

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

## **Alternativní způsoby hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Autor: Hana Michlová

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Oponent práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Hana Michlová

**Studium:** P131392

**Studijní program:** M7503 Učitelství pro základní školy

**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**Název diplomové práce:** **Alternativní způsoby hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ**  
Název diplomové práce AJ: Alternative Evaluation Methods of Primary School Pupils

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem diplomové práce je zjistit, zda a do jaké míry učitelé na prvním stupni ZŠ užívají alternativní způsoby hodnocení žáků. Obsahem teoretické části je nejprve charakteristika nejběžnějších způsobů hodnocení, poté se práce zaměřuje na alternativní způsoby hodnocení školních výkonů žáků. Dále se teoretická část práce věnuje souvisejícím faktorům, jako je motivace žáků k učení vzhledem k voleným způsobům hodnocení a postoje učitelů k dané problematice, přičemž je čerpáno z tuzemské i zahraniční odborné literatury. Empirická část pomocí dotazníkového šetření v řadách učitelů i žáků zjišťuje aktuální stav užívání alternativních způsobů hodnocení žáků na prvním stupni základních škol (jaké metody jsou využívány a proč, jak často, při jakých činnostech). Výsledkem práce bude soubor doporučení pro praxi, vycházející ze zjištěných dat.

**Garantující pracoviště:** Ústav primární a preprimární edukace,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

**Oponent:** Ing. et Bc. Stanislav Míček, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 26.5.2016

## **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

Podpis:

## **Poděkování**

Tímto chci poděkovat PhDr. Yvetě Pohnětalové, Ph.D. za odborné vedení práce, příjemnou spolupráci, trpělivost a vřelé jednání v průběhu zpracování mé diplomové práce.

## Anotace

MICHLOVÁ, Hana. *Alternativní způsoby hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 72 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda a do jaké míry učitelé na prvním stupni ZŠ užívají alternativní způsoby hodnocení žáků.

Obsahem teoretické části je nejprve charakteristika nejběžnějších způsobů hodnocení, poté se práce zaměřuje na alternativní způsoby hodnocení školních výkonů žáků. Dále se teoretická část práce věnuje souvisejícím faktorům, jako je motivace žáků k učení vzhledem k voleným způsobům hodnocení a postoje učitelů k dané problematice, přičemž je čerpáno z tuzemské i zahraniční odborné literatury.

Empirická část pomocí dotazníkového šetření v řadách učitelů i žáků zjišťuje aktuální stav užívání alternativních způsobů hodnocení žáků na prvním stupni základních škol (jaké metody jsou využívány a proč, jak často, při jakých činnostech). Výsledkem práce bude soubor doporučení pro praxi, vycházející ze zjištěných dat.

**Klíčová slova:** hodnocení, alternativní způsoby hodnocení, základní škola, výzkum, žáci, učitelé

## **Anotation**

MICHLOVÁ, Hana. *Alternative Evaluation Methods of Primary School Pupils*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. 72 pp. Diploma Dissertation.

The aim of the Diploma Disertation is find if and the extent to which primary school teachers use alternative evaluation methods of primary school pupils.

At first the content of the theoretical part is characteristics of the most common methods of evaluation then the Diploma Disertation focuses on alternative ways of assessing school performance of pupils. After that the theoretical part focuses on related factors such as the motivation of pupils to learn about the chosen ways of evaluation and attitudes of teachers to the given issue, drawing on domestic and foreign literature.

The empirical part, using a questionnaire survey in the ranks of teachers and pupils, identifies the current state of use of alternative evaluation methods of primary school pupils (what methods are used and why, how often, in what activities). The Diploma Disertation will result in a set of practice recommendations based on the data found.

**Keywords:** evaluation, alternative evaluation methods of primary school pupils, primary school, research, pupils, teachers

# Obsah

Úvod .....	9
1 Vymezení základních pojmů .....	11
1.1 Hodnocení jako každodenní činnost .....	11
1.2 Školní hodnocení .....	12
2 Funkce školního hodnocení .....	12
3 Typy školního hodnocení .....	14
4 Metody hodnocení .....	16
5 Formy hodnocení .....	18
6 Alternativní způsoby hodnocení .....	20
6.1 Autentické hodnocení .....	20
6.2 Portfolio .....	21
6.2.1 Pracovní portfolio .....	21
6.2.2 Dokumentační portfolio .....	22
6.2.3 Reprezenční portfolio .....	23
6.3 Autonomní hodnocení .....	23
6.3.1 Sebehodnocení .....	24
6.4 Grafické formy .....	24
6.5 Odměny a tresty .....	24
6.6 Slovní hodnocení .....	25
7 Klasifikace versus slovní hodnocení .....	27
8 Motivace .....	29
9 Shrnutí teoretické části .....	30
10 Průzkumné šetření .....	31
10.1 Cíl průzkumného šetření .....	31
10.2 Průzkumné otázky .....	31

10.3	Metodologie průzkumu .....	31
10.4	Charakteristika průzkumného souboru .....	32
10.5	Vyhodnocení dotazníků pro učitele .....	33
10.6	Vyhodnocení dotazníků pro žáky .....	44
11	Shrnutí.....	50
12	Diskuze .....	52
13	Soubor doporučení.....	54
	Závěr.....	57
	Seznam literatury .....	59
	Seznam použitých grafů .....	62
	Seznam příloh .....	63



## Úvod

S hodnocením se v životě setkáváme neustále. V každé fázi života jsme nějak hodnoceni. Jako malé děti nás nejčastěji hodnotí rodiče. Většinou nás odmění nebo naopak něčím potrestají. Každý si určitě vzpomene na své první „domácí vězení“, zákaz sledování televize či odebrání mobilního telefonu na několik dní. Ti hodní si naopak mohou vybavit zaslouženou odměnu v podobě nové hračky či sladkého zákusku. Během studia na jednotlivých školách dokonce hodnocení přímo očekáváme, a to od příslušného vyučujícího. Toto hodnocení je hodně důležité pro další navazující studium a později i pro naše budoucí povolání.

Hodnocení nesouvisí pouze se školou. Také po studiu se s ním často setkáváme. V práci dochází často k hodnocení podřízených, na kterém poté mohou záviset dané odměny. Někde se hodnotí podle počtu odpracovaných hodin, jinde podle počtu zhotovených výrobků, v některých případech zase naopak podle kvality naší práce.

Nemohu také opomenout, že neexistuje pouze hodnocení ostatních, ale i sebe sama. Toto hodnocení je kolikrát nejdůležitější, protože hlavním úkolem člověka je být spokojený sám se sebou a svými výkony. Je-li někdo spokojený sám se sebou, směřuje také k lepším výsledkům, ať už se jedná o lepší známky ve škole či lepší postavení v povolání.

Je také obvyklé, že si lidé častěji všimají spíše nedostatků než něčeho pozoruhodného. Člověk tedy častěji kritizuje, než by někoho chválil. Stejně situace si můžeme občas povšimnout i ve školství. Učitelé hodnotí pouze výsledky, neberou často v potaz fakt, že žáci nemají dostatečnou motivaci. Ano, samozřejmě, pro někoho je samotná známka velice důležitá a motivující, ale přiznejme si, že po známkách se pídí většinou jen ti, kteří mají dobré výsledky a chtějí se pochlubit doma rodičům a známým. Ale co méně úspěšní žáci? Nebylo by lepší pro ně vymyslet něco zajímavějšího? Něco neobvyklého, co by posílilo jejich sebevědomí? Vyvolat u nich občas také pocit úspěchu?

Ať už se jedná o základní školy, speciální třídy či další alternativních zařízení, v každé instituci jsou žáci zvyklí na určité hodnocení. Někteří učitelé využívají striktně pouze

jeden způsob hodnocení, jiní se zase snaží pro žáky vymyslet něco nového, co by je motivovalo k lepším výsledkům.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak tyto alternativní typy hodnocení čeští učitelé využívají, a co upřednostňují samotní žáci na 1. stupni ZŠ. Po prostudování jednotlivých otázek a odpovědí jsem se snažila vytvořit určitý seznam doporučení k danému hodnocení na 1. stupni ZŠ, jenž vychází především z odpovědí samotných žáků.

Doufám, že diplomová práce bude inspirací nejen pro učitele na 1. stupni základní školy a studenty či absolventy tohoto oboru, ale také pro rodiče žáků či kohokoliv, kdo se tímto tématem zabývá.

# 1 Vymezení základních pojmů

Abychom mohli hovořit o samotném tématu diplomové práce, měli bychom si nejprve objasnit několik důležitých pojmů. K jednotlivým heslům existuje nespočet definic. Každý autor na danou problematiku také pohlíží často trochu jiným způsobem. Nicméně všichni se snaží daný pojem vysvětlit a popsat co možná nejvhodnějším způsobem, proto nelze říci, jaká definice či charakteristika pojmu je nejlepší či naopak.

## 1.1 Hodnocení jako každodenní činnost

Řekneme-li hodnocení, každého může napadnout něco jiného. Tento samotný pojem je velmi rozsáhlý a obecný, je tedy těžké jej jednoduše definovat. Hodnocení totiž nesouvisí pouze se vzděláváním. Hodnotit se může naprosto cokoli. Ať už se jedná o posuzování věci, situace, člověka nebo sebe sama. Každé hodnocení je poté něčím specifické a má své podmínky.

Slavík (1999, s. 15) popisuje hodnocení jako „*porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení „horšího“*“. Podle mého názoru je však o trochu srozumitelnější definice podle Číhalové a Mayera (1997, s. 3), kteří říkají, že hodnocení je „*takový popis vlastností, jevů, předmětů – stručně objektů hodnocení – při kterém současně s popisem reality vyjadřujeme i význam, váhu jednotlivých vlastností hodnoceného objektu, jejich vzájemné vazby a vztahy*“. Podle toho můžeme tedy říci, že se vlastně jedná o určitý popis reálného stavu objektu, v němž jsou však zahrnuty i jednotlivé vlastnosti daného objektu a jejich vzájemné vztahy. To znamená, že člověk nehodnotí jednu věc pouze jedním pohledem, ale snaží se na její jednotlivé vlastnosti dívat různým způsobem. Snaží se nalézt také nejlepší řešení, jak na věci najít současně něco pozitivního, ale i negativního. Při hodnocení je velmi důležité se snažit zamyslet nad všemi vlastnostmi, okolnostmi a dalšími jevy.

## 1.2 Školní hodnocení

Specifičtější pojem je již přímo hodnocení školní. Jedná se o hodnocení, které je zaměřené pouze na školní prostředí. Podle pedagogického slovníku se hodnocení v pedagogice označuje pojmem pedagogická evaluace a jedná se o „*zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému*“. Pedagogická evaluace poté zahrnuje několik oblastí jako je „*hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj.*“ (Průcha, Walerová a Mareš, 2013, s. 190). Slavík (1999, s. 23) zase školní hodnocení vysvětluje jako „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“.

Tato diplomová práce se však zabývá školním hodnocením v užším slova smyslu, tedy konkrétním hodnocením žáků na základní škole. „*V běžné pedagogické komunikaci hodnotí učitelé žáky průběžně tak, že jim sdělují, jaké jsou jejich výkony, úspěchy aj*“ (Průcha, Walerová a Mareš, 2013, s. 91). Velikanič (1973, s. 157) popisuje školní hodnocení podobně, jako „*proces poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jejich projevů a výsledků*“. Toto hodnocení se nejčastěji uskutečňuje právě ve vyučování. Souhlasím se Skalkovou (2007, s. 176), že hodnocení je „*nedílnou součástí procesu vyučování*“. Jedná se o „*zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování*“ (Skalková, 2007, s. 176). Můžeme také říci, že školním hodnocením je vlastně „*každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činnostech žáka*“ (Tuček, 1966, s. 6). Zmíněné definice jsou velmi podobné a ve výsledku nám prozrazují téměř to samé. Jedná se tedy o učitelovo posuzování činnosti a výkonu žáka ve vyučovacím procesu. To znamená, že hlavním cílem hodnocení žáka není pouze sečtení jeho známek a vydělení průměru, jak to často ve škole bývá.

## 2 Funkce školního hodnocení

Školní hodnocení se nevyužívá jen pro informovanost žáka, jeho rodičů a učitele o jeho aktuálním výkonu. Toto hodnocení plní nespočet funkcí, které jsou velmi důležité a je učitelovou povinností, aby tyto všechny funkce jeho hodnocení plnilo.

Každý autor rozděluje funkce hodnocení do několika skupin. Funkce nemají přesně stanovené názvy, proto se mohou od sebe lišit. Jednou z nejdůležitějších funkcí hodnocení je funkce **motivační**. Motivace prostřednictvím hodnocení je opravdu velice důležitá. Bez ní totiž nelze počítat s tím, že by měl žák snahu svůj výkon zlepšit a udělat nějaký další pokrok. Musím však dát také za pravdu Velikaničovi (1973), jenž tvrdí, že by se však tato funkce, především motivace prostřednictvím dobré známky, neměla přeceňovat. Může se totiž stát, že žák se nebude snažit ve škole z důvodu, aby jednou probranou látku použil v životě, ale jenom proto, aby dostal za každou cenu dobrou známku. Ještě horší situace pak nastává, když se toto přecenění objeví u samotných rodičů žáka.

Po motivaci jsou samozřejmě stejně důležité také funkce **kontrolní** a **informační**. Učitel podává dané informace o aktuálním žakově prospěchu samotnému žákovi, jeho rodiči, ale i sám sobě. Hodnocení je tedy zpětnou vazbou pro všechny již zmíněné členy. Žák poté dostává co nejvíce informací o tom, zda vyhověl či nevyhověl požadavkům, tedy jak zvládl dané učivo. Učitel dále může posoudit, zda byly splněny všechny jeho cíle, popřípadě čemu se pro příště vyhnout.

„Dítě je potřeba studovat a zároveň jej učit“, tak jsou podle Velikaniče (1973, s. 216) charakterizovány funkce **diagnostická** a **prognostická**. Dítě učitel nehodnotí pouze podle jeho výsledků, ale pozoruje jej během celého vyučovacího procesu.

Nelze opomenout ani funkci **výchovnou**. Učitel by se měl zaměřit na klady, ale i zápory dítěte. U chyb je potom vhodné vymyslet nejlepší variantu, jak se jich co nejlépe zbavit, popřípadě vyvarovat se chyb dalších. Zámka by pak měla mít především výchovný účinek, ať už se jedná o známku dobrou či naopak špatnou.

Hodnocení má v neposlední řadě také funkci **sociální**. To, jak je žák hodnocen, do jisté míry ovlivňuje sociální vztahy mezi žáky ve třídě. Záleží také na tom, jak žáci úspěchy svých spolužáků vnímají. Lze se setkat s různými postoji. Někteří se vysmívají spolužákům s horším hodnocením, jiní naopak žákům nadprůměrným.

Důležitá je také funkce *osobnostně-vývojová*. Jedním z úkolů hodnocení je porozumět především sám sobě a vytvářet si svůj vlastní obraz (Velikanič, 1973; Košťálová, Stang a Miková, 2008; Tišťanová, 2016; Tuček, 1966).

Dříve autoři dávali do popředí také funkci *selektivní a segregáční*. Byla zde snaha o to, aby se do středních či vysokých škol nedostal úplně každý, zejména pak ti, kteří neměli vysoké společenské postavení. Podle Tišťanové (2016. s. 19) „*tyto funkce souvisely se zájmem, aby všechny děti nezískaly vzdělání, a tak existovalo určité opatření v hodnocení, které selektovalo, popřípadě segregovalo žáky podle hlediska postavení ve společnosti*“. V dnešní době se tato funkce vytrácí, a to především proto, že každý žák má právo na vzdělání bez ohledu na jeho sociální, finanční či jinou situaci (Velikanič, 1973).

Hodnocení má bezesporu nespočet funkcí, které musí plnit. Některé funkce se mohou dokonce navzájem vylučovat. Také jednotlivé druhy hodnocení se ve funkcích liší. Jedno hodnocení může plnit danou funkci v úplně jiné míře než hodnocení jiné (Tuček, 1966).

### 3 Typy školního hodnocení

Hodnocení se mimo jiné rozlišuje na několik typů či druhů. Můžeme jej rozdělit podle různých faktorů.

Základní dva typy hodnocení se dělí podle toho, zda je toto hodnocení učitelem plánované či nikoliv. Jedná se poté o hodnocení bezděčné či záměrné. **Bezděčné** neboli neplánované hodnocení není učitelem předem připravované. Jedná se o rychlou zpětnou vazbu učitele k žákovi, která je z velké části citově podložena. Tedy učitel reaguje na žáka podle svých pocitů. Můžeme také mluvit o hodnocení holistickém neboli povšechném. Slavík (1999, s. 34) jej popisuje jako „*hodnocení, které je založeno na celkovém dojmu z hodnoceného objektu, jenž se dá jednoduše vyjádřit slovy: líbí – nelíbí*“.

Do mimoděčného typu hodnocení můžeme zařadit také různá mimická či gestická vyjádření. Žáci tak díky tomu vnímají aktuální postoj a hodnocení učitele. Opakem bezděčného hodnocení je hodnocení *záměrné*. Učitelé jej využívají stejně jako u předešlého typu okamžitě, avšak s určitým záměrem. Jedná se tedy o typ hodnocení, který má žákovi určitým způsobem odůvodnit učitelovo mínění a specifikovat jej. Během záměrného hodnocení dochází ke kontrole vědomí a vůle daného pedagoga. Jinými slovy učitel nad svým hodnocením podrobněji přemýšlí (Slavík, 1999; Kratochvílová, 2011).

Následně můžeme rozlišit hodnocení podle toho, zda se hodnotí v průběhu vyučovacího procesu či až v samotném závěru. Nejprve se jedná o hodnocení *formativní*, které je využíváno v průběhu procesu učení (viz v příloze A). Jedná se o hodnocení, jež žákovi napomáhá k možnému zlepšení jeho výkonu a jeho dalšímu rozvoji. Formativně zpravidla hodnotíme probíhající proces učení. Zjednodušeně lze říci, že formativní hodnocení je jakékoliv hodnocení, které žákovi „*přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu jeho vědomostí a dovedností*“ (Starý, 2016, s. 12). Jedná se tedy o typ hodnocení, který žákovi sdělí, na jaké úrovni je a jak by měl dále postupovat, aby měl lepší výsledky. Učitel však žákovi hned nedává známku, ale nejprve pouze radí, co by měl udělat jinak. Základem tohoto hodnocení je dostatečná a kvalitní zpětná vazba od učitele. Tento typ hodnocení je pro žáka přínosný, avšak pro učitele časově náročnější. Pokud se učitel tímto hodnocením zabývá, nemá poté problém odůvodnit jakoukoliv známku, kterou žákovi dal.

Zatímco formativně hodnotíme v průběhu vyučovacího procesu, existuje i hodnocení finální, tedy *sumativní*. Hlavní podstatou tohoto hodnocení je podle Slavíka (1999, s. 37) „*získání konečného celkového přehledu o dosažených výkonech žáka*“. Smyslem tohoto hodnocení tedy je podat žákovi závěrečné zhodnocení jeho procesu učení za určitý časový úsek. Nejčastěji se s tímto hodnocením na 1. stupni setkáváme v podobě pololetního či závěrečného vysvědčení, popřípadě v podobě výsledků přijímacích zkoušek na gymnázium (Frey, 2014; Kratochvílová, 2011; Starý, 2016; Kolář & Šikulová, 2009).

Poslední velkou skupinou jsou hodnocení z hlediska stanovené normy, tedy měřítka, jakým učitelé žáky posuzují. Pokud učitel porovnává výsledky žáka s výsledky jeho spolužáků, jedná se o hodnocení **normativní** (hodnocení relativního výkonu). Učitel si ve třídě vytvoří určitou stupnici od nejlepšího po nejhoršího. To znamená, že si v podstatě žáky „zaškatulkuje“ do různých skupin. Tento způsob hodnocení je často, zejména pro neúspěšné žáky, demotivující. Žák se tak přestane snažit, protože už dopředu ví, jak dopadne. Pro tyto žáky je vhodnější hodnocení **kriteriální** (hodnocení absolutního výkonu). Učitel hodnotí žáka podle určitého stanoveného kritéria. Žák, který splní dané kritérium, je hodnocen určenou známkou bez ohledu na výsledky ostatních žáků. Kritéria nemusí být dána pouze učitelem, na jejich stanovení se mohou podílet také žáci či další činitelé. Aby však bylo toto hodnocení úspěšné, je nutné daná hodnotící kritéria určit jasně a srozumitelně. Do této skupiny hodnocení bychom mohli zařadit také **individuální** hodnocení žáka, kde nehodnotíme žáka podle daných norem, ale zaměřujeme se na individuální rozvoj. Porovnáváme tedy jeho aktuální výkon s výkonem předešlým a podle toho také hodnotíme (Slavík, 1999; Kratochvílová, 2011; Kolář & Šikulová, 2009).

Tato kapitola charakterizuje nejznámější a nejčastější typy školního hodnocení žáků. Existuje však mnoho dalších podtypů či smíšených typů hodnocení, které lze mezi sebou kombinovat.

## 4 Metody hodnocení

Nejznámější a zároveň dodnes nejpoužívanější definici metod hodnocení uvádí Velikanič (1973, s. 243), jenž je charakterizuje jako „*způsoby, kterými zkoumáme a poznáváme objekt hodnocení, jeho jednotlivé stránky, výkony a projevy, jejich úroveň a kvalitu s cílem vyjádřit v objektivizované podobě tyto poznatky*“. Jednoduše řečeno, jedná se o určité cesty, strategie učitele, pomocí nichž se učitel snaží žáky co nejlépe poznat a hodnotit je. Při stanovení metod hodnocení se opět opíráme o nejdůležitější funkce hodnocení (Velikanič, 1973).

Metody často souvisejí se samotnými formami hodnocení a určitým způsobem mezi sebou prolínají. Někteří autoři dokonce do metod některé formy již zařazují. Je proto



velmi těžké stanovit jejich přesné rozdělení. Tak, jak se měnilo a vyvíjelo celé školství, měnily se i zmíněné metody.

Mezi nejznámější využívané metody patří *ústní zkoušky*, které se řadí vůbec k nejčastěji používaným formám zkoušky. Jedná se o metodu, jejíž příprava se pro učitele zdá poněkud časově nenáročná. To však není zcela pravda. Učitel by se měl před ústním zkoušením zamyslet nad tím, jaké otázky zvolí a jak je také bude hodnotit. Ústní zkoušky mají svůj účel. Učí žáka pohotově reagovat na otázky, mluvit veřejně před ostatními, uspořádat si myšlenky a dávat jim určitou kulturní formu. Celá zkouška je postavena na správné volbě učitelovy otázky. Otázky by měly být vedeny k rozvoji žákova myšlení, žák by si měl pomocí svého myšlení a získaných informací vytvářet další představy a souvislosti o daném učivu.

Dalšími metodami hodnocení jsou *písemné a grafické zkoušky*. Jedná se o nejprůkaznější kontrolní zkoušky, které bývají oproti zkouškám ústním objektivnější. Také časová náročnost se zde liší a pro většinu učitelů je tato forma zkoušení přijatelnější. Žák může odpovědi zaznamenávat písemně různým způsobem, ať už písmenem, číslicí, slovem, schématem či obrázkem. Tyto metody se nejčastěji využívají v matematice, českém či cizím jazyce. Písemné zkoušení bychom měli naopak opatrněji používat v přírodovědných předmětech, tedy v prvouce, přírodovědě a vlastivědě (Mojžišek, 1988; Tuček, 1966; Petlák, 2016, In Tišťanová, 2016).

Další velkou skupinou metod hodnocení je *pozorování*. Tuček (1966) rozlišuje tři druhy pozorování žáka učitelem. Nejprve se jedná o nahodilé pozorování žáka bez nějakého plánování. Je dané především změnou chování daného žáka, které si učitel všimne. Učitel je žakovým chováním vyrušen od své činnosti, proto se na něho zaměří a snaží se zjistit, co stojí za jeho odchylkou v chování. Dalším druhem je plánovité pozorování, které probíhá v přirozeném školním prostředí. Toto pozorování se může lišit cílem, skupinou pozorovatelů, délkou sledování a mnoha dalšími aspekty. Pozorování je záměrné a plánované učitelem nebo skupinou učitelů. Jako poslední poté Tuček (1966) zmiňuje pozorování při záměrných změnách podmínek. Sledujeme zde rozdíl mezi výchozím chováním žáka a jeho chováním po určitém zásahu pedagoga. Dané výsledky poté zpracováváme nejčastěji jako kazuistiku. Do metod hodnocení je někdy

zařazováno i *slovní hodnocení*, jež je spíše chápáno jako forma hodnocení, proto je dále charakterizováno až v následující kapitole (Tuček, 1966).

## 5 Formy hodnocení

Formy hodnocení jsou na rozdíl od metod definovány jako „*způsoby, jakými učitel sděluje žákům výsledky hodnocení jejich práce*“ Kolář & Šikulová (2009, s. 95). Jedná se tedy o určitý závěr hodnocení žáka učitelem, který mimo jiné také z uvedených metod vyplyne. Hodnotící formy nám vlastně pomáhají tento výsledek uchovat. Jelikož učitel žáky hodnotí během celého roku, bylo by zřejmě těžké pamatovat si, jak si žák během celého období vedl. Tyto výsledky nám vlastně odkrývají žakovu kvalitativní či kvantitativní stránku (Tuček, 1966; Velikanič, 1973).

Jak už název diplomové práce napovídá, specifikuje se především na alternativní, tedy ne zcela obvyklé způsoby hodnocení žáků. Abychom se však těmto alternativám mohli plně věnovat, je potřeba nejprve zmínit a charakterizovat běžné způsoby hodnocení, se kterými se na 1. stupni základní školy lze setkat nejčastěji.

Mezi nepoužívanější formy hodnocení patří často nepatrné, avšak důležité projevy učitele, které mohou být i slovně doprovázeny. Mezi zmíněné *mimoverbální hodnocení* můžeme tedy zařadit jakýkoliv učitelův pohyb, gesto či výraz tváře; od pouhého úsměvu či souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavy, až po samotný dotyk. Vždy záleží na tom, zda je učitel s žákem, jeho výkonem či chováním, spokojený či nikoliv. K těmto jednoduchým pohybům potom může učitel přidat *jednoduché slovní hodnocení* ve formě slova či krátké věty, popřípadě *složitější slovní vyjádření* (Kolář & Šikulová, 2009; Skalková, 2007).

Do forem hodnocení jsou také zařazena různá označení podle výkonnosti či chování žáků. Autoři zde zařazují starší pojmy, které se v dnešní moderní době tolik neužívají. Tato označení jsou považována za symboly, které pocházejí již ze středověku. *Lokace* vychází z toho, kde určitý žák sedí. V dnešní době můžeme tedy zmínit například posazení zlobivého žáka blíže k učiteli. Lokace často využíváme například v hodinách tělesné výchovy, kdy máme zlobivé žáky raději vpředu, kde na ně můžeme lépe

dohlédnout. *Signy* se poté používají pro označení žáka podle jeho úspěšnosti. Příkladem mohou být vytvořené nástěnky ve třídě, kde jsou vyznačení například nejlepší čtenáři. Na druhou stranu bychom však neměli takovým způsobem označovat žáky neúspěšné, jelikož by tento postup mohl mít spíše nepříznivé následky, kterých se chce správný učitel co nejvíce vyvarovat. Další formy se opět většinou týkají především žáků, kterým se ve škole nějakým způsobem daří. Můžeme sem tedy zařadit nejrůznější *výstavy prací žáků*, jako jsou například nejpovedenější výtvarná zpracování, slohové práce či další úspěchy. Také výběr úkolů podle náročnosti či pověření žáka nějakou rolí ve třídě je pro žáka velkou poctou (Kolář & Šikulová, 2009; Velikanič, 1973).

Nejobvyklejší formou kvantitativního hodnocení na základních školách v České republice je *klasifikace*. Hodnocení je s ní často spojováno. Nejedná se však o synonymum. Klasifikace je pouze jednou z forem hodnocení, tedy lépe řečeno až výsledkem procesu hodnocení. Klasifikaci můžeme podle Číhalové & Mayera (1997, s. 3) označit jako „*třídění, zařazování do přesně definovaných skupin, řádů, tříd, podtříd atd.*“ Hlavním specifikem klasifikace je rozdělení objektů, tedy žáků, dle předem vytyčených pravidel, a jejich zařazení do skupin právě podle tohoto roztržidění. Klasifikace neboli hodnocení klasifikačními stupni je v České republice nejrozšířenější a současně také nejvyšší a nejzávažnější forma hodnocení. Ne vždy se však jedná o nejpůsobivější způsob hodnocení. Hovoříme o hodnocení žáka podle klasifikační stupnice od 1 do 5, vzestupně či sestupně, případně poté také pomocí mezistupňů či plusu a mínusu. Hodnocení chování je poté u nás rozděleno na 3 stupně. V jiných zemích se klasifikační stupnice může lišit počtem stupňů či pořadím od nejlepší po nejhorší známku. Učitel při klasifikaci hodnotí také další aspekty, jako je například i chování žáka, jeho pracovní a mravní návyky, jeho vztah k učení a mnoho dalších. Klasifikace známkou se řadí mezi tradiční způsob hodnocení žáků. Nelze však říci, zda se jedná o nejlepší formu hodnocení za každé situace. Podle Suchoradského (2000, s. 14) se známkování občas může „*jevit spíše jako součet nahodilých skutečností, které pak poslouží učitelům k přehlednému seřazení žáků vyučovaného kolektivu*“. K uděleným známkám se také mohou přidávat určité poznámky, *zdůvodnění*. Učitel tedy sice hodnotí podle určitých stupňů, ale současně žákovi zdůvodní, proč mu takovou známku dal. Tato poznámka může být připsána ke známce, popřípadě může být učitelem podána slovně jako komentář. Jako další možnost kvantitativního hodnocení může být také učitelovo *zaznamenání počtu chyb či správně zodpovězených úkolů, počtu získaných*

*bodů nebo procent* (Horák, 1987; Číhalová & Mayer, 1997; Velikanič, 1973; Kolář & Šikulová, 2009).

Učitel se však nemusí vyjadřovat pouze známkou či slovně, může využít různého *písemného* či *grafického vyjádření*. Jedná se o učitelův posudek, který se týká žáka. Může v něm popsat jeho charakteristiku, také může žáka zařadit do určité škály, pomocí které posuzuje všechny žáky. Písemným vyjádřením může být také myšleno například slovní hodnocení (Kolář & Šikulová, 2009).

Zvláštní formou hodnocení je *hodnocení komplexní*. Souhlasím s Horákem (1987), který tvrdí, že tato forma je nejideálnější. Jedná se o celkové hodnocení, které využívá nespočet různých forem dohromady. Tento způsob hodnocení je oproti známkování trochu složitější a časově náročnější, nicméně pro žáky rozhodně více vyhovující a motivující. Je to vlastně smíšené hodnocení, které využívá všechny již zmíněné formy hodnocení dohromady podle potřeby a situace.

## **6 Alternativní způsoby hodnocení**

Nejprve je potřeba zmínit, že neexistuje přesná definice alternativních způsobů hodnocení, a tedy ani jejich přesná klasifikace. Mohou být však chápány jako různé formy či metody hodnocení, které se ale nemusí vyskytovat na každé škole či v jednotlivých třídách. Jedná se především o způsoby hodnocení, jež jsou využívány individuálně podle konkrétního pedagoga. Jejich užívání často závisí především na tvůrčí schopnosti učitele, popřípadě také na vedení a školním vzdělávacím plánu příslušné základní školy. Některé formy mohou být pro někoho brány jako běžné, ale pro druhého naopak. Je tedy na každém, kam tyto formy zařadí.

### **6.1 Autentické hodnocení**

Jako první je zde zařazováno hodnocení autentické. Toto hodnocení je charakteristické tím, že se soustředí na využití znalostí a dovedností žáka v praktickém životě. Cílem autentického hodnocení je hlavně snaha pomoci učitelům se zaváděním učebních dovedností pomocí autentických postupů v souladu s kurikulem, přičemž se vychází zejména z vlastních zkušeností žáků. Při vysvětlování nového učiva je dobré jej žákům

podat s podporou reálných a praktických ukázek. Na praktičnost se poté při tomto způsobu hodnocení klade velký důraz. Dané úkoly a další složky hodnocení se podobají praktickým úkolům mimo třídu, tedy spíše reálnému životu. Pedagogové se tedy soustředí spíše na výsledné výrobky, experimenty, grafy, hudební ukázky, dramatické scénky a další praktické činnosti (Kolář & Šikulová, 2009; Frey, 2014; Luongo-Orlando, 2003).

## 6.2 Portfolio

Dalším alternativním způsobem hodnocení je žákovské portfolio. Jedná se o hromadění prací žáka do jedné složky, tedy do portfolio. Definice portfolio podle Košťálové, Stanga a Mikové (2008, s. 112) zní následovně: „*jedná se o soubor dokladů o žákově učení, které vznikají za určité období při dosahování vzdělávacích cílů*“. Podle mého názoru je však výstižnější definice podle Koláře a kol. (2012, s. 101), kteří tvrdí, že portfolio je „*uspořádaný soubor prací žáka sebraný za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o jeho zkušenostech a pracovních výsledcích*“. Tato složka nám poté pomáhá sledovat postupný vývoj procesu učení žáka od začátku do konce daného období. Shromažďování žákovských prací do portfolio také podporuje rozvoj sebehodnocení žáka a zároveň u něho vytváří do určité míry pocit odpovědnosti v jeho vlastní práci. Portfolio poté slouží k nahlédnutí pro učitele, samotného žáka a jeho rodiče, vedení školy či další vyšší orgán, jako je například školská inspekce (Košťálová, Stang a Miková, 2008; Kolář & Šikulová, 2009; Slavík, 1999; Kolář a kol., 2012).

Existuje také několik druhů portfolio. Záleží především na tom, za jakým účelem portfolio tvoříme, co vše do něj chceme vkládat, kdo jednotlivé práce zařazuje nebo také podle toho, kdo bude portfolio hodnotit. Vždy je však důležité si odpovědět na otázku, s jakým cílem budeme portfolio vytvářet. Hodnocení pomocí portfolio je dobrým způsobem, jak může učitel žákovi ukázat, v čem se zlepšil a co by měl naopak ještě pilovat (Košťálová, Stang a Miková, 2008).

### 6.2.1 Pracovní portfolio

Jedním z druhů portfolio, je portfolio pracovní. Podstatou tohoto hodnocení je jeho spojení se samotným procesem učení. „*Učitel nejprve žákům předloží zadání s cíli*

*učení, následně je seznámí s tím, jaké typy úkolů budou zpracovávat a jaké doklady o probíhajícím učení tím pádem vzniknou“* (Košťálová, Stang a Miková, 2008, s. 114). Na 1. stupni ZŠ shromažďování dokumentů probíhá tak, že žáci si ukládají všechny své práce z jednoho či více předmětů do jedné složky. Tvoření portfolia by však nemělo sklouznout k tomu, aby nahrazovalo sešit, do něhož žáci zapisují poznámky z hodiny, či obsahovalo další dokumenty, které jsou běžnou součástí daného předmětu, jako jsou například testy. Košťálová, Stang a Miková (2008, s. 115) uvádějí příklady dokumentů, které by se v portfoliu mohly objevit; jedná se například o „*doklady o vývoji písemného díla, materiály dokumentující postupné zvládnutí určité pracovní metody, řešení problémových úloh, zaměřené např. na propojení školní matematiky se životem, a další“*. Záleží zde také především na učiteli a žácích, jaké práce budou do portfolia zařazeny. Pracovní portfolio dává žákovi průběžnou zpětnou vazbu, tedy toto hodnocení má spíše formativní účel. V průběhu stanoveného období si učitel s žáky vynahradí speciální hodinu pro zhodnocení pracovního portfolia samotnými žáky, kteří si jej prohlíží a komentují pomocí krátkých „visaček“. Žáci tak heslovitě vyjadřují, co si na práci cení nebo naopak co by bylo potřeba změnit, poté následuje diskuze mezi žáky navzájem. Učitel si daná portfolia následně také prohlédne, popřípadě je může krátce okomentovat například prostřednictvím vloženého papírku, avšak do portfolia by neměl nijak zasahovat (Košťálová, Stang a Miková, 2008; Heřmanová & Macek, 2009).

### **6.2.2 Dokumentační portfolio**

Dokumentační portfolio je již oproti portfoliu pracovnímu pouhým výběrem prací. „*Toto portfolio obsahuje práce, které dokládají žákovo postupné zlepšování ve stanovených cílech“* (Košťálová, Stang a Miková, 2008, s. 116). Žák tak do tohoto portfolia nezařazuje všechny své práce, ale pouze některé. Nejčastěji pak vybere první práci, která ukazuje na jeho počáteční výkon; následuje výběr prací během stanoveného časového úseku; a na závěr poslední práci. Každá vybraná součást tohoto portfolia je poté komentována žákem i učitelem. Žák hodnotí obdobně jako u předešlého typu portfolia pomocí krátkých komentářů na „visačkách“. Navíc se zde však objevuje i hodnocení popisné, v kterém žák zhodnotí, jak se mu s danými úkoly postupem času pracovalo, kde nastaly změny, popřípadě co mu pomohlo ke zlepšení. Dokumentační portfolio má formativní, ale zároveň sumativní charakter (Košťálová, Stang a Miková, 2008; Heřmanová & Macek, 2009).

### 6.2.3 Reprezentační portfolio

Posledním druhem portfolio, který je potřeba zmínit, je portfolio reпреzentační. Oproti předešlým typům se jedná o portfolio se sumativním účelem. Jak už z názvu vyplývá, jedná se o reprezentaci nejlepších prací žáka. Reprezentační portfolio obsahuje pouze dokončené nejpovedenější produkty. Jedná se například o „*nejzdařilejší texty, které v daném pololetí nebo roce žák vytvořil ve slohu; nebo také nejlepší žákovy práce vzniklé v průběhu roku ve všech předmětech*“ (Košťálová, Stang a Miková, 2008, s. 121). V souvislosti s hodnocením pomocí reпреzentačních portfolio se mohou v závěru roku či pololetí pořádat ve škole tzv. **slavnosti učení**. Žáci pozvou své rodiče, příbuzné či kamarády, kteří se přijdou podívat na jejich povedené portfolio do školy, kde na ně dále čeká doprovodný program s malým pohoštěním, jenž je pořádán samotnými žáky (Košťálová, Stang a Miková, 2008).

## 6.3 Autonomní hodnocení

Pojem autonomní hodnocení není často využíván a většina učitelů možná ani neví, o jakém hodnocení se mluví. Ve výsledku se však jedná o hodnocení, které by mělo být využíváno při výuce. Protikladem je podle Slavíka (1999) hodnocení heteronomní, které je vlastně běžné hodnocení žáka učitelem. Autonomní hodnocení je naopak svěřeno žákovi. Hlavním úkolem učitele je rozvíjet u žáka schopnost samostatně hodnotit. Tento hodnotící způsob úzce souvisí a navazuje na hodnocení formativní. Žák se na základě rad od učitele učí hodnotit sám sebe i ostatní. V autonomním hodnocení se můžeme setkat také s prvky již zmíněného portfolio, například ve formě krátkých dopisů sám sobě, spolužákovi, popřípadě učiteli. Na začátku může nastat problém v komunikaci, kdy žák nedokáže sám veřejně hodnotit, proto využíváme psaní krátkých zpráv, při jejichž psaní má žák více času na rozmyšlení a nemusí se stydět před ostatními spolužáky. Dále sem mohou patřit také smlouvy o učení, kde si žák s učitelem stanoví přesné podmínky hodnocení. Učitel tak s žákem sepíše „smlouvu“, v níž si stanoví konkrétní požadavky, které musí žák splnit, aby dostal například požadovanou známku (viz v příloze B). Díky této smlouvě pak většinou nehrozí, že by žák po učiteli chtěl vysvětlení, proč nedostal lepší stupeň (Starý, 2016; Slavík, 1999; Kolář & Šikulová, 2009).

### **6.3.1 Sebehodnocení**

Do autonomního hodnocení poté můžeme zařadit hodnocení svého vlastního výkonu, tedy sebehodnocení (viz v příloze C). Žáci by měli být ve škole vedeni k hodnocení sebe sama již od první třídy. K tomu, aby se však naučili správně sebehodnotit, je potřeba u žáků tuto dovednost rozvíjet. Učitelé by měli ze všeho nejdříve žákům sdělit, co se od nich vlastně očekává. Když žák nebude vědět, jak má práce správně vypadat, těžko zhodnotí svůj výkon. Je tedy potřeba určit daná kritéria, na která se při hodnocení budou zaměřovat. Dané požadavky by měly být stanoveny tak, aby jich mohl žák reálně dosáhnout. Žák poté porovnává svůj výkon s jasně stanoveným cílem, a podle toho také poté rozhoduje o dalším postupu a rozvoji svého učení. Učitel by měl k žákovi přistupovat tak, aby u něho vytvořil pocit jistoty a bezpečí. Tak, jako by měl důvěřovat žák učiteli, měl by i učitel důvěřovat žákovi. Také je velmi důležité u žáka podporovat jeho sebedůvěru. Sebehodnocením není totiž myšlena pouze schopnost zkritizovat vlastní práci, ale také schopnost žáka se za něco pochválit (Šístková, 2009; Kratochvílová, 2011; Rosecká, 2005).

## **6.4 Grafické formy**

Dalším velmi oblíbeným alternativním způsobem hodnocení, především v nižších ročnících, jsou grafické formy hodnocení. Patří sem nejrůznější symboly, obrázky, hodnocení pomocí barvy či u vyšších ročníků také grafy. Tyto formy jsou pro žáky velmi atraktivní především z důvodu, že jsou určitým způsobem zajímavé, neobvyklé, pestré a mohou mít různou podobu. Během grafického hodnocení je však potřebný alespoň nějaký slovní komentář či známka, která odůvodňuje, proč dáváme právě takové razítko. Učitel také může pomocí symbolů vytvořit určitou svojí stupnici. Samozřejmě, že v 5. třídě již žáky asi neohromíme razítky, ale vždycky se dá vymyslet jiná varianta. U starších žáků můžeme například využít rozdávání částí mapy, šifry či dalších indicií, díky kterým poté žáci mohou složit nějaký celek a vyřešit zadaný úkol, který pro ně bude zajímavý (Kratochvílová, 2011).

## **6.5 Odměny a tresty**

Na prvním stupni máme na výběr z bohaté škály nejrůznějších způsobů hodnocení. Můžeme do ní také zařadit hodnocení pomocí odměn či naopak trestů. Nejen na odměny, ale také na tresty bychom neměli zapomínat. Už jako malé jsou děti



odměňovány za to, že udělají něco správně. Naopak, pokud dítě udělá něco špatně, následuje trest. Podobně to je občas i ve škole.

Odměny by měly samozřejmě nad tresty vždy převažovat. Nicméně občas to bývá u některých žáků naopak. Učitel by se však je měl naučit používat přiměřeně. Neznamená to tedy, že bude odměňovat neustále každého žáka za všechno nebo naopak vždy jenom ty vybrané nejúspěšnější jedince. Využívat odměn můžeme během celé vyučovací hodiny, ať už v průběhu či na konci činnosti. Odměny mohou mít různou váhu, přičemž také záleží na tom, jak danou odměnu cítí samotný žák. S odměnami se můžeme setkat také v podobě úsměvu, slovního komentáře či povolení určité činnosti. Můžeme využít i odměn věcných, jichž se však využívá spíše výjimečně, například v rámci nějaké školní akce. Můžeme sem zařadit různé papírové medaile, diplomy nebo sladkost (Čapek, 2014).

Co se týče trestů, jedná se především o způsob, jak žákovi ukázat, že něco neudělal správně. Nejčastěji tresty souvisí s nekázní žáků, popřípadě s nesplněním daného úkolu. Mezi tresty pak můžeme zařadit pokárání žáka, zvýšení hlasu učitele nebo například přidání úkolu nebo činnosti navíc (Čapek, 2014).

## 6.6 Slovní hodnocení

Jako poslední bych ráda zmínila v dnešní době často diskutovanou formu hodnocení, a to slovní hodnocení (viz v příloze D). Tento pojem se často zaměňuje s hodnocením, které je prováděno verbálně. Patří sem například ústní pochvala, pokárání či učitelova verbální reflexe práce žáků na konci hodiny. V této kapitole se však budu zabývat slovním hodnocením v psané formě. Jinak řečeno slovní hodnocení můžeme chápat jako „*kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy*“.(Kolář & Šikulová, 2009, s. 88) Kvalitativní proto, že učitel neposuzuje žákův výkon pomocí nějaké škály, ale zaměřuje se na jeho kvalitativní rovinu, tedy na konkrétní složky jeho procesu učení.

Slovní hodnocení v dnešní době ve školách není žádnou novinkou. Už v 90. letech se tímto hodnocením u nás některé školy začaly zabývat. V té době se však jednalo ještě o experiment, na který musely mít školy povolení z ministerstva školství. Přístup

ke slovnímu hodnocení se postupem času měnil. Učitelé zjišťovali různá pro a proti, která poté předkládali vyšším orgánům. Toto hodnocení se zřejmě zalíbilo především učitelům nižších ročníků 1. stupně ZŠ, jelikož právě v těchto ročnících bylo zpočátku slovní hodnocení povoleno, avšak samozřejmě za předpokladu, že s ním souhlasí také samotní rodiče hodnoceného žáka. Až teprve v roce 2005 se stalo slovní hodnocení oficiálně plnohodnotným alternativním způsobem hodnocení ve všech ročnících na základní škole (Nováčková, 2006).

Hlavní funkcí slovního hodnocení je především možnost hodnotit věci, které můžeme těžko vyjádřit pomocí nějaké stupnice. Jedná se o individuální zvláštnosti žáka jako je jeho rozvoj osobnosti nebo například nepatrné zlepšování jeho osobního výkonu, které však nelze nijak rozpoznat z jedné známky. Se slovním hodnocením se proto nejčastěji setkáváme u hodnocení slabších žáků nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Weissová-Bistáková, 2006).

Nováčková (2006) zmiňuje základní a velmi důležitou zásadu slovního hodnocení. Učitel by neměl hodnotit žáka, tedy jeho vlastnosti, ale pouze jeho výkon, proces učení, popřípadě jeho chování. Z toho vyplývá, že ve slovním hodnocení by se neměly objevit informace o tom, jaký žák je, ale spíše fakta, která poukazují na to, jak mu jde učení a jak se ve školním prostředí chová. Slovní hodnocení by mělo tedy především zahrnout údaje o tom, na jaké úrovni vzdělávání žák je v souvislosti s učebními osnovami a výstupy, které jsou stanoveny ve školním vzdělávacím programu navštěvované školy. Mezi další bezpodmínečné zásady poté patří rozhodně srozumitelnost a jasnost. Jelikož naše hodnocení je určeno samotnému žákovi, měli bychom užívat takových slov, kterým žák bez problému porozumí a může si z daného vyjádření odnést co nejvíce poznatků. Také bychom se měli vyhnout především negativním formulacím, které by žáka spíše demotivovaly. Asi každý si dokáže představit, jak by se jako žák cítil, kdyby dostal hodnocení od učitele, kde by stálo jen to, jak neumí a neovládá dané učivo. Je také dobré, když ve slovním hodnocení nejprve zmíníme žákovy úspěchy a až poté nedostatky. Učitel by měl žáka motivovat k tomu, aby si byl vědom toho, že za určitých podmínek přijde další úspěch. Existuje samozřejmě mnoho dalších zásad slovního hodnocení, které by si měl učitel uvědomit ještě před tím, než vůbec začne žáka slovně hodnotit (Kolář & Šikulová, 2009; Weissová-Bistáková, 2006).

## 7 Klasifikace versus slovní hodnocení

Na 1. stupni základní školy se nejčastěji používají dva již zmíněné způsoby hodnocení, a to klasifikace známkou a slovní hodnocení. Velká část autorů si klade otázku, jaké hodnocení je pro žáky lepší. Oba způsoby hodnocení mají své klady i zápory, proto nelze vybrat, co je lepší či horší. Můžeme se však zamyslet a zkusit charakterizovat jednotlivé plusy a mínusy těchto forem hodnocení.

Klasifikace pomocí známek má u nás bohatou historickou tradici, což je vlastně jeden z kladů tohoto hodnocení. Většina populace, tedy zejména rodiče žáků, je na tuto formu hodnocení zvyklá. Málokdy se tedy stane, že by ve třídě toto hodnocení nepřevažovalo. Znamka je zkrátka pro žáky i rodiče nejvíce pochopitelná. Pomocí klasifikace může také sám učitel i žák zjistit, na jaké úrovni je žák ve srovnání se svými spolužáky. Konkrétní známka může také žáka motivovat k další činnosti. To však neplatí u každého. Pro někoho může mít naopak známka spíše negativní účinek, zejména pokud se jedná o nižší stupeň klasifikace. Pokud žák dostává neustále špatné známky, může pro něho klasifikace přestat mít smysl. Proč by se přece někdo dále snažil, když stejně vždy dostane pětku? Jde především o to, že samotná číslice sice žákovi může ukázat, jak je na tom ve srovnání se spolužáky, ale ve výsledku mu nesdělí nějaké další informace o jeho výkonu. Může se také stát, že se známka stane cílem celého žákovy snažení. To znamená, že hlavním důvodem jeho práce není chtít po tom, aby toho věděl co nejvíce, ale spíše touha po dobré známce. Velký vliv na tento přístup žáků mají především rodiče, kteří často koukají pouze na známky, ale již je nezajímá důvod, proč jejich dítě takovou známku dostalo. Velkým problémem u známkování může být také fakt, že zde na první pohled nelze zjistit, jaký výkon žák vlastně podal. Zvláště potom, když se jedná o nízký či špatný výkon (Suchoradský, 2000; Pelajová, 2006; Nováčková, 2007; Kolář & Šikulová, 2009).

Slovní hodnocení je oproti klasifikaci konkrétnější. Pokud je správně napsané, podává učitel žákovi a jeho rodičům mnohem informovanější zpětnou vazbu o tom, na jaké úrovni žák je. Nejedná se však o písemnou charakteristiku známky, ale o to, v čem se konkrétnímu žákovi dařilo či naopak, o jemné vyjádření k jeho nedostatkům. Součástí slovního hodnocení je také určité učitelovo doporučení, na co by se měl žák dále zaměřit. Informovanost je největším plusem slovního hodnocení a zároveň největším

mínusem klasifikace známkou. Tato forma hodnocení se snaží žáka motivovat především tím, že je zde naznačena možnost lepšího výkonu, pokud si vezme k srdci dané rady učitele. Dalším pozitivem je zaručeně to, že žáka toto hodnocení tolik nestresuje. Je to dáno především tím, že ve slovním hodnocení není pouze kritika žáka, ale učitel se snaží vždy zmínit také žákovy kladné stránky, které by ho měly povzbudit v další práci. Zmíněná známka sice žákovi napoví, jak se mu daří ve srovnání s jeho spolužáky, ale může se stát, že se ostatní žáci slabším spolužákům začnou posmívat a určitým způsobem je poté vyřazovat z kolektivu. U slovního hodnocení se tato situace téměř vylučuje. Učitel žákovi pomocí slovního hodnocení vlastně ukazuje svůj vlastní pohled na věc, kterým se může inspirovat při rozvíjení svých hodnotících či sebehodnotících schopností. Jak už to však bývá, i toto, na první pohled ideální hodnocení, má své nevýhody. Prvním, a pro učitele největším problémem slovního hodnocení je časová náročnost. Psaní slovního hodnocení pro každého žáka zvlášť zabere učiteli opravdu hodně času. Zvláště pak tomu, kdo s psaním slovních hodnocení žáků teprve začíná či učiteli, který nemá zrovna v oblíbenosti psaní slohu. Jelikož se jedná vlastně o psanou charakteristiku především žákova výkonu, může některým rodičům vadit občasná nesrozumitelnost či nejasnost učitelova tvrzení. Také se může stát, že žáci si z daného textu vyberou jen to, co se jim líbí, a ostatní přehlédnou. Tím pádem však nedojde k hlavnímu cíli tohoto hodnocení, tedy k tomu, aby se žáci nad sebou a svým výkonem více zamysleli. Učitelovo snažení pak nebude mít žádný účinek. Pokud učitel ve slovním hodnocení bude příliš negativní a bude žáka z velké části jen kritizovat, může se také stát, že pro žáka bude mít toto hodnocení spíše opačný efekt. Dalším záparem slovního hodnocení je především to, že učitelé nejsou dostatečně připraveni na to, aby mohli dané hodnocení správně vypracovat. Problém je především v nedostatku financí, které jsou pro další vzdělávání učitelů potřebné. V závěru, slovní hodnocení nemá v porovnání s klasifikací tak dlouhou tradici, lidé na něj nejsou zvyklí a většina populace se mu proto vyhýbá (Holmanová, 2002; Pelajová, 2006; Kramulová, 2005; Suchoradský, 2000; Kolář & Šikulová, 2009).

Podíváme-li se na tyto dva způsoby hodnocení, u obou můžeme najít kladné, ale i záporné vlastnosti. Na jednu stranu je důležité žáky a rodiče informovat o tom, co žákovi jde a co by bylo naopak potřeba zlepšit. Na druhou stranu však musíme vzít v potaz fakt, že napsat slovní hodnocení celé třídy je pro učitele velice náročné. Zvláště pak u žáků, kteří mají vynikající výsledky a jsou si toho vědomi. Rodiče takových dětí

většinou ani nepožadují jiné hodnocení než klasické známkování. Také záleží na individuálním pohledu učitele na dané hodnocení. Když se podíváme na obě formy hodnocení a jejich klady a zápory, bylo by ideální vymyslet takový způsob hodnocení, který by obě dvě formy zahrnoval (Kramulová, 2005).

## 8 Motivace

Nejdůležitějším faktorem dobrého hodnocení je samotná motivace. Vhodná a účinná motivace je hlavní cestou k úspěchu, a tedy i k pozitivnímu hodnocení žáka.

Kolář a kol. (2012, s. 77) všeobecně definují motivaci jako „*soubor pohnutek podnětujících k určité činnosti*“. Výstižněji však motivaci vysvětluje Horská (2009, s. 41), která ji popisuje jako „*hnací motor pro veškeré lidské konání a snažení; jako palivo, které nám umožňuje vyvíjet aktivitu, dosahovat cílů a překonávat bariéry*“. Ve vzdělávání žáků je podle Koláře a kol. (2012, s. 77) motivace již konkrétně definována jako „*soubor motivů stimulujících žáky k učební činnosti*“. Důležitou roli v motivaci žáka hrají jeho potřeby, o jejichž uspokojení se žák snaží a hledá tak podněty, které ho motivují k další činnosti. Na základě těchto podnětů hovoříme o motivaci vnitřní či vnější. „*Pokud je motivačním činitelem sama prováděná činnost, hovoříme o motivaci vnitřní*“ (Franclová, 2013, s. 56). Příkladem takové motivace může být například situace, kdy se žák učí proto, že ho to baví a uspokojuje. „*Opakem je poté motivace vnější, kdy je rozhodujícím činitelem nějaká odměna či trest*“ (Franclová, 2013, s. 56). O vnější motivaci se jedná v případě, kdy se žák učí jen proto, aby dostal od rodičů slíbenou odměnu.

Motivace se u každého žáka může lišit. Může se také stát, že to, co se bude učiteli zdát jako dokonalá motivace pro žáka, pro něj vlastně vůbec motivující nebude. V dnešní době žáky často motivuje dobrá známka. Pokud žák dostane jedničku, má radost a snaží se dostat další a další. Problém však nastává, když žáci dělají vše jen kvůli známce. S tím se můžeme setkat nejčastěji u žáků, kteří mají dobré výkony. Může však nastat i opak, kdy žák je známkami spíše demotivovaný. Pokud máme ve třídě slabého žáka, kterému chybí motivace k dalšímu výkonu, je dobré u něj probudit pocit, že i on může dosáhnout dobrých výsledků. Souhlasím také s Kratochvílovou (2011, s. 24), která

zmiňuje, že „učitel se opírá zejména o pozitiva žákova výkonu, například o počet zvládnutých jevů, nikoliv o pouhé jeho nedostatky“ (Whitebread, 2000; Kolář & Šikulová, 2009).

## 9 Shrnutí teoretické části

Teoretická část diplomové práce seznamuje čtenáře se základními pojmy týkajícími se hodnocení žáků prvního až pátého ročníku na základní škole. Nejprve se snaží definovat samotný pojem hodnocení, z něhož poté vychází při charakteristice již konkrétního školního hodnocení. Následně vymezuje jeho základní funkce a typy. V dalších kapitolách se zaměřuje na metody a formy hodnocení, které úzce souvisí s hlavním tématem diplomové práce. Nejdůležitější je kapitola charakterizující samotné alternativní způsoby hodnocení, se kterými se můžeme na základní škole setkat. Na základě všech zmíněných forem hodnocení je do teoretické části také zařazeno porovnání klasifikace versus slovního hodnocení jako dvou nejčastěji využívaných hodnotících forem. Jako poslední je zde zahrnuta samostatná kapitola věnující se motivaci jako jednomu z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících samotné hodnocení žáků. Struktura obsahu teoretické části představuje dostatečný základ k části empirické, která se zaměřuje na využívání zmíněných metod a forem hodnocení, zejména na alternativní způsoby hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ.

## **10 Průzkumné šetření**

Výzkumný problém diplomové práce je zaměřen na alternativní metody a formy hodnocení v primárním vzdělávání, a to z pohledu učitelů a žáků. Oslovení těchto dvou skupin respondentů v závěru umožnilo porovnání výsledků a získání tak objektivnějšího pohledu na danou problematiku.

### **10.1 Cíl průzkumného šetření**

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda a do jaké míry učitelé na 1. stupni základní školy využívají alternativní způsoby hodnocení žáků. Dílčím cílem poté bylo porovnání postojů žáků a učitelů k alternativním hodnotícím metodám a formám a jejich preference.

### **10.2 Průzkumné otázky**

V souvislosti s cíli průzkumného šetření byly stanoveny níže uvedené otázky:

- Jaké alternativní způsoby hodnocení využívají učitelé na 1. stupni ZŠ?
- Jaké názory mají učitelé 1. stupně ZŠ na slovního hodnocení žáků?
- Jaké způsoby ověřování vědomostí žáci na 1. stupni ZŠ preferují?

### **10.3 Metodologie průzkumu**

Pro naplnění cíle průzkumu byly zvoleny dotazníky vlastní konstrukce. Formuláře pak byly zhotoveny současně pro prvostupňové učitele a pro žáky 4. a 5. ročníku na 1. stupni ZŠ. Dotazníky jsem vytvořila pro obě strany proto, abych mohla porovnat jednotlivá tvrzení učitelů a jejich žáků a zjistit, jestli spolu alespoň trochu korespondují. Otázky také zjišťují, jaké preference obě skupiny mají a jak se jejich názory od sebe odlišují. Žákům 1. až 3. ročníku jsem dotazník nedávala především proto, že by bylo pro některé velmi složité zamyslet se nad danými otázkami a vyplnění by jim tak zabralo mnohem více času. Je nutné také brát ve vyhodnocování dotazníku v potaz fakt, že jej vyplňovali starší žáci na 1. stupni ZŠ. Nedá se proto zcela říci, zda by se tato věková skupina respondentů shodovala s odpověďmi žáků nižších ročníků. Je to především tím, že tito žáci mají již trochu odlišné zájmy a preference.

Při sestavování formulářů byly voleny spíše uzavřené otázky z důvodu menší časové náročnosti. Převažují tak především u dotazníku pro žáky, do něhož bylo zařazeno 8 uzavřených otázek. Vyskytovala se zde pouze 1 otázka polouzavřená, ve které žáci mohli doplnit jinou odpověď, jež nebyla v dané nabídce. U některých otázek byla pak položena doplňující otázka při zaškrtnutí konkrétní odpovědi. Nejčastěji jsem se ptala spíše na důvod, proč tak žáci odpověděli (viz v příloze F). Pro učitele byl zvolen trochu obsáhlejší dotazník, který se skládal z 9 uzavřených otázek, 3 polouzavřených otázek s možností doplnění jiné odpovědi a 1 otázky otevřené. U většiny odpovědí jsem poté pro učitele zvolila otázku doplňující pro poskytnutí více informací k mému šetření (viz v příloze E).

## **10.4 Charakteristika průzkumného souboru**

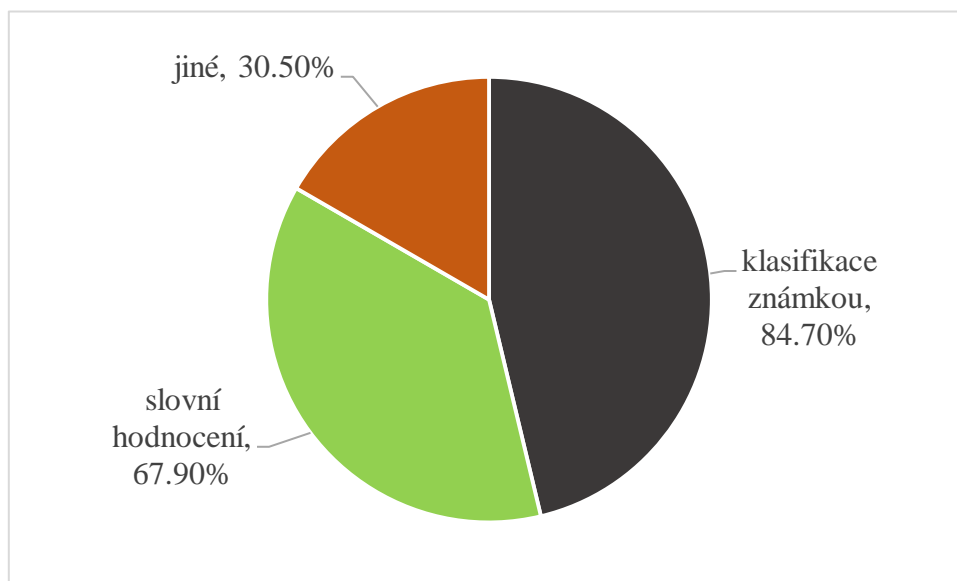
Dotazníky byly určeny pro učitele na 1. stupni základní školy a žáky 4. a 5. ročníku ZŠ. Dané formuláře jsem osobně zanesla vždy přímo do ředitelny 7 základních škol v královéhradeckém kraji (HK: ZŠ Mandysova, ZŠ Bezručova, ZŠ a MŠ Josefa Gočára, ZŠ Úprkova; ZŠ Opočno, ZŠ Přepychy a ZŠ Třebechovice pod Orebem), kde jsem se vždy domluvila na řádném termínu, kdy si dotazníky opět vyzvednu. Ředitelé většinou pověřili své zástupce, kteří dané dotazníky rozdali mezi učitele a žáky. Do zmíněných základních škol jsem rozdala celkem 115 dotazníků pro každou skupinu respondentů zvlášť. Mým cílem bylo získat alespoň 100 vyplněných formulářů od každé skupiny.

Z rozdaných dotazníků jsem překvapivě získala všech 115 vyplněných dotazníků pro žáky, jednalo se tedy o stoprocentní návratnost. Od učitelů jsem však dostala zpátky pouze 49 vyplněných formulářů (42,6%), tedy více jak polovina pedagogů mi dotazníky nevrátila. Z tohoto důvodu jsem proto zvolila druhou variantu sbírání odpovědí od pedagogů, a to pomocí online dotazníku. Vytvořila jsem stejný dotazník pro učitele pomocí Google Formuláře a veřejně ho sdílela na sociálních sítích, kde jsem oslovila učitele z celé České republiky. Celkem mi tento dotazník vyplnilo 82 respondentů online. Po sloučení již zmíněných tištěných dotazníků a dotazníků v elektronické formě, jsem celkem získala 131 vyplněných formulářů od třídních i netřídních učitelů na 1. stupni ZŠ s různě dlouhou pedagogickou praxí.



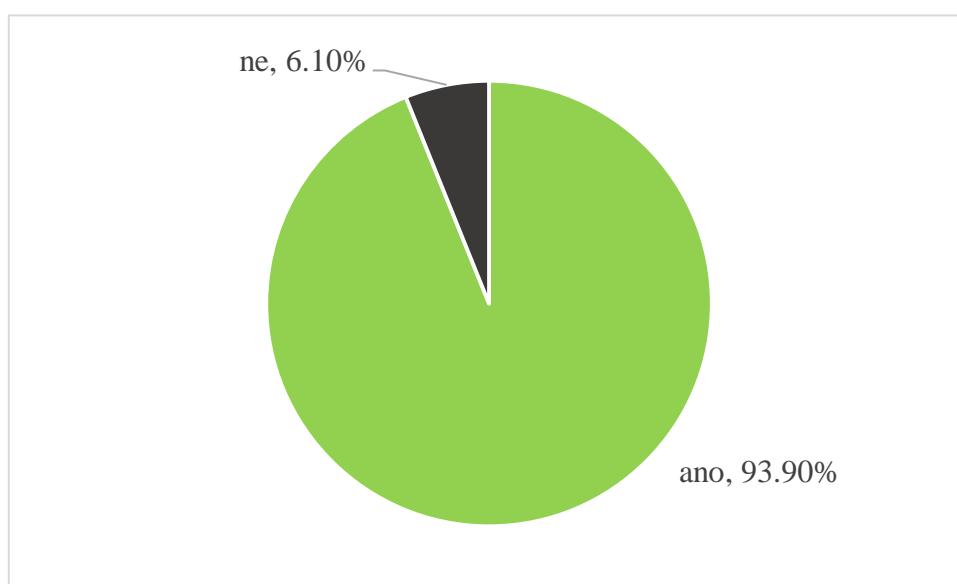
## 10.5 Vyhodnocení dotazníků pro učitele

První otázka zjišťovala, jaké způsoby hodnocení ve výuce respondenti využívají.



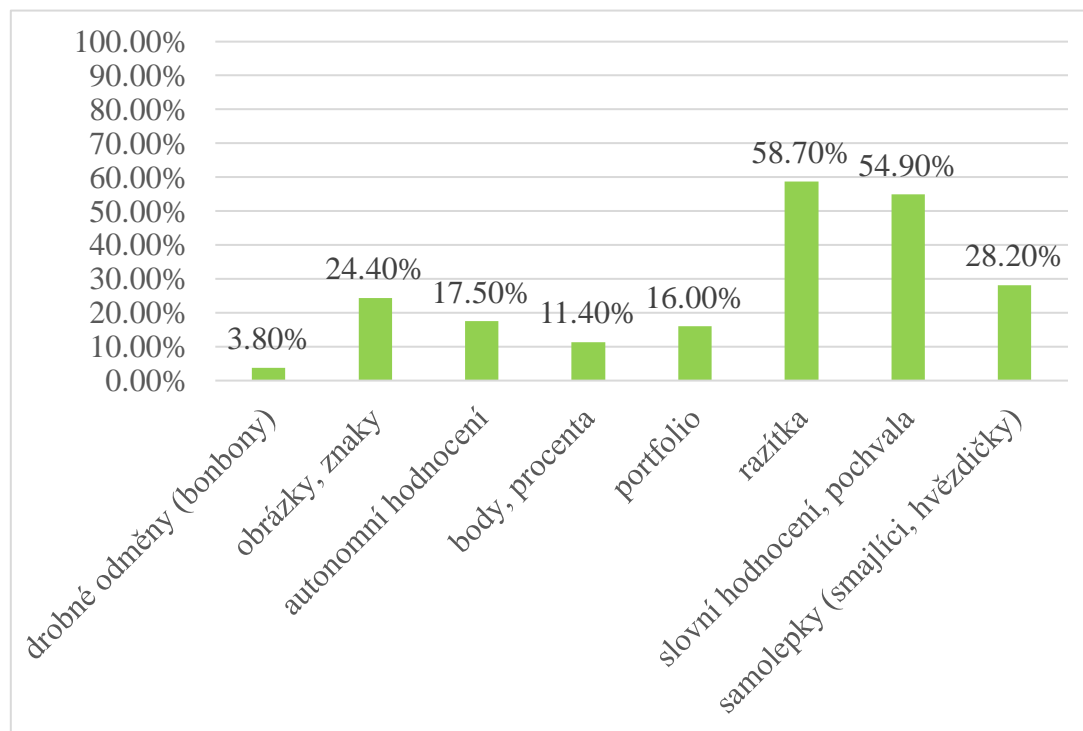
Graf 1: Používané hodnocení žáků

Dané výsledky byly očekávané, učitelé nejčastěji využívají klasifikaci známkou (84,7%). Překvapením však bylo, že více jak polovina respondentů využívá také hodnocení slovní (67,9%) (Graf 1). Někteří uvedli užívání dalších způsobů hodnocení, které poté také stejně vyjmenovali v otázce následující.



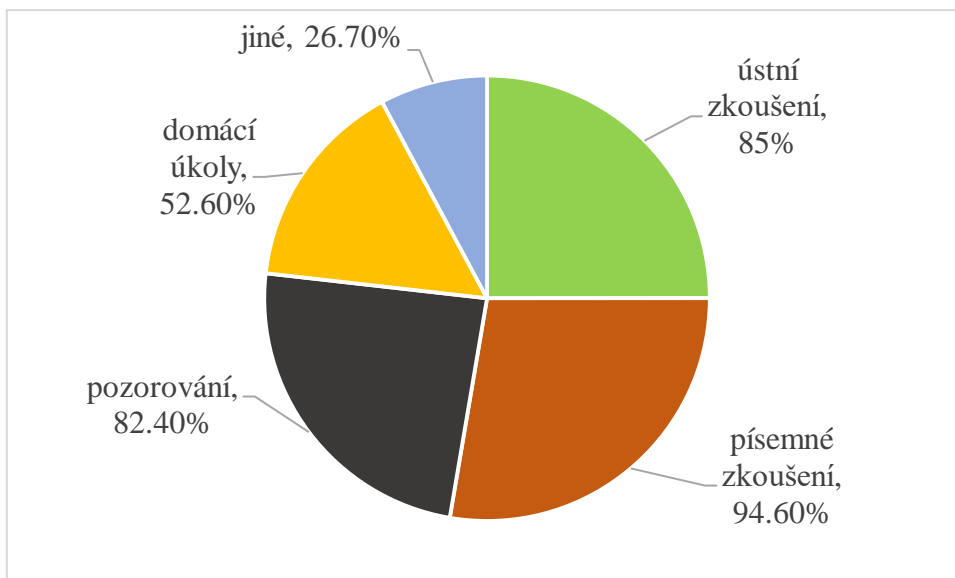
Graf 2: Využití alternativní způsobů hodnocení

Další otázka byla již konkrétní. Zajímala se o to, zda učitelé využívají alternativní způsoby hodnocení, popřípadě jaké. Bylo příjemným zjištěním, že přes 90 procent učitelů alespoň nějakou alternativu používá (Graf 2).



Graf 3: Využívání konkrétních alternativních způsobů hodnocení u učitelů

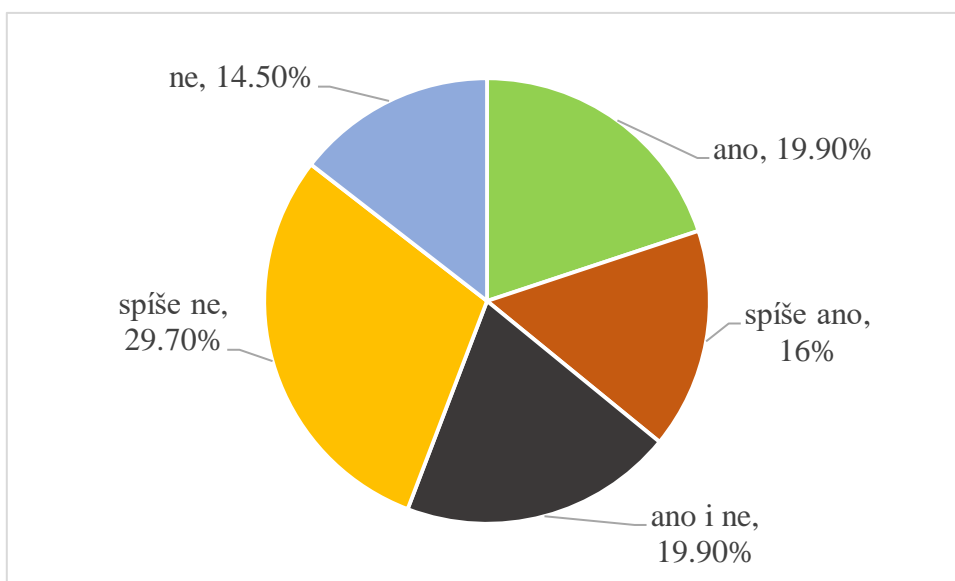
Při konkrétním vypisování respondenti často uváděli podobu motivačních razítek (58,7%) či slovní hodnocení (54,9%) (Graf 3). Není však zřejmé, zda je slovním hodnocením myšlen pouze nějaký slovní komentář během hodiny či slovní hodnocení jako alternativní forma hodnocení místo klasifikace známkou. Tři respondenti zmínili také konkrétní příklady sebehodnocení jako je teploměr, pocitová škála či hodnocení na schodech. V odpovědích byl také popsán dopis na konci pololetí, který je vlastně jakýmsi slovním hodnocením žáka. Často respondenti uváděli konkrétní druhy samolepek či obrázků smajlíků či hvězdiček.



Graf 4: Ověřování získaných vědomostí u žáků

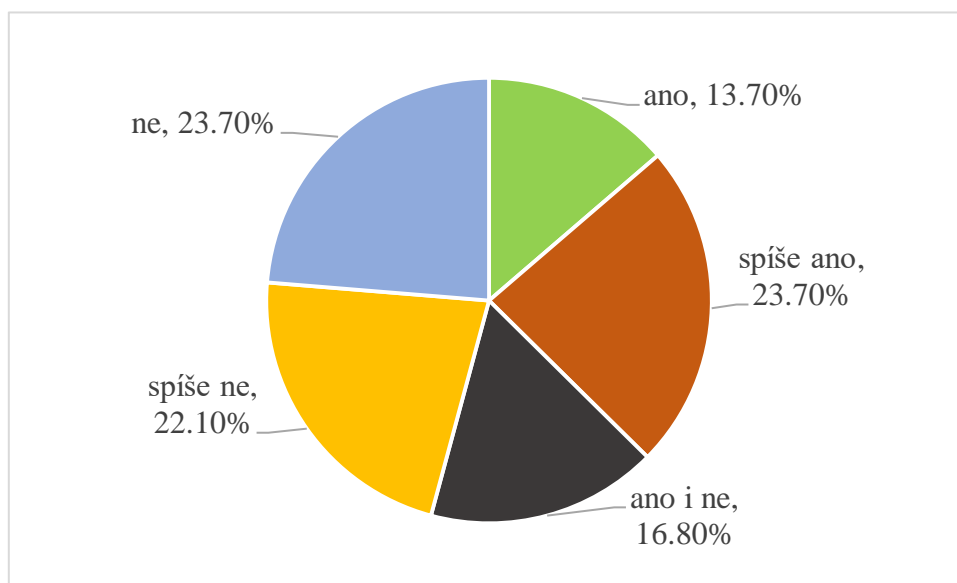
Třetí otázka byla zaměřena na různé způsoby, jakými si učitelé ověřují znalosti žáků na 1. stupni základní školy. Očekávání bylo takové, že respondenti označí všechny možnosti a popřípadě dopíše něco dalšího. Avšak bylo trochu udivující menší procento u domácích úkolů (52,6%) (Graf 4). Úkoly žákům dáváme především proto, aby si danou látku více procvičili. Na druhou stranu si podle mého názoru také ověřujeme, zda látku pochopili. V jiných odpovědích byla uvedena skupinová práce, testy či křížovky.

Následující dvě otázky se týkaly názoru respondentů na slovní hodnocení.



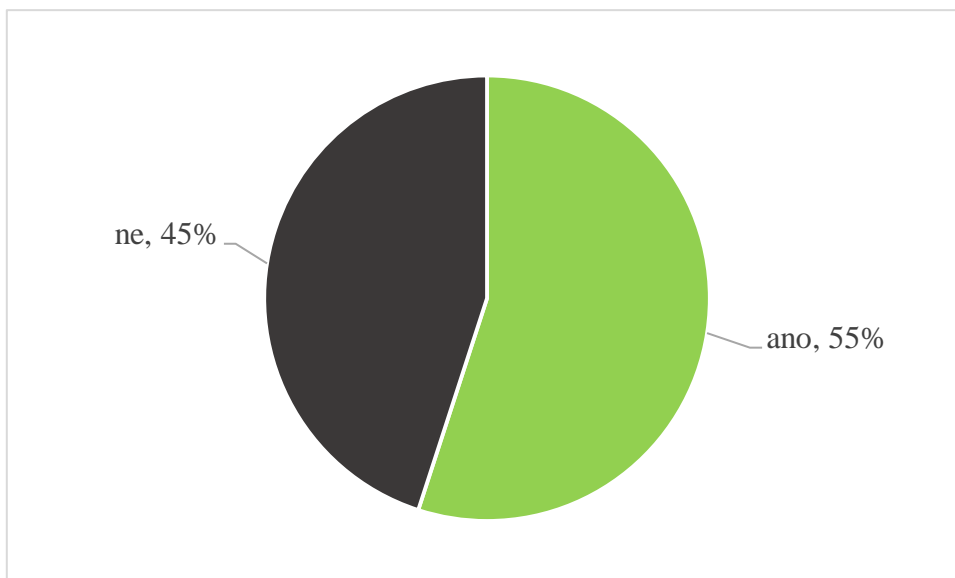
Graf 5: Názor na slovní hodnocení ve všech předmětech

Bylo zjištěno, že názory pedagogů jsou téměř vyrovnané, přičemž 20 procent respondentů si není jistých, zda souhlasit či nikoliv. Pokud bychom vzali v potaz jen odpovědi ano či ne, překvapivě by bylo více respondentů, jež by s tímto hodnocením souhlasilo (19,9%). Celkově se však nejvíce respondentů přiklání k odpovědi spíše ne (29,7%) (Graf 5).



Graf 6: Názor na slovní hodnocení pouze u výchov

Další otázka se již konkrétně zaměřila na slovní hodnocení pouze ve výchovách. S tímto postupem však učitelé spíše nesouhlasili. Respondentů, kteří zvolili odpověď spíše ne nebo ne, bylo téměř polovina (45,8%) (Graf 6). Musím říci, že sama bych se slovním hodnocením výchov nesouhlasila, a to především z důvodu, že na prvním stupni se tyto předměty často hodnotí spíše kladně. Málokdy dá učitel žákovi horší známku než 2, proto je podle mého názoru trochu zbytečné žáky hodnotit slovně.

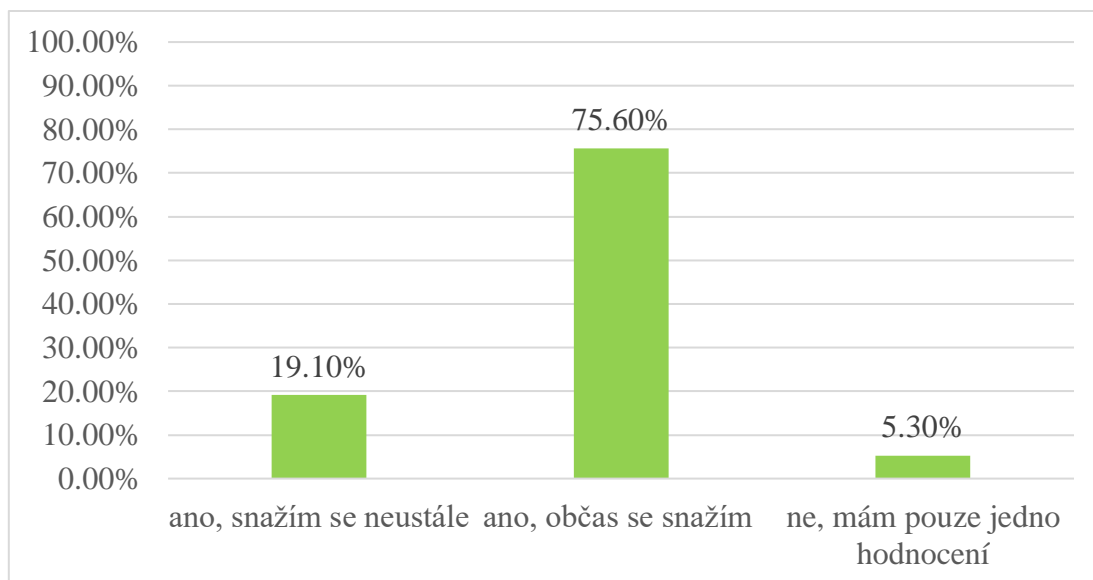


Graf 7: Využití vlastní hodnotící metody

Protože se diplomová práce zabývá především alternativními způsoby hodnocení, následující otázka pro mne byla velmi inspirativní. Zajímala se o to, jak jsou učitelé kreativní a zda si někdo vymyslel svou vlastní stupnici hodnocení. Přes polovinu učitelů (55%) odpovědělo kladně (Graf 7). V odpovědích bylo často uvedeno, že učitelé hodnotí prostřednictvím bodů či procent, sebehodnocení či hodnocení žáků mezi sebou, individuálních či skupinových soutěží o vítěze.

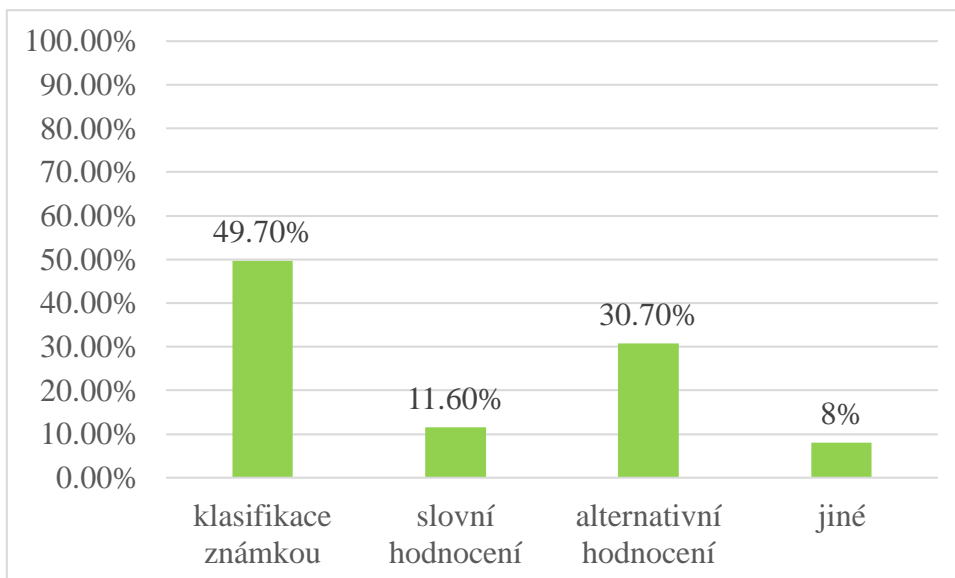
Ze zajímavějších odpovědí bych ráda zmínila hodnocení pomocí **celoroční motivační hry**, kdy žáci získávají razítka, obrázky či žetony během určitého období. Za daný počet získaných razítek (obrázků, žetonů) poté žáci dostanou nějakou odměnu, nejčastěji v podobě známky či bonbonu. Příkladem motivační hry může být například „**banánové hodnocení**“. Jedná se o sbírání laminovaných kartiček s obrázky banánů během celého měsíce. Na konci poté žáci mohou za kartičky nakupovat v „banánovém obchodě“, kde si mohou koupit různé drobné ceny jako jsou gummy, ořezávátka a podobně. Dále například vytváření si vlastní **ZOO**, kdy žáci získávají nálepky zvířat ze zoologické zahrady. Pokud však dítě něco zapomene (domácí úkol), musí jednu nálepku strhnout. Žáci jsou tak motivováni, aby nemuseli strhávat získané samolepky. Jiný způsob celoroční motivační hry může například probíhat formou **stolní hry s políčky**. Žáci získávají během roku (popřípadě jiného stanoveného období) vždy počet políček, o která se mohou posunout ve hře. Žáci tak sledují svůj posun a zároveň se snaží být co nejrychleji v cíli. Jako další učitelé často zmiňovali hodnotící metody týkající se

sebehodnocení, jako třeba „*smajlíkový kalendář*“. Žáci na konci celého dne či týdne umístí svůj kolíček se jménem na příslušného smajlíka a zhodnotí, co se mu dařilo či nedařilo. Obrázky smajlíků jsou nakresleny v kruhu, který visí na zdi.



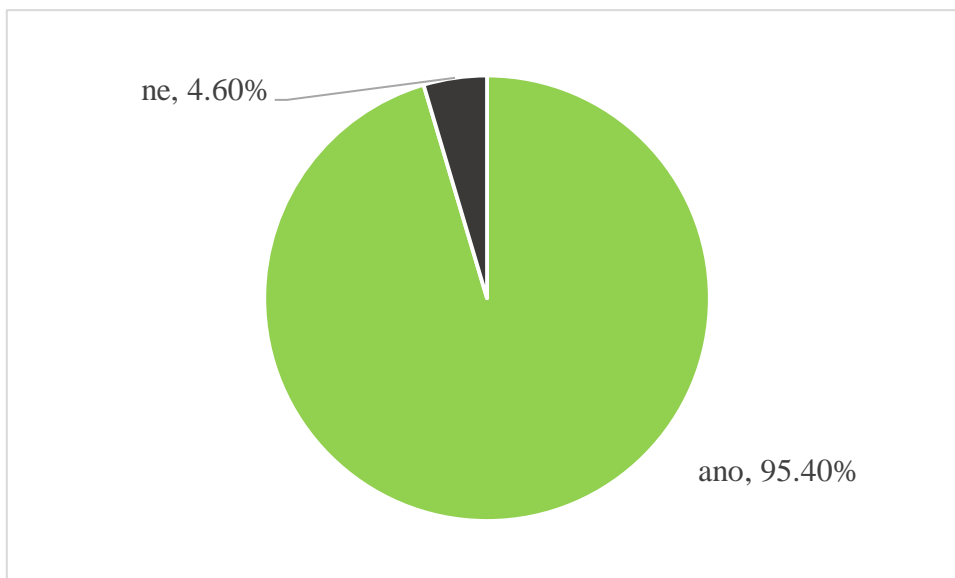
Graf 8: Snaha učitelů o motivující hodnocení

Další otázka se zaměřila na samotnou snahu učitelů něco na svém hodnocení měnit. Pouhých 5 procent poté uvedlo, že používají stále stejné hodnocení, které nikdy nemění (Graf 9). Myslím si, že záleží na tom, jak dlouho již respondenti vyučují. Většinou se totiž snaží o nové věci především učitelé, kteří jsou v praxi teprve krátce a snaží se najít hodnotící metodu, která by jim nejvíce vyhovovala.



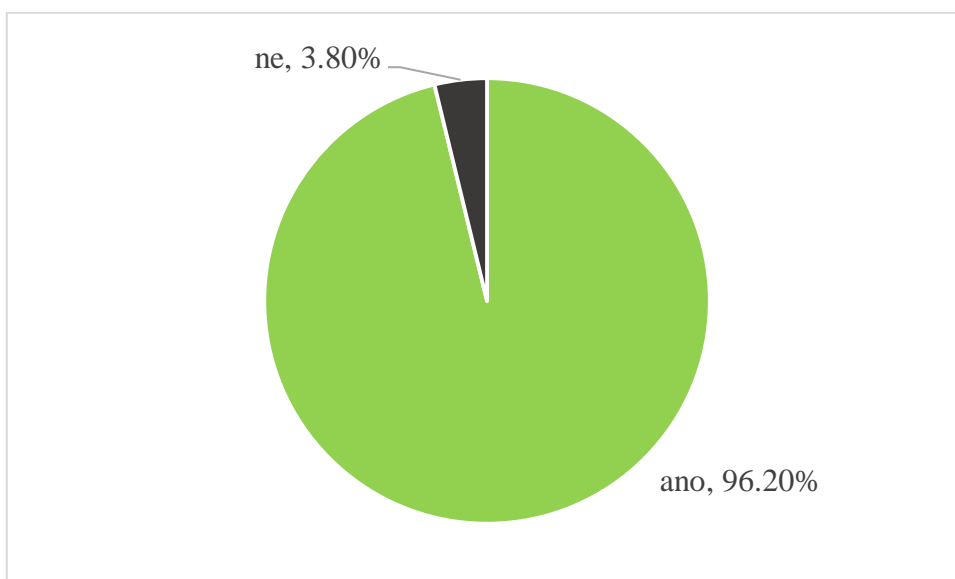
Graf 9: Preferované hodnocení žáků podle učitelů

Další otázka se týkala opět názoru respondentů, tentokrát na preferenci hodnocení ze strany žáků. Tato otázka závisí pouze na učiteli a jeho názoru. Neovlivňuje ho jeho škola, ve které může být stanovené hodnocení, ani jiný důvod. Je totiž velký rozdíl v tom, jak učitelé hodnotí, a jaké hodnocení žáci podle učitelů preferují. Klasifikace známkou má dlouhou tradici a je vlastně brána často jako samozřejmost, proto se ani nelze divit téměř polovině respondentů (49,7%), kteří zvolili toto hodnocení jako nejlepší variantu pro žáky. Nicméně hned na druhém místě se umístilo hodnocení alternativní (30,7%). Učitelé zřejmě vzali v potaz vysokou motivaci žáků při těchto způsobech hodnocení. Respondenti, kteří odpověděli jiné (8%), si myslí, že nejlepším hodnocením pro žáky je kombinace klasifikace a slovního hodnocení (Graf 9).



Graf 10: Hodnocení žáků v průběhu hodiny

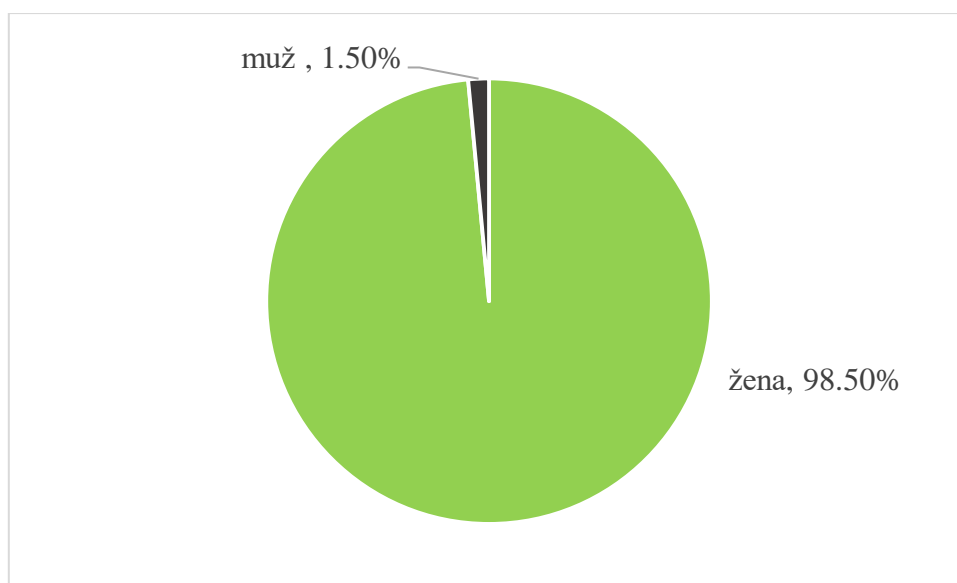
Jelikož během hodiny můžeme používat různé způsoby hodnocení v podobě úsměvu, pochvaly, pokárání a mnoho dalšího; následující otázka zjišťovala, zda se tyto způsoby používají v průběhu vyučovací hodiny. Je zajímavé, že necelých 5 procent (4,6%) během hodiny vůbec nehodnotí. Zřejmě to souvisí s tím, že učitelé nemají dostatek času během hodiny. Může to být také tím, zda tato menšina nepovažuje úsměv či nějaké gesto za hodnocení. Jak jsem však předpokládala, většina učitelů své žáky v průběhu hodiny samozřejmě hodnotí (95,4%) (Graf 10).



Graf 11: Zařazení závěrečné reflexe do výuky

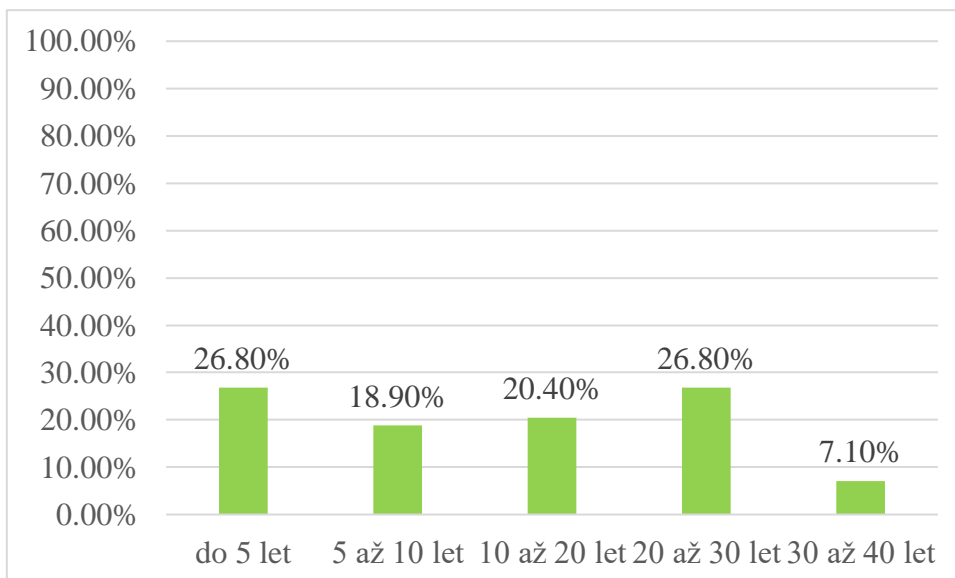


Závěrečné zhodnocení hodiny učitelem i žákem by mělo být nedílnou součástí vyučovací hodiny. Desátá otázka se proto zabývala využíváním závěrečné reflexe u respondentů. Přes 96 procent učitelů (96,2%) se tímto pravidlem opravdu řídí, našlo se však i pár jedinců (3,8%), pro něž závěrečná reflexe není důležitá (Graf 11). Jako důvod všichni uvedli, že nemají na tuto reflexi dostatek času. Myslím si, že závěrečné zhodnocení je jedna z nejdůležitějších částí hodiny. I když pokaždé se to vyučujícímu asi nepovede, alespoň občas by ale určitě bylo potřeba s žáky shrnout, co se nového naučili, co jim v hodině šlo a v čem by se měli naopak zlepšit.



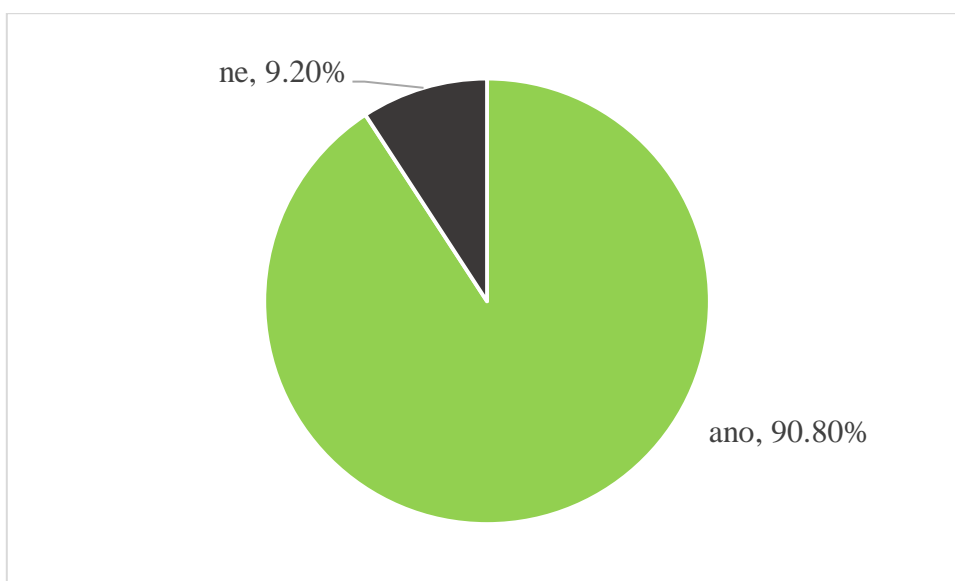
Graf 12: Pohlaví tázaných učitelů

Následující otázka je opět spíše orientační. Zabývá se rozložením respondentů podle pohlaví. Dotazníky vyplnili pouze 2 muži a 129 žen (98,5%). Je všeobecně známé, že na 1. stupni vyučuje více učitelek než učitelů, nemůžeme se tedy divit tak nízkému zastoupení mužských respondentů při vyplňování dotazníku (1,5%) (Graf 12). Myslím si však, že je velká škoda, že ve školství není větší procento mužů. A to především z důvodu, že tak, jak se od sebe liší daná pohlaví, liší se od sebe samozřejmě i výuka muže a ženy. Muž také často působí jako větší autorita pro žáky, zároveň může být skvělým vzorem pro chlapce.



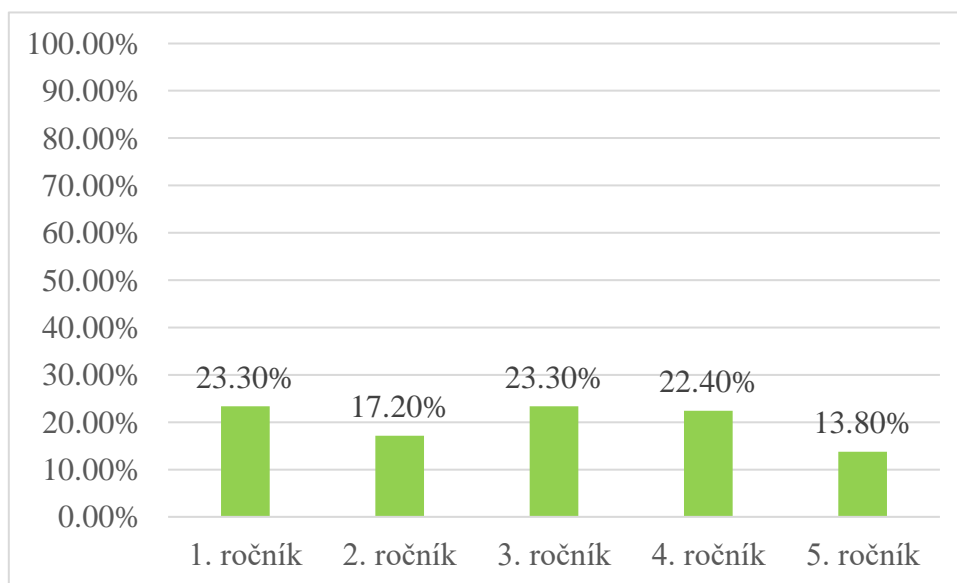
Graf 13: Počet let praxe respondentů

Předposlední otázka zjišťovala, jak dlouhou mají respondenti pedagogickou praxi. Bylo zajímavé, že dotazník vyplnili učitelé s nejrůznější praxí již od 2 měsíců až po neuvěřitelných 37 let praxe. Ve srovnání s využíváním alternativních způsobů hodnocení je zřejmé, že s tím délka praxe u učitelů vůbec nesouvisí. Z grafu poté můžeme vyčíst, že dotazník vyplnilo nejvíce pedagogů s nejkratší pedagogickou praxí (26,8%) a naopak již dlouholetých učitelů s praxí 20 až 30 let (26,8%) (Graf 13).



Graf 14: Zastoupení třídních učitelů

Poslední otázka zjišťovala, zda jsou respondenti třídní učitelé, popřípadě jaký ročník učí. Podle očekávání bylo 90,8% respondentů třídními učiteli (Graf 14). Na prvním stupni se málokdy stane, že by učitel nebyl zároveň třídním učitelem své třídy. Pokud už se tak děje, je to tím, že ve škole je více učitelů než tříd, popřípadě učitel nemá celý úvazek.

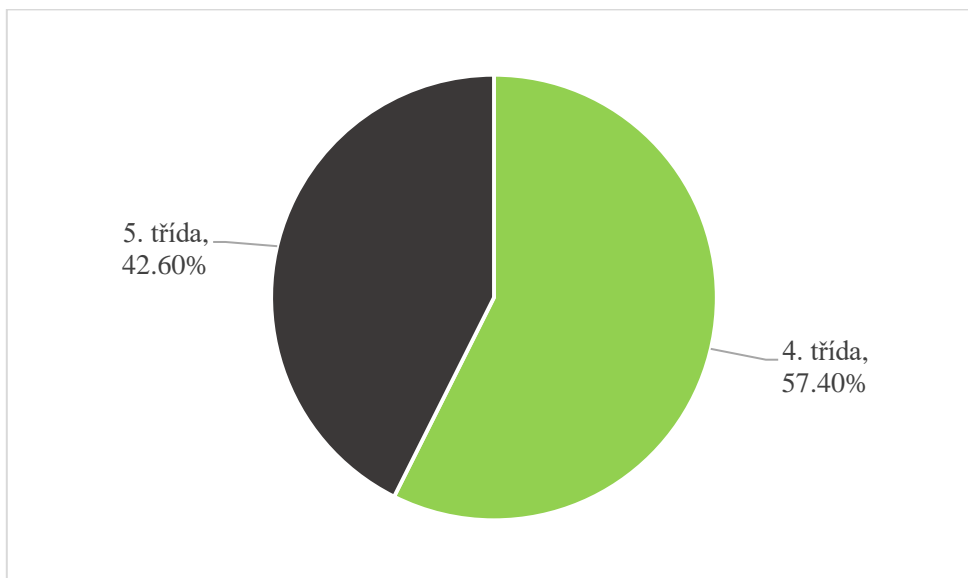


Graf 15: Zastoupení ročníků třídních učitelů

Respondenti, kteří vyplňovali dotazník, jsou zastoupeni ve všech ročnících na 1. stupni základní školy. Co se týče třídních učitelů, nejméně často vyplnili dotazník učitelé pátého (13,8%) a druhého (17,2%) ročníku (Graf 15).

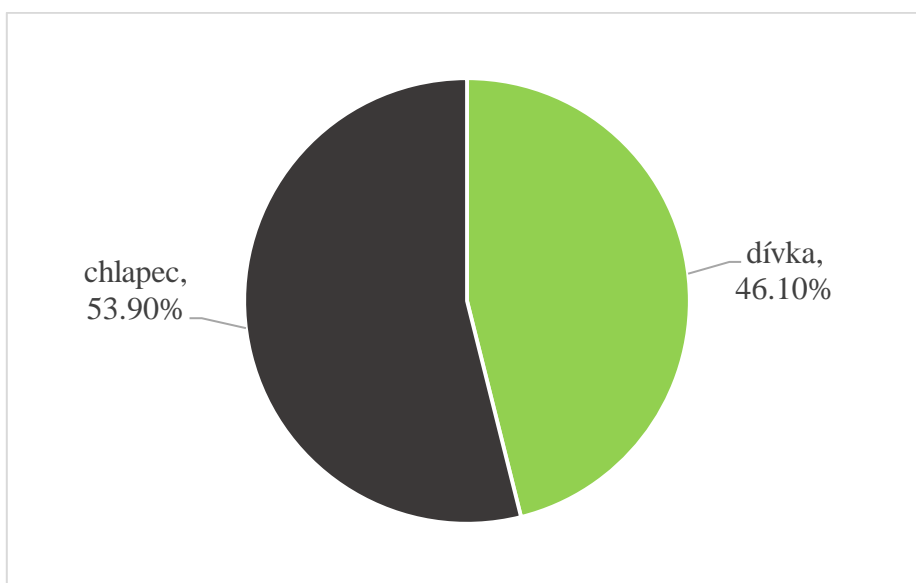
## 10.6 Vyhodnocení dotazníků pro žáky

První otázka byla identifikační. Zjišťovala rozvrstvení respondentů do ročníků, které navštěvují.



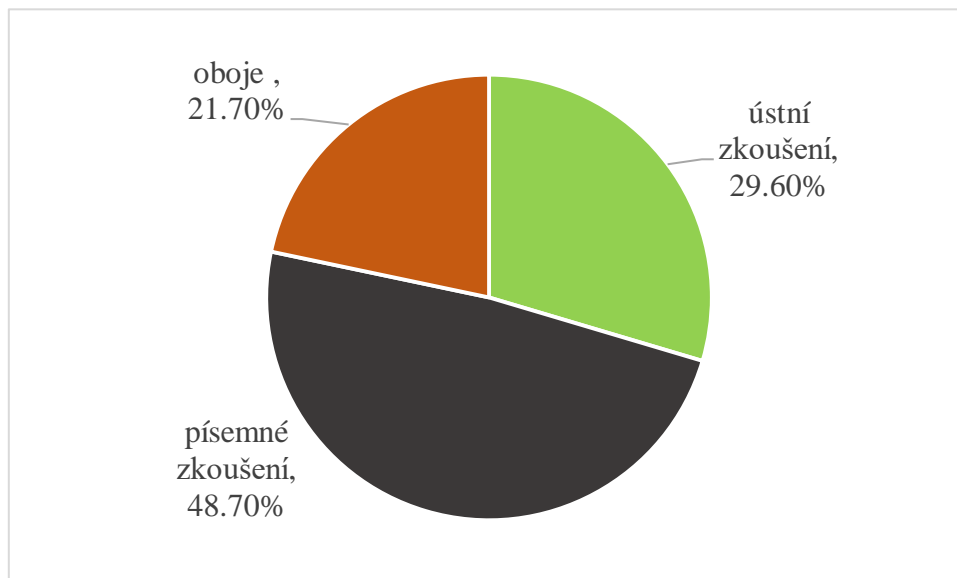
Graf 16: Ročník respondentů

Počet žáků byl v obou ročnících až na několik procent téměř stejný, respondenti více navštěvují 4. ročník (57,4%) (Graf 16). Během rozdávání dotazníků do zmíněných škol jsem nezadávala přesný počet pro jednotlivé ročníky, proto mě překvapilo, že i tak byl formulář do daných ročníků rozdan téměř rovnoměrně.



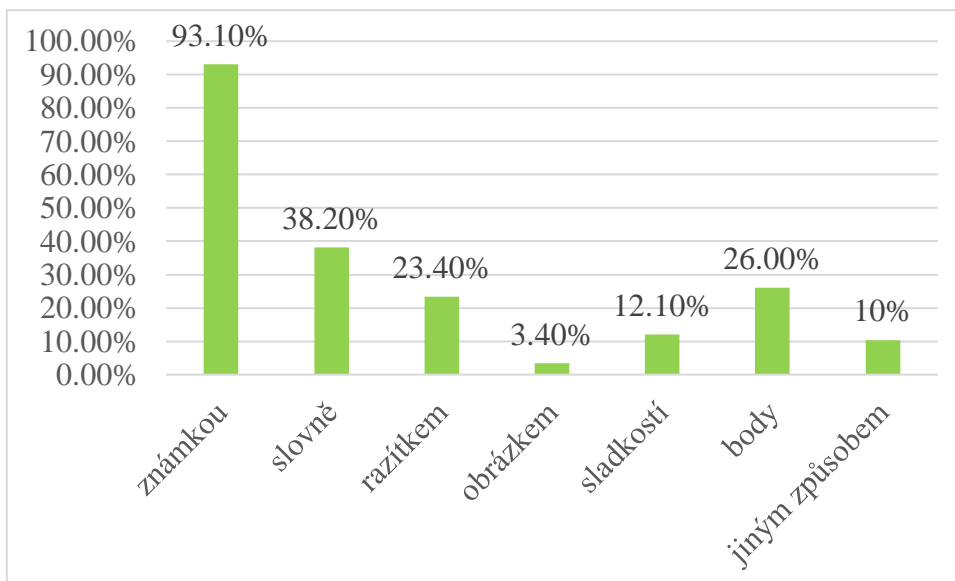
Graf 17: Pohlaví respondentů

Další otázka se týkala rozdělení respondentů podle pohlaví. Stejně jako ročníky, také pohlaví jsou u vybraných respondentů vyrovnaná. O necelých osm procent jsou více zastoupeni chlapci (53,9%) (Graf 17).



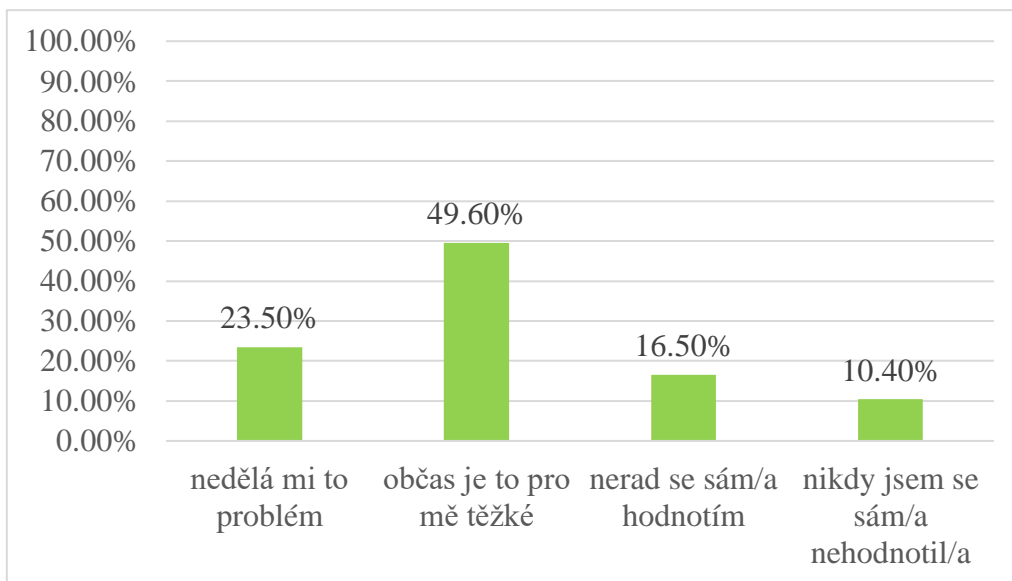
Graf 18: Preference zkoušení

Hodnocení také úzce souvisí s tím, jakým způsobem učitel u žáka jeho vědomosti ověřuje. Následující otázka se tedy zaměřila na preferenci žáků ohledně způsobu ověřování jejich vědomostí. Jak můžeme vidět, téměř polovina žáků (48,7%) má raději písenné zkoušení (Graf 18). V doplňující otázce poté tato polovina respondentů nejčastěji uváděla fakt, že během písenného zkoušení mají více času na rozmyšlení a nemusí se stydět odpovídat před spolužáky. Téměř jedna třetina (29,6%) zvolila opačnou variantu s důvodem, že při ústním zkoušení žáka učitel může trochu navést v situaci, kdy si není jistý odpovědí. Každý žák je individualita, proto komunikativním žákům vyhovuje ústní zkoušení, naopak pro stydlivé žáky je písenná varianta příjemnější. Tito žáci mají často strach a obavy z toho, že během ústního zkoušení řeknou něco špatně a ostatní se jim za to budou posmívat. V porovnání s používanými způsoby ověřování vědomostí tázaných učitelů v předešlém dotazníku mohu alespoň konstatovat fakt, že učitelé využívají pro většinu tázaných žáků nejlepší variantu, a to písenného zkoušení (94,6%) (viz Graf 4).



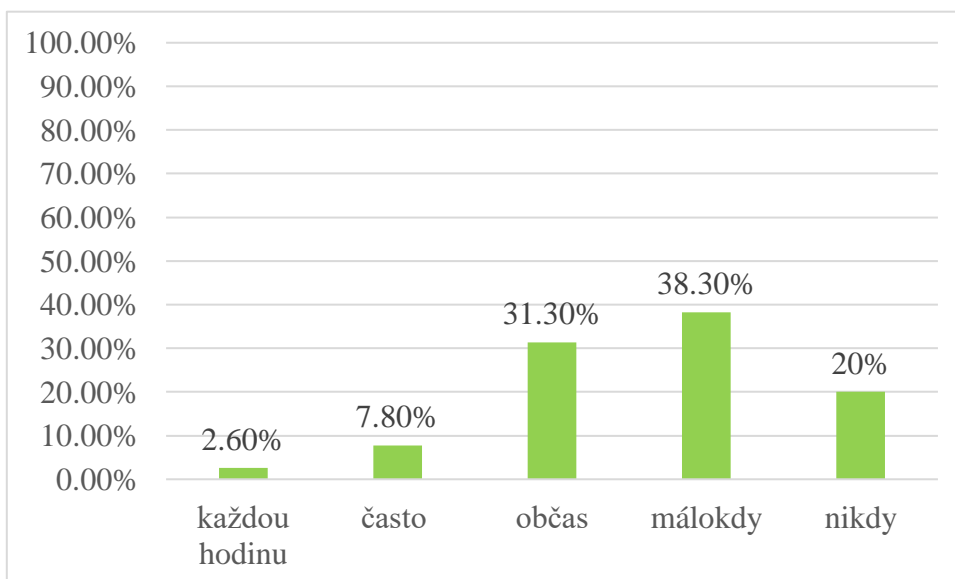
Graf 19: Hodnocení žáků učitelem/kou

Další otázka zjišťovala, jakým způsobem je žák jeho paní učitelkou, popřípadě panem učitelem, hodnocen. Respondenti měli za úkol zaznamenat všechny způsoby, se kterými se setkávají. Jelikož je klasifikace známkou v České republice nejčastějším způsobem hodnocení, u této formy mě nejvyšší počet odpovědí (93,1%) nepřekvapil. Naopak je velmi zajímavé, že obrázkem jsou žáci hodnoceni nejméně (3,4%). Někteří žáci poté připsali další způsob hodnocení, jako jsou letadla, hvězdičky, tedy jinak řečeno různé druhy samolepek (Graf 19). Také slovně se podle žáků tolik nehodnotí (38,2%), avšak důvodem nízkého procenta může být také to, že žáci již takové hodnocení vnímají jako samozřejmost a neuvědomují si, že se jedná o formu hodnocení. Při srovnání odpovědí žáků a učitelů můžeme říci, že se jejich odpovědi ve většině používaných způsobů neliší. Jediné, co však žáci nezmiňují, je sebehodnocení a portfolio.



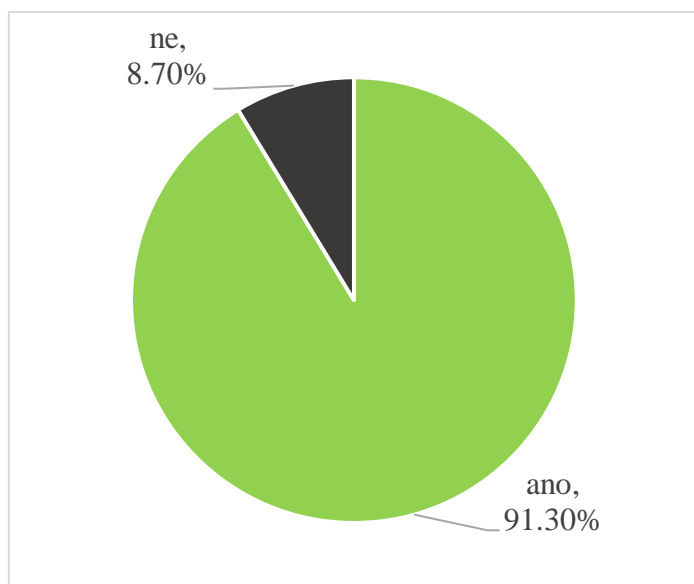
Graf 20: Schopnost sebehodnocení žáků

Sebehodnocení je bezpodmínečně velmi důležitý způsob hodnocení, který by měli učitelé u žáků postupně rozvíjet. Čtvrtá otázka se tedy zajímala o to, jak si žák během sebehodnocení vede. Jak už tomu často bývá, ne vždy je pro člověka jednoduché se sám ohodnotit. Není tedy divu, že téměř polovina respondentů má občas problém se sebehodnocením (49,6%). Avšak je trochu zarážející, že 10,4% tázaných žáků uvedlo, že s hodnocením sebe sama nemají žádnou zkušenost (Graf 20). Je však možné, že někteří tuto otázku nemuseli zcela pochopit.



Graf 21: Četnost sebehodnocení žáků v hodině

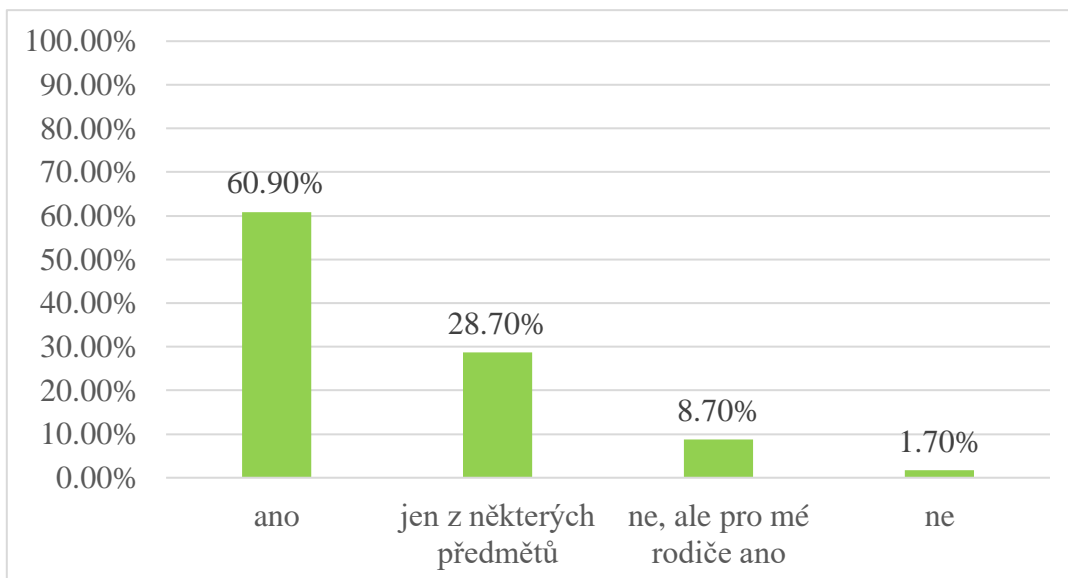
Další otázka na předešlou volně navazovala. Otázka zjišťovala, jak často se respondenti během hodiny sebehodnotí. Je trochu zvláštní, že 10,4% respondentů se během hodiny vůbec nehodnotí (Graf 21). Důvodů, proč to tak je, může být hned několik. Podle mého názoru je však největší problém v nedostatečně vymezeném čase na sebehodnocení během hodiny. Všichni učitelé také nemusí sebehodnocení považovat za důležitou součást hodiny.



Graf 22: Spokojenost s hodnocením

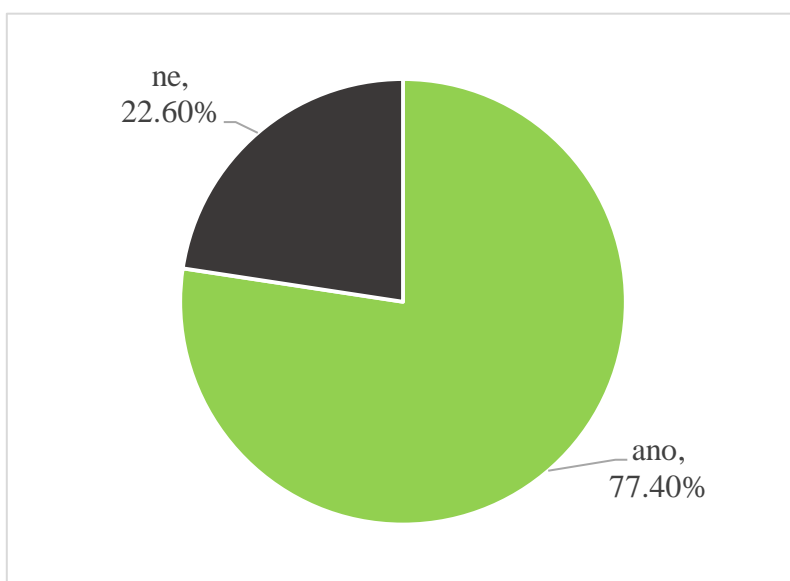
Následující otázka se týkala individuálního postoje respondentů ke svému vlastnímu hodnocení. Bylo očekáváno, že jsou žáci vyšších ročníků již se svými známkami spokojeni a smířeni. Předpoklad se však zcela nepotvrdil, jelikož necelých 9 procent respondentů (8,7%) se svým hodnocením spokojeno opravdu není (Graf 22). Jako důvod všichni odpověděli, že paní učitelka je moc přísná. Protože byl dotazník anonymní, není možné zjistit, zda byli všichni žáci ze stejné třídy. Kdyby tomu však opravdu tak bylo, možná by tato procenta již o něčem vypovídala. Učitel by měl mít určitě odpovídající autoritu, neměl by být příliš mírný. Ale pokud už jsou žáci nespokojeni s hodnocením, není možná vše v naprostém pořádku.





Graf 23: Důležitost hodnocení

Předposlední otázka se zabývala názorem respondentů na důležitost jejich známek. Více než polovina žáků (60,9%) na známkách lpí a jsou pro ně velmi důležité. Naopak pro necelá 2 procenta žáků (1,7%) známky nic neznamenají. Nejvíce mne pak zaujala poznámka u odpovědi žáka z této menšiny, a to: „Známka je jen číslo!“. Každý žák známky vidí trochu jiným způsobem, pro více jak 80 procent respondentů jsou známky opravdu důležité, ať už se všech či pouze v některých z předmětů (Graf 23). Hrají zde velkou roli také rodiče, kterým může na známkách záležet více než samotnému dítěti.



Graf 24: Hodnocení během hodiny

Poslední otázka byla směřovaná na hodnocení v průběhu vyučování. Hodnocení během hodiny je další velmi potřebnou součástí vyučovacího procesu. I tak však skoro čtvrtina žáků (22,6%) odpověděla, že během hodiny hodnocena není (Graf 24). Nemyslím si však, že žáci tuto otázku správně pochopili. Podle mého názoru si bohužel neuvědomili, že hodnocení není pouze známka, ale také pochvala, úsměv, slovní komentář a mnoho dalšího.

## 11 Shrnutí

Cílem mého průzkumného šetření bylo především zjistit, zda a do jaké míry učitelé na 1. stupni využívají alternativní způsoby hodnocení u žáků. Výzkum dále zjišťoval názory a postoje žáků a učitelů k vybraným metodám či formám hodnocení.

Prostřednictvím všech zpracovaných odpovědí jsem poté mohla odpovědět na stanovené průzkumné otázky.

- Jaké alternativní způsoby hodnocení využívají učitelé na 1. stupni ZŠ?

Většina tázaných učitelů (94,7%) se snaží alespoň občas vymyslet něco nového, co by žáky motivovalo k lepším výkonům (viz Graf 8). Z velké části však využívají hodnocení prostřednictvím klasifikace známkou (84,7%) a alternativní způsoby zařazují jako další formu hodnocení (viz Graf 1). Stejně uvádějí také žáci, kteří jsou hodnoceni známkou až z 93,1% (viz Graf 19). Učitelé využívají nespočet alternativ hodnocení, jako je hodnocení pomocí nejrůznějších razítek (58,7%), slovní hodnocení (54,9%), hodnocení pomocí samolepek (28,2%) či obrázků (24,4%), také využívají hodnocení autonomní (17,5%) v podobě sebehodnocení či vzájemného hodnocení, portfolio (16%), hodnocení body či procenty (11,4%) a nejméně poté hodnotí prostřednictvím odměn (3,8%) (viz Graf 3). Více jak polovina učitelů (55%) hodnotí také podle své hodnotící stupnice (viz Graf 7). Výsledky užívání alternativních způsobů hodnocení se u žáků mírně liší. Na rozdíl od odpovědí učitelů, jsou žáci hodnoceni pomocí razítka téměř o polovinu méně (23,4%), naopak častěji jsou hodnoceni pomocí bodů (26%). Tento rozdíl může vycházet zejména z faktu, že dotazník vyplňovali žáci pouze 4. a 5. ročníků, kde jsou již žáci starší a jejich hodnocení podle toho také tak vypadá.

Hodnocení pomocí portfolia či sebehodnocení respondenti z řad žáků nezmínili (viz Graf 19).

- Jaké názory mají učitelé 1. stupně ZŠ na slovní hodnocení žáků?

Učitelé na 1. stupni ZŠ mají na slovní hodnocení různé názory. Nejvíce respondentů se však přiklání spíše k negativní odpovědi (29,7%). S touto formou hodnocení pak souhlasí téměř jedna pětina respondentů (19,9%), což je větší počet než respondentů, kteří jsou vyloženě proti (14,5%) (viz Graf 5). Pokud se však jedná o názor na slovní hodnocení pouze u výchov, zvyšuje se počet negativních odpovědí téměř o dalších 10 procent (23,7%) (viz Graf 6).

- Jaké způsoby ověřování vědomostí žáci na 1. stupni ZŠ preferují?

Podle získaných odpovědí žáci nejčastěji preferují ověřování vědomostí v písemné podobě (48,7%) jako jsou nejrůznější testy, prověrky, doplňovačky, křížovky a další (viz Graf 18). Všichni žáci poté uvedli stejný důvod své volby. Hlavním kladem písemného ověřování je podle žáků více času na přemýšlení. Pomocí písemného vyjádření u žáků opadá strach a nervozita z toho, že odpoví na otázku špatně a ostatní spolužáci to uslyší. Žáci tak díky písemné variantě mají větší volnost pro formulaci své odpovědi. V porovnání s nejčastěji užívanou formou ověřování vědomostí u respondentů z řad pedagogů se ukázalo, že také učitelé nejčastěji užívají právě písemné zkoušení (94,6%) (viz Graf 4).

## 12 Diskuze

Vyhodnocení jednotlivých dotazníků poukázalo na to, že většina učitelů se k alternativním způsobům staví pozitivně. Pedagogové často užívají při svém hodnocení razítka, samolepky či obrázky. Z tohoto hlediska se můžeme zamyslet nad tím, zda tyto formy hodnocení ještě považovat za alternativní nebo, zvláště u nižších ročníků, je již zařadit mezi běžně používané formy hodnocení. Na druhou stranu je velmi zvláštní, že učitelé příliš nevyužívají hodnocení pomocí portfolio. Portfolio je velmi zajímavá alternativní forma hodnocení, jejímž hlavním přínosem je možnost sledovat názorně průběžnou práci žáka během určitého časového úseku. Volba využívání těchto alternativ však nezávisí pouze na pedagogovi. Pokud hovoříme o závěrečném hodnocení, záleží spíše na dané škole, ve které je preferován určitý způsob hodnocení. Nejčastěji se proto jedná o klasifikaci známkou, popřípadě o slovní hodnocení, které je však spíše užíváno individuálně pouze u některých žáků či v alternativních školách. Pokud však hovoříme o průběžném hodnocení, má učitel možnost využívat nejrůznějších forem i metod.

Hodnocením se zabývá nespočet publikací, článků, diplomových či bakalářských prací. Také se uskutečnilo několik výzkumů, které často probíhaly na jednotlivých školách. Při svém šetření jsem narazila na velmi zajímavou diplomovou práci, která se mimo jiné také zabývala alternativními formami hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ. Čermáková (2015) porovnávala hodnocení v jednotlivých školách z tuzemska i ze zahraničí. Na průzkumu se podílelo 74 žáků a 5 učitelů, přičemž se jej zúčastnily i školy ze zahraničí, jako je nizozemská škola St. Maartensschool a belgická ScholaEuropeaBruxelles III, což je „jedna z evropských škol, která má i českou sekci a vyučuje podle českého kurikula“. (Čermáková, 2015, s. 33) Respondenti se mezi sebou lišili používanou hodnotící formou, kde je zastoupeno hodnocení pomocí kreditů, čtyř písmen, deseti stupňové škály, dále slovní hodnocení a klasifikace známkou. Zaujalo mne hodnocení pomocí kreditů či písmenek, s nimiž jsem se při mém šetření v České republice vůbec nesešla. Je to především z důvodu, že se tímto způsobem u nás hodnotí až vyšší ročníky, zejména je takové hodnocení časté na vysokých školách. Tito žáci jsou dále hodnoceni podobně jako respondenti v mém průzkumu, tedy prostřednictvím razítek, samolepek, smajlíků, křížků či zátrhů. Jelikož motivace je jednou z důležitých složek hodnocení, bylo zajímavé, že nejvíce jsou podle Čermákové (2015) motivováni žáci, u nichž se užívá čtyř písmenková stupnice, naopak známkování pro žáky již tolik motivující není.

Lze tedy potvrdit, že je pro žáky více motivující jiný způsob hodnocení než pouhá klasifikace známkami. Při srovnání jednotlivých žáků a jejich schopnosti sebehodnocení, se nejlépe umí ohodnotit žáci z Nizozemska. Zde však nezáleží na samotné formě hodnocení žáků, ale především na tom, že „*nizozemští žáci jsou při výuce přímo vedeni k sebehodnocení a mají hodnocení sama sebe již zažité*“.  
(Čermáková, 2015, s. 39) V neposlední řadě se v šetření objevila také otázka, pro koho je podle žáků hodnocení důležité. Zaujala mne viditelná převaha odpovědí žáků hodnocených známkou, kde většina vybrala rodiče. Myslím si, že tato odpověď hodně souvisí s již zmíněnou motivací, kdy tito žáci ani na motivaci nereagovali příliš pozitivně. Naopak mne potěšil fakt, že pro 92 procent žáků hodnocených slovně je toto hodnocení důležité. (Čermáková, 2015)

Ze získaných poznatků lze říci, že každé hodnocení má své klady i zápory a záleží na mnoha dalších faktorech, které toto hodnocení ovlivňují. Je zřejmé, že je u žáků velmi důležitá motivace. Dalším faktorem může být také osobnost učitele, který daný ročník vyučuje. Také záleží na stáří a postoji žáků ve třídě. Nelze opomenout také vzájemné vztahy mezi žáky a celkové klima ve třídě. Nermalou roli při hodnocení hrají také rodiče žáků, kteří svým přístupem do jisté míry ovlivňují jejich postoje. Jelikož není nikde dáno, jak má učitel co nejlépe hodnotit, rozhodla jsem se vypracovat alespoň určitý soubor doporučení při hodnocení, který by mohl sloužit jako inspirace pro učitele i rodiče žáků na základní škole.

## 13 Soubor doporučení

Při tvorbě tohoto souboru jsem nejvíce čerpala zejména ze získaných odpovědí od žáků. Je to především z důvodu, že hodnocení samo o sobě souvisí se samotným žákem. A právě učitel by se měl snažit vybrat správné formy a metody hodnocení, které žákovi vyhovují. Tento soubor je pouze mnou doporučený, proto je spíše shrnutím mých osobních poznatků a postojů. Nejedná se tedy o nějaký stanovený seznam požadavků na hodnocení žáků. Každý učitel má svůj názor a sám nejlépe ví, co jeho žáci vyžadují. Vybrala jsem tedy několik rad, které bych následně shrnula:

### *1. Vytvořit u žáků pocit bezpečí a jistoty při ústním zkoušení.*

Žáky bychom měli naučit, že se před spolužáky nemají stydět cokoliv říct. Ostatní by poté měli pochopit, že nikdo není dokonalý. Právě z chyb se totiž člověk teprve nejlépe učí. Díky tomu nenastane situace, kdy je žák tak vystresovaný, že nedokáže plynule odpovědět ani na jednu otázku.

### *2. Zařazovat různé způsoby ověřování vědomostí u žáků*

Každý žák je jiný, proto také každému bude vyhovovat jiné zkoušení či další způsob interpretace jeho vědomostí, schopností a dovedností. Měli bychom tedy dát žákům možnost projevit se nejrůznějšími způsoby.

### *3. Rozvíjet u žáků sebehodnocení*

Rozvoj sebehodnocení je pro žáky velmi důležitý. Hodnocení sebe sama formuje žákovu osobnost a také podporuje jeho sebevědomí. Mimo jiné sebehodnocení nesouvisí jen s chválou, ale také s kritickým myšlením. Toto hodnocení bychom měli do výuky určitě čas od času zařazovat.

### *4. Vysvětlit žákům důvod našeho hodnocení*

Žáci často nevědí, za co dostali danou známku, protože ke svému hodnocení nedostanou řádné vysvětlení ze strany učitele. Podle mého názoru je důležité žákovi odůvodnit naše

stanovisko. Také bychom měli v žákovi vyvolat přesvědčení o tom, že hodnotíme všechny spravedlivě. Samozřejmě každý učitel by měl ke každému žákovi přistupovat spravedlivě, což může být někdy opravdu obtížné.

### ***5. Zámka je jen číslo***

Jako učitelé bychom žákům měli vysvětlit, že známka je do jisté míry důležitá. Ale v životě jsou důležitější věci než známky. Také bychom jim měli zmínit fakt, že každý je jiný a každý je dobrý v něčem jiném. Měli bychom tak povzbudit především slabší žáky, kteří jsou například spíše manuálně zruční.

### ***6. Střídat způsob hodnocení***

Hodnocení je pro žáky často důležité, neměli bychom však jako učitelé dopustit, že se žáci učí jen kvůli tomu, aby dostali jedničku. Je tedy potřeba průběžně hodnocení žáků nějakým způsobem střídat. Jednou můžeme využít pouze pochvalu, podruhé motivační razítko či body, jindy zase známku.

### ***7. Zeptat se žáků, jak chtějí být hodnoceni***

Často si učitel láme hlavu nad tím, jak žáky efektivně hodnotit. Tak proč se tedy rovnou nezeptat samotných žáků? Vždyť přece hodnocení je především pro žáka.

### ***8. Zařadit do vyučování závěrečnou reflexi***

Je důležité si s žáky na konci hodiny shrnout vše, co se během hodiny odehrálo. To znamená, že si s žáky zhodnotíme vše, co se v hodině naučili, jak se během hodiny chovali, jak během hodiny pracovali. Necháme také zhodnotit samotné žáky jejich práci a chování během hodiny. Závěrečná reflexe může být také zpětnou vazbou pro učitele.

### ***9. Hodnotit žáky během hodiny***

Učitelé by měli během hodiny žáky chválit, povzbuzovat, ale také pokárat, když je potřeba. Žák by měl mít pocit, že učitel sleduje jeho výkon neustále. Učitel tak žákovi

také dává najevo, jak je s jeho prací během hodiny spokojen. Pokud žák uvidí, že se na něho učitel usměje nebo mu řekne něco hezkého, může ho tento přístup motivovat k další práci.

### ***10. Motivovat žáka***

Motivace je jednou z nejdůležitějších věcí, které žáka ženou dopředu. Pokud žáka dobře motivujeme, očekáváme i lepší výsledky. Také žákův zájem o učivo je při vhodné motivaci vyšší. To vše poté ovlivňuje samotné hodnocení, které je z velké části díky žákovu aktivnímu přístupu efektivní.

Jako poslední bych ráda zmínila spíše úsměvnou poznámku. Jelikož je mezi učiteli jen malé procento mužů, měli bychom jako správní učitelé vést své žáky, zejména chlapce, také k tomu, že učitel není pouze povolání, ale přímo poslání. Možná bychom alespoň pár chlapců mohli inspirovat k jejich vysněnému povolání.



## Závěr

V závěru bych ráda poznamenala, že jsem si téma diplomové práce vybrala především z důvodu, že mě problematika hodnocení zajímá a jako budoucí učitelka na prvním stupni základní školy se s ním budu neustále setkávat. Snažila jsem se do této problematiky trochu více ponořit a zjistit, jaké různé, zejména poté alternativní, způsoby hodnocení mohou učitelé využívat. Také mě zajímalo, jak jsou učitelé v dnešní době při hodnocení kreativní. Myslím si, že se mé očekávání splnilo, a já jsem se tak mohla seznámit s novými a užitečnými informacemi a postupy hodnocení, které budou pro mou budoucí praxi velkou inspirací. Dále bych chtěla podotknout, že vzhledem k nízkému počtu respondentů nelze ze zjištěných dat dělat obecné závěry a výsledky průzkumného šetření tak zobecňovat na populaci prvostupňových učitelů.

Teoretická část práce poukázala především na to, jak je pro člověka hodnocení důležité a stává se tak nedílnou součástí jeho života. Hlavním zjištěním bylo, že existuje opravdu nespočetné množství metod a forem školního hodnocení, přičemž o některých nelze získat příliš mnoho informací. Také samotné roztřídění jednotlivých způsobů hodnocení je dost obtížné a individuální. V neposlední řadě bylo třeba zmínit velmi důležitou součást samotného hodnocení, a to potřebnou dostatečnou motivaci. Chybí-li totiž dobrá motivace u žáka, snižuje se možnost dosáhnout dobrého a efektivního hodnocení.

Empirická část práce zjišťovala, jaké mají názory a postoje k různým způsobům hodnocení samotní žáci a učitelé. Pomocí dotazníkového šetření bylo zjištěno, že učitelé nejčastěji hodnotí pomocí klasifikace, avšak občas také využívají různé alternativy hodnocení. Velmi inspirativní byly některé zmíněné vlastní hodnotící metody.

Školní hodnocení je neustále rozebíraným tématem při nejrůznějších diskuzích v literatuře, ale i v médiích. Každý člověk jej vnímá individuálně, tedy ne vždy je jednoduché spojit zájmy učitele, žáka i jeho rodiče a vytvořit takový hodnotící systém, se kterým bude každý souhlasit. Nakonec tedy nelze říci, jaké hodnocení je nejlepší či nejhorší. Prostřednictvím vyplněných dotazníků žáky jsem se tedy alespoň zamyslela nad několika doporučeními, která pro mě budou velkým vodítkem při mém hodnocení budoucích žáků, a dále doufám, že pomohou a inspirují také další pedagogy při jejich hodnocení.

I když je hodnocení ve škole důležité, ne vždy na něm tolik záleží. Hlavním úkolem učitele není to, aby měli všichni žáci jedničky, ale spíše snaha o to, aby žáci dané učivo správně pochopili a mohli ho využít při dalších činnostech. Na závěr bych ráda uvedla jeden citát od amerického pedagoga Paula Boyd-Batstone, který mne zaujal: *„Základním úkolem hodnocení ve škole je komunikace o tom, co dítě zná a umí.“* (Košťálová, Stang a Miková, 2008, s. 13).

## Seznam literatury

ČAPEK, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4639-5.

ČERMÁKOVÁ, L. (2015). *Alternativní hodnocení na základní škole* [diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.

ČÍHALOVÁ, E. & MAYER, I. (1997). *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Strom. ISBN 80-901954-6-6.

FRANCLOVÁ, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4463-6.

FREY, B. B. (2014). *Modern Classroom Assessment*. Los Angeles: SAGE. ISBN 9781483321288.

HEŘMANOVÁ, J. & MACEK, M. (2009). *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Praha: MŠMT. ISBN 978-80-86784-77-9.

HOLMANOVÁ, H. (2002). Plus a mínus slovního hodnocení. *Učitelské noviny*, roč. 105, č. 24, s. 10-11.

HORÁK, F. (1987). *Hodnocení žáků na základní a střední škole*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav.

HORSKÁ, V. (2009). *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2450-8.

KOLÁŘ, Z. a kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLÁŘ, Z. & ŠIKULOVÁ, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOŠTÁLOVÁ, H., STANG J. a MIKOVÁ, Š. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-314-7.

KRAMULOVÁ, D. (2005). Slovní hodnocení – ano, ale .... *Rodina a škola*, roč. 52, č. 8, s. 12-13. ISSN 0035-7766.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-169-9.

LUONGO-ORLANDO, K. (2003). *Authentic Assessment: designing performance – based tasks*. Markham, Ontario: Pembroke Publishers. ISBN 1-55138-152-4.

MOJŽÍŠEK, L. (1988). *Vyučovací metody*. Praha: SPN.

NOVÁČKOVÁ, J. (2007). Rizika známkování a rizika slovního hodnocení. *Rodina a škola*, roč. 54, č. 2, s. 10-13. ISSN 0035-7766.

PELAJOVÁ, M. (2006). Problémy hodnocení žáků v rámci reformy kurikula základní školy. *Pedagogická revue*, roč. 58, č. 5, s. 566-570. ISSN 1335-1982.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROSECKÁ, Z. (2005). Hodnocení žáků v prvním období základního vzdělávání. *Komenský*, roč. 129, č. 4, s. 7-9. ISSN 0323-0449.

SKALKOVÁ, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

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

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

SUCHORADSKÝ, O. (2000). Je tradiční hodnocení žáků jediné možné? *Moderní vyučování*, roč. 6, č. 6, s. 14-15. ISSN 1211-6858.

ŠÍSTKOVÁ, J. (2010). *Hodnocení a sebehodnocení žáků na 1. stupni základní školy*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 978-80-86956-55-8.

TIŠŤANOVÁ, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89726-74-5.

TUČEK, A. (1966). *Problémy školního hodnocení žáků: úvod do nauky o hodnocení žáků*. Praha: SPN.

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

WEISSOVÁ-BISTÁKOVÁ, L. (2006). *Slovné hodnotenie žiakov dobrým slovom: príručka pre učiteľov 1. - 4. ročníka ZŠ*. Bratislava: DIDAKTIS. ISBN 80-89160-44-1.

WHITEBREAD, D. (2000). *The psychology of teaching and learning in the primary school*. New York: RoutledgeFalmer. ISBN 978-0-415-21404-9.

## Seznam použitých grafů

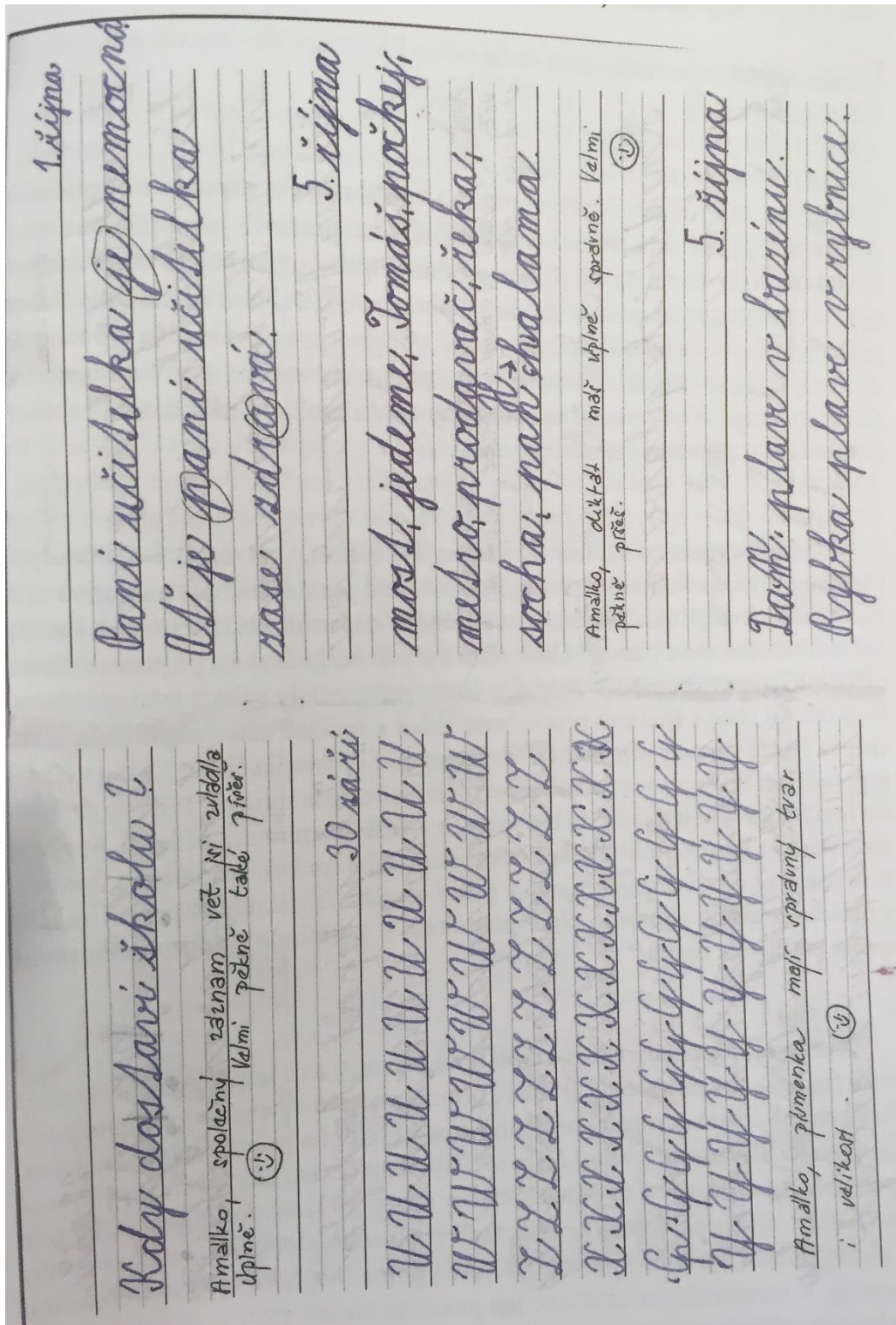
Graf 1: Používané hodnocení žáků.....	33
Graf 2: Využití alternativní způsobů hodnocení .....	33
Graf 3: Využívání konkrétních alternativních způsobů hodnocení u učitelů .....	34
Graf 4: Ověřování získaných vědomostí u žáků .....	35
Graf 5: Názor na slovní hodnocení ve všech předmětech .....	35
Graf 6: Názor na slovní hodnocení pouze u výchov .....	36
Graf 7: Využití vlastní hodnotící metody .....	37
Graf 8: Snaha učitelů o motivující hodnocení .....	38
Graf 9: Preferované hodnocení žáků podle učitelů .....	39
Graf 10: Hodnocení žáků v průběhu hodiny.....	40
Graf 11: Zařazení závěrečné reflexe do výuky .....	40
Graf 12: Pohlaví tázaných učitelů .....	41
Graf 13: Počet let praxe respondentů .....	42
Graf 14: Zastoupení třídních učitelů .....	42
Graf 15: Zastoupení ročníků třídních učitelů.....	43
Graf 16: Ročník respondentů.....	44
Graf 17: Pohlaví respondentů .....	44
Graf 18: Preference zkoušení.....	45
Graf 19: Hodnocení žáků učitelem/kou.....	46
Graf 20: Schopnost sebehodnocení žáků.....	47
Graf 21: Četnost sebehodnocení žáků v hodině.....	47
Graf 22: Spokojenost s hodnocením .....	48
Graf 23: Důležitost hodnocení .....	49
Graf 24: Hodnocení během hodiny .....	49

## Seznam příloh

Příloha A - Ukázka průběžného formativního hodnocení.....	64
Příloha B - Ukázka smlouvy mezi učitelem a žákem.....	65
Příloha C - Ukázka sebehodnocení v 3. ročníku.....	66
Příloha D - Ukázka slovního hodnocení.....	67
Příloha E - Dotazník pro učitele.....	68
Příloha F - Dotazník pro žáky.....	71

# Příloha A - Ukázka průběžného formativního hodnocení

Zdroj: Kratochvílová, J. – Systém hodnocení a sebehodnocení žáků (2011, s. 113)





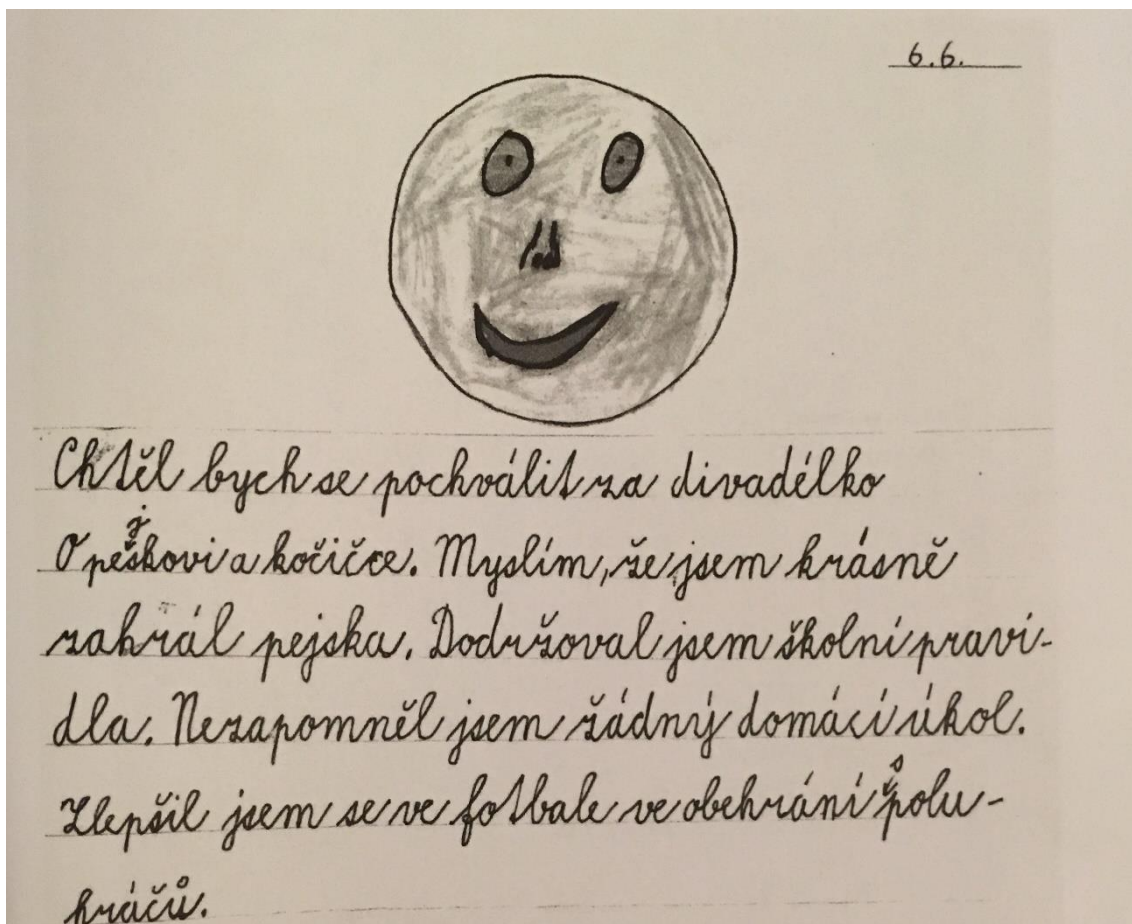
## **Příloha B - Ukázka smlouvy mezi učitelem a žákem**

Zdroj: Šístková, J – Hodnocení a sebehodnocení žáků na 1. stupni základní školy (2009, s. 26)

<b>SMLOUVA</b> o dosažení cíle mezi žákem a učitelem	
<b>Můj cíl:</b> .....	
.....	
.....	
<b>Do kdy:</b> .....	
<b>Jak to prokážu:</b> .....	
.....	
.....	
<b>Podpisy:</b>	
<b>Žák:</b> .....	<b>Rodiče:</b> .....
<b>Učitelé:</b> .....	
<b>V Plzni dne:</b> .....	

## Příloha C - Ukázka sebehodnocení v 3. ročníku

Zdroj: Starý, K., Laufková V. a kol. – Formativní hodnocení ve výuce (2016, s. 151)



## Příloha D - Ukázka slovního hodnocení

Zdroj: Kolář, Z. & Šikulová, R. – Hodnocení žáků (2009, s. 173)

**Hodnocení**

září - leden 1998


**Milá Evičko,**

V prvním pololetí jsi byla velmi úspěšná a já věřím, že stejně lehce ti to půjde i v pololetí druhém.

Chválím tě za úhledné a pravidelné písmo. Patříš k nejlepším „písařům“ ve třídě a byla jsi první, která začala psát perem. Dokážeš být velmi pozorná a soustředit se na práci, proto také velmi málo chybuješ. Mám radost z toho, jak pěkně čteš. Také skládání slov z písmen a slabik ti jde velice dobře. V matematice pracuješ rychle a samostatně. Moc se mi líbí, jak maluješ.

Evičko, jsem velice spokojená s tvým chováním, umíš se správně chovat i ke svým spolužákům i k dospělým. Do dalšího pololetí ti přeji hodně úspěchů.

Tvoje učitelka Zlata Švarcová



## Příloha E - Dotazník pro učitele

Dobrý den,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci. Otázky se týkají vašeho hodnocení žáků ve výuce, na jehož základě bych ráda zjistila, jaké hodnocení preferujete a jaký máte postoj k alternativním způsobům hodnocení. Dotazník obsahuje 13 otázek, jeho vyplnění potrvá jen pár minut a bude zcela anonymní. Budu ráda za jakékoliv zkušenosti a poznámky, které mi můžeme napsat do vytištěných řádků, popřípadě kamkoliv na volné místo.

1) Jaké hodnocení při výuce využíváte? *Zaškrtněte či doplňte všechny Vámi využívané způsoby hodnocení.*

- klasifikace známkou

Proč?

---

- slovní hodnocení

Proč?

---

- jiné \_\_\_\_\_

2) Využíváte také alternativní způsoby hodnocení (razítka, obrázky, autentické hodnocení, slovní hodnocení, portfolio, ...)?

- ano

Jaké alternativy konkrétně využíváte?

---

- ne

Proč?

---

3) Jak si ověřujete získané vědomosti u žáků? *Zaškrtněte či doplňte všechny užívané způsoby.*

- ústním zkoušením
- písemným zkoušením
- pozorováním
- domácími úkoly
- jiné \_\_\_\_\_

4) Souhlasíte se slovním hodnocením žáků ve všech vyučovacích předmětech?

ano    spíše ano    ano i ne    spíše ne    ne

5) Souhlasíte se slovním hodnocením žáků pouze u výchov (HV, VV, TV)?

ano    spíše ano    ano i ne    spíše ne    ne

6) Použili jste někdy pro hodnocení žáků vámi vypracovanou vlastní hodnotící metodu, díky které byste žáky více namotivovali?

- ne

Proč?

\_\_\_\_\_

- ano

Jakou?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7) Snažíte se stále vymýšlet pro žáky jiné hodnocení, které by je mohlo více motivovat?

- ano, snažím se neustále vymýšlet něco nového
- ano, občas se snažím o nějakou změnu
- ne, mám pouze jedno hodnocení, které nikdy neměním

8) Jaké hodnocení podle Vás žáci preferují?

- klasifikace známkou
- slovní hodnocení
- alternativní hodnocení (razítka, obrázky, autentické hodnocení, portfolio, ...)
- jiné

\_\_\_\_\_

9) Hodnotíte žáky v průběhu hodiny?

- ne
- ano

10) Zařazujete do výuky závěrečnou reflexi?

- ano
- ne

Proč?

---

11) Jaké je Vaše pohlaví?

- muž
- žena

12) Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

---

13) Jste třídní učitel/ka?

- ano

Jakého

ročníku?

---

- ne

Jakou

třídu

a

předměty

vyučujete?

---

---

Děkuji Vám za Váš čas a spolupráci na mém výzkumu.

Pěkný den přeje

Hana Michlová, 5. ročník, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Univerzita Hradec Králové

## Příloha F - Dotazník pro žáky

Ahoj,

chtěla bych Tě požádat o vyplnění krátkého dotazníku k mé diplomové práci. Dotazník má 9 otázek a jeho vyplnění Ti bude trvat jen chvíli. Otázky si prosím pečlivě přečti a poté na ně pravdivě odpověz. Dotazník si nemusíš podepisovat, nikdo proto nebude vědět, že jsi jej vyplnil právě Ty.

1) Do jakého ročníku chodíš?

- 4
- 5

2) Jsi dívka nebo chlapec?

- dívka
- chlapec

3) Jaký způsob hodnocení tvoje/tvůj třídní učitel/ka využívá, když vás ve třídě hodnotí? *Zaškrtni všechny možnosti, které pan/í učitel/ka užívá. Popřípadě doplň další nezmíněný způsob.*

- známkou
- slovně
- razítkem
- obrázkem
- sladkostí
- body
- jiným způsobem \_\_\_\_\_

4) Jaký druh zkoušení máš raději a proč?

- ústní zkoušení
- písemné zkoušení (prověrka, písemka, test)
- oboje mám rád/a stejně

Proč?

---

---

5) Dokážeš se sám/sama ohodnotit?

- ano, nedělá mi to problém
- ano, ale občas je to pro mě těžké
- ne, nerad se sám/sama hodnotím
- ne, nikdy jsem se sám/sama nehodnotil/a

6) Jak často se při hodinách sám/sama hodnotíš? *Zakroužkuj jednu z možností.*

každou hodinu      často      občas      málokdy      nikdy

7) Jsi spokojen/a s Tvým hodnocením od paní učitelky? Pokud ne, proč?

- ano
  - ne
- Proč?

---

---

8) Jsou pro tebe známky důležité?

- ano
- ano, ale jen z některých předmětů
- ne, ale pro mé rodiče ano
- ne

9) Hodnotí vás pan/í učitel/ka během hodiny?

- ano
- ne

Děkuji Ti za Tvůj čas a spolupráci na mém výzkumu.

Pěkný den přeje

Hana Michlová, 5. ročník, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Univerzita Hradec  
Králové