny důležité funkce hodnocení. Je zjednodušená a abstraktní, proto má nízkou informativní hodnotu. Informuje nás pouze o zařazení žáka mezi ostatními, ale nepodává nám podrobnější informace o tom, co a jak dítě zvládlo.
- Klasifikace je druhem normativního hodnocení, a tudíž nemůže vyjádřit individuální zvláštnosti dítěte (Kolář a Šikulová, 2005).

Pozitiva klasifikace

- Klasifikace je Školským zákonem stanovená jako platná forma pro vyjádření posudku o výkonu žáka.
- Zámky představují nejen výsledek pedagogické činnosti, ale jsou také významným společenským údajem o žákovi, jež poskytuje informace o jeho stupni rozvoje a o uplatnění jeho dispozic ve vzdělávacím procesu.
- Zámka je symbolem úspěchu a poměrně rychle získává motivační hodnotu. V souvislosti s motivací je pak snadnější naplnit i další funkce školního hodnocení.
- Klasifikace je zažitou a známou formou hodnocení pro mnohé generace generací. Skoro každý si klasifikací prošel, a proto je pro rodiče, či veřejnost přehledná a snadno v ní spatřují úspěchy svého dítěte.
- *„Zámka značně zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnávání výkonů i chování, a jako matematický symbol i statické zpracování“* (Kolář a Šikulová, 2005, s. 83).

Klasifikace stojí na tradičním vyučování, jehož cílem je naučit žáky určitý soubor vědomostí a dovedností a ty také ohodnotit. Tato forma hodnocení nám poskytuje výpovědní hodnotu o kvalitách žáka ve vztahu k cíli vyučování v konkrétním předmětu.

Pohledy na klasifikaci jsou různé a dost často bývají její přednosti, či nedostatky prezentovány až příliš jednostranně. Klasifikace není ve vyučování samoúčelná a musíme brát v potaz, že také není jedinou možnou formou hodnocení, jež může být ve školství využita. Pokud se chceme odklonit od tradičního kvantitativního hodnocení a pozornost přenést spíše na hodnocení, jež podrobněji popíše žákův výkon a pomůže mu tak se přiblížit k cíli, poté se nám jako nejideálnější nabízejí forma slovního hodnocení (Kolář a Šikulová, 2005).

5.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je naopak od klasifikace formou kvalitativního hodnocení. Jde v něm o kvalitativní posouzení žákova výkonu nebo chování, které je vyjádřeno slovně. Učitel prostřednictvím slovního hodnocení posuzuje úroveň žákova výkonu vzhledem ke stanoveným cílům vzdělávání a zohledňuje také jeho individuální předpoklady. „*Slovní hodnocení má být koncipováno pozitivně, přičemž učitel objektivně zhodnotí to, co žák v daném tematickém celku zvládl a v jaké kvalitě*“ (Stará a kol., 2006, s. 12). Učitel popisuje míru nebo úroveň, které žák v požadovaném výstupu dosáhl a do hodnocení zahrnuje i jeho postoje, úsilí a snahu. V tom má slovní hodnocení vyšší informační hodnotu než klasifikace. Dokáže žáky lépe informovat o jejich nedostatecích a přispěje tak k lepším výkonům a větší motivaci. Formulace slovního hodnocení klade na učitele vysoké nároky ať už pozorovací nebo slovní, kdy je důležité využívat popisné vyjadřování. Slovní hodnocení by se mělo držet určité struktury. Mělo by začínat pozitivně a postupně přecházet k neúspěchům. Není potřeba v něm zdůrazňovat, co žák neumí, ale je důležité mu poskytnout informaci a cestu k nápravě (Stará a kol., 2006).

Ve vyučování se nejčastěji setkáváme s **ústní podobou** slovního hodnocení. Učitel žáky hodnotí **průběžně během celé hodiny**, kdy komentuje jejich výkony a výsledky, povzbuzuje je v práci a dává jim rady, jak dosáhnout učebního cíle. Další podoba slovního hodnocení je **písemná**, která může být prováděna opět průběžně například **do notýsku, žakovské knížky** nebo i **finálně**. Jelikož je slovní hodnocení ve škole používáno velice intenzivně od jednoduchých frází jako je dobře, správně, chyba, až po rozsáhlejší analýzy

výkonů žáků, můžeme také z praxe definovat určitá pozitiva a negativa této formy hodnocení, na která mnozí pedagogové upozorňují.

Pozitiva slovního hodnocení:

- Slovní hodnocení nestresuje žáka v momentálním neúspěchu, ale reguluje jeho učební činnosti a navrhuje mu cestu, tak aby dosáhl lepších výkonů. Působí na žáka povzbudivě.
- „*Slovní hodnocení snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků*“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 86).
- Na rozdíl od klasifikace napomáhá k rozvoji vnitřní motivace, jelikož žák směřuje svoji pozornost na vlastní učební činnosti než na známku.
- Slovní hodnocení posuzuje výkony žáka v různých situacích, kdy dochází k osvojování si určitých dovedností a umožňuje tak učiteli včas korigovat činnosti žáka.
- Hodnocení slovní formou konkrétně vypovídá o tom, co už žák umí, poukazuje na mezery a doporučuje, na co je třeba se více soustředit.

Negativa slovního hodnocení:

- Na základě slovního hodnocení není možné porovnávat výkony různých žáků.
- Slovní hodnocení může být po jazykové stránce nejednoznačné a rodiče, či žáci mu nemusí vždy dokonale porozumět.
- Slovní hodnocení může kvůli časové náročnosti sklouznout k jakýmsi hodnotícím šablonám, které se po čase opakují.
- Slovní hodnocení je pro některé učitele vysokým požadavkem, protože je k němu potřeba pedagogická diagnóza, na kterou nejsou po vědomostní a zkušenostní stránce vybavení.

Slovní hodnocení je v dnešní době rozšířenou formou v moderním pojetí vyučování. Je využíváno jak v běžných školách, tak i v alternativních, které mají pozměněnou i koncepci vzdělávání a forma slovního hodnocení je zde kolikrát považována za tu primární. Se slovním hodnocením v ústní podobě ať už s velice stručným, nebo rozsáhlejším, se setkáváme poměrně často ve všech školách. Dle mého názoru to pramení z přirozené potřeby informovat žáky o jejich práci a poskytnout jim

momentální zpětnou vazbu. Mám pocit, že si používání slovního hodnocení leckdy ani neuvědomujeme a děláme to naprosto automaticky.

Další formou hodnocení, která je zaměřená na analýzu žákových výsledků, ale tentokrát z jejich vlastní strany je sebehodnocení, jež žáky nutí k vlastnímu zamyšlení se nad svými výkony.

5.3 Sebehodnocení

Slovní Sebehodnocení je dovednost, nezbytná pro kvalitní hodnocení svých vlastních výsledků. Je považováno za nejvyšší formu hodnocení, která se zaměřuje jak na průběh, tak i na výsledek školní práce. Pomáhá odhalovat chyby, uvědomovat si je a následně slouží jako východiskem k jejich odstranění. Je to schopnost, se kterou se člověk nerodí, ale je třeba ji rozvíjet pro jeho budoucí život. Škola je pro rozvoj sebehodnocení právě tou vhodnou institucí. Je to místo humanizace člověka, které cíleně a vědomě připravuje žáka na jeho budoucí život. Kromě samotného vzdělávání se velkou mírou podílí právě na utváření jeho schopností k vnímání sebe sama. (Hábl a Doležalová, 2010 a Rakoušová 2008).

Sebehodnocení má ve vyučování velké opodstatnění, především v tom, že plní spoustu funkcí hodnocení, z nichž nejdůležitější pro žáka se jeví především informativní a formativní funkce. Kromě toho, že sebehodnocení formuje pozitivní vlastnosti, postojе žáka a podílí se na rozvoji jeho osobnosti, má mnoho dalších pozitiv.

Pozitiva sebehodnocení:

Sebehodnocení poskytuje zpětnou vazbu učiteli a umožňuje mu provádět další pedagogickou diagnózu.

Žák na základě sebehodnocení lépe chápe svůj aktuální stav znalostí, dovedností, vědomostí a přímá tak zodpovědnost za své učení.

Sebehodnocení rozvíjí i komunikační schopnosti žáka, rozšiřuje jeho slovní zásobu a učí ho lépe se vyjadřovat.

Sebehodnocení přispívá k pozitivní sociální atmosféře ve třídě a činí tak žáky spokojenější.

Sebehodnocení učí žáka pracovat s chybou tak, aby ji nepovažoval za fatální, ale spíše ji chápal jako výzvu ke zdokonalení.

„Prostřednictvím sebehodnocení žák poznává osobní hodnoty, odhaluje své potenciaální možnosti, uvědomuje si své silné stránky, na kterých buduje svoji sebedůvěru, ale i své slabiny, na kterých intenzivně pracuje; uvědomuje si, že jako osobnosti mají všichni žáci stejně vysokou hodnotu“ (Rakoušová, 2008).

Sebehodnocení má také svá úskalí a problémy, které se mohou při práci s ním vyskytnout. Nejčastějším problémem je **neobjektivní sebehodnocení**, jež žák provádí sám na sobě z důsledku velké sebekritičnosti, nebo naopak s naprostou absencí sebekritiky. Proto je důležité, aby učitel vedl žáky správnou cestou k objektivnímu sebehodnocení, k němuž může přispět například svým vlastním názorem na danou reflexi dítěte, nebo položením otázky k dalšímu zamyšlení se žáka nad sebou samotným.

S touto formou hodnocení je třeba pracovat pozvolna už od první třídy, tak aby si žáci postupně zvykli vyjadřovat své názory na vlastní práci. V praxi je nám k užití mnoho typů sebehodnocení, které je však potřeba důkladně vybírat. Nejčastější podobou sebehodnocení je forma **ústní, písemná, nebo symbolická**. Sebehodnocení se může lišit také mírou obecnosti. Může být hodně **konkrétní** a týkat se například dílčích kompetencí jednotlivých předmětů, nebo je naopak **obecné** a shrnuje celou hodinu, či delší vyučovací celek. Dle frekvence využití, ho může podrobněji rozdělit na sebehodnocení **okamžité, průběžné, či sumativní** (jednou za týden, měsíc, pololetí, či závěrečné). **Zhodnocením může být jakákoliv organizační forma vyučování**, jak individuální práce, tak i společné práce, nebo také skupinová. Při výběru sebehodnocení bereme **zřetel také na osoby, kterých se tato forma hodnocení týká**. To jsou převážně učitelé, žáci, ale také rodiče (Rakoušová, 2008).

Každá forma hodnocení je variabilní a je dobré, aby byla čitelná pro všechny osoby, jež se o ni zajímají. Dalším zajímavým způsobem moderního hodnocení je portfolio, které je nejen čitelné, ale laicky by se dalo říct, že je dokonce hmatatelným důkazem a jakýmsi archívem žakových prací, které zaznamenávají vývoj jeho vědomostí a dovedností.

5.4 Portfolio

„Žákovské portfolio je soubor dokladů o žákově učení, které vzniká za určité období při dosahování vzdělávacích cílů“ (Košťálová, Miklová a Stag, 2008, s. 112). Je to jakási pomůcka, která vede k lepšímu poznání žáka učitelem, nebo i k jeho sebepoznání. Na základě portfolio můžeme sledovat pokroky, znalosti, dovednosti, a především autentické učení žáka. Portfoliem se může stát krabice plná dokumentů, šanon, či deník. Důležité je, aby bylo vyplněno relevantními doklady, což znamená, aby obsahovalo materiály, jež objektivně vypovídají o vědomostech žáka v jednotlivých předmětech. Mohou to být například projekty, eseje, výkresy a další záznamy z průběhu vzdělávání. Takto zpracované portfolio může učitelům otevřít nový pohled na žáka, jelikož ho vystihuje jako komplexní osobu napříč všemi předměty (Hansen Čechová, 2009). Výhody portfolio může sledávám i sám žák v možnosti pozorovat zpětně svoji práci, sledovat své zlepšení, stoupající výkon a na základě toho budovat své sebevědomí.

V předchozích kapitolách jsem uvedla čtyři základní formy hodnocení, které já sama považuji za nejdůležitější a v praxi jsem se s nimi také nejčastěji setkala. Učitelé se při své práci samozřejmě neomezují pouze na tyto čtyři formy hodnocení, ale používají i mnohé další jako jsou například:

Formy hodnocení vyjádřeny jednoduše mimoverbálně:

- Úsměvem, přikývnutím, nebo naopak přísným pohledem
- Souhlasným gestem, nebo gestem vyjadřující zamítnutí
- Dotykem učitele, např.: pohlazením

Formy hodnocení za pomoci jednoduchého verbálního projevu:

- Stručné slovní zhodnocení typu: dobře, správně, chyba, atd.
- Krátké verbální vyjádření s emocionálním nábojem jako je například fráze: Dnes jsi mě svým výkonem zklamal.

Formy hodnocení v podobě písemných a grafických vyjádření:

Př: posuzovací škály, diagramy, či charakteristiky žáků

Zvláštní formy hodnocení v podobě oceňování výkonů:

Př.: Pověření dobrého žáka vedením týmu při práci, výstavy prací žáků, atd.

Formy hodnocení žáků jsou pestré a byla by škoda omezovat se na pouhé z nich. Přesto, že je tradiční klasifikace ve školách stále tou oblíbenou, i tak je zcela spontánně doprovázena jinými formami hodnocení. Dle mého názoru to vyplývá z přirozené potřeby, poskytnout žákům komplexní zpětnou vazbu, tak aby jim byl jejich výkon, co nejvíce přiblížen. A právě o to tady při volbě forem hodnocení, dle mého úsudku jde. Stejně jak tvrdí Kolář a Šikulová (2005) i já se ztotožňuji s myšlenou, že není třeba některé z forem hodnocení stavět do protikladů, ale je spíše důležité umět využívat jejich pozitiva a kombinovat je ku prospěchu všech.

Na výběr forem hodnocení ve vyučování plynule navazuje praktická část mé práce, která se v následujících kapitolách zabývá tímto tématem podrobněji a realizuje o něm i výzkum

6 Metodologie práce

V praktické části diplomové práce jsem sestavila průzkum, jehož cílem bylo získat podrobnější informace o tom, jak funguje hodnocení na 1. stupni ZŠ v běžné realitě. Prostřednictvím různých metod jsem zjišťovala, jaké formy hodnocení využívají učitelé při svém vyučování a zda do hodin zařazují i sebehodnocení žáků.

V souvislosti s tímto námětem průzkumu se mi v hlavě zrodily další zajímavé otázky. Které z metod a forem hodnocení jsou nejčastěji využívány učiteli na ZŠ při jejich výuce? Jaký názor mají žáci na jednotlivé formy hodnocení? Jaký je postoj žáků ke způsobu realizace hodnocení v rámci výuky? Osobně se domnívám, že my, dospělí, si často vytváříme své vlastní představy o tom, co je nejlepší a nejefektivnější, bez toho, aniž bychom se zeptali na názor žáků, které hodnotíme na základě svých uznávaných norem. To mě právě přimělo pozastavit se také nad žáky samotnými a zjistit jaké formy hodnocení upřednostňují ve výuce právě oni. Proto jsem svůj průzkum směřovala i touto cestou a rozdělila jsem ho do dvou stěžejních bodů. První bod je tvořen názory učitelů na formy hodnocení a druhý je sestaven z názorů žáků.

Jelikož jsem průzkum chtěla pobrat komplexněji a zjistit více pohledů na danou věc, využila jsem při práci hned několika metod jako je dotazník, pozorování vyučovací jednotky a aktivity s žáky. Někdy lidé něco jiného tvrdí, ale něco jiného také sami konají, proto jsem dotazník, který vyplňovali učitelé základních škol, podložila ještě několika záznamovými archy z pozorování vyučovací jednotky, abych si ověřila, že zařazování metod a forem hodnocení takto opravdu probíhá i v praxi. Tuto myšlenku jsem opřela o metodu Empathy map. Názory žáků na formy hodnocení jsem poté zjišťovala hravou formou za pomoci jednotlivých aktivit, kdy jsem vycházela také z explorační metody-beseda.

Nadcházející kapitoly se zabývají průzkumem více do hloubky a poskytují podrobnější informace o jeho přípravě, realizaci a vyhodnocení. Průzkum je nedílnou součástí této práce a měli bychom mít na paměti, že je poněkud rozdílný než výzkum samotný. *„Pedagogický průzkum je nutné odlišit od pedagogického výzkumu. Pedagogický výzkum směřuje k objevení nových neznámých vztahů, průzkum zjišťuje daný stav v určité oblasti“* (Skutil, Křováčková a Maněnová, s. 26, 2014).

6.1 Cíl průzkumu

Prvotním cílem mé práce a zároveň také obsahem průzkumu bylo zjistit, jaké formy hodnocení používají učitelé na vybraných základních školách a které z těchto forem jsou upřednostňovány žáky. Druhotným cílem pak bylo vyzorovat a ověřit, zda je do hodin zařazováno sebehodnocení žáků jako jedna z možných hodnotících forem.

6.2 Průzkumné otázky

V souvislosti s cíli průzkumu byly sestaveny i níže uvedené průzkumné otázky:

Otázka č. 1: Jaké metody a formy hodnocení využívají nejčastěji učitelé na 1. stupni ZŠ?

Otázka č. 2: Které z forem hodnocení na 1. stupni ZŠ je přisuzována největší relevantnost z hlediska hodnotitele?

Otázka č. 3: Jak často je do výuky zařazováno sebehodnocení žáků?

Otázka č. 4: Které z forem hodnocení na základní škole jsou upřednostňovány žáky?

6.3 Charakteristika průzkumného souboru

Celé téma průzkumu se zabývá volbou metod a forem hodnocení na 1. stupni ZŠ. Průzkumný soubor jsem vybírala s ohledem na stanovený cíl, který se týká žáků i učitelů prvního stupně ZŠ. Jelikož se pohybuji v okolí Opočna, Dobrušky a Hradce Králové, omezila jsem své zkoumání pouze na Královéhradecký kraj. Domnívám se také, že metody a formy hodnocení by se v jednom kraji nemusely tolik lišit, jako například, kdyby výzkum probíhal částečně v Praze a částečně tady. Také mě zajímají informace z regionu a toto byla dobrá volba, jak je zjistit.

Průzkumný soubor byl tvořen dvěma podskupinami respondentů, u nichž jsem jednotlivě zjišťovala jejich názory na danou věc, a ty jsem poté zkompletovala v jeden celek.

První část názorů byla zjišťována u pedagogů prvního stupně ZŠ v královéhradeckých školách. Učitele jsem vybírala náhodně. Z počátku jsem oslovovala své známé, také pedagogy z fakultních pracovišť naší univerzity, které jsem znala z praxe i jejich kolegyně a kolegy. Pro získání většího počtu informací jsem oslovovala i cizí

školy za pomoci webových stránek, kde jsem si našla e-mailové adresy a hromadně je obepisovala s prosbou o vyplnění dotazníku. Tímto způsobem jsem kontaktovala přibližně 180 pedagogů, z nichž 67 mi poskytlo odpovědi na mé otázky.

Druhou podskupinu výzkumného souboru tvořili žáci, které jsem si naopak vybrala cíleně. Pro tuto část zjišťování informací bylo nutné účastnit se osobně v terénu, abych žákům mohla případně podrobněji vysvětlit, o co se jedná, a získala tak plnohodnotné informace, jež bych využila k dosažení cíle svého průzkumu. Proto jsem si zvolila školu nedaleko svého bydliště, kterou dobře znám, a to nejen z toho důvodu, že jsem ji sama navštěvovala, ale také, že jsem v ní mnohokrát absolvovala svoji praxi a mám povědomí o tom, jakou formou tam vyučování probíhá. Z předchozích zkušeností vím, že skupina dětí nevybočuje od normálu a vyučování zde probíhá klasicky bez jakýchkoliv alternativ. Z toho důvodu se mi žáci ze Základní školy v Opočně jeví jako vhodnou podskupinou k mému průzkumu.

6.3.1 ZŠ Opočno

Tato základní škola spadá do Královéhradeckého kraje. Má několik budov a zahrnuje pod sebou i druhý stupeň ZŠ. Kromě žáků z Opočna ji navštěvují také děti z přidružených obcí v celkovém počtu přibližně 350 žáků. Třídy jsou rozděleny do dvou paralelních ročníků s podobným počtem dětí. Vyučování zde probíhá normálně, bez jakýchkoliv alternativních prvků. Není výstřední, nijak nevybočuje od většiny škol, a proto se mi jeví jako ideální pro své další zkoumání.

Při realizaci průzkumu jsem měla možnost navštívit všechny paralelní ročníky na prvním stupni. V každé třídě jsem strávila dvě hodiny. Z toho jednu hodinu jsem prováděla pozorování vyučovací jednotky a soustředila jsem se na využití forem hodnocení ze strany učitele. Druhou hodinu jsem poté aktivně pracovala s žáky, abych získala potřebné odpovědi na své průzkumné otázky (Hrnčířová, 2016). Při aktivní práci s žáky se mi dostavily požadované odpovědi od plného počtu přítomných dětí (viz v kapitole 7.3).

6.4 Předvýzkum

Před realizací samotného šetření byl proveden krátký předvýzkum. Jeho cílem bylo ověření si dotazníku. Zajímalo mě, zda jsou otázky správně formulovány, jestli jsou srozumitelné a kolik času respondentům zabere jejich vyplňování. Dotazník jsem nejprve vyplnila sama a poté jsem ho nechala zodpovědět několika svým známým, kteří mají za sebou již určitou praxi v ZŠ.

Předvýzkum byl pro mě užitečný. Na základě této zpětné vazby jsem zjistila, že mám v elektronické podobě dotazníku špatně nastavené volby více odpovědí a výsledek by byl poté zkreslený. Závadu jsem tedy odstranila a smazala jsem také jednu otázku, jež měla podobný význam jako ta předchozí. Dotazník jsem upravila do konečné podoby a s časovou náročností přibližně 5 minut byl využit v dalším šetření.

6.5 Nástroje studie

Pro zkoumání a zjišťování potřebných informací k průzkumu byly použity následující metody. Tyto nástroje studie byly voleny s ohledem na průzkumný soubor tak, aby byly dané skupině respondentů srozumitelné, a tím pádem poskytly plnohodnotné a co nejpřesnější informace.

6.5.1 Dotazník pro učitele

Dotazník je psaný seznam otázek, doplněný o odpovědi lidí neboli respondentů. Za relativně krátký čas nám umožní získat mnoho dat, která snadno a rychle zpracujeme do přehledné podoby (Kumard, 2011 a Průcha, Walerová a Mareš, 2008). Právě pro jeho pozitiva jako je časová nenáročnost a přehlednost, jsem ho využila i já jako jednu z metod pro svůj průzkum, a to v podobě standardizovaného dotazníku. V něm se vyskytlo několik málo otázek polootevřených, ale převážně ho tvořily otázky uzavřené (viz příloha A).

Dotazník byl určen učitelům a učitelkám základních škol a jeho cílem bylo zjistit, jaké z metod a forem hodnocení preferují ve své výuce pedagogové na 1. stupni ZŠ.

Sběr dat touto metodou probíhal v několika fázích. Dotazník jsem si vytvořila na internetových stránkách za pomoci webu survio.com. Elektronický odkaz jsem poté rozesílala do škol v Královéhradeckém kraji. Druhou fází byla papírová forma dotazníků. Přibližně čtvrtinu z nich jsem v této tištěné podobě předávala pedagogům a zpětně

vybírala k vyhodnocení. Mohu říct, že osobní roznášení a vybírání se mi osvědčilo mnohem víc než elektronické dotazování. Navrátila se mi totiž bez problému většina všech tištěných dotazníků. Elektronicky i osobně jsem požádala o vyplnění dotazníků přibližně 180 pedagogů, z nichž 67 mi poskytlo odpovědi na mé otázky.

6.5.2 Pozorování vyučovací jednotky

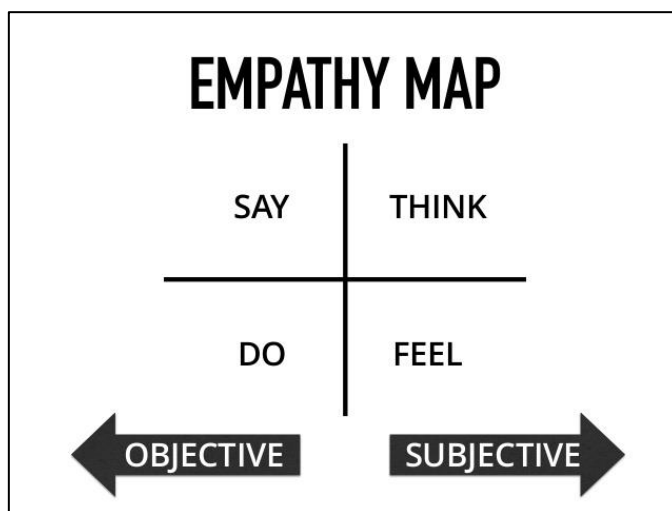
Druhou metodou, která měla doložit výpovědi pedagogů na dotazníky, bylo pozorování vyučovací jednotky, jež probíhalo v ZŠ Opočno.

Pozorování obecně slouží ke sběru informací, jež získáváme na základě záměrného, organizovaného a systematického vnímání konkrétních jevů (Reichel, 2009). Existuje mnoho typů pozorování, jež se dají pro zkoumání použít. Já jsem pro svůj průzkum zvolila přímé strukturované pozorování.

Přímé znamená, že jsem se osobně účastnila vyučovacích jednotek, a to ve všech paralelních třídách prvního stupně ZŠ Opočno, kde jsem pozorováním strávila vždy jednu hodinu. Strukturovaným pozorováním pak mám na mysli jeho podobu. Aby bylo efektivní, předem jsem si stanovila, co a jak budu pozorovat, a připravila jsem si záznamový arch (viz přílohy B, C, D), do kterého jsem jednotlivé jevy zaznamenávala (Maňák, Švec, Š. a Švec, V., 2005).

Cílem tohoto pozorování bylo zjistit, jaké formy hodnocení využívají pedagogové ve vybraných třídách na 1. stupni, zda je do hodin zařazováno sebehodnocení žáků a případně jakou má formu. Odpovědi na otázky jsem v podstatě už získala díky dotazníkům, ale i přesto jsem se chtěla přesvědčit, že tomu, co učitelé říkají, tak i ve skutečnosti opravdu je. Proto jsem se k pozorování nechala inspirovat metodou **Empathy map**, se kterou jsem se poprvé setkala na Erasmu v Dánsku. Její myšlenkou je hlubší poznání zkoumaných osob. Někdy totiž lidé něco jiného říkají, a přitom se jinak chovají. Za pomoci pozorování a dotazování si o nich můžeme vytvořit hlubší obrázek, jež je založený právě na tom, co říkají, co dělají, co si myslí a jak se cítí. To, co lidé dělají a co říkají, je objektivní a snadno zjistitelné, můžeme to vidět i na obrázku níže. Druhou část takzvané empatické mapy tvoří subjektivní dojmy z toho, jak se lidé cítí a co si myslí. Tato metoda pomáhá k lepšímu a hlubšímu pochopení lidí a má využití především u inovátorů, designerů a dalších. Ve školství bychom ji však také snadno využili například ke zjišťování názorů žáků a provádění jakýchkoliv změn (Plattner, 2015 a Bland, 2016). Empatické mapy jsou různé a dají se volně upravovat dle našeho cíle. Mě zajímala především její objektivní část, která mi pomohla podložit dotazníky pozorováním, proto

jsem empatickou mapu využila jen z poloviny a částečně o ní tento průzkum opřela (viz v kapitole 7.2).



Obr. 1 – Empathy map (Neill,2014)

6.5.3 Aktivity s žáky – beseda

Na pozorování vyučovací jednotky plynule navázala poslední část mého průzkumu zaměřená na názory žáků ohledně forem hodnocení.

Původně jsem pro zjištění odpovědí chtěla využít metodu rozhovoru s žáky, ale při sestavování otázek jsem narazila hned na několik negativ tohoto způsobu zjišťování. Prvním z nich byly informované souhlasy rodičů s touto metodou, které by pro mě byly hodně časově náročné, ale vyřešit by se jistě daly. Závažnějším problémem se mi však jevila správná formulace otázek pro žáky, tak aby žáci opravdu porozuměli tomu, na co se jich ptám. Domnívám se, že pojmu formy hodnocení mladší děti moc nerozumí, nemají s hodnocením ještě tolik zkušeností a nedokáží si představit situaci, na kterou bych se jich ptala. Také si myslím, že by byl rozhovor pro žáky stresujícím, styděli by se přede mnou a ne zcela upřímně by mi na otázky dokázali odpovědět.

Proto jsem se rozhodla přizpůsobit se více dětem a jejich prostředí, na které jsou zvyklé. Průzkum jsem tedy zorganizovala přímo v jejich třídách formou jednoduchých aktivit. Za poměrně krátký čas, jsem na základě činností potřebovala zjistit anonymní, ale individuální názory všech žáků. K průzkumu jsem využila prvky besedy a své aktivity, které měly sloužit žákům k objasnění situace a k lepší srozumitelnosti pokládaných otázek.

Beseda, její cíl a předpokládaná rizika

Beseda je explorativní metoda s obrovskou výhodou v tom, že ji můžeme využít pro velkou skupinu lidí. Za kratší dobu nám umožní poznat více stanovisek a názorů než při realizace individuálních rozhovorů, což má pro moje zkoumání ideální charakter, a proto jsem si tuto metodu zvolila (Pelikán, 2011).

Mým cílem bylo prostřednictvím besedy s žáky zjistit, jaká forma hodnocení na ZŠ je jimi upřednostňována. Hned na začátku sestavování této části průzkumu jsem si byla vědoma několika rizik, která by se mohla vyskytnout, a proto jsem se zamyslela nad tím, jaká opatření by jim mohla při realizaci předejít.

Riziko č. 1: Žáci, především nižších ročníků, si neuvědomují, co přesně hodnocení znamená a jaké formy hodnocení paní učitelka ve vyučování používá.

Opatření č. 1: Před průzkumem musím žáky nejprve seznámit se všemi formami hodnocení. K tomu poslouží čtyři aktivity, za které je vždy ohodnotím jiným způsobem.

Riziko č. 2: Žáci budou preferovanou formu hodnocení vybírat subjektivně na základě své úspěšnosti v daném úkolu. To znamená, že kdybych jim za nějaký úkol dala známku 5, pak by s výsledkem nebyli spokojeni a místo této formy hodnocení by v závěru vybrali jinou, jelikož nechtějí mít horší známku.

Opatření č. 2: V souvislosti s předchozím rizikem budu žáky ve výzkumu hodnotit všechny stejně. Budu využívat pouze pěkné známky a pozitivní zpětnou vazbu, abych předešla negaci dětí k určité formě hodnocení, čímž by se zkreslil i výsledek mého průzkumu.

Průběh besedy a motivace k aktivitám

Beseda probíhala stejně tak jako pozorování v ZŠ Opočno. Průzkum byl realizován v listopadu roku 2016 ve všech paralelních třídách prvního stupně ZŠ.

Po hodině pozorování jsem předstoupila před tabuli a žákům jsem se představila. Formou motivace jsem jim vysvětlila, o co se bude jednat a na čem spolu v následující hodině budeme pracovat. Navodila jsem atmosféru k jednotlivým aktivitám.

Motivace: Stejně tak jako vy, tak i já chodím do školy. Není to ledajaká škola. Je to velká škola pro dospělé lidi a v mnoha věcech se od té vaší liší, například názvem vysoká, a ne

základní jako ta vaše. Na vysoké škole je hodně věcí podobných jako u vás. Stejně, tak jako vy, tam sedíme v lavicích, píšeme do sešitů a také dostáváme domácí úkoly. Já jsem teď, děti, dostala velice těžký úkol. Představte si, že mám napsat knihu. Ta kniha má být o tom, jak se vám dětem líbí ve škole, když vás paní učitelky hodnotí. Když vás chválí, dávají vám známky, nebo obrázky za splnění úkoly. Jelikož já žádné děti nemám, nemám se také koho zeptat, jestli se jim hodnocení líbí nebo ne. Tak jsem si vybrala vás, jestli byste mi s tím úkolem trochu nepomohli? Vám také s těžkými úkoly jistě pomáhají rodiče, nebo paní učitelky. Tak si to dnes vyměníme a vy zkusíte pomoci mně.

Mám pro vás čtyři úkoly, které když splníte, tak za ně dostanete nějakou pochvalu, známku, nebo třeba obrázek. Na konci, až všechno splníme, si pak vyberete, co se vám z hodnocení nejvíce líbilo.

Pro žáky jsem připravila čtyři jednoduché aktivity, typu – Doprostřed papíru namaluj žluté sluníčko, spočítej jeho paprsky, atd. Aktivity byly jednoduché, aby zabraly dětem málo času. Cílem nebyly aktivity jako takové, ale pouze jsem je využila k objasnění forem hodnocení. Za každou aktivitu jsem žáky jednotlivě ohodnotila. Po každé činnosti však jinou formou hodnocení. Každý ode mne dostal jedničku, obrázek smajlíka, 10 bodů a slovní pochvalu.

Žáci vypracovali vždy jednu aktivitu, já současně s nimi na tabuli. Za každou činnost jsem je ohodnotila a zdůraznila jsem, o jakou formu hodnocení se jedná. Ke svému úkolu na tabuli jsem pro přehlednost přidala obrázek, který byl symbolem dané hodnotící formy. Například ústa jako symbol slovního hodnocení.

Takto jsme postupovali ve všech čtyřech činnostech a využili jsme formy slovního a bodového, symbolického hodnocení a klasifikace. Na základě těchto činností si žáci uvědomili, co to vlastně jednotlivé formy hodnocení jsou a jak vypadají v praxi. Na závěr jsem ještě jednou shrnula, jaké byly úkoly a jak jsem žáky za tyto činnosti ohodnotila. Následovala diskuse o tom, co se jim líbilo, nelíbilo a hlasování pro jednotlivé formy hodnocení.

Poslední a rozhodující krok byl na žácích. Rozdala jsem jim obrázky = symboly jednotlivých forem hodnocení, které jsem měla sama připevněné na tabuli i jednotlivých aktivit. Žáci si na základě vlastního zvážení měli vybrat jeden obrázek, tedy jednu formu hodnocení a připnout ji na tabuli. Výsledkem tohoto šetření mi poté byly všechny hlasy žáků, které směřovaly k preferenci určité formy hodnocení. (viz obrázky č. 2 - č. 5)



Obr. 2 – Hlasování 4.A



Obr. 3 – Hlasování 3.B



Obr. 4 – Hlasování 1.B (vlevo)



Obr. 5 – Hlasování 2.A (vpravo)

Po dokončení aktivit s žáky jsem si veškeré informace zapsala do záznamového archu (viz přílohy E, F, G). Archy jsem poté jednotlivě prošla a vytvořila z nich přehledné tabulky se souhrnem faktů ze všech ročníků (viz kapitola 7.3).

7 Analýza a interpretace zjištění

Předchozí podkapitoly týkající se nástrojů studia byly využity v praxi. Po aplikaci jednotlivých metod jsem všechny části průzkumu vyhodnotila a dospěla jsem k následujícím zjištěním.

7.1 Vyhodnocení dotazníků

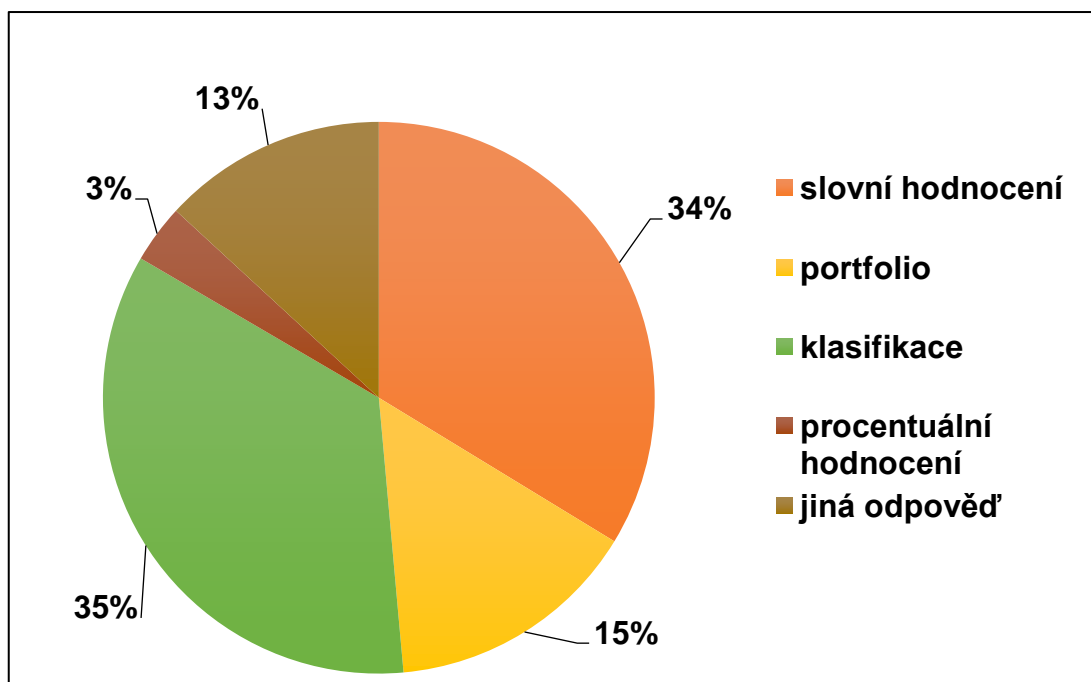
Standardizovaný dotazník určený ke zjišťování faktů od pedagogů obsahoval celkem 10 otázek zaměřených na metody, formy hodnocení a na sebehodnocení žáků ve výuce. Jednotlivé položky a jejich výsledky jsou zde podrobně rozebrány.

První otázka měla spíše orientační charakter, abychom věděli, z jakých tříd informace pocházejí. Pedagogové byli tedy dotazováni na to, v jakém ročníku primárně vyučují. Je přirozené, že se hodnocení s jednotlivými ročníky nepatrně liší. Například v nižších ročnících se více pracuje se symbolickým hodnocením, než s klasifikací. Opačně tomu může být v páté třídě, kde je do výuky zařazeno třeba i hodnocení procentuální. Z tabulky vyplývá, že nejvíce odpovědí na otázky poskytli pedagogové právě z prvních a druhých tříd, což se poté může odrazit ve výsledných odpovědích dotazníku.

Tab. 2 – Ročník vyučování

ročník	počet odpovědí pedagogů
1. třída	21
2. třída	21
3. třída	8
4. třída	10
5. třída	7

Druhá položka dotazníku se týkala nejčastěji používaných forem hodnocení ve vyučování. Pedagogové měli z nabízených možností vybrat tři, se kterými ve svých hodinách nejčastěji pracují. V grafu vidíme všechny nabízené možnosti forem hodnocení a jejich procentuální četnost užívání.



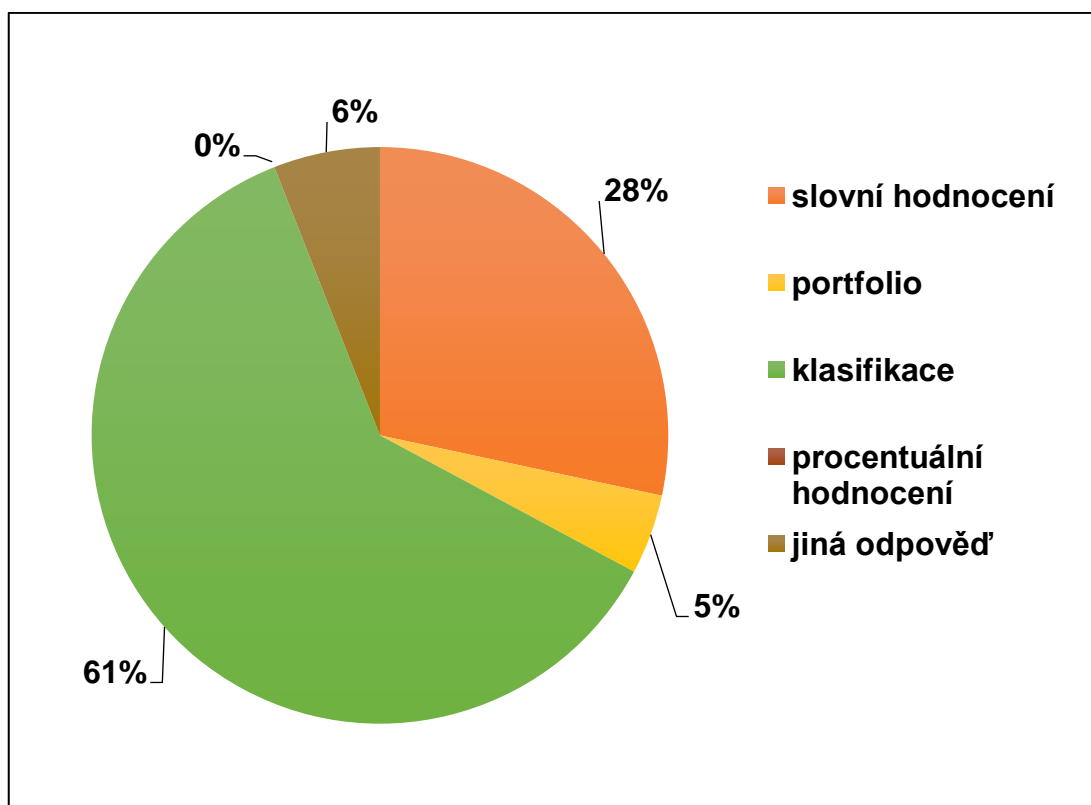
Graf 1 – Formy hodnocení

Na prvním místě z forem hodnocení je klasifikace, je pochopitelné, že každé dítě je motivováno jedničkou a tato touha v rozdávání pěkných známek je zakořeněná i v učitelích. Klasifikace patří k přehledným a rychlým způsobům hodnocení, proto mě neudivuje, že se vyskytla hned na první příčce. Co mě ale překvapilo, je četnost slovního hodnocení. I přesto, že je pro učitele dost náročné vypisovat žákům do žákovské knížky, či notýsku slovní charakteristiky jejich úspěchů, či nedostatků, i tak je tato forma mezi pedagogy velice oblíbená. Tento výsledek považuji za velké pozitivum, jelikož se domnívám, že někdy nestačí pouhá známka k ohodnocení žákova výkonu. Někdy je potřeba poskytnout mu podrobnější zpětnou vazbu, a v tom vidím velké plus slovního hodnocení.

Mé zkušenosti z praxe tuto skutečnost také potvrzují. Několikrát jsem viděla, že učitelé se slovním hodnocením opravdu pracovali, sice ne tak často, jak ukazují výsledky dotazníku, ale v jisté míře bylo zapojováno. Například v Malšově Lhotě se paní učitelka první třídy snažila alespoň jednou za čtvrtletí každému dítěti napsat do notýsku slovní hodnocení, které sloužilo také jako informace pro rodiče.

V grafu je vidět, že 13% procent respondentů, zvolilo jako odpověď své vlastní formy hodnocení. Mezi které patří nejčastěji razítka, obrázky a pochvaly. Dále také body, kartičky, či knoflíky, které se časem převedou na známky, takže opět směřují ke klasifikaci.

Otázka týkající se nejčastěji využívaných forem hodnocení mě přiměla k zamyšlení, které z nich jsou učiteli naprosto upřednostňovány, protože v nich vidí největší váhu. Proto jsem jako další položku dotazníku, zařadila tuto myšlenku, abych se dozvěděla, která z forem hodnocení je učiteli považována za nejefektivnější.



Graf 2 – Relevantnost forem hodnocení

Z grafu vyplývá jako nejrelevantnější forma hodnocení opět klasifikace. Jak jsem již zmínila u předchozího výsledku, klasifikace jako nejčastější odpověď mě vůbec nepřekvapuje. Je formou tradiční, zakotvenou v mnoha generacích a domnívám se, že je to forma hodnocení, bez které by se školství již neobešlo. Všichni jsou na ni zvyklí, jelikož byli sami tímto způsobem hodnoceni a ve stejné myšlence vychovávají i další generace. Je přehledná a využitelná v každém ročníku na 1. stupni ZŠ. Dobře se v ní orientují žáci i učitelé, proto se nedivím, že si ji jako nejefektivnější vybralo tolik respondentů.

K této otázce byla opět volba vlastní odpovědi, kterou zvolili 4 dotazovaní. Nejvíce mě zaujaly tyto dva názory:

- „Nepřisuzuji největší váhu žádné z nich“
- „Obrázky, nebo razítka – dítě vidí pouze ty pozitivní“

První názor mě překvapil v tom pohledu, že jsem sama nad touto variantou nikdy nepřemýšlela. Nedávala jsem si formy hodnocení na stejnou úroveň, naopak jsem v nich vždy hledala určitou důležitost. Tento názor mi tedy otevřel nový pohled na věc a byl mi současně otázkou k zamyšlení. S tím souvisí i druhé vyjádření respondenta, které mi vlastně do jisté míry podává vysvětlení. Nyní si uvědomuji, že pro každého má hodnocení jinou váhu. Já přesto vidím, že já vidím důležitost například v klasifikaci, žáci ji nacházejí i v pouhých obrázcích. To bychom měli při vybírání forem hodnocení brát v úvahu.

Proto jsem také zvolila následující otázku tímto směrem a nechala jsem pedagogy zamyslet se nad stejnou věcí, ale tentokrát očima žáka. Na stupnici od jedné do pěti měli zakroužkovat u jednotlivých forem hodnocení takovou číslici, která by nejvíce odpovídala míře efektivnosti dané formy hodnocení pro žáka samotného.

Tab. 3 – Důležitost jednotlivých forem hodnocení

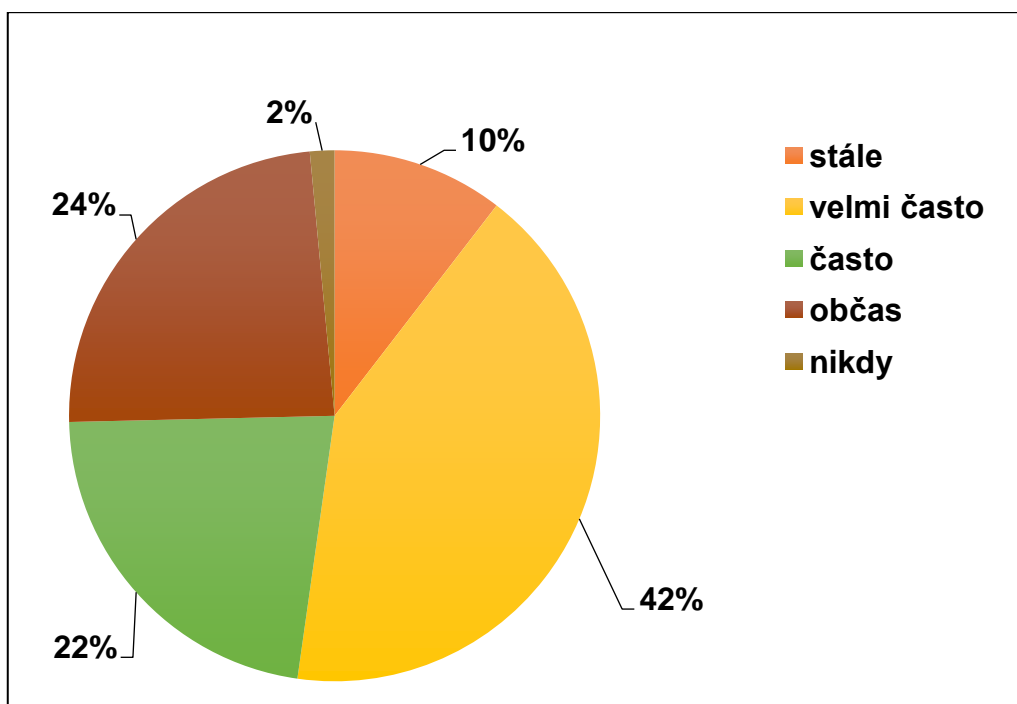
FORMY HODNOCENÍ	1	2	3	4	5
slovní	5	3	8	18	33
portfolio	11	17	26	8	5
klasifikace	5	3	9	8	42
procentuální	33	13	14	6	1
sebehodnocení	4	14	12	15	22

Počty hlasů pedagogů k jednotlivým formám hodnocení jsem uvedla do tabulky tak, aby se v ní dalo přehledně orientovat. Na prvním místě stojí klasifikace, nedivím se, jelikož žáci mají známky rádi a mohou se na základě nich jednoduše porovnávat s

kamarády. Hned za klasifikací se nachází opět slovní hodnocení a jako třetí nejdůležitější se objevuje sebehodnocení. Tyto dvě formy hodnocení jsou pro žáky také důležité.

Osobně vidím největší váhu v sebehodnocení, které umožňuje dětem reflektovat svoji práci a objektivně se nad svým výkonem zamyslet. Z pohledu dítěte však chápu, že slovní hodnocení, či sebehodnocení je pro ně více abstraktní v tom smyslu, že nemají v rukou nic konkrétního, čím by se mohli porovnat s druhými. Těžko by na základně slovního hodnocení, ač by bylo v písemné podobě, hledali shody, či rozdíly se svými vrstevníky. Proto je pochopitelné, že známky jsou pro ně přeci jen tím nejlepším důkazem jejich výkonu.

Jelikož je dnešní doba otevřena mnohým změnám a do výuky se zařazují nové prvky i způsoby hodnocení, k nimž patří i sebehodnocení, zajímalo mě, jak často a jakým způsobem se s ním na základní škole pracuje. K tomu směřovaly následující otázky mého šetření. Nadcházející graf vyjadřuje odpovědi pedagogů na frekventovanost sebehodnocení v jejich hodinách.

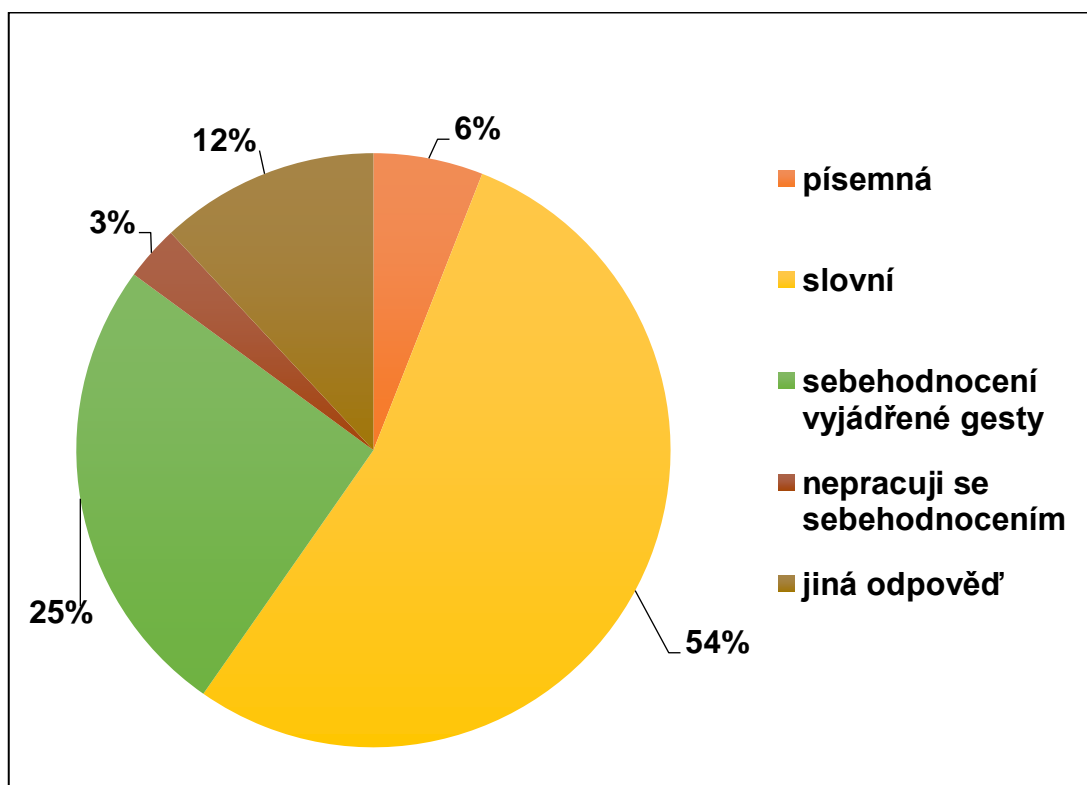


Graf 3 – Využití sebehodnocení

Výsledek, kde většina učitelů odpověděla, že se sebehodnocením pracují velmi často, nebo i stále, považuji za velice pozitivní. Těší mě především z toho hlediska, že je vůbec sebehodnocení do výuky zařazováno a že s ním učitelé nějakou formou ve svých hodinách pracují. V takovou odezvu jsem doufala. Myslím si, že sebehodnocení je pro

žáky důležitou reflexí jejich práce, vede k nápravě drobných chyb a je cestou k většímu úspěchu.

Aby však bylo plnohodnotné a žákům pomohlo k dalšímu učení, je důležité s ním umět pracovat a volit takovou podobu sebehodnocení, která je věku žákům přiměřená. Proto byla další položka dotazníku věnována podobě hodnocení, které si volí pedagogové pro svoji výuku.



Graf 4 – Podoba sebehodnocení

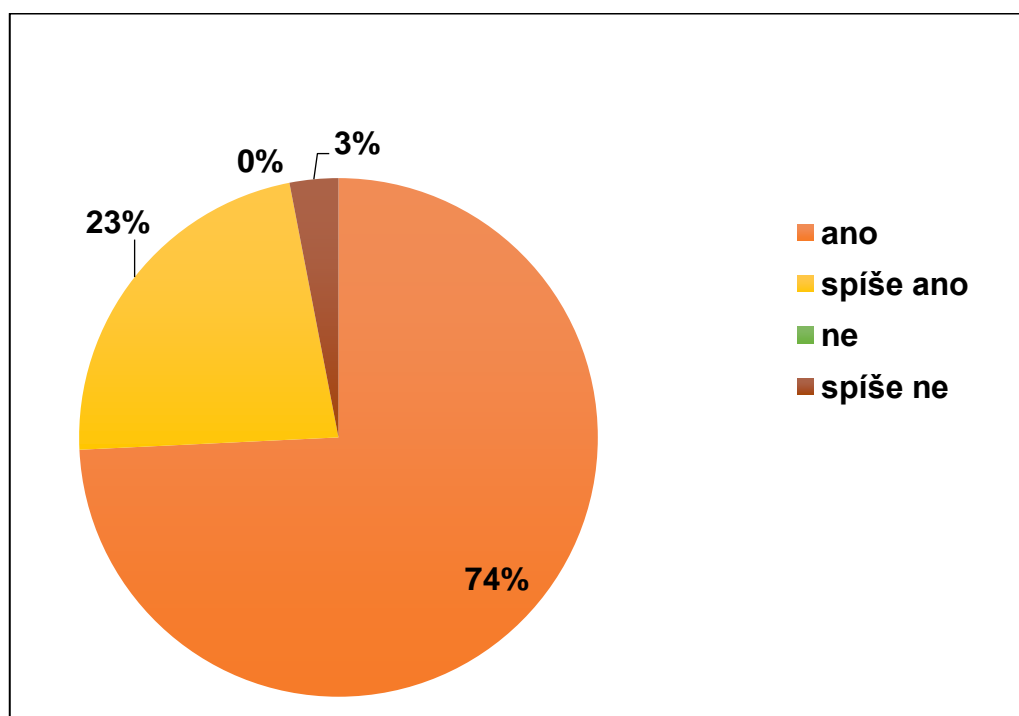
V grafu vidíme, že pedagogové volí nejčastěji slovní podobu sebehodnocení, nebo sebehodnocení vyjádřené za pomoci gest, či pohybu. Tyto dvě varianty patří také k mým nejoblíbenějším a v praxi je nejčastěji používám. Žáci si s jejich pomocí uvědomí své chyby a dokáží je také slovně okomentovat. Mou osobní zkušeností je lepší uplatnění sebehodnocení vyjádřené gesty u mladších ročníků, jako je třeba první třída, jelikož je pro ně ještě složité slovně rozebrat svoji práci. Je potřeba s nimi na sebehodnocení pracovat a ke slovní formě je postupně směřovat.

Několik dotazovaných odpovědělo subjektivně a mezi jejich formy sebehodnocení patřilo například:

- kolíčkování na hodnotící smajlíky (usměvavý, neutrální, zamračený)

- kombinace písemného a slovního sebehodnocení: písemné jednou týdně, slovní každý den
- kombinace + využití symbolů barev: červená, oranžová a zelená

Podoby sebehodnocení jsou různé, dá se s nimi v hodinách plnohodnotně pracovat a záleží pouze na učitelích, zda je do své výuky zařadí nebo ne. Někdo sebehodnocení považuje za metodu stejné úrovně, jako je například klasifikace, jiný s ní naopak nepracuje vůbec, protože v jejím zařazení neshledává žádný význam. Právě na tyto názory pedagogů ohledně významu sebehodnocení jsem se zaměřila v následující sekci.



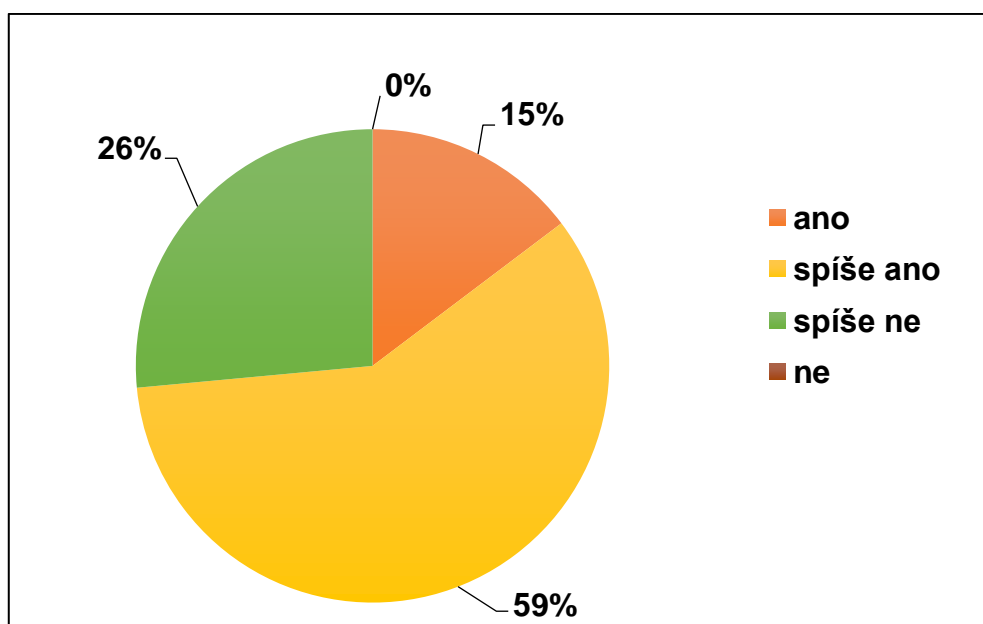
Graf 5 – Význam sebehodnocení

Z grafického vyjádření všech odpovědí vyplývá, že většina pedagogů přikládá sebehodnocení význam. Dle mého názoru má sebehodnocení na základní škole velikou váhu. Jak už jsem u předchozích otázek zmínila, sebehodnocení zastává důležitou roli při vyučování. Pomáhá žákům zamyslet se nad svými dovednostmi a zhodnotit je. Mimo to i zdokonaluje projev žáků, nutí ho přemýšlet objektivně nad svými schopnostmi a na základě toho se zdokonalovat a zlepšovat svůj výkon. Naprosto se tedy ztotožňuji s názory většiny. Odpověď jsem předpokládala a naopak mě překvapilo, že se našlo několik málo lidí, kteří za odpověď zvolili možnost, že sebehodnocení význam spíše nemá.

Respondenti byli požádáni i o jejich vlastní odůvodnění. Níže uvádím několik názorů na tuto problematiku:

- „Tím, že se žáci naučí najít a formulovat své přednosti a chyby, naučí se, na čem mají pracovat a co zlepšit.“
- „Žáci by měli získat reálný nadhled na svůj výkon, měli by být sebekritičtí, či se naopak umět pochválit. „
- „Sebereflexe má důležitou roli na vývoj. Žák se dokáže sám sebou ohodnotit, zlepšuje se slovní zásoba.“
- „Malé děti si ještě neuvědomují správné sebehodnocení, někteří se podceňují a jiní zase nadhodnotí.“
- „Sebehodnocení je zpětná vazba. Žáci potřebují znát své silné i slabé stránky pro vlastní budoucnost, např.: pro volbu vhodného povolání“

S otázkou, zda sebehodnocení má význam se váže poslední a velice důležitá otázka, týkající se tohoto tématu a to, zda se žáci dokáží podle učitelů objektivně zhodnotit sami.



Graf 6 – Objektivita sebehodnocení

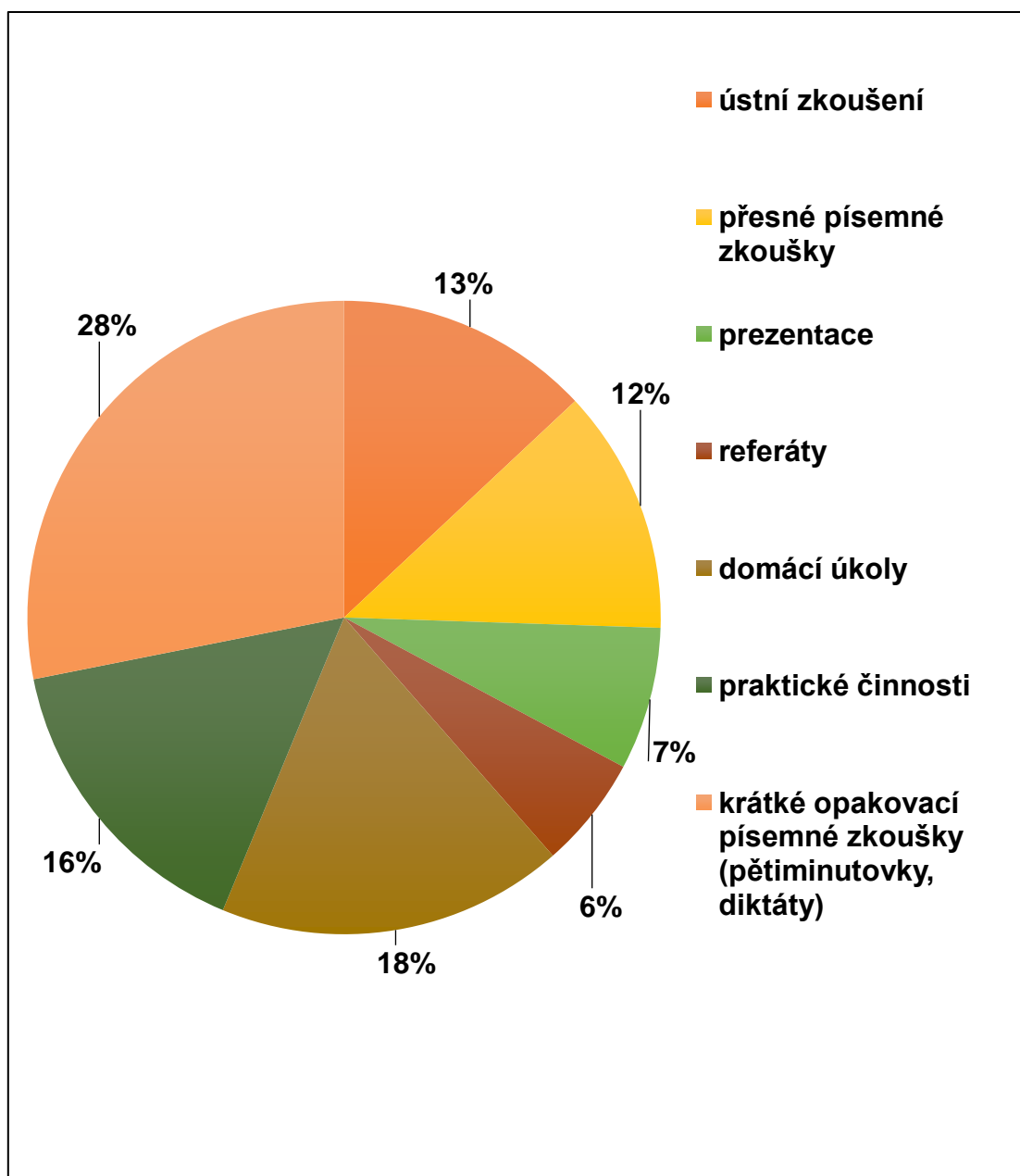
U této otázky samozřejmě záleží na mnoha faktorech, například na věku dětí, či na jejich zkušenostech s touto formou hodnocení. Já se přikláním k názoru většiny, že se žáci spíše dokáží ohodnotit sami. Myslím si, že je však potřeba děti k sebehodnocení vést již od první třídy a pracovat na jejich vyjadřování a uvědomování si vlastních chyb, ale i

předností. Jistě nemůžeme chtít vysokou úroveň sebehodnocení po žácích, kteří s tím nemají zkušenosti a na sebehodnocení nejsou zvyklí.

Někteří dotazovaní rozšířili tuto otázku o svůj názor. Většina z nich zastávala teorii, že se žáci dokáží objektivně zhodnotit, pokud je k tomu již od první třídy vedeme a sebehodnocení trénujeme. Na druhé straně se objevily i rozdílné názory, které tvrdí, že se v první třídě žáci nedokáží vyjádřit slovně. Některé děti se podceňují, jiné zase přeceňují, chybí jim zkušenosti.

V praxi jsem se setkala s kombinací sebehodnocení dětí a následném přehodnocení paní učitelky. Což mi připadá jako dobrá alternativa a postup, jak žáky naučit objektivnosti.

Sebehodnocení i ostatní formy hodnocení jsou využívána při oceňování žákových studijních výsledků, či k reflexi, co je potřeba ještě zlepšit a co už si žáci dobře zapamatovali a osvojili. Abychom úroveň dosažených vědomostí, či dovedností mohli zjistit, používáme k tomu v hodinách různé metody hodnocení. V průzkumu mě zajímalo, jaké z metod to jsou, a proto měli učitelé vybrat tři nevyužívanější metody ve svých hodinách.



Graf 7 – Metody hodnocení

Jako nevhodnější způsob ověřování znalostí žáků se ukázala metoda krátkých opakovacích písemných zkoušek, kam řadíme například tak zvané pětiminutovky, nebo diktáty. Tato metoda je jednoduchá a rychle nám ověří znalosti žáků, proto bych jí také osobně zařadila na první místo. Ze všech odpovědí mě asi nejvíce překvapila četnost ústního zkoušení. Sama jsem se totiž s touto metodou na prvním stupni základní školy nesetkala. Když sem, však zahrneme zkoušení typu násobilky, vyjmenovaných slov, či recitaci básně, pak vidím v této metodě také své opodstatnění.

Poslední otázka byla opět zaměřena na efektivitu jednotlivých metod hodnocení, ale z pohledu žáka. Učitelé se měli zamyslet nad tím, jakou váhu má určitá metoda

hodnocení pro žáka a jakým přínosem mu je. To měli vyjádřit na číselné škále od jedné do pěti u všech metod v nabídce.

Tab. 4 – Efektivita hodnocení

STUPNICE DŮLEŽITOSTI	1	2	3	4	5
ústní zkoušení	4	11	14	14	24
přesné písemné zkoušky	3	6	21	13	24
prezentace	10	10	24	14	9
referáty	12	15	18	13	9
domácí úkoly	8	19	14	13	13
praktická činnost	4	7	15	22	19
krátké opakovací písemné zkoušky	2	3	4	14	44

Vyhodnocení dopadlo přesně tak, jak jsem si představovala. Možná bych osobně přikládala větší váhu domácím úkolům, ale to je na názoru každého z nás. Krátké opakovací zkoušky mají podle mě na 1. stupni ZŠ největší váhu, odrazí se zde vědomosti dětí a také to, kolik si z hodiny zapamatovaly. Přesné písemné zkoušky pak hodnotí podrobnější znalosti za určité období a využívají se převážně ve čtvrtletí, či pololetí k souhrnu látky.

7.2 Výsledky pozorování

Samotné pozorování, jak jsem již zmínila, probíhalo ve všech paralelních ročnících v ZŠ Opočno. V každé třídě jsem strávila jednu vyučovací jednotku, tedy 45 minut čistého pozorování. Cíleně jsem si vybírala hodiny českého jazyka a matematiky, kde jsem předpokládala větší využití forem hodnocení. Pouze v jedné třídě probíhalo pozorování během předmětu Prvouka. Využívané formy hodnocení a jejich četnost jsem zapisovala

do záznamových archů (viz přílohy C a D), které jsem si poté zpětně procházela a analyzovala je. Z výsledků všech ročníků jsem vytvořila jednu tabulku (viz Tab. 5), ve které je uvedený přehled využívaných formy hodnocení na tomto prvním stupni základní školy. Celkové zjištění jsem poté porovnávala s tím, co pedagogové říkají o formách hodnocení, a snažila jsem se tak ucelit empatickou mapu.

Tab. 5 – Formy hodnocení

FORMY HODNOCENÍ	1. A	1. B	2. A	2. B	3. A	3. B	4. A	4. B	5. A	5. B
klasifikace	ano	-	-	-	-	ano	ano	-	-	ano
slovní	ano	ano	ano	ano	ano	-	-	ano	ano	-
procentuální/ bodové	ano	-	-	-	-	-	ano	-	-	ano
portfolio	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
sebehodnocení	ano	ano	-	-	-	-	-	-	-	-

Jiná hodnotící zpětná vazba: hvězdičky, razítka, mimoverbální hodnocení v podobě gest, úsměvu přikývnutí

Podoba sebehodnocení: 1. A: Žáci se slovně zhodnotili odpovědí na otázku: „*Jak se vám pracovalo?*“ Poté se rozřazují na základě výkonu do skupin. Ti co si myslím, že byli nejlepší, jdou k tabuli, střední výkon – k umyvadlu, ti co nedělali skoro nic - zůstanou v lavici. Na závěr je ještě přehodnotí paní učitelka

1. B: „*Kdo byl hodný a pracoval-postaví se.*“ Poté opět přehodnotí paní učitelka.

Z tabulky vyplývá, že nejvíce využívanou formou hodnocení na ZŠ Opočno je slovní hodnocení, které probíhalo převážně ústně a občas i písemně do žákovské knížky. Druhá v pořadí je klasifikace a hned za ní bodové hodnocení, jež bylo využíváno spíše při skupinových aktivitách a s určitým počtem převedeno opět na známky. Sebehodnocení jsem zaznamenala pouze ve dvou případech, a to v prvních třídách.

Tyto výsledky jsou pouze orientační, jelikož pozorování probíhalo v každé třídě pouhých 45 minut a ne všechna pravidla třídy byla za tu dobu odhalena. Z mého

pozorování a doptávání od paní učitelek vím, že klasifikaci používají k hodnocení ve všech třídách a naopak s formou portfolia tato škola vůbec nepracuje. Fakta z pozorování jsem společně s výsledky dotazníku zařadila do empathy map a porovnávala jsem pravdivost vypovězeného a vykonaného.

Pozorování a dotazníky v Empathy map

<p>Co lidé dělají?</p> <ul style="list-style-type: none"> - využívají klasifikaci - hodnotí slovně - bodují - využívají portfolia - se sebehodnocením pracují často 	
<p>Co lidé dělají?</p> <ul style="list-style-type: none"> - klasifikují - hodnotí slovně - bodují - hodnotí symbolicky a mimoverbálně - využívají sebehodnocení 	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">OBJEKTIVNÍ</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">SUBJEKTIVNÍ</div>

Názory pedagogů od jejich činů v praxi se podle empatické mapy příliš neliší. Rozchází se pouze v četnosti využívání sebehodnocení a v zařazení formy hodnocení v podobě portfolia. Každá škola je však individuální a preferuje jiné formy hodnocení, které jsou jimi ověřené.

Se zaměřením pouze na opočenskou školu by se obě složky mapy naprosto shodovaly. Paní učitelky samy říkaly, že s portfoliem tato škola nepracuje a sebehodnocení využívají v hodinách jen zřídka. Mohu tedy říct, že v ZŠ Opočno pedagogové opravdu vykonávají v praxi to, co tvrdí. Mé pozorování vyučovacích jednotek toho bylo důkazem.

7.3 Výsledky besedy

V následujících tabulkách uvádím počty žáků a množství hlasů u jednotlivých forem hodnocení, které byly zjištěny za pomoci besedy s žáky a na základě jednotlivých aktivit ve všech třídách 1. stupně ZŠ v Opočně.

Tab. 6 – Počty žáků ZŠ Opočno

Třída	Počet žáků
1. A	24
1. B	28
2. A	18
2. B	15
3. A	19
3. B	19
4. A	22
4. B	20
5. A	17
5. B	21
Žáků celkem	203

První tabulka se týká počtu žáků v jednotlivých třídách, kteří se průzkumu aktivně účastnili. Odpověď na otázku: Jaké formy hodnocení preferují žáci na prvním stupni ZŠ, mi poskytlo celkem 203 žáků opočenské školy.

Druhá tabulka je pak věnována samotnému hlasování. Jsou zde uvedeny čtyři formy hodnocení a počty všech hlasů žáků z jednotlivých ročníků, kterými žáci vyjádřili svůj názor na nejoblíbenější formu hodnocení.

Tab. 7 – Hlasování žáků

třída	klasifikace	Slovní hod.	Symbolické hod.	Procentuální/ Bodové hod.
1. A	5	9	2	8
1. B	11	1	6	10
2. A	4	1	6	7
2. B	4	1	3	7
3. A	9	0	6	4
3. B	5	1	9	4
4. A	16	0	4	2
4. B	5	4	9	2
5. A	9	1	2	5
5. B	10	2	4	5
Celkový počet hlasů	78	20	51	54

Z výsledků v tabulce vyplývá, že nejvíce oblíbená forma hodnocení u žáků na prvním stupni ZŠ je klasifikace. Jako další v pořadí následuje bodové, či procentuální hodnocení a jako třetí je hodnocení symbolické v podobě obrázků, či razítek.

Tato část průzkumu pro mě byla nejzajímavější. Názory pedagogů a preference jednotlivých forem hodnocení je často diskutována a objevuje se v mnoha zdrojích. S názory žáků na tuto problematiku jsem se však ještě nesetkala, a proto mě zajímalo, jak průzkum dopadne.

Při jeho realizaci mě nejvíce zaujal počet hlasů u bodového hodnocení v prvních třídách. Žáci v těchto ročnících jsou hodnoceni především slovně, symbolicky a zřídka kdy klasifikací. Teprve se s hodnocením seznamují, a proto mě zaujala tato volba. Možná to bylo způsobeno tím, že jsem tuto formu hodnocení připodobnila soutěží. A děti to v rozhodování do jisté míry ovlivnilo. Slyšela jsem několik žáků šuškat si o „Prostřeno“, či „Star Dance“. Kde takové hodnocení na bázi bodů probíhá. Maximem bodů je počet deset a ten jsem žákům rozdávala i já. Domnívám se, že se děti v těchto televizních vysíláních a soutěžích dobře orientují, a proto je jim toto hodnocení blízké a ztotožňují se s ním.

Žáci nižších ročníků nemají ještě tolik zkušeností a jsou snadno ovlivnitelní. Vycházejí z aktuální situace a věřím tomu, že dávali i na radu spolužáka, či spolužačky

ve své lavici, což jsem samozřejmě v takovém počtu neměla čas sledovat. Je tedy důležité brát tyto výpovědi s nadhledem a zaměřovat se na výsledek jako celek.

Co mě ale překvapilo mnohem více, byl osobní názor jednoho žáka v 1. A. Když jsem se dětí ptala, zda všichni souhlasí s výsledkem jejich hlasování. Vyšlo najevo, že jejich třída preferuje slovní hodnocení. Přihlásil se jeden chlapec se slovy: „*Já rozhodně nesouhlasím, protože slovně mě pochválí paní učitelka a mamince to doma nemám jak ukázat.*“ Je jasné, že máme i psanou podobu slovního hodnocení, ale i tak je pro děti známka důležitější a mnohem přehlednější.

Toto tvrzení mi přímo vyrazilo dech. Žák v první třídě logicky odůvodnil, proč je lepší dostávat známky, a to proto, že má v žákovské knížce viditelný důkaz toho, jak byl v hodině úspěšný. Asi není třeba dodávat, jak důležitou roli má stále forma klasifikace v životě dětí.

Tato část průzkum přispěla nejen mně, ale také paním učitelkám jednotlivých tříd. Samy byly moc zvědavé, jak hlasování žáků dopadne a která z forem hodnocení bude ve třídě nejoblíbenější. V několika třídách mi bylo dokonce poděkováno za tato zjištění a paní učitelky si vzaly z výsledků ponaučení pro svoji příští volbu hodnocení.

8 Shrnutí a diskuze průzkumu

Cílem celého průzkumu bylo zjistit, jaké z forem hodnocení jsou na 1. stupni ZŠ nejčastěji využívány a zda učitelé ve svých hodinách pracují se sebehodnocením žáků. Výzkum dále zjišťoval, jakou z forem hodnocení preferují ve vyučování žáci a jakou naopak učitelé.

Po zkompletování všech částí průzkumu jsem dospěla k následujícím poznatkům, jež mi pomohly dojít k cíli výzkumu a zodpovědět i výzkumné otázky, jež byly uvedeny výše.

Z dotazníků, na něž odpovídali pedagogové základních škol Královéhradeckého kraje, bylo zřejmé, že největší relevantnost z hlediska hodnotitele je přisuzována z 61% **klasifikaci** a poté **slovní hodnocení**, jež uvedlo 28% dotazovaných (výzkumná otázka č. 2). V odpovědi na otázku, jaké formy hodnocení používají učitelé a učitelky nejčastěji, byla zpětná vazba stejného charakteru, tedy **klasifikace** s rozdílem akorát jednoho procenta od hodnocení slovního (výzkumná otázka č.1). Jako **nejdůležitější způsob hodnocení s ohledem na žáky** se opět ukázaly na předních příčkách tyto dvě formy hodnocení a hned za nimi se objevilo **sebehodnocení** žáků, se kterým převážně v písemné podobě pracují ve školách ze 74% **stále**, nebo **velmi často** (výzkumná otázka č.3). Několik otázek se zaměřilo také na metody hodnocení. Z výpovědí vyplynula jako **nejdůležitější metoda krátkých opakovacích zkoušek**, která byla též na prvním místě v případě nejvíce využívaných. Mezi často zařazované metody hodnocení poté patřily ještě **domácí úkoly** a **praktické činnosti** (součástí výzkumné otázky č. 1).

Pozorování vyučovacích jednotek opět doložilo fakt nejvíce využívané formy hodnocení, avšak tentokrát v opačném pořadí. Tedy **slovní hodnocení** na prvním místě a klasifikace hned za ním. Ve škole se však nejvíce pracovalo s jednouchou formou slovního hodnocení v podobě stručných verbálních výpovědí. Ta opravdová forma hodnocení, jež sloužila jako zpětná vazba i rodičům, byla podávána primárně formou **klasifikace**. Jako třetí jsem vypožorovala **bodové hodnocení**, které, jak jsem později zjistila, bylo s určitým počtem bodů převedeno opět na klasifikaci.

Poslední část průzkumu, jež se vztahovala **na žáky** a jejich názory, které byly zjišťovány za pomoci aktivit s využitím prvků besedy, potvrdila první příčku **klasifikace jako nejvíce preferované formy**. Druhým oblíbeným stylem hodnocení se stalo **hodnocení bodové** a o tři hlasy méně získalo **symbolické hodnocení**.

Celkové výsledky průzkum jednoznačně ukázaly na klasifikaci, jako na nejoblíbenější formu hodnocení jak u pedagogů, tak i u žáků. Toto zjištění jsem sice předpokládala, ale stejně mě do jisté míry šokovalo, že především u žáků. Zdá se mi zajímavé a vhodné k pozastavení se nad ním. V tom ohledu, že žijeme v době plné změn a různých alternativ. Celkově se domnívám, že společnost dychtí po inovacích a požaduje neustálé změny. Ale poté je zarážející, že se stejně stále vracíme k tradičním stylům hodnocení a že jsou u žáků stále oblíbené. Možná je to proto, že jsou zakotveny v mnoha generacích, lidé jsou na ně zvyklí a nelze je změnit ze dne na den.

Tento fakt mě dovedl k dalšímu pátrání a porovnání pravdivosti výsledku mého průzkumu. Vyhledala jsem dva podobné výzkumy, jež se také týkaly hodnocení žáků na ZŠ. Dle empirické studie Laufkové a Novotné (2014), která prováděla šetření na třech školách druhého stupně ZŠ, jež používají rozmanité formy hodnocení a jsou nakloněny alternativním způsobům, byla u žáků opět upřednostňována klasifikace. A to i přesto, že jedna ze škol byla zaměřená pouze na slovní hodnocení. Žáci sami vypověděli, že jim tento způsob hodnocení připadá zdoluhavý, ne vždy mu rozumí, a proto jim k úplné spokojenosti nestačí. *„Ačkoliv se učitelé snaží zprostředkovat žákům informace o jejich výkonech, znalostech a dovednostech rozmanitými formami a metodami hodnocení, zdá se, že žáci tyto informace neumí vytěžit a soustředí se především na známky. Zámka totiž od žáků nevyžaduje příliš aktivity, zatímco při užití jiných forem a metod hodnocení je požadována žákova participace“* (Laufková a Novotná, 2014).

Dalším podobná studie, jež se formou dotazníků zabývala porovnáním oblíbenosti forem hodnocení u žáků prvního a druhého stupně, se stal výzkum Ježové 2009. Zkoumané zde byly dvě běžné základní školy, které se formami hodnocení nelišily od normálu. Opět zde zvítězila jako nejoblíbenější forma hodnocení klasifikace a to jak u žáků prvního stupně ZŠ, tak i u těch starších. Proto si dovoluji říct, že můj průzkum, ač nebyl velkého rozsahu, se ve výpovědích nelišil od jiných empirických studií. Klasifikace, ač je to možná pro někoho neuvěřitelné, je stále jednou z nejpřehlednějších forem hodnocení, a proto je u žáků tak oblíbená.

Změny hodnocení požadují pro svoji aklimatizaci více času a také jiný pohled aktérů i celkové společnosti. Jak tvrdí Blac a William 2005 in Starý a Laufková 2016, formativní hodnocení prochází napříč celým vyučovacím procesem, změnu v pojetí hodnocení nelze uskutečnit bez změny pojetí celé výuky a změny práce učitele i žáků. Podobného názoru je i Nováčková (in Starý a Laufková, 2016. s. 135) *„Pokud chceme změnit hodnocení, musíme změnit výuku.“*

Jako možnou změnu ve formách hodnocení v současné době lze chápat častější zařazování sebehodnocení do výchovně vzdělávacího procesu. V průzkumu se také ověřila jeho četnost při výuce a já sama jsem se s ním v rámci praxí několikrát setkala. Sebehodnocení považuji za veliký pokrok, který poskytuje nejen zpětnou vazbu žákům, ale také formuje jejich osobnost, což je v dnešním světě velice důležité. Obrovskou výhodou v něm vidí i Starý a Laufková (2016), kteří na základě svého šetření a dotazování žáků přišli s tím, že je přínosné především pro žáky slabší, jelikož jim pomáhá lépe definovat a uvědomit si jejich chyby.

9 Závěr

Na závěr bych chtěla ještě jednou připomenout, že jsem si toto téma vybrala v souvislosti s mojí budoucí profesí učitelky na prvním stupni ZŠ. Pro své povolání ho shledávám důležitým, a proto jsem se o něm chtěla dozvědět více informací, než mi dosavadní praxe ve školství mohla nabídnout. Psaní této práce opravdu splnilo má očekávání a v mnohém mě obohatilo. Přineslo mi nespočet nových a zajímavých informací nejen z literatury, ale hlavně také z výzkumného šetření, které považuji za užitečné a také inspirativní pro své další bádání.

Teoretická část mi otevřela oči v tom, že hodnocení ať už to obecné, nebo školní, hraje v našem životě důležitou roli. Leckdy nás provází i v takových situacích, ve kterých si toho už ani nejsme vědomi. Při charakteristice školního hodnocení mi v paměti utkvělo množství jeho jednotlivých funkcí, které dle mého názoru bývají často opomíjeny. I já sama jsem se přistihla, že se ve své praxi omezují pouze k motivační a informativní funkci hodnocení, což je velká chyba, na kterou si chci v budoucnu dávat větší pozor. Z historického vývoje forem hodnocení mě zaujala jistá souvislost s klasifikací a s tendencí rozlišovat žáky dle určitých kritérií, která je v nás zakořeněna již dlouhá staletí a proto, je mi teď mnohem jasnější, proč navrhované změny forem hodnocení, nelze změnit ze dne na den. Jako nejdůležitější fakt celé teoretické části své práce si odnáším jistou míru povinnosti školy a pedagogů na rozvoji sebehodnocení žáků, jež je důležité pro jejich budoucí život.

V praktické části práce jsem se zaměřila na volbu a využití metod a forem hodnocení v běžné praxi. Výzkumem jsem se snažila najít odpovědi na mé zvědavé otázky, jež mě v průběhu psaní práce napadaly. Praktická část svými poznatky potvrdila tu teoretickou, a to především v tom, že je klasifikace jako tradiční forma hodnocení ve školách stále často využívána a patří také k těm nejoblíbenějším jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků. Největším přínosem v tomto zkoumání mi byla část průzkumu prováděna v terénu s žáky. Jako začínající učitelce mi záleží na to, aby vše v praxi fungovalo, tak jak má a všichni byli s prací, co nejvíce spokojeni. Názory žáků jsou pro mě důležité a jednou bych s nimi chtěla jednat jako se sebou rovnými. Proto jsem se ve své práci zaměřila i na zjišťování jejich názorů na formy hodnocení. Beseda s žáky byla obohacující nejen pro mě, ale i pro samotné paní učitelky, které si tuto část průzkumu velice chválily. Díky mým krátkým aktivitám, paní učitelky rychle zjistily názory všech svých žáků na formy hodnocení, které ve výuce považují za nejoblíbenější. Pedagožky si

tak z výsledků průzkumu v jednotlivých třídách mohly vzít ponaučení pro svoji další práci a volbu forem hodnocení, jež by přispěla k vzájemné spokojenosti. Domnívám se, že by se tato část mého průzkumu mohla stát inspirací pro další pedagogy a mohla by posloužit k lepšímu zacházení s hodnotícími formami, tak aby z nich měli radost všichni.

Z obou částí práce je zřejmé, že ve školství existuje mnoho způsobů, typů, metod a forem hodnocení, jež mohou být v praxi využity. Kromě několika požadavků, které stanovuje například Školský zákon, či které musíme brát v potaz, závisí volba metod a forem hodnocení především na osobnosti každého z nás. Domnívám se, že pokud chceme být dobrými učiteli, vycházet vstříc nejen rodičům, ale především žákům, o které primárně ve vzdělávání jde, pak bychom měli pracovat s nadšením, nebát se zkoušet nové věci, hledat různé alternativy, a také kombinovat různé metody a formy hodnocení, tak aby se naše učení nestávalo stereotypním. Jak tvrdí Lašek (2001 in Čapek, 2014, s. 103) „*Ukaž mi, jak učíš a hodnotíš, a já ti řeknu, jaký jsi učitel.*“

10 Použité zdroje

BLAND, David. Agile Coaching Tip: *What is an Empathy Map?* In: SolutionsIQ [online]. 2016 [cit. 2017-1-15]. Dostupné z: <http://www.solutionsiq.com/what-is-an-empathy-map/>

ČAPEK, Robert (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.

DOULÍK, Pavel a ŠKODA, Jiří. *Hodnocení*. In: Cvičebnice obecné didaktiky[online]. 2010 [cit. 2017-1-15]. Dostupné z: <http://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/pdf/Hodnoceni.pdf>

DVOŘÁK, Dominik (2005). *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-556-3.

FRIEDMANN, Zdeněk. *Úvod do pedagogické diagnostiky*. In: Inkluzivní škola [online]. [cit. 2017-1-15]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/content/uvod-do-pedagogicke-diagnostiky>

HÁBL, Jan a DOLEŽALOVÁ, Jana (2010). *Humanizace ve výchově a vzdělávání: východiska, možnosti a meze*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-068-9 (brož.)

HANSEN, ČECHOVÁ, Barbara (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-388-8.

HRNČÍŘOVÁ, Jana. *Základní škola Opočno: Výroční zpráva o činnosti školy*. In: ZŠ Opočno [online]. 2016 [cit. 2017-1-15]. Dostupné z: http://www.zsopocno.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=1791:2016-11-18-12-16-41&catid=56:dokumenty&Itemid=91

JEŽOVÁ Marcela, *Metody a způsoby hodnocení žáků základní školy*. In: Diplomová práce. 2009 [online]. 15. 1. 2017 [13:40 cit. 2017-1-15]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1411384333.pdf>

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata (2005). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0885-X.

KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOŠTÁLOVÁ Hana, MIKOVÁ Šárka a STAG Jiřina (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-314-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Analýza produktu činnosti žáka* [online]. 2011 [cit. 2017-1-15]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2011/MSBK_PDDI/um/XI.ANALYZA_PRODUKTU_CINNOSTI_ZAKA_MS.pdf

KUMART, Ranjit (2011). *Research methodology*. London: SAGE. ISBN 978-1-84920-300-5

LAUFKOVÁ Veronika a NOVOTNÁ Kateřina, *Školní hodnocení z pohledů žáků*. In: Orbis schoale [online]. 2014 [cit. 2017-1-15]. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2014/2014_1_07.pdf

MANDOVÁ, Monika. *Problematika ústního a písemného zkoušení a následného hodnocení*. In: Ostravská univerzita [online]. 2005 [cit. 2017-1-15]. Dostupné z: <http://www1.osu.cz/home/zajicova/pdf/M.Man.pdf>

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Štefan a ŠVEC, Vlastimil (2005). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-102-2

NEILL, Caitria. *The 21st Century Schools*. In: Slide share [online]. 9.5.2014 [cit. 2017-1-15]. Dostupné z: <https://www.slideshare.net/caitriaoneill/design-thinking-workshop-presentation-slides>

PELIKÁN, Jiří (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.

PLATTNER, Hasso. Understand people. In: *Empathy fieldguide*. Institute of Design at Stanford [online]. 2015 [cit. 2017-1-15]. Dostupné z: <http://hci.stanford.edu/courses/cs147/2016/au/readings/FIELDDGUIDE-Screen-DTBC-March-2015-V2.pdf>

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8

RAKOUŠOVÁ, Alena. *Sebehodnocení žáků*. In: metodický portál RVP [online]. 2008 [cit. 2017-1-15]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/z/1965/sebehodnoceni-zaku.html/>

REICHEL, Jiří (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6

RVP ZV 2016. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 22.2.2016 [cit. 2017-1-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37052/>

SKUTIL, Martin, KŘOVÁČKOVÁ Blanka a MANĚNOVÁ Martina (2014). *Psaní odborných textů a tvorba elektronických prezentací ve společenských vědách*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-503-5.

SLAVÍK, Jan (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

STARÁ, Jana a kol. (2006). *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-28-X.

STARÝ, Karel, LAUFKOVÁ Veronika a kol. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6.

ŠIMONÍK, Oldřich (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-33-0.

VELIKANIČ, Jan (1973). *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: SPN.

Zákon č. 561/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Portál veřejné správy [online]. 24.9.2004 [cit. 2017-1-15.] Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?page=0&idBiblio=58471&fulltext=~C5~A1kolsk~C3~BD~20z~C3~A1kon&nr=&part=&name=&rpp=15>

ZIEGENSPECK, Jörg W. (2002). *K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-402-5.

11 Seznam použitých grafů, obrázků, tabulek a příloh

Seznam použitých grafů:

Graf 1 – Formy hodnocení.....	49
Graf 2 – Relevantnost forem hodnocení.....	50
Graf 3 – Využití sebehodnocení.....	52
Graf 4 – Podoba sebehodnocení.....	53
Graf 5 – Význam sebehodnocení.....	54
Graf 6 – Objektivita sebehodnocení.....	55
Graf 7 – Metody hodnocení.....	57

Seznam použitých obrázků:

Obr. 1 – Empathy map.....	43
Obr. 2 – Hlasování 4.A.....	46
Obr. 3 – Hlasování 3.B.....	46
Obr. 4 – Hlasování 1.B (vlevo).....	46
Obr. 5 – Hlasování 2.A (vpravo).....	46

Seznam použitých tabulek:

Tab. 1 – Porovnání klasifikace.....	29
Tab. 2 – Ročník vyučování.....	48
Tab. 3 – Důležitost jednotlivých forem hodnocení.....	51
Tab. 4 – Efektivita hodnocení.....	58
Tab. 5 – Formy hodnocení.....	59
Tab. 6 – Počty žáků ZŠ Opočno.....	61
Tab. 7 – Hlasování žáků.....	62

12 Seznam příloh

Příloha A – Dotazník pro učitele.....	75
Příloha B – Záznamový arch pro pozorování vyučovací jednotky.....	79
Příloha C – Pozorování 1. B	80
Příloha D – Pozorování 5. A.....	81
Příloha E - Záznamový arch pro hlasování žáků	82
Příloha F - Hlasování 1. B	83
Příloha G - Hlasování 5. A	84

Příloha A – Dotazník pro učitele

Metody a formy hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ

Vážení pedagogové základních škol,

prosím věnujte krátkou pozornost mému dotazníku k diplomové práci. Jmenuji se Andrea Kalousová a jsem studentkou 4. ročníku Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PDF UHK. Obracím se na Vás s prosbou o zodpovězení několika otázek, které mi pomohou zrealizovat výzkumnou část mé práce. Za Vaši ochotu při spolupráci předem děkuji.

Andrea

Kalousová 1) V jakém ročníku primárně vyučujete?

- a) 1. třída
- b) 2. třída
- c) 3. třída
- d) 4. třída
- e) 5. třída

2) Jaké formy hodnocení využíváte nejčastěji ve svých hodinách? (vyberte 3 nejčastější)

- a) slovní hodnocení
- b) portfolio
- c) klasifikace
- d) procentuální hodnocení
- e) jiná odpověď:

3) Která z forem hodnocení na 1. stupni ZŠ je dle vašeho názoru relevantní, a tudíž jí přisuzujete největší váhu?

- a) slovní hodnocení
- b) portfolio
- c) klasifikace
- d) procentuální hodnocení
- e) jiná odpověď:

4) Na stupnici od 1–5 (5 je nejvíce) zakroužkujte, jakou důležitost mají podle vás pro žáka jednotlivé formy hodnocení ve výuce na 1. stupni ZŠ?

- a) slovní hodnocení.....1 2 3 4 5
- b) portfolio.....1 2 3 4 5
- c) klasifikace.....1 2 3 4 5
- d) procentuální hodnocení.....1 2 3 4 5
- e) sebehodnocení.....1 2 3 4 5

5) Jak často ve své praxi používáte ve výuce sebehodnocení žáků?

- a) stále
- b) velmi často
- c) často
- d) občas
- e) nikdy

6) Jakou podobu má sebehodnocení žáků ve vaší třídě?

- a) písemnou
- b) slovní
- c) sebehodnocení vyjádřené za pomoci gest, pohybu, (př.: Postav se tak, jak dobře jsi dnes pracoval/-a. dřep = špatný pocit z práce, shrbení = průměrná práce, vzpřímený postoj = dobrý výkon)
- d) žádnou, se sebehodnocením nepracuji
- e) jiná odpověď:

7) Myslíte si, že má sebehodnocení žáků na ZŠ význam? Svě tvrzení prosím opodstatněte několika slovy.

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

VÁŠE ODŮVODNĚNÍ:

8) Dokáží se podle vás žáci objektivně zhodnotit sami? Svoji odpověď prosím zdůvodněte.

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

VAŠE ODŮVODNĚNÍ:

10) Jaké metody hodnocení nejčastěji zařazujete do své výuky? (vyberte tři nejčastější)

- a) ústní zkoušení
- b) přesné písemné zkoušky
- c) prezentace
- d) referáty
- e) domácí úkoly
- f) praktická činnost (př.: výrobek)
- g) krátké opakovací písemné zkoušky (pětiminutovky, diktáty)

11) Na stupnici 1-5 (kdy 5 je nejvíce) zakroužkujte u každé z metod hodnocení její efektivitu ve výuce (tzn. jak důležitá podle vás je).

- a. ústní zkoušení.....1 2 3 4 5
- b. přesné písemné zkoušky.....1 2 3 4 5
- c. prezentace.....1 2 3 4 5
- d. referáty.....1 2 3 4 5
- e. domácí úkoly.....1 2 3 4 5
- f. praktická činnost (př.: výrobek).....1 2 3 4 5
- g. krátké opakovací písemné zkoušky (pětiminutovky, diktáty)..... 1 2 3 4 5

Děkuji za váš čas.

Příloha B – Záznamový arch pro pozorování vyučovací jednotky

Pozorování vyučovací jednotky

Škola:

Datum:

Čas (doba pozorování):

Předmět:

Třída:

Co sleduji (cíl) :

- 1) Jaké formy hodnocení využívají nejčastěji učitelé na 1. stupni ZŠ?
- 3) Je do výuky zařazováno sebehodnocení žáků?
- 4) Jakou má sebehodnocení podobu?

Formy hodnocení

		jak často (během 45 min.)	moje poznámky
klasifikace	ano / ne		
slovní hodnocení	ano / ne		
mimoverbální hod. (gesta, úsměv)	ano / ne		
procentuální / bodové hodnocení	ano / ne		
portfolio	ano / ne		
sebehodnocení	ano / ne		

Jiné hodnocení, či zpětná vazba:

Příloha C – Pozorování 1. B

Pozorování vyučovací jednotky – záznamový arch

Škola: ZŠ OPOČNO

Datum: 14.11.2016

Čas (doba pozorování): 45 min.

Předmět: ČESKÝ JAZYK

Třída: 1.B

Co sleduji (cíle):

- 1) Jaké formy hodnocení využívají nejčastěji učitelé na 1. stupni ZŠ?
- 3) Je do výuky zařazováno sebehodnocení žáků?
- 4) Jakou má sebehodnocení podobu?

Formy hodnocení

		jak často (během 45 min.)	moje poznámky
klasifikace	ano / ne		
slovní hodnocení	<input checked="" type="radio"/> ano / ne	velmi často	moc chválím výborně správně
mimoverbální hod. (gesta, úsměv)	<input checked="" type="radio"/> ano / ne	často	úsměv
procentuální / bodové hodnocení	ano / ne		
portfolio	ano / ne		
sebehodnocení	<input checked="" type="radio"/> ano / ne	na konci hodiny	řado byt hodný a pracoval - postavil se

Jiné hodnocení, či zpětná vazba: reflexe → co se líbilo / nelíbilo
 symbolické → hvězdička
 poté hodnotí ještě paní uč.

Příloha D – Pozorování 5. A

Pozorování vyučovací jednotky – záznamový arch

Škola: ZŠ OPOČNO

Datum:

Čas (doba pozorování): 45 min.

Předmět: MATEMATIKA

Třída: 5. A.

Co sleduji (cíl):

- 1) Jaké formy hodnocení využívají nejčastěji učitelé na 1. stupni ZŠ?
- 3) Je do výuky zařazováno sebehodnocení žáků?
- 4) Jakou má sebehodnocení podobu?

Formy hodnocení

		jak často (během 45 min.)	moje poznámky
klasifikace	<input checked="" type="radio"/> ano / <input type="radio"/> ne		za získané body
slovní hodnocení	ano / <input checked="" type="radio"/> ne		
mimoverbální hod. (gesta, úsměv)	<input checked="" type="radio"/> ano / <input type="radio"/> ne	VELMI ČASTO	
procentuální / bodové hodnocení	<input checked="" type="radio"/> ano / <input type="radio"/> ne		soutěživá forma
portfolio	ano / <input checked="" type="radio"/> ne		
sebehodnocení	ano / <input checked="" type="radio"/> ne		

Jiné hodnocení, či zpětná vazba:

Příloha E - Záznamový arch pro hlasování žáků

Záznamový arch - žáci

Škola:

Třída:

Počet žáků:

Datum:

Co sleduji (cíl): Jaká forma hodnocení na ZŠ je upřednostňována žáky?

FORMA HODNOCENÍ	POČET HALSŮ
klasifikace	
slovní hodnocení	
mimoverbální hod. (gesta, úsměv)	
procentuální / bodové hodnocení	

Příloha F - Hlasování 1. B

Záznamový arch - žáci

Škola: ZŠ OPOČNO

Třída: 1.B

Počet žáků: 28

Datum: 14.11.2016

Co sleduji (cíl): Jaká forma hodnocení na ZŠ je upřednostňována žáky?

FORMA HODNOCENÍ	POČET HALSŮ
klasifikace	11
slovní hodnocení	1
Symbolické hodnocení (obrázky, razítka)	6
procentuální / bodové hodnocení	10

Příloha G - Hlasování 5. A

Záznamový arch - žáci

FORMA HODNOCENÍ	POČET HALSŮ
klasifikace	9
slovní hodnocení	1
Symbolické hodnocení (obrázky, razítka)	2
procentuální / bodové hodnocení	5

ZŠ OPOČNO
TRÍDA: 5A

POČET Ž: 17